

EL SIGNIFICADO DE PERSONA FRENTE AL SIGNIFICADO DE COSA EN EL CONTEXTO DEL COMPLEMENTO DIRECTO. PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE ELE

Sara María Méndez Guerra
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Este trabajo tiene como objetivo desarrollar el estudio de los recursos sintácticos necesarios para expresar la noción de persona concreta en español en el contexto del complemento directo, con el fin de llevar a cabo una propuesta didáctica para el aula de ELE. Este significado (*quiero a mis hijos*) se opone al de perfil o clase (*quiero hijos*) que también transmiten los sustantivos animados. La diferencia semántica, esencial para lograr la competencia comunicativa, procede de la combinación del sustantivo con determinados recursos sintácticos, especialmente con ciertos determinantes y con la preposición *a*. En este planteamiento, se tiene en cuenta el principio de que los contenidos gramaticales de la clase de ELE deben situarse en el ámbito de la enseñanza comunicativa y de que el enfoque, la metodología, los materiales y los recursos didácticos deben orientarse al servicio de los intereses y necesidades del alumnado. **Palabras clave:** complemento directo, preposición *a*, semántica, ELE, enseñanza comunicativa, propuesta didáctica.

Uno de los aspectos más interesantes de la relación entre la gramática, la semántica y los contextos de uso lo podemos encontrar en aquellos recursos que emplea el español para expresar la noción de sustantivo persona concreta *quiero a mis hijos*, frente a la de perfil o clase que transmite la secuencia de *quiero hijos* en el contexto del complemento directo (en adelante, CD). Esta disparidad semántica surge de la combinación del sustantivo con ciertos recursos sintácticos, fundamentalmente, con los determinantes, con los artículos y, especialmente, con la presencia o ausencia de la preposición *a*. Estos recursos constituyen, sin duda, instrumentos imprescindibles para lograr la competencia comunicativa en este ámbito y suponen también una de las parcelas del español cuyo dominio puede presentar una relativa dificultad para los aprendientes de ELE, dado que, aunque en primera instancia puede parecer un tema

exclusivamente gramatical, se ve afectado por factores pragmáticos, culturales, semánticos y lingüísticos y, en definitiva, comunicativos.

Debemos tener en cuenta que hay tres tipos de fenómenos relacionados con la aparición de esta preposición ante CD. En primer lugar, hay algunos verbos transitivos —“que se construyen con complemento directo” (RAE, 2009)— que pueden tener o no la preposición (opcional). En segundo lugar, hay otros verbos transitivos que la tienen que tener necesariamente porque semánticamente la requieren (obligatorio) y, en tercer lugar, hay casos en los que la preposición *a* está proscrita. Asimismo, debemos tener presente que en la lengua española la aparición de la preposición *a* delante de CD se puede deber a factores morfológicos, léxicos y semánticos.

La ausencia de la preposición *a* del CD implica una restricción de animación. Tal y como asegura Torrego (1999: 1782), “en líneas generales, cuando el nombre del complemento directo es inanimado, la preposición *a* no aparece, tal y como se puede observar en los siguientes ejemplos: *trajeron una maleta con ellos* / **trajeron a una maleta con ellos*”. Por este motivo, se exige la preposición *a* delante del CD cuando el nombre del CD es un nombre propio o un sustantivo animado.

La razón principal por la que el español usa la preposición *a* ante el CD es el gran parecido que posee el sujeto con el CD y la libertad de orden de los componentes oracionales. En español la flexibilidad en el orden de palabras, que permite la posposición del sujeto (*perseguía el policía al ladrón*), provoca una ambigüedad que se resuelve mediante un procedimiento sintáctico, que es la presencia de la preposición *a* ante el CD puesto que esta preposición marca el objeto y lo distingue del sujeto (*perseguía al guardia el ladrón; perseguía el guardia al ladrón*) (Torrego, 1999).

