

La polivalencia del *se* en español: revisión de usos y propuesta de una secuencia didáctica para su enseñanza en el nivel superior

The Versatility of *se* in Spanish: a Review of its Uses and a Proposal of a Didactic Sequence for its Teaching at the Higher Education Level

María Corradi¹ | Carolina Mirallas²

¹ Universidad Nacional de Río Cuarto

² Universidad Nacional de San Luis

Email

¹mdacorradi@hum.unrc.edu.ar

²caro0910@gmail.com

ORCID

¹<https://orcid.org/0000-0002-1502-4166>

²<https://orcid.org/0000-0002-0267-3220>

RESUMEN. La partícula *se* posee una gran variedad de usos en español, así como una amplia gama de funciones sintácticas. Debido a estas características, resulta particularmente compleja al momento de ser enseñada en cualquier ámbito de instrucción formal o informal. En este trabajo nos proponemos analizar el uso y la enseñanza de la partícula *se* en español de manera integral a partir de la articulación de una revisión teórica y el diseño de una propuesta pedagógica orientada a fomentar la conciencia lingüística y una competencia gramatical más reflexiva. Para ello, revisamos sistemáticamente las propuestas teóricas sobre la descripción del *se* disponibles en la literatura. Posteriormente, proponemos una secuencia didáctica desde una perspectiva experimental orientada a favorecer la conciencia lingüística a propósito de este aspecto de nuestra lengua. Este trabajo intenta tender puentes desde una doble perspectiva —teórica y didáctica— entre la investigación lingüística y la práctica docente, para proveer herramientas que aborden la enseñanza del *se* de manera sistemática, contextualizada y creativa. En este sentido, se espera que la propuesta constituya un aporte significativo para la didáctica de la lengua, al integrar el análisis lingüístico con criterios pedagógicos orientados al desarrollo de una competencia gramatical más profunda y reflexiva.

Palabras clave: polivalencia, clítico *se*, secuencia didáctica, profesorado en letras, gramática creativa.

ABSTRACT. The particle *se* has a wide variety of uses in Spanish, as well as a broad range of syntactic functions. Due to these characteristics, it is particularly complex to teach in both formal and informal educational setting. In this paper, we propose a comprehensive analysis of the use and teaching of the particle *se* in Spanish, combining a theoretical review, and the design of a pedagogical proposal aimed at fostering linguistic awareness and reflective grammatical competence. To this end, we systematically review the theoretical proposals on the description of *se* available in the literature. Then, we suggest a teaching sequence aimed at promoting linguistic awareness regarding this aspect of Spanish. This work attempts to build bridges from a dual perspective —theoretical and didactic— between linguistic research and teaching practice, providing tools that address the teaching of SE in a systematic, contextualized, and meaningful manner. In this sense, we hope to make a contribution to language teaching by integrating linguistic analysis with pedagogical criteria aimed at developing deeper and more reflective grammatical competence.

Keywords: versatility, *se* clitic, didactic sequence, Spanish teacher training, creative grammar.

1 | INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende abordar el tan controvertido tema de la polivalencia funcional del clítico *se* en español. La complejidad que esta partícula adquiere en nuestra lengua se vincula, entre otras cosas, con la herencia que el español recibe de los casos del latín¹. Aunque la nuestra no sea una lengua desinencial, mantiene la diferencia de casos en los usos de algunos pronombres.

En cuanto a las investigaciones que se han realizado previamente, consideramos necesario diferenciar aquellas que han abordado esta temática desde una perspectiva teórica (Bello 1847, Manacorda de Rosetti 1962, Di Tulio 1997, Mendikoetxea 1999, Maldonado 2008, Pujalte & Saab 2012, Vivanco Geffael 2016, Carranza 2019 y Saab 2020) de las que han contemplado propuestas didácticas para su enseñanza a estudiantes de español como lengua extranjera (Castañeda Castro & Melguizo Moreno 2006, Araya & Monteserin 2010, Hu Jingyuan & Escribano Ángulo 2020). Sin embargo, aún su enseñanza resulta compleja — incluso — a hablantes nativos del español puesto que, aunque ellos ya han adquirido la destreza de su uso en diferentes contextos de comunicación, en la mayoría de los casos no han tenido la oportunidad de tornar reflexivo el conocimiento intuitivo de su lengua y desnaturalizar el carácter sincrético del clítico *se*. Esto resulta del todo necesario en el caso de aquellos que estudian para desempeñarse como profesores de Letras.

Nuestra intención es trascender la explicación teórica de esta temática y avanzar en una propuesta de enseñanza destinada a estudiantes de nivel terciario o superior que se encuentren cursando la carrera del Profesorado en Letras. Es habitual que en el trayecto de formación de grado se incluya entre los contenidos gramaticales básicos el estudio de las perífrasis verbales (también llamadas frases verbales). Dentro de esta categoría teórica, la de perífrasis, figuran los tiempos compuestos, las frases verbales con verboide (gerundio o infinitivo) y las frases verbales pasivas (Manacorda de Rosetti 1962). Introducir la pasiva perifrástica implica también aludir a la pasiva cuasi-refleja o pasiva con *se*, que se construye con el pronombre de tercera persona. Asimismo, para trabajar este uso del *se* resulta necesario realizar una desambiguación de las múltiples posibilidades de análisis que este puede asumir en nuestro idioma. De este fenómeno que Di Tulio (1997: 166) denomina como “polivalencia funcional de *se*” nos ocuparemos a lo largo del artículo a fin de dar cuenta de la gran variedad de usos que esta partícula tiene en el plano sincrónico dentro del español moderno (Carranza 2019) y presentar algunas propuestas de transposición didáctica para su enseñanza.

La exposición estará organizada en dos secciones. En la primera, haremos un recorrido teórico a través de diferentes paradigmas y enfoques para describir el fenómeno gramatical que nos ocupa. En la segunda, introduciremos nuestra propia secuencia didáctica, que intenta posicionarse en el marco de un enfoque creativo, reflexivo y científico para la enseñanza de la gramática y se opone a un modelo mecánico, acrítico y repetitivo (Arias 2018).

2 | UNA REVISIÓN DE LOS ESTUDIOS TEÓRICOS DEL *SE* EN ESPAÑOL

A continuación, nos proponemos llevar a cabo un breve recorrido por los aportes que diferentes gramáticos han realizado para la conceptualización de la polivalencia funcional del *se* y que se organiza temporalmente para dar cuenta también de los aportes que se han ido acumulando a lo largo del tiempo. Comenzamos por Andrés Bello (1847), como representante de la gramática tradicional o normativa de la lengua española; seguimos por Mabel Manacorda de Rosetti (1962), autora que enmarcamos dentro de una corriente estructuralista; luego

¹Para un estudio diacrónico acerca de las transformaciones del *se* desde el latín clásico hasta el español moderno véase Carranza (2019).

retomamos los aportes de Ángela Di Tullio (1997), como una lingüista que se inscribe en la gramática generativa; posteriormente recuperamos los desarrollos teóricos de Amaya Mendikoetxea (1999) en la emblemática obra dirigida por Ignacio Bosque & Violeta Demonte y conocida como *Gramática descriptiva de la lengua española*; finalmente, procuramos dar cuenta de algunas líneas de investigación contemporáneas acerca de este fenómeno.

2.1 | Andrés Bello (1847)

El venezolano Andrés Bello, en su *Gramática de la Lengua Castellana*, que data de principios del Siglo XIX, esboza algunas categorías de análisis tan potentes que luego son retomadas por los gramáticos contemporáneos. En su terminología, la proposición regular transitiva se subdivide en *oblicua*, *refleja* o *recíproca* según lo sea su complemento acusativo (Objeto Directo) o dativo (Objeto Indirecto) (Bello, 1847: 217).

