
Los sesgos en la enseñanza de la lengua española. El caso de los valores de *se**

Juan Romero Morales
Universidad de Extremadura
jrommor@unex.es

Recibido: 11-02-20
Aceptado: 20-04-20

Resumen: En este trabajo se observa que el modo actual de enseñar lengua tiene consecuencias indeseadas, tanto desde el punto de vista del conocimiento efectivamente transmitido (información falsa y obsoleta), como desde el de las competencias educativas que deben adquirirse: un lenguaje formal y valores ciudadanos. Se propone un modelo basado en el conocimiento experto que como hablante nativo tiene el estudiante. Este modelo se desarrolla para la enseñanza de las construcciones con *se*: pasivas e impersonales reflejas. En primer lugar, se analizan las razones por las que hay que estudiarlas: problemas de concordancia, de ambigüedad y defectos de estilo en el uso escrito. En lugar de abordarlo como los valores de *se* (como podrían abordarse los valores de *dar* o *haber*), se empieza por el análisis de la impersonalidad como concepto clave para su uso.

Palabras clave: Pasivas reflejas, impersonalidad, ambigüedad, competencias educativas

Abstract: In this paper it is shown that the way language is taught has some unintended consequences, both from the point of view of the knowledge actually transmitted (false and outdated information), and from the point of view of the competences that have to be acquired: a formal language and citizen values. I propose a model based on the expertise that, as a native speaker, students have. This model is carried out for *se* constructions. First I analyze the reasons for studying them: agreement and ambiguity issues, and stylistic flaws. Instead of approaching this issue as a list of *se* values (as we might approach the values of *to give* or *to have*), I analyze first impersonality as a point of departure to the study of *se*.

Keywords: Passive *se*, impersonality, ambiguity, GROC, educational competences

* Gracias a Javier Ormazabal y a un revisor de ReGrOC por sus observaciones y sugerencias. Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el proyecto IB1808 *La enseñanza de la gramática en el currículo de Secundaria y en ELE. Los verbos de transferencia* de la Junta de Extremadura.

Índice

1. Introducción	5. Construcciones con <i>se</i> .
2. Los sesgos de la enseñanza de la lengua	Ambigüedad
3. Las construcciones con <i>se</i> . Problemas	6. Construcciones con <i>se</i> . Concordancia
4. Construcciones con <i>se</i> . Antecedentes	7. Una cuestión de estilo
	8. Conclusión
	9. Bibliografía

1. Introducción

Al abordar la enseñanza de la asignatura de Lengua Española, es importante tomar como punto de partida el hecho de que debe articularse para adquirir el español normativo, que es la lengua que se utiliza en los entornos formales. Para los alumnos de nuestro sistema educativo el español no es una lengua extranjera; sino una lengua que ya se domina completamente al ingresar en la escuela y que hablamos con nuestra familia, amigos y vecinos sin necesidad de pisar un aula.

La gramática normativa se basa en la existencia de divergencias dialectales y de registro; esto es, la gramática normativa se ocupa de aquellas cuestiones en las que la lengua ofrece más de una opción. En estos casos, se escoge arbitrariamente una de esas opciones como variante estándar y pasa a identificarse como la *forma correcta*. En este sentido, podemos decir que los estudiantes no estudian lengua, estudian gramática normativa. Por ejemplo, en la escuela no se estudia la formación de interrogativas en español porque no existen (o no se han apreciado) diferencias significativas en la forma de derivarlas; las mismas interrogativas se hacen en los palacios y en las cabañas, en Madrid y en Lima. Por el contrario, el hecho de que existan dialectos dequeístas y otros que no lo son ha llevado a la academia a sancionar el dequeísmo como forma incorrecta.

En consecuencia, el interés normativo no recae sobre el sistema lingüístico en su conjunto, sino sobre una noción preteórica de *español correcto* basado, esencialmente, en la superioridad de ciertos dialectos; una superioridad que en modo alguno es de naturaleza gramatical, sino política. En este sentido, la concepción de lengua académica se ajusta bien a la definida por Max Weinrich: “un dialecto con un ejército”.

El modelo normativo abarca el aprendizaje de las reglas dictadas por la RAE y el conocimiento de las nociones teóricas necesarias para aprenderlas, aunque esto último se hace de una manera muy superficial y esencialmente terminológica. Por ejemplo, la definición de sujeto como el constituyente que realiza la acción del verbo (*¡me gusta el chocolate!*), sigue repitiéndose de manera prominente en muchos manuales de bachillerato¹.

Pero esta aproximación al estudio del lenguaje plantea también una serie de problemas sobre los que creo que merece la pena detenerse porque rara vez se suscitan de manera explícita, son, por decirlo así, efectos secundarios del modelo.

¹ Para las referencias a textos educativos, he utilizado los manuales de Lengua Española de 1º de bachillerato de McGraw-Hill y SM. He hecho una búsqueda en internet sobre cuestiones específicas para comprobar si las primeras páginas confirmaban que lo que aparece en los manuales es lo que se usa, consultando blogs de profesores y apuntes.

Se trata de problemas que afectan tanto a nuestro conocimiento del objeto de estudio, la lengua, como a las competencias básicas, incluyendo los valores ciudadanos, que se supone que debe adquirir un estudiante de secundaria y que justifican que se trate de una asignatura obligatoria para todos los estudiantes.

Antes de entrar en su análisis, quiero precisar que en todo momento voy a asumir que el objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua española deben ser precisamente las competencias relativas a la adquisición y dominio de ese sistema formal normativo, lo que incluye tanto su uso oral como su uso escrito (Bosque 2018; Bosque & Gallego 2016, 2018). Este trabajo persigue, por un lado, contribuir con una perspectiva gramatical rigurosa a la consecución de este objetivo. Pero, por otro lado, creo que el uso de una perspectiva basada en el conocimiento actual de la gramática puede servir para erradicar las consecuencias negativas que he mencionado y que detallo en la sección 2. En la sección 3 se explicarán cuáles son, desde el punto de vista de las competencias, las razones para explicar en el aula de bachillerato las construcciones con *se*. En la sección 4, se resumen cuáles son los conocimientos que debe tener un estudiante para entender las propiedades de las construcciones con *se*. En las secciones 5, 6 y 7 se propondrán actividades para dar cuenta de los distintos aspectos señalados en la sección 3 como parte de las competencias de la asignatura.

2. Los sesgos de la enseñanza de la lengua

En esta sección vamos a estudiar cuatro sesgos extraordinariamente negativos que son fruto tanto de lo que estudian los alumnos de secundaria, como de la manera en que lo hacen. Hablo de sesgos porque en ningún momento se plantean como contenidos explícitos, pero constituyen o bien una consecuencia necesaria o bien una premisa del enfoque utilizado para la enseñanza de la lengua. Esta sección no pretende ser un análisis exhaustivo de estos sesgos, ni responde a un modelo teórico de crítica pedagógica. Está escrita desde un punto de vista exclusivamente lingüístico². En otras palabras, se trata de una evaluación “impresionista” de cómo se ajustan los resultados de la enseñanza de la lengua española en la ESO y el bachillerato a nuestro conocimiento de esta materia.

