La expresión de la inacusatividad en ELE por parte de estudiantes anglohablantes: un estudio a partir de la influencia de su lengua materna

Patricia Guillén Solano
Universidad de Costa Rica

1. Introducción

En los estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de la sintaxis en español como segunda lengua, las construcciones inacusativas han sido abordadas, fundamentalmente, desde dos perspectivas: el análisis contrastivo y los posibles significados que expresan. En el primer caso, se parte de la comparación sistemática de lenguas, con el fin de identificar diferencias y rasgos en común entre lenguas nativas y lenguas meta (Larsen – Freeman y Long 1994). Un estudio de este tipo es el que realizan Solé y Solé (1977) contrastando las lenguas inglesa y española a partir del análisis de la construcción *se me*, tradicionalmente catalogada como de voz media, la cual, señalan los autores, se usa en español para expresar sucesos no planeados o involuntarios y está formada por un nombre – sustantivo inanimado que funciona como sujeto gramatical- y un pronombre de objeto indirecto obligatorio que señala la persona envuelta en la acción o afectada por ella. Con base en su perspectiva contrastiva plantean que la adquisición de esta estructura se hace más difícil[1] al no tener paralelo en inglés.

Catalá *et ál* (2002) señalan, respecto al paralelismo de las construcciones medias en español y en inglés, una serie de rasgos que permiten hablar de una similitud de comportamientos en las construcciones de las dos lenguas, siempre tomando en cuenta que ambas formaciones se reparten distintas zonas de significado. Mientras en inglés se utilizan solamente dos mecanismos para expresar la genericidad y la pasivización –la construcción media y la pasiva perifrástica-, el español dispone de dos tipos de construcción para expresar sentido pasivo-la pasiva perifrástica y la pasiva pronominal-y de dos tipos de construcción para expresar la genericidad-la impersonal y la media-.

En el presente trabajo, mi objetivo es, precisamente, estudiar el uso de las construcciones inacusativas que tradicionalmente se han abordado como "construcciones medias con el pronombre *se*". Para ello, nos centramos en las producción oral de hablantes de español como segunda lengua cuya L1 es el inglés.

Iniciaremos con la caracterización de dichas construcciones en español, para luego contrastarlas con el inglés y dar cuenta de una serie de investigaciones sobre su adquisición en español como segunda lengua (secciones 2, 3 y 4). Posteriormente, se describirá

1. Los autores parten de la premisa fundamental de la hipótesis del análisis contrastivo: lo esperable es que los aspectos lingüísticos que un aprendiz logrará dominar con más facilidad serán aquellos en los que la L1 y la L2 se corresponden estructural y funcional /semánticamente (Larsen- Freeman y Long 1994:57)

la metodología de estudio y se detallarán los materiales utilizados para obtener el corpus de respuestas (sección 5), para, finalmente, exponer el análisis de los resultados y las respectivas conclusiones (secciones 6 y 7).

2. Las construcciones inacusativas en español: la voz media

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

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

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

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

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

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

Maldonado (1999:61), a partir de la definición del término *control* - "la capacidad de un participante, típicamente el sujeto, de regular a) sus acciones y b) los cambios que este impone sobre el objeto"-, describe las construcciones medias como aquellas que tienen la función de restringir el nivel de control del sujeto en el evento. El autor afirma que el dominio medio[2] es en sí una zona conceptual que responde a necesidades comunicativas precisas y va más allá de la cancelación o elisión del argumento externo, lo cual sería cuestionable en ejemplos del tipo "La puerta se abrió con el viento", en los

2. El dominio se concibe como la zona virtual en la que un participante tiene la facultad de interactuar con otro elemento ubicado en ella (Maldonado 1999: 129)

cuales es claro que no se elimina totalmente la energía inductiva. Para él, esta eliminación se da gradualmente, y su uso más radical se presenta con la forma *se* para eliminar totalmente la energía inductiva, focalizando un estado o un cambio de estado en un contexto determinado. Así, se producen una serie de construcciones de distintos tipos cuya condición mínima es que el cambio de estado esté siempre en foco. El clítico bloquea la posibilidad de hacer a un participante específico responsable de la acción, aun cuando operen fuerzas externas. En resumen, sabemos que alguien conduce el evento pero el uso de *se* pone en perfil la identidad del participante como desconocida. Esto se debe a que en las construcciones medias el cambio de estado es más prominente que la fuerza que lo induce y el clítico actúa como focalizador del punto clave del evento.

