

# LA ESTRUCTURA ARGUMENTAL Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE ELE: EL CASO DE LOS PRONOMBRES ÁTONOS DE COMPLEMENTO

MANUEL IGLESIAS BANGO Y MARIO DE LA FUENTE GARCÍA  
*Universidad de León y Fundación Sierra Pambley*

## RESUMEN

En la enseñanza de ELE, el docente se encuentra con un buen número de aspectos gramaticales complejos ante los que debe ofrecer una descripción coherente con el uso, y fácil de asimilar por parte de un estudiante que no suele tener formación lingüística previa. Para lograrlo, defendemos en este trabajo que la formación gramatical del profesor es esencial y, en ese sentido, mostramos un caso ilustrativo: cómo la estructura argumental de un predicado y la teoría de las valencias derivada de L. Tesnière pueden ayudar en el aprendizaje del uso de los pronombres átonos de complemento.

## ABSTRACT

In the teaching of ELE, the teacher encounters a good number of complex grammatical aspects before which he must offer a description that is coherent with the use, and easy to assimilate by a student who usually does not have any previous linguistic training. To achieve this, we defend in this work that the teacher's grammar training is essential and, in this sense, we show an illustrative case: how the argument structure of a predicate and the theory of valences derived from L. Tesnière can help in learning the use of unstressed complement pronouns.

## 0. INTRODUCCIÓN

UNA DE LAS MAYORES DIFICULTADES a las que todo profesor de ELE debe enfrentarse es la de ofrecer una descripción de los aspectos gramaticales más complejos del español que cumpla dos requisitos: que sea coherente

con la realidad de uso y que sea fácil de comprender para un estudiante sin formación lingüística previa. Para resolver este problema estamos convencidos de que la formación gramatical del profesor es esencial.

Un buen docente no solo debe conocer el funcionamiento de la lengua que está enseñando, sino que también debe poseer sólidos conocimientos sobre estructuras que son comunes a todas las lenguas. Esto es así porque estos «universales lingüísticos» le van a permitir entender de dónde vienen ciertos errores comunes en muchos estudiantes y van a ser la pieza clave para poder explicar algunas parcelas complejas de la gramática de una lengua: si a la hora de explicar una estructura de una lengua partimos de elementos que el alumno reconoce en la suya propia, el proceso de aprendizaje será mucho más sencillo.

Por ejemplo, el aspecto (de Miguel 1999) es una categoría lingüística presente en numerosas lenguas. Tal y como señala Amenós Pons (2010), es un elemento fundamental para solucionar uno de los grandes problemas de muchos estudiantes de ELE: la distinción entre el indefinido y el imperfecto. Amenós Pons señala que los predicados aspectualmente télicos se combinan de manera más natural con el pretérito indefinido mientras que los predicados atélicos lo hacen con el imperfecto. Dicho de otra manera, para el estudiante son más sencillos aquellos enunciados en los que un verbo como *explotar* se usa en indefinido (*explotó una bomba*) que aquellos en los que aparece el imperfecto (*explotaba una bomba*). El conocimiento de esta categoría lingüística permite adelantarse a los problemas de los estudiantes, adaptar las explicaciones e incluso seleccionar adecuadamente los materiales.

Pues bien, en este trabajo intentaremos demostrar que la estructura argumental de un predicado es una categoría lingüística universal que puede ser de enorme ayuda en una clase de español como lengua extranjera. Para que esto sea así, el docente primero tiene que conocer adecuadamente las características de esta categoría y después tiene que ser capaz de adaptar esa información para poder llevarla al aula.

## 1. LA DISTINCIÓN ENTRE ARGUMENTOS Y ADJUNTOS

1.1. A la hora de representar lingüísticamente propiedades, estados, acciones, o procesos, el hablante acude a una unidad léxica que pone en relación con magnitudes concretas o abstractas con las que forma una predicación. Ahora bien, los componentes con los que esa unidad léxica se construye no son todos iguales: los hay que son esenciales, y los hay que son secundarios. Así, en el ejemplo *Roberto envió ayer por correo un libro a su amiga para felicitarla* la unidad léxica elegida (*envió*) no podría formar un auténtico predicado sin los segmentos representados por *Roberto*, *un libro* y *a su amiga*, todos ellos necesarios para ese verbo, mientras que sí podría constituir una secuencia del español sin *ayer*, *por correo* y *para felicitarla*.