El complemento es *oblicuo* cuando no hay identificación entre el sujeto del verbo y el término del complemento (1), es *reflejo* cuando el sujeto del verbo y el término del complemento son una misma persona o cosa (2), y es *recíproco* en aquellos casos en que el verbo tiene por sujeto dos o más personas o cosas y cada una de ellas ejerce una acción sobre las otras al tiempo que la recibe de estas (3). Para este último, el gramático recomienda, por el sincretismo de la forma pronominal *se*, evitar ambigüedades añadiendo la frase “a mí mismo” o “a sí mismo” en las proposiciones reflejas y la frase “uno a otro” en las recíprocas, ya sea para prevenir la confusión o para añadir fuerza a la expresión.

(1) Juan me peina.

(2) Juan se peina.

(3) Juan y María se miran.

Bello distingue estos tres casos de aquel que denomina *dativo superfluo* (1847: 219), cuya particularidad consiste en el hecho de que al quitarlo, el contenido de la proposición es sustancialmente el mismo (4). Sin embargo, también advierte que su carácter prescindible no es tal porque con él se indica el interés de la persona que habla en el hecho de que se trata.

(4) Juan se leyó el libro de principio a fin.

Finalmente, Bello distingue otros tres usos posibles del *se*. Menciona las *construcciones cuasi-reflejas* para referirse a aquellas en las que “la reflexividad no pasa de lo material de la forma ni ofrece al espíritu más que una sombra débil y oscura” (1847: 219). Entre ellas ubica las que se construyen con verbos de emoción (*espantarse*, *acobardarse*), verbos pronominales (*jactarse*, *quejarse*) y verbos neutros (*quedarse*, *irse*) en los que el pronombre *se* añade un nuevo matiz de acción que el sujeto parece ejercer sobre sí mismo (5).

Asimismo, Bello suma a este grupo las *construcciones regulares cuasi-reflejas de tercera persona* (1847: 221) formadas por verbos activos y en las que se invierte el significado del verbo para volverlo meramente pasivo. Se trata de aquellas que hoy conocemos como “pasivas cuasi-reflejas” o “pasivas con *se*” (6). Por último,

se refiere a las *construcciones irregulares cuasi-reflejas de tercera persona y verbo en singular*, en las que “el único sujeto que se ofrece a la mente es la acción misma del verbo” (Bello, 1847: 226) (aquellas que hoy conocemos como “impersonales con *se*”) (7).

(5) Juan se quedó en su casa.

(6) Se venden panes.

(7) Se sufre mucho.

Del recorrido anterior se desprende que Bello discrimina al menos siete usos diferentes del *se* en español: 1) oblicuo, 2) reflejo, 3) recíproco, 4) superfluo, 5) cuasi-reflejo, 6) cuasi-reflejo de tercera persona con verbo pasivo y 7) cuasi-reflejo de tercera persona con verbo singular y sin sujeto. En esta distinción encontramos la base de aquello que otros autores posteriormente han delimitado con mayor precisión metodológica a partir de los avances de la lingüística aplicada al estudio de las lenguas.

2.2 | Manacorda de Rosetti (1962)

La clasificación detallada a continuación pertenece a las contribuciones de la lingüista argentina Mabel Manacorda de Rosetti, una de los principales referentes de la corriente estructuralista que tuvo mucho ímpetu en nuestro país en la década de los sesenta. Podríamos decir que su propuesta es subsidiaria de los hallazgos de Bello que señalamos antes, porque se construye sobre la base ineludible de esos aportes. Sin embargo, lo novedoso de su propuesta es que realiza una clasificación exhaustiva de lo que ella denomina *construcciones endocéntricas verbales pronominales* (Manacorda de Rosetti, 1962) a partir de ciertos rasgos lingüísticos claramente delimitados.

El primer rasgo que Manacorda de Rosetti (1962) establece como relevante es la posibilidad de coincidencia o divergencia entre la persona de la forma pronominal y la persona que el verbo manifiesta en su desinencia. De este modo, clasifica a todas las construcciones endocéntricas verbales pronominales en dos grupos: las de *persona divergente*, cuando no hay coincidencia entre la persona del verbo y la del pronombre (8); y las de *persona coincidente*, cuando la forma pronominal repite la persona indicada por la desinencia del verbo (9).

(8) Te observo.

(9) Me observo.

Dentro del grupo de más amplio alcance conformado por las construcciones endocéntricas verbales pronominales de persona coincidente, Rosetti distingue cinco variantes a partir de un conjunto reducido de rasgos: personas que admite la forma pronominal (toda persona o tercera persona obligatoria) (10a y 10b), función sintáctica de la forma pronominal (con función sintáctica y sin función sintáctica) (11a y 11b), posibilidad de admisión del

refuerzo reflexivo (lo admite o lo rechaza) (12a y 12b), posibilidad de admisión del circunstancial intensificativo (lo admite o lo rechaza) (13a y 13b), presencia del sujeto (tiene sujeto o no tiene sujeto) (14a y 14b), y las posibilidades de realización del número del verbo (plural y singular, o solo en singular) (15a y 15b).

(10) a. Me peino. / Te peino. / Se peina.

b. Se sufre mucho. / *Me sufre mucho. / *Te sufre mucho.

(11) a. Juan se lava las manos.

b. Juan se marchó.

(12) a. Juan se lava las manos a sí mismo.

b. *Juan se marcha a sí mismo.

(13) a. Juan y María se miran mutuamente.

b. *Juan y María se marchan mutuamente.

(14) a. Se venden panes.

b. Se los vende.

(15) a. Se venden panes / Se vende pan.

b. Se sufre mucho / *Se sufren mucho.

Este sistema resulta sumamente económico porque nos permite diferenciar cinco usos distintos del *se* a partir de seis rasgos lingüísticos. En esta descripción se supone que estarían comprendidas todas las polivalencias funcionales del pronombre *se* en español. Esta clasificación se representa en la Tabla 1.

Gutiérrez Ordóñez (1999) añade a esta clasificación —propuesta a partir de los aportes del estructuralismo— una séptima posibilidad funcional del *se* que denomina *dativo ético* o *expletivo*. En estos casos, la forma pronominal no desempeña ninguna función en relación con el verbo, sino que “se limita a marcar el énfasis, el interés o la afectación que el acontecimiento descrito tiene para elementos externos al propio evento (generalmente el emisor o el receptor)” (Gutiérrez Ordóñez 1999: 1909). A este rasgo se le añade el de la opcionalidad, con lo cual “no se ha de entender que no aporta nada al mensaje, sino que, al no asumir ninguna función sintáctica, su eliminación no desfigura la representación que se pretende realizar del acontecimiento” (16) (Gutiérrez Ordóñez, 1999: 1909).

(16) Se comió todo el postre / Comió todo el postre.

Con este último agregado, podría establecerse una equivalencia uno a uno entre los usos de *se* reconocidos por Bello y aquellos descritos por el estructuralismo. Intentaremos dar cuenta de esta correspondencia en la Tabla 2.

TABLE 1 Polivalencias funcionales del pronombre *se* en español según Manacorda de Rosetti (1962) (elaboración propia).

Usos del <i>se</i>	Reflejas	Recíprocas	Cuasi-reflejas	Pasivas	Impersonales
Personas que admite la forma pronominal	Toda persona	Toda persona	Toda persona	Tercera persona obligatoria	Tercera persona obligatoria
Función sintáctica de la forma pronominal	Con función sintáctica de OD o OI	Con función sintáctica de OD o OI	Sin función sintáctica	Sin función sintáctica	Sin función sintáctica
Posibilidad de admisión del refuerzo reflexivo	Admite	No admite	No admite	No admite	No admite
Posibilidad de admisión del circunstancial intensificativo	No admite	Admite	No admite	No admite	No admite
Presencia del sujeto	Con sujeto	Con sujeto	Con sujeto	Con sujeto	Sin sujeto
Posibilidad de realización del número del verbo	Singular y plural	Singular y plural	Singular y plural	Singular y plural	Singular

TABLE 2 Comparación de los usos del *se* según los aportes de Bello (1847) y Manacorda de Rosetti (1962) (elaboración propia).