Finalmente, este autor se inclina por la existencia de un *continuum* que va de las construcciones impersonales a las pasivas y medias, en tanto todas estas focalizan la atención en el punto clave en el que ocurre el cambio de estado. Así, a menor definición del agente inductor, mayor posibilidad de que el tema gane prominencia.

3. Expresión de la inacusatividad en inglés

Keyser y Roeper (1984) establecen una diferencia entre las construcciones ergativas en inglés[3] : *The ice melted* y las medias *The bureaucrats bribe easily*, basándose en que en el primer caso no hay un Agente implicado mientras que en el segundo sí. Además, las medias tienen una interpretación genérica y no describen eventos en el tiempo, en tanto las ergativas son eventivas.

Sobre un posible paralelismo entre las construcciones medias en inglés y en español, Hale y Keyser (1988) argumentan que las lenguas románicas tienen una construcción considerada media que no está restringida de la misma manera que la media inglesa: la clase de verbos que pueden entrar en la construcción media romance es mucho más amplia que la clase de verbos que pueden entrar en la inglesa. Por esta razón, resultaría aventurado hablar de paralelismo entre ambas construcciones. Tomando en cuenta este hecho, en esta investigación seguimos la propuesta de Demonte (1991) en cuanto a que en español existen construcciones equivalentes a las ergativas y medias inglesas, las cuales corresponden a una porción del vasto conjunto de construcciones con *se* de las lenguas románicas.

En general, para la construcción en estudio, el inglés estándar proporciona una posibilidad: ascender el argumento a la posición de sujeto.

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

4.1. Estudios realizados

En general, los estudios sobre la adquisición de la voz media en español como segunda lengua se han enmarcado en el análisis de los distintos usos del pronombre *se*.

3. Sintácticamente los verbos ergativos son, para Keyser y Roeper, intransitivos y los medios transitivos, aunque señalan que no todos los verbos transitivos son igualmente gramaticales en la media *French acquires easily (2002: 367)

Así, Sanromán (2009) a partir de un centenar de composiciones escritas académicas (trabajos de investigación de temas lingüísticos y comentarios de textos literarios) analiza la producción de construcciones con *se* por parte de aprendices de español cuya L1 es el finés, para luego determinar los errores en su uso. La autora concluye que solo el 11% (5 de los 45 participantes en el estudio) carece de errores en las construcciones con *se*. El porcentaje restante presenta errores principalmente en el uso de verbos con y sin correlato pronominal, pasivas e impersonales con se y oraciones medias. En estas últimas, los errores consisten en la ausencia de *se* cuando es obligatorio.

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

Centrado en el uso de los predicados inacusativos, cuyo único argumento recibe el papel semántico de paciente u objeto afectado, Escutia concluye que los hablantes de español como segunda lengua reaccionan a la propiedad léxica de la inacusatividad en tanto parecen captar el hecho de que los predicados inacusativos tienen sujetos pacientes. Los resultados evidencian que dichos hablantes representan la estructura argumental de los verbos inacusativos con un argumento interno tema, que sitúan correctamente dentro del SV, lo cual no corresponde a la estructura superficial de su L1, el inglés (Escutia, 2010: 141), pero fallan al añadir frecuentemente el pronombre preverbal *se* para anticipar el sujeto posverbal no agente.

Así, los hablantes no nativos no parecen presentar ningún problema en cuanto al reconocimiento de la construcción como inacusativa, pero formalmente cometen errores tales como omisión del clítico en contextos obligatorios, inserción errónea del clítico, orden incorrecto del clítico y clítico incorrecto. Para el autor, la solución gramatical transitoria a la que llegan muchos de estos hablantes no responde ni a la gramática de la L1 ni a la de la L2, pero es compatible con la gramática universal[4] (Escutia, 2010:130).

Álvarez, Monteserin y Saade (2010) parten de la afirmación de que todos los usos del clítico *s*e son adquiridos a una edad temprana (2-6 años) en la primera lengua. Las autoras analizan el corpus de lengua oral espontánea de una niña situada en un margen de edad de 1.7 a 2.6 años y concluyen que el *se ergativo* [5]alcanza más de la mitad del total de las producciones, es el uso que aparece primero y es el más productivo. Los errores que se presentan están relacionados con su uso con verbos que no lo requieren, el orden

4. Escutia define gramática universal (GU) como "el conjunto de restricciones innatas en el desarrollo de las gramáticas naturales".

