

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Especialización en adquisición y enseñanza de  
español como segunda lengua

**Trabajo Final**

DIRECTORA: NORA MUGICA

ALUMNA: NATALIA BOCCACCIO

## Tabla de contenidos

Capítulo 1. Introducción	4
Capítulo 2 Marco teórico general	8
2.1 Lenguas originarias en Argentina y variedades lingüísticas	8
2.2 Llegada del español a nuestro territorio y su evolución	11
2.3 El español como lengua extranjera en Argentina	15
2.4 Políticas lingüísticas en Argentina en torno a la lengua oficial	18
2.5 Los manuales como material didáctico en la clase de ELE	21
2.6 Plan curricular del Instituto Cervantes	22
Capítulo 3 Marco teórico específico	25
3.1 Los clíticos en español	25
3.2 Reflexión sobre el clítico “se”	27
3.3 Clasificación de los tipos de “se”	29
3.4 “Se” en los manuales de ELE	36
3.5 La enseñanza de los valores del “se” en el plan curricular de Instituto Cervantes	38
Capítulo 4 Metodología	42
4.1 Corpus	42
Capítulo 5 Análisis de los datos	44
Capítulo 6 Resultados	47
6.1 Nivel A1	47
6.2 Nivel A2	54
6.3 Nivel B1	60
6.4 Nivel B2	66
6.5 Nivel C1	68
6.6 Nivel C2	72
Capítulo 7 Conclusión	77
Capítulo 8 Bibliografía del corpus	82
8.1 Bibliografía general	82

**Tema :** El *se* paradigmático y no paradigmático en la clase de ELE.

**Título:** La exposición del *se* paradigmático y no paradigmático en los manuales de ELE y sus posibles deficiencias.

Resumen: En el presente proyecto que se denomina “La exposición del *se* paradigmático y no paradigmático en los manuales de ELE y sus posibles deficiencias” voy a desarrollar el modo en que se abordan los diferentes valores y usos del pronombre personal átono *se* en una selección de manuales de ELE de diferentes editoriales para determinar si están en sintonía con las sugerencias del PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes). Asimismo, se pretende demostrar la manera en que la mayoría de dichos libros de texto carecen de una exhaustiva explicación y práctica de este elemento gramatical tan difícil de enseñar y adquirir.

El clítico *se* es considerado uno de los elementos que mayor dificultad y confusión presenta a los estudiantes de ELE en el aula de LE. Sin mencionar que la mayoría de los autores estudiados no llegan a un acuerdo con respecto a la clasificación de este pronombre átono. Por esa razón queremos mostrar las posibles falencias que presentan los manuales de ELE con respecto al estudio de este elemento y posibles sugerencias para la mejora en su implementación en la enseñanza.

Abstract: In this project, called “The exposition of paradigmatic and non-paradigmatic *se* in ELE manuals and its possible deficiencies”, I will develop the way in which the different values/functions of the unstressed personal pronoun *se* are addressed in a selection of different ELE textbooks to determine if they are in tune with PCIC’s suggestions (Plan Curricular del Instituto Cervantes). It is also intended to demonstrate how most of these coursebooks lack an exhaustive explanation and practice of such a difficult grammatical element to teach and acquire.

This clitic is considered to bring to ELE students not only distress but also difficulty in the LE classroom. Not to mention that most of the authors studied in this paper do not come to an agreement as regards how to classify the aforementioned unstressed pronoun. For this reason, we want to show the possible shortcomings of ELE textbooks with respect to the study of this grammatical element and possible suggestions for its teaching improvement.

## Capítulo 1. Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina logra consolidarse en la década del 90 como consecuencia de la creación del Mercosur, la cual produjo una gran movilidad académica por parte de lusohablantes provenientes de Brasil.

Sin embargo, la idea de enseñar español a inmigrantes y refugiados en nuestro país data de mucho antes. En 1904, el documento fundador del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” de la ciudad de Buenos Aires proponía la enseñanza del castellano a extranjeros. No es hasta 1979 que los primeros cursos comenzaron a surgir de manera no-formal en nuestro país (Pozzo, 2009, p. 12).

Con el pasar del tiempo, una serie de eventos llevó a que la enseñanza del español a extranjeros cobrara relevancia en nuestro territorio. En la década del 90 la privatización de numerosas empresas produjo que empresarios, directivos y profesionales extranjeros se radicaran en Argentina, así como también -gracias a la globalización- estudiantes de países hispanohablantes, como los lusohablantes, eligieran las universidades de nuestro país para continuar sus estudios superiores. A esto se le suma la conveniencia económica por parte de extranjeros de todo el mundo a instalarse de manera temporal en nuestro país con fines laborales, turísticos o intercambio estudiantil (Acuña, 2005, p. 1; Rusell y otros 2008, p.2; Pozzo, 2009, p.11).

Frente a este panorama se formaliza la enseñanza del español como lengua extranjera, lo que obligó a la creación de institutos privados, centros educativos y organismos autónomos, los cuales -en la mayoría de los casos- cuentan con numerosos docentes con formación no idónea pero que son profesores de lenguas extranjeras como inglés, portugués, francés o italiano. A la vez, estos organismos emiten certificación reconocida por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina, que demuestra el nivel alcanzado por parte del alumno extranjero.

El creciente interés por el aprendizaje del español por parte de extranjeros llevó también, en Argentina, al desarrollo de una editorial de ELE que le permite al estudiante extranjero poder tener una inmersión lingüística y cultural propia de nuestro país.

Poder contar con material didáctico propio para los diferentes niveles de aprendizaje enmarcados en el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECRL) no es un dato menor.

Numerosos autores (Bhattachaiyakorn et al, s/f, sección Introduction; Byram et al, 2002, p.23; NCCA, 2002, p.38; Short, 2009, p.1; Dehbozorgi et al. 2014, p.70; Gabler Durán, 2015, p.8; Gray, 2015, p.274; Bazargani, 2017, p.10; Henoa Mejía, 2017,p. 7; Sándorová, 2017, p.40; Sidik, 2018, p.93; Efron, 2020, p.98) sostienen que -a pesar del desarrollo tecnológico y las nuevas estrategias didácticas- los libros de textos tienen aún un rol importante en la clase de lengua extranjera (LE). El objetivo de los manuales de texto en la clase de LE es promover en los estudiantes las habilidades lingüísticas y de comunicación intercultural, así como también mostrarles la identidad sociolingüística nacional de la lengua meta.

Los libros de textos son considerados el segundo factor más importante luego del docente ya que son portadores de cultura y determinan qué se enseña y cómo en el aula de LE; es por eso por lo que debemos asegurar que el material que elijamos para trabajar tenga un contexto social relevante y una variedad lingüística perteneciente a la región donde se encuentre el alumno estudiando la lengua meta.

Tanto los manuales producidos en territorio argentino como aquellos producidos en la península ibérica para la enseñanza del español tienen un enfoque comunicativo con el fin de poder poner en práctica la competencia lingüística en un contexto específico que simula situaciones reales. Es decir, los contenidos a trabajar en el aula deben reflejar el vocabulario y las estructuras gramaticales que los estudiantes escuchan en la vida cotidiana en el país meta para que puedan comunicarse de manera eficiente.

Para lograr eso, es necesario exponer a los estudiantes a numerosos ejemplos de la estructura gramatical a aprender y en qué contexto se utiliza. Desafortunadamente, esto no sucede en la mayoría de los manuales donde algunos elementos gramaticales no se presentan de manera metódica ni se brinda una exhaustiva explicación de estos.

Esta deficiencia se puede visualizar, por ejemplo, a la hora de enseñar la partícula *se* y sus diversos usos y significados. Si bien estos están presentes en todos los manuales de ELE y en todos los niveles, se dedica muy poco espacio a este aspecto gramatical. Esto es un serio

problema ya que el *se* es considerado uno de los constituyentes más difíciles y confusos de nuestro idioma.

Su complejidad -tanto para la enseñanza como en el aprendizaje- se debe a que tiene una alta frecuencia de uso sumado a que algunos de ellos cumplen una función sintáctica (Complemento indirecto o Complemento directo) dentro de un enunciado mientras que otros no tienen ninguna función. A esto se le suma la variedad de clasificaciones que existen pero que no siempre pueden abarcar a todos los usos del *se*. Por este motivo, aun los hablantes nativos encuentran dificultad en dar explicaciones correctas de los distintos valores de este clítico o el por qué en algunos casos es opcional mientras que, en otros, es obligatorio.

Los manuales de español para extranjeros no siempre están a la altura de esta complejidad ni le brindan la real importancia que requiere a la hora de elaborar las programaciones, actividades específicas, explicaciones, ejemplificación y los recursos para una correcta interpretación por parte de los alumnos.

Como consecuencia de esta carencia muchos alumnos -ante la duda- omiten la partícula *se* en construcciones donde es obligatoria (\* *Fue de aquí para siempre*), lo resuelven incorporando la partícula donde resulta inadmisibles (\* *Él va a engordarse*), colocan este clítico en el lugar incorrecto o se produce una inserción del clítico incorrecto (Guillén Solano, 2015, p.91 ;Jingyuan y Escribano Angulo, 2020, p. 2).

Frente a estas problemáticas debemos preguntarnos ¿qué funciones del *se* debo enseñar?, ¿cómo presentar los distintos usos del *se* al alumnado extranjero cuya lengua materna no es romance?, ¿en qué orden debo introducirlos?, ¿qué grado de profundidad debo enseñar?, los manuales de español ¿cómo presentan los distintos valores del *se*?, si no lo hacen ¿cómo debo enseñar este clítico?

Desde una perspectiva formativa, teórica y teórico-práctica, numerosos estudios gramaticales han abordado la complejidad del uso del *se*. No nos proponemos realizar aquí un repaso exhaustivo de todos ellos, sino únicamente mencionar aquellos que han sido parte de nuestra consulta directa. En primer lugar, consideramos los aportes de Ignacio Bosque en Estudios gramaticales, así como su trabajo junto a Javier Gutierrez Rexach en Fundamentos de sintaxis formal (2009). Se encuentra seguida por *Estudios de gramática funcional* de Emilio Alarcos Llorach (1984); *Gramática española, tomo I* de Salvador Fernández Ramírez

(1985); y la *Gramática descriptiva de la lengua española* de Ignacio Bosque y Violeta Demonte (1999).

En cuanto a estudios específicamente vinculados a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), hemos trabajado especialmente con *Gramática del español: Un desafío en ELE*, dirigida por Nora Múgica (2016).

El objetivo ulterior del presente proyecto es examinar la presencia de los distintos valores del *se* en una selección de manuales que se utilizan para la enseñanza del español como LE en Argentina y España para:

- Determinar qué valores del *se* se enseñan en los manuales seleccionados.
- Determinar qué valores del *se* se enseñan en cada nivel.
- Determinar qué valor de este clítico tiene mayor ocurrencia en los manuales.
- Comparar los valores del *se* de la muestra de manuales con el Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- Mostrar las distintas estrategias que se utilizan en los manuales para la enseñanza del *se*.

En resumen, el presente trabajo tiene como fin demostrar que los manuales de texto que se utilizan para la enseñanza del español como lengua extranjera presentan una deficiencia con respecto a los distintos valores del *se* ya sea por la ausencia de actividades para alguno de ellos o por -simplemente- abordar dicho elemento gramatical de manera escueta, no como un constituyente.

Finalmente, la presente investigación se justifica por su aplicabilidad para el mejoramiento de la enseñanza del idioma español para extranjeros, el acercamiento a un elemento gramatical complejo de enseñar y adquirir sumado a la selección de un material didáctico adecuado para el correcto uso del clítico *se*.

## Capítulo 2. Marco teórico general

*“Había un gringuito cautivo  
que siempre hablaba del barco  
y lo augaron en un charco  
por causante de la peste;  
tenía los ojos celestes  
como potrillo zarco.”*

*La vuelta de Martín Fierro (José Hernández, 1879)*

El origen de la enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina la podemos encontrar varios siglos atrás; muy alejado del aprendizaje por intereses turísticos, académicos o laborales. Su origen se remonta al siglo XVI con la llegada de los españoles a América y está firmemente relacionado con la colonización, la imposición cultural, la alfabetización y la pérdida de identidad de los pueblos nativos de nuestro territorio.

Por eso, para poder entender la realidad actual del español como lengua extranjera en nuestro país es importante tener en cuenta aspectos como las políticas lingüísticas -o falta de ellas-, el impacto en el entorno lingüístico por la llegada de extranjeros de diferentes culturas, y las políticas públicas que se fueron dando a lo largo de las distintas décadas, así como también los procesos de inclusión que resultaron de las diferentes olas de inmigración.

### 2.1 Lenguas originarias en Argentina y variedades lingüísticas

Antes de comenzar a analizar este nuevo sector en expansión es necesario ir a sus comienzos. Antes del siglo XVI y la llegada de los españoles a nuestro territorio, Argentina estaba poblada por numerosos pueblos originarios con sus propias tradiciones, costumbres, historia, identidad y lenguas que los identificaban y diferenciaban entre sí.

Los nombres de los pueblos que más nos resuenan -por ser los más numerosos- son kolla, mapuche, guaraní, pilagá, toba, wichí, mocoví, tehuelche, comechingones, chorote, diaguita-calchaquí y huarpe. Unos quinientos años después todos ellos -al igual que el resto de los pueblos americanos- quedaron reducidos a la identidad de indios, un término colonial, racial y despectivo.

Este crisol de culturas hacía que nuestro territorio fuera pluriétnico y multilingüístico, no muy alejado de la Argentina actual. Había alrededor de 38 pueblos y 1653 comunidades indígenas y se reconocían unas 36 lenguas (Lorenzotti y otros, 2015, p.151; Avellana y Messineo, 2021, p.208). Muchos de estos pueblos eran considerados políglotas por emplear dos dialectos o lenguas que tenían el mismo origen. Esto se debía a que los pueblos que habitaban el continente americano fueron expandiéndose, llevando consigo sus costumbres, tradiciones y lengua a otros territorios. Como fruto de esta expansión se produjeron intercambios entre diferentes pueblos nativos y una de esas influencias puede verse en la lengua.

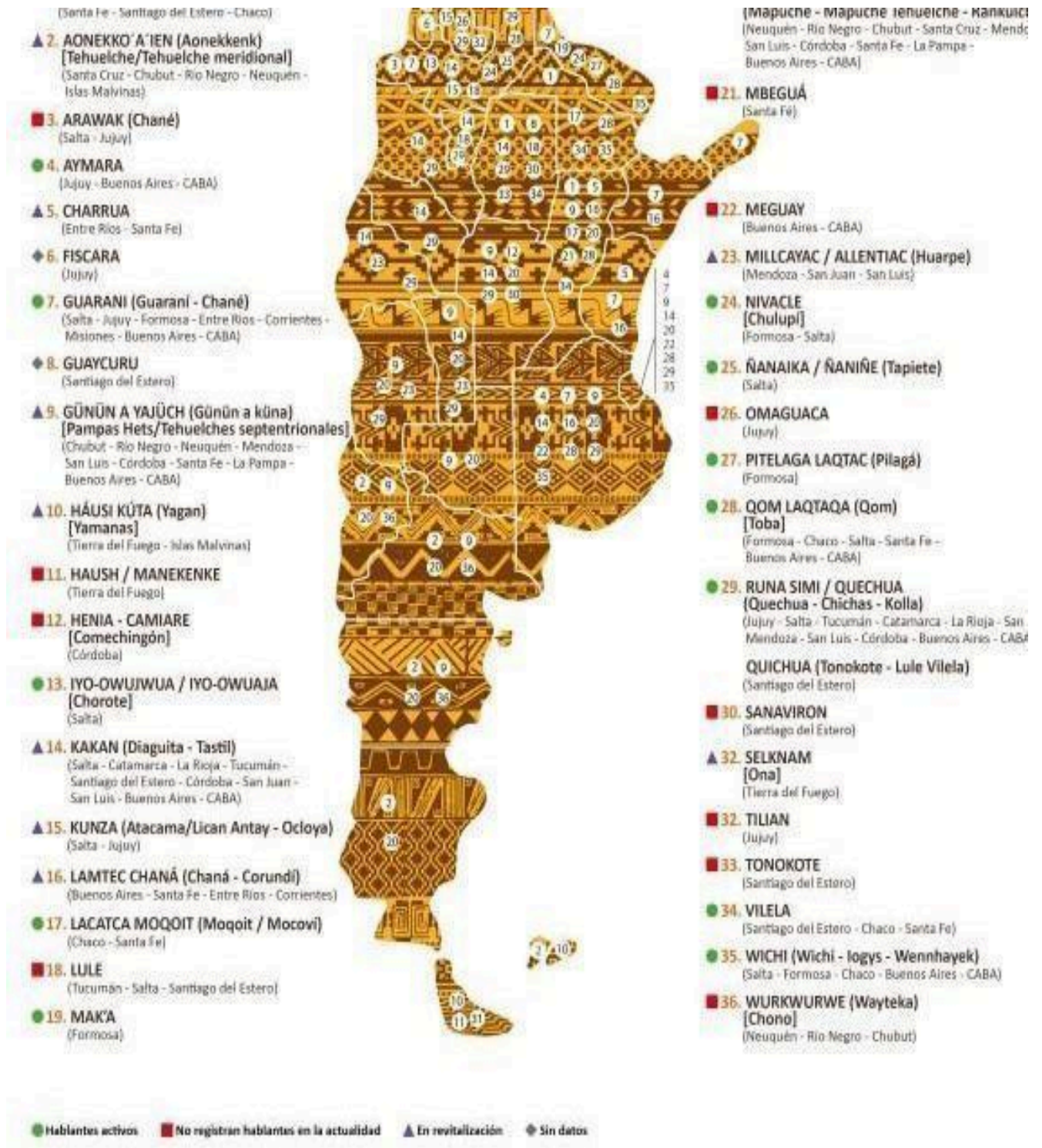
A partir de 1516, con el descubrimiento de lo que actualmente es Argentina por Juan Díaz de Solís, se produce una opresión tanto cultural como socioeconómica sobre los pueblos originarios de nuestro territorio, la cual continúa hasta la fecha.

Los conquistadores que llegaron eran un puñado de hombres de clase social baja o nobles de menor jerarquía que buscaban enriquecerse. Por contar con armas de fuego y caballos lograron someter a los pueblos nativos de la zona. Algunos de estos no presentaron resistencia ya que creían que los conquistadores eran dioses que volvían a sus tierras.

Con la llegada de los españoles también llegó una nueva lengua, la cual fue impuesta a los pueblos conquistados. Junto con la cristianización en las diferentes colonias y misiones se llevó a cabo un proceso de alfabetización donde el español (la lengua de los conquistadores) fue impuesta como lengua franca. Este proceso de hispanización llevó más de un siglo ya que el territorio argentino estaba fuertemente fragmentado lingüísticamente al igual que el resto de América.

Durante un largo periodo -hasta 1810- tanto conquistadores como conquistados estuvieron en contacto por diversos motivos lo cual produjo una evolución lingüística en ambas partes. Esto quiere decir que el español que hablamos hoy en día no es un calco del español peninsular que trajeron los conquistadores, sino que este fue evolucionando por la influencia de las lenguas nativas, el lugar de origen de los conquistadores, la región a la que llegaron a conquistar y las características de la época de los colonos ya que la lengua que se hablaba en España sufrió grandes cambios en los dos siglos que duraron los asentamientos en el Nuevo Mundo (Lipski, 1996, p.35). El mapa de la imagen n° 1 muestra la distribución de grupos y lenguas.

Imagen n° 1. República Argentina: Lenguas indígenas en el presente. Adoptado de Programa de Lenguas Originarias (N.G. Daniel Huircapan, 2019)



El norte de Argentina, por ejemplo, fue colonizado por españoles que eran comerciantes y campesinos, quienes tenían un dialecto más bien rural, mientras que, en el nordeste, la lengua guaraní ha sabido coexistir con el español de los que llegaban del otro lado del océano.

Con respecto al noroeste, muchos conquistadores vinieron desde Perú trayendo consigo una fuerte influencia del quechua. Estos hombres eran militares sin mucha formación académica; el sur, por otro lado, sufrió una disminución de los pueblos originarios debido al gran avance de los conquistadores que culminó en el siglo XIX con las “campañas del desierto”. Muchos de esos exploradores eran bien distintos a los que habían llegado al norte de nuestro país: estos eran desde misioneros humanistas hasta distinguidos naturalistas.

A pesar de esto, nuestra región no es monolingüe ya que durante más de 500 años un número significativo de lenguas autóctonas supieron convivir con el español. Muchas de ellas se han extinguido, pero aún hay grupos que han sabido conservar su dialecto en menor o mayor medida. Hoy en día, por ejemplo, podemos encontrar una fuerte influencia de estas lenguas en las diferencias léxicas que hay en nuestro territorio, en el nombre de la flora, la fauna, los ríos, entre otros elementos.

## **2.2 Llegada del español a nuestro territorio y su evolución**

El español que hablamos actualmente en Argentina ha llamado siempre la atención tanto de extranjeros hispano hablantes como de europeos. Posiblemente el uso del *vos* tanto en el ámbito público como privado sea con lo que más nos asocien.

Aunque el español bonaerense parece ser el “estándar” para los hablantes extranjeros, la realidad es que en nuestro territorio hay un crisol de dialectos característicos de cada una de las regiones (Lipski, 1996, p.185)<sup>1</sup>

De acuerdo con Fontanella de Weinberg (1992), desde mediados del siglo XVI con la llegada de los primeros conquistadores al territorio que ocupa hoy Argentina se han producido diferentes alteraciones lingüísticas con respecto del español peninsular.

Esto se debió a la mestización de los españoles con los pueblos originarios, colonos provenientes de diferentes regiones de España que hablaban diferentes dialectos sumados a la convivencia con las comunidades nativas. Es decir que el mapa lingüístico que conocemos hoy en día (Bein et al, 2017, p. 3) es el resultado de una gran variedad de factores que, a la vez, tienen que ver con las decisiones políticas que los diferentes gobiernos de nuestro país han tomado según su conveniencia e ideas que tienen sobre el lenguaje. Debido a estas diferentes formas de contacto, la lengua evolucionó de maneras diferentes en cada asentamiento.<sup>2</sup>

Si bien es verdad que no se puede fechar la creación de una lengua ya que es el producto de constantes transformaciones a lo largo del tiempo que se van dando de manera casi imperceptible, en el caso del español americano podríamos decir que es posible hacerlo. Esto se debe a que estamos hablando de una conquista donde un puñado de hombres provenientes de España fueron colonizando las tierras americanas imponiendo su lengua, costumbres y cultura (Gutierrez-Rexach, 2016, p. 604).

La imposición de la lengua española no se fue dando de manera paulatina. Mientras que la mayoría de los hombres seguían hablando el español peninsular entre ellos, las mujeres nativas hablaban guaraní en el caso de la provincia de Buenos Aires. Durante los años 1580 al 1700, según registros, en Buenos Aires se hablaba sólo español.

Sin embargo, durante este periodo se produjeron varias alteraciones lingüísticas en el español peninsular que hablaban los colonos en nuestro territorio como consecuencia de la pluralidad dialectal. Aunque las lenguas originarias iban poco a poco desapareciendo, estas contribuyeron enormemente al español americano con aportes de léxico que lo distingue del español peninsular. Así podemos encontrar que *gualicho* proviene del tehuelche; *pilcha* y *poncho* del mapuche; *carpa*, *choclo*, *papa* o *poroto* del quechua, entre muchos otros ejemplos (Lipski, 1996, p.197; Rexach-Gutierrez, 2016, p.604; Cuadrado Rey, 2020, p.356).

A mediados del siglo XVIII se comienzan a ver cambios más notorios en los usos lingüísticos debido a reformas socioculturales que afectaron principalmente la fonología. En la región actual bonaerense se comenzó a notar el seseo en hablantes tanto criollos como colonos provenientes de zonas de la Península Ibérica donde el seseo no es común. Lo mismo sucede con el yeísmo y la aspiración o pérdida de /-s/ al final del enunciado.

Gracias al puerto de Buenos Aires, por donde se podía comercializar de manera más rápida y económica con España, la ciudad se convirtió en la capital del Río de la Plata y el centro cultural y social de gran parte del Cono Sur. Muchos colonos durante este periodo se mudaron a la ciudad actual de Montevideo, donde crearon nuevos asentamientos. Por esa razón, hasta el día de hoy tanto la ciudad de Buenos Aires como Montevideo conservan características fonológicas similares. Otros grupos de colonos comenzaron a conquistar tierras cercanas a la ciudad de Buenos Aires, como la Pampa, luego se extendieron hacia el sur. Los pueblos originarios de la región se resistieron por mucho tiempo, lo cual hizo que se retrasara la fundación de la ciudad. Sin embargo, por ser un número muy pequeño, terminaron por

extinguirse al igual que sus lenguas. Por esa razón, hoy en día no hay casi registros de su léxico o quedan unos pocos rastros en el actual español.

