

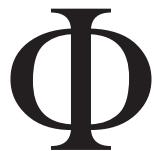


Revista de Filología y Lingüística de la
Universidad de Costa Rica
ISSN: 0377-628X
filyling@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Guillén Solano, Patricia
ADQUISICIÓN DE LAS CONSTRUCCIONES MEDIAS EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA
LENGUA
Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, vol. 41, núm. 1, enero-
junio, 2015, pp. 86-101
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33267121001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)



Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica

Publicación Semestral, ISSN-0377-628X

Volumen 41 - Número 1

Enero - Junio 2015

ADQUISICIÓN DE LAS CONSTRUCCIONES MEDIAS EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Patricia Guillén Solano



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada

ADQUISICIÓN DE LAS CONSTRUCCIONES MEDIAS EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

MIDDLE CONSTRUCTION ACQUISITION IN SPANISH AS A SECOND LANGUAGE

Patricia Guillén Solano

RESUMEN

Este artículo estudia la adquisición de la voz media en español como segunda lengua, centrándose en el uso del pronombre *se* como estrategia para expresar anticausatividad. La investigación se lleva a cabo con seis hablantes de español como segunda lengua, tres de ellos con instrucción formal universitaria en español como segunda lengua y tres de ellos sin estudios formales en esta lengua pero que han vivido en Costa Rica al menos por tres años. Para efectuar el estudio, se les solicita a los participantes que respondan la pregunta *¿Qué le pasó a...?* de acuerdo con una serie de ilustraciones, con el fin de determinar el uso de la estructura. Finalmente, sus respuestas son analizadas y comparadas.

Palabras clave: proceso de enseñanza-aprendizaje, adquisición, español como segunda lengua, voz media, anticausatividad.

ABSTRACT

This article studies the acquisition of the middle voice in Spanish as a second language, focusing on the use of the pronoun *se* as a strategy for expressing anticausativity. The research is conducted on six Spanish as a second language speakers. Three of them have learned Spanish in a formal setting at university level and the other three have not, but they have lived in Costa Rica for a period of at least three years. In order to do the study, participants are required to answer the question *¿Qué le pasó a...?* according to a series of pictures, in order to determine the use of the studied structure. Finally, their answers are analyzed and compared.

Key words: teaching-learning process, acquisition, Spanish as a second language, middle voice, anticausativity.

1. Introducción

En los estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de la sintaxis en español como segunda lengua, las construcciones medias han sido abordadas, fundamentalmente, desde dos perspectivas: el análisis contrastivo y los posibles significados que expresan. En el

M.L. Patricia Guillén Solano. Universidad de Costa Rica. Profesora del Departamento de Lingüística. Costa Rica.
Correo electrónico: patricia.guillen@ucr.ac.cr

Recepción: 24- 04- 2014

Aceptación: 06- 07- 2014

primer caso, se parte de la comparación sistemática de lenguas, con el fin de identificar diferencias y rasgos en común entre lenguas nativas y lenguas meta (Larsen-Freeman y Long, 1994). Un estudio de este tipo es el que realizan Solé y Solé (1977) contrastando las lenguas inglesa y española a partir del análisis de la construcción *se me*, la cual, señalan los autores, se usa en español para expresar sucesos no planeados o involuntarios y está formada por un nombre, específicamente, un sustantivo inanimado que funciona como sujeto gramatical, y un pronombre de objeto indirecto obligatorio que señala la persona envuelta en la acción o afectada por ella. Con base en su perspectiva contrastiva, estos autores plantean que la adquisición de esta estructura se hace más difícil¹ al no tener paralelo en inglés.

Por su parte, el enfoque que se centra en el significado relaciona la adquisición de esta construcción con factores sociolingüísticos y psicolingüísticos. Siguiendo el planteamiento de Alarcos-Llorach (1970), en cuanto a que los pronombres pueden denominarse “incrementos átonos de interés” y, por ello, pueden denotar desde la idea de posesión hasta la de protagonismo o de rechazo de la responsabilidad, Soler-Espiauba (1996) considera que una de las estructuras de más fuerte carga psicológica del español se da cuando el sujeto, sea o no agente, es al mismo tiempo el objeto de la acción expresada por el verbo. Para la autora, el rechazo de la responsabilidad por parte del hablante se lleva a cabo en tanto el sujeto real de la acción intenta descargarse de su responsabilidad o culpabilidad dando vida al sujeto inanimado, lo cual da lugar a enunciados del tipo “Se nos han perdido las llaves”.

Schnell (2011), centrándose también en el significado que expresan, investiga el tratamiento didáctico que se le da al pronombre *se* en cinco libros de enseñanza del español como lengua extranjera que se autodenominan *comunicativos*.² Concluye que, en general, todos ellos enfatizan el uso de *se* en oraciones reflexivas, enmarcadas en el tema de actividades diarias, pero solo tres hacen referencia también a oraciones impersonales tales como “Se habla español” y “Se dice que” y únicamente dos abordan el *se* para referirse a construcciones medias del tipo “La puerta se abrió” y “Se me ha caído al suelo”, las cuales se describen como oraciones que expresan acciones accidentales o involuntarias. Finalmente, propone utilizar el modelo interactivo³ para abordar el uso del pronombre *se* como operador de destransitivización de la cláusula y plantea para ello una serie de unidades didácticas para la enseñanza de diferentes construcciones con *se*.

