

La enseñanza de las construcciones pasivas e impersonales con *se* en *E/LE*. ¿Cuántas distinciones son necesarias?

Margrete Dyvik CARDONA
Departamento de Lenguas Extranjeras
Universidad de Bergen
margrete.dyvik@if.uib.no

Recibido: 3 de octubre de 2014
Aceptado: 24 de diciembre de 2014

RESUMEN

Este artículo sugiere un enfoque nuevo a la enseñanza de las dos estructuras gramaticales *la pasiva refleja* y el “*se*” *impersonal* para las clases universitarias de *E/LE*. Concretamente, se argumenta que las dos se deberían tratar como construcciones pasivas, basada en un análisis léxico-funcional de ellas que enfoca la lingüística contrastiva. Incluso para la instrucción de *E/LE*, se recomienda una aproximación contrastiva en la que se enfocan tanto la reflexión metalingüística como la competencia del estudiante en el L2. Específicamente, el uso de corpora lingüísticos en la clase forma una parte integral de la instrucción. El uso de un corpus estimula la curiosidad del estudiante, le expone a material de lengua auténtica, y promulga la reflexión inductiva independiente.

Palabras clave: *E/LE*, pasiva refleja, *se* impersonal, voz pasiva, lingüística contrastiva, corpus, competencia lingüística, metalingüística

Teaching the Spanish passive and impersonal *se*-constructions to students of Spanish as a foreign language. How many distinctions are necessary?

ABSTRACT

This article suggests a new approach to the teaching of the two grammatical constructions the *pasiva refleja* and the “*se*” *impersonal* in the classrooms of Spanish as a second language at university level. Concretely, it is argued that both constructions should be treated as a passive construction, based on an LFG-analysis of them that focuses on contrastive linguistics. A contrastive approach is recommended also for the instruction of Spanish as a second language, where meta-linguistic contemplation as well as linguistic competence is emphasized. Specifically, the use of a linguistic corpus in the classroom is an integral part of the instruction. The use of a corpus stimulates the student’s curiosity; it exposes him/her to authentic linguistic material, and promotes independent, inductive reasoning.

Key words: Spanish as a second language, pasiva refleja, *se* impersonal, passive voice, contrastive linguistics, corpus, linguistic competence, meta-linguistics

L'enseignement des constructions passives et impersonnelles avec 'se' en espagnol langue étrangère. Combien de distinctions faut-il?

RÉSUMÉ

Cet article propose une approche nouvelle de l'enseignement de deux constructions grammaticales en espagnol, le "pasiva refleja" et le "se" impersonnel en espagnol langue étrangère, au niveau universitaire. Plus spécifiquement, nous faisons l'argument qu'il faut traiter ces constructions comme une construction passive, sur la base d'une analyse LFG inspirée de la linguistique contrastive. Ensuite, nous proposons une approche contrastive de l'enseignement de l'espagnol langue seconde (L2), dans laquelle sont mises en avant la réflexion métalinguistique et la compétence linguistique. Spécifiquement, l'emploi d'un corpus linguistique dans l'enseignement fait partie intégrante de l'enseignement. L'utilisation des corpus stimule la curiosité des apprenants, les expose à des textes authentiques, et promeut le raisonnement inductif et indépendant.

Mots-clés: Espagnol langue seconde, pasiva refleja, *se* impersonal, voix passive, linguistique contrastive, corpus, compétence linguistique, métalangage.

SUMARIO: 1. Introducción; 2. La pasiva refleja (PR) y el *se* impersonal (SIMP); 2.1 Visión tradicional; 2.2 Visión alternativa; 3. La enseñanza de la PR y el SIMP a estudiantes de *E/LE* a nivel universitario; 3.1 Aproximación general; 3.2 La enseñanza tradicional de las estructuras PR y SIMP; 3.3 Aproximación alternativa: *córpura*, *Form-Focused Instruction (FFI)*, y lingüística contrastiva; 3.3.2 El corpus en la enseñanza de la PR y el SIMP; 3.3.2.1 Ejercicios; 4. Conclusiones; 5. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

En las clases de español como lengua extranjera a nivel superior, uno de los temas gramaticales que más se trabajan son las construcciones pasivas e impersonales. Entre ellas, las que más dificultades acarrearán para los estudiantes, tanto a nivel conceptual como a nivel práctico, son las que involucran el pronombre reflexivo "se", esto es, la *pasiva refleja* (PR) ("se venden pisos") y el *se impersonal* (SIMP) ("se vive bien aquí"). Estas son construcciones que superficialmente son muy parecidas, pero que se tienen que distinguir semántica y gramaticalmente. Los tratamientos de estas dos construcciones enfocan sus contenidos semánticos o bien sus estructuras sintáctico-formales para dar cuenta de su distinción. Sin embargo, mi experiencia como instructora de *E/LE* me ha hecho dudar de la utilidad de recalcar la oposición entre estas dos estructuras. Por motivos tanto gramaticales como pedagógicos, cuestiono el beneficio de mantener la distinción tradicional entre ellas.

Abogo por un acercamiento contrastivo a la enseñanza *E/LE* que está diseñado para estimular la reflexión metalingüística del estudiante así como su competencia

lingüística en la L2. Tras el rechazo de la distinción tradicional gramatical entre la PR y el IMP, recomendaré la instrucción de la L2 basada en un corpus, lo cual le permite estudiar la estructura semántica y sintáctica de las expresiones en contextos variados y auténticos. Además, recomiendo el *Form-Focused Instruction* (FFI), que incita al estudiante a examinar la forma de las expresiones, lo cual es de gran utilidad, entre otras cosas porque van a ejecutar búsquedas precisas de las formas el corpus. Además, la búsqueda de estas construcciones en córpora de traducción, en los cuales aparece la traducción de las expresiones, subraya el enfoque contrastivo de la enseñanza, e incentiva al estudiante a considerar lo que tienen en común la PR y el IMP, en vez de los rasgos superficiales que los distinguen.

La siguiente parte de este artículo presentará los argumentos gramaticales a favor de tratar las dos construcciones como una sola construcción pasiva, y la tercera parte discutirá las aproximaciones pedagógicas por las que abogamos.

2. LA PASIVA REFLEJA (PR) Y EL SE IMPERSONAL (SIMP)

2.1. Visión tradicional

Tradicionalmente, la PR y el SIMP se definen como pertenecientes a dos voces gramaticales diferentes, esto es, la PR es una manifestación de la voz pasiva, mientras que el SIMP pertenece a la voz activa¹. Esta perspectiva se basa entre otras cosas en una definición de *voz pasiva* que presta especial atención al rol que cumple la función del SUJETO, definición que miramos a continuación.

Cabe recordar que la voz gramatical tiene que ver específicamente con la relación entre la estructura sintáctica de una oración y los roles semánticos que a través de ella se manifiestan (Bussmann, 1996, 515). Además, la voz en la lingüística se considera generalmente como una dicotomía, que consiste en las dos voces *activa* y *pasiva* respectivamente². Según la Real Academia Española, “[...] la VOZ ACTIVA [...] vincula las funciones de sujeto y agente (o, en general, de ‘participante activo’ en un proceso), y la VOZ PASIVA [...] relaciona las de sujeto y paciente” (RAE, 2009). En otras palabras, de las siguientes dos oraciones, la primera (1. a) es una oración activa, y la segunda (1. b) una pasiva:

- | | | |
|-----------------------|--------|--------------------------------|
| 1. a) <i>Gildardo</i> | vendió | <u>las joyas de la esposa.</u> |
| SUJETO, agente | | OBJETO DIRECTO, paciente |

¹ Véanse por ejemplo Seco et al., 1995; Mendoietxea, 1999; Mendoietxea, 2002; Sánchez López, 2002; Pedersen, 2005; Takagaki, 2005; Arús, 2006; Fallas Alvarado, 2006; Kelling, 2006; RAE, 2009 o Vergara, 2009.

² También existen tratamientos de la llamada *voz media* (García-Miguel, 1985; Real Academia Española, 2009, 3038), sin embargo, por razones explicitadas posteriormente, esta voz no será el enfoque del presente tratamiento.

1. b) Las joyas de la esposa fueron vendidas (por Gildardo).
SUJETO, paciente

En este caso, la voz pasiva viene expresada por una estructura perifrástica con *ser*, configuración que tiene equivalencias en muchas lenguas, entre ellas las germánicas.