En el noreste de nuestro territorio, los pueblos guaraníes convivieron con los colonos españoles por mucho tiempo, donde se produjo un bilingüismo<sup>3</sup> diglósico<sup>4</sup>. Por otro lado, la colonización también llegó desde el noroeste. Grupos colonizadores venían desde el norte del continente bajando por Perú y luego Bolivia. Durante los primeros siglos de su llegada la población se mezcló con los pueblos de la región, donde predominaba la lengua quechua.

El quechua fue un dialecto de mucha importancia en el desarrollo de nuevos dialectos en la región noroeste y contribuyó enormemente en el español actual de Argentina<sup>5</sup>. Por ese motivo, en el norte del país podemos encontrar una simbiosis entre las lenguas originarias y el español peninsular de los colonos, lo que afectó y contribuyó al desarrollo de los dialectos regionales.

A fines del siglo XVIII, además, había un porcentaje elevado de población africana en Buenos Aires, quienes no hablaban español sino sus lenguas de origen. Estos grupos traídos como mano de obra esclavizada para el desarrollo colonial trajo consigo otro tipo de variedad lingüística de contacto: las lenguas africanas. En Buenos Aires formaron grupos étnicos que participaron de la independencia de la Corona y una vez abolida la esclavitud lograron mezclarse con la sociedad post colonial e influir con su lengua y cultura, mientras que aquellos esclavos que fueron llevados a trabajar al norte del país llegaron a convivir con los locales y rápidamente se perdió toda distinción lingüística y cultural.

El siglo XIX estuvo marcado por importantes cambios socioeconómicos y un crecimiento demográfico acelerado. Uno de los hitos más importantes fue la creación del primer gobierno patrio y luego la independencia de España en 1816.

Con respecto a los cambios lingüísticos, uno de los más destacados es el del voseo en todos los estratos socioculturales. Además, se publican cuatro gramáticas normativas lo que implicaba una clara intención de normalizar y estandarizar la lengua española bonaerense (Fontanella de Weinberg, 1992, p.187).

Desde mediados de siglo XIX hasta casi mediados del siglo XX vinieron oleadas de inmigrantes europeos que fomentaron el desarrollo cultural y social de Buenos Aires y la región, se crean las primeras universidades mientras que se multiplican las escuelas primarias y secundarias que con el paso de dos generaciones eliminaron de la vida cotidiana los

dialectos de los inmigrantes a través de una homogeneización lingüística (Acuña, 2001, sección Inmigración y pérdida de lenguas; López García, 2013, p.386).

Los grandes aluviones inmigratorios que se asentaron en Buenos Aires y el Litoral procedían de Italia, España, Francia, Líbano, Inglaterra, Siria, Portugal, Israel y Rusia, mientras que en el sur del territorio se asentaron grandes grupos procedentes de Gales. En Buenos Aires se podía apreciar un multilingüismo complejo e inusual, sin embargo, la lengua española era no solo la mayoritaria sino la oficial (Fontanella de Weinberg, 1987, p.136; Lipski, 1996, p.199; Pozzo, 2009, p.11). Esta fue la excusa perfecta para utilizar la lengua española como medio para la alfabetización masiva que permitiera no solo la comunicación de los hispanohablantes con los inmigrantes sino entre los distintos grupos de inmigrantes entre sí. Es importante destacar que el español funcionaría como lengua común ya que la mayoría de los grupos de inmigrantes italianos y españoles no provenían de la misma región geográfica, por ende tenían una gran diversidad lingüística.

De todos los grupos de inmigrantes europeos los italianos son los que dejaron una huella importante en el desarrollo del español rioplatense: las aspiraciones de las -s en posición final, la entonación, el léxico y la gesticulación (Acuña, 2001, sección Inmigración y pérdida de lenguas). Estos grupos eran tan numerosos que se cree que eran casi un tercio de la población porteña. Desde fines del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX llegaron aluviones de inmigrantes procedentes de Italia quienes habían escapado de las guerras y sus consecuencias: pobreza, falta de empleo, entre otros.

Dado su gran número no tardó en darse un nuevo contacto lingüístico conocido como *cocoliche*. Esta jerga era una mezcla de español y los diversos dialectos de los inmigrantes italianos. Debido a que la mayoría eran iletrados y sumado a la similitud de sus dialectos con el español, en lugar de adoptar el español para comunicarse solo modificaron algunos patrones para hacerse entender. Por esta razón hasta 1930 era muy común en Buenos Aires y zonas aledañas encontrar una población multilingüe (Fontanella de Weinberg, 1987, p.138; Lipski, 1996, p.196; Pozzo, 2009, p.11).

A partir de 1930 se comenzó a ver un monolingüismo del español dado que los nietos (y en muchos casos los hijos) de los inmigrantes solo hablaban la lengua local. Durante las próximas décadas comenzaron a surgir colectividades a lo largo del país de descendientes de inmigrantes con el fin de poder conservar la lengua, costumbres y tradiciones de sus antepasados (Pozzo, 2009, p.11).

En conclusión, el español tal como lo hablamos hoy en día en nuestro territorio tiene su propia fisonomía producto no solo de su herencia europea y de la evolución interna, sino también de la variedad de contactos con lenguas autóctonas, de inmigración forzada y de inmigración voluntaria (Lipski, 2001).

Además, la lengua que hablamos presenta numerosas variedades lingüísticas ya que la lengua no es una realidad estática, sino que está en continuo movimiento y dependerá del lugar, el momento histórico en que se use y las lenguas extranjeras con las que esté en contacto.

### **2.3 El español como lengua extranjera en Argentina**

*En un inmigrante hay dos historias que suturar  
y, a menudo, también dos lenguas y dos  
culturas. Al hijo le cabe desandar el camino  
para anudar los fragmentos de la historia.*

Políticas lingüísticas e inmigración  
El caso argentino (Di Tullio, 2003, p. 13)

En nuestro país la enseñanza del español como lengua extranjera es una especialidad que comenzó como una iniciativa de un puñado de docentes y hoy es un sector en crecimiento. Si bien aún falta mucho por hacer, en las últimas décadas el gobierno nacional comenzó a implementar políticas educativas y lingüísticas que regularizan esta actividad y le brindan un marco institucional.

Argentina comenzó a pensar en políticas lingüísticas y educativas a fines del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX debido a que más de los 6 millones de inmigrantes provenientes de Europa que llegaron eran alóglotas. Durante las presidencias de Sarmiento y Nicolás de Avellaneda junto con J. B. Alberdi se presentaron dos proyectos que pretendían integrar a los inmigrantes de maneras completamente opuestas (Di Tullio, 2010, p.81).

Sarmiento tenía por objetivo erradicar todo rasgo propio del inmigrante -lengua y cultura- mediante una educación estandarizada que buscaba la homogeneización de los distintos grupos étnicos, mientras que la fórmula Avellaneda-Alberdi bajo el lema “Gobernar es poblar”, soñaban con una nación moderna que estuviese a la altura de aquellas naciones

europeas como Francia (López García, 2009, p.377). Este pretexto que buscaba el progreso para la incipiente nación argentina de 1880 hizo que se abrieran las puertas del país a oleadas de inmigrantes por varias décadas.

Recién en 1904 se crea por decreto la Escuela de Profesores de Lenguas Vivas (Pozzo, 2009, p.11; Gimenez, 2021, p.9) con el objetivo de formar docentes para la enseñanza de lenguas extranjeras y el idioma español a los inmigrantes.

Las siguientes décadas se vieron marcadas por la llegada de numerosos extranjeros provenientes del este asiático, países en estado de guerra, y europeos del este en busca de refugio. A pesar de que los numerosos inmigrantes y refugiados no hablaban español, el gobierno tampoco impulsó políticas educativas o lingüísticas para integrarlos.

Recién en la década del '80 se empezó a pensar en la enseñanza del español como lengua extranjera tal como la conocemos hoy en día. Numerosos europeos y norteamericanos venían a nuestro país fascinados por el paisaje, la cultura, la seguridad en comparación con otros países latinoamericanos, una economía que les permitía quedarse un largo tiempo para estudiar o simplemente viajar. A la vez, los inmigrantes chinos, taiwaneses y coreanos aumentaban en número, muchos de los cuales hoy son dueños de autoservicios o comercios en cada ciudad del país (Acuña, s/f).

Con la privatización de empresas en 1990 que trajeron personal extranjero y la creación del MERCOSUR, la enseñanza del español como lengua extranjera empezó a tomar forma. Las universidades públicas y privadas y algunos institutos de idiomas comienzan a crear cursos de español para extranjeros (Pozzo,2009, p.21).

Este sector en expansión alcanzó una gran demanda en 2001 debido a la devaluación del peso argentino, lo cual atrajo numerosos estudiantes extranjeros, estudiantes de intercambio, turistas idiomáticos<sup>6</sup> y personas que buscaban emprender un nuevo empleo. A la vez, los extranjeros que pasaban tiempo en nuestro país comenzaron a demandar cursos en español, en especial los estudiantes quienes formaron y forman el mayor porcentaje. Esta necesidad ameritaba la creación de un campo nuevo con profesores matriculados para la enseñanza del español, aunque este fuese su lengua materna.

Las universidades fueron las que tomaron la iniciativa: formaron cursos para extranjeros, realizaron proyectos de investigación, estudios y análisis de la lengua a nivel

educativo y sociolingüístico. Además, se crearon posgrados para capacitar a docentes de Letras y lenguas extranjeras. En otros casos, se comenzaron a modificar libros de textos o a crear un material didáctico propio que revaloriza el léxico argentino (Pozzo, s/f).

Con respecto a políticas lingüísticas, tanto Argentina como otros países de Latinoamérica se dieron cuenta enseguida del auge y el crecimiento del español como lengua extranjera. Por un lado, Argentina y Brasil en 2001 como miembros del Mercosur se comprometen a fomentar las lenguas de la región como el español y el portugués en ambos países. De esta manera se da lugar a la educación obligatoria en las escuelas de ELE y PLE las cuales fueron las primeras en concretarse. Ese mismo año, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología impulsa -junto con el apoyo del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la Argentina- la creación de un certificado que acredite saberes y conocimientos en español como lengua extranjera y que sea reconocido de manera internacional. De esta manera se termina de dar forma y aprobar en 2004 el Certificado del Español: Lengua y Uso (CELU) el cual se implementa en 35 universidades de la nación (Fernandez, 2012,p. 7; Pozzo, s/f).

Debido al crecimiento del español, diversos organismos nacionales comenzaron a reparar en su importancia. Así, la Secretaría de Turismo de la Nación se presentó en distintas ferias idiomáticas como estrategia junto a diferentes escuelas e instituciones locales; unos años más tarde (2004) la Dirección de Asuntos Culturales de la Cancillería Argentina comenzó a recopilar datos para publicarlos de manera anual sobre la realidad de este nuevo sector y ver su crecimiento. Sin embargo, las últimas estadísticas publicadas datan del año 2010.

Cabe destacar que más allá del esfuerzo y la iniciativa de unos pocos, aún hoy en día la enseñanza de ELE no se ha logrado regularizar ni institucionalizar. Si bien se crearon distintas asociaciones relacionadas a este sector como la Asociación Argentina de Docentes de Español (AADE), la Asociación para la Promoción de la Lengua y Cultura en la Argentina (APLYCA), Asociación Argentina de Centros de Español Lengua Extranjera (ACELE) y la Asociación de Centros de Idiomas (SEA), ninguna brinda información actualizada ni siguen activas a la fecha.

A pesar de esto, en la ciudad de Rosario la UNR se encuentran dos organismos en funcionamiento hasta la fecha que se dedican a la investigación, la enseñanza y promoción de

la lengua española y cultura hispana a “sujetos de otras comunidades lingüísticas” (Pozzo, s/f). Una de ellas es el Centro de Estudios del español como Lengua Extranjera (CELE), que pertenece a la Universidad Nacional de Rosario (UNR), y el Área de Estudios Interculturales del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), que pertenece al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). El primer organismo surge como propuesta del “I Jornadas de Enseñanza de Español como lengua extranjera” que se celebró en 2004 en la ciudad de Rosario, mientras que el segundo organismo nace como propuesta de la tercera edición de dicho congreso en 2010. Es así como desde 2007 la UNR (Universidad Nacional de Rosario) a través de la Facultad de Humanidades y Arte da curso a la carrera de Especialización en Adquisición y Enseñanza del Español como Segunda Lengua. Esta capacitación proporciona herramientas y recursos que necesiten docentes de lenguas extranjeras, graduados de letras o lengua española, ciencias de la educación, traductores y otras carreras de humanidades. El objetivo es formarlos para enseñar español como LE en ámbitos educativos formales y no formales a personas no hispanohablantes, un ámbito en constante crecimiento en la ciudad.

#### **2.4 Políticas lingüísticas en Argentina en torno a la lengua oficial**

Con respecto a las políticas lingüísticas en nuestro país, recién a mediados del siglo XIX con la independización de España se comenzó a pensar en ellas y giraron alrededor de la lengua heredada y cómo hacerla propia. En este proceso, que llevó más de un siglo y durante varios gobiernos, participaron principalmente intelectuales con cargos públicos y autoridad institucional quienes debatieron sobre la lengua “oficial”<sup>7</sup> así como también la importancia de la enseñanza del español en las escuelas, de las lenguas extranjeras y cualquier otra actitud en torno a la lengua (López García, 2009, p.382; Di Tullio, 2003, p. 31; Perez y Rogieri, 2013, p. 102 ; Gaviño Rodríguez, 2017, p.60).

Cuando hablamos de políticas lingüísticas, Lía Varela (2007) se refiere “al modo en que los distintos Estados gestionan sus recursos lingüísticos” (p. 164). Se trata de un conjunto de acciones y decisiones en torno a la(s) lengua(s) que se utilizará(n) en los distintos ámbitos como académicos, actos públicos, en la vida social; a quienes asignan como autoridades para dicha tarea. Es decir que hablamos del conjunto de decisiones que cada gobierno toma sobre el uso público de la(s) lengua(s) que se emplea(n).

Roberto Bein (s/f) define a la política lingüística como:

...el conjunto de las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público del lenguaje, como la de instituir una lengua o variedad como oficial, dotar de escritura una lengua ágrafa, fijar una terminología, proteger una lengua minoritaria, establecer qué lenguas extranjeras se deben enseñar en el sistema escolar público, decidir qué habilidades lingüísticas deben adquirir los estudiantes en los distintos niveles, velar por la edición de libros para ciegos, garantizarle a alguien que no conoce la lengua oficial un intérprete en los juzgados u obligar a los locutores provinciales de radio y televisión a usar la variedad culta de la capital (p.1).

Un siglo antes a la independización de nuestra nación (siglo XVI y XVII), las políticas lingüísticas dependieron de la corona española, las cuales consistieron en una hispanización inmediata sobre los habitantes de nuestro territorio.

Un siglo más tarde, la casa Borbónica ordena la castellanización absoluta eliminando así toda lengua indígena en el continente americano (Bein, s/f, p. 4).

Los primeros en poner en la agenda nacional el tema de la lengua luego de la independencia de la corona fueron un puñado de intelectuales que buscaban emanciparse totalmente del españolismo lingüístico (López García, 2009, p.377; Di Tullio, 2003, p.45). Estos eruditos consideraban que una ruptura con la herencia hispánica era lo que necesitaba la nación para completar la independencia que había tenido lugar en 1810.

Dentro de esta élite letrada de porteños se encontraban Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi, Juan María Gutiérrez y D.F Sarmiento. Estos jóvenes que se reunían para debatir ideas que se alineaban con el romanticismo europeo defendían –entre otras cosas- el español rioplatense como símbolo de la nueva nación.

En 1880 se sanciona La Ley de Educación Laica, lo que ayuda a igualar tanto ante la ley como ante la escuela a todos los habitantes de la incipiente nación. Sin embargo, una creciente ola de inmigrantes llega a Argentina a fines del siglo XIX lo que hace que la nación se convierta en un estado heterogéneo y desintegrado ante la mirada del gobierno de Carlos Pellegrini (1890-1892) (López García, 2009, p.382; Gaviño Rodríguez, 2017, p.60). Frente a este contexto de diversidad las autoridades políticas se ponen de acuerdo en relación a la lengua y la conservación de esta en su estado más puro.

Para ello con el fin de lograr una homogeneización tanto lingüística como social se realizan reformas en los planes de estudio donde se hace hincapié principalmente en la gramática y la lingüística. Para 1892 ya estaba redactado el nuevo plan que incluía el estudio del castellano en un periodo de tres años.

Sin embargo, a principios del siglo XX la relación entre lengua y nación se ve modificada con la llegada de una nueva ola de inmigrantes que cambiaron el panorama lingüístico del país (Di Tullio, 2003, p.41). Para poder volver a la idea original de una lengua-nación donde el español es sinónimo de identidad colectiva, se le concede a la escuela la tarea de erradicar toda marca propia de los inmigrantes.

Cabe resaltar que la enseñanza del castellano en las escuelas respondía a intereses estrictamente políticos y económicos que llevarían a la formación y consolidación del estado argentino. Esto se debe a que a través de la escolarización los inmigrantes aprenderían la lengua castellana como medio de comunicación y sumisión al estado nacional, lo que ayudaría a homogeneizar a toda la población (Di Tullio, 2003, p.42; Barrio y Robertazzo, 2019, p. 78).

Todas estas discusiones en torno a la lengua oficial no pretendían erradicar las marcas lingüísticas o culturales de los inmigrantes sino más bien fortalecer “el carácter identitario de la nación por medio de la “argentinización” de la escuela” (Gaviño Rodríguez, 2017, p.60). La lengua castellana era el símbolo nacional que había que defender de la influencia de los extranjeros y cualquier tipo de degeneración que pudiese aparecer (Di Tullio, 2003, p.30; Pérez y Rogieri, 2013, p. 111; Barrio y Robertazzo, 2019, p.82).

Es así como desde fines del siglo XIX a principios del siglo XX el estado intenta por medio de leyes y decretos, la selección del material didáctico que se emplearía en todas las escuelas secundarias y normales (Gaviño Rodríguez, 2017, p.61) construir un ideario de nación donde finalmente se consolida la idea del monolingüismo.

## **2.5 Los manuales como material didáctico en la clase de ELE**

De acuerdo con numerosos estudios, diferentes autores (Bhattachaiyakorn et al, s/f, sección Introduction; Byram et al, 2002, p.23; NCCA, 2002, p.38; Short, 2009, p.1; Dehbozorgi et al. 2014, p.70; Gabler Durán, 2015, p.8; Gray, 2015, p.274; Bazargani, 2017, p.10; Henoa Mejía, 2017, p. 7; Sándorová, 2017, p.40; Sidik, 2018, p.93; Efron, 2020, p.98) han demostrado la importancia de los libros de textos en las clases de LE (Lengua extranjera).

Su principal objetivo es el de promover e inculcar en los alumnos las habilidades lingüísticas y de comunicación intercultural para ayudarlos a realizar conexiones con la sociedad moderna.

En la clase de LE, los libros de textos son considerados el segundo factor más importante -luego del docente- ya que son portadores de cultura y determinan qué se enseña y cómo en el aula de LE. Por eso debemos asegurar que el material que elijamos para trabajar durante el año escolar tenga un contexto relevante social y cultural y una perspectiva intercultural crítica; es decir, con actividades que promuevan el entendimiento, la discusión y la escritura en la lengua meta (Byram, 2002, p.23).

Además, todo material didáctico curricular desempeña un papel crucial ya que “aproxima al alumnado a la realidad de lo que se quiere enseñar [...], facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores, relacionados con lo que se enseña y se aprende [...]” (Ballesteros y Batista, 2015, sección Entramado Teórico, párr. 9).

Sin embargo, Sheeraz Ali (2015) considera que los libros de textos brindan oportunidades de conocimiento lingüístico sobre estructuras gramaticales que difícilmente lleven al desarrollo de la Competencia Comunicativa que se requiere en un contexto cultural específico. En lugar de contener estrategias que involucren a los estudiantes en contextos factibles o conocimientos sobre patrones culturales, los libros de curso tienen un enfoque en las ciencias, el drama, la poesía o la ficción.

Hu Jingyuan (2020) cita a Martín Peris quien destaca la importancia de los materiales didácticos como mediadores en la interacción entre docentes y estudiantes, ejerciendo una influencia significativa, tanto positiva como negativa, en el proceso educativo. Se ha observado que los estudiantes chinos, por ejemplo, tienden a desarrollar una fuerte dependencia de estos recursos, hasta el punto de sentirse perdidos sin ellos (p.7).

Con respecto a los manuales que se utilizan en la clase de ELE en Argentina, hemos mencionado anteriormente que en nuestro país hay una gran carencia de material propio donde se muestren aspectos socioculturales de nuestra región, así como también las diferentes variedades del español presentes en Argentina.

Sin embargo, en la década del '90 la educación en ELE surge con más fuerza que nunca gracias a políticas lingüísticas, acuerdos entre los países de la región y universidades e instituciones que fomentaron la enseñanza del español a extranjeros debido a factores como la devaluación de la moneda, la llegada de estudiantes de diversos países o el turismo idiomático. Gracias a estas iniciativas, a fines del siglo XX comenzaron a publicarse una serie de manuales para la enseñanza del español en Argentina a cargo de algunas editoriales y/o universidades nacionales.

## **2.6 Plan curricular del Instituto Cervantes**

El Plan Curricular del Instituto Cervantes fue desarrollado para establecer los niveles de referencia para el español, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa en su Marco Europeo. Este plan es de consulta obligatoria para todos los profesores de español como lengua extranjera (E/LE) y tiene como objetivo facilitar el desarrollo de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes, que sirven también como una herramienta útil para profesores de español alrededor del mundo. Se compone de tres volúmenes, correspondientes a los niveles A1-A2 (iniciación), B1-B2 (intermedio), y C1-C2 (avanzado), y cubre múltiples aspectos como gramática, pronunciación, ortografía, y más (Pozzo y Bongaerts, 2011a, p.2).

El Plan Curricular no solo se limita a adaptar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), sino que también incorpora aspectos específicos del español, teniendo en cuenta el propio plan curricular del Instituto Cervantes de 1994, entre otros documentos y recursos. Se caracteriza por presentar una coherencia interna entre los distintos niveles y temas, y por ser un currículo nociofuncional que integra la gramática y la comunicación de manera natural (Chacón García, 2016, p.18.).

En cuanto al Instituto Cervantes, este opera internacionalmente y sus programas y metodologías, incluido el Plan Curricular, se implementan en sus centros y asociados alrededor del mundo. En Argentina, como en otros países, el Plan Curricular puede influir en la enseñanza del español a través de instituciones educativas que adopten los niveles de referencia y metodologías propuestas por el Instituto Cervantes.

Es relevante destacar que el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) no solo proporciona un marco de referencia para la enseñanza del español, sino que también fomenta una perspectiva comunicativa y cultural. Esto significa que el PCIC pone énfasis especial en

la interacción social, el intercambio cultural, y la autonomía del aprendizaje, donde se ve al estudiante como un agente social, un hablante intercultural, y un estudiante autónomo. Esta triple dimensión busca promover no solo el conocimiento lingüístico sino también la capacidad del alumnado para interactuar de manera efectiva y sensible en diferentes contextos culturales.

Para quienes implementan el PCIC, es crucial adaptar sus contenidos y metodologías al contexto educativo específico en el que se encuentran. Esto implica que, aunque el Plan proporciona una guía detallada y extensa, su éxito depende también de la capacidad de los profesores y las instituciones para ajustar los materiales y enfoques a las necesidades y características de sus estudiantes.

En el caso de Argentina, y en general en América Latina, donde el español es la lengua predominante, el PCIC sirve de recurso valioso para la enseñanza del español a hablantes de otros idiomas, así como para la formación de profesores de español como lengua extranjera. Las instituciones educativas y los profesores utilizan el Plan para garantizar que sus programas de enseñanza del español se alineen con estándares internacionales de calidad y eficacia.

Dentro del Plan Curricular del Instituto Cervantes se encuentra el inventario gramatical el cual se ha diseñado con un enfoque práctico y actualizado. Este integra las últimas tendencias en lingüística sin perder su aplicabilidad pedagógica. Con un enfoque ecléctico, busca reconciliar diferentes perspectivas lingüísticas para ofrecer una herramienta útil y no obsoleta. La gramática se entiende como parte integral de la competencia comunicativa, con un enfoque desde las unidades básicas hacia estructuras más complejas, y además abarca subsistemas fonético-fonológicos, morfosintácticos y textuales. Se presta atención a la variación geolocal, especialmente de las variedades hispanoamericanas, manteniendo como base un español estándar septentrional de España. Se abordan categorías gramaticales desde perspectivas innovadoras y tradicionales, atendiendo a su relevancia pedagógica y a su contribución a la competencia comunicativa. Este enfoque integral y flexible refleja un compromiso como ofrecer descripciones claras y útiles para profesores y profesionales interesados en el español.