1.2. Esta idea de que en las estructuras sintácticas existen al menos dos órbitas o niveles diferenciados fue enunciada por primera vez por L. Tesnière aplicada a las secuencias verbales. Para ejemplificarla y hacerla más comprensible el autor francés utilizó la metáfora de la obra de teatro:

Le noeud verbal (...) exprime tout un petit drame. Comme un drame en effet, il comporte obligatoirement un procès, et le plus souvent des acteurs et des circonstances. Transposés du plan de la réalité dramatique sur celui de la syntaxe structurale, le procès, les acteurs et les circonstances deviennent respectivement le verbe, les actants et les circonstants (Tesnière 1976 [1959]: § 48).

Siguiendo con el ejemplo de 1.1, *Roberto, un libro y a su amiga* serían los *actantes* del verbo *envió* y *ayer, por correo y para felicitarla* sus *circunstancias*.

La obra de Tesnière, que inaugura una nueva perspectiva, la denominada gramática o teoría de valencias, en la que esa distinción cobra una gran importancia, ha tenido una notable repercusión especialmente en Alemania (Berná Sicilia 2012) y en la escuela semántica moscovita (Vázquez Rozas y Lübke 2007). Más próximo a nosotros, Simon C. Dik (1978) presenta también una distinción semejante entre *argumentos* (elementos nucleares de la predicación) y *satélites* (componentes marginales a ella).

En la actualidad, se han asumido y se han generalizado estos dos niveles funcionales, hasta el punto de que no solo se recoge en trabajos especializados o en obras de referencia como la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE 2009), sino también en libros de texto de Educación Secundaria y Bachillerato. En todas ellas aparece una clasificación que suele adoptar un cambio en la terminología original: se suele hablar de *argumentos* frente a *adjuntos*.

1.3. Desde Tesnière (1976 [1959]: § 57.4) se defiende la obligatoriedad de los *argumentos* como participantes directos del proceso frente a la naturaleza facultativa de los *adjuntos*. Es importante señalar que, ya desde el autor francés, pero sobre todo desde Simon C. Dik, el carácter argumental o adjunto de un término, en palabras de Rojo (1985: 184), «no puede ser decidido a partir de únicamente él mismo, sino que se requiere la referencia al esquema sintáctico de la cláusula de que forma parte y al carácter del predicado, esto es, a la estructura en que está inserto». Esto es lo que permite concluir, utilizando un ejemplo de Rojo, que el segmento *en Vigo* es argumental en *Reside en Vigo*, pero adjunto en *Hemos comprado una casa en Vigo*.

Aunque la obligatoriedad/opcionalidad es quizás el rasgo prototípico que diferencia *argumentos* de *adjuntos*, siempre se ha reconocido (véase el propio L. Tesnière 1976 [1959]: § 57.1) que la distinción en algunos casos no es del todo nítida (Gutiérrez Ordóñez 2017: § 2.2.2), por lo que se han utilizado diferentes pruebas o test

para marcar fronteras lo más precisas posibles (véase en especial Gutiérrez Ordóñez 2017). Caben mencionar los siguientes: la imposibilidad de eliminación (fuera de contexto) de los argumentos, frente a los adjuntos, que son eliminables; la posibilidad de conmutación del verbo y sus argumentos por *hacer* más un pronombre átono neutro (*lo hace, lo hizo, lo hará...*), en oposición a los adjuntos, que quedan fuera de esa conmutación; el diferente comportamiento de unos y otros con relación a las estructuras ecuandicionales o a las relativas truncadas; la existencia o no de una marca o huella formal en el verbo cuando se eliden; o la reconstrucción de un esquema sintáctico en el que se sustituyen las funciones por indefinidos, siempre posible en el caso de los argumentos<sup>1</sup>.

1.4. Aunque los *argumentos* son obligatorios para el segmento que oficia de centro de la predicación y, en consecuencia, no son suprimibles, lo cierto es que existen numerosos casos en los que la elisión no genera secuencias extrañas o gramaticales. Se trata de secuencias en las que el contexto lingüístico o extralingüístico permite la eliminación, pero en las que se habla (Bosque 2015) de *argumentos implícitos*, es decir, de «argumentos sin representación fónica», que se pueden señalar mediante el símbolo  $\emptyset$ . Cuatro formas de recuperación son posibles (Bosque 2015).

En primer lugar, por *deixis*, como sucede en secuencias del tipo *Está un poco loco o Apaga ya*, donde se puede hablar de un sujeto<sup>2</sup> implícito y un complemento directo implícito respectivamente,  $\emptyset$  [=ese hombre] *está un poco loco/Apaga ya*  $\emptyset$  [=la TV/el ordenador/la videoconsola/el móvil].