Bello Gramática normativa	Rosetti y Gutiérrez Ordóñez Gramática estructural
Oblicuo	Construcciones endocéntricas verbales pronominales de persona divergente
Reflejo	Construcciones reflejas
Recíproco	Construcciones recíprocas
Cuasi-reflejo	Construcciones con cuasi-reflejo de toda persona
Cuasi-reflejo de tercera persona con verbo pasivo	Construcciones pasivas
Cuasi-reflejo de tercera persona con verbo singular y sin sujeto.	Construcciones impersonales
Dativo superfluo	Dativo ético o expletivo

2.3 | Di Tullio (1997)

A continuación, detallamos la que consideramos como una de las conceptualizaciones más exhaustivas sobre la polivalencia funcional de *se*. Esta ha sido propuesta por la lingüista Ángela Di Tullio, quien se inscribe dentro de la corriente teórica del generativismo. Esta autora clasifica los usos de *se* en cuatro casos: casos en los que *se* es un pronombre personal, casos en los que *se* absorbe uno de los argumentos del verbo, casos en los que *se* es una marca léxica y casos en los que *se* está condicionado por factores estilísticos.

Se actúa como pronombre personal en sus usos reflejo y recíproco, que no retomaremos porque han sido delimitados a partir de las conceptualizaciones teóricas anteriores. Di Tullio, además, especifica aquellos casos que denomina *se sustituto* (Di Tullio, 1997: 168). Este uso del *se* aparece cuando el clítico dativo precede a un clítico acusativo de tercera persona y constituye tan solo un alomorfo de *le* (17).

(17) Juan se lo dio / *Juan le lo dio.

Di Tullio (1997) detalla que *se* absorbe uno de los argumentos del verbo en sus usos *ergativo* o *anticausativo*, *con verbos de cambio de posición, pasivo e impersonal*. Tampoco nos explayaremos en los usos pasivo e impersonal, que han sido descritos con anterioridad. Sin embargo, sí consideramos un aporte muy valioso el de la conceptualización del *se ergativo* o *anticausativo*, ya que en las clasificaciones propuestas por los autores abordados en este trabajo, este uso resulta un tanto difuso y se selecciona por descarte de otras opciones más precisas. Como señala Di Tullio, en este tipo de construcciones “desaparece el agente o la causa (...) y el paciente aparece en la posición de sujeto” (1997: 171). Lo único que queda de ella es la realización pronominal a través del *se ergativo*. Este fenómeno lingüístico es posible con verbos de cambio de estado, pero imposible con verbos obligatoriamente agentivos (18 a y b).

(18) a. El barco se hundió.

b. María cortó el pan/ *El pan se cortó.

Algo similar sucede con los *verbos de cambio de posición*. Estos suponen una acción en la que no puede dissociarse el agente del paciente porque no es posible hacer con uno mismo lo que se hace con otro. En estos casos, la distinción entre agente y paciente queda suspendida y solo se manifiesta a través del *se ergativo* (19).

(19) María apoyó la escalera en la pared / María se apoyó en la pared.

Para completar esta taxonomía, nos referimos a tres usos de *se* que se inscriben dentro de los últimos dos casos: aquellos en los que *se* es una marca léxica y en los que *se* está condicionado por factores estilísticos. Se trata del *se diacrítico*, el *se inherente* y el *se estilístico*. El *se diacrítico* permite diferenciar un verbo pronominal de otro que no lo es (*dormir* de *dormirse*, *morir* de *morirse*, por ejemplo). En cambio, el *se inherente* aparece con aquellos verbos que solo tienen una realización pronominal, como *jactarse*, *quejarse*, *arrepentirse*, *atreverse* o *percatarse*, entre otros. Para terminar, el *se estilístico* es el que se añade a la estructura del predicado sin alterarla, porque no es un argumento seleccionado por el verbo y puede omitirse sin alterar el significado de la construcción. En la Tabla 3, resumimos y ejemplificamos los diez usos del *se* reconocidos por Di Tullio (1997).

TABLA 3 Diez usos del *se* reconocidos por Di Tullio (1997) (elaboración propia)

Funciones del <i>se</i>		Explicación	Ejemplos
Casos en los que <i>se</i> absorbe uno de los argumentos del verbo.	<i>se reflejo</i>	Existe una correferencialidad entre el referente del objeto representado por <i>se</i> y el sujeto de la cláusula	<i>Juan se peina.</i> <i>María se baña.</i> <i>Osvaldo se saca los piojos.</i>
	<i>se recíproco</i>	Existe una coordinación de cláusulas en las que la referencia es cruzada: el sujeto de la primera <i>se</i> corresponde con el objeto de la segunda y viceversa	<i>Los niños se saludan.</i> <i>Roberto y Osvaldo se casaron.</i> <i>Ana y Fede se pelean sin descanso.</i>
	<i>se sustituto</i>	Cuando el clítico dativo precede a un clítico acusativo de tercera persona se utiliza <i>se</i> como un alomorfo de <i>le</i>	<i>Juan se lo dio.</i> <i>María se lo contó.</i> <i>Se la cantaré mañana.</i>
Casos en los que <i>se</i> absorbe uno de los argumentos del verbo.	<i>se ergativo</i>	El paciente asciende a la posición de sujeto y el único vestigio que queda del agente o causa está representado por <i>se</i> (frecuente con verbos de cambio de estado).	<i>Los niños se asustaron.</i> <i>La nieve se derritió.</i> <i>El barco se hundió cerca de la orilla.</i>
	<i>se con verbos de cambios de posición</i>	La distinción entre agente y paciente queda suspendida porque no es posible hacer con uno mismo lo que se hace con otros.	<i>Juan siempre se levanta temprano.</i> <i>María se recostó sobre la almohada.</i> <i>Facundo se apoyó contra la pared derruida.</i>
	<i>se pasivo</i>	El <i>se</i> anula el carácter argumental del agente y el paciente asciende a la posición de sujeto (solo es posible con verbos transitivos)	<i>Se oyen rumores.</i> <i>Se estima conveniente su participación.</i> <i>Se consideran las reformas sugeridas.</i>
Casos en los que <i>se</i> es una marca léxica.	<i>se impersonal</i>	Se utiliza cuando la mención del agente resulta irrelevante o inoportuna. Solo se da en la tercera persona del singular.	<i>Se vive bien.</i> <i>Se come mucho por acá.</i> <i>Se lo escucha claramente.</i>
	<i>se diacrítico</i>	Distingue un verbo pronominal de otro que no lo es.	<i>Ella se acordó de tender la ropa.</i> <i>Juan se negó a responder.</i> <i>Se le ocurrieron buenas ideas.</i>
	<i>se inherente</i>	Acompaña a los verbos inherentemente pronominales.	<i>Ella se jacta de su triunfo.</i> <i>Marta se queja de su inquilino.</i> <i>Roberto se atreve a conquistarlo.</i>
Casos en los que <i>se</i> está condicionado por factores estilísticos.	<i>se estilístico</i>	No forma parte de la estructura argumental del predicado y puede omitirse sin alterar su significado.	<i>Juan se fumó todos los cigarrillos.</i> <i>María se comió todo el postre.</i> <i>El bebé se caminó todo el trayecto.</i>

2.4 | Mendikoetxea (1999)

De manera casi contemporánea con la anterior autora, Amaya Mendikoetxea (1999) publica en la *Gramática Descriptiva de la lengua española*, coordinada por Ignacio Bosque & Violeta Demonte, un capítulo completo dedicado a las construcciones con *se*. Consideramos necesario retomar un aporte esencial que realiza a la clasificación de las construcciones con *se* al establecer como criterio de comparación para distinguir unas de otras el de la voz o diátesis, entendida como “la relación semántica que se establece entre el verbo y los distintos participantes de la acción verbal y se expresa formalmente por medio de elementos sintácticos y/o morfológicos” (Mendikoetxea, 1999: 1636).