## Capítulo 3 Marco teórico específico

### 3.1 Los clíticos en español

Los clíticos en español son una parte fundamental de su gramática y un aspecto que presenta dificultad a la hora de enseñar a estudiantes extranjeros debido a su versatilidad funcional (Bogard, 2015, p.2). Esto quiere decir que las construcciones con un clítico pueden tener diferentes funciones:

- 1) Los clíticos pueden funcionar como pronombre (reflexivo, recíproco, pronombre tónico de objeto directo o indirecto),
- 2) Pueden funcionar como duplicador,
- 3) Marcador de voz,
- 4) Marcador de afectación (del sujeto),
- 5) Marcador aspectual perfectivo (Bogard, 2015, p.2)

En español, los pronombres pueden dividirse en dos categorías: tónicos y átonos (o clíticos). Los tónicos pueden reemplazar a los nombres completos en una oración y pueden moverse libremente dentro de ella, mientras que los átonos o clíticos tienen restricciones más estrictas. Por estas razones, es muy común igualar los pronombres con los clíticos a nivel conceptual. Sin embargo, la naturaleza formal del clítico es muy diferente de su comportamiento dentro de la estructura verbal. Es decir que estos constituyentes pueden funcionar como pronombres, lo cual no los convierte en tales.

Si bien las partículas átonas se agrupan bajo la categoría de pronombres personales por designar a una de las tres personas gramaticales, lo cierto es que estos clíticos pronominales no pueden funcionar independientemente como sí lo hacen los sustantivos personales; deben estar adjuntos al verbo, bien sea antes de este -posición proclítica- o después -posición enclítica- (Alarcos Llorach, 1984, p.206; Bosque y Gutierrez-Rexach, 2009, p.414; Ordoñez, 2015).

El hecho de que los clíticos sean un constituyente que necesite estar ligado a un verbo significa que estos expanden la palabra verbal (Bogard, 2015, p.2) lo que demuestra que los clíticos y los verbos forman una unidad estructural y que la composición gramatical de los verbos no es tan fácil como se suele pensar.

Podemos decir, por ejemplo: María *me los* entregó en un sobre. Esta oración presenta 4 variaciones donde los diferentes constituyentes pueden cambiar su orden:

- 1) En un sobre María *me los* entregó
- 2) *Me los* entregó en un sobre María
- 3) María en un sobre *me los* entregó
- 4) *Me los* entregó María en un sobre.

Sin embargo, no es posible decir: \* *entregó en un sobre María me los*. Esta oración es completamente agramatical ya que se puede ver que se ha roto la unidad clítico-verbo por estar disociados.

PERSONA/NÚMERO	ACUSATIVO (OD)	DATIVO (OI)
1° singular	me	me
2° singular	te	te
3° singular	la, lo	le, se
1° plural	nos	nos
2° plural	os (en España)	os (en España)
3° plural	las, los	Les, se

Tabla n°1. Pronombres átonos. Elaboración propia

Los pronombres clíticos en español ocupan una posición intermedia entre las palabras completas y los morfemas, lo cual los hace únicos en la estructura gramatical del idioma. Este estado intermedio se refleja en su dependencia de un verbo para tener sentido en la oración, a diferencia de las palabras que pueden funcionar de manera independiente. Esto quiere decir que los clíticos son constituyentes que expanden la palabra verbal por lo que integran una unidad estructural. Esta propiedad que tienen los clíticos hace que se asemejen a los afijos flexivos del español (Benavides, 2009, p.261; Bogard, 2015, p.2). A su vez, esta dependencia es más fuerte que la que existe entre palabras comunes en una oración, ya que marcan a los clíticos como elementos gramaticales especiales que siguen reglas propias.

Uno de los aspectos más interesantes y complejos de los clíticos es su comportamiento en combinaciones específicas. Cuando dos clíticos se combinan, a veces se produce un cambio de forma que no sigue las expectativas normales. Por ejemplo, la combinación de los clíticos de objeto directo (acusativo) y objeto indirecto (dativo) en español puede resultar en una

forma completamente diferente de lo esperado, conocida como "combinaciones de clíticos no transparentes". Un ejemplo claro es la transformación del clítico dativo "le" a "se" cuando se combina con un clítico acusativo, lo cual además conlleva la pérdida de rasgos morfológicos de número.

Esta complejidad se extiende al orden de los clíticos dentro de la oración. En español, el orden estándar es primero el dativo y luego el acusativo, tanto antes como después del verbo. Este orden puede variar en otras lenguas romances, algunas de las cuales incluso invierten este orden en contextos específicos, lo que muestra la diversidad de reglas que gobiernan el uso de clíticos en diferentes idiomas.

Además, existen restricciones sobre las combinaciones posibles de clíticos. Un ejemplo es la restricción "me lui" (Landa Buil, 2008, p.3), que impide la coexistencia de un clítico dativo y un acusativo de primera o segunda persona en la misma secuencia; el acusativo debe ser necesariamente de tercera persona para que la combinación sea gramaticalmente aceptable. Esta restricción es un fenómeno presente en todas las lenguas romances, lo que indica patrones subyacentes comunes a pesar de las variaciones superficiales entre idiomas.

En resumen, los clíticos en español representan un fenómeno lingüístico complejo que ilustra la riqueza y la diversidad de la gramática del idioma. Su estudio no solo arroja luz sobre las reglas específicas que gobiernan su uso, sino también sobre la estructura del lenguaje humano en general.

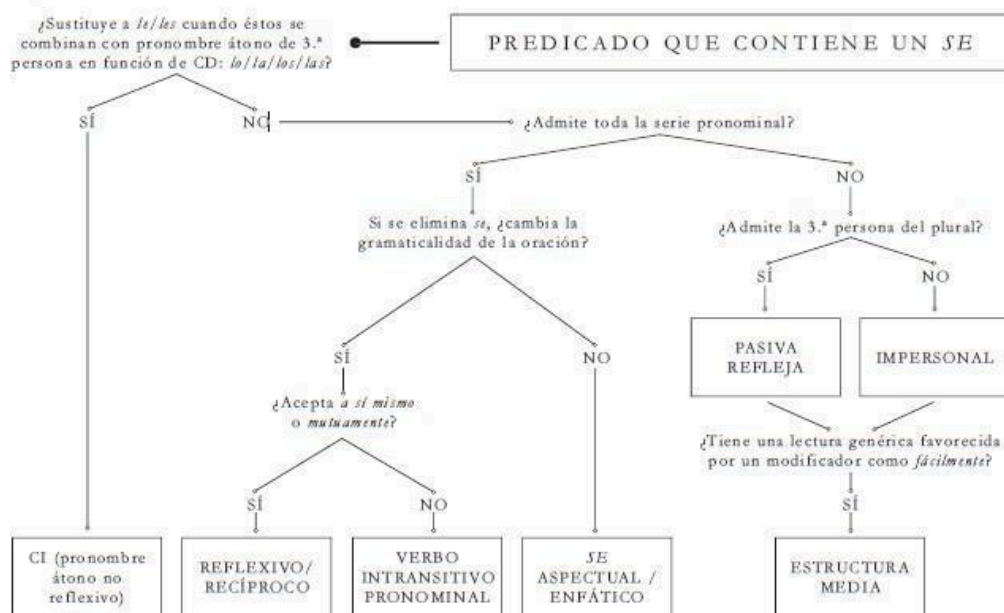
### **3.2 Reflexión sobre el clítico “se”**

El pronombre personal átono *se* es uno de esos aspectos gramaticales que resultan confusos -y difícil de aprender y enseñar- tanto para hablantes nativos de español como así para estudiantes de esta lengua (Robles Ávila, S. 1999; Escutia López, 2010, p.134; Jingyuan y Escribano Angulo, 2020, p.2). Más allá de la vasta bibliografía que se encuentra sobre este clítico y su alta frecuencia en la oralidad, el *se* presenta diversos matices semánticos y funciones sintácticas que muchas veces es difícil lograr que todas se acomoden a una única clasificación diseñada por un solo autor (Di Tullio, 2007, p.172, Benavides, 2009, p. 261; Bogard, 2015, p.1). Lo que puede ser aún más complejo tanto para profesores de ELE como para estudiantes es la clasificación de este clítico, ya que, a pesar de los esfuerzos por

clasificar los diferentes valores de *se* de manera uniforme y coherente, lo que predomina es la diversidad (Zurlo, s/f, p.1 ).<sup>8</sup>

A lo largo del tiempo, diversos autores e investigadores han utilizado un amplio rango de criterios metodológicos. Por un lado, se distinguen diferentes tipos de *se* en base a su función morfológica (como pronombre o morfema) y luego se hacen subclasificaciones basadas en una variedad de parámetros semánticos. Estos incluyen el valor que aporta el pronombre (como reflexivo, medio, incoativo, aspectual, metonímico o pasivo), así como el tipo de verbo que acompaña (ya sea transitivo, intransitivo, anímico, de movimiento), y sin olvidar las consecuencias sintácticas de la pronominalización, como la intransitivación y la impersonalización.

Cuadro n°1. Modelo deductivo para determinar el valor de *se*. Adoptado de P. Duran (2006)



Cuadro 1. Esquema del modelo deductivo para determinar el «valor» de *se*

A menudo, la interpretación semántica presenta problemas metodológicos significativos, ya que las mismas construcciones pueden clasificarse de manera diferente bajo diversas etiquetas y perspectivas. Algunos autores ven aspectos del verbo, mientras otros ven aspectos que afectan al sujeto, y estas visiones no necesariamente son incompatibles.

En cuanto a las interpretaciones sintácticas, tampoco hay consenso, ni siquiera en aspectos aparentemente claros. Algunos reconocen que *se* puede asumir funciones de

pronombre átono, otros, que comparte características con los morfemas, pero la clasificación de estas funciones está lejos de ser clara y precisa.

Como resultado, casi cada intento de clasificación resulta en una nueva categorización. Al analizar fenómenos lingüísticos, es esencial reconocer que los distintos enfoques no son incorrectos, sino diferentes maneras de abordar el tema.

Da la impresión de que en las lenguas hay ciertos fenómenos que, por mucho que se esfuercen los lingüistas, se resisten a presentar un comportamiento homogéneo, fácilmente describible en términos estructurales.

En conclusión, el *se* es claramente uno de esos fenómenos. Cada acercamiento a él consigue a lo sumo aportar un nuevo elemento de reflexión, pero parece que las piezas no terminan de encajar nunca. Sin duda, es esto lo que lo convierte en un tema apasionante, fuente de innumerables e interesantes reflexiones lingüísticas.

### **3.3 Clasificación de los tipos de *se***

Dado que hay un número elevado de clasificaciones del clítico “*se*”, optamos por utilizar los valores que se encuentran en el libro de Fundamentos de Sintaxis Formal de Ignacio Bosques y Javier Gutiérrez-Rexach (2009, p. 144- 423) por ser los usos más frecuentes en el habla español.

De acuerdo con los autores, el “*se*” es un morfema con diferentes usos. Estos pueden clasificarse en *se paradigmático* o pronominal, *se* alterna con otros pronombres por eso presenta rasgos de 3ra persona que concuerda con el verbo. Además, *se* alterna con pronombres átonos para concordar con el resto de las personas gramaticales.

Por otro lado, el *se no paradigmático* o no pronominal es característico de la “no persona” ya que no hay variación en la especificación del rasgo de persona que manifiesta. Dentro de esta categoría, *se* no muestra rasgo de número; por ende, no hay concordancia del singular o plural entre el verbo con el clítico.

## Se paradigmático

En el español nos encontramos con el *se reflexivo/ se recíproco*. En esta clasificación, el sujeto gramatical coincide con el tema, el sujeto y objeto directo ya que comparten la misma referencia de identidad.

En ambos usos, el *se* forma parte de una construcción pronominal (Jingyuan y Escribano Angulo, 2020, p.4). Una característica importante a tener en cuenta es que estas construcciones denotan una acción realizada por un sujeto animado (Di Tullio, 2007, p.173).

En las oraciones tanto reflexivas como recíprocas, el clítico *se* duplica al constituyente que expresa el objeto reflexivo y a los participantes recíprocos; esto lleva a una concordancia sintáctica entre el sujeto y el verbo al que están ligados. El *se* reflexivo se puede combinar con verbos intransitivos, ya sean inacusativos o inergativos (Benavides, 2010, p.279): *Se cayó otra vez en la misma calle, Se río de su hermana.*

El “se” reflexivo en español cumple la función de OD, OI o dativo posesivo. Sin embargo, en el inglés se utilizan pronombres reflexivos (*myself, yourself, himself, itself, herself, themselves, ourselves*), los cuales se omiten en el uso común del idioma. En español se utiliza *a sí mismo/a* para enfatizar.

Ejemplos:

1. Sofía *se* peinó
2. Sofía *se* regaló (a sí misma) un perfume importado
3. Sofía *se* cortó el pelo.

Hay ciertos verbos intransitivos en español que son inherentemente reflexivos. A estos verbos se les agrega el clítico *se* al conjugarse, el cual está en concordancia con el sujeto en número y persona. Sin embargo, estos verbos no aceptan *a sí mismo/a*, por lo que no son considerados verdaderos verbos reflexivos: *quejarse, avergonzarse, ocultarse, despertarse, acurrucarse, adueñarse, antojarse, suicidarse, arrepentirse*, entre otros.

Ejemplos: Laura *se* quejó (\*a sí misma) del precio de la cena.

Los niños *se* ocultaron detrás del árbol.

Ese ministro no *se* avergüenza de sus acciones.

Con respecto al “se” recíproco, el sujeto de la oración está limitado al plural donde la acción denotada por el verbo afecta al menos a dos individuos. En el español se utiliza un enfatizador recíproco *uno a otro, entre sí o mutuamente*. Si se omite esta marca recíproca la oración podría ser ambigua: *Emma y Lara se miraron la una a la otra* vs *Se miraron* (ambiguo). En el primer ejemplo la acción de cada una afecta directamente a la otra, se pueden apreciar dos acciones paralelas; mientras que el segundo ejemplo, podemos interpretar que cada una se miró a sí misma o se miraron mutuamente.

Si bien el “se” reflexivo y el recíproco comparten algunos rasgos como el hecho que ambos usos son agentivos (requieren un agente), los verbos de cambio de posición no pueden utilizarse con el “se” recíproco ya que no se puede hacer con uno mismo lo que con otro (Durán Domínguez, 2006, p. 69; Di Tullio, 2007, p. 174):

Ejemplo: *Sofía se levantó*  
*Sofía se levantó \*a si misma*

Dentro del *se* paradigmático se encuentran las construcciones de *se* medio<sup>9</sup> las cuales- de acuerdo con Ignacio Bosque (2009)- se caracterizan por un sujeto que “designa la entidad que es afectada por el predicado o experimenta el proceso expresado por él con la participación necesaria de un agente externo que lo active”(p.420). Esta función del *se* tiene la característica principal de presentarse en 3° persona.

Las construcciones con *se* medio (conocido también como incoactivo, decausativo o anticausativo) no se comportan de manera homogénea; por esa razón pueden dividirse en dos grandes grupos: construcciones anticausativas y construcciones con verbos pronominales o *se* inherente.

El primer grupo está formado por verbos de cambio de estado (tanto físicos como psicológicos) que permiten dos variantes, una transitiva y otra intransitiva con el clítico *se*. Así podemos encontrar verbos como *hundir, quemar, mojar, secar, alegrar, entristecer, cerrar, derrumbar, romper*, entre otros que son verbos de cambio de estado y de ubicación o verbos causativos de causa externa. En las siguientes oraciones transitivas, hay un sujeto de la 3° persona que expresa la causa del evento, mientras que en las construcciones con *se* no se muestra dicha causa. Además, el objeto involucrado en estas oraciones pasa a ser el sujeto.

Ejemplos: La lluvia mojó la ropa vs La ropa *se* mojó con la lluvia

El tibio sol secó la ropa lentamente vs La ropa *se* secó con el sol

El segundo grupo se compone de construcciones con verbos pronominales, también conocidos como verbos reflexivos intrínsecos. Estos verbos carecen de una variante sin *se* como en *suicidarse*, *arrepentirse*, *adueñarse*, *apoderarse*, *atreverse*, *enterarse*, *acicalarse*, entre otros. Por ende, estos verbos no admiten la forma transitiva.

A su vez, podemos encontrar dentro de este grupo verbos reflexivos propios o intrínsecos. Estos verbos son transitivos, pero se intransitivizan al tomar el *se* como en *olvidar(se)* o *decidir(se)*.

En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la sintaxis en español, Patricia Solano (s/f, p.425) reconoce que las construcciones medias son las más difíciles de adquirir por no haber estructuras similares en otras lenguas como en inglés, por ejemplo.

Finalmente, Bosque (2009, p.422) reconoce al *se* aspectual (télico, intensificador o enfático) como un *se* opcional que puede aparecer en oraciones con verbos transitivos o inergativos; su ausencia no produce oraciones agramaticales. Una de las características principales de estas construcciones es que cuando hay un complemento directo, este debe ser cuantificado o delimitado. La presencia del clítico *se* fuerza la telicidad o la terminación de la acción. En los ejemplos podemos ver que Juan comió torta, pero esto no significa que la haya comido en su totalidad. Sin embargo, cuando agregamos el clítico estamos marcando que se comió toda la torta. Este *se* tiene rasgo télico y es importante ya que es el que aporta el significado de “acción completa” (Benavides, 2010, p.279).

Ejemplos: Juan comió (la) torta vs Juan *se* comió la torta vs \*Juan *se* comió torta

Las construcciones con *se* aspectual suelen incluir los verbos que denotan consumición (ya sea física o mental), es decir que hacen referencia a una acción que se ha realizado de forma completa. Para que esto sea posible, el objeto directo debe ser determinado.

### **Se no paradigmático**

El *se* no paradigmático -a diferencia del *se* paradigmático- se encuentra en oraciones donde el clítico *se* no alterna con los pronombres átonos correspondientes a otras personas gramaticales. Este uso de la forma *se* es característico de dos construcciones:

- la pasiva refleja o pasiva con *se*, como en:  
Las noticias *se* recibieron ayer (= fueron recibidas),
- y de la impersonal refleja o impersonal con *se*, como en:  
*Se* vive bien siendo estudiante.

En ambas estructuras se oculta un argumento verbal. Así, en las oraciones: No *se* lo trató bien (impersonal refleja) y *Se* revisaron todas las tuberías (pasiva refleja) se presenta un estado de cosas en el que se menciona cierta acción y también la entidad que la recibe, pero no se especifica el agente que la lleva a cabo. Esto quiere decir que no hay un sujeto gramatical explícito.

Cuando el clítico *se* es un componente de pasiva y de impersonalidad, no tiene valor pronominal, sino que solo tiene valor funcional. Esto puede acarrear dudas en la clase de ELE y dificultad por parte de profesor de español ya que en otras lenguas estas construcciones se resuelven de manera diferente, como es el caso del inglés que se utiliza la pasiva perifrástica.

Los usos del *se* no paradigmático en el español a nivel superficial son construcciones similares por tratarse de un verbo seguido del argumento interno -tienen comportamientos sintácticos y morfológicos muy diferentes- sumado a que dicho pronombre no existe en lenguas como el inglés. Mientras que en español e italiano hay una concordancia entre sujeto/verbo en las construcciones con *se* pasivo reflejo, en las construcciones con *se* impersonal no la hay.

Como mencionamos anteriormente el *se* no paradigmático es característico de las construcciones pasivas e impersonales. El *se* impersonal no tiene sujeto explícito, sino que el sujeto es tácito o implícito; se ocupa una categoría vacía pronominal, por ende, hay concordancia de persona y número: 3ra persona, singular. El predicado se aplica de manera universal o arbitraria a los miembros de un grupo o grupos en concreto en algunas impersonales, pero esto es más común de las pasivas reflejas. Manifiesta concordancia por defecto si está marcada.

Una de las características principales de estas construcciones es que el *se* impersonal solo se forma con verbos inergativos, inacusativos y copulativos como en el siguiente ejemplo: “*Se* está muy cómodo aquí”. Además, el *se* impersonal puede ocurrir tanto con

verbos transitivos como intransitivos (Benavides, 2010,p 278.): Se pasea mucho en este parque

La Real Academia Española (RAE) explica que “el pronombre *se* de una oración como “Se trabaja poco” constituye la marca o el exponente de un sujeto tácito, casi siempre de naturaleza genérica, en concordancia con la flexión verbal” (2009,p. 3082), esto quiere decir que los adjetivos que acompañan a este sujeto pueden aparecer en masculino o en femenino, pero siempre en singular: “Nunca se está (seguro/segura) en esa empresa”.

Otro aspecto que cabe destacar es el relativo a la participación del hablante es su posible exclusión. Al respecto, la *Nueva gramática de la lengua española* señala: “Las impersonales con *se* pueden incluir o excluir al hablante” (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, p. 1717). Así, quien enuncia “Se trabaja mucho en esta oficina” puede estar incluido o no entre quienes trabajan allí. Este rasgo las diferencia de manera notable de las impersonales con sujeto tácito en 3º persona del plural (Trabajan mucho en esta oficina), que siempre excluyen al hablante. Cabe señalar, además, que en este tipo de oraciones no se admite el pronombre *ellos*.

Con respecto a las pasivas reflejas, estas son oraciones que, además de la partícula *se*, llevan sujeto léxico; tienen significado pasivo, pero forma activa. Es decir, equivalen a oraciones pasivas con el verbo *ser*. En estos casos, el *se* se analiza como marca de pasiva refleja.

Ejemplos:

*Se* otorgó el premio a un autor novel. → El premio fue otorgado a un autor novel.

*Se* hicieron numerosas donaciones a una ONG. → Numerosas donaciones fueron hechas a una ONG.

*Se* anuncian lluvias para los próximos días. → Las lluvias son anunciadas para los próximos días (Gómez Torrego, 2007, p.160).

Cuando las pasivas reflejas con sujeto omitido están formadas con verbos que admiten usos intransitivos, puede producirse ambigüedad entre la interpretación pasiva y la correspondiente a las impersonales reflejas. Así, la oración “*Se* terminó a tiempo” es pasiva refleja si “terminar” se interpreta como verbo transitivo y se supone que su sujeto sobreentendido se refiere a un grupo nominal tácito (por ejemplo, la tarea). Pero, si *terminar*

se interpreta como intransitivo, la oración significa aproximadamente: “Terminamos a tiempo” y adquiere una estructura semejante a la de: “Se llegó temprano” y otras impersonales reflejas o impersonales con *se*, en este caso existenciales (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009, p. 1717).

Gómez Torrego también se mide con los “casos de ambigüedad, en los que una misma oración puede analizarse como impersonal o pasiva refleja” (2007, p. 160): “Se vende piso” (CD). En el primer caso, es una oración impersonal porque si cambiamos el número de piso, el número del verbo no cambia:

“Se vende piso/se vende pisos “(oraciones frecuentes en América).

Por tanto, *piso* no sería sujeto sino complemento directo.

“Se vende piso” (sujeto)

En el segundo caso, es una oración pasiva refleja porque si cambiamos el número de piso, el número del verbo cambia. Esto quiere decir que para poder diferenciar el *se* impersonal del *se* pasivo debemos observar que hay concordancia entre el sujeto y el verbo.

“Se vende piso/se venden pisos”

La clasificación propuesta en el presente trabajo demuestra la complejidad que presenta el clítico átono *se* dentro de la gramática española. Sin embargo, nuestro punto de interés se centra en demostrar su versatilidad funcional y la dificultad que muestra esta partícula en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Si bien diferentes autores e investigadores clasifican las funciones y usos del morfema *se* desde un punto de vista semántico o morfosintáctico, nosotros nos centramos en los usos más frecuentes ya que- hasta el momento- no hay una teoría unificadora (Bosque, 2009, p.414) sobre las diferentes construcciones con dicho clítico.

Lo que acá nos concierne es el hecho que la enseñanza de este morfema debe estar asociada a su nivel de dificultad y debe presentarse a través de ejemplos reales del español para evitar ambigüedad por cuestiones semánticas.

### 3.4 “Se” en los manuales de ELE

Como hemos mencionado anteriormente, el clítico átono *se* es un tema que resulta dificultoso a la hora de aprender por parte de estudiantes extranjeros de español. Lo que hace que sea aún más costoso de adquirir es que no se le da la importancia que merece en las planificaciones ni en los manuales (Robles Ávila, 1999, p.569; Jingyuan y Escribano Angulo, 2020, p.2); por ende, los estudiantes no llegan a terminar de entender las diferentes funciones de este clítico y en qué contextos utilizarlo.

Los diferentes valores y funciones de este pronombre se pueden ver de manera escueta e incompleta en muchos manuales de ELE donde, además, no hay demasiada ejercitación o demostraciones que ayuden a los alumnos a poner en práctica lo aprendido en un contexto real.