2.1 Sesgo de la corrección

En primer lugar, el enfoque normativista mencionado hace que se estigmaticen las formas dialectales como incorrectas. Desde un punto de vista gramatical no hay ninguna razón que nos lleve a elegir una forma u otra; no es mejor morfosintácticamente decir *pienso que* que *pienso de que*. La elección de una de ellas como forma estándar es una mera imposición que no debería conllevar la estigmatización de la forma no elegida. De alguna manera, es similar a circular por la derecha o circular por la izquierda: por razones de eficiencia comunicativa hay que elegir, ya sea un lado de la calzada o una forma gramatical.

² Para entender cuál es el estado actual de la lingüística del que partimos, véanse los trabajos de Pinker (1994) o Adger (2019).

Este sesgo tiene al menos dos consecuencias. Por un lado, lleva a que ni el profesor ni el alumno tomen esas variantes como datos del lenguaje, como hechos lingüísticamente igual de válidos que los normativos y, por tanto, se pierde la oportunidad didáctica de utilizarlas en el aula³. Por otro lado, se socava el respeto a la diversidad, uno de los valores ciudadanos esenciales, al considerar el habla dialectal o el registro informal como sublenguas, del mismo modo que antiguamente se hablaba de *lenguas primitivas* para referirse a las utilizadas por los pueblos que sufrieron la colonización europea.

No solo se trata de una concepción completamente obsoleta, sino también profundamente ideologizada. El *laísmo* o cualquier otro fenómeno dialectal adquieren la consideración de errores, de algún modo equivalentes a un error en una operación aritmética. Desde esta concepción, solo hay un sistema lingüístico y los idiolectos son, por tanto, la consecuencia de un sistema único mal digerido por los hablantes. No existe hoy en día un modelo de estudio del lenguaje que acepte esta premisa. Los distintos dialectos o idiolectos conforman sistemas lingüísticos gramaticalmente equivalentes entre sí.

De hecho, es el lenguaje normativo el que hasta cierto punto *no* es un sistema, ya que se trata de una solución de consenso que mezcla propiedades de distintos dialectos por razones normalmente ajenas a la gramática. Por ejemplo, la tolerancia de la academia hacia el *leísmo* de persona es un ejemplo de asistematicidad: los dialectos o son leístas o no lo son, el uso *lo* y *le* no es opcional, a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, con las formas de pretérito de subjuntivo (*tuviera* o *tuviese*).

Renunciar a los datos de variación constituye un grave problema ya que se priva de su uso a los estudiantes que más los necesitan. Nótese que tiene muy poco sentido enseñar a corregir el *laísmo* a un estudiante andaluz, porque no forma parte de su dialecto. Por el contrario, a un estudiante madrileño le resultaría muy útil analizar su propio dialecto, indagar en su uso, para aprender el sistema normativo.

El segundo aspecto negativo de este sesgo es que atenta directamente contra valores ciudadanos que se supone que están en la misma base del sistema educativo, como el respeto a la diversidad (Lippi-Green 1997). Una consecuencia social inmediata de este sesgo es la discriminación por razones de habla.⁴ Esta discriminación existe independientemente del sistema de enseñanza, pero nuestro modelo educativo la refuerza en vez de combatirla. Es muy triste que en la escuela

³ Por ejemplo, en los manuales de gramática normativa se utilizan constantemente expresiones como *está bien/mal dicho, es incorrecto*, junto a pseudo explicaciones sin ningún valor gramatical. Por ejemplo, el siguiente fragmento pertenece a *Las 500 dudas más frecuentes del español*, editado por el I. Cervantes:

270. ¿Está bien dicho *Si tendría tiempo, iría a visitarte*?

No. Es una incorrección en la que se falta a la correlación temporal que requieren las dos partes de las oraciones condicionales, la prótasis, que contiene la condición, y la apódosis, que constituye la oración principal. Este uso incorrecto está presente en el lenguaje hablado de Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile y el sur de Colombia y, en España, se extiende por el País Vasco y los territorios limítrofes.

⁴ Este tema ha sido estudiado con detalle en el caso del inglés afroamericano (Pullum 1999). Véase el magnífico estudio de Lippi-Green (1997) sobre discriminación basada en el habla ('accent').

se alimente el uso del lenguaje como forma de discriminación social ya que el habla es uno de los rasgos identitarios más potentes a la hora de definir la pertenencia a un determinado grupo social o geográfico.

2.2 Sesgo conductista

El sistema de enseñanza lleva a entender la adquisición del lenguaje como un proceso de naturaleza esencialmente conductista. Este es uno de los aspectos en los que más claramente se manifiesta la confusión entre norma lingüística y lengua. Más allá de lo errónea que pueda resultar esta manera de entender la adquisición (Chomsky 1959), lo que en sí mismo debería llevar a su cuestionamiento, es también probablemente origen de otra confusión conceptual. Puesto que la escritura se enseña de manera puramente conductista (lo que muy probablemente constituye un error), se asume que en general el procedimiento de adquisición de la lengua, también de la oral, es conductista. Esto nos remite a la concepción popular por la que el analfabeto no solo no sabe escribir, sino que tampoco sabe hablar. Dado el prestigio merecido de la educación, se considera que lo que se enseña, el sistema escrito, es, de algún modo, superior. Esta idea, que debía haber quedado completamente desterrada tras la publicación en 1915 del *Curso de Lingüística General* de Saussure, sigue plenamente vigente en nuestro modelo educativo, ajeno en este punto a los últimos cien años de historia de la lingüística.

Por otro lado, asumir esta concepción representa negar hechos manifiestos en nuestro día a día, como que la lengua (a diferencia de la norma) se adquiere sin necesidad de instrucción ninguna, algo de lo que cualquier persona tiene una experiencia directa. Que el resultado de la enseñanza contradiga datos básicos perfectamente observables es algo que debería preocuparnos por sus consecuencias negativas en otros ámbitos.⁵ Por ejemplo, es posible que detrás de esta concepción se encuentre el rechazo a la inmersión temprana en sistemas bilingües, a pesar de que el multilingüismo haya sido históricamente la situación normal de las sociedades humanas, sin que conste la existencia de ningún problema en la adquisición completa de todas las lenguas a las que el niño se ve expuesto (véase Costa, 2017). El hecho de que el sistema de enseñanza nos transmita un conocimiento falaz tiene repercusiones.

