¿Somos irresponsables?: La expresión de los sucesos imprevistos en español

Lucía I. Llorente
Berry College

O. Introducción

Este trabajo se centra en el análisis de la expresión en español de los sucesos imprevistos o no planeados (construcciones lingüísticas del tipo «Se me olvidó la tarea», «Se les perdieron las llaves»). Los estudiantes de español como lengua extranjera encuentran dificultades para dominar esta estructura gramatical incluso en los niveles más avanzados. En mi opinión, detrás de esta notoria dificultad está no sólo la complejidad intrínseca de la construcción (relacionada con la sucesión de pronombres y con los múltiples valores que «se» tiene en nuestra lengua); junto a ese carácter complicado, también hemos de tener en cuenta las interferencias culturales. Mi experiencia docente está relacionada con estudiantes norteamericanos cuya primera lengua es el inglés. Por este motivo, inglés y español serán las dos lenguas/culturas en las que me centraré.

En mi análisis, voy a tener muy presente la teoría de la relatividad etno-lingüística, tal y como la propone Citron (1995), que resumo brevemente a continuación. En esta teoría se distinguen dos subcomponentes. Por un lado, debemos tener en cuenta la capacidad para reconocer que las lenguas no son traducciones directas unas de otras; es decir, la manera en que algo es expresado en nuestra lengua nativa es arbitraria. Un mismo concepto se expresa de forma diferente en las distintas lenguas, sin que una forma sea más correcta que otra. Esto aplica tanto en el campo sintáctico, como en el campo léxico. Por otro lado, necesitamos considerar la capacidad para reconocer que una gran parte de nuestra propia lengua está vinculada a nuestra cultura. En un nivel concreto, esto se manifiesta en la existencia de una palabra en una lengua, para la cual no hay equivalente en otra, porque el objeto en cuestión es desconocido por sus hablantes. En un nivel abstracto, esto se pone de relieve en las diferencias de valores que las lenguas expresan. Por ejemplo, en EE.UU. existe la creencia de que uno ejerce control sobre su propio entorno y su destino. Este es mi punto de partida para tratar el tema que me concierne hoy.

Por otro lado, en una segunda parte de mi trabajo, voy a considerar la noción de competencia comunicativa, valiéndome en particular de la explicación de Saville-Troike (1989), quien ha englobado los componentes de la comunicación bajo tres categorías: el conocimiento lingüístico, las destrezas de interacción, y el conocimiento cultural. Mi propósito es examinar la expresión de los sucesos imprevistos bajo cada una de esas categorías. Al realizar esto, también voy a hacer algunas reflexiones acerca de la pragmática, entendida como el uso apropiado de la lengua a la hora de llevar a cabo actos de habla tales como peticiones, saludos, quejas, actos de agradecimiento, de disculpa, etc. Considero que la estructura que estoy analizando quedaría englobada bajo las disculpas.

ASELE. Actas XVI (2005). LUCÍA I. LLORENTE. ¿Somos irresponsables?: La expresión...
Centro Virtual Cervantes

1. «Se» para expresar sucesos imprevistos

En la mayoría de los libros de texto destinados al público universitario norteamericano, se introduce este tema como un uso más del «se» impersonal. Se menciona cómo este pronombre aparece en combinación con una tercera persona del verbo, y se enfatiza que la acción es percibida como si le ocurriera a alguien, un alguien que es víctima involuntaria de la acción.

Los extractos que recojo en el Apéndice, procedentes de tres libros muy representativos, ejemplifican esta presentación del tema. Omito los ejercicios de práctica, aunque se ofrece una amplia variedad de actividades, más controladas al comienzo de la sección, y más abiertas hacia el final, de modo que los estudiantes puedan interactuar con mayor libertad. Son actividades de aprendizaje cooperativo. El último de estos textos, ***Puntos de partida***, ofrece un análisis detallado de la estructura.[1] Me interesa destacar el punto final de ese análisis, pues se contrastan dos situaciones: «En general, esta estructura se utiliza para enfatizar el carácter casual de un suceso. Cuando el hablante desea enfatizar quién hizo la acción, o que el hecho fue intencional, no se utiliza la estructura con «*se*», sino que la persona se convierte en el sujeto del verbo.» (*Puntos* 356).