Frente a esta problemática, como docentes de ELE debemos preguntarnos: ¿cómo presentamos los diferentes valores y funciones del *se* a estudiantes de ELE? ¿Qué valores del *se* tienen mayor ocurrencia? ¿Debo enseñar todos los valores? ¿En qué orden deben introducirse en la clase? ¿Qué estrategias utilizo para la enseñanza de este pronombre?

En líneas generales, los manuales de ELE establecen una jerarquía a la hora de presentar los diferentes valores y funciones de *se* (Robles Ávila, 1999, p.571), la cual está en sintonía con el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

En los primeros niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera se introducen los valores más sencillos como el *se* reflexivo y recíproco y el objeto indirecto. Esto se debe a que no presentan dificultad en el proceso de adquisición y por estar presentes en la mayoría de las lenguas. Por ende, los alumnos no encontrarán dificultad en comprender dichos valores ya que es posible que en su L1 exista una equivalencia de estas. A su vez, este primer contacto con los pronombres átonos se produce a través de la presentación de estructuras gramaticales y frases comunes (Jingyuan y Escribano Angulo, 2020, p.2) como *Me llamo Pedro, Se lava los dientes 3 veces por día, ¿cómo te llamas?*, entre otras.

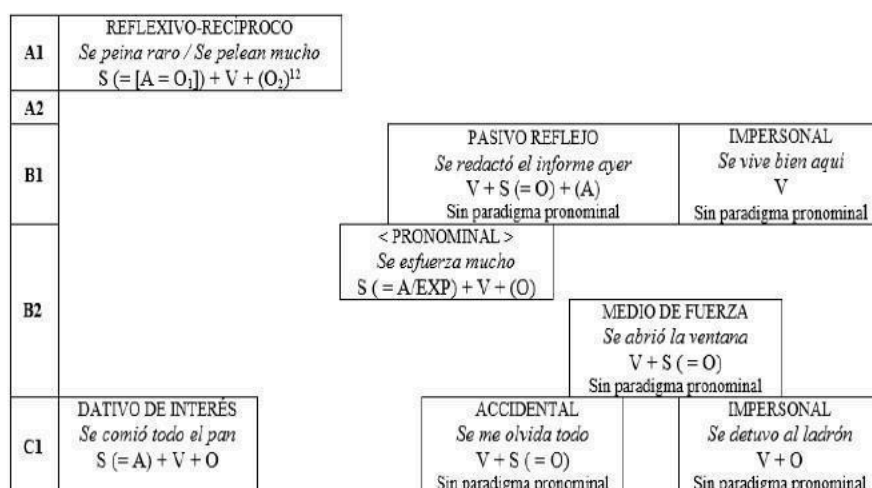
Sin embargo, en los niveles más avanzados del proceso de aprendizaje se presentan los valores de mayor dificultad (Dyvik Cardona, 2014, p.74; Jingyuan y Escribano Angulo, 2020, p. 7): el impersonal, el pasivo reflejo y el “se” medio. El dativo de interés se suele presentar en los niveles más altos solo por curiosidad lingüística. Muchos de los recién

mencionados es posible que no existan en la L1 del estudiante o se realiza de forma diferente en su lengua materna.

Dado que el *se* es una partícula de gran versatilidad funcional y en muchas ocasiones puede resultar confuso, los estudiantes de ELE utilizan este pronombre átono en posiciones que no son admisibles y da lugar a oraciones agramaticales como en \*Juan *se* comió torta, \*El puente *se* construyó (él solo), \*Él va a engordarse. Errores como estos suelen ocurrir (y mantenerse incluso en los niveles superiores) debido a una explicación deficiente por parte de los docentes y manuales.

Por otro lado, el acercamiento a ciertos valores de *se* en los manuales se presentan de manera aislada dando por sentado que los estudiantes reconocen la diferencia y similitud de estos. Tal es el caso de la pasiva refleja y el *se* impersonal, los cuales se trabajan en el nivel superior. Ambas construcciones son similares a nivel superficial, pero diferentes a nivel semántico y gramatical<sup>10</sup>. Por este motivo se deberían enseñar de forma paralela a través de un enfoque contrastivo (Dyvik Cardona, 2014, p.74) y en un contexto variado y auténtico para su mejor comprensión y adquisición por parte de alumnos extranjeros.

Sobre la base de lo mencionado anteriormente, podemos concluir que los manuales son los recursos didácticos que más se utilizan en la enseñanza de lengua extranjera y, por este motivo, es preciso realizar estudios críticos sobre su construcción y la forma de abordar los contenidos para que se adapten de la mejor forma a las necesidades de los estudiantes.



Cuadro n° 2. Tipos de “se” en el ámbito medio y niveles de aprendizaje asociados. Adoptado de *La enseñanza del clítico SE a alumnos sinohablantes de ELE* por Jingyuan y Escribano Angulo, 2020, p. 5

### **3.5 La enseñanza de los valores del “se” en el plan curricular de Instituto Cervantes**

Es precisamente dentro del inventario gramatical del Plan Curricular del Instituto Cervantes que encontramos el clítico *se*, el cual es objeto de estudio en este trabajo. Los diferentes valores de este clítico se encuentran en los epígrafes 7.1.4 y 7.1.5 del subapartado 7.1 del ya mencionado plan curricular bajo el nombre de “pronombre personal”. Para todos los niveles (excepto para el nivel A2), hay una pequeña exposición del contenido donde se describen los usos y valores de este clítico y cuales deben abordarse en cada nivel de enseñanza.

Cuadro nº3 Valores del SE en los diferentes niveles de enseñanza. Extraída de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm).

7.1. El pronombre personal	
A1	A2
<p>7.1.4. Valores de se</p> <p><b>Forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pronombre personal: forma única para el singular y el plural</li> </ul> <p><b>Valores / significado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pronombre reflexivo</li> </ul> <p>Levantarse, peinarse</p> <p>[Hispanoamérica] Tendencia a usar formas reflexivas: desayunarse, tardarse, amanecerse, robarse</p>	
7.1. El pronombre personal	
B1	B2

7.1.4. Valores de se

**Valores / significado**

- Pronombre OI ante otro clítico de 3.ª persona de OD  
*Se lo doy.*
- Pronombre recíproco (admite el incremento el uno al otro)  
*Se quieren.*
- Forma se en impersonales y pasivas reflejas  
*En este restaurante se come muy bien.*  
*Se venden pisos.*

[v. Gramática 13.3.]

7.1.5. Combinación de los pronombres átonos

**Jerarquía en la ordenación según la persona gramatical: OI + OD**

*Te las di.*  
*Me lo dio.*

**Pronominalización obligada del OI con la presencia de un átono clítico de OD**

*Se lo di a Juan. / \*Lo di a Juan.*

**Los clíticos de OI y OD deben aparecer juntos si el de OI está seleccionado por un verbo que ha seleccionado otro de OD**

*Voy a decirselo. / Se lo voy a decir. / \*Le voy a decirlo. / \*Lo voy a decirle.*

**Restricciones: siempre enclíticos**

*escribeselo, escribírselo, escribiéndoselo*

[v. Ortografía 2.1.]

7.1.4. Valores de se

**Valores / significado**

- Diferenciador semántico con verbos de movimiento que cambian de significado  
*Me voy [irse del lugar que ocupo: fase inicial del movimiento, asociado al origen]. / Voy [ir a donde está el oyente: otras fases del movimiento, asociado a la meta].*  
*Me voy de aquí. / \*Voy de aquí.*
- Voz media  
*Se abrió la ventana.*  
*Se fundió el hielo.*  
*Se + serie me, te, le: mitigador de la responsabilidad*  
*Se me perdió tu dinero.*

[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.3.3., 3.1.1.]

1.1. Clases de sustantivos	
C1	C2
<p>7.1.4. Valores de se</p> <p><b>Valores / significado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forma se en impersonales y pasivas reflejas: restricciones <ul style="list-style-type: none"> <li>— Construcciones impersonales con pacientes (+ humano) introducidos por <i>a</i> <i>Se saludó a los conferenciantes.</i></li> <li>— [Hispanoamérica] Tendencia a la refleja concordada <i>Se venden libros.</i></li> <li>— Construcciones medio-impersonales (<i>se + serie me, te, le</i>) con verbos psicológicos de influencia y agente implícito (+ humano) <i>A los miedosos se les asusta enseguida.</i></li> </ul> </li> <li>▪ Construcciones con verbo pronominal, seguidas de sustantivo o de infinitivo <i>acordarse de algo, alegrarse de ir</i></li> <li>▪ Dativo de interés <i>Felipe se comió un pollo él solo. / *Felipe se comió pollo él solo.</i></li> </ul> <p>[v. Gramática 12.2.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Voz media <i>Se + serie me, te, le: valor medio + posesivo</i> <i>Se me abre la boca.</i></li> </ul>	<p>7.1.4. Valores de se</p> <p><b>Valores / significado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forma se en impersonales y pasivas reflejas: con cláusulas reducidas <i>Se consideró inocentes a los acusados [impersonal].</i> <i>Se consideran inapropiadas las respuestas [pasiva refleja].</i></li> <li>▪ Se impersonal con pasivas perifrásticas. Restricciones en el tipo de verbo y en el tiempo verbal <i>*Se es saltado.</i> <i>Se es querido. / *Se ha sido querido.</i></li> <li>▪ Alternancia con o sin pronombre en construcciones medias o pasivas (con un complemento de modo). <i>Esta ventana no se cierra bien. / Esta ventana no cierra bien.</i></li> <li>▪ Dativo posesivo: matices enfáticos en la aparición del posesivo. Restricciones <i>Se hace la cama. / Se hace su cama.</i></li> </ul>

Cada uno de estos usos se enseña en diferentes niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que es la base del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Los usos más sencillos, como los reflexivos y recíprocos, se introducen en niveles iniciales, mientras que los usos más complejos como la pasiva refleja o la impersonalidad se abordan en niveles más avanzados. El correcto uso y reconocimiento de estas formas es crucial para alcanzar la competencia en español, especialmente en habilidades escritas y orales avanzadas.

El aprendizaje progresivo de estos usos refleja cómo los estudiantes avanzan en su capacidad para entender y producir estructuras cada vez más complejas en español. Es importante que los docentes adapten la enseñanza de estos elementos a las capacidades y necesidades específicas de sus alumnos, a través contextos claros y ejemplos prácticos que faciliten la comprensión y aplicación de cada uso del pronombre "se".

Se puede ver en la cuadro nº3 que en el nivel A1 se menciona el uso reflexivo de "se", notando particularmente una tendencia a su sobreutilización en variantes dialectales del español de hispanoamérica. El valor de *se* como sustituto de "le" o "les" en funciones de complemento indirecto se introduce en PCIC en el nivel B1. Mientras que, en lo que

concierno a su función como marca impersonal, se aborda en niveles más avanzados (B1, C1, y C2) debido a su complejidad gramatical. Esta complejidad también se aplica al uso del dativo ético y del "se" medio, tratados en los niveles B1 y B2, y C2 y C1, respectivamente.

Finalmente, a partir del nivel B2, se enfoca en explicar los cambios de significado que pueden ocurrir con el incremento en el uso de pronombres, las variaciones de uso, las combinaciones pronominales y las restricciones en el uso de los clíticos, elementos que suelen ser especialmente confusos para los estudiantes de español como segunda lengua o lengua extranjera.

## Capítulo 4 Metodología

Nuestro estudio se fundamenta, principalmente, en una metodología de análisis cualitativa en un marco interpretativo, en la medida en que abordamos los datos que se obtienen de la observación directa de forma integral y contextual, aproximando el análisis desde la interpretación subjetiva del fenómeno estudiado. De esta manera, nos proponemos observar, describir, comprender e interpretar el uso del pronombre átono *se* en manuales de enseñanza de ELE.

Desde un punto de vista didáctico, nos centraremos en analizar como se muestra dicho constituyente en el Plan Curricular de Instituto Cervantes (PCIC) y en una selección de manuales destinados a la enseñanza del español para extranjeros, material de referencia en diversos institutos de enseñanza ELE tanto en España como en Argentina.

### 4.1 Corpus

Como ya hemos mencionado en capítulos anteriores, a lo largo de la historia se ha hablado de una ausencia de políticas lingüísticas en nuestro país y, como consecuencia, una marcada escasez de manuales de ELE que contemplen la variedad rioplatense. No es así el caso del español peninsular del cual hay una abundante producción editorial (Pozzo y Bongaerts, 2011a)

Este dato no es menor. Si los alumnos de E/LE eligen nuestro país para tener una inmersión cultural y consideran la lengua como un vehículo no solo para comunicarse sino también como un acto social, es importante queelijamos nuestro material teniendo en cuenta este dato.

Hasta el momento, gracias a diversos trabajos de investigación de varios autores e investigadores se ha podido recopilar un número importante de manuales de español publicados en nuestro territorio, por parte de algunas editoriales y de universidades como UBA, UTN y UNR. Estos surgieron frente a la gran demanda de estudiantes universitarios extranjeros en nuestro país como también inmigrantes y empresarios (Nieto y De Majo, s/f, p.64).

La selección del corpus obedece, principalmente, al interés en observar si la partícula *se* está presente en una selección de manuales de ELE tanto elaborados en nuestro país como

manuales editados en España con la intención de ser usados en todo el mundo. Esta selección responde a ciertos criterios: en primer lugar, se eligieron estos manuales por ser los más utilizados para la enseñanza del español tanto con la variedad rioplatense como la peninsular y se orientan según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Por otro lado, dichos manuales cuentan con diferentes tomos (entre 3 y 5). Esto nos servirá de ayuda a la hora de analizar qué valores de *se* se utilizan en cada uno y si responden al Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

Finalmente, estos manuales se encuadran en los años señalados como el momento en que la enseñanza de ELE se encuentra en su apogeo tanto en nuestro país como en España (siglo XXI). Para ello, limitaremos nuestro análisis a 5 manuales: *Nuevo Ven* 1, 2 y 3 de la editorial Edelsa; *Nuevo Español en Marcha* 1, 2, 3 y 4 de la editorial SGEL; *Aula del Sur* 1, 2 y 3 y *Voces del Sur* 1 y 2 de la editorial Voces del Sur, *Maratón ELE* de la editorial EUDEBA y *Nuevo Prisma nivel C1 y C2* de la editorial Edinumen.

En nuestra investigación buscaremos encontrar en qué punto del proceso enseñanza aprendizaje se introduce el *se* y qué valores están presentes en los diferentes niveles, si están en sintonía con el inventario gramatical del Instituto Cervantes, qué valores de *se* tienen mayor ocurrencia y qué estrategias se utilizan en los manuales para la enseñanza de este clítico átono.

## Capítulo 5 Análisis de los datos

El subapartado 7.1 de los epígrafes 7.1.4 y 7.1.5 del inventario gramatical del Plan Curricular del Instituto Cervantes y los niveles descritos en el MCER (Marco Común Europeo de Referencia) son utilizados en esta investigación para analizar los datos recolectados con respecto a los valores de *se* presentes en los manuales del corpus.

### Nuevo Ven

Nuevo Ven	Nivel según el MCER
1	A2
2	B1
3	B2/B2+

Tabla nº 2. Nuevo Ven y su nivel según el MCER. Elaboración propia.

*Nuevo Ven* es un manual de la editorial Edelsa publicado en la ciudad de Madrid por primera vez en 2003 y con una cuarta edición publicada en 2013. Este manual cuenta con 3 tomos que están enmarcados según el MCER (de manera explícita) y bajo las directrices del PCIC. Dentro de cada una de las 15 unidades las estructuras gramaticales se encuentran bajo el título de competencia lingüística y luego bajo un subtítulo de competencia gramatical.

Este manual se presenta como innovador y con un nuevo esquema de sistematización que coloca la comunicación oral y escrita como eje central. Los contenidos gramaticales se presentan en cuadros bajo el nombre de “Para ayudarte” y sirven de apoyo para las prácticas más libres.

### Nuevo Español en Marcha

Este manual presenta 4 tomos con 10 unidades cada uno, donde el estudiante alcanza el nivel intermedio al finalizar el tomo 4. En todos los casos hay una relación explícita a los niveles del MCER. El *Nuevo Español en Marcha* es de la editorial SGEL, publicado en la ciudad de Madrid en el 2014. También podemos encontrar una edición con los niveles A1 y A2 en un solo tomo: *Nuevo Español en Marcha Básico* y una versión para latinos: *Nuevo Español en Marcha Edición Latina*.

Todos los tomos de este manual tienen un enfoque claramente comunicativo donde los estudiantes podrán desarrollar todas las destrezas como leer, escuchar, escribir y hablar. Con respecto a las estructuras gramaticales, estas se presentan a través de cuadros bajo el título de “gramática” y sirven como ayuda para afianzar los contenidos presentados.

Nuevo Español en marcha	Nivel según el MCER
1	A1
2	A2
3	B1
4	B2

Tabla n° 3. Nuevo Español en Marcha y su nivel según el MCER. Elaboración propia

### **Aula del Sur**

Este manual se organiza en tres tomos y alcanza un nivel intermedio al finalizar el segundo tomo. *Aula del Sur* es de la editorial Voces del Sur y Ediciones Difusión, las cuales trabajaron en conjunto para crear este manual que es una adaptación del manual *Aula Internacional* destinado a extranjeros inmersos en la cultura argentina. *Aula del Sur* fue publicado en Barcelona y Buenos Aires en los años 2005 y 2009 respectivamente.

*Aula del Sur* es un manual con un claro enfoque comunicativo que cuenta con muy pocas páginas (en comparación con otros manuales) pero cada tomo contiene la sección “Más gramática” donde en la que se brinda una exhaustiva explicación de los diferentes contenidos gramaticales y la sección “Más ejercicios”, donde en la que los estudiantes podrán encontrar una batería de actividades estructurales para practicar los contenidos dados en cada unidad.

Con respecto a los contenidos gramaticales, este manual cuenta con la sección “Explorar y reflexionar” en cada unidad y se trabajan los niveles léxico, sintáctico, morfológico, entre otros. Estos se abordan de una manera novedosa con herramientas alternativas, sin caer en la tradicional clase de gramática.

Aula del Sur	Nivel según el MCER
1	A1
2	A2
3	B1

Tabla n° 4 . Aula del Sur. Curso de Español y su nivel según el MCER. Elaboración propia.

### Voces del Sur

*Voces del Sur* es un manual de la editorial Voces del Sur publicado en Buenos Aires en el año 2002. De acuerdo con las autoras de este libro de texto, el título hace referencia a las voces que escuchamos en Buenos Aires; sin embargo, también buscan mostrar - de alguna manera- las voces que se escuchan en toda América Latina. Esto quiere decir que tanto los diálogos como textos presentes en el manual son material auténtico.

Con respecto a la competencia lingüística, esta se presenta en “función de las competencias comunicativas necesarias para una interacción ágil y efectiva en español” (Autieri et al 2002, p.2). Esto se debe a que el público destinatario es aquella persona que necesite el español para desenvolverse en viajes, negocios o que deciden radicarse en un país hispanohablante para estudiar.

Voces del Sur	Nivel según el MCER
1	Elemental
2	Intermedio

Tabla n° 5. Voces del Sur: Español de hoy y su nivel según el MCER. Elaboración propia

### Maratón ELE

Este manual de ELE fue publicado por las editoriales Eudeba y Eudem pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de La Plata respectivamente. *Maratón ELE, curso intensivo de español para extranjeros* es una publicación reciente del año 2016, que luego se reedita en el año 2019. Como su nombre lo indica, el libro de texto hace alusión a una carrera o maratón; por eso, el manual cuenta con un solo tomo en el que el estudiante alcanzará un nivel intermedio de acuerdo con los niveles del MCER.

*Maratón ELE* se divide en 10 unidades cada una de las cuales está a su vez subdividida en bloques. Cada uno de estos bloques tiene nombres que hacen referencia a una maratón. Con respecto a la competencia lingüística, esta se encuentra en el bloque “En Movimiento” donde hay diversas actividades y ejercitación para poner en práctica contenidos lexicales y gramaticales. Finalmente, en cada unidad hay un “Punto de Control” en el que los alumnos podrán hacer uso de cuadros de sistematización gramatical.

Es importante destacar que este manual, a diferencia del resto, engloba los tres primeros niveles del MCER (del A1 a B1+). Sin embargo, hemos insistido en incluirlo en el análisis por ser de una editorial argentina y por tener un enfoque orientado a la acción (a diferencia del resto que tienen un enfoque comunicativo).

Maratón ELE	Nivel según el MCER
1	A1-B1

Tabla n° 6. *Maratón ELE*, curso intensivo y su nivel según el MCER. Elaboración propia.

### **Nuevo Prisma**

*Nuevo Prisma, curso de español para extranjeros* es un material de enseñanza para extranjeros que cuenta con 6 niveles que están en sintonía con los niveles del MCER y el PCIC. Este manual, del año 2015, es una versión actualizada y fresca de *Prisma*.

Lo que hace sumamente novedoso y reversionado a este manual es la incorporación de recursos digitales. En la primera página de cada libro de texto se puede encontrar un código de acceso y la referencia a la plataforma educativa *Eleteca* para que tanto alumnos como docentes tengan acceso a herramientas digitales.

Para el presente trabajo de investigación, sólo analizaremos los manuales de nivel C1 y C2, ya que los manuales del resto del corpus no tienen niveles tan avanzados. No haremos un detallado análisis de los niveles elemental e intermedio de este manual ya que hemos incluido estos niveles en otros manuales de editoriales españolas y queremos evitar ser repetitivos con los contenidos.

Este manual tiene un fuerte enfoque comunicativo sin dejar de lado la competencia lingüística. Esta puede apreciarse bajo el título de “Actividad de reflexión lingüística” en la

que los estudiantes podrán encontrar recuadros con definiciones y ejemplos de los diferentes contenidos gramaticales de cada unidad.

<b>Nuevo Prisma</b>	<b>Nivel según el MCER</b>
Nivel A1	A1
Nivel A2	A2
Nivel B1	B1
Nivel B2	B2
Nivel C1	C1
Nivel C2	C2

*Tabla n° 7. Nuevo Prisma y su nivel según el MCER. Elaboración propia.*

## Capítulo 6 Resultados

Como hemos mencionado anteriormente, y de acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes, los valores de *se* se introducen en los manuales respetando una jerarquía que va de los usos más sencillos a los que tienen mayor dificultad tanto para la comprensión como para la producción por parte del alumno de ELE (Robles Ávila, 1999, p. 569).

Tras la revisión de los manuales, se observa a grandes rasgos que los libros de texto engloban los contenidos indicados en el PCIC para los niveles de A1 a C2. Sin embargo, se detectan varias falencias que se arrastran desde el nivel elemental hasta el nivel superior. Esto se debe a que las explicaciones son puramente sintácticas y los estudiantes carecen de conocimiento previo en gramática sumado a la presentación fraccionada de los valores de *se*, lo que lleva a que no se logre comprender como un sistema en su totalidad. En los siguientes manuales se pueden apreciar largas listas y/o cuadros explicativos de los usos del pronombre *se*, las que los alumnos no logran asimilar sino solo memorizar.

### 6.1 Nivel A1

Con respecto al clítico *se*, todos los manuales del corpus<sup>11</sup> lo presentan desde la primera unidad como es de esperarse de la gramática comunicativa. Se pueden encontrar frases cotidianas relacionadas con la identidad o los útiles escolares como *Se llama Eva*, *¿Cómo se dice...en francés?*, *Se dice... ¿Cómo se pronuncia...?*, *¿Cómo se llama el hombre?*, *¿Cómo se escribe?*, *¿Cómo se llama el n° 1?* *¿A qué se dedica?* Lo mismo sucede con otros clíticos átonos como *me* y *te*. En todos los casos los clíticos se presentan dentro de actividades de comunicación.

Si bien los autores son cuidadosos a la hora de ir presentando estos elementos átonos desde el comienzo de las unidades, es importante que los docentes puedan hacer lo mismo en sus clases para evitar interferencia que se pueda producir con los pronombres personales tónicos.

El clítico *se* se enseña desde el comienzo en el nivel elemental con el objetivo de brindarles recursos y herramientas comunicativas a los estudiantes. En esta instancia no se entra en detalles de los usos y funciones de este pronombre, sino que son simplemente frases funcionales necesarias para la comunicación.

En todos los casos, la forma *se* aparece antes que los pronombres personales tónicos. Sin embargo, en el libro de texto *Nuevo Ven 1* y *Voces del Sur 1* los autores presentan el paradigma de los pronombres reflexivos junto con los pronombres personales a través de una tabla comparativa para marcar las semejanzas y diferencias (Imagen n°2 y 3)

**Verbos reflexivos: LEVANTARSE, ACOSTARSE, VESTIRSE**

	LEVANTARSE	ACOSTARSE O>UE	VESTIRSE
(Yo)	me levanto	me acuesto	me visto
(Tú)	te levantas	te acuestas	te vistes
(É/ella/Ud.)	se levanta	se acuesta	se viste
(Nosotros/as)	nos levantamos	nos acostamos	nos vestimos
(Vosotros/as)	os levantáis	os acostáis	os vestís
(Ellos/ellas/Uds.)	se levantan	se acuestan	se visten

Los verbos "llamarse", "lavarse", " ducharse", "peinarse" son también verbos reflexivos. "Acostarse" es un verbo irregular. Tiene la misma irregularidad que *volver*.