2.3 Sesgo legal

Al entender el lenguaje en su conjunto como un código legal, como un sistema de normas, se transmite la impresión de que se trata de un objeto estrictamente cultural y arbitrario. De nuevo, aparte de lo desacertada que pueda resultar esta idea, este tipo de conceptualización nos lleva a un estudio del lenguaje puramente memorístico y rutinario, ajeno a la magnífica e incluso exuberante variedad de los

⁵ Esto siempre me trae a la cabeza la frase de Groucho Marx: “¿A quién va a creer, a mí o a sus propios ojos?” Creo que este tipo de contenidos debilitan la capacidad de análisis de los alumnos, en vez de fortalecerla (véase Bosque & Gallego 2018).

datos lingüísticos. No es extraño que con este tipo de enfoque los estudiantes sientan tan poco aprecio por la materia.

Esta manera de abordar el lenguaje tiene consecuencias hasta cierto punto inesperadas. Por ejemplo, el actual debate sobre el sexismo lingüístico se basa precisamente en la suposición de que el lenguaje es un producto social y, en consecuencia, puede someterse a un conjunto de normas, ya sea aprobadas por consenso, o dictadas por la academia u otro tipo de autoridades (véase Márquez, 2013; Mendivil, 2019). De hecho, en la historia de la lingüística han sido muchos los que se han arrogado esta facultad y están firmemente convencidos, por ejemplo, de que si el masculino es la forma por defecto es una decisión social porque el hombre ocupa un lugar preeminente en la sociedad (Galán, 2020; Castaño, 2019).

Parece casi innecesario decir que no es cierto. La Academia puede imponer normas de naturaleza social, como las que afectan a la ortografía. O puede imponer un dialecto sobre otro, como en el caso del dequeísmo. Pero lo que ni siquiera hoy día, con la ayuda del sistema educativo y los medios de comunicación, puede hacer es imponer una regla contraria a los aspectos biológicos del lenguaje. Por ejemplo, la Academia decidió que era preferible no utilizar el artículo delante de los años del siglo XXI (*de 2010* por *del 2010*). En ese momento, se puede afirmar que ni un sólo hablante de español utilizaba la forma sin artículo. Veinte años después su uso escrito ronda el 2% de los casos; el oral probablemente sea inferior.⁶

Esta forma de enseñar contradice no solo nuestro conocimiento del lenguaje, sino también el sentido común. Si hoy en día fuera verdad que se establecen *normativamente* una serie de propiedades como la concordancia por defecto, el cambio a otro sistema, como defienden los proponentes del lenguaje inclusivo, sería una cuestión meramente normativa. No tardaría en aceptarse más de lo que se han tardado en aceptar palabras como *jueza* o *modisto*. Esto es, si la lengua es una herramienta de comunicación construida convencionalmente por una sociedad (y que responde a las características de esa sociedad), entonces la creación de un sistema que eluda la representación *gramatical* del género es perfectamente razonable y podría argumentarse que constituye un objetivo socialmente deseable. El problema es que la premisa es falsa, el sistema gramatical no es el resultado de una convención y, por tanto, no se puede modificar por decreto. Esa es la razón por la que todas las propuestas que se han hecho en este sentido suenan artificiales (con la excepción de utilizar el femenino por defecto; el equivalente a circular por la izquierda). Podemos llamarlo la paradoja del normativista: en su afán por mantener un ideal ficticio de pureza lingüística, abre la puerta a sistemas completamente artificiales como el lenguaje inclusivo, que contravienen la naturaleza biológica del lenguaje.⁷

⁶ Estos datos proceden de búsquedas en Google acotadas al periodo desde la propuesta académica. Aunque no se trata de una base de datos excesivamente fiable, lo importante en este caso es la abrumadora diferencia entre unos usos y otros.

⁷ El asunto del género, además de levantar pasiones, es técnicamente muy complejo y estamos todavía muy lejos de entenderlo. Por ejemplo, la idea de que el masculino es la forma por defecto se enfrenta a problemas tan evidentes como (i).

(i) *Queridas compañeras y compañeros europeos,*

2.4 Sesgo diferencial

Finalmente, desde el punto de vista de los contenidos, esta concepción del lenguaje sobrerrepresenta lo distinto, lo peculiar, frente a lo común, lo compartido (véase la sec. 3). Dicho de otro modo, son muchas más las propiedades que comparten los distintos dialectos del español que las que los diferencian; de no ser así no serían mutuamente comprensibles. Es importante recordar que las cuestiones sujetas a variación, si dejamos fuera el léxico, constituyen una parte ínfima del sistema lingüístico. Al no haber una sistematicidad en el estudio, la idea que se traslada a los estudiantes es que las lenguas y los dialectos varían de manera inconmensurable. Si, por el contrario, analizamos estas diferencias en términos de microvariación (véase Kayne 2000, Roberts 2014, Baker 2008, entre otros muchos), el estudio de lo distinto nos sirve para profundizar en el conocimiento de lo común. Analizar las diferencias como opciones evitaría los problemas mencionados y, asimismo, se facilitaría la adquisición de la norma al hacerla más comprensible, más coherente.

2.5 Sumario

Como señalan I. Bosque y Á. Gallego entre otros, lo más grave es que esta distorsión de la realidad lingüística ni siquiera beneficia el cumplimiento de los objetivos docentes. A pesar de que el currículo educativo en los institutos se limita a exponer machaconamente un número muy limitado de cuestiones, que se repiten año tras año en los mismos términos y, normalmente, sin una justificación clara, los resultados, como puede observarse en las pruebas de selectividad, son muy decepcionantes. No solo eso, sino que, como puede esperarse, es también un modelo que provoca aburrimiento y sensación de falta de utilidad.

Es realmente lamentable que actualmente en clase de lengua española pueda justificarse casi cualquier cosa “argumentando” que la excepción confirma la regla (prueben a decirlo en una clase de matemáticas). De igual modo, en los manuales encontramos explicaciones tan peregrinas como que el cambio de *le* a *se* ante un pronombre acusativo de 3ª (*le lo* → *se lo*) o de *la* a *el* ante sustantivos que comienzan con *a* tónica (*el alma ávida*) se deben a que se trata de secuencias cacofónicas; o el recurso casi sistemático a un *principio de economía del lenguaje* que nunca se formula de una manera mínimamente explícita. No concebir la lengua como un sistema provoca que carezcamos de explicaciones rigurosas que pongan a prueba seriamente el conocimiento de los alumnos y les permitan profundizar en la materia. En otras palabras, cuando un modelo de enseñanza carece de rigor, es muy difícil suscitar el interés de los alumnos, ya que no se pueden extraer consecuencias lógicas, ni avanzar en una dirección concreta, en este caso, en la de su manejo en entornos formales. Esto también explica un hecho absolutamente sorprendente e inaudito para cualquier otra asignatura: exactamente el mismo programa se repite año tras año a lo largo de toda la educación

En esta oración un masculino y un femenino coordinados concuerdan en femenino con el adjetivo antepuesto y en masculino con el pospuesto. De todas las posibles combinaciones, esta es la que suena mejor; y ni satisface a la Academia, ni a los defensores del lenguaje inclusivo.

secundaria y el bachillerato. Los estudiantes no tienen sensación de avanzar porque, de hecho, no avanzan, dan vueltas sobre los mismos temas una y otra vez hasta quedar mareados.