También se pueden obtener argumentos implícitos por *recuperación textual*. Esta, a su vez, puede ser *anafórica* o *catafórica*. Por ejemplo, en la secuencia *No estaba de acuerdo con la propuesta, pero no me opuse* se puede defender la existencia de un suplemento implícito que se recupera por anáfora: *No estaba de acuerdo con la propuesta, pero no me opuse*  $\emptyset$  [= a la propuesta]; en cambio, en *Aunque lee durante muchas horas al día, el Ulises le va a llevar varias semanas o meses acabarlo* se puede suponer la existencia de un complemento directo implícito que se recupera por catáfora: *Aunque lee*  $\emptyset$  [= el Ulises] *durante muchas horas al día, el Ulises le va a llevar varias semanas o meses acabarlo*.

<sup>1</sup> Para más detalles, véase Iglesias Bango y Lanero Rodríguez (2019: 278-280). Algunas de estos criterios presentan consecuencias interesantes: aconsejan analizar como *argumentos* (porque no se pueden suprimir) los segmentos subrayados de los ejemplos que van a continuación y que ha sido considerados tradicionalmente *adjuntos*: *Reside en León*; *Procede de esa escuela*; *Puso el libro en la estantería*; *Lo trataron con injusticia* (RAE y ASALE 2009: § 36.2).

<sup>2</sup> Como se verá más adelante (§ 2.2), el nivel funcional de los argumentos no es uniforme: está integrado por funciones que presentan diferencias formales entre ellas (sujeto, complemento directo, complemento indirecto, suplemento).

En tercer lugar, es posible eliminar argumentos *y*, por lo tanto, recuperarlos implícitamente por *lectura genérica*. En este caso, el argumento implícito designa cualquier entidad, normalmente de tipo personal. Es lo que sucede en *Un libro siempre ayuda a pasar una buena tarde*, donde se puede entender la presencia de un complemento directo implícito genérico del tipo *a uno, a alguien*: *Un libro siempre ayuda Ø [= a alguien/a uno] a pasar una buena tarde*.

Por último, existe la posibilidad de incorporar un argumento implícito por *recuperación léxica*. De las propiedades léxicas que poseen en español los verbos *beber* o *escribir*, podemos suponer un complemento directo implícito en *Juan ya no bebe* o en *Juan no escribe nunca* que podrían ser respectivamente *alcohol* y *cartas*: *Juan ya no bebe Ø [= alcohol]/Juan no escribe nunca Ø [= cartas]*.

1.5. La distinción *argumental/adjunto* no es exclusiva de los verbos. También en el sintagma nominal y el sintagma adjetival se pueden encontrar complementos esenciales y complementos secundarios: en los ejemplos *No me explico la renuncia de Belén a su beca*, *Es admirable la amabilidad de Juan*, *Hablan de la sordera del abuelo*, *Parece incompatible con ella*, *Está harto de esperar* los segmentos subrayados son argumentales con respecto al sustantivo o adjetivo del que dependen. En cambio, los que aparecen subrayados en *Se va a comprar un nuevo ordenador portátil*, *Es una lamentable tragedia*, *Esta lleno hasta la bandera* son adjuntos (Iglesias Bango y Lanero Rodríguez 2019). Como sucedía en el caso de los verbos, la recuperación de argumentos implícitos es posible y se hace por los mismos procedimientos: *El cuadro está torcido* (por deixis), *Es triste la soledad* (por lectura genérica), *Mi hija sale mucho con las amigas* (por recuperación léxica) (Bosque 2015).

## 2. LOS COMPLEMENTOS ARGUMENTALES

2.1. Un argumento es, pues, un constituyente requerido, seleccionado o exigido por una unidad léxica de la que depende. Cada pieza que actúa como centro de la predicación requerirá un número de complementos argumentales distintos. Así, *prometer* exige tres argumentos, según muestra el esquema *Alguien promete algo a alguien*, mientras que *hablar* se combina con dos (*Alguien habla de algo/de alguien*), *pasear* con uno (*Alguien pasea*), o *llover* con ninguno. Al número de argumentos o participantes seleccionados en cada caso se le denomina desde Tesnière ([1959] 1976: § 97.3) *valencia*. La valencia permite la clasificación de los predicados en avalentes, monovalentes, divalentes o bivalentes, y trivalentes, según que exijan cero argumentos, uno, dos o tres.

2.2. Los complementos argumentales que exige cada predicado no son iguales. Hay, al menos, cuatro tipos. Para el español y para los verbos, fuera de casos

problemáticos<sup>3</sup>, hay un cierto consenso en que las funciones de sujeto, complemento directo, complemento indirecto y complemento de régimen o suplemento son argumentales. Estas cuatro funciones se encuentran en la misma órbita, pero probablemente no tienen el mismo rango jerárquico: como señala Gutiérrez Ordóñez (2017: § 2.2.1), «el sujeto muestra cierta primacía orgánica» sobre los demás.