**4 COMPLETA las preguntas a partir de las respuestas.**

- ¿A qué hora *se acuestan* durante la semana?  
Durante la semana nos acostamos a las doce y media de la noche.
- ¿Cuándo *te levantas* los domingos?  
Me levanto a las once de la mañana, más o menos.
- ¿Cuándo *se duchan* sus hijos, por la mañana o por la noche?  
Mis hijos pequeños se duchan por la noche, después del colegio.
- Perdón, ¿cómo *se llama* usted?  
Benjamín Arroyo.
- Y usted, señora Garrido, ¿cuántas veces *se corta* el pelo?  
Me corto el pelo una vez al mes.

Imagen n° 2. Verbos reflexivos. Extraído del manual *Nuevo Ven 1*, pág. 75

Verbos				
s-er				
	singular		plural	
1º	yo soy		nosotros somos	En Buenos Aires y otras provincias argentinas se usa <i>vos</i> . <i>Vosotros</i> no se utiliza. La forma <i>tú</i> se emplea en Corrientes, Santiago del Estero y otras provincias.
	tú eres		vosotros sois	
2º	vos sos		ustedes son	
	usted es		ustedes son	
3º	él / ella es		ellos / ellas son	
llam-ar-se				
	singular		plural	
1º	me llamo		nos llamamos	
	te llamas		os llamáis	
2º	te llamas		se llaman	
	se llama		se llaman	
3º	se llama		se llaman	
dedic-ar-se				
	singular		plural	
1º	me dedico		nos dedicamos	
	te dedicas		os dedicáis	
2º	te dedicas		se dedican	
	se dedica		se dedican	
3º	se dedica		se dedican	
estudi-ar				
	singular		plural	
1º	estudio		estudiamos	
	estudias		estudiáis	
2º	estudias		estudian	
	estudia		estudian	
3º	estudia		estudian	
viv-ir				
	singular		plural	
1º	vivo		vivimos	
	vives		vivís	
2º	vives		viven	
	vive		viven	
3º	vive		viven	

Verbos en -ar: estudiar, trabajar, mirar, enseñar. Verbos en -ir: vivir, recibir, descubrir.

Imagen n° 3 Verbos reflexivos. Extraído del manual *Voces del Sur 1*, pág. 12

Por el contrario, *Aula del Sur 1* muestra en una página diferentes tablas comparativas para presentar los pronombres personales tónicos, otra para hablar de intereses: *A mí me interesa el curso de gramática*, y finalmente cómo se conjugan los verbos en el presente de indicativo. Es sorprendente que esta unidad (página 21, unidad 2) esté tan cargada de información sobre los diferentes pronombres personales: tónicos, átonos, proclíticos y tónicos preposicionales, sumados a la conjugación de verbos. Si bien en la página 130 en la sección “Más gramática” hay cuadros explicativos en profundidad y en detalle, eso no quita que resulte confuso para los alumnos asimilar tanta información en el nivel elemental para luego intentar poner en práctica todo esto en una situación comunicativa.

*Nuevo Ven 1* y *Voces del Sur 1* también presentan diferentes pronombres personales (tónicos preposicionales y proclíticos), pero lo hacen más adelante, en el nivel elemental, para hablar de gustos. Si bien es un tema complejo, el manual ofrece una serie de ejercicios de carácter estructural en el que el estudiante debe poner en orden las palabras para formar frases. Estos pronombres se introducen de manera contextualizada y aislada de otros pronombres personales que puedan llevar a confusión.

Desde mi punto de vista, considero excesivo el contenido didáctico de esta unidad del manual *Aula del Sur 1* por introducir una carga muy densa de pronombres con diferentes funciones, usos y posiciones.

**EXPRESAR INTERESES**

(A mí)	<b>me</b>	
(A ti/A vos)	<b>te</b>	
(A él/ella/usted)	<b>le</b>	interesa <b>el curso</b> de gramática.
(A nosotros/nosotras)	<b>nos</b>	interesan <b>los cursos</b> de cocina.
(A ellos/ellas/ustedes)	<b>les</b>	

● ¿A **ustedes** qué curso **les** interesa?  
 ○ A **mí** **me** interesa el curso de teatro.  
 ■ A **mí**, el de cocina.

**HABLAR DE MOTIVOS**

	Porque + verbo conjugado	Porque quiero vivir en Chile.
Por qué + verbo conjugado	Para + Infinitivo	¿Por qué estudiás español?
	Para viajar por Ecuador.	
	Por + sustantivo	Por mi trabajo.

**PRONOMBRES PERSONALES SUJETO**

	Singular	Plural
1ª persona	yo	nosotros/nosotras
2ª persona	tú/vos/usted*	ustedes*
3ª persona	él/ella	ellos/ellas

! \* **Usted** y **ustedes** van con las formas verbales de 3ª persona.

Imagen n° 4. Pronombres personales sujeto y objeto Extraído de *Aula del Sur 1* pág. 21

Siguiendo con el análisis del *se*, todos los manuales presentan el pronombre reflexivo y los verbos pronominales, lo cual también está en sintonía con la propuesta del PCIC. La forma con verbos como *llamarse*, *dedicarse*, *lavarse*, *levantarse*,  *ducharse*, *peinarse*, *acostarse* son los primeros verbos reflexivos que se introducen en el contexto de las rutinas y para hablar de la identidad. En todos los manuales hay ejercicios estructurados para poder poner en práctica esto. Los estudiantes deberán completar cada oración utilizando el pronombre átono correcto y la conjugación adecuada. Por un lado, me parece acertado agrupar estos verbos que indican movimientos corporales o acciones que podemos hacer por nuestra cuenta. Si bien muchos de estos verbos tienen estructuras semánticas y sintácticas diferentes, es importante que el alumno reconozca que todas tienen un sujeto explícito, un pronombre reflexivo y concordancia S-V.

En todos los casos, se dedica un capítulo entero a hablar de rutinas utilizando los usos reflexivos para referirse a estas actividades cotidianas. Por otro lado, considero pretencioso en algunos casos incluir verbos irregulares como *acostarse* ya que no hay que olvidar que no siempre es sencillo para estudiantes de nivel principiante conjugar los verbos en presente indicativo, y mucho menos aquellos que requieren la forma del pronombre reflexivo.

3 Completa la siguiente conversación con los verbos del recuadro.

levantarse • acostarse • ducharse

- Y tú, Juan, ¿a qué hora te levantas?
- Bueno, yo \_\_\_\_\_ pronto, a las siete, más o menos, \_\_\_\_\_ rápidamente y tomo un café.
- Y tu mujer, ¿a qué hora \_\_\_\_\_?
- Pues a las siete y media. Ella también \_\_\_\_\_ más tarde, sobre las doce de la noche.
- ¿Y tus hijos?
- Ellos cenan, ven un poco la tele y \_\_\_\_\_ temprano, a las diez.
- ¿Y a qué hora \_\_\_\_\_?
- A las ocho, porque entran al colegio a las nueve.
- ¿Y los días de fiesta también \_\_\_\_\_ todos temprano?
- ¡Ah, no!, ni hablar, los domingos \_\_\_\_\_ más tarde, a las diez, porque, claro, también \_\_\_\_\_ más tarde.

#### Gramática

VERBOS REFLEXIVOS			
		levantarse	acostarse*
yo	me	levanto	acuesto
tú	te	levantas	acuestas
él / ella / Ud.	se	levanta	acuesta
nosotros/as	nos	levantamos	acostamos
vosotros/as	os	levantáis	acostáis
ellos / ellas / Uds.	se	levantan	acuestan

\* Verbo irregular

Imagen n° 5 Verbos reflexivos y actividades para completar. Extraída del manual *Nuevo Español en Marcha 1*, pág. 36

Con respecto a *Maratón ELE*, en el primer capítulo se pueden ver algunas referencias a los verbos reflexivos y pronominales en lecturas o ejercicios, pero de manera indirecta.


Pareciera tomarse por sentado que el estudiante sabe de antemano sobre estos usos ya que más adelante no se hace ninguna referencia a los pronombres reflexivos en actividades cotidianas, como se ve en otros libros de texto.


Personalmente, lo más llamativo de los manuales *Aula del Sur 1* y *Nuevo Ven 1* es el uso del *se* en oraciones impersonales en el nivel elemental al igual que los pronombres de objeto directo. Cabe destacar que estos contenidos gramaticales son recomendados en el nivel B1 de acuerdo con el PCIC debido a la dificultad de su aprendizaje. Sin embargo, en estos dos manuales se presentan en el nivel A1 para expresar generalidades en el primero y posibilidad o imposibilidad, en el segundo: “se puede + infinitivo” y “no se puede + infinitivo”.


<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expresar posibilidad</b></li> </ul> <p style="font-size: small; color: blue; margin: 0;"><i>En el bar se puede hablar en voz alta.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expresar prohibición</b></li> </ul> <p style="font-size: small; color: blue; margin: 0;"><i>En el teatro no se puede hablar por el móvil.</i></p>
--	---

**4** ¿Qué significan estos carteles? Mira los dibujos y **RELACIONA** cada ilustración con su explicación.


a - 1, b - 5, c - 2, d - 3, e - 4, f - 6.


a 

b 

c 

1. Se debe llevar el perro atado por una correa.
2. No se puede fumar.
3. No se puede hablar en voz alta.
4. No se puede grabar con cámara de vídeo.
5. Se puede pagar con tarjeta de crédito.
6. Se debe apagar el teléfono móvil.

f 

e 

*Imagen n° 6 Se impersonal. Extraído del manual Nuevo Ven 1, pág. 165*

Finalmente, en relación con la posición que ocupan los pronombres personales, es interesante señalar que *Nuevo Español en Marcha 1*, *Maratón ELE* (capítulo 2) y *Aula del Sur 1* solo presentan el uso del pronombre personal objeto directo, dejando para el siguiente nivel el pronombre personal objeto indirecto. Esta, me parece, es una opción viable para el nivel elemental para evitar crear confusión a los alumnos con respecto a los usos y funciones de los pronombres personales.

Sin embargo, en *Voces del Sur 1*, *Maratón ELE* (capítulo 5) y *Nuevo Ven 1* aparecen los pronombres dativos junto a los de acusativo. Considero que hubiese sido más eficiente

presentarlos de manera más gradual, comenzando con los de acusativo. De esta manera se evitarían posibles interferencias entre ellos por parte de los estudiantes.

**11** Pronombres personales complemento directo (CD) e indirecto (CI)

	Pronombres personales de complemento	
	Complemento directo	Complemento indirecto
(Yo)	me	me
(Tú)	te	te
(Él/ella/Ud.)	lo / la / le	le / se
(Nosotros/as)	nos	nos
(Vosotros/as)	os	os
(Ellos/ellas/Uds.)	los / las / les	les / se

**4** COMPLETA con los pronombres adecuados.

- No puedo escribirte porque no tengo tu dirección.
- Eso no es ningún problema, ahora mismo te la doy.
- ¿Me prestas tus apuntes de geografía para el fin de semana?
- Lo siento, pero se los presté la semana pasada a Pilar y no me los ha devuelto.
- ¡Qué anillo tan bonito!
- Es precioso, ¿verdad? Me lo ha regalado mi marido por mi cumpleaños.
- ¿Y mi bufanda azul? No está en mi armario.
- Se la ha puesto tu hermano.
- Llevas una corbata muy moderna.
- ¿De verdad te gusta? Me la ha regalado mi mujer.
- Ese vestido te queda muy bien.
- ¿Te gusta? Me lo compré para la boda de mi sobrina y no me lo pongo casi nunca.

• Orden de los pronombres en la frase:  
Complemento indirecto (CI) + Complemento directo (CD)

- ¿Me das tu número de teléfono?
- Sí, ahora te lo doy.
- ¿Te han dado la beca?
- Sí, me la han dado.

**ATENCIÓN:**

Se sustituye a *le* o *les* cuando van seguidos de un pronombre complemento que comience por *l*.

- ¿Le has prestado las revistas a Juan?
- Sí, se las he prestado.

Imagen nº7 Pronombres personales OD y OI. Extraído del manual *Nuevo Ven 1*, pág. 171

A lo largo de varias unidades del primer tomo de estos manuales se pueden encontrar frases funcionales como “*Se llama Emma, ¿cómo se dice book en español?*” que son necesarias para que el alumno controle la comunicación en situaciones reales desde el comienzo. Sin embargo, muchos de estos verbos pronominales como “llamarse” presentan mucha dificultad para un estudiante principiante de ELE ya que además deberán conjugar el verbo en presente del modo indicativo como en “¿cómo se llama?”

En líneas generales, la mayoría de los manuales siguen una metodología íntegramente comunicativa que tiene como objetivo ulterior el de proporcionar a los estudiantes recursos para poder comunicarse en la vida cotidiana. Como consecuencia, no hay explicaciones de los usos y funciones del *se* en oraciones como “*se llama Ana*”; simplemente se ofrecen herramientas para la comunicación. Estas sencillas frases incluso se presentan antes que los pronombres personales tónicos. Si bien son frases que sirven para la comunicación y este *se* no va a interferir en mayor medida, el problema surge cuando un alumno pregunte qué significa ese *se*. Es posible que no quede satisfecho al oír que “eso lo veremos más adelante”.

En resumen, se puede decir que, a grandes rasgos, la mayoría de los manuales del corpus dedicados al nivel elemental presentan el uso reflexivo del *se* así como también verbos

pronominales como sugiere el PCIC. Sin embargo, al tratarse de libros de texto que persiguen un enfoque más comunicativo, con el objeto de mostrar a los estudiantes diálogos y textos extraídos de situaciones reales o mostrarles situaciones de comunicación en contextos cotidianos, aparecen usos y valores de *se* más complejos.

## 6.2 Nivel A2

El tomo 2 de los manuales del corpus continúa con la misma dinámica que el anterior, en la que se priorizan las actividades comunicativas como comprensión auditiva y la comunicación oral. Este nivel comienza con un repaso de los contenidos gramaticales del tomo 1 para luego avanzar con contenidos de mayor dificultad. Sin embargo, de acuerdo con el PCIC, en este nivel no se sugiere incorporar contenido nuevo con respecto a los valores del *se*. En relación con los pronombres átonos, en este nivel se deben incorporar los pronombres con función OI como, por ejemplo, la sustitución de *le/les* por *se* ante un pronombre átono con función OD como en *A María, se lo dieron al permiso finalmente*. Sin embargo, todos los manuales que analizamos se aventuran en avanzar con la presentación de los pronombres átonos en el nivel A2.

En *Nuevo Ven 2* y *Nuevo Español en Marcha 2* se presenta un cuadro comparativo con los pronombres personales de objeto directo e indirecto. En ambos casos, se ofrecen actividades orales para poner en contexto este nuevo contenido gramatical. Sería interesante y fundamental que esto se realizara de manera gradual y contextualizada con ejemplos claros y relevantes para los estudiantes y así evitar posibles errores de transferencia con la lengua materna y las dificultades que puedan surgir en el proceso de aprendizaje. De no ser así, el alumno se estaría enfrentando a la memorización de una tabla con un listado de pronombres en lugar de poder adquirir e internalizar la función de cada uno para lograr utilizarlos de forma espontánea.

El libro de texto *Nuevo Ven 2* presenta el *se* impersonal en un contexto de búsqueda de trabajo (*Se ofrece, Se requiere, Se necesita*). Finalmente, hay una explicación a través de un cuadro y una serie de ejercicios de carácter estructural a modo de refuerzo y una actividad oral libre. Sin embargo, en esta unidad no se ofrece ninguna explicación de cuándo usamos la impersonalidad ni su función o en qué contextos se emplea. En el caso del manual *Nuevo Español en Marcha 2* introduce la impersonalidad para dar instrucciones. Sin embargo, los

ejemplos que se utilizan son claramente de pasiva refleja, en los que el sujeto de las oraciones recibe la acción expresada por el verbo. En estos casos el sujeto es paciente y no agente<sup>12</sup>.

## Gramática

### PARA DAR INSTRUCCIONES

#### Oraciones impersonales para dar instrucciones

- Muchas veces, para dar instrucciones (por ejemplo, en recetas) se utiliza la forma impersonal **se + verbo en tercera persona del singular o del plural**.

- *Se cuece la carne y se pica menudita.*
- *Se pican y se fríen los ajos.*

Imagen n° 8. Valor impersonal del se para dar instrucciones. Extraída del manual Nuevo Español en Marcha 2, pág. 66

#### 4 Completa las frases con el verbo adecuado.

echar • trocear • machacar • freír  
lavar • servir

- 1 Se lavan las gambas con agua fría.
- 2 \_\_\_\_\_ la cebolla en aceite bien caliente.
- 3 \_\_\_\_\_ el arroz en la paellera.
- 4 La paella \_\_\_\_\_ en la mesa después de reposar unos minutos.
- 5 \_\_\_\_\_ los ajos en el mortero.
- 6 \_\_\_\_\_ los calamares en trozos pequeños.

### Paella de marisco

#### Ingredientes

- 150 g de gambas.
- (1) \_\_\_\_\_.
- 1/2 kg de mejillones.
- 1 cebolla pequeña.
- un tomate.
- (2) \_\_\_\_\_.
- azafrán.
- dos dientes de ajo.
- (3) \_\_\_\_\_.
- verduras optativas: guisantes y judías verdes.

#### Elaboración

Primero se lavan las (4) \_\_\_\_\_, el calamar y los (5) \_\_\_\_\_. Después se trocea el (6) \_\_\_\_\_. En una paellera, se calienta el (7) \_\_\_\_\_ y se fríen el pimiento y la (8) \_\_\_\_\_ bien picada y luego el (9) \_\_\_\_\_. Cuando está todo frito, se echan los mariscos y las (10) \_\_\_\_\_. Se deja cocer, a fuego lento, unos diez minutos y luego se echa el (11) \_\_\_\_\_ y a continuación el agua. La cantidad de agua será el doble de la de arroz. El arroz cocerá (12) \_\_\_\_\_ con la sal, el (13) \_\_\_\_\_ y se echa en la paellera. Se deja reposar unos minutos.



(12) \_\_\_\_\_ con la sal, el (13) \_\_\_\_\_ y se echa en la paellera. Se deja reposar unos minutos.

## 11 La impersonalidad

- Verbo en tercera persona del plural.

*En este trabajo me pagan más que antes.  
He llamado a la compañía telefónica y me han dicho que vendrán mañana.*

- Se + verbo en tercera persona del singular.

*Aquí se trabaja mucho.*

- Se + verbo en tercera persona (singular o plural) + sujeto pasivo.

*En España se hablan varios idiomas.  
Se vende piso.*

#### 4 COMPLETA las frases con una de las tres formas de impersonalidad. (A veces se pueden utilizar dos formas.)

- Buenos días, ¿aquí *revelan* fotos? (revelar)
- A Manuel lo \_\_\_\_\_ de su trabajo por vago. (despedir)
- En España \_\_\_\_\_ muy tarde. (cenar)
- A Olalla le \_\_\_\_\_ el sueldo. (subir)
- Cuando \_\_\_\_\_, no \_\_\_\_\_ . (comer, hablar)
- ¡Anda! ¡Me \_\_\_\_\_ la cartera! (robar)
- Profesor, ¿cómo \_\_\_\_\_ "carácter"? (pronunciar)
- Perdone, ¿puede decirme cómo \_\_\_\_\_ al Palacio Real? (ir)
- Desde aquí no \_\_\_\_\_ los ruidos de la calle. (oír)
- Yo creo que con esto de Internet y la tele, cada día \_\_\_\_\_ menos libros. (leer)

Imagen n°9. La impersonalidad. Extraída del manual Nuevo Ven 2, pág.97

En *Aula del sur 2* también se observa el uso de *se* con valor de impersonalidad a través de una actividad de instrucciones de cocina junto con los pronombres personales de objeto directo: “La papa *se* lava, la cebolla *se* frita...”. Las actividades propuestas para reforzar estos contenidos son únicamente de índole comunicativa. En este manual, a diferencia de *Nuevo Ven 2*, se intenta dar una breve explicación sobre el uso de la impersonalidad. Sin embargo, estos ejemplos son de pasiva refleja donde *papa* y *cebolla* son sujetos pacientes que concuerdan con el verbo. Además, se aprecian otras consideraciones que no se ajustan a los principios gramaticales expuestos por los autores que se tuvieron en cuenta para este proyecto. Tanto Cardona (2014, p.76), Bosque (2009, p.414), Di Tullio (2007, p.177), López Quero (2017, p.704) cómo Robles Ávila (1999, p.570) concuerdan en que las construcciones impersonales tienen un sujeto implícito o tácito. Las oraciones impersonales solo se dan en la tercera persona del singular y el sujeto suele tener un significado equivalente a “alguien” o la “gente” en general. Esto quiere decir que el predicado se aplica de forma universal a miembros de un grupo, como el ejemplo que se ve en la imagen n° 10: *En este restaurante se come muy bien* se trata más bien de una construcción impersonal genérica, donde el verbo aparece en 3° persona del del singular sin sujeto léxico expreso y presupone un agente implícito de carácter [+humano]. No obstante, en este manual, al igual que en otros, la explicación y ejercitación no reflejan con precisión esta distinción, ya que los ejemplos presentados como impersonales son, en realidad, de pasiva refleja.

**FORMAS IMPERSONALES**

Cuando no podemos o no nos interesa especificar quién realiza una acción, utilizamos formas impersonales. Usamos estas formas para dar instrucciones o para hacer generalizaciones.

**SE + 3ª PERSONA**

- Primero, **se** lavan y **se** pelan las frutas, y luego...
- En este restaurante **se** come muy bien.

lavar	=	se lava/n
congelar	=	se congela/n
pelar	=	se pela/n
echar	=	se echa/n
sacar	=	se saca/n
cortar	=	se corta/n
calentar	=	se calienta/n
asar	=	se asa/n
hacer	=	se hace/n
freír	=	se frie/n
hervir	=	se hierven
hornear	=	se hornean

Imagen n° 10. Formas impersonales. Extraída del manual *Aula del Sur 2*, pág. 53



**B.** ¿Qué se hace normalmente con estos productos?  
Escribilo y, después, comentalo con un compañero.

las papas	el pescado	el melón
las naranjas	la carne	la leche
el arroz	los huevos	la pasta

- Las papas se lavan y se pelan. Se pueden freír, se pueden hervir, pero nunca se hacen a la plancha, ¿verdad?
- No, creo que no.

**B.** Ahora, van a agruparse con otra pareja. Cada pareja dice una frase y la otra tiene que adivinar de qué se trata. Pero cuidado: no pueden decir el nombre de la cosa sino que tienen que usar los pronombres de OD.

- Las guardó en la heladera.
- ¿Las peras?
- No.
- ¿Las manzanas?

Imagen n° 11. Ejercitación de la forma impersonal. Extraída del manual *Aula del Sur 2*, pág. 54

En la actividad (imagen n° 11) propuesta por el manual *Aula del Sur 2* el uso del *se* es aún más confuso tanto para estudiantes como para docentes. Por ejemplo, *Las papas se lavan y se pelan. Se pueden freír; se pueden hervir, pero nunca se hacen a la plancha* muestra que *se lavan, se pelan y nunca se hacen a la plancha* son construcciones de pasivas reflejas en las que el sujeto gramatical funciona como paciente. Sin embargo, en *Se pueden freír, se pueden hervir* se trata de construcciones impersonales. Estos ejemplos pueden ser confusos ya que acá también el agente es tácito, pero, a diferencia de las pasivas reflejas, no hay sujeto que reciba la acción. En este caso, el *se* indica que cualquiera puede realizar la acción o nadie en particular. En la imagen 14, sin embargo, se propone una actividad donde *se* aparece junto con un verbo pronominal pseudocopulativo como *llevarse bien/mal*; pero no hay ninguna explicación al respecto.

*Nuevo Español en Marcha 2* ofrece en este tomo un cuadro explicativo de los pronombres reflexivos en el contexto de actividades cotidianas en la unidad de repaso. En todos los manuales aparecen cada vez más verbos pronominales y reflexivos de acuerdo con el contexto de la unidad como *levantarse, ponerse, llevarse, parecerse*. En este último caso, se dan explicaciones al tratarse de un verbo que posee un régimen especial al llevar incorporado el elemento *se*. *Parecerse* es un verbo pronominal que requiere de un complemento encabezado por *a*.

Sin embargo, de la lista propuesta en la imagen n° 12 los verbos *quedarse*, *ponerse* y *llamarse* son verbos pronominales ya que requieren de un pronombre que concuerde con el sujeto. A esto se le puede sumar la dificultad que dichos verbos tienen una variante pseudocopulativa cuando se construyen con un predicado como en *quedarse solo*, *ponerse triste* o *ponerse mal*. En el caso de *levantarse*, *acostarse* e *irse* pueden clasificarse como verbos anticausativos que expresan un cambio de estado (Azpiazu Torres, 2004, p.13).