Como es bien sabido, la voz pasiva en español también se puede expresar mediante la llamada *pasiva refleja* (PR), que se compone por un verbo morfológicamente activa más el clítico *se*.

2. Se vendieron las joyas de la esposa.
SUJETO, paciente

Esta construcción se opone al *se impersonal* (SIMP), estructura formalmente y semánticamente muy parecida, pero que generalmente no se considera una manifestación de la voz pasiva:

3. a) Se vive felizmente en España.

3. b) Se aplaudió a los cantantes.

Se apreciará aquí, que el *se impersonal*, a diferencia de la *pasiva refleja*, no tiene sujeto léxico. En otras palabras, la distinción entre estas dos estructuras es una manifestación de la diferencia entre la impersonalidad *semántica* y la impersonalidad *sintáctica* (Calvo Fernández, 2012, 386); el *se impersonal* es una construcción impersonal tanto a nivel sintáctico como semántico (no tiene sujeto ni agente), mientras que la *pasiva refleja* es impersonal únicamente a nivel semántico (tiene sujeto pero no agente). Además, la PR, como la voz pasiva en general, requiere un verbo transitivo cuyo objeto directo en una oración activa pasa a ser sujeto en la pasiva (RAE, 2009, 3039; Johnsen y Ruiz Rufino, 2010, 257). El SIMP admite un verbo transitivo sólo cuando el objeto de éste es animado y aparece con la preposición ‘a’ (Bosque Muñoz, 2000; Gómez Torrego, 2002; RAE, 2009; RAE, 2011). Así se conserva su estatus de objeto directo. Por estos motivos, entre otros, se excluye la posibilidad de considerar el SIMP como un caso de la voz pasiva.

En cuanto al significado semántico de estas dos construcciones, se dice, en términos muy generales, que el SIMP frecuentemente tiene referencia genérica o arbitraria (Egerland, 2003), mientras que, para la PR, o las pasivas en general, se sobreentiende un agente (García-Miguel, 1985), que puede o no ser recuperable del contexto (RAE, 2009, 3090). Sin embargo, el criterio semántico resulta menos absoluto que los criterios formales, ya que, para ambas estructuras, el agente a veces se puede inducir del contexto, y a veces puede ser de índole genérica (“uno”/“la gente”) (Ibid., 3090). Además, la referencia arbitraria también se ha observado para la PR (Morales, 1992, 675; Morales, 1997, 420).

Ahora bien, con el motivo de examinar la definición de voz pasiva en general, y las distinciones y semejanzas entre la PR y el SIMP en particular, hacemos uso de un paradigma teórico cuyas herramientas nos permite llevar a cabo un análisis contrastivo. Esto es porque el concepto de voz gramatical es un concepto universal lingüísticamente, cuyas manifestaciones en distintos idiomas, como vamos a ver, son de alta relevancia, particularmente para a enseñanza de *E/LE*. El paradigma en cuestión es la llamada *gramática léxico-funcional (Lexical-Functional Grammar (LFG))*, paradigma óptimo para dar cuenta de las estructuras impersonales y pasivas de cualquier lengua (Kibort, 2001; Cook, 2006; Kibort, 2006; Ørnes, 2006), ya que incluye varios niveles de representación (sintácticos y semánticos) y reglas formales para mapear entre ellos.

Específicamente, el vínculo entre el contenido semántico de las estructuras lingüísticas y su forma sintáctica se maneja mediante la *teoría de mapeo léxico (Lexical Mapping theory (LMT))* que, según Lødrup (2011, 145-146) es "...a theory of the relation between thematic roles and grammatical functions...". Esta teoría está diseñada para derivar información sintáctica de la información semántica (Ibid.).

Ya existe un estudio LFG que examina la arquitectura de las estructuras españolas PR y SIMP (Kelling, 2006), y éste apoya la perspectiva tradicional, de tratarlas como voz pasiva y voz activa respectivamente. En lo que sigue, empero, se va a escrutar los fundamentos de esta argumentación y cuestionar la visión tradicional de las dos estructuras.

2.2. Visión alternativa

Antes de indagar sobre las características específicas de las dos estructuras bajo escrutinio, cabe reexaminar la definición de la voz pasiva como tal. Como hemos visto, la Real Academia Española, entre muchos, la caracteriza como una estructura que manifiesta un lazo entre el rol semántico de PACIENTE y la función sintáctica de SUJETO. Hay varias indicaciones, empero, de que esta definición de la voz pasiva es demasiado restrictiva, ya que excluye casos que en muchas lenguas son ejemplos inequívocos de voz pasiva. En lo siguiente vamos a ver ejemplos de ello, pero primero cabe presentar una definición alternativa de *voz pasiva*, definición por la que vamos a argumentar en los párrafos venideros.

Lyngfelt y Solstad (2006) mantienen que el rasgo definitorio de las construcciones pasivas es que estructuralmente *ocultan o atenúan la prominencia del agente*. En otras palabras, la presencia de una relación sujeto-paciente no es un requisito para categorizar una estructura como pasiva. Cristina Buenrostro Díaz argumenta el mismo punto: "La función principal de la alternancia de voz activa a voz pasiva es la marginalización o eliminación del argumento con función agentiva y no la focalización del argumento en función de sujeto pasivo (objeto original)" (2000, 338).

Cabe mencionar también que existen varias maneras de deespecificar el agente de una acción verbal; la voz pasiva se reconoce por hacerlo específicamente mediante la aplicación de una operación que cambia la estructura de los argumentos, de manera que el resultado sea un cambio de voz (Kibort, 2004, 23).

Esta idea se puede formalizar en términos de LFG, como lo hace Peter K. Austin (2001, 16): “[...] the *passive* is a lexical rule³ which removes the highest argument⁴ and makes it unavailable for mapping [...] (the end result will be that the Agent will no longer be able to be SUBJECT [...])”.

Esta definición de la *pasiva* ya no nos prohíbe definir el SIMP como un caso de la voz pasiva, sin embargo, para poder sacar conclusiones definitivas sobre las dos estructuras españolas, hace falta un examen detallado de su estatus en la lengua castellana.

En español, aunque frecuentemente se hace hincapié en la mencionada diferencia semántica entre las dos estructuras (referencia general/arbitraria vs. agente suprimido), las semejanzas entre ellas, tanto a nivel formal como semántico, resultan más conspicuos que las diferencias, a nuestro modo de ver. Son semejanzas que dificultan la discriminación entre las dos construcciones, incluso para los hablantes nativos del castellano (López Fernández, 1999, 2). Resulta relativamente sencillo encontrar ejemplos para los cuales estas diferencias semánticas no se manifiestan. Si consideramos las oraciones 4 a-b y 5 a-b, por ejemplo, que son dos pares de PR y SIMP, observamos que las contribuciones semánticas del pronombre ‘se’ en los diferentes casos son casi imposibles de diferenciar; semánticamente, en todos los casos, deja el agente sin especificar, presumiblemente porque no se conoce o bien porque no tiene relevancia para el contexto en cuestión:

4 a) PR: En este restaurante, se comen frijoles.

4 b) SIMP: En este restaurante, se come bien.

5 a) PR: Se ven las hojas en los árboles.

5 b) SIMP: Se ve a los niños en los árboles.

³ Las reglas léxicas (lexical rules) son reglas que dan cuenta de las regularidades en el lexicón de una lengua, o, como especifica Kroeger (1008, 61): Una regla léxica es una regla que deriva una acepción léxica de otra.

⁴ LFG estipula una jerarquía temática que identifica el argumento más prominente que puede ser elegido como sujeto lógico (Austin, 2001, 13). La jerarquía es la siguiente: “Agent > Beneficiary > Goal > Instrument > Patient/Theme > Locative” (Ibid., 14).

Incluso la Real Academia Española comenta que estas dos construcciones “[...] coinciden en que en ambas se oculta el agente [...]” (2009, 3081), rasgo que coincide con la arriba mencionada definición de la voz pasiva. Por consiguiente, aunque se pueden distinguir varios sentidos para estas construcciones, como *referencia genérica*, *referencia arbitraria* o *agente particular sobreentendido*, no se justifica sostener que estas distinciones semánticas sean isomorfas con la distinción formal entre el SIMP y la PR.