Aunque la explicación parece muy clara, los estudiantes norteamericanos tienen preferencia por el uso de esta segunda opción. Es decir, en lugar de las expresiones que aparecen en la primera columna de la siguiente tabla, optan por las de la segunda (cuya aceptabilidad a veces es dudosa):

TABLA 1: Ejemplos contrastados

Se me perdió el pasaporte	*Perdí el (mi) pasaporte*
Se me perdieron las llaves	*Perdí las (mis) llaves*
Se le estropeó el coche	*Su coche se estropeó*
A Ana se le rompieron las gafas	*Ana rompió las (sus) gafas*
A Carlos se le acabó la gasolina	*Carlos acabó la gasolina*
Se nos olvidó la tarea	*Olvidamos la tarea*
A él se le cayeron los papeles	*Él cayó los papeles*
A la profesora se le olvida mi nombre	*La profesora olvida mi nombre*
A los niños se les quedó la pelota en casa	*Los niños dejaron la pelota en casa*
Se te paró el reloj	*Tu reloj se paró*
A la cocinera se le quemó la tortilla	*La cocinera quemó la tortilla*

¿Por qué es este el caso? En mi opinión, es obvio que hay una transferencia lingüística, ya que en las correspondientes oraciones inglesas siempre hay un sujeto que lleva a cabo la acción.[2] Pero también hay algo más. Robert Kohls, en su obra *The Values Americans Live By*, analiza trece valo-

---

1 En la página 355 se dice: «La "víctima" aparece indicada por medio de un pronombre de objeto indirecto. Como ocurre con el caso del verbo *gustar*, la frase pronominal con "*a*" es obligatoria cuando la "víctima" es un sustantivo, y se utiliza frecuentemente para clarificar o enfatizar el significado cuando la "víctima" aparece expresada en forma de pronombre. El sujeto del verbo es la cosa que *se cae, se rompe, se olvida*, etc. El sujeto por lo general sigue al verbo en esta estructura.»

2 La traducción de las oraciones anteriores sería la siguiente: *I lost my passport, I lost my keys, His car broke down, Ana broke her glasses, Carlos ran out of gas, We forgot our homework, He dropped the papers, The teacher forgets my name, The children left the ball at home, Your watch stopped, The cook burnt the omelette*. El carácter accidental o imprevisto de estas acciones, en inglés, quedaría reflejado mediante la inclusión de una frase adverbial del tipo «sin querer», «accidentalmente», «no fue mi intención», «desafortunadamente», etc.

ASELE. Actas XVI (2005). LUCÍA I. LLORENTE. ¿Somos irresponsables?: La expresión...
Centro Virtual Cervantes

res que, desde su punto de vista y experiencia, caracterizan la cultura americana. Todos ellos son valores que los ciudadanos americanos consideran positivos; tienen que ver, por ejemplo, con los conceptos del cambio, del manejo y control del tiempo, la idea de igualdad, el valor del individuo y el concepto de intimidad, el carácter competitivo, la orientación hacia el futuro y la acción, el carácter informal, los conceptos de la eficacia y el pragmatismo, la honradez, el carácter directo, el materialismo.[3] De entre todos los valores citados, el que me interesa destacar en esta presentación, sin embargo, es el que se relaciona con la capacidad para controlar el entorno.

Dice Kohls que los americanos han dejado de creer en el poder del destino; de hecho, consideran a aquellos que sí creen en él como algo retrasados, primitivos, o incluso ingenuos. Así, ser descrito como «fatalista», es una de las mayores críticas que se pueden recibir dentro del contexto americano. Significa que uno es supersticioso, perezoso, que carece de la iniciativa para salir adelante y mejorar.

El argumento de Kohls continúa, asegurando que en los Estados Unidos la gente considera normal que el hombre controle a la naturaleza, y no al revés (es así como debe ser). De forma más concreta, se cree que todos los individuos deberían tener control sobre todo lo que haya en su entorno que pueda afectarles. Los problemas que puedan surgir en nuestras vidas no son consecuencia de que hayamos tenido mala suerte, sino más bien de nuestra dejadez, de no intentar mejorar nuestra situación.

Teniendo esto en cuenta, podemos encontrar una cierta justificación para ese «rechazo» que los estudiantes parecen mostrar a utilizar una estructura lingüística en la que las cosas tienen voluntad propia, mientras los humanos somos sus víctimas propiciatorias. El azar, definitivamente, parece tener un lugar en la cultura hispana.