En la siguiente sección propondré que los problemas mencionados se deben en gran parte a que en ningún momento se reflexiona acerca de por qué se enseñan unos contenidos y no otros. Si queremos que la enseñanza de la lengua resulte útil y atractiva, esta es la primera pregunta que debemos hacernos antes de empezar a preparar un tema.

3. Las construcciones con *se*. Problemas

¿Por qué de entre todas las cuestiones que podemos discutir vamos a hablar precisamente de *esta*, de las construcciones con *se*? Para entender esta pregunta de manera cabal podemos darle la vuelta: ¿por qué no se estudia la formación de interrogativas en español a pesar de ser uno de los temas más analizados en los estudios gramaticales de los últimos cincuenta años? La razón es muy sencilla: todos los hablantes nativos de español las forman igual, no hay diferencias dialectales ni de registro, ni de ningún otro tipo. No plantean más problemas para su uso formal que los ortográficos.⁸

Por el contrario, hay al menos tres buenas razones para estudiar las construcciones con *se* desde el punto de vista de las competencias, esto es, tanto desde el punto de vista del aprendizaje del sistema normativo, como desde el de la habilidad en el uso de la lengua: (i) porque hay problemas de variación en la concordancia, (ii) porque plantean problemas de ambigüedad y (iii) por su relación con las pasivas analíticas.

Las construcciones con *se* no paradigmático o reflejas se dividen en tres grupos: pasivas, impersonales y medias (NGLE, Cap. 41; Mendikoetxea, 1999; Sánchez, 2002). Aquí dejaremos de lado las construcciones medias, que son más complejas y requieren un análisis más sofisticado⁹, y nos centraremos en las construcciones tradicionalmente conocidas como pasivas e impersonales reflejas. Lo primero que hay que señalar es que la denominación es muy poco apropiada y confunde más de lo que aclara. Por un lado, la pasiva refleja no es realmente una construcción pasiva y, por otro lado, ambas construcciones son impersonales. No es sólo un problema terminológico. Hay razones de mucho peso para pensar que

⁸ Siempre me ha llamado la atención que en los cursos de ortografía se hable de los cuatro tipos de porqués. Lo cierto es que el problema no existe. No hay cuatro, hay dos porqués y dos *porques* (de los cuales uno de ellos, *por que*, no se usa). Abrumamos a los estudiantes con pseudoexplicaciones semánticas que difícilmente pueden digerir, cuando bastaría con hacer referencia a una propiedad tan evidente, tan sencilla de percibir, como la posición del acento.

⁹ En algunos textos escolares se identifica la voz media con la construcción incoativa. Es una confusión terminológica: la voz es un fenómeno oracional, mientras que la alternancia incoativo-causativa es una posibilidad léxica de ciertos verbos (*romper*, *hundir*), pero no de otros (*cortar*, *destruir*). Véase, por ejemplo (Vivanco, 2016). Por otro lado, la voz media en español no tiene ninguna peculiaridad desde el punto de vista normativo que haga necesario estudiarla.

no son dos construcciones distintas, sino una sola¹⁰; pero dado que no existe un consenso sobre este tema, asumiremos con la *NGLE* que hay dos.

Con respecto a la concordancia, los ejemplos de anacolutos como los que se ejemplifican en (1) son abundantísimos.

- (1) a. Se vende las casas
- b. Se recogieron a los supervivientes
- c. Se abren los domingos

En todas las oraciones de (1) aparece una concordancia no estándar. El (1a) la norma exige la concordancia con el tema, mientras que en (1b) y (1c) el verbo concuerda con el complemento directo (1b) y con el adjunto (1c) en contra de la norma. Estos ejemplos no son artificiales, se trata de oraciones recogidas en los medios de comunicación y en carteles. Planells (2018), además, estudia esta concordancia en estudiantes de ESO, con unos resultados que evidencian claras discrepancias con la norma.

Esta concordancia “caprichosa” no se corresponde con diferencias dialectales (Ormazabal & Romero, en prensa). Aunque la falta de concordancia de (1a) en algunas zonas es más frecuente que en otras, en general se puede decir que la incertidumbre se extiende por todas las regiones de habla hispana, del mismo modo que las concordancias espurias de (1b) y (1c). Un objetivo deseable de la enseñanza de la lengua española es, por tanto, regularizar de acuerdo con la gramática normativa la concordancia de estas construcciones para evitar problemas de interpretación, especialmente en el español escrito.

La segunda razón por la que se deben estudiar este tipo de construcciones es la ambigüedad (véase en Mendikoetxea, 1999, un estudio detallado de la interpretación de estas oraciones). Dejando de lado las lecturas reflexiva y recíproca, las construcciones de (2) aceptan dos interpretaciones, la pasiva refleja y la incoativa.

- (2) a. Los robots finalmente se rompieron
- b. Los globos se desinflaron

La pasiva refleja tiene una interpretación impersonal, alguien, no decimos quién, rompió los robots o desinfló los globos. La incoativa, por el contrario, tiene una interpretación puramente intransitiva, los robots ni se *autorompieron*, ni se rompieron los unos a los otros, ni los rompió nadie, simplemente se rompieron. La diferencia que existe entre una construcción y otra es la misma que se da entre *matar* (transitivo) y *morir* (intransitivo): en ambos casos alguien acaba muerto, lo que cambia es que en un caso asumimos que alguien es responsable de la muerte (*alguien hace que alguien muera*), mientras que, en el otro caso, no (*alguien muere*). Esto es, mientras que en la lectura pasiva refleja se interpreta un argumento implícito (el responsable de romper los robots o desinflar los globos),

¹⁰ Aunque es lo esperable, dado que tienen exactamente la misma interpretación y los mismos ingredientes, la posibilidad de unificación está más próxima gracias al análisis más detallado de los patrones de concordancia (Gallego 2016; Ordóñez & Treviño 2016; Planells 2018). Véase Ormazabal & Romero (2019, en prensa) para una propuesta en este sentido basada en Oca (1914).

en la incoativa ese argumento simplemente no existe y la interpretación temática es la misma que la de cualquier oración intransitiva inacusativa. Los estudiantes deben, por tanto, ser conscientes de la ambigüedad de las oraciones de (2) y de su naturaleza para poder evitarla cuando sea necesario.

Finalmente, en (3) se ejemplifican los dos problemas típicos de la relación entre las construcciones con *se* y las pasivas analíticas: el uso del complemento agente y el abuso de la pasiva analítica.