Otro aspecto clave es que el fenómeno de voz no es un fenómeno exclusivo al español. Esta circunstancia lo hace necesario y productivo tener un concepto de voz que trascienda las fronteras de las lenguas individuales. Es decir ¿qué es lo que tienen en común los casos de la voz pasiva en las lenguas que distinguen esta de la voz activa? Peter K Austin (2001, 12) explica la relevancia de las observaciones translingüísticas desde la perspectiva de LFG:

LFG assumes that f-structures⁵ have a degree of universality in that sentences in different languages which are translational equivalents will have identical f-structure representations, even if their c-structures⁶ are quite different [...]

Cuando consideramos los datos de otros idiomas, encontramos de nuevo indicaciones de que la definición que nos prohíbe definir el SIMP como una construcción pasiva es demasiado limitativa. El noruego (6) el sueco (7) y el alemán (8), por ejemplo, permiten pasivas impersonales, en las que el verbo, con marcador pasivo, no necesariamente tiene que ser transitivo:

(6) Det smiles mye i dette huset.
Pron,3,sg-SUJ *sonreír*-pasivo mucho en esta casa

Se sonríe mucho en esta casa

(7) Det snackas mycket (Solstad y Lyngfelt, 2006, 5)
Pron,3,sg-SUJ *hablar*-pasivo mucho

Se habla mucho

⁵ El “*f-structure*” es la estructura funcional, que es el nivel de representación que contiene las funciones sintácticas, como *sujeto* o *objeto* (Austin, 2001, 5-6).

⁶ El “*c-structure*” es la estructura de los constituyentes, que es el nivel de representación que contiene las estructuras superficiales, como *sintagma nominal* o *pronombre*. (Austin, 2001, 5-6).

- (8) Es wurde gestern getanzt (Kibort, 2004, 29)
 Pron,3,sg-SUJ *fue* *ayer* *bailado*

Se bailó ayer

Es más, en noruego y en sueco, elementos que no son paciente pueden funcionar como sujeto de una pasiva, y otra vez, se admiten los verbos intransitivos:

- (9) Sengen blir ligget på
Cama-def,sg *es* *yacida* *en*

Se yace en la cama.

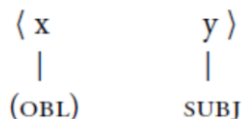
En español, en cambio, la transitividad del verbo se presenta como un requisito obligatorio para la voz pasiva (RAE, 2009), y el rol que se vincula con la función de sujeto es el paciente. Sin embargo, se puede argumentar que la razón por la cual elementos como el sujeto de (8) arriba no pueden funcionar como sujeto en español no es por la definición de la voz pasiva, sino por las reglas para colocar preposiciones en las oraciones españolas. El rol semántico relevante (*locativo* aquí) se expresaría mediante una frase preposicional en español, y, como es bien sabido, las oraciones españolas no pueden terminar en preposición, ni sus sujetos empezar con una: *”La cama es yacida **en**”, *”**En** la cama es yacida”. Es más, el requisito de un verbo transitivo proviene de la presunta obligación de tener un paciente en una oración pasiva, pero, como hemos visto, este es un rol que, según muchos teóricos, tiene relevancia periférica para el significado efectivo de la voz pasiva⁷.

Como resultado, proponemos que el SIMP es una estructura pasiva, o sea, que es el resultado de una operación pasiva. Específicamente, sugerimos que la operación pasiva que incide sobre la construcción SIMP en español se explique de manera paralela a la operación que incurre sobre los verbos intransitivos en polaco, como propuesta por Anna Kibort (2006). O sea, consideramos que la estructura SIMP esencialmente es la pasivización de verbos intransitivos. Kibort (2006, 305) explica esta operación de la siguiente manera: “If the predicate does not subcategorize for any other arguments apart from the one being downgraded to oblique, there is no possibility of promoting any other argument to the status of syntactic subject.” Se puede ilustrar formalmente la diferencia entre la pasivización de un verbo transitivo y un verbo intransitivo exhibiendo los vínculos entre los roles semánticos

⁷Aquí cabe mencionar que la voz media, ilustrada por ejemplos como ”La fruta se pudrió, los metales se dilatan con el calor” (García-Miguel, 1985, 321), que se construye con verbos inacusativos, se diferencia de la voz pasiva y del SIMP por el hecho de que no está implicado nadie ni nada (ni siquiera genérico o arbitrario) como iniciador del proceso (Ibid., 323).

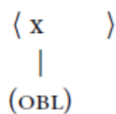
(representados por x y y , donde el argumento a la izquierda representa el argumento más alto en la jerarquía temática), y las funciones sintácticas:

11) La pasiva de un verbo transitivo



(Ibid., 305)

12) La pasiva de un verbo intransitivo⁸



(Ibid., 305)

Claro está, esta última rendición sólo da cuenta de los casos de SIMP que no contienen un objeto directo, o sea, no se han tomado en cuenta casos como (13) o (14).

13) “Se detuvo a los jefes narcos” (Quiroz y Tamayo, 2014)

14) “Se persiguió a los jóvenes” (Ibid.).

No obstante, estas últimas construcciones también pueden considerarse resultados de la operación pasiva, aunque con ellas, el rol de paciente retiene su función de objeto directo. Esto es porque una promoción del paciente a la posición de sujeto en estas estructuras resultaría en una oración ambigua entre una PR y una reflexiva recíproca (15):

15) Se persiguieron los jóvenes

En otras palabras, estos casos de la estructura SIMP también se pueden interpretar como casos de la pasiva, porque el argumento más prominente de la construcción (*agente* en el caso de ‘perseguir’) se suprime de la posición de sujeto,

⁸ La diferencia entre la estructura polaca y el SIMP, es que el último no acepta un complemento agente (“OBL”). Sin embargo, la posibilidad o imposibilidad de agregar un complemento agente (“OBL”) no incide sobre la posibilidad de categorizar una estructura como pasiva (Blevins, 2006, 1).

y, ya que el paciente retiene su posición de objeto, no queda argumento que pueda subirse a la posición de sujeto.

Consecuentemente, para poder argumentar, como lo hace Carmen Kelling (2006), que el SIMP, a diferencia de la PR, *no* es una pasiva⁹, se tendría que aceptar como perfecta coincidencia el hecho de que todos los casos de oraciones como (14) tienen un PR ambiguo "correspondiente" (como el (15)). Es decir, la afirmación implícita de Kelling es que la ambigüedad de oraciones como (15) no tiene ninguna relación con oraciones como (14), ya que las dos construcciones son productos de operaciones diferentes.

Por consiguiente, lo que planteamos aquí es que el SIMP se explique mediante la rendición que propone Kelling para la PR. Según esta autora, la operación pasiva suprime el rasgo [-o]¹⁰ del argumento agentivo, impidiendo así que aparezca en la estructura funcional (2006, 282). Luego, los principios de mapeo dictan que, cuando el rol más prominente con el rasgo [-o] no se puede poner en posición de sujeto, un rol no-agentivo, clasificado como [-r]¹¹ se pone en posición de sujeto (Ibid., 278). Nosotros proponemos dos modificaciones a esta rendición: **i**) La operación también se puede aplicar a estructuras que no contienen ningún rol aparte del agente (el resultado son oraciones como (4b)), y **ii**) cuando la operación tiene como resultado una oración ambigua, el hablante puede optar por desambiguar la oración, al evitar poner un paciente con rasgos *potencialmente agentivos* en posición de sujeto. Formalmente, se puede eliminar el rasgo [-r] del paciente para casos como (14), y así este argumento no se tiene que mapear de manera obligatoria a la posición de sujeto.

En resumen, la evidencia gramatical, a nuestro modo de ver, apoya la idea de tratar el SIMP y la PR como el mismo tipo de estructura, es decir como una estructura pasiva. El hecho de que una de ellas además es sintácticamente impersonal, no cambia su estatus de construcción pasiva, ni disocia la interpretación semántica que contribuye el clítico 'se' de la que se otorga a la PR. Ahora vamos a señalar qué implicaciones deberían tener estas observaciones para la enseñanza de las dos estructuras a estudiantes de *E/LE*.