A partir de dicha noción de anticausatividad, relacionada con eventos accidentales o involuntarios, el presente estudio se centra en la adquisición de la voz media por parte de seis hablantes de español como segunda lengua, tres de ellos con instrucción formal universitaria en español como segunda lengua y tres de ellos sin estudios formales en esta lengua pero que han vivido en Costa Rica al menos por tres años. Para efectuar el estudio, se les solicitó a los participantes que respondieran la pregunta ¿Qué le pasó a...? de acuerdo con una serie de ilustraciones, con el fin de determinar el uso de la estructura. Finalmente, sus respuestas fueron analizadas y comparadas.

Iniciaremos con la caracterización de las construcciones medias del español, para luego situarlas en el marco de la adquisición del español como segunda lengua (secciones 2 y 3). Posteriormente, se describirá la metodología de estudio y se detallarán los materiales utilizados para obtener el corpus de respuestas (sección 4), para, finalmente, exponer el análisis de los resultados y las respectivas conclusiones (secciones 5 y 6).

2. Las construcciones medias en español

Siguiendo a Mendikoetxea (1999, p. 1653), para postular la existencia de la voz media en español es necesario distinguir tanto características de significado como una serie de rasgos morfosintácticos propios. Así, la voz media expresa una acción o proceso verbal que afecta al sujeto gramatical, el cual, con verbos transitivos, se corresponde con el objeto nocional (semántico) del verbo. Para ello, formalmente se vale de los pronombres de persona *me, te, nos, os y se*. A continuación, sistematizamos las posiciones teóricas de varios autores con respecto a esta construcción.

Solé y Solé (1977) distinguen tres usos de la voz media: el primero se refiere a los enunciados en los cuales los sustantivos inanimados son los sujetos gramaticales pero no los agentes. El pronombre de objeto indirecto representa el agente que, sin intención, da paso a la acción, por ejemplo “*Se me rompió el jarrón*”.

El segundo uso se da cuando la construcción expresa procesos, tanto fisiológicos como afectivos, que se producen dentro de alguien. El pronombre de objeto indirecto es la fuente de la acción, así como la persona afectada por el proceso: “*Se le subió la fiebre*”.

Por último, el tercer uso se refiere a enunciados en los cuales un pronombre de objeto indirecto puede también usarse para señalar interés por una segunda persona, tal es el caso de “*Se le fue la mujer*”.

Soler-Espiauba (1996), por su parte, propone cuatro características fundamentales para las construcciones medias:

- a. Sujeto gramatical inanimado.
- b. El objeto pasa a ser sujeto (relación de identidad entre ambos).
- c. La acción del verbo es independiente de la voluntad y tiene casi siempre resultados negativos o no deseados.
- d. El verdadero sujeto lógico se convierte en un pronombre dativo, receptor de la acción.

Maldonado (1999, p. 61), a partir de la definición del término *control* –“la capacidad de un participante, típicamente el sujeto, de regular a) sus acciones y b) los cambios que este impone sobre el objeto”–, describe las construcciones medias como aquellas que tienen la función de restringir el nivel de control del sujeto en el evento. El autor afirma que el dominio medio⁴ es en sí una zona conceptual que responde a necesidades comunicativas precisas y va más allá de la cancelación o elisión del argumento externo, lo cual sería cuestionable en ejemplos del tipo “La puerta se abrió con el viento”, en los cuales es claro que no se elimina totalmente la energía inductiva. Para él, esta eliminación se da gradualmente, y su uso más radical se presenta con la forma *se* para eliminar totalmente la energía inductiva, focalizando un estado o un cambio de estado en un contexto determinado. Así, se producen una serie de construcciones de distintos tipos cuya condición mínima es que el cambio de estado esté siempre en foco. El clítico bloquea la posibilidad de hacer a un participante específico responsable de la acción, aun cuando operen fuerzas externas. En resumen, sabemos que alguien conduce el evento pero el uso de *se* pone en perfil la identidad del participante como desconocida. Esto se debe a que en las construcciones medias el cambio de estado es más prominente que la fuerza que lo induce y el clítico actúa como focalizador del punto clave del evento.

Finalmente, este autor se inclina por la existencia de un *continuum* que va de las construcciones impersonales a las pasivas y medias, en tanto todas estas focalizan la atención

en el punto clave en el que ocurre el cambio de estado. Así, a menor definición del agente inductor, mayor posibilidad de que el tema gane prominencia.

Portilla (2006) caracteriza las construcciones medias como aquellas en las cuales se presenta un evento que es un proceso y no una acción. En este sentido, el autor recurre a la clasificación general de los verbos en dos grandes grupos: estativos y dinámicos. Los primeros describen situaciones que implican la localización, el estado o condición o la experiencia interior de un participante (entidad que desempeña un papel en el nivel semántico) y que aluden a eventos que suelen extenderse en el tiempo. Los verbos dinámicos, por su parte, describen eventos más instantáneos. Dentro de esta categoría, se incluyen los verbos de proceso, de acción y de acción-proceso.

Los verbos de proceso, asociados con la construcción sintáctica que constituye el objetivo de este estudio, describen un cambio de estado que ocurre en el tiempo y se asocian, generalmente, con un solo argumento. Las construcciones medias, al codificar procesos, dificultan la identificación de algún agente, es decir, de un instigador consciente y voluntario de una acción, o bien, de una fuerza, definida como una entidad inanimada que provoca un evento, pero sin volición ni conciencia. En su lugar, el sujeto de la oración se asocia con el papel de paciente, en tanto sufre una condición o es objeto de un cambio de estado involuntariamente.