Si reflexionamos sobre las ideas propuestas por Citron, mencionadas con anterioridad, nos damos cuenta de que nuestros estudiantes, a la hora de expresar los sucesos imprevistos, tienen preferencia por una traducción directa de su propia lengua; al hacerlo, están proyectando también uno de los valores que rigen su cultura, es decir, la capacidad para controlar nuestro entorno, la preferencia por ser agentes y no víctimas. De este modo, nuestros alumnos no son buenos ejemplos de puesta en práctica de la teoría de la relatividad etno-lingüística. Es más, con sus elecciones, ponen de relieve sus lagunas en algunas áreas de la competencia comunicativa, tema al que me refiero en la siguiente sección.

2. Limitaciones en la competencia comunicativa

El término «competencia comunicativa» nació, al menos en parte, como resultado de los avances en el campo de la Lingüística. La lengua deja de ser vista a la manera tradicional, como un sistema cerrado de reglas (un sistema de sonidos, una gramática, un lexicón), sin conexión con la realidad extra-lingüística. La Sociolingüística observa el uso de la lengua en un contexto social, es decir, cómo funciona la lengua en las interacciones del mundo real. Desde el punto de vista antropológico, la competencia comunicativa es todo lo que un hablante necesita saber para comunicarse adecuadamente dentro de una determinada comunidad lingüística. Como señala Saville-Troike, en su obra del año 1989, se trata de saber

[3] Pueden parecernos estereotipos; sin embargo, Kohls asegura que, teniendo en cuenta el grado en que estos trece valores resultan dominantes en la sociedad americana, podríamos explicarnos hasta un 95 % de las acciones de sus ciudadanos.

ASELE. Actas XVI (2005). LUCÍA I. LLORENTE. ¿Somos irresponsables?: La expresión...
Centro Virtual Cervantes

> quién puede o no hablar en ciertos contextos, cuándo hablar y cuándo quedarse callado, con quién se puede hablar, cómo debe uno hablar con personas de diferentes rangos y cargos, cuáles son los comportamientos no-verbales apropiados en los varios contextos, cuáles son las rutinas para intervenir en una conversación, cómo solicitar y dar información, cómo pedir, ofrecer o rechazar ayuda o colaboración, cómo dar mandatos, cómo imponer disciplina, etc. (1989: 21)

En este mismo trabajo, Saville-Troike (1989: 24) resumía los componentes de la comunicación usando tres grandes categorías. En primer lugar, está el conocimiento lingüístico, bajo el cual se engloban los elementos verbales y no verbales, los patrones de elementos en actos de habla concretos, la gama de posibles variantes (en todos los elementos y en su organización), y el significado de las variantes en situaciones particulares. En segundo lugar, encontramos las destrezas de interacción, categoría bajo la que se incluyen la percepción de los rasgos destacados de situaciones comunicativas, la selección e interpretación de formas apropiadas para situaciones, roles o relaciones específicas (esto es, las reglas para el uso del habla), la organización y procesos del discurso, y finalmente las estrategias para alcanzar los objetivos. La tercera y última categoría hace referencia al conocimiento cultural; aquí se incluyen la estructura social, los valores y las actitudes, los esquemas cognitivos, y la transmisión de conocimiento y destrezas (los llamados procesos de «enculturación»). Nuestros estudiantes ponen de relieve lagunas en las tres áreas de la competencia comunicativa anteriormente mencionadas.

En el área del conocimiento lingüístico, sus expresiones pueden resultar adecuadas desde el punto de vista formal (gramaticalmente y sintácticamente correctas: «Olvidé la tarea» *vs.* «Se me olvidó la tarea»). Sin embargo, notamos que, bajo esta categoría (conocimiento lingüístico) también quedan incluídos los «patrones de elementos en actos de habla concretos». Como he indicado anteriormente, considero que la estructura que analizo es un patrón que quedaría incluído bajo una categoría general de actos de habla de petición de disculpa. Sería un subtipo, donde el objetivo es expresar la falta de intencionalidad.

Según Cohen y Olshtain (1981: 119-125), existen cinco estrategias fundamentales que componen el acto de habla de petición de disculpas. Son las siguientes: utilizar directamente una expresión de sentimiento (por ejemplo, «lo siento», «perdón»); admitir la responsabilidad, es decir, situaciones en las que el «ofensor» reconoce su falta; explicar las causas que han dado lugar a la «ofensa» (lo cual es una forma indirecta de disculpa); ofrecer una compensación para subsanar el posible daño causado; y, finalmente, prometer que no va a volver a ocurrir. En nuestro trabajo, estamos concentrándonos en la estrategia de admisión de responsabilidad, en la cual hay diferentes grados; el más intenso sería la aceptación de la culpa, un grado medio sería la expresión de falta de intención, y el grado más bajo sería la negación de la culpa.