⁹ Kelling explica esta diferencia en términos de LFG, sosteniendo que el agente de la PR se suprime de la estructura funcional (2006, 282), mientras que el del SIMP aparece en esta estructura como un pronombre vacío PRO (Ibid., 284).

¹⁰ "[...] argument positions are classified by a system of distinctive features for grammatical arguments [...]" (Kelling, 2006, 277). "The feature [-o] refers to a non-objective syntactic function" (Ibid., 277).

¹¹ "The feature [-r] refers to an unrestricted syntactic function, the kind of function which is not restricted as to its semantic role [...]" (Ibid., 277).

3. LA ENSEÑANZA DE LA PR Y EL SIMP A ESTUDIANTES DE E/LE A NIVEL UNIVERSITARIO

3.1. Aproximación general

Los estudiantes alrededor de los cuales se centra esta discusión son estudiantes de lengua materna escandinava que aprenden *E/LE* a nivel universitario. La gran mayoría de ellos hablan también el inglés con relativa fluidez, así que entran al curso con expectativas bastante realísticas en cuanto a lo que implica aprender una lengua extranjera. El estudio universitario de español en la Universidad de Bergen, universidad de la cual saco mi experiencia personal, consiste en tres disciplinas: lingüística, literatura y cultura/historia latinoamericanas. Por ende, la mayoría de los estudiantes que escogen el español a nivel universitario tienen como motivación la profundización de una de estas tres disciplinas, y generalmente, ya hablan algo de español cuando emprenden los estudios universitarios. Pero la mencionada motivación no es la única que tienen al iniciar sus estudios de español, sino que también aspiran a fortalecer su dominio de esta lengua. Así es que las clases, que se imparten en español, están diseñadas para acomodar los dos objetivos (profundizar los conocimientos de la disciplina y fortalecer el dominio del español). En las clases los estudiantes tienen que interpretar textos españoles, redactar sus propios textos, analizar gramaticalmente fragmentos de lengua y aprender terminología técnica de las tres disciplinas.

La disciplina de la lingüística es la que nos concierne aquí, disciplina que, en las aulas universitarias noruegas, ha tenido la mayor carga instructiva en cuanto al buen dominio del español de los estudiantes. Desafortunadamente, muchas veces se ha desatendido el hecho de que esta disciplina, tal como la literatura y la historia, es un área de estudio con contenidos propios y reflexión teórica. Así pues, no se debe prescindir de la reflexión metalingüística o descuidar los lazos que existen entre esta y el desarrollo de la competencia lingüística en una L2. Y vice versa, la relevancia de la explicitación de las reglas y estructuras gramaticales se subraya cuando se logra demostrar la conexión entre ellas y el dominio del idioma. María Querol Bataller (2015, 150) explica: "...difícilmente el aprendizaje explícito de la gramática, su metalenguaje o la reflexión metalingüística resultará motivador para un alumno si no se le muestra su aplicabilidad o funcionalidad." Posteriormente veremos cómo ambas perspectivas son importantes para el tratamiento del SIMP y la PR en la *E/LE*, pero primero vamos a ver por qué consideramos óptima la aproximación contrastiva a la enseñanza de una L2 cuando se pretende conservar las dos perspectivas mencionadas.

Ingmar Söhrman (2007, 14) defiende la aproximación contrastiva a la enseñanza de una L2: "...la lingüística contrastiva es una corriente aplicada y valiosa para el estudio de los idiomas y para llegar a una buena didáctica." Explica que: "...el análisis contrastivo es una comparación de procesos y, ..., esto vale sobre todo para el análisis de errores y para el uso del concepto de *interlengua*" (Ibid.). La 'interlengua' es una lengua "...que el alumno crea por sí mismo tras un proceso de

reflexión sobre el nuevo sistema lingüístico que está aprendiendo” (Moreno, 1994, 127). A nuestro modo de ver, gran parte de la tarea de un instructor de una L2 es enseñar al estudiante a acceder al conocimiento implícito que ya posee sobre las estructuras lingüísticas de su propia lengua o sobre la lengua humana en general. En el momento que el alumno sepa explicitar esto, estará equipado para hacer sus propias reflexiones y aprender las estructuras de una nueva lengua. El análisis contrastivo resulta provechoso incluso para el instructor porque “...comparar las gramáticas de unas determinadas lenguas da una buena idea de las discrepancias y posibles problemas de aprendizaje que puedan tener los estudiantes...” (Söhrman, 2007, 15).

Posteriormente presentaremos cuáles son los métodos de enseñanza específicos que proponemos para lograr la mencionada meta, así como la manera en que estos métodos apoyan el tratamiento unitario de la PR y el SIMP. Sin embargo, primero vamos a mirar cuáles son los desafíos que se han presentado a la hora de impartir clases sobre la PR y el SIMP.

3.2. La enseñanza tradicional de las estructuras PR y SIMP

La realidad ostensible que se ha presentado tras años de enseñanza de gramática española es que la distinción entre la PR y el SIMP, distinción que además se recalca con vigor en los currículos de lengua, resulta notoriamente difícil de captar para los estudiantes. Esta dificultad se manifiesta tanto en el reconocimiento y discriminación de las estructuras en sí, como en la denominación metalingüística que las define. Esto es porque, en este caso, una dificultad es consecuencia de la otra. Vamos a explicar por qué.

A manera de ilustración, presentamos una tarea gramatical típica que se les imparte a los estudiantes de *E/LE* en nuestras universidades:

1. Lea el siguiente texto.

Después de tantas horas de caminar sin encontrar ni una sombra de árbol, ni una semilla de árbol, ni una raíz de nada, se oye el ladrar de los perros.

Uno ha creído a veces, en medio de este camino sin orillas, que nada habría después; que no se podría encontrar nada al otro lado, al final de esta llanura rajada de grietas y de arroyos secos. Pero sí, hay algo. Hay un pueblo. Se oye que ladran los perros y se siente en el aire el olor del humo, y se saborea ese olor de la gente como si fuera una esperanza.

[...]- Espérenos usted, señor delegado. Nosotros no hemos dicho nada contra el Centro. Todo es contra el Llano... No se puede contra lo que no se puede. Eso es lo que hemos dicho... Espérenos usted para explicarle. Mire, vamos a comenzar por donde íbamos... (Rulfo, 2000).

2. Estudie todas las construcciones con “se” subrayadas y determine para cada una si es una *pasiva refleja* o un *se impersonal*. Argumente por qué.

Algunas de las frases con las que se enfrentaría el estudiante serían entonces las siguientes: “Se oye el ladrar de los perros”, “no se podría encontrar nada”, “se saborea ese olor de la gente”, “No se puede contra lo que no se puede”. Al escrutar estas expresiones, el estudiante tiene que fijarse en lo que las distingue, y no en lo que tienen en común, tanto a nivel formal como semántico.

A la hora de consultar los libros de gramática de *E/LE*, los estudiantes tienen que enfocarse o en diferencias superficiales formales, como la presencia o ausencia de un sujeto léxico, o bien en definiciones que se aproximan a la cuestión desde un punto de vista semántico, que tienen el propósito de enseñar al alumno el uso de las expresiones, en vez de sus características formales. El resultado de este último enfoque, son frecuentemente explicaciones de índole relativa, que muchas veces se basan en la traducción de las expresiones:

[...] para los casos en los que existen varias alternativas, es posible realizar una pequeña observación: con *det* [pronombre noruego indeterminado 3ª persona sg.] + forma pasiva se enfatiza en el carácter pasivo de la construcción y con *man* [“uno”] se enfatiza en el carácter impersonal semántico. (Johnsen y Ruiz Rufino, 2010, 261).