Formalmente, las construcciones medias se relacionan con las reflexivas por su uso de pronombres reflexivos de todas las personas gramaticales –además de *se*– cuando los pacientes son animados (es el caso de oraciones como “Ayer nos empapamos con el aguacero”, “Me enfermé”). A su vez, los verbos con carácter medio se relacionan con ciertos verbos transitivos a los que se les ha sustraído el rasgo de causatividad de la acción: de “Marta perdió el libro” a “Se perdió el libro”, por ejemplo. En estas construcciones, por lo tanto, se presenta una destransitivación, en tanto se degrada al agente mediante el uso de un pronombre.

El autor expone dos estrategias generales para construir las predicaciones medias: la estrategia morfológica y la estrategia léxica. La primera consiste en el uso del marcador *se* delante de un verbo conjugado, el cual concuerda con el sujeto constituido por un paciente. Es importante señalar que también pueden emplearse otros pronombres reflexivos cuando se trata de pacientes que no corresponden a una tercera persona.

La estrategia léxica suprime un participante a un verbo prototípicamente asociado con dos participantes, por lo cual presenta un verbo intransitivo que concuerda con el sujeto de la cláusula. Esta estrategia no es muy común en español. El autor cita ejemplos tomados de medios de comunicación, como “La estructura rompió” o “La bruma comienza a despejar” (Portilla, 2006, p. 197). En nuestro estudio hemos tomado en cuenta únicamente las predicaciones que se construyen mediante la estrategia morfológica y partiremos de la naturaleza del pronombre como operador de destransitivación.

3. Las construcciones medias en la adquisición del español como segunda lengua

3.1 Estudios realizados

En general, los estudios sobre la adquisición de la voz media en español como segunda lengua se han enmarcado en el análisis de los distintos usos del pronombre *se*. Así, Sanromán-Vilas (2009) a partir de un centenar de composiciones escritas académicas

(trabajos de investigación de temas lingüísticos y comentarios de textos literarios) analiza la producción de construcciones con *se* por parte de aprendices de español cuya L1 es el finés, para luego determinar los errores en su uso. La autora concluye que solo el 11% (5 de los 45 participantes en el estudio) carece de errores en las construcciones con *se*. El porcentaje restante presenta errores principalmente en el uso de verbos con y sin correlato pronominal, pasivas e impersonales con *se* y oraciones medias. En estas últimas, los errores consisten en la ausencia de *se* cuando es obligatorio.

Escutia-López (2010) examina errores frecuentes en el uso del pronombre español *se* con predicados inacusativos en la producción escrita de estudiantes angloparlantes de nivel avanzado de español como segunda lengua. En su estudio, Escutia-López analiza cuarenta y nueve redacciones de siete alumnas estadounidenses posgraduadas de un máster de la Universidad de Southern Mississipi para profesores de ELE en su campus de Madrid. Las redacciones se basaron en la proyección de 7 películas españolas. Para el autor, los errores encontrados no responden solamente a la transferencia superficial de la L1, sino que representan un intento de construcción de la gramática de la L2 que da origen a estructuras ausentes en ambas.

Centrado en el uso de los predicados inacusativos, cuyo único argumento recibe el papel semántico de paciente u objeto afectado, Escutia-López concluye que los hablantes de español como segunda lengua reaccionan a la propiedad léxica de la inacusatividad en tanto parecen captar el hecho de que los predicados inacusativos tienen sujetos pacientes. Los resultados evidencian que dichos hablantes representan la estructura argumental de los verbos inacusativos con un argumento interno tema, pero fallan al añadir frecuentemente el pronombre preverbal *se* para anticipar el sujeto posverbal no agente (Escutia-López, 2010, p. 141).

Así, los hablantes no nativos no parecen presentar ningún problema en cuanto al reconocimiento de la construcción como inacusativa, pero formalmente cometan errores tales como omisión del clítico en contextos obligatorios, inserción errónea del clítico, orden incorrecto del clítico y clítico incorrecto.

Álvarez, Monteserín y Saade (2010) plantean que todos los usos del clítico *se* son adquiridos a una edad temprana (2-6 años) en la primera lengua. Las autoras analizan el corpus de lengua oral espontánea de una niña situada en un margen de edad de 1.7 a 2.6 años y concluyen que el *se ergativo*⁵ alcanza más de la mitad del total de las producciones, es el uso que aparece primero y es el más productivo. Los errores que se presentan están relacionados con su uso con verbos que no lo requieren, el orden en el que se coloca en casos donde aparece otro pronombre (*me, te*, por ejemplo) y omisión en casos obligatorios.