- (3) a. *Se venden casas por el propietario
- b. *El tango es bailado / La carrera fue terminada (por tu vecina)

El primer caso (3a) ejemplifica un defecto típico del lenguaje jurídico-administrativo: el uso del complemento agente en las construcciones con *se*. Este uso se ha extendido al habla escrita por la sorprendente y, por otro lado, completamente injustificada consideración de este lenguaje como variedad de prestigio. Por su parte, en (3b) se ilustra el abuso de la pasiva analítica que, por razones difíciles de explicar, encontramos cada día con más frecuencia en los textos escritos. Hay que subrayar en estos casos la importancia de la primacía de la lengua oral (sec 1.2), ya que en esta modalidad ningún hablante nativo utiliza estas oraciones. Puede entenderse quizá como una forma de ultracorrección estilística. Hacer que los estudiantes observen conjuntamente ambos tipos de construcciones es una buena manera de abordar este problema.

En suma, desde el punto de vista de las competencias, tenemos al menos tres buenas razones para estudiar las construcciones con *se* no paradigmático o reflejo: (i) para resolver los problemas de concordancia que plantean, (ii) para evitar las ambigüedades asociadas a su uso y (iii) para resolver los problemas estilísticos que se producen por su cercanía a la voz pasiva y como consecuencia de la mala influencia del lenguaje jurídico administrativo. En la siguiente sección mencionamos los antecedentes que creemos necesarios para abordar estos problemas, esto es, los contenidos que deben conocer los alumnos antes de empezar a tratar las propiedades de las construcciones con *se*.

4. Construcciones con *se*. Antecedentes

En esta sección se intenta responder a la pregunta ¿qué debemos saber para entender las construcciones con *se* y para utilizarlas de acuerdo con el sistema normativo? Antes que nada, por supuesto, los estudiantes deben entender la necesidad del modelo normativo como herramienta de comunicación estable y común para todos los hispanohablantes. Desde luego, el mejor modo de hacerlo es mostrar, por ejemplo, las diferencias dialectales para que los estudiantes entiendan cómo puede complicarse el proceso comunicativo si prescindimos de la norma. Pero no podemos limitarnos a las diferencias dialectales, dado que esta clase de evidencia no la encuentran en su entorno y solo podemos apreciarla cuando nos desplazamos (o a través de los medios de comunicación). Debemos por tanto hacer énfasis en otras diferencias, diferencias de registro, diatómicas, etc.

Es necesario analizar, en segundo lugar, la noción de **impersonalidad**, una noción fundamental porque es la forma estándar de expresión en el lenguaje

formal. Se trata de un concepto que se utiliza habitualmente de una manera preteórica y que hace referencia a realidades muy distintas. Tienen poco que ver, tanto desde un punto de vista sintáctico como semántico, las oraciones impersonales de (4).

- (4) a. Llovió toda la tarde.
- b. Llaman a la puerta.
- c. Cuando te dicen que es tu culpa, ¿qué haces sino enfadarte?
- d. No introducir el pie entre coche y andén.
- e. No se conocen las respuestas.
- f. No se conoce a las personas hasta que se viaja con ellas.

No es igual que una oración carezca de sujeto semántico, como ocurre en (4a), en la que no podemos identificar ningún referente como sujeto oracional, a que sí haya un sujeto, pero no lo identifiquemos, como en (4b), en la que alguien llama a la puerta, pero no sabemos quién. Por otro lado, el sujeto puede tener naturaleza genérica o universal como en (4c) o en (4d): cualquiera puede verse representado por la segunda persona o como sujeto del infinitivo. Finalmente, tenemos las construcciones con *se*. Tanto (4e) como (4f) se pueden parafrasear como *nadie conoce las respuestas/a las personas*. Como puede verse, la poco afortunada denominación de pasiva e impersonal refleja no ayuda a interpretar las oraciones, ya que induce a los estudiantes a pensar erróneamente que la pasiva refleja, al tener sujeto, no tiene una interpretación impersonal. La persona gramatical, tanto por sus características sintácticas y morfológicas, como por su interpretación y su importancia en el uso, es un tema demasiado amplio y aquí no vamos a tratarlo. Es una lástima que en los seis años de secundaria no se dedique un tema específico a este contenido (Táboas & Fernández Soriano 1999).

En tercer lugar, es necesario conocer los complementos directos preposicionales para discriminar unas construcciones de otras y definir claramente los contextos en los que hay concordancia. Así, cuando el complemento directo es preposicional (5a), la construcción que se forma es impersonal (5b), a diferencia de lo que ocurre cuando el complemento directo es no preposicional (6). A la preposición que precede al CD nos referiremos como Marcado Diferencial de Objeto (MDO), siguiendo la terminología habitual en los estudios tipológicos.

- (5) a. Secaban a los niños con la toalla de algodón
- b. Se secaba/*secaban a los niños con la toalla de algodón
- (6) a. Secaban niños con la toalla de algodón
- b. Se *secaba/secaban niños con la toalla de algodón

Esto es importante para entender la diferencia entre reflejas e impersonales, pero, sobre todo, para entender las similitudes, especialmente interpretativas entre una y otra. Nótese que en el caso de las pasivas reflejas suele hablarse de *sentido pasivo*, pero es evidente que (5b) y (6b) tienen exactamente la misma interpretación, lo que lleva a pensar que “sentido pasivo” es otra de esas muchas expresiones que carecen de un significado definido.

En cuarto lugar, es necesario diferenciar claramente las nociones de sujeto y complemento directo de las de agente y tema; esto es, es necesario distinguir las

funciones gramaticales de las relaciones semánticas. Esta distinción, aceptada en los estudios gramaticales desde los años 70 del pasado siglo, ya se recoge en la *NGLE* al dividir los verbos intransitivos entre inacusativos e inergativos. Solo si nos servimos de esta distinción podemos resolver de una manera coherente las ambigüedades que se mencionaron en la sección anterior y que ejemplificamos en (7).

- (7) a. se secaron las hojas para recoger el tabaco (pasiva refleja)
- b. las hojas se secaron solas antes de que llegáramos (incoativa)

Mientras que en (7a) alguien recoge las hojas, lo que se destaca por medio de la oración final; en (7b) secarse es algo que les ocurre a las hojas, algo que, desde un punto de vista lingüístico, nada ni nadie realiza.

Nótese que esta ambigüedad no se da entre impersonales (8a) e incoativas (8b). Al tratarse de un complemento directo preposicional, no se puede formar una pasiva refleja (*se secan a los niños...*). Por tanto, se forma una construcción impersonal (8a) en la que el tema no concuerda con el verbo y, por tanto, no puede confundirse con la incoativa (8b), que, como hemos dicho, es intransitiva (8b) (excluir las lecturas reflexiva y recíproca).

- (8) a. Se seca a los niños con la toalla de algodón
- b. Los niños se secaban con la toalla de algodón

Por último, es necesario haber estudiado la noción de tecnolecto para diferenciar el lenguaje jurídico-administrativo del lenguaje formal. Por un lado, por presión de unos medios de comunicación que reproducen notas de prensa de la administración y declaraciones de políticos, en su mayoría abogados, y, por otro lado, por la escasa afición a la lectura de los estudiantes, ya sea de ficción o de ensayo, el lenguaje jurídico administrativo se ha convertido en un modelo de escritura. Se trata de algo contra lo que hay que luchar porque, dicho crudamente, es un modelo abstruso, probablemente el peor modelo posible, como ya señalaba Juan de Mairena.