Como hemos mencionado, sin embargo, las equivalencias de traducción no apoyan una discriminación semántica consecuente entre la PR y el SIMP, ya que resulta muy fácil encontrar ejemplos que no se adhieren a la discriminación general. Por consiguiente, estos criterios están lejos de ser un mecanismo que les permita distinguir inequívocamente entre la PR y el SIMP en cada caso que surgen. Todos los criterios de Johnsen y Rufino, citados arriba, podrían describir cada una de las estructuras sacadas del texto: por ejemplo “Se oye el ladrar de los perros” se puede traducir así:

6 a) **Det** høres hundebjeff
 verbo en pasivo

o bien así:

6 b) **Man** hører hundebjeff
 verbo en activo

Por ende, los estudiantes que sacan la traducción 6a) van a concluir con que es una pasiva, y los que sacan la traducción 6b) van a concluir con que es una *se* impersonal. En efecto, estos criterios semánticos fallan precisamente porque la diferencia entre las dos estructuras *no* es principalmente de índole semántica; las dos ocultan el agente. Esto no significa que no haya diferencias semánticas entre diferentes usos, como *referencia arbitraria*, *referencia genérica*, o *agente suprimido sobreentendido*, por ejemplo. Tampoco significa que los estudiantes debieran ignorar tales diferencias. Lo que se sostiene aquí, es que estas diferencias no son

isomorfias con la distinción categórica que se propone para la PR y el SIMP. La única manera de llegar a una distinción inequívoca entre ellas, es fijarse en los rasgos superficiales formales.

De modo que, tras escrutar la sintaxis de las diferentes estructuras para ver si tienen o no sujeto léxico, la conclusión del estudiante será que todas las construcciones son casos de PR, con excepción de “[...] no *se puede* contra lo que no se puede,” que no contiene sujeto léxico y por ende es un SIMP.

Pero ¿a qué es lo que le pedimos al estudiante dirigir su atención para resolver esta tarea? ¿Qué es lo que ha aprendido sobre el uso del español cuando haya logrado descifrar la diferencia entre el uso del ‘se’ en “se oye el ladrar de los perros” y “no se puede contra lo que no se puede”? En vez de hacerle caer en cuenta que se puede utilizar el ‘se’ en español cuando el agente de la acción verbal por algún motivo se desconoce o se suprime, y que este uso unitario del ‘se’ se distingue de las otras, para las cuales el agente sí se conoce¹², se les estamos pidiendo que intuyan una diferencia que, si efectivamente existe, no es ni esclarecida ni absoluta.

Es más, la dificultad que experimentan los estudiantes a la hora aprender esta distinción además se refleja en la adquisición activa de estas estructuras, porque los estudiantes están condicionados a reflejar sobre el tipo de referencia del agente o la presencia o no de un sujeto léxico, antes de escoger la estructura para usar, en vez de concentrarse simplemente en la ausencia del agente.

En consecuencia, se recomienda aquí partir de la definición de *voz pasiva* especificada en el apartado 2.2., a saber, la de encubrir el agente de la acción verbal. Esta interpretación de la *voz gramatical* es necesaria y suficiente para que el estudiante se apropie de estas construcciones españolas y para que las utilice en los contextos adecuados. Esto no significa que ya no les enseñemos sobre las oraciones impersonales, pero no se deben presentar como un tipo de oposición a las oraciones pasivas. En otras palabras, el hecho de que el SIMP sea sintácticamente impersonal es irrelevante para esta materia en particular; queda relegado a otra área gramatical; la de las oraciones (sintácticamente) impersonales vs. las oraciones personales. Así, toda oración impersonal (sin sujeto) se opone a toda oración personal (con sujeto) sin importar si algunas de ellas son o no también pasivas.

A estas alturas es pertinente hacer la siguiente pregunta significativa: sin la separación tradicional entre la PR y el SIMP ¿arriesgamos que el estudiante de español cometa errores de lengua? Es decir, ¿es posible que las reglas que

¹² La llamada voz media tampoco implica ningún agente, pero se distingue de la PR y el SIMP por motivos mencionados anteriormente (pie de página 8). En cuanto a la instrucción de las diferentes estructuras, recomiendo no tratar la voz media junto con la PR y el SIMP, sino en un momento posterior, cuando ya se haya explicado bien la esencia de voz activa y voz pasiva y las posibles construcciones que las ejemplifican.

terminamos especificando para los estudiantes permitan construcciones que son gramaticalmente inaceptables en español?

A primera vista, se podría pensar que, sin una segregación clara entre las dos estructuras, no hay nada que impida la producción de oraciones como “Se vende pisos aquí”. Sin embargo, se puede argumentar, por un lado, que semejante error no sería resultado de la unificación de las dos construcciones a nivel conceptual. El error surge como consecuencia de la falta de analizar el grupo nominal como sujeto. Es decir, se puede operar con una sola *pasiva con ‘se’*, especificando simplemente que siempre que haya un elemento que se pueda analizar como sujeto, se interpreta como tal, y tiene que haber concordancia entre éste y el verbo.

Por otro lado, el “error” ilustrado resulta admisible en muchas variantes del español en grandes regiones de Latinoamérica: en El Río de la Plata, Chile, y algunos regiones de los Andes, se puede observar una construcción con ‘se’ que incluye un *paciente* que no concuerda con el verbo (RAE, 2009, 3094-3095). Ejemplos de ello son: “Se vende tortillas” (Lemus, 2014, 8) o “Nadie conoce que a Goya, Bella Vista, Esquina, Empedrado, y sobre todo Paso de la Patria e Itá Ibaté [...], se lleve turistas a pescar, en paquetes que incluyan prostitución” (Quiroz y Tamayo, 2014). La existencia de variantes como estas además indica que las definiciones de la voz pasiva que enfocan la relación *sujeto-paciente* son demasiado restrictivos.

Por ende, a la hora de enseñar el uso de estas estructuras a los estudiantes de *E/LE*, uno debería concientizarse de que el *paciente* puede o no pasar a ser sujeto en la oración pasiva; su estatus sintáctico en la pasiva es irrelevante. Es suficiente con que el estudiante se enfoque en el hecho de que la estructura oculte el agente.

Ahora expondremos el método que aconsejamos usar para que los estudiantes adquieran una comprensión tanto conceptual como práctica de las dos construcciones en cuestión.

3.3 Aproximación alternativa: córpora, *Form-Focused Instruction (FFI)*, y lingüística contrastiva

En los párrafos venideros presentamos las motivaciones para usar córpora lingüísticos en la instrucción de lenguas extranjeras en general, y de la PR y el SIMP en particular. Como vamos a ver, el hecho de que los estudiantes tengan que buscar estructuras específicas en el corpus, hace que nuestro procedimiento tiene elementos del llamado *form-focused instruction (FFI)*, que implica “[...] instructional activity that is intended to induce language learners to pay attention to linguistic form” (Ellis, 2001, 1-2). Con este fin, y para el aprendizaje de la PR y el SIMP, sugerimos la enseñanza basada en córpora anotados, para los cuales los estudiantes pueden usar el metalenguaje lingüístico en la búsqueda de construcciones específicas de la L2.

El resultado de las búsquedas serán las construcciones relevantes incrustadas en sus contextos naturales. Esto es significativo porque, según la teoría de *Transfer Appropriate Processing* (TAP), sobre la cual se basa el FFI (Spada et al., 2014, 2),

...when we learn something, our memories record not only the item learned but the cognitive and perceptual processes that were engaged when learning the item. Subsequently, when we try to remember the item learned, we also recall aspects of the learning process (Ibid., 2).

Cabe mencionar que el FFI admite enfocar, no solo la forma, sino también el contenido. Esta rama de FFI se llama *Integrated Form Focused Instruction*, y muestra resultados positivos en cuanto al aprendizaje de L2 (Ibid., 2, 14). El *Integrated FFI* resulta de alta relevancia para el trabajo con un corpus, ya que éste promulga el estudio del significado de la forma en su contexto lingüístico.

Finalmente, la perspectiva contrastiva influirá de manera consistente en los ejercicios sugeridos.

3.3.1 ¿Qué es un corpus lingüístico?

Un *corpus* es una base de datos que consiste en textos digitales que son tan extensos que no se les puede repasar manualmente. (Cardona et al., 2014). Una de las ventajas más significativas del uso de un corpus como base para la enseñanza de la L2 es que le otorga al estudiante acceso a “materia prima” lingüística, que se puede explorar sin restricciones o bien según criterios específicos gramaticales o pedagógicos. El estudiante moderno tiene un alto grado de competencia digital que le da los elementos necesarios para sacar provecho de semejante fuente de datos.