Por su parte, Araya y Monteserín (2011) investigan la adquisición de dicha estructura en español como segunda lengua. Las autoras, mediante un corpus de 200 textos tomados del examen CELU,⁶ evidencian que el uso ergativo también resulta el más productivo, seguido por el impersonal y el reflexivo. Se registraron también casos de omisión en contexto obligatorio, uso incorrecto del pronombre *se*, inserción errónea en contextos donde no es requerido y orden erróneo. En los casos de inserción errónea del clítico, se sobregeneralizan las propiedades y el significado que el clítico encierra en un contexto donde su uso no es gramatical. Las autoras concluyen que la adquisición del clítico *se* presenta características similares en el español tanto como lengua materna como segunda lengua: sus usos parecen ser productivos desde un comienzo, a una edad temprana para L1 y en alumnos desde nivel básico para ESL.⁷

3.2 La adquisición del *se* y las etapas de desarrollo de la interlengua

Es importante aclarar que, siguiendo el criterio de varios investigadores del campo de adquisición de segundas lenguas (Larsen-Freeman y Long, 1994; McLaughlin, 1992), no aplicaremos la distinción entre los conceptos de aprendizaje y adquisición, derivada de las propuestas de Krashen (1992), según la cual mientras el aprendizaje es un proceso consciente en el aula que implica la internalización formal de la lengua, la adquisición se da subconscientemente, de forma natural fuera de la clase. Actualmente, el término adquisición es utilizado para englobar ambos contextos. No obstante, nos interesa estudiar el posible impacto de la enseñanza en el aula, a partir de los planteamientos de Larsen-Freeman y Long (1994) en cuanto a la influencia que esta puede ejercer en la velocidad con que los aprendices adquieren la lengua y en los niveles de adquisición final.

Inicialmente, nos acogemos a la premisa de que existe una serie de etapas de desarrollo en una lengua, por la que todos los hablantes tienen que pasar para llegar a adquirirla de forma completa. Esta premisa, primero desarrollada por el modelo multidimensional del grupo ZISA,⁸ ha sido expuesta con más profundidad, en el caso específico de la adquisición del español como lengua extranjera, por Johnston (1995). El autor parte de la existencia de un paradigma predictivo, primero desarrollado en lenguas como el alemán y el inglés, y plantea que el orden de las palabras juega una función central dentro del desarrollo. Johnston aplica este paradigma al desarrollo del español como segunda lengua e identifica siete etapas:

- **Etapa 1:** Etapa de producción de palabras o fórmulas.
- **Etapa 2:** Etapa de orden canónico: Sujeto – verbo – objeto.
- **Etapa 3:** Etapa de sujeto al final, anteposición del adverbio. Cambio a posición final o a posición inicial.
- **Etapa 4:** Etapa de posición interna, tal es el caso de *verbo – sujeto – objeto*. Inversión, en el caso de la formulación de preguntas.
- **Etapa 5:** Etapa del “orden libre” de palabras, uso de pronombres clíticos.
- **Etapa 6:** Producción de clíticos y de su uso en secuencia.
- **Etapa 7:** Uso de pronombres relativos y de cláusulas subordinadas.

De acuerdo con este planteamiento, el uso de la voz media pronominal correspondería a una estructura de adquisición tardía del español.

Si bien para Johnston el paso exitoso por cada etapa puede variar conforme las características del hablante y otros factores ligados a lo que él llama el *eje variacionista*,⁹ lo cierto es que todos los hablantes que adquieran el español tendrán que atravesar cada etapa.

En el presente estudio pretendemos determinar el uso de la construcción media con *se* con base en una prueba realizada a hablantes de español como segunda lengua que han recibido clases formales de español a nivel universitario y a hablantes que no han estudiado español formalmente, pero que han vivido en Costa Rica al menos por tres años. El propósito se extiende a una comparación entre las respuestas dadas por ambos tipos de hablantes y a su posterior análisis.

4. Metodología

4.1 Tipo de investigación

Llevaremos a cabo un estudio de tiempo real por cuanto la actuación lingüística de los seis hablantes y los datos se recogerán en una sola sesión. El procedimiento para obtener los datos es el de pregunta y respuesta con estímulo (Larsen-Freeman y Long, 1994): los participantes, con base en una serie de imágenes, deben responder a la pregunta *¿Qué le pasó a ...?*, la cual pretende estimular la aparición de la estructura en estudio. El objetivo es describir y analizar las respuestas obtenidas a partir de la tarea asignada.

4.2 Sujetos de la investigación

Para nuestra investigación tomaremos en cuenta los siguientes criterios:

4.2.1 *Nivel de español*

Los participantes deben ubicarse en el nivel C1 de acuerdo con el MCER (2002, p. 31) y, por lo tanto, oralmente deben ser capaces de:

- Expresarse con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas.
- Utilizar el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.
- Formular ideas y opiniones con precisión y relacionar intervenciones hábilmente con la de otros hablantes.
- Presentar descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.

La selección del nivel parte del paradigma predictivo propuesto por Johnston (1995), según el cual el uso de los pronombres clíticos se ubica en una de las etapas más avanzadas de adquisición del español (la penúltima).

Cabe aclarar que, aunque Araya y Monteserín (2011) plantean que los usos del clítico se parecen ser productivos desde niveles básicos para el ESL, esta producción tiende a ser irregular y presenta múltiples errores, por lo cual no podemos afirmar que hayan sido adquiridos, pero sí, siguiendo a Escutia-López (2010), que los hablantes reconocen la inacusatividad de ciertas construcciones y la asocian con el uso del pronombre.

4.2.2 *Tiempo de exposición al idioma español*

Tres de los hablantes han estudiado español al menos 3 años en su universidad de origen y 3 de ellos han vivido al menos 3 años en Costa Rica, pero no han recibido clases formales de esta lengua. El período se plantea tomando en cuenta los niveles de referencia para el español del Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006), según los cuales se establece una moda de 480 horas de contacto (horas lectivas) desde el nivel A1 hasta nivel C1. Dado que se trata de cursos de grado universitario, tomaremos como promedio un mínimo de 80 horas semestrales. En el caso de los hablantes sin instrucción formal, seguimos

el mismo parámetro, aun cuando, por razones obvias, nos es imposible determinar la cantidad real de horas de contacto con el español.