No obstante, no siempre es necesario emplear la preposición *a* delante del CD. Hay que tener en cuenta algunas excepciones:

- A. Cuando encontramos una oración transitiva en la que el sujeto es animado y el CD es inanimado, no se recurre a la preposición porque se sabe que es el animado el que realiza la acción (*tira el niño la pelota; tira la pelota el niño*) En este caso, el orden oracional de aparición del sujeto y del CD es indiferente, puesto que no existe ninguna ambigüedad.
- B. Cuando encontramos una oración transitiva en la que el sujeto y el CD son inanimados, no existe ambigüedad porque siempre se sabe con certeza cuál de las dos entidades realiza la acción: en estos casos, la lengua española se comporta como otras lenguas románicas y se rige por el orden de palabras, es decir, el sujeto es el que va delante: *el submarino hunde el barco; el barco hunde el submarino*. Como vemos, en el primer caso el sujeto es el *submarino*, en cambio, en el segundo caso el sujeto es el *barco*.

Sin embargo, además del orden de palabras, hemos de tener en cuenta otros factores que igualmente inciden en la presencia de la preposición ante el CD, como el hecho de que si el nombre en función de CD va precedido de un artículo definido o de un artículo indefinido. Puesto que con los artículos indefinidos la construcción transitiva puede llevar o no la preposición *a* sin que esta optionalidad implique grandes cambios en el significado (*vieron a un niño; vieron*

un niño). En cambio, cuando son los artículos definidos los que preceden a un sustantivo animado, podemos observar que la construcción transitiva lleva la preposición *a* (*vi a la abuela de María, conocí a la novia de mi primo, encontré al gato de mi vecina*), debido al efecto concretizador que ejerce este artículo sobre el significado del sustantivo con el que se combina.

Una vez aclarados, brevemente, los aspectos más teóricos del problema, nos centramos en la presentación de una estrategia para el aula de ELE, en la que se conjugan tres aspectos fundamentales. En primer lugar, los aspectos propiamente gramaticales que se configuran como una de las herramientas fundamentales para ayudar tanto al docente como a los aprendientes a alcanzar esa competencia comunicativa, puesto que ofrecen la oportunidad de comprender la influencia que la sintaxis tiene sobre el significado, aspecto muy relevante para este trabajo.

En segundo lugar, las cuestiones relacionadas con el ámbito del español como lengua extranjera, que abarcan conceptos tales como los niveles de referencia, las estrategias curriculares, la cultura, etc. En tercer lugar, los aspectos didácticos que no son exclusivos de la enseñanza de ELE, sino que se pueden extrapolar a cualquier ámbito de la enseñanza. En este sentido, nuestro planteamiento tiene en cuenta el principio de que el enfoque, la metodología, los materiales y los recursos didácticos deben orientarse al servicio de los intereses y necesidades del alumnado.

Creemos también que es necesario que el profesor disponga de un marco teórico apropiado que aborde con sentido crítico los fundamentos teóricos que definen y diferencian los conceptos de *lengua extranjera* y *segunda lengua* como son Santos Gargallo (1999), Martínez (2003) y el Diccionario de Términos Clave del Español como Lengua Extranjera del CVC (2006).

De igual modo, el profesor debe conocer las distintas perspectivas que se han adoptado acerca de la función de la gramática y de su encaje en el contexto de la enseñanza comunicativa, integrada en la enseñanza de ELE, así como aquellas otras que se interesan por el ámbito de los problemas del discurso Brucart (1996), Salazar (2006) o Celayeta (2015).

Este marco teórico debe incluir también unos principios gramaticales emanados de las principales doctrinas, tanto las académicas como las de las gramáticas interesadas en estas orientaciones como la Gramática Descriptiva de la Lengua española de Bosque y Demonte (1999), la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009) y la Gramática didáctica del español de Gómez Torrego (2011).

Creemos por consiguiente que estos son los pasos previos fundamentales para la elaboración de una unidad didáctica que tenga como objetivo proporcionar a los aprendientes los recursos adecuados para desenvolverse con cierta seguridad dentro del uso de esta parcela del español. Por ello, en este trabajo mostramos una unidad didáctica en la que hemos partido de una situación hipotética que se centra en un tipo de alumnado específico — teniendo en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER, 2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2007) — que son estudiantes ERASMUS con un nivel B1 que están aprendiendo español como lengua extranjera.