Aunque estos patrones generales existen en todas las lenguas, Cohen y Olshtain admiten que la preferencia por uno en particular (o por una combinación concreta) va a estar ligada a situaciones específicas, y a culturas específicas. Ya hemos visto que nuestros estudiantes manifiestan preferencia por una estructura en la cual ellos son agentes de la acción, más que víctimas de las circunstancias. Dentro del esquema de comunicación que Saville-Troike proponía, las estrategias utilizadas para alcanzar objetivos quedan incluídas dentro de las destrezas de interacción (segundo componente). Así, vemos que también en esta área de la competencia comunicativa, nuestros estudiantes tienen una pequeña laguna.

Estos comentarios tal vez suenen excesivamente críticos, pero no es esa mi intención, pues reconozco, con Klee (1998), que la interacción en una segunda lengua con frecuencia tiene como resul-

ASELE. Actas XVI (2005). LUCÍA I. LLORENTE. ¿Somos irresponsables?: La expresión...
Centro Virtual Cervantes

tado la transferencia de ciertos elementos de la lengua nativa, incluso cuando el hablante tiene un dominio avanzado de esa segunda lengua. Como esta autora indica[4]

> ...los que aprenden una segunda lengua tienen que elegir conscientemente qué comportamientos van a adoptar y hasta qué punto y bajo qué circunstancias van a emplearlos. Las motivaciones subyacentes van a variar dependiendo de los individuos, pero a menudo hay resistencia al uso de nuevas reglas porque el significado que tienen es afectivo, más que referencial. Adoptar las reglas sociolingüísticas de otra comunidad de habla a veces implica violar valores y creencias de tipo cultural, algo que no ocurre cuando se usan estructuras puramente lingüísticas. (1998: 346)

De esta manera llegamos al tercer componente de la competencia comunicativa, referido al conocimiento cultural, bajo el cual se incluyen, entre otros elementos, los valores y actitudes compartidos por la comunidad lingüística, así como los esquemas o mapas cognitivos de dicha comunidad. Al discutir la teoría de la relatividad etno-lingüística, al comienzo de esta presentación, hemos hablado extensamente de la diferencia que existe entre la cultura norteamericana y la hispana en relación con el papel que el azar desempeña en nuestra vida, algo que tal vez sea también parte de nuestros esquemas cognitivos. En su elección de forma lingüística para manifestar la falta de intencionalidad, nuestros estudiantes ponen de relieve, una vez más, una ligera deficiencia en su competencia comunicativa, esta vez en el componente cultural.

3. Conclusión

En esta presentación, me he centrado en la expresión de los sucesos imprevistos o no planteados en español, analizando la producción de los estudiantes de mis clases de español como lengua extranjera de nivel intermedio. A pesar de la instrucción explícita (aunque no inmediatamente después de esta, sino una vez pasado cierto tiempo), nuestros estudiantes tienen preferencia por el uso de expresiones tales como «*Desafortunadamente, olvidé mi tarea*» frente a la forma más extendida en la cultura hispana «*Se me olvidó la tarea*». He mantenido que, al hacer esto, los estudiantes están haciendo no sólo una transferencia lingüística, sino también una transferencia cultural. Es posible, como señala Citron (1995), que nuestros estudiantes tengan una perspectiva de aprendizaje que está limitada por sus propias experiencias culturales y lingüísticas. Es, en este sentido, nuestra responsabilidad, tratar de abrir su mente a los diferentes patrones culturales y lingüísticos de otras gentes; así pues, el «fallo» de nuestros estudiantes, es nuestro «fallo» también.

Por otro lado, he considerado la noción de competencia comunicativa, analizando la expresión de falta de intencionalidad (una de las estrategias posibles que forman parte del acto de habla de expresión de disculpas), en los distintos niveles que Saville-Troike (1989) estableció para la comunicación: conocimiento lingüístico, destrezas de interacción, y conocimiento cultural. En su elección de formas lingüísticas, nuestros estudiantes ponen de relieve pequeños fallos en las tres áreas. Existe comunicación, es verdad, son capaces de hacer llegar su idea, pero la forma y estrategias que eligen están determinadas por su lengua y cultura de origen.