Datos formales de diversa índole (Iglesias Bango y Lanero Rodríguez 2019) distinguen la naturaleza de los argumentos: simplificando, el sujeto concuerda con el verbo; el complemento directo es conmutable por referentes átonos variables en género y número; el complemento indirecto puede conmutarse por referentes átonos variables solo en número; y el suplemento es un sintagma nominal con preposición regido.

El número y el tipo de argumentos constituyen la *estructura argumental* de un predicado.

2.3. Ya desde Tesnière (1976 [1959]: § 51) se reconoce que la estructura argumental tiene correspondencia con otro tipo de estructura de orden semántico: la *estructura temática*. En otras palabras, el verbo que se elija como centro de la predicación exige una red de huecos tanto funcionales (estructura argumental), como semánticos (estructura temática).

La estructura temática está constituida por una serie de etiquetas, como «agente», «tema» o «término», «benefactivo», «locativo», etc., que se extraen con cada verbo y que han recibido el nombre de *papeles temáticos* o *funciones semánticas*. Entre esas dos estructuras, la argumental y la temática, hay isomorfismo: por cada argumento que diferenciamos en la primera existirá un papel temático que integrará la segunda; y a la inversa. Así, en el ejemplo inicial de este trabajo *Roberto envió ayer por correo un libro a su amiga para felicitarla* esas dos redes estarían constituidas por un sujeto-«agente» (representado por *Roberto*), un complemento indirecto-«benefactivo» (encarnado por *a su amiga*) y un complemento directo-«término» (cuya manifestación es *un libro*).

La relación entre cada tipo de argumento y cada papel temático puede cambiar, según el verbo o contexto de cada oración, como sucede en *Juan caso a Ana* (→ sujeto-«agente»), *Juan se casó con Ana* (→ sujeto-«experimentante»), *Juan construye su casa* (→ sujeto-«causativo»), *La llave abrió la puerta* (→ sujeto-«instrumento»), y *El cuadro cuelga de la pared* (→ sujeto-«estativo»)⁴.

<sup>3</sup> Como los señalados en Rojo (1985) y Rojo (1990), o como los atributos (RAE y ASALE 2009: § 37.1f), o como los indicados en Gutiérrez Ordóñez (2017: § 2.2.1).

<sup>4</sup> También los adjuntos se relacionan siempre con un papel temático. En el ejemplo anterior, los adjuntos *ayer*, *por correo* y *para felicitarla* se corresponden con las funciones semánticas «temporal», «medio» y «finalidad» respectivamente. Nada impide que papeles temáticos ligados prototípicamente

2.4. Una característica notable de la estructura argumental y temática es que ‘se hereda’: los sustantivos y adjetivos derivados de verbos asumirán la misma red temática que el verbo del que proceden y también los mismos huecos funcionales en su estructura argumental. Tan agramatical es \**El Ministerio de Universidades concedió a Belén* como \**La concesión a Belén por parte del Ministerio de Universidades*, porque en los dos casos falta un argumento que se relacione con el papel temático de «término». El ejemplo *Ese profesor estudia* solo es gramatical si se incorpora un argumento implícito por lectura genérica (*Ese profesor estudia Ø [algo]*), igual que en la secuencia *Un profesor estudioso* (*Un profesor estudioso Ø [de algo]*).

La estructura temática y argumental es, pues, la misma en cada caso. Para el caso de los verbos, las diferencias formales ya enumeradas permitan hablar de funciones sintácticas diversas (sujeto, complemento directo...). Para los contextos en los que interviene un nombre o un adjetivo, también se puede hablar de tipos diferentes funcionales de complementos argumentales nominales o adjetivales. En efecto, que los complementos nominales argumentales de *La concesión de una beca a Belén por parte del Ministerio de Universidades* son tan distintos como los complementos argumentales verbales se demostraría con algunos hechos como la utilización de preposiciones distintas, la asignación de papel temático diferente, o la imposibilidad de coordinación.

### 3. LA ESTRUCTURA ARGUMENTAL Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE ELE

#### 3.1. EL APRENDIZAJE DE LOS REFERENTES PRONOMINALES ÁTONOS DE 3ª PERSONA EN ESPAÑOL

Una parte importante de los problemas que van a tener los estudiantes de español depende de la lengua materna desde la que se acercan a nuestro idioma. Por ejemplo, en muchas lenguas eslavas no existe un equivalente a nuestro artículo (Batiukova 2018) por lo que los alumnos que hablen estos idiomas tendrán dificultades para aprender estas unidades. Pero, además de problemas específicos de cada idioma como este, hay una serie de estructuras gramaticales que suelen generar dificultades en todos los estudiantes de ELE, independientemente de su lengua materna: el subjuntivo, la diferencia entre *ser* y *estar* o la distinción entre el imperfecto y el indefinido de indicativo. En este sentido, el aprendizaje de los referentes

---

a funciones adjuntas puedan unirse a complementos argumentales. Es lo que sucede con el «locativo» *el mar*, que es adjunto en *Pesca en el mar*, pero argumental en *Sobrevuela el mar* o *Viven en el mar*.

pronominales átonos de 3ª persona en español (*lo-la-los-las / le-les*) es otro de los grandes caballos de batalla de todo estudiante. Esto es así por varios factores.