Ya que el texto de un corpus es digitalizado, se puede llevar a cabo una búsqueda automatizada de los fenómenos que nos interesen. La mayoría de los corpórea están incluso anotados, lo cual significa que las clases de palabra y otros tipos de especificaciones gramaticales y semánticas quedan registradas para cada unidad léxica del corpus. Esto quiere decir que es posible buscar categorías de palabra y lemas en vez de formas específicas. Por ejemplo, se puede especificar *verbo* o *adjetivo* para la búsqueda, y el programa exhibe cada incidencia de esta clase de palabra en el corpus. O bien se puede buscar el lema SER + *participio*, que nos proporcionaría todas las posibles conjugaciones del verbo SER más un verbo en participio que le siga directamente. Estas últimas especificaciones nos otorgarían todos los casos de la pasiva perifrástica en el corpus.

Un corpus puede estar enfocado en un campo específico o un tipo de texto determinado, como artículos científicos o mensajes de SMS, o bien puede incluir una variedad de géneros diferentes. Ejemplos son *Bwana Net*, el corpus técnico del IULA (Universitat Pompeu Fabra, 2010), el *Free Trade Agreement (FTA) Corpus*, que es un corpus paralelo que enfoca textos de tratados de libre comercio (Patiño, 2013), el *Corpus del Español Actual* (Universidad autónoma de Barcelona, 2012),

que incluye varios géneros diferentes, o el corpus del proyecto *Poverty, Language and Media (POLAME)* (Chiquito, 2015), que se compone de textos producidos por los medios de comunicación sobre el tema de la pobreza.

Para todos los diferentes tipos de corpus, es importante que el lenguaje que incluyan sea representativo del género elegido, para que el corpus pueda ofrecer una ilustración precisa del estilo lingüístico del área relevante. Algunos corpóra incluyen una sola lengua, mientras que otros incluyen más lenguas, de manera que se puedan hacer estudios contrastivos. El último tipo de corpus es muy beneficioso para los fines de la enseñanza del español como L2.

3.3.2 *El corpus en la enseñanza de la PR y el SIMP*

El uso de un corpus como herramienta para la enseñanza promulga una aproximación inductiva al aprendizaje basada en la curiosidad del estudiante. Esta aproximación se llama muchas veces *Data-driven learning* (Ellis, 2001) o *Discovery learning*, como lo explica Bernardini (2004, 23):

[...] *learning as discovery* [...] encourages learners to follow their own interests whilst providing them with opportunities to develop their capacities and competences so that their searches become better focused, their interpretation of results more precise, their understanding of corpus use and their language awareness sharper. This may be confusing at first, as learners are asked to abandon deeply rooted norms of classroom behavior, but soon becomes liberating for both teachers (who can stop pretending to be sources of absolute and limitless knowledge) and learners (who start to see themselves as active participants in the teaching-learning process).

Trabajar así, con “materia prima” lingüística, en vez de textos prefabricados de libros de enseñanza, ofrece a los estudiantes una pequeña muestra de lo que es ser investigador. Es decir, el alumno, y no el profesor, puede contribuir información nueva o desconocida, lo cual es una situación motivadora para los estudiantes.

Además, es esencial que el alumno, desde un principio, se exponga a extractos de L2 auténtica, porque la idea de aprender una lengua extranjera sin ver o escuchar cómo esta lengua se manifiesta en la realidad es utópica. También es importante que las estructuras que los alumnos tienen que aprender, algunas de ellas relativamente abstractas, tengan “ganchos” en el lenguaje observable. Es notoriamente difícil para el instructor encontrar ejemplos simples que ilustren un fenómeno gramatical o léxico particular, si estos también tienen que ser auténticos. Con un corpus, la búsqueda de ejemplos buenos y relevantes se hace eficaz, y así se satisfacen las dos consideraciones mencionadas: lengua auténtica, y ejemplos simples y al punto.

Para la instrucción y el aprendizaje de la PR y el SIMP, resulta especialmente beneficioso un corpus de traducción. En este tipo de corpus, cada texto de L2 tiene una traducción correspondiente en otra lengua (preferiblemente la lengua nativa del alumno). En otras palabras, por cada oración encontrada con las especificaciones

relevantes, el corpus también expone la traducción correspondiente. Con los criterios de búsqueda adecuados, los alumnos tendrán acceso a una cantidad enorme de ejemplos del mismo tipo de construcción, y cuantos más ejemplos tienen de la misma estructura, más fácil aprecian qué es lo que tienen en común estos ejemplos.

3.3.2.1 Ejercicios

Hay varios ejercicios diferentes que se pueden inventar con esta base. Primero, se puede pedir a los estudiantes que busquen construcciones pasivas en su lengua materna, para observar cómo se traducen estas al español. Semejante ejercicio también tiene el provecho de concientizar al estudiante sobre el beneficio de aprender terminología meta-lingüística. Si la instrucción es, por ejemplo, “Ponga las especificaciones de búsqueda necesarias para encontrar todas las oraciones pasivas del noruego en el corpus,” tendrían que poner el lema “BLI” (“SER”) más *participio*. Esta búsqueda les daría, sin duda, muchos diferentes tipos de construcciones pasivas en la traducción española. Por ende, el próximo paso del ejercicio sería quitar los casos de la pasiva perifrástica del conjunto de datos, y estudiar exclusivamente los ejemplos con *se*, para ver qué es lo que tienen en común, semántica y formalmente. Una búsqueda con estos criterios les daría también ejemplos del SIMP, ya que este frecuentemente se traduce a la forma pasiva en otros idiomas, tal como hemos visto. Así, la búsqueda ilustra los beneficios de la aproximación contrastiva, porque, en palabras de Söhrman (2007, 18), “La lingüística contrastiva es, ..., una búsqueda de contrastes, pero también de equivalencias funcionales.”

Sin embargo, la mencionada búsqueda no expondría todas las expresiones relevantes con *se* en el corpus, ya que el SIMP no siempre se traduce con una construcción pasiva (tal vez tampoco la PR siempre lo hace). Por ende, un ejercicio adicional fructuoso sería buscar toda secuencia de ‘*se*’ + *verbo* (o simplemente ‘*se*’) en el corpus español. Como esta secuencia se da en muchas circunstancias diferentes, el resultado de la búsqueda expondría muchos ejemplos irrelevantes. El ejercicio para los estudiantes sería entonces identificar los ejemplos para las cuales el agente de la acción verbal se esconde o se desconoce. De esta manera encontrarían las dos construcciones relevantes, y, otra vez, se enfocaría lo que tienen en común la PR y el SIMP en vez de buscar algo que las distingue. Es decir, se enfocaría lo que discursiva y semánticamente caracterizan las dos construcciones en la lengua española. Por ende, este último ejercicio también serviría para dilucidar los diferentes usos de “*se*” en español en general.

En la siguiente figura (Fig. 1) vemos un ejemplo de las especificaciones para semejante búsqueda en el Corpus del español actual (monolingüe), y la figura 2 muestra el resultado de esta búsqueda:

Corpus del Español Actual: powered by CQPweb

Menu

Corpus queries

- Standard query
- Restricted query
- Word lookup
- Frequency lists
- Keywords

User controls

- User settings
- Query history
- Saved queries
- Categorised queries
- Upload a query
- Create/edit subcorpora

Corpus info

Standard Query

se

Query mode: Simple query (ignore case) [Simple query language syntax](#)

Number of hits per page: 50

Restriction: None (search whole corpus)

Start Query
Reset Query

Your query "se" returned 10,787,553 matches in 69025 different texts (in 539,367,886 words [73,010 texts]; frequency: 20000.36 instances per million words) [0.224 seconds - retrieved from cache]

|<
<<
>>
>|
Show Page: 1
Line View
Show in random order
New query ▼
Go!

