

Dónde ponemos los locativos¹

Silvia Gumiel Molina

Universidad de Alcalá

silvia.gumiel@uah.es



Recibido: 01-07-19

Aceptado: 06-02-20

Resumen: La enseñanza de la gramática del español como lengua materna en secundaria ha sufrido algunos cambios con motivo de las diferentes leyes educativas. Todas ellas comparten, sin embargo, un análisis funcional para el estudio de la gramática que se limita a la identificación de funciones gramaticales. En este artículo tratamos un grupo de sintagmas que producen problemas bajo esta perspectiva: los locativos. A partir de una reflexión sobre cómo han de ser analizados estos sintagmas, proponemos un conjunto de actividades que creemos que contribuyen a desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexión sobre la lengua, así como a incentivar el estudio de la gramática en estas etapas.

Palabras clave: enseñanza de la gramática, enseñanza secundaria, locativos, argumento, adjunto, predicado.

Abstract: Grammar teaching in secondary school has undergone several changes because of the existence of different education laws in the last 40 years. All of them propose a functional analysis that deals only with the identification of several grammatical functions. Our proposal in this paper deals with a group of phrases that constitutes a problem under this perspective: locatives. We propose first a reflection about how these phrases must be analyzed on the basis of their syntactic behavior; second, we offer a set of activities developing the students' ability to reflect on language, as well as promoting the study of grammar in secondary education.

Keywords: teaching of grammar, secondary school, locatives, argument, adjunct, predicate.

Índice

1. Introducción
2. Supuestos prácticos
3. El problema
4. Funciones semánticas y funciones sintácticas
5. Las relaciones sintácticas
6. Locativos con estar
7. Algunas propuestas de ejercicios
8. Conclusiones
9. Bibliografía

¹ Este artículo surge como complemento a la charla que di en 2019 en las II Jornadas GrOC que tuvieron lugar en la Universidad de Zaragoza. Quiero agradecer a toda la audiencia las interesantes preguntas que allí se plantearon. Por otra parte, la inspiración para trabajos de este tipo se la debo en gran medida a Alicia y a Diego que, con sus interesantes y difíciles preguntas sobre los mecanismos lingüísticos, me confirman cada día que se puede enseñar sintaxis de otra manera.

1. Introducción

En este trabajo pretendemos arrojar luz sobre un aspecto que preocupa a los profesores de enseñanzas medias: la función que desempeñan distintos tipos de locativos. Consideremos los siguientes ejemplos:

- (1) a. Juan preparó las pizzas **en el horno**.
- b. Juan puso las pizzas **en el horno**.
- c. Las pizzas están **en el horno**.

En todas las oraciones de (1) tenemos un sintagma locativo que aparece dentro del Sintagma Verbal. El problema fundamental que se plantea en las enseñanzas medias es que los docentes encuentran problemas para distinguir las distintas funciones sintácticas que estos locativos desempeñan en sus correspondientes oraciones. Como mostraremos en este artículo, solamente el ejemplo de (b) es un complemento en sentido estricto, entendiendo como complemento aquel sintagma que establece con el núcleo una relación argumental²; el ejemplo de (a) es un adjunto, o complemento circunstancial, mientras que para (c) propondremos que es un atributo locativo. Utilizamos, no obstante, el término *complemento* aquí en sentido amplio para designar cualquier sintagma que establece una relación con el verbo de la oración.

Esta dificultad en la identificación de las funciones gramaticales se ve a menudo combinada con la poca reflexión que requiere este tipo de actividades. En este artículo, y en la línea de trabajos como los de Bosque y Gallego (2016), se propone, a partir de los complementos locativos, un modo de enseñar la gramática en secundaria el que el lenguaje es considerado un objeto natural que, como en las disciplinas científicas, ha de ser estudiado en las enseñanzas medias a partir, fundamentalmente, de la reflexión.

La estructura de este trabajo es la que aparece a continuación: en §2 mencionaremos brevemente aquellos supuestos fundamentales que, en nuestra opinión, deben guiar el estudio de la gramática en las enseñanzas medias, siguiendo en buena medida el trabajo de Bosque y Gallego (2016); en §3 abordamos el problema que se presenta en las aulas para el análisis sintáctico de estos complementos; en §4 y §5 nos ocupamos de las relaciones básicas en sintaxis, distinguiendo entre funciones semánticas y sintácticas; en §6 reflexionaremos brevemente sobre el estatuto de los locativos cuando aparecen con el verbo *estar*; en §7 presentamos algunas propuestas de ejercicios adecuadas para las enseñanzas medias; por último, en §8 se presentan las conclusiones a partir de lo expuesto.

² Los sintagmas introducidos por preposición que son argumentos del verbo reciben, a lo largo de la bibliografía, distintos nombres; entre ellos podemos mencionar complemento preposicional, complemento de régimen preposicional, complemento regido o suplemento. Cualquiera de estos términos designa la misma relación con el predicado de la oración.