Ni la edad ni el sexo se consideran para efectos de análisis de resultados, pues se le dio prioridad a los criterios 4.2.1 y 4.2.2 para conformar el grupo sujeto a estudio. Sin embargo, aclaramos que participaron 4 mujeres y 2 hombres, en una edad de entre 25 y 40 años. Pese a que la investigación no se plantea desde un punto de vista contrastivo o tomando la lengua materna como un factor determinante, es importante decir que se contó con informantes cuya L1 es el inglés.

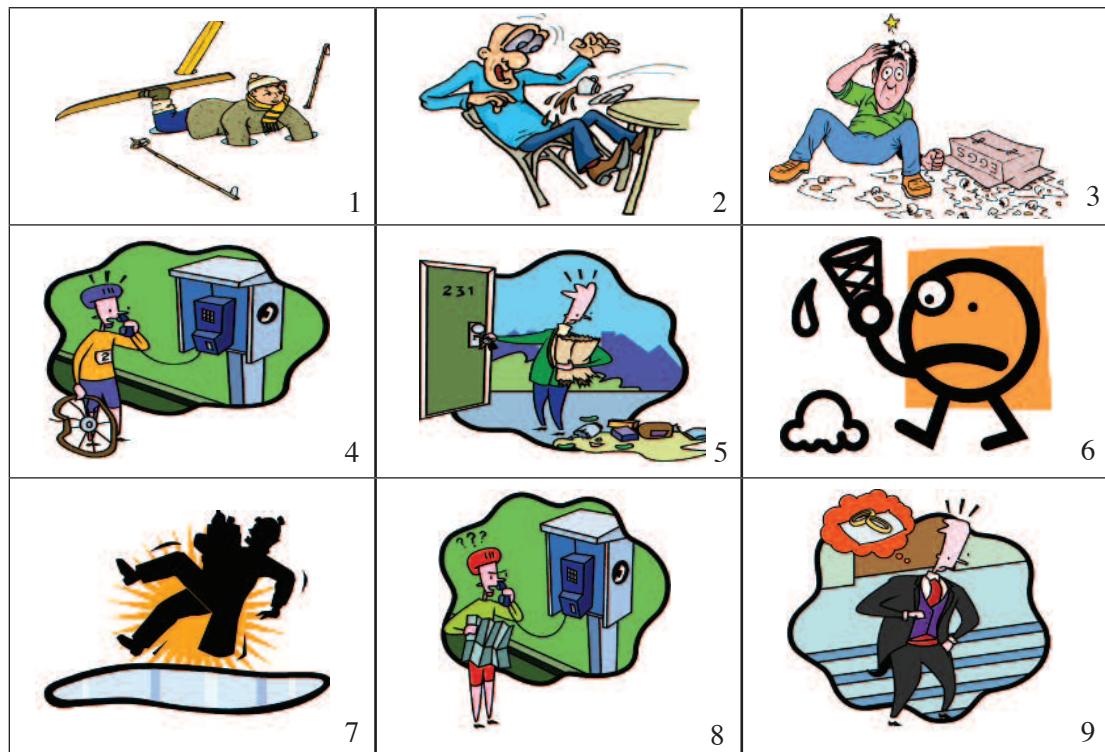
4.3 Instrumentos

4.3.1 Láminas con ilustraciones

Se eligió en este caso el apoyo visual con el fin de propiciar el uso de la construcción media sujeta a estudio, en tanto la conversación guiada, o bien, la narración, resultarían técnicas muy libres para enfocarse en una construcción específica. A su vez, el material visual disminuye el llamado “efecto creativo”,¹⁰ en tanto el hablante no depende de su creatividad para desempeñar la tarea asignada.

A cada estudiante se le mostró una por una cada ilustración. Se le pidió que la observara y dijera qué le pasó a la persona involucrada. Para la selección de las ilustraciones, tomamos como referencia a Portilla (2006), quien caracteriza los verbos de proceso como aquellos que, por lo general, pueden responder a las preguntas ¿qué pasó? o ¿qué le pasó a X?

Figura 1. Instrumento: Serie de ilustraciones



Fuente: Galería de imágenes. Microsoft Office (2012)

4.3.2 *Ejercicio de discriminación de significados*

Al final de la prueba, se incluyó el siguiente ejercicio de discriminación de matices de significado:

¿Cuáles de las siguientes oraciones le suenan más naturales? ¿Cuándo diría usted cada una de ellas? ¿Nota alguna diferencia?

1. Se me olvidaron los libros.	Olvidé los libros.
2. Se le rompieron los vasos.	Rompió los vasos
3. Se les quebraron los platos.	Quebraron los platos.
4. Se te descompuso la radio.	Descompusiste la radio.
5. Se nos rompió el adorno.	Rompimos el adorno.

5. Análisis de resultados

A continuación se organizan en tablas las respuestas de los hablantes, según estos contaran con estudios formales en lengua española o carecieran de ellos.

La Tabla 1 muestra las respuestas de los hablantes de español como segunda lengua con estudios formales de lengua española. Podemos ver que en las respuestas que incluyen la estructura objeto de estudio, siempre se utiliza el pronombre *se* + verbo conjugado en pretérito perfecto simple.

Tal como se evidencia en la Tabla 2, dichas respuestas son muy similares entre sí en cuanto a número de apariciones de la construcción media (7 y 8, respectivamente).