Pronombres personales	
Reflexivos	
yo	me ducho
tú	te duchas
él / ella / Ud.	se ducha
nosotros/as	nos duchamos
vosotros/as	os ducháis
ellos /ellas / Uds.	se duchan

→Otros verbos que necesitan los pronombres reflexivos son:

bañarse • quedarse (en un lugar) • levantarse acostarse • llevarse (algo consigo) afeitarse • vestirse • irse (de aquí) ponerse (algo en el cuerpo) • llamarse
---

Los hijos **se fueron** de vacaciones a la playa y los abuelos **se quedaron** en la ciudad, a pesar del calor.  
 ¿**Me** llevo tu maleta?  
 ¿Qué vestido **me pongo** para ir a la playa?

Imagen n° 12. Pronombres personales y reflexivos. Extraído del manual *Nuevo Español en Marcha 2*, pág. 8

En este tomo de *Nuevo Español en Marcha 2* se hace un repaso de los pronombres personales con función de sujeto y de objeto directo y se incorporan los pronombres de objeto indirecto. En cuanto a la práctica, se ofrece una serie de actividades de carácter estructural y otras de carácter comunicativo. En dichas actividades, en varias ocasiones, ambos pronombres actúan de manera conjunta en ejercicios de sustitución y en otras se tendrá que utilizar *se* en lugar de las formas pronominales átonas *le* y *les*. La práctica propuesta en esta unidad puede generar cierta dificultad en los estudiantes ya que deberán usar diversos pronombres personales con función objeto en el orden correcto y evitar confundir con los pronombres personales de función sujeto que posiblemente ya tengan consolidado desde el nivel elemental.

## Gramática

### PRONOMBRES DE OBJETO DIRECTO E INDIRECTO

sujeto	o. directo	o. indirecto
yo	me	me
tú	te	te
él / ella / Ud.	lo, la	lo (se)
nosotros/as	nos	nos
vosotros/as	os	os
ellos / as / Uds.	los, las	les (se)

A. ¿Le has dado las llaves a Mercedes?

O.D. O.I.

B. Sí, ya le las he dado.

O.I. O.D.

se

4 Ha sido el cumpleaños de tu compañero/a y le han regalado algunas cosas. Pregúntale quién le ha regalado cada cosa.

- ¿Qué reloj tan bonito!, ¿quién te lo ha regalado?
- Me lo ha regalado Mar.
- ¿Qué gafas de sol tan bonitas!, ¿quién...

Haz lo mismo con otros objetos: bolígrafo, móvil, bolso, cartera, corbata, anillo, pantalones, camiseta, etcétera.

1 Pide cosas prestadas a tu compañero.

- ¿Me dejas la goma?
- Sí, claro, cógela.
- ¿Me dejas tu diccionario?
- No, lo siento, lo necesito yo.

2 Lee y completa.

me los • te los • los • me la • el mío • telos

- ¿Y estos vaqueros?, ¿de quién son?  
• Son míos.  
• ¡Qué bonitos! ¿Me \_\_\_\_\_ dejas?  
• Sí, claro, lléva \_\_\_\_\_.
- Nuria, ¿es tuyo este cinturón?  
• No, \_\_\_\_\_ es más ancho que este.
- ¿De quién es esta raqueta?  
• Mía.  
• ¿Es nueva?  
• Sí, \_\_\_\_\_ ha comprado mi madre.
- ¡Qué pendientes tan bonitos! ¿Quién \_\_\_\_\_ ha regalado?  
• ¿Te gustan? \_\_\_\_\_ ha regalado mi novio.

Imagen n° 13. Extraída del manual Nuevo Español en Marcha 2, pág. 46

### 5. ME LLEVO MUY BIEN CON...

A. Léa las opiniones de Luisa sobre cuatro personas. ¿Cómo creés que es su relación con ellas? ¿Buena o mala? Marcalo en cada caso.

1. Luisa **se lleva**  bien /  mal **con** Luis.
2. Luisa **se lleva**  bien /  mal **con** Carla.
3. Luisa **se lleva**  bien /  mal **con** Susi.
4. Luisa **se lleva**  bien /  mal **con** Fernando.

B. Ahora, pensá en las personas que conocés. ¿Con quién te llevás bien? ¿Con quién te llevás más o menos? ¿Con quién te llevás mal? Escríbilo en tu cuaderno y, luego, explicáselo a tus compañeros.

Yo me llevo (muy) bien/más o menos/mal/pésimo con...

• Yo me llevo muy bien con mi padre, pero...

Imagen n° 14. Extraída del manual Aula del Sur 2, pág. 28

Con respecto a *Maratón ELE*, en el capítulo 4 se puede ver un cuadro comparativo entre la voz activa y pasiva para presentar información con un enfoque diferente. Dentro de la voz pasiva se menciona la voz pasiva con *se*. Lo que llama mi atención es ver que se presenta esta comparación, pero no hay ejercitación ni oral ni de estructura para practicar dicho contenido.

Por todo ello, podemos concluir que los manuales de nivel 2 tratan de reforzar la adquisición de los pronombres personales de objeto directo e indirecto, nuevos verbos pronominales y reflexivos. De manera excepcional algunos libros de texto para este nivel incorporan como novedad el valor de la impersonalidad como es el caso de *Nuevo Ven 2* y *Aula del Sur 2* pero de una manera que no resulta clara tanto para el docente como para los estudiantes ya que aparecen incorrecciones gramaticales o falta de explicación, lo que sumado a la complejidad del tema puede llevar a la confusión a los estudiantes.

### 6.3 Nivel B1

En este nivel, de acuerdo con el PCIC, se pretende que los estudiantes de ELE logren apropiarse del *se* con función de OI ante otro clítico de 3º persona que funcione como OD, el pronombre recíproco, la combinación de los pronombres átonos OI + OD y los pronombres enclíticos. En el caso del manual *Voces del Sur*, este no se rige por los niveles del MCER, sino que cuenta con un tomo de nivel elemental y otro de nivel intermedio.

Con respecto a los valores del *se*, en *Voces del Sur 2* se presenta como complemento directo seguido de un complemento indirecto. Este contenido gramatical se presenta en un contexto de pedir prestado para el tratamiento de “usted”: “¿Podría prestarme mi suéter? Sí, se lo traigo”, “¿Podría prestarme una lapicera? Sí, se la dejo acá”. Las actividades de práctica, tanto estructural como comunicativas, implican darse cuenta de qué pronombres personales utilizar para reemplazar un OD o un OI y si hay posibilidades de un doble reemplazo como en ¿Podrías alcanzármelo? Siguiendo la misma temática, el *se* aparece en oraciones donde va acompañado de un pronombre personal objeto para averiguar si hay cosas pendientes de hacer: “¿Ya le pediste el cuchillo grande a Pepe? No, todavía no *se* lo pedí”. Esta unidad parece estar cargada de actividades relacionadas con los valores de *se* y otros pronombres personales átonos, así como también la forma de combinarlos.

En cambio, *Aula del Sur 3* solo presenta los pronombres de objeto directo e indirecto de tercera persona y hace una aclaración sobre el uso del *se*. Más adelante vuelve presentar las construcciones impersonales para expresar prohibición: “*Se* prohíbe el paso”, “No *se* permite la entrada sin casco”, “No *se* aceptan tarjetas de crédito”, etc. Una vez más, los autores confunden oraciones de pasiva refleja con impersonalidad. En estos ejemplos, el *se* es de pasiva refleja porque el verbo concuerda con el sujeto paciente. No se trata de oraciones

impersonales ya que sí hay un sujeto gramatical aunque a nivel semántico el agente quede oculto.

B. Observá las formas que aparecen subrayadas. Son los pronombres de Objeto Indirecto (OI): ¿A qué hacen referencia en cada caso? Escríbilo en tu cuaderno.

PRONOMBRES DE OI	
UNA COSA O UNA PERSONA (SINGULAR)	UNA COSA O UNA PERSONA (PLURAL)
le	les
le cuenta <u>su abuelo</u>	les promete

C. Recordá que los pronombres de OI **le** y **les** se transforman en **se** cuando aparecen junto a los pronombres de OD **lo**, **la**, **los** y **las**. Buscá en el texto la frase "se los deja". ¿A quién se refiere **se**?

Imagen n°15. Extraída del manual Aula del Sur 3, pág. 36 y 38

## 5. ¿QUÉ HACÉS CUANDO...?

¿Cómo actuás en estas situaciones? Comentalo con un compañero. ¿Ustedes hacen lo mismo?

- Cuando empiezo un libro y me parece horrible...
- Cuando veo una película y me gusta mucho...
- Cuando me prestan libros o CDs...
- Cuando tengo un problema grave...
- Cuando alguien me cuenta un secreto...
- Cuando alguien me presta plata...
- Cuando tengo una duda de español...
- Cuando un amigo íntimo me pide plata...
- Cuando me causa gracia un chiste...
- Cuando no me gusta el/la novio/a de un/a amigo/a...
- Cuando no sé una palabra en español...
- Cuando encuentro algo que no es mío...
- Cuando no sé cómo ir a un lugar en la ciudad en la que estoy...

a veces	le/se	lo	recomiendo	
en general	les/se	la	pregunto	
siempre		los	cuento	a mis amigos/as
no		las	digo	a mis compañeros/as
nunca			digo la verdad	a mis padres
			devuelvo	a mi profesor
			termino	a alguien en la calle
			busco	a nadie
			comento	a todo el mundo
			vuelvo a ver/leer	
			dejo	
			pido consejo	

- Yo, cuando empiezo un libro y me parece horrible, lo dejo, no lo termino.
- Yo en general lo termino...

Este mismo manual, casi al final, introduce la voz pasiva. Se hace una pequeña mención de las construcciones pasivas con *se* y la diferencia con las construcciones impersonales de una manera muy escueta y general. Lo más llamativo es que no hay más referencias a este tema tan complejo teniendo en cuenta que es el nivel más avanzado de este manual y, que a su vez, se hace muy difícil explicar la diferencia cuando los autores parecen confundir los dos casos. Es más, tampoco se hace una distinción de cada construcción solo se mencionan los diferentes recursos que los alumnos pueden usar cuando no queremos mencionar el sujeto o queremos resaltar la acción.

*Voces del Sur 2* presenta en este tomo el *se* impersonal en un contexto de búsqueda de trabajo: *Se ofrece*, *Se requiere*, *Se necesita*. Cabe aclarar que este manual, al igual que los demás de la muestra, presentan de manera confusa las oraciones impersonales. En este caso dice en la explicación gramatical que precede las actividades:

El diagrama muestra un recuadro con un icono 'i' en un círculo rojo a la izquierda. A la derecha del icono, hay una lista de dos ejemplos de construcciones impersonales con 'se'. El primer ejemplo es 'Se + verbo en tercera persona singular' con el verbo 'necesita' subrayado y el ejemplo 'Se necesita una secretaria.'. El segundo ejemplo es 'Se + verbo en tercera persona plural' con el verbo 'necesitan' subrayado y el ejemplo 'Se necesitan promotoras.'. Debajo de estos ejemplos, hay un párrafo explicativo: 'Estas oraciones no dicen quién o quiénes tienen la necesidad expresada por el verbo, porque la información es obvia para el que lee. En estas construcciones, el verbo concuerda con lo que viene detrás.'

Imagen n°16. Construcciones impersonales. Extraída del manual Voces del Sur 2, pág.8

En primer lugar, no comparto con los autores el léxico que utilizan para describir el uso del *se* impersonal ni el valor impersonal en la segunda oración del ejemplo (imagen n°16). La realidad es que ambas oraciones son de pasiva refleja, ya que presentan un sujeto paciente que concuerda en número con el verbo (secretaria es singular y promotoras es plural). Desde la tradición gramatical, por lo tanto, no puede considerarse que una sea impersonal y la otra pasiva. Sin embargo, en propuestas más recientes se plantea que todas estas construcciones deben analizarse como impersonales, lo cual muestra el grado de debate y de confusión que aún persiste en este ámbito y que, en los manuales, se refleja en explicaciones poco consistentes.

Con respecto a las estrategias para poner en práctica este valor del *se*, se utilizaron anuncios reales en los que sigue habiendo confusión entre las construcciones impersonales y pasivas reflejas: *Se alquila cochera, Se necesita carnicero, Se reparan artefactos eléctricos*. Más adelante en el capítulo 2, se vuelve a presentar este valor de *se* para dar instrucciones o recomendaciones. Sin embargo, a la hora de practicar este tema solo se utiliza la forma personal en una actividad comunicativa: *Te recomiendo...* El *se* se sugiere utilizarlo cuando el trato es a usted: *Si va a la montaña, no se olvide de...* En esta misma unidad se menciona rápidamente el uso del *se* medio para hablar de un accidente o de hechos de los que no somos responsables como en *Se me perdieron las llaves, Se me descompuso el taxi, Se me quemó la comida o Se me quemaron las tostadas*. Lamentablemente, es solo una explicación aislada, en la que, además, se pretende que los estudiantes puedan combinar el *se* con los diferentes pronombres personales de dativo ya estudiados.

En el caso de *Nuevo Ven 3* se vuelve a hacer un repaso de *se* impersonal (ya que este valor se había presentado en el tomo 1). A diferencia de otros manuales de enfoque comunicativo, este libro de texto siempre ofrece una ejercitación de estructura a modo de

refuerzo. En este nivel, además, se refuerza el tema de los pronombres átonos y el orden en que se colocan con relación al verbo; también se hace un repaso a través de un cuadro de los usos más frecuentes del *se*: C.I que sustituye a *le*, reflexivo, recíproco, impersonal, pasiva refleja (acá se trata de un caso de construcción media inacusativa, según la Nueva gramática de la lengua española) y cambio de significado (*se* aspectual). En ambos casos solo hay una pequeña ejercitación como práctica. En este tomo, la pasiva con *se* tiene una breve explicación en los capítulos finales dentro de un cuadro comparativo con la voz pasiva. Lo más llamativo es que solo se menciona como dato curioso y no hay práctica sobre esto.

### 11 ORDEN DE LOS PRONOMBRES

Sujeto	Complemento Directo (CD)	Complemento Indirecto (CI)
yo	me	me
tú	te	te
él/ella/usted	lo-la-(le)	le (se)
nosotros/as	nos	nos
vosotros/as	os	os
ellos/ellas/ustedes	los-las-(les)	les (se)

- Los pronombres personales se colocan generalmente delante del verbo, primero el C.I y luego el C.D, excepto cuando el verbo está en Imperativo, Infinitivo o Gerundio.  
*Me compré una botella de vino... me la compré Tiene que ayudarme*
- Cuando el C.I *le* o *les* va seguido de un C.D *lo/la/los/las* se transforma en *se*. El orden de los pronombres es siempre: *se lo, se la, se los, se las*. He dado las llaves a mi hermano = *Se las he dado*.
- Ocurre lo mismo en oraciones con verbos en construcción reflexiva. El orden de los pronombres

Imagen n°17. Extraído del manual Nuevo Ven 3. Libro del profesor, pág. 93

### 11 FUNCIONES Y USOS DE SE

*Se* es un pronombre:

- Complemento indirecto que sustituye a *le* y *les*: *Se las he dado*. (Ver cuadro anterior).
- Reflexivo: la acción del sujeto recae sobre sí mismo. *Se ducha todas las mañanas*.
- Recíproco: sólo se da en plural. *Se dan la mano para saludarse*.
- Impersonal: el agente es general o no se quiere nombrar. *Aquí no se fuma*.
- Pasiva refleja: se usa para expresar involuntariedad. *La tortilla se ha quemado*.
- También puede cambiar el significado o el matiz del verbo al que acompaña.  
*No se me ocurrió ninguna metáfora = No me vino a la mente ninguna metáfora.*  
*Imagínate lo que me ha ocurrido hoy = Imagínate lo que me ha sucedido hoy.*

### 4 INCLUYE *se* en las frases siguientes sólo si hace falta.

- En Puerto Rico *se* habla español.
- Los estudiantes *se* acercaron al tablón de anuncios para ver sus notas.
- Los puertorriqueños hablan español.
- Se* necesita personal cualificado.

Imagen n° 18. Extraído del manual Nuevo Ven 3. Libro del profesor, pág. 93

De *Voces del Sur 2* es el siguiente ejemplo en el que se observa otro uso de *se* con valor reflexivo: *Despiértese, muévase, vístase, no se despierte tarde, no se mueva, no se vista*.

Este tratamiento se ve en un contexto de órdenes positivas y negativas, pero carece de práctica y explicación. En el caso de los verbos para dar órdenes afirmativas, estas formas se construyen con verbos pronominales en los que la acción la realiza el sujeto sobre sí mismo, pero aun así no tienen un valor reflexivo estricto. En todos los casos, se puede decir que el *se* tiene un valor aspectual ya que hay un cambio de estado o inicio de una acción.

Lo mismo sucede en *Maratón ELE* donde, en el sector de gramática, hay un ítem que pasa desapercibido, que explica la posición de los pronombres en la oración. Sin embargo, este manual solo presenta los ítems gramaticales a modo de recurso para mejorar la comunicación y no propone ejercitación para reforzar lo aprendido. Finalmente, este libro de texto explica brevemente el *se* impersonal para dar instrucciones generales como “*se* agrega el azúcar de a poco”. Sin embargo, nuevamente utilizan ejemplos que son de pasiva refleja.

Por el contrario, *Nuevo Español en Marcha 3* refuerza los verbos reflexivos y aquellos verbos que requieren del alomorfo *le* como en *A María le queda mal el color rojo*. Además, se hace una comparación entre *se* y *le* y cómo el mismo verbo puede cambiar de significado utilizando uno u otro pronombre como en *Lola se queda en casa todos los sábados* vs *A Lola no le quedan bien los vaqueros*. Este manual le dedica una página entera a este contenido gramatical junto con ejercitación de carácter estructural de refuerzo. La explicación que ofrece el manual es un tanto confusa, es por eso por lo que el docente de ELE debe tener en claro y enseñar a sus estudiantes que a veces el *se* no tiene nada que ver con el *se* reflexivo, sino que es un sustituto de los pronombres personales átonos *le* o *les* (López Quero, 2017, p. 701).

**Gramática**

**VERBOS REFLEXIVOS Y VERBOS LE**

- Muchos verbos se utilizan habitualmente con los pronombres reflexivos *me, te, se, nos, os, se*.  
*Luis se ríe* mucho cuando ve alguna comedia.  
Otros ejemplos: *encontrarse* (bien o mal), *llevarse* (bien o mal), *enfadarse*, *divertirse*, *preocuparse*.  
*Mis hermanos y yo nos llevamos* muy bien.  
*Ana se ha enfadado* con su novio y ya no salen juntos.
- Otra serie de verbos siguen la estructura del verbo *gustar*, y necesitan los pronombres *me, te, le, nos, os, les* para funcionar.  
*A Lucía le caen* mal los vagos.  
Siguen este modelo: *molestar* (algo a alguien); *encantar*; *importar*; *quedar* (bien o mal); *preocupar* (algo a alguien); *interesar, pasar* (algo a alguien).
- A veces, el mismo verbo puede usarse con las dos estructuras. En este caso, el verbo puede tener significados muy diferentes o, al contrario, no variar apenas.  
*Lola se queda* en casa todos los sábados.  
*A Lola no le quedan* bien los vaqueros.  
*A Roberto le preocupan* los problemas medioambientales.  
*Enrique se preocupa* mucho por sus hijos y por eso

Imagen n° 19. Extraída del manual *Nuevo Español en Marcha 3*, pág. 31



1 | Mire con atención las siguientes fotos. ¿Qué piden y qué ofrecen los carteles?



2 | Después de leer los carteles, imagine en dónde está colocado cada uno, quién lo colocó en ese lugar y por qué.

**ejemplo** — El cartel "Se alquila" está en la ventana de una casa. El dueño lo colocó porque quiere tener una renta todos los meses.



3 | Una con flechas.

Cuando salimos de viaje a otro país		
En el aeropuerto,	se presenta...	la tarjeta de crédito.
Para no llevar dinero en efectivo,	se llevan...	la cámara.
Para orientarse,	se compran...	los mapas del lugar.
Para sacar fotos,	se usa...	los pasajes.
En la agencia de viajes,	se paga con...	el pasaporte.

Imagen n° 20. Extraída del manual Voces del Sur 2, pág. 8

Llegando al final, este libro de texto vuelve a repasar el *se* cómo pronombre de objeto directo y como se utiliza junto con pronombres de objeto indirecto. El tipo de ejercitación que acompaña este punto gramatical es estructural, ya que se debe reconocer qué tipo de pronombre reemplaza la frase subrayada. Finalmente, se vuelve a hacer un repaso del *se* impersonal y se hace una pequeña mención y comparación con el *se* de las construcciones pasivas. Al finalizar el manual, los estudiantes pueden encontrar varias opciones de ejercitación adicional sobre los temas dados.

Con respecto a otros valores de *se*, estos se pueden ver dentro de un contexto de comunicación real a lo largo de los 3 tomos, pero falla en brindar ejercitación apropiada para

poder afianzar un elemento gramatical tan complejo como este. En la sección de “contenidos gramaticales” se pueden apreciar cuadros en los que se ejemplifica el uso y la función de los valores de *se* pero luego la ejercitación es muy escueta, fuera de contexto, además de presentar errores conceptuales.

En conclusión, los manuales del nivel B1 pertenecientes al corpus están en sintonía con las sugerencias del PCIC con respecto a los valores y funciones del *se* que se deben presentar a los estudiantes. El material seleccionado presenta en numerosas ocasiones junto con práctica controlada los pronombres átonos con función de OD y OI y las posibles combinaciones. Con respecto a la función recíproca, esta solo se menciona en algunos manuales en el nivel A1 y los valores impersonales y de pasiva refleja están presentes en el nivel intermedio, pero tanto la explicación como las actividades no alcanzan para lograr que los estudiantes extranjeros puedan adquirirlos y utilizarlos de manera natural en una conversación.

#### **6.4 Nivel B2**

Para este nivel- intermedio- el PCIC sugiere la enseñanza del *se* en construcciones medias para referirse a cambios de estado o acciones de causas externas al sujeto y la serie *se + me, te, le* como mitigador de la responsabilidad. Esta estructura se la considera sumamente difícil por no tener paralelo en otras lenguas como es el inglés (Guillén Solano, 2015, p.88).

En el caso de *Nuevo Español en Marcha 4*, este manual incluye en el capítulo 1 actividades de comprensión lectora donde se pueden distinguir varios ejemplos del clítico *se* como: [...] *su padre se quedó en paro y lo pasaron mal, Jesús se matriculó en la academia de baile, [...] las españolas se casaban entre los 16 y 25 años, En el campo se trabajaba de sol a sol..., Muchas mujeres que trabajaban se quedaban solteras*. Sin embargo, no hay ninguna referencia sobre sus usos o un cuadro de repaso sobre la voz media o los verbos pronominales, un tema sumamente complejo para estudiantes extranjeros ya que no es una construcción que esté presente en otras lenguas para poder hacer una comparación. Si bien este texto sirve para la comprensión global de la lectura, podría utilizarse para repasar o reforzar los diferentes valores de *se*.

Más adelante, se presenta la estructura de *se* medio para hablar de la involuntariedad. En cuanto a las actividades, la mayoría que acompañan esta estructura gramatical en este manual son de práctica controlada. En la sección de “Anexos” que tiene el libro de texto se vuelve a realizar un repaso de esta estructura junto con varias actividades fuera de contexto.

Posiblemente, frente a la complejidad de esta estructura de *se* medio, los autores del manual deciden solo hacer hincapié en la función de la involuntariedad por ser la más recurrente y para evitar confusiones. Esto se debe a que, como hemos mencionado en el apartado 3.2, las construcciones medias no se comportan de manera homogénea, sino que dependen del tipo de verbo. De hecho, la Nueva gramática de la lengua española (2009) incorpora bajo este rótulo casos muy diversos, como construcciones inacusativas, construcciones con verbo pronominal e incluso, aunque no correspondan estrictamente, algunas construcciones de tipo antipasivo.

**Comunicación**

**Expresar involuntariedad en la acción**

- En español usamos una estructura compuesta de dos pronombres más algunos verbos (*romper, estropear, perder*) cuando queremos expresar que la acción del verbo es involuntaria.

*Se me ha caído el vaso y se me ha roto.*  
*A mi padre se le ha quemado otra vez la comida y tenemos que comer bocadillos.*

**9 Forma frases siguiendo el ejemplo.**

- 1 quemar / la comida. (a mí)  
*Se me ha quemado la comida.*
- 2 estropear / la caldera de la calefacción. (a mí)
- 3 ¿perder / las llaves? (a ti)
- 4 Pedro / olvidar / la cartera en casa. (a él)
- 5 Rafa y Mayte / escapar / el tren. (a ellos)
- 6 perder / el perrito. (a nosotros)
- 7 ¿olvidar / que mañana es el cumpleaños de Victoria? (a vosotros)

Imagen n°21. Extraída del manual *Nuevo Español en Marcha 4*, pág. 131.