Siento que en mi presentación he sido muy dura con mis estudiantes, hablando de sus «fallo», cuando en realidad muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje, y estoy segura de que, con

[4] La traducción es mía.

ASELE. Actas XVI (2005). LUCÍA I. LLORENTE. ¿Somos irresponsables?: La expresión...
Centro Virtual Cervantes

frecuencia, como señala Kramsch (1987: 34), al aprender esta segunda lengua, miran su propia lengua y cultura en el espejo del español, y se cuestionan las actitudes y valores que siempre dieron por sentados, porque son las fuerzas que dan forma a su propia cultura. Poco a poco, van adquiriendo conciencia de la relatividad etno-lingüística de la que hablaba Citron.

Bibliografía

CITRON, JAMES L. 1995. «Can Cross-Cultural Understanding Aid Second Language Acquisition? Toward a Theory of Ethno-Lingual Relativity». *Hispania* 78.1: 105-113.

COHEN, A. D. y E. OLSHTAIN. 1981. «Developing a measure of socio-cultural competence: The case of apology». *Language Learning* 31.1: 113-134.

GARCÍA, Carmen. 1992. «Teaching Speech Act Performance: Declining an Invitation». *Hispania* 79.2: 267-279.

KLEE, Carol A. 1998. «Communication as an Organizing Principle in the National Standards: Sociolinguistic Aspects of Spanish Language Teaching». *Hispania* 81.2: 339-351.

KNORRE, M y otros. 2004. *Puntos de partida. An invitation to Spanish.* New York: McGraw Hill.

KOHLS, L. Robert. 1984. *The Values Americans Live By.* Washington, DC: Meridian House International.

KOIKE, Dale April. 1989. «Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition: Speech Acts in Interlanguage». *The Modern Language Journal* 73.3: 279-289.

KRAMSCH, Claire J. 1986. «From Language Proficiency to Interactional Competence» *The Modern Language Journal* 70.4: 366-372.

———. 1987. «The Missing Link in Vision and Governance: Foreign Language Acqusition Research» *ADFL Bulletin* 18: 31-34.

PEASE, Deborah MYERS, Jean Berko GLEASON, y Barbara ALEXANDER PAN. 1993. «Learning the Meaning of Words: Semantic Development and Beyond». *The Development of Language.* Ed. Jean Berko Gleason. New York: McMillan. 115-149.

SAITO, Hidetoshi, y Masako BEECKEN. 1997. «An Approach to Instruction of Pragmatic Aspects: Implications of Pragmatic Transfer by American Learners of Japanese». *The Modern Language Journal* 81.3: 363-377.

SALAVERRY, R., y otros. 2004a. Impresiones. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

———— 2004*b*. *Student Activities Manual to Accompany Impresiones.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. 1989. *The Ethnography of Communication.* New York: Basil Blackwell.

SCHMITZ, John Robert. 1966. «The *se me* construction: Reflexive for unplanned occurrences». *Hispania* 49.3: 430-433.

TERRELL, T. y otros. 2002. *Dos mundos.* New York: McGraw Hill.

ASELE. Actas XVI (2005). LUCÍA I. LLORENTE. ¿Somos irresponsables?: La expresión...
Centro Virtual Cervantes

APENDICE

1. Impresiones

IV. The use of *se* with unplanned events

Gramática ESTRATEGIAS

When we want to express that some unplanned event *caused us some trouble*, such as a car breakdown, we may use a specific structure in English: *The car broke down on me*. To say the same thing in Spanish, the particle **se** is used: **Se me rompió el auto**. In fact, the expression in Spanish is used much more often than its English equivalent.

FIGURA 1: *Explicación gramatical de la estructura «se» para sucesos imprevistos. Reproducido de Impresiones (p. 469)*

2. Dosmundos

12.4 Relating Unplanned Occurrences: se

Use the pronoun **se** + a verb to describe unplanned occurrences such as forgetting, dropping, leaving behind, and breaking.

—¿Qué le pasó al coche?	—*What happened to the car?*
—**Se** descompuso.	—*It broke down.*
—¿Qué le pasó a la botella?	—*What happened to the bottle?*
—**Se** cayó y **se** rompió.	—*It fell and broke.*

The **se** construction will take some time to acquire, but it is very common. You will read and hear it often.