La autora retoma de las gramáticas griegas la distinción entre voz activa, voz pasiva y voz media. La primera está asociada con la actividad, la acción, la agentividad. Mientras que la segunda se vincula más a

lo que se experimenta, siente o padece. La voz media, por su parte, es definida como “categoría intermedia” (Mendikoetxea, 1999: 1636) porque incluye formas verbales con características tanto de la voz activa como de la voz pasiva, lo que complejiza mucho su clasificación. Para la autora las construcciones de voz media son más cercanas a las de voz pasiva porque comparten con ellas el hecho de que el sujeto es “afectado” por la acción que denota el verbo.

Mendikoetxea (1999) señala que no existe una diferencia semántica entre las construcciones pasivas e impersonales, porque ambas comparten la característica de la indeterminación del agente. Sin embargo advierte que sí es posible diferenciarlas por sus rasgos formales: en las pasivas con *se* “el objeto nocional del verbo es también el sujeto gramatical”, mientras que en las impersonales con *se* “el objeto nocional es también el objeto gramatical” (Mendikoetxea, 1999: 1639)² y no hay un sujeto con el que pueda concordar el verbo.

En cuanto a las construcciones de voz media con *se*, que constituyen la verdadera novedad del aporte de la autora, incluyen: las construcciones reflexivas (20) y pseudo-reflexivas (21), las incoativas con verbos de cambio de estado físico (22), psíquico (23) o cambio de posición (24) y las medias pasivas (25) y medias impersonales (26). Las dos últimas se consideran una subclase dentro de las construcciones pasivas e impersonales.

(20) Los niños se lavan.

(21) Yo me desmayé.

(22) El bosque se quemó.

(23) El perro se asustó.

(24) El avión se cayó.

(25) Esta camisa se lava muy bien.

(26) A estos niños se les asusta muy fácilmente.

Si ponemos esta clasificación en relación con las anteriores podemos advertir que las construcciones reflexivas y pseudo-reflexivas ilustran el uso del *se* reflejo, mientras que las incoativas constituyen ejemplos del *se* intransitivizador. La pregunta que surge es qué diferencias establece la autora entre las medias impersonales y pasivas y las construcciones impersonales y pasivas propiamente dichas, de las que las construcciones medias

²La diferencia entre sujeto/objeto nocional y gramatical se vincula con el hecho de que los primeros hacen referencia a los elementos de la construcción que tienen esos papeles temáticos en relación con el verbo mientras que los segundos aluden a los elementos de la construcción que desempeñan esas funciones sintácticas en la oración. Así, por ejemplo, en *Los caramelos fueron comprados por María*, María es el sujeto nocional pero el objeto gramatical y los caramelos son el objeto nocional pero el sujeto gramatical.

pueden considerarse una subclase. Algunos rasgos distintivos de estas últimas son los siguientes: el sujeto gramatical (en las medias pasivas) o el objeto gramatical (en las medias impersonales) está antepuesta al verbo, es determinado (porque aparece introducido por un artículo definido, un demostrativo u otro determinante definido) y tiene la función discursiva de tema o tópico del enunciado (27). La construcción posee un aspecto verbal imperfectivo y genérico y requiere de la presencia de ciertas expresiones que funcionan como “activadores de la genericidad” (Mendikoetxea, 1999: 1665), como pueden ser adverbios, locuciones adverbiales y expresiones cuantitativas (28).

(27) a. Las camisas blancas se lavan con lavandina (media pasiva).

b. Se lavan camisas (pasiva).

(28) a. A las mujeres no se las conoce nunca bien (media impersonal).

b. No se conoce nunca bien a las mujeres (impersonal).

(29) a. Estas frutas se comen con dificultad.

b. Estas frutas se comen siempre.

La posición del elemento que es tema o tópico y el grado de determinación de ese elemento permiten diferenciar a las medias pasivas e impersonales de las construcciones pasivas e impersonales. Mientras que el aspecto verbal imperfectivo es lo que las distancia de las construcciones medias incoativas. En la Tabla 4 procuramos representar estas relaciones.

TABLA 4 Rasgos distintivos de las construcciones medias pasivas e impersonales y su relación con otras construcciones (elaboración propia).

Construcciones con <i>se</i>	Medias pasivas e impersonales	Pasivas	Impersonales	Medias incoativas
Posición del sujeto/objeto gramatical	Antepuesta al verbo. Tema o tópico del enunciado.	Sujeto pospuesto al verbo.	Objeto pospuesto al verbo.	Sujeto pospuesto al verbo.
Grado de determinación del elemento que es tema o tópico	Determinado	Indeterminado	Indeterminado	Determinado
Aspecto verbal de la construcción	Imperfectivo y genérico. Requiere activadores de genericidad.	No tiene restricciones aspectuales.	No tiene restricciones aspectuales.	Perfectivo. No requiere activadores de genericidad.
Ejemplos	<i>Estas tejas se colocan rápidamente.</i> <i>A los hijos no se los elige.</i>	<i>Se colocan tejas.</i>	<i>No se elige a un hijo.</i>	<i>Se quemó el bosque.</i>

2.5 | Investigaciones contemporáneas

En cuanto a las publicaciones más actuales que abordan esta problemática, Vivanco Geffael (2016) las clasifica en dos grandes conjuntos. Por un lado, detalla aquellas que analizan por separado cada una de las estructuras de las que participa el clítico *se* bajo el supuesto de que su recurrencia se debe al fenómeno gramatical del sincretismo, en función del cual una misma forma puede expresar diferentes funciones. Por otro lado, las que procuran realizar un análisis unificado del *se* a partir de la búsqueda de la función común que el clítico desempeña en todos los contextos o, al menos, en un conjunto de ellos. Dentro del segundo grupo es posible ubicar los aportes de Pujalte y Saab (2012), que, en palabras de Carranza (2019), tienen la virtud de “brindar una explicación unificada a diversos usos del *se* que hasta ahora habían sido tratados de modo independiente, fundamentalmente el *se* pasivo, impersonal, reflexivo y anticausativo” (p. 99). Más adelante aludiremos a esta propuesta de análisis que se enmarca dentro de la Morfología Distribuida.

Vivanco Geffael (2016), en cambio, podría ubicarse dentro del primer conjunto que individualiza los diferentes usos de *se*, dado que su propósito explícito es el de “[defender] el estatus independiente de las anticausativas con *se*, y [rechazar] específicamente su análisis como reflexivas” (p. 116).

Maldonado (2008) es otro de los autores que enfrenta el desafío de analizar la polivalencia funcional de *se* en el español moderno y lo hace desde el marco teórico de la Gramática Cognitiva. Para este autor, los diferentes usos de *se* están subsumidos bajo el uso prototípico de marcadores de voz media cuya función es la de focalizar la afectación que experimenta el argumento externo de la cláusula.

Saab & Pujalte sugieren que, en algunas construcciones del español, el clítico *se* no es un elemento sintáctico pleno desde el inicio, sino que aparece en la etapa fonológica como una especie de “parche” gramatical cuando el sistema necesita satisfacer ciertas condiciones, como tener un argumento externo para el verbo, pero no hay uno presente de forma explícita.

Desde esta perspectiva, el clítico *se* es añadido al verbo a partir de la regla de rescate, como estrategia de reparación, cuando un núcleo verbal que exige un sujeto como argumento para completar su estructura gramatical no logra satisfacer esa condición. Esta descripción no permite describir todos los usos del clítico *se* en el español moderno, pero sí su funcionamiento en las construcciones reflejas, pasivas, impersonales y ergativas o anticausativas. En todas ellas, el verbo funcional espera tener un sujeto (porque tiene un rasgo que lo exige), pero ese sujeto nunca aparece en la estructura. En lugar de ese argumento externo ausente, el sistema gramatical inserta *se* como estrategia de reparación. De este modo, estas oraciones tienen tres rasgos en común: el verbo requiere un sujeto, no lo consigue y la estructura recurre a una solución alternativa.