Casi al finalizar el manual se hace un repaso de la voz pasiva y se menciona la forma impersonal del *se*. Sin embargo, la ejercitación provista sólo implica completar una serie de oraciones con la forma pasiva *ser* + participio. En este caso, no coincido con la definición que se da sobre el uso del *se* en las construcciones pasivas. En primer lugar, ninguno de los autores consultados sostiene que la voz pasiva se alterna con el *se* en textos de tipo formal. En segundo lugar, no estoy de acuerdo en que la voz pasiva tiene un valor impersonal ya que

ambas no son sinónimo una de la otra y mucho menos en el ejemplo provisto (imagen n° 22) donde se puede detectar un sujeto gramatical (importantes trabajos de renovación). Lo mismo sucede con el sujeto agente, si bien este no se expresa explícitamente se sobreentiende que hay alguien que llevó a cabo la renovación.

**Gramática**

**LA VOZ PASIVA**

- La voz pasiva se forma con el verbo **ser** conjugado y el participio en el género y número del sujeto.  
*Las obras del templo de San Francisco **fueron dirigidas** por Francisco Cabezas.*
- En textos históricos y descriptivos, se alterna el uso de la voz pasiva con la forma impersonal con **se**. Se prefiere este uso cuando no se conoce el sujeto agente.  
*En 1617 **se efectuaron** importantes trabajos de renovación, pero a mediados del s. XVIII el edificio **fue derribado** debido a algunos defectos de construcción.*
- Con la pasiva con **estar** se expresa el resultado de un proceso.  
*Este edificio no se puede restaurar porque **está** totalmente **destruido**.*

Imagen n°22. Extraída del manual *Nuevo Español en Marcha 4*, pág. 131.

A lo largo de todo el manual el *se* aparece reiteradas veces como parte de ejemplos, ya que el enfoque principal de cada unidad es los tiempos verbales.

### 6.5 Nivel C1

Pasando al nivel superior observamos que es en este estadio donde los alumnos extranjeros se deberían enfrentar al verdadero desafío. Sin embargo, en el manual *Nuevo Prisma nivel C1*, lo primero con lo que nos encontramos es con un cuadro explicativo de los pronombres personales de objetos átonos. Es sorprendente ya que en este nivel uno de los temas que más se debería trabajar son las construcciones pasivas, impersonales y medias. Estas son, entre otras cosas, las que más dificultad representa para los estudiantes extranjeros, tanto a nivel conceptual como práctico. Es por eso por lo que diversos autores (Dyvik Cardona, 2014, p.74) y el PCIC sugieren que estos valores del *se* se trabajen en el nivel superior.

En el capítulo 1 los autores dedican una de las lecciones a la voz pasiva. En este caso, se trata de una explicación bastante resumida y generalizadora. Curiosamente, en este nivel no se menciona el valor pasivo, lo que es sorprendente por ser más habitual en nuestra lengua que la voz pasiva. Más adelante se justifica la elección de trabajar la voz pasiva, la cual, según los autores, se utiliza en contextos más formales mientras que en contextos informales se resuelve utilizando los pronombres átonos *lo* o *la*.

Posiblemente esto se deba a que en el manual *Nuevo Prisma B1* se presenta en uno de los últimos capítulos un cuadro que muestra algunos usos de *se* dentro de los cuales está la pasiva refleja. Aquí, al igual que en el manual *Nuevo Prisma C1*, se brinda una explicación sobre la pasiva de una manera confusa y bastante generalizadora al tratarse de uno de los valores más complejos y que puede presentar confusión con el *se* impersonal y teniendo en cuenta, también, que la voz pasiva se presenta recién en el siguiente nivel. Estoy de acuerdo con el hecho de que la pasiva refleja equivale a una oración pasiva, pero no comparto el hecho que dice que se utiliza para cuando el sujeto activo no es importante. La pasiva refleja se usa porque desconocemos al autor y se resalta la actividad o lo efectuado por ella. Además se incorporan cuestiones de función informativa con aspectos esencialmente gramaticales (Alarcos Llorach, 1984, p 219; Robles Ávila, 1999, p.570; Bogard, 2015, p.28).

## Los usos de se

- × Se usa el pronombre **se** para conjugar los verbos **reflexivos** en las terceras personas del singular y del plural. Estos verbos comunican que la acción desempeñada sobre el sujeto recae sobre sí mismo (*lavarse, vestirse, parecerse...*):

— \_\_\_\_\_

— \_\_\_\_\_

— \_\_\_\_\_

- Algunos de estos verbos cambian o matizan su significado según se usen como reflexivos o no:
  - *Acordaron verse y solucionar sus problemas.* ("llegaron a un acuerdo")
  - *No se acordaron de llevar la bufanda y pasaron frío.* ("recordaron")
- Otros verbos: *fijar/fijarse; centrar/centrarse, fiar/fiarse, parecer/parecerse...*

— \_\_\_\_\_

- × **Se + verbo en tercera persona del singular o del plural** equivale a una oración pasiva cuando consideramos que referirse al sujeto activo no es importante: *se alquila, se vende, se explica, se sabe...* en lugar de *es alquilado, es vendido, es explicado, es sabido...*

— \_\_\_\_\_

— \_\_\_\_\_

— \_\_\_\_\_

— \_\_\_\_\_

— \_\_\_\_\_

- × Se usa el pronombre **recíproco se** para expresar una acción de intercambio mutuo (*escribirse, verse, comunicarse, hablarse...*):

— \_\_\_\_\_

- × Usamos **se** en lugar de *le* o *les* para referirnos al objeto indirecto cuando en la oración hay también otro pronombre de objeto directo (*lo, la, los, las*):

— \_\_\_\_\_

Imagen n°23. Extraído del manual Nuevo B1, pág. 146

## La voz pasiva

- × La voz pasiva es un recurso por el que el hablante transforma el objeto directo del verbo en su sujeto gramatical, convirtiendo el sujeto activo del proceso en complemento agente:

<u>El narrador</u>	<i>ha escrito</i>	<u>el texto.</u>
sujeto activo		objeto directo
<u>El texto</u>	<i>ha sido escrito</i>	<u>por el narrador.</u>
sujeto gramatical		complemento agente

- × Cuando nos referimos al acontecimiento en sí mismo, utilizamos la pasiva de [1] .....  
Esta se forma con el verbo [2] ..... + [3] .....
- × Cuando lo que nos interesa es informar del resultado final sin interesarnos por el proceso, utilizamos la pasiva de [4] ....., que se forma con el verbo [5] .....  
+ [6] .....

Imagen n° 24. Extraído del manual Nuevo Prisma C1, pág. 19

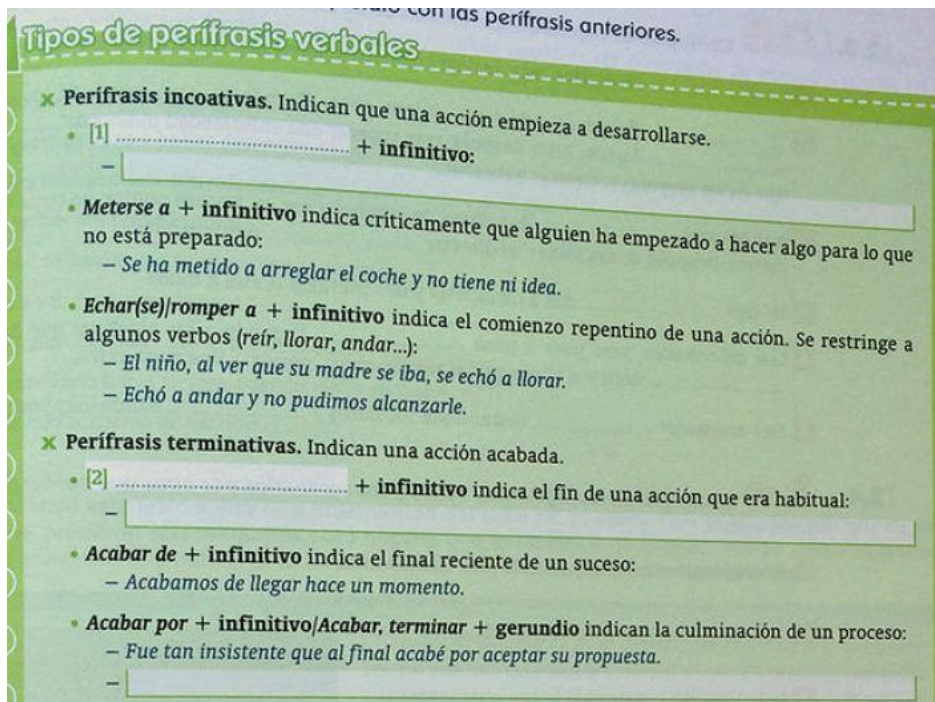


Imagen nº 25. Extraída del manual Nuevo Prisma C1, pág. 20

Más adelante en el capítulo 4 se menciona el uso del *se* en estructuras para dar órdenes e instrucciones. En este caso se trata del *se* en construcciones impersonales, pero no da detalles de eso ya que, al tratarse de un manual con enfoque comunicativo, el objetivo de la unidad es cómo dar órdenes en un contexto o situación real.

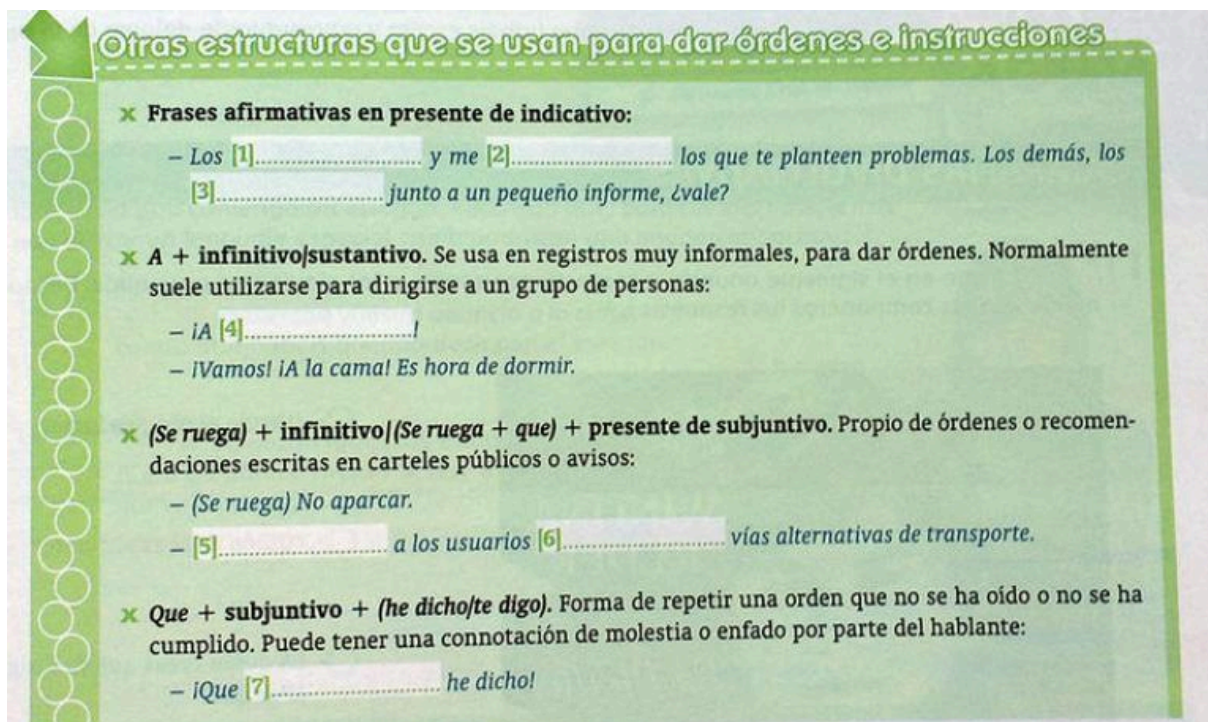


Imagen nº 26. Extraída del manual Nuevo Prisma C1 pág. 55

Casi al final del manual aparece el *se* como parte de una perífrasis verbal en frases comunes del habla en el español ibérico. Sin embargo, no se realiza ninguna explicación del uso o función de dicho pronombre. Sin embargo, cabe destacar que en este manual aparecen más verbos pronominales *meterse a*, *echarse a*, *ponerse a*, etc pero en pocas ocasiones se dan explicaciones que estos verbos poseen un régimen especial al tener incorporado el elemento *se*.

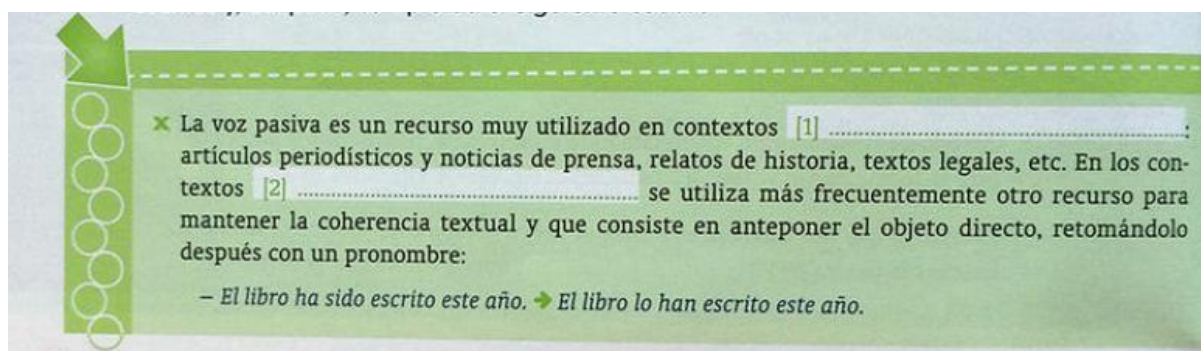


Imagen n°27. Extraído del manual *Nuevo Prisma C1*, pag 171.

## 6.5 Nivel C2

En *Nuevo Prisma nivel C2*, se dedica gran parte del capítulo 1 a reflexionar sobre los distintos usos de *se* a través de ejemplos junto a su definición. Como es común en este manual, la práctica viene precedida de una revisión teórica donde los autores, en este caso, proveen a los estudiantes de las definiciones, pero sin los ejemplos. Son ellos los que deberán colocar cada uno debajo de la definición correcta.

Se presentan en esta unidad hasta 12 valores de *se* en un intento de mostrar el amplio espectro de posibilidades de uso de este pronombre átono. Los valores que incluye esta unidad son: verbos pronominales, uso obligatorio; *se* cuando *le* está delante de los pronombres *la* y *lo* (para evitar la cacofonía, aunque en algunos casos corresponde a estructuras impersonales como en *A la universidad pública se la defiende*), cambio de significado, construcciones pasivas; *se* reflexivo y recíproco; voz media (involuntariedad); *se* impersonal; expresividad; dativo de interés; inicio de una acción y enfatizador del sujeto.

Si bien algunos valores ya fueron presentados en los niveles anteriores, acá hubiese convenido enfatizar en aquellos valores sugeridos por el PCIC o ahondar en aquellos que

mayor dificultad presentan a los estudiantes extranjeros como las pasivas reflejas, el *se* impersonal y las construcciones medias. Personalmente, cabe destacar que el metalenguaje que se utiliza sobre todo al brindar explicaciones de carácter morfosintáctico es sencillo y ya conocido por los estudiantes de los niveles elemental e intermedio.

Sin embargo, hay algunos aspectos para tener en cuenta que no se ajustan a los principios gramaticales aceptados por diversos autores como Alarcos Llorach (1984, p.213), Bosque (2009, p.414), Di Tullio (2007, p.177), entre otros autores que hemos mencionado a lo largo de este análisis. En el caso de las construcciones impersonales, en un intento de generalizar y simplificar la comprensión de este valor de *se*, el manual lo define como el pronombre que se utiliza para ocultar un sujeto que no se quiere mencionar. Se considera que en la frase “Se trabaja mejor en equipo”, el sujeto no se menciona no porque se quiera ocultar sino porque es indeterminado o podría interpretarse como “la gente en general”. Según Alarcos Llorach (1984, p.220), este tipo de impersonalidad se utiliza para resaltar una acción o porque desconocemos el sujeto. Desde una perspectiva más reciente, siguiendo la Nueva gramática de la lengua española (2009), es útil distinguir entre impersonales genéricas, donde el sujeto implícito es [+humano] y se interpreta como “alguien en general”, e impersonales existenciales, donde la acción se refiere a la existencia o presencia de algo, normalmente no humano. Esta distinción explica la interpretación del sujeto en las diferentes estructuras impersonales..

2 Fíjate en las siguientes construcciones con el pronombre **se** y, con tu compañero, contesta a las preguntas.

× Cuando **se fundó** nuestro grupo...

× El uso que **se puede dar** a las cosas...

- 1 ¿Qué valor tienen en el texto "se fundó" y "se puede dar a las cosas"?
- 2 Intenta explicar la misma idea pero sin utilizar el pronombre.
- 3 ¿Qué efecto tendría en el sentido de la frase suprimir el pronombre **se**?

2.1. Lee el cuadro de reflexión sobre los valores del pronombre **se** y coloca los ejemplos en el lugar correspondiente. Trabaja con tu compañero.

- |   |   |
|---|---|
| × Al director <b>se le</b> ha caído la batuta al suelo.                     | × <b>Se</b> durmió en el concierto.   |
| × El pintor <b>se</b> mira en su autorretrato.                              | × <b>Se</b> empeñó en comprar ese cuadro./Empeñó sus obras de arte para pagar sus deudas. |
| × Ella <b>se</b> vio toda la exposición.                                    | × <b>Se</b> habla español en varios continentes.  |
| × Las pinturas <b>se</b> las dedicó al rey.                                 | × <b>Se</b> marchó sin decir nada.  |
| × Salvador Dalí y Federico García Lorca <b>se</b> admiraban el uno al otro. | × <b>Se</b> rio mucho en la función dramática.  |
| × <b>Se</b> aficionó a la danza y <b>se</b> atrevió a bailar en público.    | × <b>Se</b> valora mucho la innovación en el arte.  |

### Valores del pronombre **se**

- × Gramaticalmente, es obligatorio el uso de **se** en los siguientes casos:
  - En los verbos pronominales, es decir, aquellos verbos que siempre se construyen con **se**. En este caso el **se** no desempeña ninguna función en la frase:
 

— \_\_\_\_\_
  - Cuando el pronombre **le** va delante de otros pronombres como **la** y **lo** **se** convierte en **se**:
 

— \_\_\_\_\_
  - Cuando el verbo con el pronombre **se** implica un cambio de significado:
 

— \_\_\_\_\_
  - Cuando equivale a la construcción pasiva (**ser** + participio pasado del verbo):
 

— \_\_\_\_\_
  - Cuando adquiere un carácter reflexivo (el sujeto de la oración realiza la acción designada por el verbo sobre sí mismo):
 

— \_\_\_\_\_
  - Cuando adquiere un carácter recíproco (la acción designada por el verbo la realizan dos o más personas, las unas sobre las otras):
 

— \_\_\_\_\_
- × En el resto de casos, el uso de **se** implica una intencionalidad del hablante.
  - Involuntariedad (la acción se ha producido de forma accidental):
 

— \_\_\_\_\_
  - Impersonalidad (el pronombre **se** oculta a un sujeto que no se quiere mencionar):
 


— \_\_\_\_\_
  - El verbo con el pronombre **se** es más expresivo o más intenso que sin él:
 

— \_\_\_\_\_
  - Indica el interés que tiene la persona expresada por el sujeto en la acción expresada por el verbo. Es el llamado "dativo de interés":
 

— \_\_\_\_\_
  - El verbo con el pronombre **se** implica un proceso o el inicio de la acción:
 


— \_\_\_\_\_
  - El verbo con el pronombre **se** enfatiza o refuerza la presencia del sujeto:
 

— \_\_\_\_\_

**2.2.**  Teniendo en cuenta el cuadro de reflexión anterior, reformula las siguientes frases para que signifiquen lo mismo utilizando el pronombre *se*.

- 1 El secretario ha estropeado sin querer el ordenador.
- 2 El fotógrafo no reconoce su propia imagen veinte años después.
- 3 La pintora mira al modelo y este también la mira a ella.
- 4 Tuvo el atrevimiento de cantar ópera en una fiesta oficial.
- 5 La autoridad prohíbe hacer grafitis en las paredes de la catedral.
- 6 El cuadro de Van Gogh fue vendido por una cantidad desorbitada.

---

**2.3.**  Indica la diferencia de significado entre los verbos de estos pares de frases.

1 <input type="radio"/> a. Últimamente <b>duermo</b> muy mal. <input type="radio"/> b. Tarda mucho en <b>dormirse</b> .	5 <input type="radio"/> a. No <b>molestes</b> a los vecinos. <input type="radio"/> b. ¡Qué regalo tan bonito me ha hecho tu madre! ¿Por qué <b>se ha molestado</b> ?
2 <input type="radio"/> a. El comportamiento de los hinchas <b>avergonzó</b> al entrenador. <input type="radio"/> b. Es muy tímido. <b>Se avergüenza</b> enseguida.	6 <input type="radio"/> a. Cada vez que coge la moto, <b>arriesga</b> la vida. <input type="radio"/> b. <b>Se arriesga</b> a que le pongan una multa.
3 <input type="radio"/> a. El domador de fieras <b>asombró</b> al público. <input type="radio"/> b. <b>Se asombró</b> al ver el precio.	7 <input type="radio"/> a. El payaso <b>alegra</b> la fiesta. <input type="radio"/> b. Los padres <b>se alegraron</b> al ver las notas de su hijo.
4 <input type="radio"/> a. Los extremos <b>se tocan</b> . <input type="radio"/> b. No <b>toques</b> la fruta.	

Imagen n° 28. Extraído del manual Nuevo Prisma nivel C2, pag. 15-16

Finalmente, en los últimos capítulos del manual, se explican las perífrasis verbales para expresar cambio de estado. Dentro de este contexto, aparecen nuevos verbos pronominales como *convertirse*, *hacerse*, *ponerse*, *quedarse*, entre otros. A través de un cuadro se dan explicaciones que estos verbos poseen un régimen especial al llevar incorporado la partícula *se* cómo en el caso de *ponerse*.

**Perífrasis verbales**

- × **Acabar de** + sustantivo (profesión) →   
 - En una familia de artistas, es poco frecuente **acabar de** abogado o arquitecto.  
 - \_\_\_\_\_
- × **Convertirse en** + sustantivo →   
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_
- × **Hacerse** + sustantivo (profesión, relación)/+ adjetivo (ideología, religión, nacionalidad...) →   
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_
- × **Llegar a ser** + sustantivo (título, cargo o profesión) + adjetivo →   
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_
- × **Ponerse** + adjetivo (estado físico, estado anímico, color) →   
 (Excepciones: No se dice \*ponerse enfadado, sino enfadarse; tampoco \*ponerse curioso, sino sentir curiosidad).  
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_
- × **Quedarse** + adjetivo (físico/emoción)/gerundio →   
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_
- × **Terminar/Acabar** + adjetivo/adverbio/gerundio →   
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_
- × **Volverse** + (un/una) adjetivo (carácter) →   
 - \_\_\_\_\_  
 - \_\_\_\_\_

Imagen n° 29. Extraído del manual Nuevo Prisma nivel C2, pág. 170

En resumen, este manual presenta de manera explícita y, en la mayoría de las veces, con bastante metalenguaje los diferentes valores de *se*. Esto se ve más claramente a la hora de dar explicaciones de carácter morfosintáctico.

Podemos decir que la mirada que ofrece este manual en el nivel superior sobre los valores y funciones del pronombre *se* no siempre son claras en cuanto a las explicaciones o ejemplos. En algunos casos se aprecian generalizaciones, falta de sistematización o explicaciones escuetas, lo que sumado a la complejidad del tema puede llevar a la confusión al estudiante.

Considero que en este nivel se debería reducir el uso excesivo del metalenguaje que, en muchas ocasiones, los estudiantes no emplean y así se podría evitar muchos de los problemas de comprensión con respecto al uso y valores del *se*. Además, sería de gran ayuda que los manuales dedicados al nivel superior pudiesen abordar las estructuras que verdaderamente presentan dificultad como la pasiva refleja y la impersonalidad ya que, en la mayoría de los casos, no se presentan hasta llegar a este nivel.

## Capítulo 7. Conclusión

En resumen, todos los manuales analizados presentan el pronombre personal átono de 3° persona desde la primera unidad del nivel elemental hasta el nivel superior, utilizando actividades comunicativas en contextos reales, como la comprensión lectora. Sin embargo, aunque priorizan la comunicación, no profundizan suficientemente en la explicación de este pronombre ni ofrecen una ejercitación adecuada, lo que evidencia un enfoque comunicativo que descuida la dificultad inherente a su uso.