No	Filename	Solution 1 to 50	Page 1 / 215752
1	C179.C.013.RL	30 de marzo de 2000. Lista de cuestiones: que deben considerarse en relación con el examen del segundo informe periódico de Irlanda (15 Rev.: 1). Marco constitucional y jurídico en el que aplican el Pacto y el Protocolo Facultativo (art. 4, Que sobre cuestiones relativas a los derechos previstos en el Pacto? Se ruega dar ejemplos de la jurisprudencia pertinente. ¿ Que procedimiento ha establecido para el seguimiento de las observaciones y opiniones: finales presentadas al Comité con arreglo al Protocolo Facultativo? ¿ Que consideración el Comité hizo el 1º de septiembre de 1976 la dado a la posibilidad de retirar las reservas de Irlanda al emergencia declarado por el Comité el 1º de septiembre de 1976 levantó los días 7 y 16 de febrero de 1995 (párrafo de 1995 (párrafo 109 del informe), ¿ que medidas han tomado para revisar las medidas adoptadas a tenor de la Ley de 1994 y 1996 (párrafo 113 del informe). Se ruega facilitar información sobre la constitución y el procedimiento de la Junta de denuncias de abuso (párrafos 130 y 131 del informe). Se ruega proporcionar estadísticas actualizadas del número de denuncias y su seguimiento, sustituir a la Junta oficial de denuncias de la Garda? Se ruega facilitar información sobre las condiciones de detención en las cárceles de entre las personas en detención preventiva y los condenados. ¿ Como pone remedio al hacinamiento en las cárceles? ¿ Que progresos 1939 - 98? ¿ Que periodo máximo de detención policial establece en virtud de la ley? ¿ Cuántas personas han condenadas por delitos previstos en dicha ley en el periodo de que informa? Sirve proporcionar información detallada sobre la aplicación de la la aplicación de la norma de que el silencio del acusado cuando se la pregunta sobre un paradero, asociaciones o acciones: puede utilizar se la pregunta sobre un paradero, asociaciones o acciones: puede utilizar como material significativo que tiende a indicar culpabilidad. ¿ Se ha utilizar se como material significativo que tiende a indicar culpabilidad. ¿ Se ha ha examinado más a fondo la necesidad de que haya un Tribunal y en el ejemplo (párrafo 88 del informe)? Se ruega proporcionar información sobre los progresos realizados en la aplicación de la la Ley sobre igualdad de la condición jurídica. ¿ Que progresos han hecho en la aplicación de las recomendaciones del grupo de trabajo (párr.: 303 a 316)? ¿ Que medidas han adoptado para combatir el aumento de las violaciones? Protección el estado actual del proyecto de ley de la infancia a que refieren los párrafos 319 y 320 del informe? Se ruega que se refieren los párrafos 319 y 320 del informe? Se ruega proporcionar estadísticas sobre abuso de menores; y ejemplos de la aplicación y 327). Protección de la vida privada (art. Se ruega proporcionar información sobre las leyes y prácticas irlandesas con respecto a (arts. 18, 25, 26 y 27). Se ruega proporcionar información sobre las memorias religiosas y los aniversarios movimientos religiosos: la Ley de igualdad en el empleo de 1998, en que declara ilícita la discriminación de los gitanos? ¿ En que)?. Difusión de información sobre el Pacto (art. Se ruega indicar las medidas adoptadas para difundir información sobre la presentación del en relación con el informe inicial del Estado Parte. Además, Se ruega presentar información sobre la educación y capacitación impartida a los funcionarios Democracia del Congo y en sus alrededores. e mira a que lleve a cabo una investigación internacional de esos hechos con miras a presente acta podría ser objeto de correcciones. Las correcciones deberán redactar en uno de los idiomas de trabajo. Dichas correcciones deberán presentarse	

Fig. 2. Resultados de la búsqueda ilustrada en la Fig. 1. (Universidad Autónoma de Barcelona, 2012).

Hasta ahora, los ejercicios propuestos han enfocado la forma de las construcciones, y su significado en un contexto bien restringido. Sin embargo, para llegar a tener una apreciación más amplia del significado y la función de estas construcciones en la lengua española, se puede hacer búsquedas en corpus que traten temas específicos, para ver qué sentido las pasivas proporcionan a este contexto. El proyecto “Poverty, Language, and Media” (Chiquito, 2015) de la Universidad de Bergen estudia cómo los medios de comunicación en Colombia, México, Argentina y Brasil se expresan para hablar sobre la pobreza, y por ende, cómo la noción de pobreza se forma en la mente del público. Una búsqueda que compara las construcciones pasivas en un corpus que trata la pobreza con las que aparecen en un corpus de lengua no especificada incentivaría al estudiante a concentrarse en el uso y la función semántica y pragmática de las construcciones. Este último tipo de ejercicio es necesario para no perder de vista el hecho de que la lengua es, al fin del cabo, un medio de comunicación.

Recomiendo agregar sesiones de discusión y presentación de aspectos gramáticos a los ejercicios aquí planteados, en las que se puedan evaluar el currículum gramatical con la base en lo que los estudiantes han observado en el corpus. Esto es porque las construcciones en cuestión son relativamente complejas, y, según Nina Spada (2010, 230), “...complex features are difficult to notice in naturally occurring input and therefore explicit instruction is necessary.” En este contexto recomiendo que el instructor trate la PR y el SIMP como una construcción pasiva, y que no les requiera a los estudiantes que busquen distinciones entre ellas.

4. CONCLUSIONES

Hemos concluido con que la definición tradicional de *voz pasiva*, que estipula un lazo entre el rol de *paciente* y la función de *sujeto* es demasiado restrictiva. Lo que define la voz pasiva translingüísticamente, es que es una operación sobre la estructura de los roles semánticos en una construcción, que tiene el efecto de ocultar o atenuar el rol del *agente*.

Por consiguiente, y basada en un análisis contrastivo en el que se utilizaron las herramientas de LFG, argumentamos que la PR y el SIMP se traten como una sola construcción pasiva. En otras palabras, el clítico ‘se’ tiene la misma función de encubrir el agente en los dos casos. Diferencias semánticas que conciernen a la referencia del agente encubierto no son isomorfas con la separación formal entre la PR y el SIMP. El hecho de que el SIMP es una estructura sintácticamente impersonal no impide que se interprete como una construcción pasiva, en otras palabras, la función de ‘se’ es la misma que para el PR.

Así pues, esta circunstancia se debe reflejar en la enseñanza del uso y contenido de la PR y el SIMP a estudiantes de *E/LE*. Particularmente, las dos estructuras se deben tratar como pasivas, y se recomienda que el estudiante se fije en lo que tienen en común, es decir lo que las separa de otros usos de “se”, más que en sus diferencias.

Específicamente, se recomienda el uso de córpora en la clase, porque de esta manera, el estudiante puede abstraer el denominador común y el metalenguaje a la hora de buscar las construcciones relevantes. Además, consigue observar las construcciones relevantes en contextos ling isticos auténticos. Es más, el enfoque contrastivo es valioso también en la enseñanza, así que se recomienda el uso de córpora de traducción, donde los estudiantes pueden observar semejanzas y diferencias en la traducción de las diferentes expresiones.

En conclusión, no es necesario insistir en la distinción tradicional entre la PR y el SIMP en las clases de español como L2. Recomiendo una aproximación a la instrucción de estas dos construcciones que no evada la explicitación de reglas y conceptos gramaticales, que se enfoque tanto en la forma como el contenido de los signos, que incluya la perspectiva contrastiva, y que se base en el uso de corpus.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AR S, Jorge (2008): *Hacia una especificación computacional de la transitividad en el español: estudio contrastivo con el inglés*, España, Universidad Complutense de Madrid.
- AUSTIN, Peter K. (2001): "Lexical Functional Grammar", en *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, SMSELSER, N. J. y P. BALTES. (coord.), Amsterdam, Elsevier, 8748-8754.
- BATALLER, María Querol (2015): "Propuestas para 'llevar la gramática a los alumnos'." en *Tejuelo*, 22, 141-167.
- BERNARDINI, Silvia (2004): "Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments", en *How to Use Corpora in Language Teaching*, SINCLAIR, J. M. (coord.), Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 15-36.
- BLEVINS, James P. (2006): "Impersonals and Passive", en *Elsevier Encyclopedia of Language and Linguistics*, SANKOFF, G. Y K. BROWN (Coord.), Burlington Mass, Elsevier, 1-4.
- BOSQUE MUÑOZ, Ignacio (coord.) (2000): *Gramática descriptiva de la lengua española 2: las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Madrid, Espasa Calpe.
- BOULTON, Alex (2010): "Data-driven learning: On paper, in practice", en *Corpus Linguistics in Language Teaching*, HARRIS, I. T. y JA N, M.-M. (coord.), Bern, Peter Lang, 17-52.
- BUENROSTRO DÍAZ, Elsa Cristina (2000): "La voz pasiva en chuj", en *Anales de Antropología*, 34(1), 333-337.
- BUSSMANN, Hadumod (1996): *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, London, Routledge.
- CALVO FERNÁNDEZ, Vicente (2012): "El concepto de impersonalidad verbal en la tradición gramatical española: de los orígenes a Correas (ca. 1350-1627)", en *RILCE*, 28(2), 385-405.