El estudio de los tecnolectos a partir de ejemplos de uso como herramientas internas a una profesión es una buena manera de mostrar a los estudiantes las peculiaridades de este sistema. Por ejemplo, un ejercicio de traducción al lenguaje corriente, a la manera de los *Ejercicios de estilo* de Raymond Queneau¹¹, puede ser una buena manera de abordar las diferencias de dialecto y registro, además de un ejercicio entretenido para los estudiantes. El objetivo último es evitar que el estudiante interiorice formas de expresión específicas de un cierto dominio fuera del cual no resultan apropiadas (véase la sec. 7).

En las tres siguientes secciones se proponen diversas actividades para facilitar al estudiante la adquisición del sistema normativo desde una perspectiva coherente con nuestro conocimiento del lenguaje.

¹¹ Este libro está publicado por Cátedra. Pueden verse algunos ejemplos de uso en YouTube, por ejemplo, <https://www.youtube.com/watch?v=vL8QVUIK-X8>.

5. Construcciones con *se*. Ambigüedad

Creo que la primera tarea que deben realizar los estudiantes es entender las oraciones y esto es especialmente importante en este caso dadas las múltiples interpretaciones que se pueden asignar a *se*. Para este fin creo que es una buena idea hacer un análisis de secuencias ambiguas con una plantilla en la que se pida que el estudiante determine si la oración tiene o no una cierta interpretación y la construya para desambiguarla, tanto si es gramatical como si no. Considérese, por ejemplo, la siguiente oración:

(9) Allí se mojaban los niños

Tenemos que determinar qué interpretaciones tiene (9) entre las siguientes opciones:

Pasiva refleja. Características: mantiene la interpretación argumental, concuerda con el argumento interno (si no recibe MDO).

Impersonal refleja. Características: mantiene la interpretación argumental, concordancia por defecto.

Anafórica. Características: mantiene la interpretación argumental y la sintaxis transitiva, el argumento interno (ya sea CD o CI) refiere al sujeto.

Incoativa (reflexiva). Características: pasa de transitiva a intransitiva, concordancia con el objeto.

Recíproca. Características: mantiene la interpretación argumental y la sintaxis transitiva, la relación entre el argumento externo e interno es biunívoca, sólo admite sujetos plurales o colectivos.

Para ello, debe construir una oración que no sea ambigua siguiendo unas instrucciones que se ajustan a las características expuestas. Por ejemplo, dado que la pasiva y las impersonales reflejas tienen una interpretación impersonal, sustituimos *se* por un indefinido, *alguien*, y nos preguntamos si la oración resultante tiene la interpretación de (9). En otras palabras, el alumno tiene que evaluar si *se mojaban los niños* significa lo mismo que *alguien mojaba a los niños (para lavarlos)*. En este caso, además de no tener la interpretación apropiada, la construcción impersonal queda excluida por la concordancia plural. La pasiva refleja, como ya hemos visto, es incompatible con el MDO, por lo que sólo podría generarse a partir de una oración agramatical (**alguien mojaba los niños*).

La construcción anafórica permite el uso del pronombre anafórico *a sí mismo*, por tanto, en este caso la oración sería *los niños se mojaban a sí mismos*. La reflexivo-incoativa se puede expresar añadiendo el predicativo solo: *los niños se mojaban solos* (nótese la extrañeza que produce la oración *los niños se mojaban solos a sí mismos*). Finalmente, la recíproca se obtiene añadiendo el pronombre distributivo *el uno al otro*, el adverbio *mutuamente* o la frase *entre sí*: *los niños se mojaban el uno al otro*. Recuérdese que la interpretación recíproca requiere sujetos plurales.

Así pues, el ejercicio queda de la siguiente manera:

Allí se mojaban los niños		
*	P. Refleja	Alguien mojaba los niños (para lavarlos)
*	I. Refleja	Alguien mojaba a los niños (para lavarlos)
√	Anafórica	Los niños se mojaban a sí mismos
√	Reflexiva	Los niños se mojaban solos
√	Recíproca	Los niños se mojaban los unos a los otros

Para resolver este ejercicio no necesitamos más que nuestra competencia gramatical de hablantes nativos y el conocimiento de las propiedades normativas que corresponden a cada construcción. Es muy importante insistir en que las secuencias deben tocarse lo mínimo posible para construir las nuevas oraciones. En el caso de la pasiva refleja sustituimos *se* por *alguien* y no ponemos la preposición delante del complemento, dado que, como hemos dicho, la pasiva refleja sólo se puede construir a partir de complementos directos no preposicionales. El resultado es agramatical. La impersonal, por el contrario, es gramatical, pero la interpretación no se corresponde con la de la oración. En el resto de los casos nos limitamos a cambiar el orden de palabras (anteponemos el sujeto) y añadimos el elemento que sirve para desambiguar cada una de las interpretaciones.

Es muy importante la precisión en este caso ya que es lo que va a hacer que aprendan las propiedades formales de las construcciones y, muy especialmente, la concordancia. En este sentido, construir oraciones agramaticales como la que corresponde a la pasiva refleja (**alguien bañaba los niños*) es una actividad especialmente interesante ya que requiere de una reflexión consciente para eliminar la preposición que, en su caso, bloquearía la formación de este tipo de construcción.

Una vez que se haya aclarado el procedimiento para desambiguar las interpretaciones, se añaden ejercicios de análisis inverso para que los estudiantes construyan oraciones de los distintos tipos, tanto posibles como imposibles (los datos negativos son un recurso valiosísimo para la enseñanza de lengua). Por ejemplo:

- (10)
 - a. Construir una oración que sea ambigua entre recíproca y pasiva refleja
 - b. Construir una oración pasiva refleja cuyo sujeto sea una oración de relativo del objeto del verbo *asesinar*.

Con respecto a (10a), la dificultad estriba en que la pasiva refleja exige un argumento interno inanimado y los recíprocos tienden a ser animados. Una oración como *los coches se chocaron* cumple los dos requisitos: *alguien chocó los coches (para que no participaran en la persecución)* y *los coches se chocaron los unos contra los otros*.

En (10b) profundizamos en este mismo problema. *Asesinar*, en sentido literal, toma únicamente complementos humanos (11)¹², que, en la mayoría de los casos, exigen MDO.

(11)

asesinar Conjugar

De asesino.

1. tr. Matar a alguien con alevosía, ensañamiento o por una recompensa.
2. tr. Causar viva aflicción o grandes disgustos.
3. tr. Dicho de una persona en quien se confía: Engañar en un asunto grave.