Tabla 1. Respuestas a la pregunta ¿Qué le pasó a X?
Hablantes de español como segunda lengua CON estudios formales de lengua española

Número de lámina	Hablante 1	Hablante 2	Hablante 3
1	“Trató de esquiar y se cayó ”	“ Se cayó ”	“Ella se cayó ”
2	“La silla se cayó y el hombre con la silla y perdió todo el café sobre su cuerpo”	“El café se cayó encima de él”	“Él perdió el equilibrio y se cayó y el café también”
3	“ Se cayó y todos los huevos se rompieron ”	“ Se cayó y los huevos están rotos”	“Él se cayó ”
4	“La bicicleta se hundió ”	“Tuvo un accidente y la rueda está rota”	“Rompió la rueda de su bicicleta en una roca”
5	“La bolsa con toda la comida se rompió y la comida cayó”	“Tenía muchas cosas en la bolsa de papel pero se rompió en el fondo”	“ Se rompió la bolsa y todas las cosas que estaban en la bolsa cayeron al suelo”
6	“El helado se cayó ”	“El helado se cayó en el suelo”	“ Se cayó el helado del cono”
7	“ Se cayó ”	“ Se cayó encima del hielo”	“Él se cayó ”
8	“No sabía dónde iba”	“ Se perdió ”	“ Se perdió ”
9	“Perdió los anillos”	“ Se perdió los dos anillos”	“Él perdió su anillo”

Tabla 2. Número de apariciones de la construcción media
Hablantes de español como segunda lengua CON estudios formales de lengua española

Hablante 1	Hablante 2	Hablante 3
7	8	7

Por su parte, la Tabla 3 muestra las respuestas de los hablantes de español como segunda lengua sin estudios formales de lengua española. En este caso, las respuestas evidencian que de la totalidad de apariciones de la voz media (24 en total), 20 corresponden a la construcción pronombre *se* + verbo conjugado en pretérito perfecto simple y 4 a la construcción pronombre *se* +*le*+ verbo conjugado en pretérito perfecto simple.

Tabla 3. Respuestas a la pregunta ¿Qué le pasó a X?
Hablantes de español como segunda lengua SIN estudios formales de lengua española

Número de lámina	Hablante 1	Hablante 2	Hablante 3
1	“Se cayó”	“Se cayó de los esquís”	“Se cayó en la nieve”
2	“Se cayó el café en su ropa”	“Se cayó de la silla”	“Se le cayó el té, el café, encima”
3	“Se cayó y se quebraron todos los huevos”	“También se cayó con muchos huevos y entonces todos están estropeados”	“Se le cayeron los huevos encima”
4	“Tuvo un accidente con su bicicleta”	“La bicicleta se estropeó”	“La bicicleta se hundió”
5	“Se le quebraron las compras porque se le quebró la bolsa”	“La bolsa se rompió”	“Se rompió la bolsa y se cayeron las cosas”
6	“Se cayó su helado”	“Se cayó el helado”	“Se le cayó el helado”
7	“Perdió su equilibrio y se cayó”	“Se resbaló”	“Se resbaló”
8	“Se perdió”	“Se perdió”	“Se perdió”
9	“Perdió los anillos del matrimonio”	“Se perdió los anillos”	“Perdió los anillos”

Al igual que ocurrió en las respuestas de los hablantes de español como segunda lengua con estudios formales de lengua española, el número de apariciones de la construcción media por hablante (7, 9 y 8, respectivamente) es muy similar entre los hablantes que carecen de ellos, tal como se muestra en la Tabla 4:

Tabla 4. Número de apariciones de la construcción media
Hablantes de español como segunda lengua SIN estudios formales de lengua española

Hablante 1	Hablante 2	Hablante 3
7	9	8

Así, en la Tabla 5 podemos ver cómo la totalidad de realizaciones de la construcción media por parte de los hablantes sin estudios formales supera en dos a las de los hablantes con estudios formales de lengua española:

Tabla 5. Comparación del uso de la construcción media por parte de hablantes de español como segunda lengua CON y SIN estudios formales de lengua española

Número de hablante	Con estudios formales	Sin estudios formales
1	7	7
2	8	9
3	7	8
Total	22	24

En cuanto al ejercicio de discriminación de significados, los seis participantes identificaron las cinco oraciones de la izquierda como las más naturales, cuatro de ellos también como las “que no son con intención, como accidente”. Las oraciones de la derecha, al contrario, fueron caracterizadas como “intencionales, con voluntad” también por los seis hablantes. Por último, uno de los participantes señaló que “las primeras oraciones son pasivas y las segundas activas”.

Los resultados demuestran que los seis hablantes de ESL identifican sin problema la anticausatividad de las construcciones con *se*.

Con el fin de contrastar el uso de la construcción media por parte de hablantes de español como segunda lengua con el de hablantes nativos, les aplicamos la prueba de las ilustraciones a seis hablantes costarricenses y seleccionamos la construcción con mayor índice de uso. En la tabla 6 se exponen los resultados. Tómese en cuenta que se destaca en negrita la forma verbal con el pronombre *se*, pues a partir de él establecemos el índice de uso, en tanto, en algunos casos, tanto el verbo como el sintagma nominal que le sigue no necesariamente coinciden entre oraciones. Este es el caso de respuestas como “Se le perdieron los anillos” / “Se le perdieron las argollas” o “Se le jodió la bici” / “Se le pinchó la bici”.