5. Las autoras denominan *se ergativo* a aquel que se utiliza cuando de los dos argumentos seleccionados por el verbo solo se proyecta sintácticamente uno, el argumento interno, y que es posible solo con verbos que denotan un cambio de estado físico o psicológico: "La manteca se derritió" y "Los niños se asustaron", por ejemplo. (20120:3).

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

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

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

Inicialmente, siguiendo a Johnston (1995), nos acogemos a la premisa de que existe una serie de etapas de desarrollo en una lengua, por lo cual se puede hablar de un paradigma predictivo: el orden de las palabras juega una función central dentro del desarrollo. Johnston aplica este paradigma al desarrollo del español como segunda lengua e identifica siete etapas:

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

6. Argentina cuenta con una certificación de español de validez internacional: el CELU, Certificado de Español: Lengua y Uso. Es un certificado de dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos de trabajo y de estudio. El CELU es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina.

7. Utilizamos en este caso las siglas más comunes en la bibliografía consultada: L1 para la primera lengua o lengua materna y ESL para español como segunda lengua.

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

Si bien para Johnston el paso exitoso por cada etapa puede variar conforme las características del hablante y otros factores ligados a lo que él llama el *eje variacionista*[8], lo cierto es que todos los hablantes que adquieran el español tendrán que atravesar cada etapa.

5. Metodología

5.1. Tipo de investigación

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

5. 2. Sujetos de la investigación

Para nuestra investigación tomaremos en cuenta los siguientes criterios:

5.2.1 Nivel de español

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

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

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

Cabe aclarar que aunque Araya y Monteserin (2011) planteen que los usos del clítico *se* parecen ser productivos desde niveles básicos para el ESL, esta producción tiende a

8. Aunque las secuencias de desarrollo de la interlengua se consideran invariables, el eje variacionista refiere a cómo cada aprendiz sigue caminos diferentes durante el proceso de adquisición, sobre todo en lo que refiere a su orientación, que puede ser predominantemente normativa y así favorecer la corrección, o ser simplificadora y enfocarse en la eficacia comunicativa. Esta orientación puede variar con el paso del tiempo y es independiente de la etapa de desarrollo. (Larsen Freeman y Long, 1994:261)

ser irregular y presenta múltiples errores, por lo cual no podemos afirmar que hayan sido adquiridos, pero sí, siguiendo a Escutia (2010), que los hablantes reconocen la inacusatividad de ciertas construcciones y las asocian con el uso del pronombre.

5.2.2 Hablantes con inglés como L1.

Dado que nuestro estudio tiene carácter constrastivo, se contó con informantes cuya L1 es el inglés. Ni la edad ni el sexo se consideraron para efectos del análisis de resultados, pues se le dio prioridad a los criterios 5.2.1. y 5.2.2 para conformar el grupo sujeto a estudio. Sin embargo, aclaramos que participarán 5 mujeres y 1 hombre, en una edad de entre 20 y 25 años.

5. 3. Instrumento: Ilustraciones

Se eligió en este caso el apoyo visual con el fin de propiciar el uso de la construcción media sujeta a estudio, en tanto la conversación guiada, o bien, la narración, resultarían técnicas muy libres para enfocarse en una construcción específica. A su vez, el material visual disminuye el llamado "efecto creativo"[9], en tanto el hablante no depende de su creatividad para desempeñar la tarea asignada.

A cada estudiante se le irá mostrando una por una cada ilustración. Se le pedirá que la observe y diga qué le pasó a la persona involucrada. Primero deberá hacerlo en español y luego en inglés. Para la selección de las ilustraciones, tomamos como referencia a Portilla (2006), quien caracteriza los verbos de proceso como aquellos que, por lo general, pueden responder a las preguntas ¿qué pasó? o ¿qué le pasó a X?