A continuación presentamos ejemplos de cómo funciona este mecanismo en cada una de las construcciones referidas. En las reflejas, el clítico *se* anuncia la coincidencia entre el sujeto exigido por el verbo y el argumento paciente (30). En las pasivas e impersonales, el clítico *se* repara la falta de agente externo y permite la construcción sin sujeto explícito (31 y 32). Por último, en las anticausativas el clítico *se* indica la ausencia del agente (33).

(30) Se baña todas las mañanas.

(31) Se vendieron todos los libros.

(32) Se cumplió con lo acordado.

(33) La puerta se cerró sola.

3 | SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS USOS DE *SE* EN ESPAÑOL

Indudablemente, existen numerosas propuestas didácticas orientadas a la enseñanza de la partícula *se* en español; entre ellas, una de las más difundidas y empleadas en el contexto nacional es la secuencia elaborada por Di Tullio (1997), cuya sistematicidad y anclaje teórico la convierten en un referente habitual en ámbitos de formación lingüística en Argentina. Esta secuencia parece inscribirse en un enfoque tradicional que organiza los ejercicios a partir de la identificación, clasificación y producción.

Las actividades comprenden el análisis gramatical en una fase nominativa, lo que constituye el estadio más básico del conocimiento gramatical (Bosque & Gallego, 2016). Luego, se visualiza la problematización de los usos del *se* mediante la presentación de parámetros gramaticales y actividades que involucran el análisis inverso y de secuencias agramaticales con el fin de generar criterios de clasificación de ejemplos de usos del *se*. Estas actividades promueven una actitud reflexiva y exploratoria hacia el lenguaje (Bosque & Gallego 2016). La secuencia propuesta responde de manera lógica a los propósitos de un manual de gramática, ya que se presenta primero el desarrollo teórico y, de manera subsidiaria, se incorporan instancias de ejercitación. Si bien ofrecer propuestas didácticas extensas no es el fin principal de este tipo de publicaciones, la inclusión de actividades orientadas a la aplicación práctica de los usos del *se* representa un aporte valioso para articular el conocimiento gramatical con su operatividad en el análisis lingüístico. Este abordaje permite vincular los saberes formales de manera rigurosa con su realización práctica, y su valor pedagógico se fundamenta en la sistematicidad del contenido.

En este trabajo, sin embargo, intentamos tomar los principios del enfoque experimental propuesto por Arias (2018, 2023), que sugiere partir del análisis de casos concretos para inducir reglas gramaticales, desde un abordaje creativo. En este marco, no se utiliza un único método fijo para analizar el lenguaje, sino que se anima a los estudiantes a formular hipótesis y a resolver problemas lingüísticos por sí mismos, de forma autónoma y creativa, como ocurre en el trabajo científico (Arias 2018). Detallamos nuestra propuesta en cuatro secciones.

3.1 | Primera parte

En esta primera parte de la clase, y como activación de conocimientos previos, invitamos a los estudiantes a observar las imágenes de distintos juegos de cartas (Figura 1), y a tratar de encontrar aquello que tienen en común.



FIGURA 1 Juegos de cartas a emplear como activación de conocimientos previos.

Luego, les ofrecemos los siguientes interrogantes que pueden servir para orientar el intercambio:

- Las barajas de las diferentes imágenes, ¿son iguales?
- ¿Qué tipos de juegos se pueden armar entre las cartas de una misma baraja?
- ¿Hay algún elemento que se repita en todos los juegos de las imágenes?

El objetivo es que los estudiantes puedan advertir la presencia del comodín y el papel polivalente que este desempeña en el armado de los juegos. En esta oportunidad esperamos respuestas como las siguientes:

- Puede ser el sustituto de cualquier carta para completar combinaciones específicas. Por ejemplo, en el juego de Rummy³ o en el de Chinchón⁴, puede usarse como una carta que facilita la creación de secuencias o tríos.
- También puede generar puntos extra o de penalización, como es el caso de la Canasta⁵, donde los comodines tienen un valor alto y son esenciales para formar combinaciones, y si “se han bajado” en una combinación suman muchos puntos, pero si por el contrario, permanecen en la mano del jugador, restan los mismos puntos.
- El comodín también puede no tener una función, ya que en juegos tradicionales de cartas españolas como el Truco⁶ o la Escoba de 15⁷, esta carta se saca del mazo. No tiene un rol en estos juegos.

En definitiva, recopilamos las contribuciones del estudiantado en función de la metáfora que queremos implementar en la presentación y práctica del *se*. Establecemos que la función del *joker* o del comodín puede variar mucho de un juego a otro, con lo cual resulta importante conocer las reglas específicas de cada juego, para así dar cuenta de cómo se puede utilizar este naipe. En este punto, resulta oportuno introducir la analogía con la polivalencia del *se* en español, y la necesidad de comprender su funcionamiento, ya que aunque la forma es la misma, no tiene el mismo rol en todos los enunciados en nuestro uso natural del lenguaje. Una vez establecida esa base, podemos continuar el intercambio a partir de las siguientes consignas.

- Si tuvieras que explicarle el valor del comodín a alguien que lo desconoce, ¿cómo lo harías?
- El comodín, ¿puede ir ubicado en cualquier parte del juego o debe ocupar un lugar determinado?
- ¿Cuáles son las ventajas que ofrece esta carta sobre las demás, y por las que siempre celebramos cuando nos toca en una mano? ¿Cuáles pueden ser las desventajas de un naipe tan polifuncional como el comodín?

A partir de este intercambio, formulamos algunas conclusiones acerca de la naturaleza del comodín, una carta cuyo valor depende de aquellas que lo rodean y con las que arma la jugada. Lo novedoso del comodín es que no tiene un valor en sí mismo y esa propiedad, en lugar de ser una desventaja, aumenta su productividad. Ahora el

³Para jugar al Rummy, cada jugador recibe un número de cartas (generalmente 10), y el objetivo es formar combinaciones válidas como tríos o escaleras del mismo palo. En cada turno, se toma una carta del mazo o del descarte y se descarta otra. Gana quien se queda sin cartas tras haber bajado todas en combinaciones.

⁴Para jugar al Chinchón, cada jugador recibe 7 cartas y el objetivo es formar una sola combinación de 7 cartas, o una de 4 y otra de 3 cartas a partir de escaleras del mismo palo o grupos del mismo número. En cada turno, se toma una carta del mazo o del descarte y se descarta una. Gana quien logra “cerrar” al bajar todas sus cartas en una sola jugada válida.

⁵En la Canasta se juega por parejas con dos mazos completos (incluidos comodines). El objetivo es formar “canastas”, que son grupos de siete cartas del mismo número, con o sin comodines. En cada turno, se roba del pozo, se forman combinaciones y se descarta una carta; se pueden “bajar” combinaciones cuando se cumplen ciertos requisitos. Gana la pareja que alcanza primero un puntaje determinado que resulta de la suma de las canastas y de la diferencia de las cartas no bajadas.

⁶El objetivo de jugar al Truco es ganar puntos en manos de rondas, a partir de engaños y jugadas como el “truco”, el “envido” y la suma de puntos por mismo palo. Cada jugador recibe tres cartas, y se combinan estrategia, apuestas verbales y picardía para vencer al oponente. Gana quien llega primero al puntaje acordado.

⁷La Escoba de 15 se juega con una baraja española de 40 cartas, sin comodines. El objetivo es sumar 15 con una o más cartas de la mesa y una de la mano. Cada jugador recibe 3 cartas y hay 4 cartas descubiertas en la mesa. Al juntar exactamente 15, se “barre” o “escoba” y se ganan puntos.

desafío es explicitar la relación entre esta metáfora y el contenido gramatical que queremos introducir con ella. Para eso, sugerimos algunas consideraciones, que van de lo más general a lo más específico.