A grandes rasgos, estos manuales están alineados con el PCIC, ya que presentan los diferentes valores de *se* tal como se sugiere en dicho marco. No obstante, muchas de las funciones de dicho clítico se introducen mucho antes de lo sugerido por el PCIC como es el caso de las construcciones impersonales. También, sería conveniente reducir el uso de metalenguaje en los niveles intermedios y superiores para simplificar un tema que de por sí resulta complejo. Utilizar un lenguaje claro y accesible facilita el aprendizaje.

Personalmente, considero que los manuales deberían adoptar un enfoque gradual y jerarquizado al introducir los usos de *se*, respetando un orden de dificultad creciente. Esto permitiría a los estudiantes construir una base sólida antes de enfrentarse a construcciones más complejas. Esta necesidad es particularmente evidente en el caso de los valores de *se* cómo pasiva refleja y *se* impersonal, ya que son estructuras que suelen presentar mayor dificultad.

Un aspecto llamativo en el tratamiento de la pasiva refleja es que ningún manual prioriza ni profundiza su enseñanza. En su lugar, se explican las construcciones de voz pasiva, mencionando el *se* pasivo solo como una alternativa cuando no se quiere especificar al agente. Esto resulta sorprendente, dado que el *se* pasivo es más común en el uso oral y escrito de nuestra lengua que la voz pasiva tradicional (Jingyuan y Escribano Angulo, 2020, p.9). Además, esta construcción no se introduce hasta el nivel intermedio, y sólo se menciona como un recurso estilístico. Por otro lado, el *se* impersonal se explica desde el nivel elemental en muchos casos, lo cual resulta innecesario dada su complejidad.

En cuanto a las estrategias y recursos utilizados en los manuales para la enseñanza del *se*, en todos los casos las explicaciones se presentan después del *input*, el cual generalmente aparece en textos y, en menor medida, en diálogos. Estas explicaciones suelen organizarse en cuadros comparativos. Solo los manuales *Voces del Sur* y *Nuevo Prisma* resaltan las estructuras gramaticales con negrita para facilitar su identificación visual.

Para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sería recomendable evitar largas listas de los diferentes valores de *se* y la memorización de estos. En su lugar, sería más efectivo utilizar un enfoque basado en el significado y el contexto, que facilite una comprensión más profunda y un uso natural y adecuado del pronombre.

En cuanto a las imágenes, ningún manual del corpus utiliza recursos visuales para apoyar la comprensión de la gramática. Las ilustraciones presentes cumplen únicamente una función decorativa o ayudan a contextualizar el tema, sin contribuir al entendimiento del uso del pronombre clítico. Como docentes, podríamos recurrir a imágenes sencillas, flechas o gestos que ilustran el uso de *se*, especialmente en el nivel elemental, para facilitar el aprendizaje.



*Imagen n°30. Representación del accionar del valor reflexivo o recíproco. Producción propia*

Para ayudar a los estudiantes a comprender este tema complejo, sería ideal seleccionar manuales que contextualicen el uso del *se* mediante ejemplos auténticos. En caso de no ser posible, los docentes podríamos proporcionar estos ejemplos. Esto permitiría a los alumnos interpretar y producir enunciados significativos al familiarizarse con los distintos valores del pronombre en contextos variados.

Un aspecto positivo en la presentación de *se* es que todos los manuales analizados evitan incluir excepciones o expresiones de uso general, lo cual es beneficioso para los estudiantes, ya que se enfoca en un solo significado a la vez, reduciendo así la posibilidad de confusión.

Por último, en cuanto al tipo de actividades para la enseñanza del *se*, todos los manuales analizados proponen ejercicios de práctica controlada. Estas actividades permiten a los estudiantes centrarse en la estructura gramatical y su significado. Asimismo, las actividades se enfocan en las formas gramaticales y, tras la explicación de las funciones de *se* o de otros pronombres átonos, se practican sus significados. Solo en el manual *Nuevo Prisma*

se presentan actividades basadas en un enfoque inductivo, en el cual los estudiantes deben inferir los valores de *se* a partir de ejemplos, como se muestra en la imagen n.º 28.

Dado este panorama, los docentes debemos ser creativos y adaptar las actividades propuestas para hacerlas más interactivas. Esto permitiría a los estudiantes practicar el uso de *se* en situaciones comunicativas simuladas, y fomentar así tanto la fluidez como la precisión en el uso del pronombre.

## Notas

<sup>1</sup> M.B Fontanella de Weinberg destaca las investigaciones de Berta E. Vidal de Battini quien reconoce 5 grandes regiones lingüísticas por sus características: litoral (incluye a Uruguay), guaraníca (se extiende hasta Paraguay por su influencia del guaraní), noroeste, cuyana y central.

<sup>2</sup> El español que actualmente hablamos tanto en Argentina como en el resto del continente es producto de diferentes nivelaciones lingüísticas conocidas como *koineización*. Durante los dos primeros siglos después de la conquista, los colonos provenían principalmente de la región de Andalucía. Los barcos partían del puerto de Cádiz unas 3 veces por año lo cual obligaba a los colonos esperar en la ciudad de Cádiz o Sevilla por meses o incluso un año. Durante esta larga espera- más los 3 meses que duraba el viaje hacía el Nuevo Mundo- los viajeros se iban aclimatando al habla sevillana. Estos primeros grupos de colonos se asentaron en las zonas costeras de América, por ese motivo el español de la región del Río de la Plata tiene algunos rasgos fonológicos similares a los de la región andaluza. Sin embargo, al no haber registros fehacientes, esta similitud que se encuentra entre el español de las zonas costeras del Río de la Plata y el español Andaluz es solo una teoría (Fontanella, de Weinberg, 1992, p.32 ; Lipski, 1996, p.50; Rexach-Gutierrez, 2016, p. 604).

<sup>3</sup> El bilingüismo es la situación teórica que se da en una comunidad donde se emplean dos lenguas distintas para alcanzar los mismos objetivos en la comunicación ya sea pública o privada. Esto no siempre se da ya que una de las dos lenguas tiene más influencia sobre la otra.

<sup>4</sup> La diglosia es una situación donde una comunidad emplea dos lenguas que pertenecen a la misma variedad lingüística o están emparentadas, pero se les asigna diferentes rangos sociales: una de ellas se emplea en el ámbito público mientras que la otra queda relegada al ámbito privado o familiar. Por esta razón a lo largo de la historia muchas lenguas han desaparecido con el tiempo pese a que es la lengua natal de un pueblo (Armendariz, 2000, p.142).

<sup>5</sup> Al vasto léxico de lenguas originarias que forma parte del español en América se lo conoce como *indigenismo*. (Fontanella de Weinberg, 1992, p.27)

<sup>6</sup> Se conoce como turista idiomático a aquella persona que decide aprender una lengua extranjera en el país donde se habla dicha lengua (Nieto y De Majo, s/f, p.64). Si bien dicho aprendizaje será escolarizado, el enfoque a abordar será comunicativo e intercultural ya que el turista idiomático busca aprender una lengua con el contacto diario con los habitantes del lugar.

<sup>7</sup> Varios autores acuerdan que ningún texto legal le otorga al español la función de ser la lengua oficial de la nación Argentina (Varela, 2007 p.164)

<sup>8</sup> Con respecto a la clasificación del “se”, Lidia Contreras (1964) reconoce 13 valores de la misma, Ignacio Bosques (2009) solo se enfoca en 6 valores del “se” por su uso frecuente y para facilitar su interpretación evitando confusiones, mientras que Ángela Di Tullio (2007) detalla en su libro unos 10 valores, Pilar Durán (2006) da cuenta de unos 8 valores del *se* en su estudio divididos en 3 grupos, Whitley (1992) describe 7 funciones del “se” pero con un enfoque contrastivo con la lengua inglesa y Sergio Bogard (2015) realiza un detallado análisis de los clíticos pronominales clasificándolos en clíticos reflexivos (*se*) y no reflexivos (*la-lo/le*). De la primera clasificación, distingue los usos más frecuentes ordenados en 4 clases.

<sup>9</sup> Algunos autores consideran a las construcciones medias estar compuestas por un pronombre átono de interés por tratarse de estructuras con gran carga psicológica.

<sup>10</sup> Algunos autores como Ormazabal y Romero (2024), discuten la separación entre pasivas reflejas e impersonales, proponiendo que ambas construcciones constituyen manifestaciones de una misma estructura. Sin embargo, en este trabajo seguimos un enfoque contrastivo tradicional para fines didácticos.

<sup>11</sup> El manual Maratón ELE al tratarse de un libro de texto para falsos principiantes pasa por alto (o asume que los estudiantes ya lo saben) muchas de las frases cotidianas que utilizan pronombres personales átonos. Por esta razón no se detiene tanto en tablas o cuadros comparativos con los contenidos gramaticales.

<sup>12</sup> Cabe señalar, a diferencia de la pasiva refleja, las construcciones impersonales presuponen un sujeto [+humano], característica que no se observa en los ejemplos del manual, en los que el sujeto recibe la acción como paciente y no como agente.

## 8. Bibliografía del corpus

- Autieri, B.; Gassó, M. J.; Malamud, E.; Mosconi, L. y Preve, P. (2007). *Voces del Sur. Español de hoy. Nivel elemental e intermedio*. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur.
- Castro, F.; Martín F.; Morales, R. y Rosa. S. (2013) *Nuevo Ven 1. Libro del profesor y Nuevo Ven 2. Libro del profesor*. Madrid: Edelsa.
- Castro, F.; Morales, R. y Del Mazo de Unamuno (2013). *Nuevo Ven 3. Libro del profesor*. Madrid: Edelsa.
- Castro Viúdez, F; Rodero Díez, I. y Sardinero Francos, C. (2014) *Nuevo Español en Marcha 2. Libro del alumno, Nuevo Español en Marcha 3. Libro del alumno y Nuevo Español en Marcha 4. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Castro Viúdez, F; Díaz Ballesteros, P.; Rodero Díez, I. y Sardinero Francos, C. (2014) *Nuevo Español en Marcha 1. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Corpas, J.; Garmendia, A.; Kosel, C.; Soriano, C. y Tonnellier, B. (2009) *Aula del Sur 1,2 y 3. Curso de Español*. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur. Barcelona: Difusión.
- Del Mazo de Unamuno, M; Muñoz Pérez, J.; Ruiz Mena, J. y Suárez Prieto, E. (2012). *Nuevo Prisma. Curso de Español para extranjeros. Nivel C1 y C2. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- De Souza Faria, J.; Stefanetti, E. y Hojman, I. (2019). *Maratón ELE. Español Lengua Extranjera: curso intensivo de español para extranjeros*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: EUDEBA. Mar del Plata: EUDUM. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

### 8.1 Bibliografía general

- Acuña, L. (s.f) *La enseñanza de español a extranjeros en la Argentina*. II Congreso Internacional de la Lengua Española. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo\\_del\\_espanol/1\\_la\\_industria\\_del\\_espanol/acuna\\_1.htm](https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/acuna_1.htm). Recuperado el 23 de octubre de 2023.

- Acuña, L. (2001). *El activo del español*. En II Congreso Internacional de la Lengua Española (Valladolid, 2001). Instituto Cervantes. Recuperado de <https://congresosdelalengua.es/valladolid/paneles-ponencias/activo-espanol/acuna-l.htm>
- Acuña, L. (2005). *La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado*. O plurilingüismo no contexto educacional. Pelotas: Editora da Universidad Federal de Pelotas, pp. 97-111.
- Alarcos Llorach, E. (1984) Capítulo XII: Valores de /se/. *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Espasa, p. 213-222.
- Alfón, F. D. (2011). *La querrela de la lengua en Argentina (1828-1928) [en línea]*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.738/te.738.pdf>
- Alves da Silva, S. (2016) *El habla española en Argentina. Su historia y estado actual*, Múnich, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/370907>
- Armendáriz, A.M (2000) *Política y planificación lingüística en Argentina con proyección al MERCOSUR educativo: multilingüismo y equidad*. *Linguagem & Ensino*, vol. 3, n° 1.
- Avellana, A y Messineo, C. (2021) Las lenguas indígenas en la Argentina y su continuidad en el español regional. *Kañina, Rev. Artes y Letras*, Universidad de Costa Rica XLV, p. 207-231.
- Azpiazu Torres, S. (s.f) *Reflexiones en torno al clítico SE en español*. Universidad de Salamanca.
- Ballester, C. & Batista, J. (2015). Enseñanza de la lectura en inglés desde una perspectiva curricular basada en la integralidad. *EDMETIC*, 4(1), 30–50. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v4i1.2898>
- Barrios, L., & Robertazzo, G. (2019, diciembre 2). *Los inicios de la política lingüística en Argentina: el proyecto de ley del diputado Indalecio Gómez*. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, (11). Asociación de Universidades Grupo Montevideo. ISSN 1853-3256

- Bazargani, D et al (2017). Developing a questionnaire for assessing Iranian EFL teacher's Critical Cultural Awareness (CCA). *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 36 (2), 1-38.
- Bein, R. (s.f) La legislación político-lingüística en la Argentina. *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Actas del Coloquio Internacional*. Viena: Ed. Praesens, p. 41-50.
- Bein, R. et al (2017) *Legislación sobre lenguas en la Argentina, manual para docentes*. Proyecto UBACyT. "El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias".
- Benavides, C (2009) *El clítico "se" en español y la estructura léxico-conceptual*. Departamento de lenguas extranjeras. University of Massachusetts Dartmouth.
- Bhattachaiyakorn, S. et al. *A critical analysis of intercultural representation in EFL textbooks*. Tailandia: Ubon Ratchathani University.
- Bogard, S. (2015) *Los clíticos pronominales del español. Estructura y Función*. Nueva Revista de Filología Hispánica, vol. LXIII, número 1, pp. 1-38. El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México.
- Bosque, I. y Demonte Barreto, V. (1999). Los pronombres átonos. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa: España. Volumen I: Sintaxis básica de las clases de palabras, pp. 1253-1275 Disponible en: <https://www.espanolavanzado.com/recursos/2771gramatica-descriptiva-de-la-lengua-espanola>
- Bosque, I. y Gutierrez-Rexach, J. (2009) Las construcciones con se. *Fundamentos de sintaxis formal*. Ediciones Akal, S.A, p. 414-423
- Byram, M., Gribkova, B. y Hugh S. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching - A practical introduction for teachers*. Disponible en <https://rm.coe.int/16802fc1c3>

Centro Cervantes Virtual (s.f) *Gramática. Inventario A1-A2, Gramática. Inventario B1-B2, Gramática. Inventario C1-C2*. Plan Curricular. Recuperado el 05 de noviembre de 2023 de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_a1-a2.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm)

Chacón García, C. (2016). *El Plan Curricular del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos*. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1(Especial 22), 17–31

Contreras, L. (s.f) "Significados y funciones del 'se'", *Onomázein*, 9, 1964, pp.95-104.

Cuadrado Rey, A. (2020) Las lenguas originarias en la fraseología del español hablado en Argentina: un estudio basado en corpus. En: Mogorrón Huerta, Pedro (ed.) 2020. *Análisis multidisciplinar del fenómeno de la variación fraseológica en traducción e interpretación / Multidisciplinary Analysis of the Phenomenon of Phraseological Variation in Translation and Interpreting*. MonTI Special Issue 6, pp. 355-385.

Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Disponible en: [www.inali.gob.mx/pdf/Dec\\_Universal\\_Derechos\\_Linguisticos.pdf](http://www.inali.gob.mx/pdf/Dec_Universal_Derechos_Linguisticos.pdf)

De Europa, C. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes

Dehbozorgi, M. et al. (2014). Exploring cultural content of three prominent EFL textbooks in Iran (a case of study of American English Files, Top Notch and Four corners). *Revista: Acta Didáctica Napocensia*. Volúmen 7, número 1.

Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración, el caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba. Universidad de Buenos Aires.

Di Tullio, A. (2007). Capítulo 9: Los pronombres. *Manual de gramática del español*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial: La isla de la luna, pp. 165-183.

Durán Domínguez, P. (2006) "Estructuras con 'se': problemas y soluciones". *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica* 1: 61-98

- Dyvik Cardona, M. (2014) *La enseñanza de las construcciones pasivas e impersonales con SE en E/LE: ¿Cuántas distinciones son necesarias?* Departamento de lenguas extranjeras. Universidad de Bergen.
- Efron, A. J. y Swiatek, M. (2020). *Manuales de español como lengua extranjera y multimodalidad, un abordaje contextualizado*. De Signos y Sentidos 21, pp. 95-108
- Escutia López, M (2010) *El uso de se con verbos inacusativos por estudiantes avanzados de español como lengua extranjera: Transferencia y reestructuración*. Universidad Complutense de Madrid. Resla 23: 129-151
- Fernandez, C. (2012) Introducción: La investigación en español como lengua segunda y extranjera (ELSE) en Argentina y el Mercosur. *Signo y Seña*, número 22. Facultad de Filosofía y Letras (UBA), p. 5-22
- Fontanella de Weinberg, M.B (1987) *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)* Editorial HACHETTE: Buenos Aires.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1992) *El español de América*. Colección “Idioma e Iberoamérica”. Editorial MAPFRE, S. A.
- Gabler Durán, A. (2015). *Cultural Stereotypes in English Learning Textbooks*. Universidad distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- García, A. (2008): Niveles de referencia para el español: el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el MCER. Sesión de Póster. XVII Encuentro práctico de profesores de ELE. International House, Barcelona.
- García Fernández, E. (2010) *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*. UNED.
- Gaviño Rodríguez, V. (2017) La enseñanza del castellano en Argentina a finales del XIX y principios del XX. Textos recomendados y actitudes en torno a la lengua. *Revista argentina de historiografía lingüística*, IX, 1, 59-74. Universidad de Cádiz.

- Giménez, P. (2018). *Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino. Una mirada histórica sobre las políticas lingüísticas del Estado argentino en materia educativa entre 1904 y 1942*. Historia Educativa- Anuario, volumen 19, número 2, p. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Giménez, P (2021) Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino: un recorrido histórico por las políticas lingüísticas del Estado en materia educativa (1904-1941). *Revista Argentina de historiografía lingüística, XIII, 1, 1-23* Universidad Nacional de San Martín, Universidad de Buenos Aires.
- Gómez Torrego, L. (2007) *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. Madrid: SM Internacional
- Gras Manzano, P. et al. (2004) Tienes que aprendértelos ya, que llevas tres años. Los pronombres personales átonos en la clase de E/LE. Un enfoque construccionista. *Estudios hispánicos*. Universidad de Barcelona.
- Gray, J. (2015). *The ELT coursebook as cultural artifact: How teachers censor and adapt*. University College London
- h P. (2015) Adquisición de las construcciones medias en español como segunda lengua. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, volumen 41, número 1, pp. 83-101.
- Guillén Solano, P. (s.f) La expresión de la inacusatividad en ELE por parte de estudiantes angloparlantes: un estudio a partir de la influencia de su lengua materna. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0425](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0425). Universidad de Costa Rica pp. 425-434
- Gutierrez-Rexach, J. (2016) Historia del español en América. *Enciclopedia de Lingüística hispánica*, volumen 2, p. 601-612
- Henoa Mejía, E. (2017). *Intercultural awareness activities in the Colombian language policy: English, please! Series*. Master of Arts, Universidad pontificia Boliviarana.
- Jingyuan, H. y Escribano Angulo, J.M (2020) La enseñanza del clítico “se” a alumnos sinohablantes de ELE. *Revista de enseñanza de español a sinohablantes*. Número 20.

- Landa Buil, M. (2008). *Los pronombres clíticos en la enseñanza ELE*. Marco ELE, revista didáctica ELE, número 7. University of the West Indies, St. Augustine Campus
- Lipski, J. M. (1996) *El español de América*. Editorial Cátedra: Madrid
- Lipski, J. M. (2001). *El español de América y los contactos bilingües recientes*. En I Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid. Centro Virtual Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/4\\_el\\_espanol\\_en\\_contacto/lipski\\_j.htm](https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/lipski_j.htm)
- Llull, G. y Pinardi, C. (2014). Actitudes lingüísticas en la Argentina. El español en Buenos Aires: Una aproximación a las representaciones de sus hablantes. En Chiquito, A. B. y Quesada Pacheco, M. A. (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes, Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS)*, 5. Disponible en <http://dx.doi.org/10.15845/bells.v5i0.676>
- López García, M. (2009) Discusión sobre la lengua nacional en Argentina: posiciones en el debate y repercusiones en la actualidad. *Revista de investigación lingüística*, n° 12, p. 375-397. Universidad de Buenos Aires- SECRET (CONICET)
- López Quero, S (2017) Enseñanza del componente gramatical en ELE a partir de los valores de <<se>>: sugerencias metodológicas para el profesorado. Universidad de Córdoba. *Moenia* 23, p. 697-716.
- Lorenzotti, M., Formichelli, C., Carrió, C (2015) *Educación, política y planificación lingüísticas: Hacia una revitalización de las lenguas*. Revista Digital de Políticas Lingüísticas, año 7, volumen 7, p. 151-167
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones con “se”: medias, pasivas e impersonales. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 1631–1722). Espasa Calpe / Real Academia Española.
- Molero Perea, C. M. (2004) Diferentes enfoques de los manuales en la clase de E7LE. ASELE. Actas XV. Centro Virtual Cervantes. *Alcalingua, Universidad de Alcalá de Henares*.

- Mugica, N. (2016) La gramática en ELE: aspectos generales, temas particulares y reflexiones metodológicas. *Gramática del Español: Un desafío en ELE*. Editorial: Biblos.
- NCCA (National council for curriculum and assessment). (2006) *Intercultural education in the post primary school*.
- Nieto, H. y De Majo, O. (s.f) ELE para turistas idiomáticos: métodos y materiales. *Signos Universitarios 51*
- Ordoñez, F (2015) Los clíticos. *Perspectivas de la sintaxis formal*. Ediciones Akal. S.A, p. 253-272
- Pérez, L. y Rogieri, P. (2012). Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística. Argentina (1880-1930). *Revista digital de Políticas Lingüísticas, Volumen 5*, pp. 99.117.
- Pozzo, M. I (s/f) Estrategias interculturales con extranjeros no hispanohablantes en Rosario, Argentina.
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*. Universidad Nacional de Rosario.
- Pozzo, M. I., & Bongaerts, H. (2011a). *Argentina en los manuales españoles de E/LE. Análisis de los contenidos socioculturales*. En IV Congreso Internacional de la Federación Internacional de Profesores de Español (FIAPE): *La enseñanza del español en un mundo intercultural*. Universidad de Santiago de Compostela. <https://dspace.unila.edu.br/bitstreams/fdb0e835-f999-40f0-b3bf-56878c313bcb/download>
- Pozzo, M. I., & Bongaerts, H. (2011b). *El tratamiento de los contenidos socioculturales en manuales de ELE utilizados en Flandes, Bélgica*. *Revista Mosaico*, (28–32). Ministerio de Educación de España
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (Vol. 2: Sintaxis). Espasa.
- Robles Ávila, S. (1999). Hacia una didáctica de los tipos de se en español. *ASELE, Actas X*.

- Rusell, G., Varela, L., y Velloso, L. (2008). La enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina: un sector en expansión. *Boletín Elcano*, (104), 9.
- Sándorová, Z. (2017). *Foreign Language Coursebooks in developing Intercultural Communicative Competence*. Faculty of Central European Studies of Constantine The Philosopher University in Nitra.
- Short, Kathy G. (2009). *Critically Reading the Word and the World*. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, Volume 47, Number 2, pp. 1-10 Disponible en [https://www.coe.arizona.edu/sites/default/files/bookbird\\_article\\_2009.pdf](https://www.coe.arizona.edu/sites/default/files/bookbird_article_2009.pdf)
- Sidik, E. (2018). Representation of Communicative Competence in English Language textbooks in Indonesia. *Script journal. Journal of Linguistic and English Teaching*. Volúmen 3(2). 92-110.
- Varela, L. (2007). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina? En F. Piñón (Ed.), *Indicadores culturales. Gestión y políticas culturales. Aportes y debate* (pp. 164–173). EDUNTREF.  
<https://untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>
- Velloso, L., y Rusell, G. S. (2010). *Español como Lengua Segunda y Extranjera en Argentina. I CIPLOM Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL. Línguas, sistemas escolares e integração regional*. Disponible en:  
<http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/luciana-veloso-gabriela-russell.pdf>  
f <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27675/1/articulo19.pdf>
- Zurlo, A. (s.f) Forma y función de construcciones con clítico *se* en español. Aproximación a los usos medios del clítico reflexivo del español. *Revista en Ciencias Humanas, estudios y monografías de los postgrados*. Facultad de Humanidades- Universidad Nacional del Nordeste.