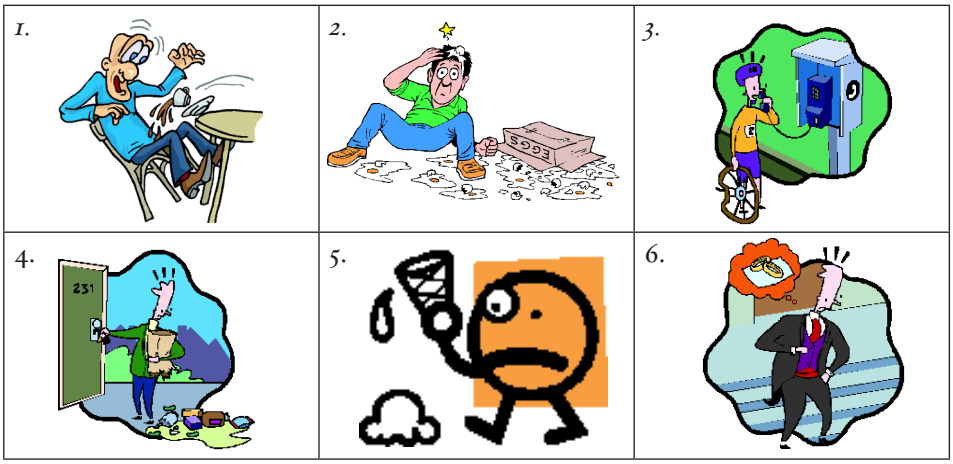

Figura 1. Instrumento: Serie de ilustraciones[10]

9. Shrum y Glisan (1994) sostienen que la creatividad debe considerarse una habilidad adicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no parte de la competencia lingüística del hablante, como comúnmente suele concebirse al valorar el desempeño de este en tareas específicas.
10. Las ilustraciones se tomaron de la galería de imágenes de Microsoft, Windows 7.

6. Resultados

De acuerdo con Solé y Solé (1977), existen dos estrategias fundamentales para expresar acciones accidentales: una en la que el sujeto asume la responsabilidad -Quebré el plato-, y otra en la que la delega en un objeto inanimado -Se me quebró el plato-. De acuerdo con los resultados, la segunda forma no fue utilizada por los hablantes de ESL. Es importante señalar que se realizó la misma prueba a HN y estos se decantaron por esta última construcción.

Escutia (2010) plantea que los verbos inacusativos se encuentran en todas las lenguas, nunca se enseñan explícitamente y los hablantes nativos no son conscientes de su singularidad. Retomando los aportes del análisis contrastivo, resultaría conveniente enfatizar el análisis y la ejercitación de esta estructura con estudiantes anglohablantes de español como segunda lengua, pues en nuestro estudio se evidencia que los 6 participantes utilizan, a la hora de expresar lo sucedido en cada una de las seis imágenes, la forma prototípica utilizada en su L1: La función Sujeto la asume en principio el argumento animado, o bien, en caso de presentarse un único argumento, sea animado o no, este asume dicha función, tal como se muestra en los siguientes ejemplos obtenidos en nuestro estudio:

(1) He spilled coffee on his lab / El abuelo botó su café / El café se cayó
(2) He fell and the eggs broke / Se cayó y los huevos se quebraron
(3) The bike tire went pop / La llanta se rompió
(4)The bottom of the bag ripped / La bolsa con sus comidas se rompió
(5) The ice cream fell / El helado se cayó
(6)He lost the rings. / Olvidó sus anillos

7. Conclusiones

Con el fin de contrastar el uso de la construcción media por parte de hablantes de español como segunda lengua con el de hablantes nativos, les aplicamos la prueba de las ilustraciones a seis hablantes costarricenses y seleccionamos la construcción con mayor índice de uso. Tómese en cuenta que en algunos casos, tanto el verbo como el sintagma nominal que le sigue no necesariamente fueron los mismos entre oraciones. Este es el caso de respuestas como "Se le perdieron <u>los anillos</u>" / "Se le perdieron <u>las argollas</u>" o "Se le <u>jodió</u> la bici" / "Se le <u>pinchó</u> la bici".

Las respuestas de los 6 hablantes nativos costarricenses muestran el predominio de la forma que Solé y Solé (1977) señalan como la que codifica enunciados en los cuales los sustantivos inanimados son los sujetos gramaticales pero no los agentes y que utilizan el pronombre de objeto indirecto para representar el agente quien, sin intención, da paso a la acción:

(1) Se le regó el café.
(2) Se le cayeron los huevos.
(3) Se le pinchó una llanta.
(4)Se le rompió la bolsa.

(5) Se le cayó el helado.
(6)Se le perdieron los anillos.

Resulta interesante que esta forma no aparezca en la producción de los hablantes de español como segunda lengua, quienes utilizan la construcción propia del inglés estándar: ascender el argumento a la posición de sujeto.