Para construir una oración gramatical tenemos tres opciones: o utilizamos un CD inespecíficos, o metaforizamos un complemento inanimado o extendemos la interpretación de *asesinar* a seres animados no humanos:

- (12)
- a. En el camino se encontraron niños que habían asesinado los invasores
 - b. En ese cementerio se entierran los sueños que han asesinado los amantes
 - c. Allí se exponían los ratones que habían asesinado

Creo que lo mejor es distinguir unos de otros: distinguir el sentido literal (12a), del metafórico (12b), del figurado (12c).

Nótese que en general estamos prescindiendo de explicaciones gramaticales y nos basamos exclusivamente en ejercicios basados en el uso del lenguaje con los que los estudiantes ejercitan su habilidad para escribir mensajes y evitar la ambigüedad. Por supuesto, a partir de estos ejemplos se pueden abstraer ciertas propiedades gramaticales de las que haremos uso en la siguiente sección.

6. Construcciones con *se*. Concordancia

En este punto ya sabemos que las construcciones reflejas, pasivas e impersonales, tienen la misma interpretación, pero difieren en la flexión verbal, lo que interpretamos como que en un caso el complemento directo ha pasado a ser sujeto

¹² No hay que perder la oportunidad de usar el diccionario, incluso para palabras muy comunes. Las acepciones 2 y 3 no recuerdo haberlas escuchado nunca.

(pasiva refleja) y en el otro se mantiene como tal (impersonal refleja). Teniendo clara la interpretación, podemos pasar a los problemas de concordancia. Un uso no normativo de la concordancia no solo es inapropiado en contextos formales, sino que además puede dar lugar a problemas de interpretación.

La regla de la concordancia es sencilla:

- (13) a. Si la oración (i) es transitiva y (ii) el CD no recibe MDO, el verbo concuerda con el argumento interno
- b. En cualquier otro caso se usa la forma de tercera persona singular.

Es importante señalar dos cuestiones antes de entrar en qué ejercicios podemos utilizar. En primer lugar, estos problemas sólo se aprecian en plural. En principio, no hay manera de saber si en una oración como *se vende agua* hay o no hay concordancia, ya que la forma verbal es la misma si hay concordancia que si se utiliza la forma por defecto: 3ª persona singular. La segunda cuestión es que los problemas de concordancia mencionados aparecen únicamente cuando el argumento interno se encuentra pospuesto, cuando el elemento que concuerda con el verbo aparece antepuesto la concordancia es completamente regular y se ajusta a la regla de la concordancia de (13). Así, por ejemplo, aunque (14a) es una oración que por lo habitual no produce extrañeza, (14b) es inaceptable para los hablantes de español. De hecho, si hacemos una búsqueda en internet de “*se fríe(n) los huevos*”, en aproximadamente una cuarta parte de los ejemplos no hay concordancia (14b). Por el contrario, cuando el argumento interno aparece antepuesto (15), no aparece ningún caso sin concordancia (15b)

- (14) a. Primero se fríen los huevos
- b. Primero se fríe los huevos
- (15) a. Los huevos se fríen en abundante aceite
- b. *Los huevos se fríe en abundante aceite

Un ejercicio interesante, por tanto, es pedir a los estudiantes que hagan esta transformación, independientemente de que los ejemplos se ajusten a la norma o no. De este modo, no solo se resuelve cualquier duda de concordancia que pueda existir, sino que además se pueden estudiar los efectos de significado que se asocian a cambiar el orden de palabras. Estos cambios de significado se utilizan de manera natural en el habla oral, pero con demasiada frecuencia no se reflejan al escribir, por lo que detenerse sobre la interpretación, hacer que los estudiantes reflexionen sobre ello, mejora su competencia escrita.

De nuevo, en estos casos, es importante que, al transformar las oraciones, la parte gramaticalmente relevante (la que determina la concordancia) no se manipule aunque, por las razón que acabamos de exponer, sí es una buena idea que se añada el contexto que haga que las oraciones resulten pragmáticamente aceptables. Ese es el motivo por el que en (14) aparece antes del verbo el adverbio *primero*, mientras que en (15) se pospone el SP *en abundante aceite*. Con este fin, también resulta útil buscar ejemplos en internet como se ha hecho para los ejemplos de (14) y (15). Los ejemplos de (16) están extraídos de la red.

-
- (16) a. Jamás se han visto a tantas personas con enfermedades terribles derivadas del sistema inmunitario.
b. A partir de abril también se bailan los lunes de 20 a 21hs
c. En el juzgado se vivieron momentos de tensión cuando la víctima apareció por sorpresa.

Los dobles pares mínimos también pueden servir para entender el sistema de concordancia si compramos oraciones con MDO (18) y oraciones sin MDO (17):

- (17) a. El general observó las nubes negras sobre el campo de batalla
b. → Se *observó/observaron las nubes negras sobre el campo de batalla
- (18) a. El general observó a los soldados enemigos sobre el campo de batalla
b. → Se observó/*observaron a los soldados enemigos sobre el campo de batalla

Así, en (17b) estamos ante una pasiva refleja, mientras que en (18b) ante una impersonal. También es interesante observar la diferencia de significado entre una incoativa y una impersonal:

- (19) Los campesinos cobijaron a los soldados en el pajar
a. Se cobijó a los soldados en el pajar
b. Los soldados se cobijaron en el pajar

La oración de (19b) formalmente es igual que una pasiva refleja (el verbo concuerda con el argumento interno), pero al tratarse de un objeto con MDO es incompatible con este tipo de construcciones, lo que se refleja en su interpretación intransitiva (*los soldados se cobijaron solos, nadie los ayudó*). Estos datos se pueden formular como ejercicios de elección de análisis pidiendo, por ejemplo, que elijan entre (a) interpretación transitiva o (b) interpretación intransitiva y que justifiquen su respuesta.

En suma, los problemas de concordancia se evitan si los estudiantes distinguen con claridad los distintos tipos de oraciones según su interpretación y, en caso de duda, anteponiendo el argumento interno.

7. Una cuestión de estilo

Una de las razones que hacen muy sospechosa la división entre pasivas e impersonales reflejas es que en el lenguaje jurídico administrativo no solo las pasivas reflejas, sino también las impersonales reflejas permiten un complemento agente:

- (20) En ese instante se puso en libertad al acusado por el juez de guardia.

Este lenguaje probablemente ni siquiera es una lengua natural y, desde luego, no es español¹³; por tanto, no constituye una buena fuente de evidencia lingüística, pero el hecho de que quienes practican esta jerga puedan interpretar (20), pero no, por ejemplo, *allí se bañaban los niños por sus madres* es, cuando menos, significativo.