Tal y como asegura el PCIC, el complemento directo preposicional de persona se empieza a impartir y a estudiar en el nivel A2 (nivel plataforma) pero, teniendo en cuenta que en nuestra unidad didáctica abarcamos muchos otros aspectos de mayor complejidad, como son la semántica, la pragmática, la concretización de los sustantivos y la presencia y ausencia de artículos, determinantes y preposiciones. Hemos considerado necesario que los aprendientes estén situados en un nivel B1 (nivel umbral), puesto que se están acercando al nivel avanzado B2 y es de vital importancia trabajar bien este tema para evitar en un futuro posibles fosilizaciones.

La unidad didáctica se compone de cuatro sesiones de dos horas cada una. La hemos desarrollado teniendo en cuenta los aspectos tratados en los fundamentos teóricos. De esta manera procuramos que todas las sesiones abarquen tanto aspectos lingüísticos como comunicativos y culturales. Para ello, empleando una metodología ecléctica, puesto que en algunas sesiones se comenzará con una enseñanza directiva de los aspectos más teóricos por parte del docente y se continuará fomentando la metodología no directiva, la investigación grupal y el trabajo interactivo. Todo ello impulsando el enfoque comunicativo basado en tareas.

Asimismo, uno de los aspectos que tuvimos muy presentes a la hora de diseñar nuestra propuesta didáctica fue que atendiera a la diversidad, puesto que consideramos de vital importancia que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades y una participación activa en el aula. Para ello, en algunas sesiones hemos apostado por el aprendizaje cooperativo, que el alumnado trabaje en grupos heterogéneos que contengan alumnos de diversas capacidades. Esto permite la posibilidad de que cada estudiante asuma un papel fundamental dentro del grupo.

Además, otra de nuestras intenciones al desarrollar esta unidad es que trabajen aspectos transversales, de este modo, el alumnado aparte de adquirir habilidades propias de este uso gramatical, obtenga conocimientos sobre otros aspectos y sucesos que ocurren a su alrededor. También, hemos considerado de gran relevancia diseñar algunas de estas actividades fomentando el uso de las denominadas TIC – tecnologías de la información y de la comunicación – dado que nuestro alumnado ha nacido en una etapa completamente digital y son usuarios cotidianos a estas tecnologías.

Por otro lado, hemos intentado que las actividades sean interdisciplinares sin perder la finalidad principal de esta propuesta, que es potenciar el uso grammatical del CD preposicional. De igual modo, hemos procurado trabajar todas las destrezas comunicativas de acuerdo con el PCIC e intentar abarcar todas las competencias. Para finalizar, en cada sesión hemos añadido un apartado de autoevaluación que consideramos de gran relevancia para el desarrollo del aprendizaje del alumnado y una rúbrica en la que se especifican todos los aspectos que se van a evaluar del alumnado.

Una vez aclarados estos aspectos, hemos seleccionado cuatro actividades como muestra de la unidad didáctica, perteneciente a cada sesión, con el fin de que se observe de qué modo se ha programado el contenido y se compruebe la progresión de la dificultad, pues van de menor a mayor complejidad.

Por ello, primero presentamos una actividad que trabaja las destrezas comunicativas escritas y orales que pertenece a la primera sesión. Consideramos necesario establecer esta actividad con aspectos que han tratado con anterioridad porque es importante reincidir en ellos para verificar que realmente tienen presente ese conocimiento esencial que supone distinguir los conceptos de sustantivos animados e inanimados.

1. Observa las imágenes y, teniendo en cuenta si son sustantivos animados o inanimados, agrúpalas en su respectivo recuadro escribiendo su nombre.



Sustantivos animados	•
Sustantivos inanimados	•

1.1. Añade cinco sustantivos animados y cinco sustantivos inanimados a lista del ejercicio anterior. Después, compártelos con tu compañero.

La siguiente actividad que presentamos pertenece a la segunda sesión, en este caso ya se empieza a introducir la estructura del complemento directo preposicional y las principales causas que motivan la presencia o ausencia de esta preposición ante el complemento directo, las cuales están relacionadas con los aspectos tratados en la primera sesión, es decir, si el sustantivo del complemento directo es animado o inanimado. Asimismo, mostramos a los aprendientes que la intencionalidad discursiva y el factor semántico tiene un papel muy relevante en la competencia comunicativa.