Una muestra tan reducida (6 hablantes) nos impide establecer generalizaciones, pero sí parece comprobar el planteamiento de Johnston en cuanto a que la construcción estudiada, perteneciente al ámbito del uso de los pronombres (Etapa 6, producción de clíticos y de su uso en secuencia) es de adquisición tardía.

El hecho de que la construcción media que combina el uso del pronombre *se* con el pronombre de objeto directo que representa el agente sea de uso general en los hablantes nativos costarricenses y de uso nulo en los hablantes de ESL, nos recalca la importancia de partir del uso de la lengua para tomar decisiones sobre qué estructuras enfatizar e incluir en los materiales didácticos de forma que beneficien a aquellos hablantes expuestos a la enseñanza formal de una segunda lengua.

Referencias Bibliográficas

ALARCOS LLORACH, E. (1970*): Estudios de gramática funcional del español,* Madrid: Gredos.

ALCARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M.A. (2004): *Diccionario de Lingüística Moderna,* Barcelona: Ariel.

ÁLVAREZ, A., MONTESERIN, A. y SAADE, A. (2010): "Se ergativo: ¿El más productivo en el lenguaje de los niños de dos años que adquieren el español como lengua materna?" *Actas del I Congreso Nacional: El conocimiento como espacio de encuentro.* Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Comahue.

ARAYA, M. T. y MONTESERIN, A. (2011): *Usos del clítico se en textos de distintos niveles del CELU.* http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/.../araya-monteserin.pdf [consulta: 08/09/2014]

CATALÁ TORRES, N., MARTÍ PERELLÓ, S. y VALLHONRAT BODAS, S. (2002): "Algunas observaciones sobre las construcciones medias en español", *VERBA*, 29: Universidade de Santiago de Compostela 365-387.

DEMONTE, V. (1991): *Detrás de la palabra. Estudios de gramática del español,* Madrid: Alianza Universidad.

ESCUTIA LÓPEZ, M. (2010): "El uso de *se* con verbos inacusativos por estudiantes avanzados de español como lengua extranjera: transferencia y restructuración". *RESLA*, 23, 129-151.

GARCÍA, A. (2008): Niveles de referencia para el español: el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el MCER. Sesión de Póster. *XVII Encuentro práctico de profesores de ELE.* International House, Barcelona.

GLISAN, E. y SHRUM, J. (1994): *Contextualized Language Instruction,* Boston: Heinle and Heinle.

HALE, K.L. y KEYSER, S.J. (1998): Explaining and constraining the English middle", Tenny C. (ed.), *Studies in Generative Approaches to Aspect. Lexicon Project Working Papers, 24,* Cambridge, Mass.: Center for Cognitive Science, 41-47.

JOHNSTON, M. (1995): "Stages of acquisition of Spanish as a second language". *ASLA*, 4, 1-28.
KEYSER, S.J. y ROEPER,T. (1984): "On the middle and ergative constructions in English", *Linguistic Inquiry,* 15, 381-416.
KRASHEN, S. (1992): "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2", J. Muñoz Liceras, (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras,* Madrid: Visor, 143-152.
LARSEN – FREEMAN, D. y LONG, M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.* Versión española de Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez, Madrid: Gredos.
MALDONADO, R. (1999): A *media voz. Problemas conceptuales del clítico se,* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
MCLAUGHLIN, B. (1992): "Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor". J. Muñoz Liceras, (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras,* Madrid: Visor, 153-176.
MENDIKOETXEA, A. (1999): "Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales". Bosque, I. y Demonte,V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española,* Madrid: Espasa, 1631-1722.
PIENEMANN, M. (1984): "Psychological constraints on the teachability of languages". *Studies in second language acquisition*, 6, 2, 186-214.
PORTO DAPENA, A. (1986): *Los pronombres,* Madrid: EDI-6 S.A.
SANROMÁN VILAS, B. (2009): *Las construcciones con se en el discurso académico de los aprendices finlandeses de español.*
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0951.pdf [consulta: 07/08/2014]
SOLÉ, Y. y SOLÉ, C. (1977): *Modern Spanish Syntax,* Massachusetts: D.C. Heath and Company.
SOLER – ESPIAUBA. (1996): "El español de los sentimientos: el español, lengua afectiva, posesiva e *¿irresponsable?*" *Cuadernos Cervantes,* 3: Madrid, 34-39