Tabla 6. Uso de la construcción media por parte de hablantes nativos costarricenses

Número de lámina	Forma más utilizada	Número de realizaciones
1	“Se cayó”	5
2	“Se le regó el café”	3
3	“Se cayó”	3
4	“Se le pinchó una llanta”	4
5	“Se le rompió la bolsa”	5
6	“Se le cayó el helado”	6
7	“Se resbaló”	4
8	“Se perdió”	5
9	“Se le olvidaron los anillos”	3

Los datos muestran el predominio de la construcción media que, de acuerdo con Solé y Solé (1977), se refiere a los enunciados en los cuales los sustantivos inanimados son los sujetos gramaticales pero no los agentes y el pronombre de objeto indirecto representa el agente que, sin intención, da paso a la acción. De hecho, la lámina 6 produce un total de seis realizaciones con esta construcción, seguida por la lámina 5, con cinco realizaciones. De las nueve láminas, cinco de ellas la utilizan, mientras las restantes cuatro se construyen con solo un pronombre asociado con el sujeto paciente.

6. Conclusiones

Desde una perspectiva funcionalista,¹¹ Schnell (2011) plantea que enfatizar los usos del *se* como herramienta para describir eventos del mundo real favorece la observación de las variaciones semánticas producidas en situaciones comunicativas específicas y la reflexión sobre los diferentes grados de realce o degradación de los participantes del enunciado.

En la presente investigación se evidenció que los seis hablantes de español como segunda lengua otorgaban a las construcciones medias un carácter de pasivas o accidentales, así que resulta claro que son conscientes de lo que Schnell denomina *variaciones semánticas* e identifican las formas para expresar el tipo de acciones accidentales planteadas por Solé y Solé (1977): una en la que el sujeto asume la responsabilidad –Quebré el plato–, y otra en la que la delega en un objeto inanimado –Se me quebró el plato–. De acuerdo con los resultados, la segunda forma es menos utilizada por los hablantes de ESL que por los hablantes nativos, quienes, según los datos, se decantan por esta última construcción.

Las respuestas de los hablantes nativos muestran el predominio de la forma que Solé y Solé (1977) señalan como la que codifica enunciados en los cuales los sustantivos inanimados son los sujetos gramaticales pero no los agentes y que utilizan el pronombre de objeto indirecto para representar el agente que, sin intención, da paso a la acción. Resulta interesante que esta forma solo aparece en cuatro realizaciones de los hablantes de español como segunda lengua sin estudios formales de lengua española pero que han vivido en Costa Rica al menos tres años, contra veintiuna realizaciones por parte de los hablantes costarricenses.

Una muestra tan reducida (12 hablantes en total) nos impide establecer generalizaciones, pero sí comprueba el planteamiento de Johnston en cuanto a que la construcción estudiada, perteneciente al ámbito del uso de los pronombres (Etapa 6, producción de clíticos y de su uso en secuencia) es de adquisición tardía, y que el hablante de ESL utiliza otras formas alternativas para expresar el significado de accidentalidad, algunas veces manteniendo el pronombre *se* o sus correspondientes variantes.

Al plantear conclusiones en cuanto a la posible influencia de la enseñanza formal en el proceso de adquisición de las construcciones medias, es importante retomar el criterio de Pienemann (1984), quien indica que las secuencias de desarrollo que intervienen en la construcción de la interlengua no pueden ser alteradas. Así, la interlengua de los hablantes que aprenden una segunda lengua a través de la clase formal no se diferencia significativamente de la de aquellos que la adquieren de una forma natural. Los resultados de nuestro estudio apoyan esta premisa: tanto los hablantes con instrucción formal como aquellos que carecen de ella presentan los mismos patrones en el uso de la construcción media: anteposición del pronombre *se* al verbo para expresar anticausatividad. Sin embargo, resulta notorio que sean cuatro realizaciones de los hablantes de español como segunda lengua sin estudios formales las que sigan el patrón de uso preferido por los hablantes nativos.

Lo anterior nos conduce a tomar en cuenta que, si varios estudios (Larsen-Freeman y Long, 1994) han demostrado la influencia positiva de la enseñanza en la velocidad con la que los aprendices adquieren la lengua, es necesario abordar los usos de la construcción media con *se* en el aula de español como segunda lengua, sobre todo porque, de acuerdo con Schnell (2011), su presentación en libros especializados muestra carencias importantes y no detalla su uso en situaciones reales. El hecho de que la construcción media que combina el uso del pronombre *se* con el pronombre de objeto indirecto que representa el agente sea de uso

general en los hablantes nativos (caso de imágenes 5 y 6, por ejemplo) y de uso muy limitado en los hablantes de ESL nos recalca la importancia de partir del uso de la lengua para tomar decisiones sobre qué estructuras enfatizar e incluir en los materiales didácticos de forma que beneficien a aquellos hablantes expuestos a la enseñanza formal de una segunda lengua.