Para evitar que este tipo de formas se asuman en la escritura, un ejercicio interesante es, como decíamos, escribir el mismo texto con distintos tecnolectos, a imitación de los ejercicios de estilo de Raymond Queneau (véase nota 10). La forma de realizar estos ejercicios es dando una serie de pautas que deben incorporarse en función de la jerga que se esté utilizando. En este caso, podemos dar un listado de propiedades típicas del lenguaje-administrativo:

- (21)
- (i) complemento agente en pasivas e impersonales reflejas
 - (ii) uso de los pronombre relativos *el cual* en lugar de *que*.
 - (iii) sustitución de las formas pronominales átonas por expresiones encabezadas por *dicho*, *mencionado* y otras formas anafóricas:
El agente atendía a los heridos y luego lo vimos acercarse a la caseta
→ ... luego vimos a dicho agente acercarse a la caseta
 - (iv) uso de nominales eventivos en lugar de verbos por lo que procede la desestimación de la pretensión de clasificación profesional
 - (v) Uso de formas perifrásticas, tanto verbales como prepositivas en el supuesto de, de conformidad con, a efectos de, a instancias de, según lo dispuesto en, se tienen por reproducidas, se hará saber, habrá de ser solicitado, etc.
 - (vi) Uso de arcaísmos léxicos y gramaticales (futuro de subjuntivo, etc.).
debetorio, otrosí, proveído, pedimento, por esta mi sentencia, por ante mí el Secretario, participése la presente a, si procediere; si hubiere lugar; cuando estimare oportuno, etc.

El ejercicio se evalúa en función del número de características que se incluyan. Nótese que al hacer este ejercicio les estamos indicando que esa forma de escribir es únicamente válida dentro de esa jerga y que debe evitarse fuera de ella y puede de ese modo ayudar a corregir los defectos estilísticos que se han mencionado.

¹³ Aunque puede parecer una afirmación polémica, es estrictamente cierta. A diferencia de otros tecnolectos, que únicamente constan de un vocabulario específico y unos muy limitados ajustes gramaticales, por otro lado, igualmente habituales en el habla, el lenguaje jurídico-administrativo es completamente distinto. Así, por ejemplo, su sintaxis incluye formas verbales inexistentes en español, como el futuro de subjuntivo, los pronombres átonos se sustituyen por expresiones tipo *dicho*, *mencionado*, etc. Obviamente, su adquisición se lleva a cabo a partir de textos escritos, por lo que sus propiedades formales son artificiales, no propias de una lengua natural.

8. Conclusión

El objetivo de este artículo era fundamentalmente mostrar que la mejor herramienta con la que podemos contar en el aula es la intuición de hablantes nativos de los estudiantes, auténticos laboratorios lingüísticos andantes. Pero para poder hacer uso de esa herramienta es necesario que primero nos deshagamos de ciertos sesgos a los que nuestra forma de enseñar la lengua nos aboca. Asimismo, es también importante tener claro por qué enseñamos los temas que enseñamos, qué características son relevantes para las competencias que los estudiantes deben adquirir. En este trabajo hemos desarrollado de manera superficial y dentro de la metodología impulsada por el modelo GROC el caso de las construcciones con *se*.

9. Bibliografía

- Adger, David. (2019): *Language unlimited*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, Mark C. (2008): "The macroparameter in a microparametric world", en T. Biberauer (ed.): *The Limits of Syntactic Variation*, Amsterdam: John Benjamins, págs. 351-374.
- Bosque, Ignacio. (1999): *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco Libros.
- Bosque, Ignacio. (2018): "Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática", *ReGroc*, 1, págs. 11-36
- Bosque, Ignacio & Ángel Gallego. (2016): "La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción (Chile), 54:2, págs. 63-83.
- Bosque, Ignacio & Ángel Gallego. (2018): "La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias", *ReGroc*, 1, págs. 141-202.
- Castaño, Antonio M. (2019): *Por un lenguaje igualitario*. Galisteo, La Moderna.
- Chomsky, Noam. (1959): "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", *Language*, 35, págs. 26-58.
- Costa, Albert. (2017): *El cerebro bilingüe*. Barcelona, Debate.
- Fernández Soriano, Olga & Susana Táboas. (1999): Construcciones impersonales no reflejas. En I. Bosque & V. Demonte (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid. Espasa-Calpe, cap. 27, págs. 1723-1778.
- Galán Rodríguez, Carmen. (2020): El género como ideología en las lenguas artificiales españolas del siglo XIX. En Alonso Pascua et al. *Lazos entre lingüística e ideología desde un enfoque historiográfico (ss. XVI-XX)*, Ediciones de la U. de Salamanca. 161-182.
- Gallego, Ángel. (2016): "Three types of prepositions in Spanish *se*-sentences. Consequences for cross-dialectal studies", *Dialectología*, 17, págs. 51-70.
- Instituto Cervantes (2013): *Las 500 dudas más frecuentes del español*. Madrid, Espasa Calpe.
- Kayne, Richard S. (2000): *Parameters and Universals*. Oxford: Oxford University Press.

- Lippi-Green, Rosina. (1997): *English with an accent. Language, ideology and discrimination in the United States* (edición de 2012), Nueva York, Routledge.
- Márquez, María. (2013): *Genero gramatical y discurso sexista*. Madrid, Síntesis
- Mendikoetxea, Amaya. (1999): Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales. En I. Bosque & V. Demonte (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid. Espasa-Calpe, cap. 26, págs. 1631-1722.
- Mendivil, José Luis. 2019. “El masculino inclusivo en español”, Aparecerá en la *Revista Española de Lingüística*.
- Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE)*. Madrid, Espasa. Cap. 41.
- Roberts, Ian. (2019): *Parameter Hierarchies and Universal Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Oca, Eduardo. (1914): “El pronombre *se* en nominativo”, *Boletín de la Real Academia Española* 1, págs. 573-581.
- Ordóñez, Francisco & Esthela Treviño. (2016): “Agreement and DOM with *se*: A comparative study of Mexican and Peninsular Spanish”, En M. Kato & F. Ordóñez (eds.): *The Morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America*, Oxford: Oxford University Press, págs. 236-258.
- Ormazabal, Javier & Juan Romero. (2019): “The formal properties of non paradigmatic ‘*se*’”, *Borealis – An International Journal of Hispanic Linguistics*, 8:1, págs. 55-84. <https://doi.org/10.7557/1.8.1.4704>
- Ormazabal, Javier & Juan Romero. En prensa. Deconstructing *se* constructions. *Linguistic Inquiry*.
- Pinker, Steven. (1994): *The language instinct*, New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Planells, Samanta. (2018): “Patrones de variación (idiolectal) en torno a las construcciones con *se* no-paradigmático”, *Revista de la Sociedad Española de Lingüística* 47, págs. 29-47.
- Pullum, Geoffrey. (1999): “African American Vernacular English is not Standard English with mistakes”, en Rebecca S. Wheeler (ed.) *The workings of language*, Westport CT, Praeger, págs. 39-58.
- Sánchez, Cristina (ed.). (2002).: *Las construcciones con se*. Madrid, Visor.
- Vivanco Gefaell, J. Margarita. (2016): *Causatividad y cambio de estado en español. La alternancia causativo-inacusativa*. Tesis doctoral, UCM.