2. ¿Qué diferencias observas entre las siguientes oraciones? ¿Poseen el mismo significado? ¿Tienen la misma intención comunicativa? ¿Por qué en unas aparece la preposición a y en otras no? Reflexiona.

A. Mi tía abrazó a mi madre	A. Mi tía abrazó un árbol
B. Busco un profesor que sepa matemáticas	B. Busco a mi profesor de matemáticas
C. El chófer está cuidando los coches en el garaje	C. El chófer está cuidando a los niños en el jardín
D. Muchas personas temen las guerras	D. Muchas personas temen a sus profesores
E. Quiero un jamón serrano	E. Quiero a un jamón serrano

La siguiente actividad que presentamos pertenece a la tercera sesión, en la cual ya se han mostrado por completo todas las causas en las que se requiere o no la preposición *a*. De igual modo, se imparten los verbos que la exigen sin tener en cuenta los factores semánticos, morfológicos. Asimismo, se observan los verbos que no admiten complemento directo preposicional.

Para fortalecer todos estos conocimientos partimos de una canción de rap, *Se buscan valientes*, del compositor, cantante y actor Juan Manuel Montilla, conocido como el *Langui*. Esta canción va destinada a niños y adolescentes, puesto que trata un tema social como es el acoso escolar, que está en pleno auge en España. Por lo tanto, a pesar de ser una canción de rap, emplea un vocabulario claro y sencillo, lo cual facilita la comprensión oral y la escrita. Para ello, esta actividad la hemos dividido en tres partes: pretexto, texto y posttexto. De esta manera, el alumnado podrá trabajar la comprensión oral en un primer momento y después podrá recurrir al texto (comprensión lectora) para comprender por completo la canción.

3. Debate. ¿Qué conflictos suelen suceder en los centros educativos entre los estudiantes?

3.1 Escucha la canción *Se buscan valientes* del artista Juan Manuel Montilla (el *Langui*) y, después, entre todos, respondan a las siguientes preguntas.

- ¿De qué crees que habla el *Langui*?
- ¿Cuál fue su finalidad a la hora de componer esta canción?
- ¿El caso del que habla el autor sucede con frecuencia en tu país?
- ¿Qué harías para intentar frenar estos sucesos que se ven actualmente en la sociedad?

3.2. Vuelve a escuchar la canción con la letra delante. A continuación, subraya los términos que no conoces y hagan una puesta en común. Asimismo, localiza los complementos directos.

3.3. ¿Hay algún complemento directo preposicional? Si es así, ¿por qué crees que aparece la preposición “a”? ¿Se podría omitir? Debátelo con tu compañero.

3.4. Tarea para casa. En grupos de cuatro o cinco, escriban algunas estrofas para añadir a la canción del *Langui*. Para ello, deben aparecer complementos directos preposicionales y como mínimo cinco de las palabras expuestas a continuación:

Profesores – Compañeros – Bancos – Padres – Bancos – Pelotas – Niñeras

Asignaturas – Hermanos – Montañas – Animales – Apuntes – Familia

La siguiente actividad que presentamos pertenece a la cuarta y última sesión que, como ya mencionamos anteriormente, la hemos seleccionado porque en ella se puede observar cómo hemos ido aumentando la complejidad de las actividades de acuerdo con el progreso de los aprendientes. Para llevar a cabo esta actividad el estudiante utiliza, a partir de un fragmento literario de la obra *Quince días de noviembre* de Correa (2003), nuevas tecnologías como es el recurso electrónico *Pixton* (2017), que supone la creación de un cómic o de un cuento digital que obliga al estudiante a trabajar su competencia discursiva para elaborar una narración. A la vez implica la aplicación de todos los conceptos gramaticales aprendidos en esta unidad didáctica y una adaptación al registro lingüístico del protagonista de la obra.

4. ¡Ahora te toca a ti! Como puedes ver, el fragmento concluye con un final abierto, es decir, no se sabe cómo acaba la historia. Por este motivo, en grupos heterogéneos de cuatro personas crea un final. Para ello, tendrás que emplear el recurso electrónico *Pixton* que te permite crear un cómic, un cuento digital, un guión gráfico, etc. No olvides recurrir a todos los conceptos teóricos aprendidos en esta unidad didáctica.