- ¿Sabías que en nuestro idioma también tenemos palabras comodines, que podemos utilizar en distintos contextos y con diferentes intenciones comunicativas?
- Esas palabras adquieren diferentes significados y funcionalidades a partir de aquellas que las rodean.
- Hoy vamos a trabajar con una de las partículas que más funcionalidades tiene en español. A partir de los siguientes ejemplos, ¿podés identificar qué elemento estudiaremos? Te damos una pista: se encuentra en todas las oraciones que siguen.
 - Aunque María se levantó temprano para ir a trabajar, se dio cuenta de que había perdido las llaves y por buscarlas, llegó tarde.
 - Juan se olvidó de llevar su campera. Con este frío polar, casi se muere de frío.
 - Los tórtolos se encontraron en el parque después de la escuela.
 - Se les acabó el tiempo para entregar el proyecto. Nosotros se lo advertimos a tiempo, pero no nos escucharon.
 - Se nos rompió el jarrón cuando lo estábamos limpiando. Seguro mamá se enojará mucho, se lo había regalado su abuela.
 - Se me olvidó tu cumpleaños, perdóname. Sé que los invitados se divirtieron mucho en la fiesta.

A partir de una aproximación deductiva, pretendemos que el estudiantado observe la presencia del *se* en todos los ejemplos. Luego, proponemos las siguientes preguntas:

- ¿Alguna vez te pusiste a pensar en todos los contextos y con todas las funciones que utilizamos esta pequeña partícula?
- ¿Has pensado qué desafíos le puede presentar esta partícula a quienes no son hablantes nativos de español?
- Elaborá una lista de cinco enunciados que contengan *se* y en los que consideres que esa palabra está funcionando de maneras diferentes.

3.2 | Segunda parte

En esta segunda etapa de la clase, asumimos el rol de lingüistas. Intentamos resolver algunos problemas de conocimiento a partir de lo que ya sabemos acerca de la lengua, desde un abordaje científico para “fomentar que los alumnos *hagan ciencia*, descubran soluciones y, por ende, *construyan* el conocimiento” (Arias 2018: 107, cursivas como en el original). Los estudiantes pueden organizarse en grupos, y cada uno tendrá que resolver un enigma diferente. Luego hacemos una puesta en común para compartir las conclusiones a las que hayan arribado a partir de su reflexión. Los estudiantes reciben una impresión de una tarjeta comodín con un sobre, y dentro de él, un enigma. En esa carta deberán detallar el uso que observan en cada ocasión. A continuación detallamos los diferentes enigmas.

Enigma 1. Observen los siguientes pares de oraciones y luego respondan: ¿A quién hace referencia el pronombre *les* que aparece en el primer miembro de cada par? ¿Cuál es el referente de los pronombres *lo/la* que figuran en el segundo miembro de cada par? ¿Por qué creen que en el segundo ejemplo aparece el comodín *se*? ¿A quién alude? ¿Podría mantenerse *les*?

- a. *María le contó un cuento a su prima. / María se lo contó.*
- b. *A usted le dedicaré esta canción. / A usted se la dedicaré.*

Resolución: la asignación de referentes para cada pronombre permitirá a los estudiantes reconocer que en los segundos miembros de cada par el pronombre *se* sustituye a *le* porque ambos comparten un mismo referente. Y su conocimiento de hablantes nativos los llevará a rechazar la posibilidad de mantener *le* por motivos de cacofonía.

Enigma 2. Observen los siguientes pares de oraciones y luego respondan: ¿qué cambios introduce el *se* en el segundo miembro de cada par? Elaboren una generalización acerca de la función de *se* en los tres ejemplos señalados.

- a. *Juan asustó a los niños. / Los niños se asustaron.*
- b. *El calor derritió la nieve. / La nieve se derritió.*
- c. *La lluvia agravó la situación. / La situación se agravó.*

Resolución: en los primeros miembros de cada par hay un agente en posición de sujeto y un paciente sobre el que recae la acción. En los segundos miembros el paciente ha ascendido a la posición de sujeto y el agente ha sido sustituido por el pronombre *se*. La generalización que es posible elaborar acerca de la función de *se* es que se trata del único vestigio que queda en la oración del argumento externo, es decir, del sujeto.

Enigma 3. Observen las siguientes oraciones y luego respondan: ¿qué diferentes funciones sintácticas se pueden atribuir al elemento subrayado en la primera oración? ¿Sucede lo mismo con el elemento subrayado en la segunda? ¿Cómo se vincula esa diferencia con el cambio de número que experimenta el verbo entre una oración y la otra? ¿Qué sucede si en la segunda oración intentamos aplicar la sustitución del elemento subrayado por un pronombre variable objetivo (*lo/los/la/las*)?

- a. *Se vende un negocio en funcionamiento.*
- b. *Se venden negocios en funcionamiento.*

Resolución: en la primera oración el grupo nominal subrayado puede tener función de sujeto o de objeto directo. En la segunda oración, en cambio, como el verbo se encuentra en plural, el grupo nominal solo puede tener la función de sujeto paciente. La imposibilidad del grupo nominal de cumplir la función de objeto directo se confirma al intentar sustituirlo por el pronombre variable objetivo *lo/los/la/las*, porque la construcción resultante es agramatical: **Se los venden*.

Enigma 4. Observen los siguientes pares de oraciones y luego respondan: ¿qué información aporta la circunstancia que se introduce en el segundo miembro de cada par? ¿De qué manera repercute ese cambio en la funcionalidad de *se*?

- a. *Se cerró la puerta (sola). / Se cerró la puerta para evitar el ruido.*
- b. *Se hundió el barco (solo). / El barco se hundió para cobrar el seguro.*

Resolución: la circunstancia que introducen los segundos miembros de cada par permiten suponer la participación de un agente, aunque indeterminado. En cambio, en los primeros miembros de cada par no puede recuperarse un agente que desencadenara deliberadamente la acción sino que esta se produjo espontáneamente. De modo que la funcionalidad de *se* cambiaría de un uso ergativo o anticausativo a uno pasivo.

El ejercicio del Enigma 1 nos permite reparar en el funcionamiento del *se* sustituto, mientras que el Enigma 2 contribuye a detallar la función intransitivizadora de *se* (*se* ergativo o anticausativo). En el caso del Enigma 3, resulta posible reflexionar acerca de la diferencia entre *se* impersonal y pasivo, y para el enigma 4 el foco está en la diferencia entre *se* pasivo y ergativo.

Luego de que se haya realizado la puesta en común y que cada grupo haya expuesto las conclusiones del enigma que le tocó resolver, las docentes realizan una sistematización y presentación de la teoría. Para ello, es posible recurrir a las descripciones presentadas al inicio de este trabajo. Posteriormente, proponemos a los estudiantes las siguientes actividades para dejar asentadas las conclusiones de la reflexión:

- ¿Se animan a poner por escrito cuál es el reglamento del comodín *se* en el juego de la lengua española?
- ¿Cómo podríamos agrupar los diferentes usos de *se* en subconjuntos que nos permitan tener una tipología más minimalista?

Para la realización de esta última actividad consideramos pertinente retomar algunos aportes de la teoría argumental y la teoría temática a fin de poder presentarles la propuesta aglutinante de Pujalte & Saab (2012), que brinda una explicación unificada para cuatro usos fundamentales de *se*: pasivo, impersonal, reflexivo y anticausativo.

- ¿Sabían que los cuatro usos más sistemáticos de *se* comparten tres rasgos en común? En todos esos casos el verbo exige, por su estructura argumental, la presencia de un sujeto (argumento externo). Pero no lo consigue y por ello la estructura recurre a una solución alternativa para que la oración quede bien formada. Podríamos pensar en ella como un parche.
- Ese parche es el *se*. Y su función va cambiando dependiendo del tipo de construcción del que se trate. En el cuadro que incluimos a continuación pueden observar esas diferencias.