If a person is involved, he or she is referred to with an indirect object pronoun: **me, te, le, nos, os,** or **les.**

Se me olvidó la medicina.	*I forgot the medicine.*
A Ernestito **se le** perdió el dinero.	*Ernestito lost the money.*

If the object involved is plural, the verb must also be plural.

Se me **quedaron los libros** en casa.	*I left my books at home.*

FIGURA 2: *Explicación gramatical de la estructura «se» para sucesos imprevistos. Reproducido de Dos mundos (p. 431)*

ASELE. Actas XVI (2005). LUCÍA I. LLORENTE. ¿Somos irresponsables?: La expresión...
Centro Virtual Cervantes

3. Puntos de partida

34 Expressing Unplanned or Unexpected Events • Another Use of *se*

Un día fatal

Diego y Antonio son compañeros de cuarto. Hoy todo les salió mal.



A Diego *se le cayó* la taza de café.

También *se le perdió* la cartera.



A Antonio *se le olvidaron* sus libros y su trabajo cuando fue a clase.

También *se le perdieron* las llaves de su apartamento.

¿Le pasaron a Ud. las mismas cosas —o cosas parecidas (*similar*)— esta semana? Conteste, completando las oraciones.

1. *Se me perdieron / No se me perdieron* las llaves de mi coche/casa.
2. *Se me olvidó / No se me olvidó* una reunión importante.
3. *Se me cayó / No se me cayó* una taza de café.
4. *Se me rompió / No se me rompió* un objeto de valor (*value*) sentimental.

A. Unplanned or unexpected events (*I dropped . . . , We lost . . . , You forgot . . .*) are frequently expressed in Spanish with **se** and a third person form of the verb. In this structure, the occurrence is viewed as happening *to* someone—the unwitting "victim" of the action.

The chart on page 356 illustrates the different parts and word order of this structure. Note:

- The "victim" is indicated by an indirect object pronoun.
- As with the verb **gustar**, the **a** + *noun* phrase is required in sentences that express the "victim" as a noun. The **a** + *pronoun* phrase is often used to clarify or emphasize meaning when the "victim" is expressed as a pronoun.
- The subject of the verb is the thing that is dropped, broken, forgotten, and so on.
- The subject usually follows the verb in this structure.

Se me cayó el papel.
I dropped the paper. (The paper was dropped by me.)

Se le olvidaron las llaves.
He forgot the keys. (The keys were forgotten by him.)

Se te olvidó llamar a tu hija.
You forgot to call your daughter. (Calling your daughter was forgotten by you.)

FIGURA 3: *Explicación gramatical de la estructura «se» para sucesos imprevistos. Reproducción de Puntos de partida (p. 355)*

ASELE. Actas XVI (2005). LUCÍA I. LLORENTE. ¿Somos irresponsables?: La expresión...
Centro Virtual Cervantes

(a + Noun or Pronoun)	se	Indirect Object Pronoun	Verb	Subject
(A mí)	Se	me	cayó	la taza de café.
¿(A ti)	Se	te	perdió	la cartera?
A Antonio	se	le	olvidaron	los apuntes.

The verb agrees with the grammatical subject of the Spanish sentence (**la taza, la cartera, los apuntes**), not with the indirect object pronoun. **No** immediately precedes **se.**

A Antonio no *se le* olvidaron los apuntes.
Antonio didn't forget his notes. (Antonio's notes got lost on him.)

A Diego *se le* perdió la cartera.
Diego lost his wallet. (*Diego's wallet got lost on him.*)

B. Here are some verbs frequently used in this construction.

Note: Although all indirect object pronouns can be used in this construction, this section will focus on the singular of first, second, and third persons (**se me..., se te..., se le...**).

acabar	*to finish; to run out of*
olvidar	*to forget*
perder (ie)	*to lose*



C. In general, this structure is used to emphasize the accidental nature of an event. When the speaker wishes to emphasize *who* committed the act, or that the act was intentional, that person becomes the subject of the verb and the **se** structure is not used. Compare the sentences at the right.

Se me rompió el plato.
The plate broke on me. (accidentally)

(Yo) Rompí el plato.
I broke the plate. (emphasizes either who broke the plate or the intentionality of the act)

FIGURA 4: *Explicación gramatical de la estructura «se» para sucesos imprevistos (cont.). Reproducción de Puntos de partida (p. 356)*

ASELE. Actas XVI (2005). LUCÍA I. LLORENTE. ¿Somos irresponsables?: La expresión...
Centro Virtual Cervantes