- CARDONA, Margrete Dyvik, A. M. GJESDAL, y A. A. DIDRIKSEN. “Korpusbasert undervisning i fremmedspråkene: La elevenes nysgjerrighet sette dagsorden” [en línea]. *Acta Didáctica*. 2014 n° 8(2). <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1127> [consulta: 15 de agosto de 2015].
- CHIQUITO, Ana Beatriz (2015): “Poverty, Language and Media (POLAME)” [en línea]: de la universidad. <http://www.uib.no/en/project/polame> [consulta: 1 de agosto de 2015].
- COOK, Philippa (2006): “The German Infinitival Passive: a Case for Oblique Functional Controllers”, en *Proceedings of the LFG06 Conference*, BUTT, M. y T. H. KING (Coord.), Stanford, CSLI Publications.
- CRANDALL, JoAnn (2012): “Content Based Instruction and Content and Language Integrated Learning”, en *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language teaching*, Cambridge University Press, 149-160.
- EGERLAND, Verner (2003): “Impersonal pronouns in Scandinavian and Romance”, en *Working Papers in Scandinavian Syntax*, 71, 75-102.
- ELLIS, Rod (2001): “Introduction: Investigating Form-Focused instruction”, en *Language Learning*, 2001, 51(1), 1-46.
- FALLAS ALVARADO, Cristián. “Pasiva refleja: ‘Se produjeron las más graves irregularidades en la administración municipal’” [en línea]. *El cajetín de la lengua*. 2006. <http://www.ucm.es/info/especulo/cajotin/pasivare.html> [consulta: 28 de mayo de 2012].
- GARCÍA-MIGUEL, José M. (1985): “La voz media en español: las construcciones pronominales con verbos transitivos”, en *VERBA*, 12, 307-343.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2002): *Gramática didáctica del español*, Madrid, Ediciones SM.
- GONZÁLEZ VERGARA, Carlos (2009): “Se incompatible predicates in Spanish: a RRG explanation”, en *2009 International Conference on Role and Reference Grammar*, Berkeley, University of California, 134.
- JOHNSEN, Åse y M. J. RUIZ RUFINO (2010): *Spansk i kontekst: fra tekst til teori*, Bergen, Fagbokforlaget.
- KELLING, Carmen (2006): “Spanish se-constructions: The passive and the Impersonal Construction”, en *Proceedings of the LFG06 Conference*, BUTT, M. y T. H. KING (coord.), Stanford, CSLI Publications, 275-288.
- KIBORT, Anna (2001): “The Polish Passive and Impersonal in Lexical Mapping Theory”, *Proceedings of the LFG01 Conference*, BUTT, M. y T. H. KING (coord.), Stanford, CSLI Publications, 163-183.
- KIBORT, Anna (2004): *Passive and Passive-like Constructions in English and Polish*, Cambridge University.
- KIBORT, Anna (2006): “On Three Different Types of Subjectlessness and How to Model Them in LFG”, en *Proceedings from the LFG06 Conference*, BUTT, M. y T. H. KING (coord.), Stanford, CSLI Publications, 289-309.

- LEMUS, Jorge E. (2014): “Se venden tortillas: un análisis del uso del clítico ‘se’ en español”, en *DSpace@udb*, 15, 7-17.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, Julia (1999): “La voz pasiva y la construcción impersonal en español: dos maneras de presentar, manipular y seleccionar información”, en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Servicio de publicaciones, 567-572.
- LYNGFELT, Benjamin y T. SOLSTAD (coord.) (2006): *Demoting The Agent: Passive, Middle and Other Voice Phenomena*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 96.
- LYNGFELT, Benjamin y T. SOLSTAD (2006): “Perspectives on demotion. Introduction to the volume”, en *Demoting the Agent. Passive, Middle, and Other Voice Phenomena*, SOLSTAD, T. y B. LYNGFELT (coord.), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1-20.
- LØDRUP, Helge (2011): “Lexical-Functional grammar: functional structure”, en *Non-Transformational Syntax : Formal and Explicit Models of Grammar*, BØRJARS K. y R. D. BORSLEY (coord.), Hoboken, NJ, USA, Wiley-Blackwell, 141-180.
- MADRID, Daniel y E. GARCÍA SÁNCHEZ (2001): “Content-based second language teachng”, en *Present and Future Trends in TEFL*, Almería, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Almería, 101-134.
- MENDIKOETXEA, Amaya (1999): “Construcciones con *se*: Medias, pasivas e impersonales”, en *Gramática descriptiva de la lengua española*, BOSQUE MUÑOZ, I. y V. D. BARRETO (coord.), Madrid, Espasa Calpe, 2, 1631-1722.
- MENDIKOETXEA, Amaya (2002): “IV. La semántica de la impersonalidad”, en *Las construcciones con se*, SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (coord.), Madrid, Vistor Libros: 235-271.
- MORALES, Amparo (1992): “Acerca de la topicalidad de objeto en algunos dialectos del español”, en *Revista de Filología Española*, LXXII (3/4), 671-685.
- MORALES, Amparo (1997): “El *se* impersonal: valores referenciales y algunos aspectos diacrónicos”, en *Anuario de Letras*, 35, 417-433.
- MORENO, Consuelo (1994): “La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del uso de los verbos *ser* y *estar* a alumnos de lengua materna alemana”, en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Santander, Centro Virtual Cervantes, 127-135.
- PATIÑO, Pedro (2013): “FTA Corpus: a parallel corpus of English and Spanish Free Trade Agreements for the study of specialized collocations”, en *The many facets of Corpus Linguistics in Bergen. Bergen Language and Linguistic Studies*, HAREIDE, L., M. OAKES, C. JOHANSSON (coord.), Bergen, Universidad de Bergen, 81-92.
- PEDERSEN, Johan (2005): “The Spanish impersonal *se*-construction. Constructional variation and change”, en *Constructions*, 1, 1-49.
- QUIROZ, G. y A. TAMAYO (2014): *POLAME corpus*. Medellín, Proyecto POLAME.

- RAE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros.
- RAE (2011): *Nueva gramática básica de la lengua española*, Barcelona, Espasa Libros.
- RULFO, Juan (2000): “Nos han dado la tierra” en *El llano de llamas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, Cristina (2002): “Las construcciones con *se*. Estado de la cuestión”, en *Las construcciones con “se”*, SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (coord.), Madrid, Visor, 13-165.
- SECO, Manuel, G. SALVADOR y E. BUSTOS TOVAR (1995): *La lengua española, hoy*, Madrid, Fundación Juan March.
- SPADA, Nina (2010): “Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research”, en *Language Teaching*, 44(2), 225-236.
- SPADA, Nina, L. JESSOP, Y. TOMITA, W. SUZUKI, A. VALEO (2014): “Isolated and Integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge”, en *Language Teaching Research*, 1-21.
- SÖHRMAN, Ingmar (2007): *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*, Madrid, Arco/Libros.
- TAKAGAKI, Toshihiro (2005): “On the productivity of Spanish passive constructions”, en *Corpus-Based Approaches to Sentence Structures*, TAKAGAKI, T. et al. (coord.), Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company, 289-309.
- VALEO, Anronella (2012): “Language awareness in a content-based language programme”, en *Language Awareness*, 22(2), 126-145.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (2012): *Corpus del español actual* [en línea] de U. A. d. Barcelona, <http://spanishfn.org/tools/cea/spanish> [Consulta: 20 de junio de 2014].
- UNIVERSITAT POMPEU FABRA (2010): *Bwana Net* [en línea] de U. P. Fabra, http://lod.iula.upf.edu/resources/metadata_IULA-CTparallelCorpus [Consulta: 20 de junio de 2014].
- ØRSNES, Bjarne (2006): “Creating Raising Verbs. An LFG-analysis of the Complex Passive in Danish”, en *Proceedings from the LFG06 Conference*, BUTT, M. y T. H. KING (coord.), Stanford, CSLI Publications, 386-405.