TABLA 5 Tipología minimalista sobre los usos fundamentales de *se* (elaboración propia).

Tipos de construcción	Funciones de <i>se</i>	Ejemplos
Reflejas	Marca que el agente y el paciente coinciden.	<i>Juan se lavó.</i>
Pasivas	Repara la falta del agente externo y permite la construcción sin sujeto explícito.	<i>Se vendieron casas.</i>
Impersonales	Repara la falta del agente externo y permite la construcción sin sujeto explícito.	<i>Se vive bien aquí.</i>
Anticausativas	Marca la ausencia de un agente (evento espontáneo sin causa explícita).	<i>El vaso se rompió.</i>

3.3 | Tercera parte

En la tercera sección de la secuencia, el objetivo es trabajar sobre la dimensión pragmática del fenómeno gramatical que venimos describiendo. Con esa finalidad, nos proponemos reparar en los usos que hacen los medios masivos de comunicación de la polivalencia funcional del *se* para reducir el grado de presencia del agente en algunas afirmaciones, y, de esta manera, modificar la distribución de responsabilidades sobre un hecho. Sugerimos algunas consideraciones para plantear este asunto a nuestros estudiantes, a modo de activación de conocimientos previos.

- ¿Sabían que la polivalencia funcional de *se* es un recurso muy utilizado por los medios masivos de comunicación a la hora de construir los titulares de una noticia?

Luego proponemos observar algunos titulares (Figura 2) para determinar cuál es el uso estratégico que los periodistas hacen de este recurso. El fin es establecer algunas conclusiones acerca del efecto de sentido que produce.

The figure displays a vertical sequence of six news headlines from different Argentine media outlets, all using the impersonal 'se' construction. The headlines are:

- Prensa Obrera:** "Milei se robó la mitad del presupuesto educativo" (Milei stole half of the education budget).
- Los Angeles Times:** "Universidades públicas de Argentina se le plantan a Milei: 'No al ajuste'" (Public universities in Argentina stand up to Milei: 'No to the adjustment').
- LA GACETA:** "'La creación de universidades se ha convertido en un negocio más', afirmó Milei" ('The creation of universities has become a business more', said Milei).
- infobae:** "Javier Milei se enfrenta al sistema universitario: cómo funciona actualmente y cuáles son los pocos países en los que las carreras son gratuitas" (Javier Milei faces the university system: how it currently works and which are the few countries where careers are free).
- EL TIEMPO:** "'La política que se sigue y se aplica es la del desfinanciamiento de la educación pública'" ('The policy that is followed and applied is that of the underfunding of public education').
- FRANCE 24:** "La sociedad argentina se une y le pone un freno a Javier Milei: 'La educación pública no se toca'" (Argentine society unites and puts a brake on Javier Milei: 'Public education is not touched').

FIGURA 2 Conjunto de titulares ofrecidos a los estudiantes para la observación del uso del “se”.

Seguidamente, se les solicita que ubiquen en el cuadro (Figura 3) los titulares que ejemplifican el uso de *se* descripto en la primera fila.

Usos de <i>se</i>	Ejemplos
<i>se</i> estilístico, superfluo o expletivo: al omitirlo no se altera la estructura argumental de la oración.	Milei se robó la mitad del presupuesto educativo.
<i>se</i> inherente: es parte de la estructura del verbo y no se puede suprimir (verbos pronominales).	Javier Milei se enfrenta al sistema universitario.
<i>se</i> recíproco: el sujeto es múltiple y el pronombre indica acción recíproca.	La sociedad argentina se une y le pone un freno a Javier Milei.
<i>se</i> diacrítico: distingue a un verbo pronominal de otro que no lo es.	Universidades públicas de Argentina se le plantan a Milei.
<i>se</i> pasivo: el agente desaparece y el paciente asciende a la posición de sujeto (frecuente con verbos transitivos).	La creación de universidades se ha convertido en un negocio.
<i>se</i> impersonal: el agente se omite porque su mención resulta irrelevante o inoportuna. Verbos en tercera persona del singular.	La política que se sigue y se aplica es la del desfinanciamiento de la educación pública.

FIGURA 3 Actividad de identificación de usos del “se” para los titulares.

Luego podemos señalar que el grado de presencia del agente como argumento de la oración es un recurso lingüístico que suele estar sujeto a las intenciones comunicativas del enunciador. A partir de esta aclaración, les solicitamos a los estudiantes que ubiquen las oraciones de los titulares en un continuum que vaya de [+ grado de presencia del agente] a [- grado de presencia del agente].

CONTINUUM DE GRADO DE PRESENCIA DEL AGENTE (de más a menos) (respuesta sugerida)

1. Milei se robó la mitad del presupuesto educativo.
2. Javier Milei se enfrenta al sistema universitario.
3. La sociedad argentina se une y le pone un freno a Javier Milei
4. Universidades públicas de Argentina se le plantan a Milei.
5. La creación de universidades se ha convertido en un negocio.
6. La política que se sigue y se aplica es la del desfinanciamiento de la educación pública.

Para resolver esta actividad, es posible recurrir a la identificación del agente. Para ello, les pedimos a los estudiantes que determinen el agente en cada caso (1-4): *Milei, la sociedad argentina y universidades públicas*. Luego les presentamos el siguiente interrogante: ¿Qué efecto de sentido provoca la explicitación del agente?

A continuación, llamamos la atención al hecho de que en los últimos dos enunciados el agente ha desaparecido. Les pedimos que respondan la pregunta y elaboren algunas hipótesis: ¿Cuáles pueden haber sido las razones que motivaron la ausencia del agente? Consideramos que esta reflexión puede ayudar a los estudiantes a

tomar conciencia de que las elecciones lingüísticas no son ingenuas, sino que están motivadas por intereses particulares de los enunciadores a la hora de construir su versión de un acontecimiento. De esta manera estaremos fomentando el pensamiento crítico y la conciencia lingüística con un tema que puede resultar de interés que es el financiamiento de la educación pública.

3.4 | Cuarta parte

Muchas veces, los comentarios de los estudiantes de los profesorados en Letras o en Lengua y Literatura hacen referencia a la distancia que existe entre los dos principales campos disciplinares de su formación: la lingüística y la literatura. A fin de achicar la distancia que suele haber entre ambas, proponemos que los estudiantes lean un fragmento del texto *La voz de la madre* de Silvia Arazi (2022).

“Mamá se murió, había dicho la hermana.

Y ella se detiene en esas tres palabras —siempre se sintió cautiva de las palabras— y piensa que *se murió* no es lo mismo que murió. Que esa forma de nombrar el acto de morir de la madre parece incluir una voluntad, una intención. Como si la hermana supiera que su madre decidió terminar con el asunto de una vez por todas.

Se tomó un jugo de naranjas

Se pintó los labios.

Se puso un sombrero verde.

Y se murió”.

(Extracto tomado de *La voz de la madre* de Silvia Arazi).

También solicitamos a los estudiantes que lean una sinopsis del libro, disponible en un sitio en el que se vende este libro (<https://www.planetadelibros.com.ar/libro-la-voz-de-la-madre/360553>). Teniendo en cuenta esta sinopsis, le solicitamos al estudiantado que responda las siguientes preguntas en función de lo definido para los usos del *se*:

1. ¿Qué diferencias observan entre *Se tomó un jugo de naranjas/Se pintó los labios/Se puso un sombrero verde* y *Se murió*?

Resolución: En las primeras tres construcciones con *se* hay un agente en función de sujeto que realiza la acción del verbo. En cambio, en la última construcción el argumento requerido por el verbo es un paciente que experimenta el cambio de estado (de vivo a muerto)⁸.