1. Son unidades que no poseen un significado referencial. Para el estudiante de ELE suele ser complicado entender que hay palabras cuyo significado no remite a objetos externos de la realidad, sino que está compuesto por otro tipo de contenidos. Los pronombres de complemento remiten a otros sintagmas dentro de un discurso.
2. Hay importantes diferencias entre lo que el alumno aprende en las clases de ELE y lo que luego se encuentra en la realidad de habla del castellano. El estudiante suele aprender el uso de estos elementos que se hace en cierta variante del español peninsular norteño, pero esta es solo una de las posibilidades que existen en nuestro idioma; fenómenos como el leísmo o el láismo son muy comunes en ciertas zonas y si no se abordan adecuadamente en el aula, pueden provocar frustración en nuestros alumnos porque observan que lo que hacen los hablantes nativos de español es, en muchas ocasiones, lo contrario de lo que se les ha enseñado en la clase de ELE.
3. Pero, quizá, el mayor problema al que se enfrenta el estudiante de ELE es la manera en la que la mayoría de profesores y manuales abordan la enseñanza de estos elementos. Prácticamente todos los acercamientos didácticos a esta parcela de la gramática del español emplean las nociones de complemento directo (en adelante CD) e indirecto (CI). Esta aproximación presenta dos grandes problemas:
  - a) se basa en conceptos teóricos que el estudiante no tiene por qué conocer. Al estudiante, tal y como propugna el enfoque comunicativo, le interesa hacer cosas con un idioma, no aprender términos metalingüísticos. Además, muchos estudiantes no tienen conocimientos gramaticales sobre su propio idioma, lo que complica el trabajo en el aula.
  - b) es necesario definir qué se entiende por CD y CI y esto no es sencillo. Por un lado, podemos optar por un criterio semántico basado en los papeles temáticos y definir el CD como el sintagma nominal que recibe la acción del verbo y el CI como el beneficiario. Esta opción nos conduce en el aula a nuevos problemas: hay que definir qué entendemos por «recibir la acción del verbo» y «ser beneficiario». En un enunciado como *Ana da un libro a Marina* es muy probable que un estudiante sin formación en sintaxis entienda que el que recibe la acción del verbo es el sintagma «a Marina», puesto que es la que recibe el libro. Además, hay que tener en cuenta que en estas situaciones los estudiantes presentan una alta tendencia a interpretar que el CD representa «la cosa» y el CI «la persona», lo que genera dificultades con el numeroso grupo de predica-



dos en los que aparece un CD animado (*Ayer vi a Diana*). Por otro lado, podemos optar por una definición de corte puramente formal en la línea del funcionalismo sintáctico (Gutiérrez Ordóñez 1997) y definir el CD como todo aquel sintagma nominal que es sustituible por *lo-la-los-las*. Esta alternativa, totalmente correcta desde una perspectiva sintáctica, no se puede emplear en el aula de ELE, puesto que estaríamos entrando en una definición circular en la que se usa como criterio definidor el grupo de palabras que el estudiante está intentando aprender.

Ante estos importantes problemas, creemos que es necesaria una aproximación a este problema desde otra perspectiva que permita a nuestros estudiantes aprender estos elementos de una manera sencilla y que, a la vez, sea coherente con la realidad del habla cotidiana.

### 3.2. UNA POSIBLE SOLUCIÓN: LA ESTRUCTURA ARGUMENTAL APLICADA A LA ENSEÑANZA DE ELE

Cualquier profesor de ELE que quiera explicar en clase algún aspecto complejo de la gramática de una lengua tiene que responder a dos preguntas esenciales:

- ¿tengo clara la naturaleza lingüística de las estructuras que quiero abordar en clase?
- ¿cómo voy a explicar esas estructuras en el aula sin emplear términos teóricos complejos?