A raíz de nuestro trabajo, hemos podido llegar a las siguientes conclusiones. En primer lugar, corroboramos que para abordar la enseñanza de ELE es necesario partir de una distinción entre la enseñanza del español como lengua extranjera o como segunda lengua. Por otro lado, defendemos la necesidad de recurrir a los documentos básicos—el MCER y el PCIC— para enfrentarnos a la enseñanza del español como lengua extranjera, puesto que sin ellos no sería posible abordar esta tarea de un modo profesional.

De igual manera, creemos que es necesario plantearse el papel de la gramática en el marco de una enseñanza comunicativa en el aula de ELE. Por otro lado, además, hemos corroborado los rasgos más relevantes que explican el funcionamiento de la preposición a en las estructuras transitivas.

Por otro lado, hemos comprobado que la unidad didáctica es un instrumento imprescindible para la programación docente y que una unidad didáctica debe abarcar todos los contenidos y las metodologías necesarios para que los

aprendientes puedan adquirir por completo las competencias requeridas para distinguir qué contextos exigen la presencia de la preposición *a* ante el complemento directo y cuáles la rechazan. Además, consideramos que es necesario el conocimiento gramatical preciso tanto por parte del profesor de ELE como de los aprendientes.

En este sentido, creemos que hemos podido mostrar cuáles son los rasgos más relevantes que explican el funcionamiento de la preposición *a* en las estructuras transitivas y como la sintaxis, es decir, la combinación con el artículo y los determinantes, especialmente los demostrativos y los posesivos, provocan efectos significativos importantes que permiten en español distinguir entre *quiero hijos* y *quiero a mis hijos*.

Por último, queremos poner de relieve que esta ponencia que hemos mostrado aquí ha abarcado un caso muy complejo de un uso preposicional, pero que en el fondo no solo el uso de la preposición *a* constituye una de las parcelas más complicadas para los hablantes no nativos, sino que el uso preposicional en general presenta dificultades para los aprendientes de segundas lenguas. Por lo tanto, este uso se configura como un caso especial dentro de la dificultad que poseen todas las preposiciones, mucho más si tenemos en cuenta que esta estructura gramatical está ausente de otras lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, I. y Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe S.A, 1999.
- Brucart, José María. “Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Actas VII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Castilla la Mancha: Universidad Castilla la Mancha, 1996: 17-23.
- Celayeta Gil, Nekane. “Las perifrasis verbales en las gramáticas y diccionarios específicos para docente y aprendientes de ELE/L2”. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, (2015): 245-254.
- Centro Virtual Cervantes. “Diccionario de términos clave de E/LE”, *Instituto Cervantes* (2003-2006). Fecha de consulta 24/05/2017.
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Estrasburgo y Madrid: Anaya, 2002.
- Correa, José Luis. *Quince días de noviembre*. Barcelona, España: Alba, 2003.
- Gómez Torrego, Leonardo. *Gramática didáctica del español*. Madrid: S.M, 2011.

Instituto Cervantes. *Niveles de Referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

Martínez Flor, Alicia. 2003. «Segundas lenguas. Adquisición en el aula. Carmen Muñoz (ed.)». *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)* 6. 166-169.

Mediaset España. (s.f.). *Se buscan valientes*. Fecha de consulta 15/06/2017. <https://www.sebuscanvalientes.com/>

Montilla Macarrón, Juan Manuel. «Se busca Valientes». *Youtube*, 2017. Fecha de consulta 16/06/2017. <https://www.youtube.com/watch?v=omZkxy3wU1c>

Pixton Comics Inc. *Pixton*, 2017. Fecha de consulta 14/06/2017. <https://www.pixton.com/es/>

Real Academia Española. (s.f.). Diccionario de la Real Academia Española. Fecha de consulta 09/04/2017. www.rae.es

Real Academia Española. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe S.A, 2009.

Salazar García, Ventura. 2006. “Gramática y adquisición comunicativa del español – lengua extranjera”. *MarcoELE* 2. Fecha de consulta: 07/04/2017.

http://marcoele.com/descargas/2/salazar-gramatica_y_ensenanza_comunicativa.pdf

Santos, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

Torrego Salcedo, Ester. “El complemento directo preposicional”. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo 2. Eds. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa Calpe S.A, 1999.