Notas

1. Los autores parten de la hipótesis del análisis contrastivo: lo esperable es que los aspectos lingüísticos que un aprendiz logrará dominar con más facilidad sean aquellos en los que la L1 y la L2 se corresponden estructural y funcional /semánticamente (Larsen-Freeman y Long, 1994, p. 57).
2. Los textos se autoclasifican como comunicativos en tanto presentan actividades interactivas, contextualizadas, fundamentadas en la transmisión de contenido, de interés para los interlocutores y centradas en el uso de la lengua (Schnell, 2011, p. 31).
3. Este modelo plantea seis etapas en la enseñanza de un tema, las cuales implican una interacción de las destrezas de escucha, habla, lectura y escritura: preparación, identificación de elementos principales, identificación de detalles, organización, recreación o reconstrucción y reacción (Glisan y Shrum, 1994).
4. El dominio se concibe como la zona virtual en la que un participante tiene la facultad de interactuar con otro elemento ubicado en ella (Maldonado, 1999, p. 129).
5. Las autoras denominan *se ergativo* a aquel que se utiliza cuando de los dos argumentos seleccionados por el verbo solo se proyecta sintácticamente uno, el argumento interno, y que es posible solo con verbos que denotan un cambio de estado físico o psicológico: “La manteca se derritió” y “Los niños se asustaron”, por ejemplo (2010, p. 3).
6. Argentina cuenta con una certificación de español de validez internacional: el CELU, Certificado de Español: Lengua y Uso. Es un certificado de dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos de trabajo y de estudio. El CELU es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina.
7. Utilizamos en este caso las siglas más comunes en la bibliografía consultada: L1 para la primera lengua o lengua materna y ESL para español como segunda lengua.
8. ZIZA (Zweitsprachenwerb Italienisher und Spanisher Arbeiter) llevó a cabo un estudio de tiempo real con 45 adultos y otro longitudinal con 12, el cual se realizó durante dos años, con base en datos tomados de entrevistas de adquisición natural de alemán como segunda lengua por parte de hablantes nativos de español e italiano. Para ampliar en los postulados del grupo ZISA: Larsen-Freeman y M. Long (1994, pp. 251-263).
9. Aunque las secuencias de desarrollo de la interlengua se consideran invariables, el eje variacionista se refiere a cómo cada aprendiz sigue caminos diferentes durante el proceso de adquisición, sobre todo en lo que respecta a su orientación, que puede ser predominantemente normativa y así favorecer la corrección, o ser simplificadora y enfocarse en la eficacia comunicativa. Esta orientación puede variar con el paso del tiempo y es independiente de la etapa de desarrollo (Larsen-Freeman y Long, 1994, p. 261).
10. Glisan y Shrum (1994) sostienen que la creatividad debe considerarse una habilidad adicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no parte de la competencia lingüística del hablante, como comúnmente suele concebirse al valorar el desempeño de este en tareas específicas.
11. Aun cuando el término gramática funcional no designa un conjunto único y homogéneo de modelos de descripción gramatical, se utiliza para aludir a las corrientes gramaticales que asumen como elemento fundamental el concepto de función en cualquiera de sus niveles de aplicación (sintáctica, semántica o pragmática, fundamentalmente), privilegiando así nociones relacionales en lugar de puramente categoriales (Alcaraz-Varó y Martínez-Linares, 2004).

Bibliografía

- Alarcos-Llorach, E. (1970). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Editorial Gredos.
- Alcaraz-Varó, E. y Martínez-Linares, M.A. (2004). *Diccionario de Lingüística Moderna*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez, A., Monteserín, A. y Saade, A. (2010). Se ergativo: ¿El más productivo en el lenguaje de los niños de dos años que adquieren el español como lengua materna? *Actas del I Congreso Nacional: El conocimiento como espacio de encuentro*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Comahue.
- Araya, M. T. y Monteserín, A. (2011). *Usos del clítico se en textos de distintos niveles del CELU*. [pdf]. <http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/.../araya-monteserin.pdf> [Consulta 12 de marzo de 2013].
- Escutia-López, M. (2010). El uso de *se* con verbos inacusativos por estudiantes avanzados de español como lengua extranjera: transferencia y restructuración. *RESLA*. 23, 129-151. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/>. [Consulta 7 de abril de 2014].
- Glisan, E. W. y Shrum, J. (1994). *Contextualized Language Instruction*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo ANAYA.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Johnston, M. (1995). Stages of acquisition of Spanish as a second language. *ASLA*. 4, 1-28.
- Krashen, S. (1992). El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. Por J. Muñoz-Liceras (Comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. (143-152). Madrid: Visor.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. (I. Molina-Martos y P. Benítez-Pérez, tr.). Madrid: Editorial Gredos.
- Maldonado, R. (1999). *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- McLaughlin, B. (1992). Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor. Por J. Muñoz-Liceras (Comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. (153-176). Madrid: Visor.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales. Por I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. (1631-1722). Madrid: Espasa.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in second language acquisition*. 6 (2), 186-214.
- Portilla, M. (2006). Los pronombres reflexivos clíticos como operadores de intransitivación en español. *Revista de Filología y Lingüística*. 32 (2), 185-201.
- Porto-Dapena, A. (1986). *Los pronombres*. Madrid: EDI-6.

- Sanromán-Vilas, B. (2009). *Las construcciones con se en el discurso académico de los aprendices finlandeses de español*. [pdf]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/ [Consulta 12 de marzo de 2013].
- Schnell, E. (2011). *El modelo interactivo de escucha y lectura para la enseñanza del se en español*. (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica.
- Solé, Y. y Solé, C. (1977). *Modern Spanish Syntax*. Massachusetts: D.C. Heath and Company.
- Soler-Espiauba, D. (1996). El español de los sentimientos: el español, lengua afectiva, posesiva e irresponsable? *Cuadernos Cervantes*. 3 (1), 34-39.