Para responder a la primera cuestión, los docentes de ELE necesitan comprender que la labor principal de un profesor no es la de descubrir las reglas que definen una determinada estructura lingüística (esta compleja labor es propia de los lingüistas), sino más bien la de comprender adecuadamente las descripciones gramaticales de los expertos para posteriormente adaptar esas ideas y llevarlas a un aula de idiomas. En el caso que nos ocupa, parece claro que los referentes pronominales átonos de 3ª persona son pronombres que se emplean para sustituir a los sintagmas que ocupan las funciones de CD y CI. Lo que no está tan claro es su naturaleza categorial, es decir, si se trata de palabras independientes o de afijos verbales (Fernández Soriano 1999: 1255-1258), ya que hay razones importantes para asignarlos a ambas categorías (RAE y ASALE 2009: 311). El docente de ELE debe conocer y manejar los argumentos de este debate, pero también ha de ser consciente de que en la realidad del aula un estudiante siempre entenderá que estos elementos se comportan como palabras independientes que, en ocasiones, se escriben junto al verbo. No parece, por tanto, rentable didácticamente introducir este debate en la clase de español.

Respecto a la segunda pregunta, estamos convencidos de que la noción de estructura argumental o valencia de un predicado es la clave para ofrecer una explicación clara en el aula. En este sentido, nos situamos en la línea de trabajo iniciada por Gras Manzano, Santiago Barriandos y Polanco Martínez (2005). Estos autores detectan problemas similares a los que hemos enunciado en la mayoría de manuales destinados a la enseñanza de español:

Los manuales de español para extranjeros centran la explicación de los pronombres átonos del español en las funciones gramaticales y ordenan y secuencian los contenidos relativos a los pronombres por funciones o casos. Es decir, presentan en una lección los reflexivos (de verbos como *levantarse*, o *lavarse*), en otra los complementos directos (sea de verbos como *hacer*, *comer*, sea de verbos como *dar*, *explicar*, etc.), en otra los complementos indirectos (de verbos como *gustar*, o de verbos como *dar*); y, frecuentemente, hay una cuarta unidad, o un apartado dedicado a los verbos que cambian de significado si se construyen con pronombre reflexivo o no. Por otra parte, probablemente por temor a introducir descripciones nocionales poco rigurosas del tipo de «es una persona», «es una cosa» no se relaciona nunca la función gramatical con aspectos semánticos. Para los estudiantes, entonces, adivinar si el pronombre adecuado es *le*, *la*, o *se* parece una cuestión de azar, o de memoria. De hecho, los frecuentes errores parecen indicar que a los estudiantes ni siquiera les resulta fácil saber cuántos pronombres son necesarios en cada estructura (Gras Manzano, Santiago Barriandos y Polanco Martínez 2005: 422).

Emplean la gramática de construcciones como herramienta de trabajo y proponen una presentación de estos pronombres basada en cuatro tipos de construcciones:

1. Construcciones transitivas (*hacer algo*);
2. Construcciones reflexivas (*levantarse*);
3. Construcciones ditransitivas (*dar algo a alguien*);
4. Construcción con dativo (*gustar*).

Además, ejemplifican cada construcción con una imagen esquemática en la que aparece el verbo modelo que permite al estudiante hacerse una idea más visual de la construcción que está intentando aprender.

Esta manera de trabajar en el aula nos parece más adecuada que lo que hacen la mayoría de manuales de ELE, pero creemos que es posible ir un paso más allá y despojarnos de cualquier rastro de terminología técnica (transitivas, ditransitivas, reflexivas...).

Estamos convencidos de que una buena explicación en el aula de ELE es la que tiene detrás una sólida teoría lingüística convenientemente adaptada por el

docente. En este sentido, la teoría de la valencia inspirada por la obra de Tesnière, tal y como se ha descrito en los apartados 1 y 2, señala que hay predicados monovalentes, bivalentes y trivalentes en función del número de argumentos que exija el verbo. Pues bien, la pregunta que un profesor puede hacerse es la siguiente: ¿por qué no emplear esta idea basada en números, tal y como, por otra parte, usa el propio Tesnière (1976 [1959]: § 51) a la hora de hablar de los tipos de actantes, para abordar la enseñanza de los referentes pronominales átonos?

Desde esta perspectiva, en el aula podemos trabajar con la idea de que en español hay verbos 1, verbos 2 y verbos 3. Así, conseguimos eliminar la terminología técnica que al alumno le puede resultar extraña, pero mantenemos el espíritu de la teoría de la valencia. Esta propuesta presenta varias ventajas para el docente:

1. Al basarse en una categoría universal presente en todas las lenguas, el proceso de aprendizaje para el estudiante es más sencillo porque se parte de características que puede ver en su lengua y que se repiten con las mismas particularidades en un idioma como el español.
2. Permite eliminar el principal problema con el que se encuentra el estudiante: los términos técnicos propios de la lingüística. Al emplear números para caracterizar las funciones sintácticas la explicación se vuelve sencilla sin perder coherencia con la realidad que estamos intentando enseñar al alumno.
3. Permite integrar los casos de verbos que requieren un suplemento sin dificultad. Desde nuestra propuesta, estos verbos podrían clasificarse como verbos 2 sin ningún problema. Si nos situamos en la perspectiva de un estudiante, tan obligatorio y necesario es el sintagma *croquetas* en *Diana come croquetas* como el sintagma *de la película de Nolan* en *Hablan de la película de Nolan*. Insistimos una vez más, la distinción entre el CD y el suplemento es un contenido que el docente debe conocer y manejar adecuadamente pero que al alumno no le interesa.
4. Permite integrar los casos de modificaciones valenciales (Gutiérrez Ordóñez 2004). Estos casos podrían explicarse señalando que un verbo 2 pasa a ser un verbo 3 o viceversa y que estos procesos son desencadenados, en muchas ocasiones, por unidades como el *se*. Lo mismo sucede con los casos de léísmo y láísmo, serían procesos en los que los hablantes confunden 2 con 3 o 3 con 2.

La presentación en la clase debería seguir una serie de fases.

1. Es fundamental en un primer momento que el alumno sea consciente de que esta clasificación de los verbos está también presente en su propio idioma y que, por tanto, vamos a partir de una idea familiar que puede observar sin dificultad en su lengua. En esta primera fase, el profesor debe trabajar

con verbos representativos de cada categoría, pedir al estudiante que los traduzca a su propia lengua y que responda pensando en su propio idioma a la siguiente pregunta: ¿qué palabras son obligatorias para hacer una frase correcta en mi idioma con este verbo? El verbo *dormir* puede ser un representante de los verbos 1, *comer* de los verbos 2 y *dar* de los verbos 3. Dado que la estructura argumental es universal, el estudiante podrá comprobar que los mismos elementos que un verbo como *comer* exige en su idioma son los que necesita ese verbo en español. En una frase como *Diana come croquetas* el estudiante debe descubrir de la mano del profesor que el sintagma *Diana* es 1 y que *croquetas* es 2 y que ambos elementos son obligatorios para que la frase sea posible en español y en cualquier idioma. En esta fase el profesor deberá presentar ejercicios para que el estudiante «descubra» los argumentos de diferentes verbos empleando los números. El estudiante deberá señalar dónde están 1, 2 o 3 en enunciados como *Marina duerme*, *Ana lee un libro*, *Julia enseña anatomía a los estudiantes* o *Diana compra manzanas a la frutera*.

2. El profesor debe presentar en clase grupos de enunciados muy sencillos en los que los argumentos de los verbos estén repetidos: *Ana compra un libro*. *Ana lee el libro*. *Ana guarda el libro*. La idea que el profesor debe dejar muy clara es que nadie habla así en español (ni en ningún idioma), sino que en estas situaciones hay grupos de palabras que se usan para no repetir 1, 2 o 3. El grupo de palabras que se usa para no repetir 1 ya es conocido por los estudiantes, son los pronombres tónicos de sujeto. Para no repetir 2 usamos *lo*, *la*, *los*, *las* y para no repetir 3 empleamos *le*, *les*. En consecuencia, los enunciados anteriores deberían reformularse así: *Ana compra un libro*, *lo lee* y *lo guarda*. De esta manera, el estudiante de ELE entenderá claramente cuál es la función de estos elementos y por qué en unas ocasiones los hablantes nativos decimos *lo-la* y en otras decimos *le-les*.
3. El docente deberá trabajar las reglas que controlan el lugar en el que deben aparecer estos pronombres en la secuencia hablada. La primera norma general nos dice que estas formas se colocan delante de verbos conjugados y detrás del infinitivo, el gerundio y el imperativo afirmativo. Pero, además, existen otras restricciones que están perfectamente delimitadas en español:
  - A) La forma *se*, en cualquiera de sus valores gramaticales, precede a los demás pronombres átonos del grupo.
  - B) Los demás pronombres se agrupan de acuerdo con la escala  $2^a > 1^a > 3^a$ . Es decir, los pronombres de segunda persona preceden a los de primera, y estos a los de tercera.
  - C) Los pronombres de dativo preceden a los de acusativo, salvo que ninguno de los dos distinga morfológicamente estos casos.

- D) Los pronombres átonos reflexivos preceden a los no reflexivos. A estos efectos se consideran también reflexivos los que caracterizan a los verbos pronominales.
- E) En presencia de los pronombres de acusativo, los de dativo adquieren la forma invariable *se* si ambos presentan rasgos de tercera persona.  
Las condiciones están ordenadas jerárquicamente, de modo que cada una de ellas tiene preferencia sobre las siguientes (RAE y ASALE 2009: 312).

El reto que tiene que resolver el profesor en este punto es presentar estas restricciones de una manera asequible para que el estudiante, después de un necesario trabajo en el aula, pueda interiorizar estas normas.