2. ¿Cuál es la hipótesis de la narradora acerca del motivo por el que “la hermana” utiliza la expresión “se murió” para referirse a la muerte de su madre?

Resolución: La narradora entiende que al utilizar la expresión “se murió” en lugar de simplemente “murió” se quiere acentuar el hecho de que el acto de morir fue una decisión voluntaria de la víctima.

⁸Cabe indicar que *Se tomó un jugo de naranjas* es un ejemplo del uso estilístico o aspectual de *se*, como se desprende del hecho de que puede ser omitido sin que eso modifique el significado de la oración y que impone restricciones sobre la delimitación del argumento interno.

3. ¿Qué otras hipótesis podríamos formular para explicar esa elección lingüística?

Resolución: Algunas de las posibles hipótesis o explicaciones que podrían surgir son las siguientes:

- Esa expresión se utiliza para construir la posición de proximidad hacia la persona que ha muerto, el vínculo de amor que existe con ella y la incapacidad de aceptar la pérdida.
- El uso del pronombre *se* puede indicar que la muerte se ha debido a un proceso natural y no ha habido una causa externa.
- *Morirse* es preferible sobre *morir* para describir una muerte lenta y agónica, como si el *se* permitiera acentuar el carácter de proceso.

Luego de realizar este debate se podría hacer explícito que aun en el presente no existe entre los lingüistas un acuerdo unánime acerca de la plusvalía de sentido que el *se* le añade al significado de “dejar de vivir”. Sin embargo, como lo ilustran las diferentes hipótesis interpretativas que surgieron en la actividad anterior, eso no impide que este recurso lingüístico sea utilizado para construir distintos significados, como se desprende de la reflexión metalingüística de la propia narradora.

4 | REFLEXIONES FINALES

La polivalencia funcional de *se* es uno de los fenómenos gramaticales más complejos del español. Esto es así no solo para quienes deben aprenderla como segunda lengua, sino también para los hablantes nativos, e incluso para quienes abordan el estudio de la lengua de manera sistemática. En este último caso, el desafío no está en usarlo adecuadamente en los diferentes contextos que lo admiten, sino en desnaturalizar sus funciones e intentar aproximarnos a ellas de manera reflexiva, tornando explícito el conocimiento intuitivo que tenemos acerca de nuestra lengua materna.

Como se ha observado en la revisión de la literatura y los estudios teóricos, la polivalencia del *se* ha sido objeto de atención sostenida por parte de los gramáticos a lo largo del tiempo, independientemente de sus marcos teóricos. La descripción de los usos de *se* ha experimentado un proceso de refinamiento progresivo, en paralelo con el desarrollo del conocimiento gramatical, lo que ha dado lugar a aproximaciones cada vez más integrales y sistemáticas. En el presente trabajo hemos presentado una propuesta que está lejos de ser acabada. Su valor radica, sin embargo, en la integración de una perspectiva científica y experimental para la enseñanza de la gramática que fomenta el deseo por descubrir y conocer en los estudiantes. Asimismo, implementa una visión contracultural, que pretende que los usuarios (y aprendientes) de la lengua tomen conciencia acerca de la naturaleza estratégica de cada una de las elecciones lingüísticas que realizamos, y, de este modo, fomentamos el pensamiento crítico.

La enseñanza de la gramática es un terreno fértil para la investigación, y resulta también muy propicio para la innovación, especialmente en lo que concierne a la gramática pedagógica. Algunos autores, como Bosque y Gallego (2016), aseguran que las estrategias para enfrentar los desafíos implicados en el abordaje de la gramática como objeto de enseñanza no deben buscarse en la formación pedagógica general, sino que deben surgir de una profundización del conocimiento gramatical. Ellos afirman que “mientras que la mayor parte de los especialistas en didáctica insisten en la necesidad de mejorar la actualización pedagógica de los profesores de lengua, nosotros insistimos en la necesidad de mejorar su conocimiento de la materia” (Bosque & Gallego, 2016:

76). La secuencia didáctica que elaboramos surgió de una profundización de nuestro conocimiento gramatical acerca del fenómeno, así como también de la inquietud por intentar una enseñanza creativa, motivadora y comprometida, a fin de generar en los estudiantes un espíritu científico que nunca se conforme con lo conocido, sino que siempre esté cuestionando, buscando respuestas y desafiando las explicaciones establecidas.

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento al equipo editorial y, especialmente, a los evaluadores anónimos por la pertinencia de las observaciones y cambios sugeridos. Estamos convencidas de que las recomendaciones que nos hicieron contribuyeron a mejorar significativamente el artículo original y nos permitieron construir una versión más robusta y convincente de la propuesta. También aprovechamos para reconocer la colaboración de Juan José Arias, por su primera lectura entusiasta y generosa que nos incentivó para compartir esta propuesta con la comunidad académica.

REFERENCIAS

- Araya, María Teresa, & Monteserin, Anabel (2010). Usos del clítico *se* en textos de distintos niveles del CELU i. *Certificado de Español Lengua y Uso*. <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/316>
- Arias, Juan (2018). La enseñanza de gramática en la formación de docentes y traductores en inglés. Nuevas perspectivas y desafíos del campo. *Revista Lenguas Vivas*, 18/14: 104-118.
- Arias, Juan (2023). *Metáforas didácticas en la enseñanza de gramática* [Ponencia]. XVIII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, Río Negro, Argentina. <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/files/original/497b1d36671defd8a2e4917288ceccd6.pdf>
- Bello, Andrés (1847). *Gramática de la lengua castellana: destinada al uso de los americanos*. Chile: Imprenta del Progreso. Disponible en <https://doi.org/10.34720/cpwe-3s13>
- Bosque, Ignacio & Gallego, Ángel (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*, 54/2: 63-83.
- Carranza, Fernando (2019). El *se* en español: un caso de gramaticalización del léxico a forma fonética. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 8/1: 85-106. <http://dx.doi.org/10.7557/1.8.1.4573>
- Castañeda Castro, Alejandro & Melguizo Moreno, Elizabeth (2006). Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática Cognitiva para la presentación de los usos del *se* en clase de ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 18: 13-20. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/programa_08/usos_se_Castaneda_Melguizo_Mosaico18.pdf
- Di Tullio, Ángela (1997). *Manual de gramática del español: desarrollos teóricos, ejercicios, soluciones*. Buenos Aires: Edicial.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1999). Los dativos. En: I. Bosque & V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1855-1930.
- Hu, Jingyuan & Escribano Ángulo, José María (2020). La enseñanza del clítico “se” a alumnos sinohablantes de ELE. *SinoELE*, 20: 1-13. [https://doi.org/10.29606/SinoELE.202012_\(20\).0001](https://doi.org/10.29606/SinoELE.202012_(20).0001)

- Maldonado, Ricardo (2008). Spanish middle syntax: A usage-based proposal for grammar teaching. En: S. De Knop & T. De Rycker (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter, 155-196.
- Manacorda de Rosetti, Mabel. (1962). La llamada “pasiva con *se*” en el sistema español. En: A. M. Barrenechea & M. Manacorda de Rosetti (Eds.), *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires: Paidós, 91-100.
- Mendikoetxea, Amaya (1999). Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales. En I. Bosque & V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2 Madrid: Espasa, 1635- 1722.
- Pujalte, Mercedes & Saab, Andrés (2012). Syncretism as PF-repair: The case of *se*-insertion in Spanish. En: M. C. Cuervo & Y. Roberge (Eds.), *The end of argument structure? Syntax and Semantics Series*, Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 229-260. https://doi.org/10.1163/9781780523774_011
- Saab, Andrés (2020). Deconstructing Voice. The syntax and semantics of *u*-syncretism in Spanish. *Glossa: a journal of general linguistics* 5(1): 1–50. <https://doi.org/10.5334/gjgl.704>
- Vivanco Geffael, Margot (2016). *Causatividad y cambio de estado en español. La alternancia causativo-inacusativa*. Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/26989>