A partir de aquí el docente tendrá que buscar entre los múltiples materiales que el mercado editorial pone a su disposición ejercicios para que el alumno pueda poner en práctica los conocimientos adquiridos en estas tres fases de trabajo. No presentamos una propuesta didáctica de ejercicios, ya que pensamos que el problema para el docente no radica ahí, sino más bien en la conceptualización previa de estos pronombres: el alumno necesita entender claramente qué son estos elementos, para qué y cuándo los usa un hablante nativo de español.

#### 4. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos intentado demostrar que la formación gramatical del profesor de ELE es fundamental para que los alumnos aprendan nuestro idioma de una manera sencilla. El papel de un docente de lenguas no es el de descubrir los entresijos que gobiernan las estructuras lingüísticas de un idioma (labor propia de los lingüistas), sino el de saber adaptar las descripciones de los expertos para que puedan ser comprendidas sin dificultad por los estudiantes, que, en la mayoría de las ocasiones, no tienen una formación lingüística previa. En este sentido, una teoría aparentemente abstracta como la teoría de la valencia se convierte, convenientemente adaptada, en la pieza clave para abordar desde una perspectiva diferente uno de los grandes problemas de cualquier alumno de español: el aprendizaje de los pronombres átonos de complemento.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMENÓS PONS, José (2010): *Los tiempos de pasado del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE: perspectivas desde la Teoría de la Relevancia*. Madrid: UNED.
- BATIUKOVA, Olga (2018): «Adquisición de rasgos gramaticales del español por hablantes adultos de ruso: identificando las áreas de dificultad dentro de una instrucción gramatical explícita». *ELUA: Estudios de Lingüística*. 32: 33-71.

- BERNÁ SICILIA, Celia (2012): «Los límites entre la actancia y la circunstancia en la *Nueva gramática de la lengua española*». *Boletín de Filología*. XLVII/2: 179-203.
- BOSQUE, Ignacio (2015): «La recuperación de los argumentos implícitos: el problema de dónde mirar». *Studium grammaticae. Homenaje al profesor José A. Martínez*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 149-164.
- DE MIGUEL APARICIO, Elena (1999): «El aspecto léxico». *Gramática descriptiva de la lengua española*. Ed. por Violeta Demonte Barreto e Ignacio Bosque Muñoz. Madrid: Espasa Calpe, 2977-3060.
- DIK, Simon C. (1978): *Gramática funcional*. Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ SORIANO, Olga (1999): «El pronombre personal. Formas y distribuciones». *Gramática descriptiva de la lengua española*. Ed. por Violeta Demonte Barreto e Ignacio Bosque Muñoz. Madrid: Espasa Calpe, 1209-1274.
- GRAS MANZANO, Pedro, SANTIAGO BARRIENDOS, Marisa y Fernando POLANCO MARTÍNEZ (2005): «*Tienes que aprendértelos ya, que llevas tres años*. Los pronombres personales átonos en la clase de E/LE. Un enfoque constructorista». *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Ed. por M.<sup>a</sup> Auxiliadora Castillo Carballo, Olga Cruz Moya, Juan Manuel García Platero y Juan Pablo Mora Gutiérrez. Sevilla: Universidad de Sevilla, 419-426.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1997): *Principios de sintaxis funcional*. Madrid: Arco-Libros.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2017): «Criterios en la determinación de los argumentos». *La generosidad y la palabra: estudios dedicados al profesor Jesús Sánchez Lobato*. Ed. por Isabel Santos Gargallo, Raquel Pinilla Gómez y Consuelo Marco Martínez. Madrid: SGEL, 121-132.
- IGLESIAS BANGO, Manuel y LANERO RODRÍGUEZ, Carmen (2019): «Las estructuras sintácticas simples». *Manual de lingüística española*. Ed. por Emilio Ridruejo. Berlín, Boston: De Gruyter, 276-312.
- RAE Y ASALE (2009): REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- ROJO, Guillermo (1985): «En torno a los complementos circunstanciales». *Lecciones del I y II Curso de Lingüística Funcional (1983 y 1984)*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 181-190.
- ROJO, Guillermo (1990): «Sobre los complementos adverbiales». *Homenaje al Profesor Francisco Marsá*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 153-171.
- TESNIÈRE, Lucien (1976 [1959]): *Éléments de syntaxe structurale*. París: Klincksieck.
- VÁZQUEZ ROZAS, Victoria y LÜBKE Bárbara (2007): «Sobre la delimitación entre argumentos y adjuntos». *Perspectivas de análisis de la unidad verbal. SERES*. Ed. por Irene Castellón Masalles y Ana Fernández Montraveta. Barcelona. Universitat de Barcelona, 11-20.