2. Supuestos básicos

La enseñanza de la gramática es un aspecto que preocupa a docentes de todos los niveles educativos desde hace años; las sucesivas leyes que rigen la enseñanza secundaria incluyen esta disciplina como un elemento básico, pero van modificando su importancia y su orientación: mientras que en los años 70 se presentaba el estudio de las reglas gramaticales como el centro de la asignatura de Lengua española, a partir de los años 90 la gramática ha ido perdiendo protagonismo hasta el punto de que hoy en día su enseñanza en las aulas se limita (al menos en teoría) a una identificación de funciones que contribuyen (no se sabe de qué manera) a mejorar la competencia comunicativa. No es objetivo de este artículo reflexionar sobre la necesidad de enseñar gramática en primaria o secundaria, pero, antes de centrarnos en el estudio de los complementos locativos, consideramos necesario hacer ciertas precisiones que, en nuestra opinión, deberían estar presentes tanto en las aulas de secundaria como en las leyes que gobiernan estas enseñanzas y sin las cuales el propósito de este trabajo no puede entenderse.³

- En primer lugar, el docente (y las leyes) debe tener en cuenta que la gramática como disciplina pretende describir el funcionamiento interno de la lengua que se está estudiando. Si tenemos esto presente, en seguida seremos conscientes de que no es suficiente con identificar funciones gramaticales dentro de una oración siguiendo criterios de dudosa fiabilidad en algunas ocasiones. En lugar de hacer esto, sería deseable que el profesor o profesora, y con él o ella sus estudiantes, consideren que, sea cual sea la opción elegida para explicar un fenómeno, dicha opción tiene que predecir las estructuras posibles de una lengua, así como eliminar las estructuras imposibles.

- Para lograr este objetivo, es necesario que el estudiante cuente con un conjunto de herramientas válidas en la descripción gramatical y que entienda que debe seguir un método similar al que se utiliza cuando se estudian otras disciplinas como la física, la química o la biología.

- Por otro lado, hemos de tener en cuenta que la insistencia de algunos docentes de identificar todas las funciones de las oraciones siguiendo las estructuras propuestas hace décadas (gran parte de las cuales están desechadas en la descripción gramatical actual) puede acabar produciendo sentimientos de desesperación y, sobre todo, desmotivación en los alumnos, que acaban concibiendo la gramática como una disciplina sin interés alguno.

- En algunas ocasiones los docentes enseñan conceptos que han aprendido “por herencia” sin siquiera plantearse qué significan o qué consecuencias tienen esos supuestos mecanismos para la teoría gramatical. Nociones como sustantivación, sintagma exocéntrico o proposición, o definiciones como “el sujeto es el que desempeña la acción del verbo” son algunos de estos errores. En este trabajo nos ocupamos de otro, como es la clasificación de todos los sintagmas locativos como complementos circunstanciales de lugar.

³ Son ya muchos los trabajos que se están publicando en esta línea, fundamentalmente aquellos que se relacionan con el grupo GrOC (Gramática Orientada a las Competencias). <https://sites.google.com/view/groccast/inicio?authuser=0>.

- En línea con el punto anterior, hemos de tener en cuenta que en gramática las relaciones entre palabras son jerárquicas, no lineales. Además, las relaciones dentro de la estructura no deben obedecer a la semántica de las construcciones (si bien es cierto que podemos encontrar ciertos paralelismos), sino a la forma de estas. Por último, los criterios empleados para identificar relaciones entre sintagmas (esto es, funciones) han de ser siempre los mismos.

3. El problema

Si tenemos en cuenta lo dicho en el apartado anterior, uno de los problemas que surge en las aulas de secundaria es el tratamiento que se da a los complementos locativos; estos, a diferencia de otros complementos, tienen una semántica fácilmente identificable. Pero, lejos de ser una ventaja, su valor locativo provoca que muchos docentes identifiquen todos los sintagmas en negrita de (2) como complementos circunstanciales de lugar. Sin embargo, como vamos a argumentar en el apartado 4 de este trabajo, la relación que los ejemplos de a) y b) establecen con el verbo no es la misma que los de c) y d), como también es diferente la de e). El problema principal de dotar de la misma consideración a todos los locativos estriba fundamentalmente en que el análisis sintáctico se limita a la identificación de funciones (erróneamente, además) sin mayor reflexión sobre la lengua. Una visión más reflexiva, como veremos, exige diferenciar entre locativos argumentales (o complementos preposicionales regidos) y adjuntos (o complementos circunstanciales de lugar).

- (2) a. Juan trabaja **en Londres**.
 b. Hemos saltado **a la roca**.
 c. Juan puso el jarrón **en la mesa**.
 d. Los padres de Pedro proceden **de Alemania**.
 e. La semana pasada estuve **en Berlín**.

Para entender por qué, aunque la interpretación locativa de estos argumentos es similar, la relación sintáctica es diferente, hemos de considerar los tipos de criterios que pueden emplearse para identificar relaciones entre sintagmas:

- En primer lugar, podemos considerar los **criterios nocionales**, que son aquellos que atienden al significado de las palabras. Cuando utilizamos este tipo de criterios podemos afirmar que los adjetivos son la “clase de palabras que nos dicen como son o están las cosas” y los verbos “las palabras que denotan una acción”. Con respecto a las funciones sintácticas, podríamos afirmar que “El sujeto es el sintagma que realiza la acción del verbo”.
- En segundo lugar, tenemos los **criterios formales o morfológicos**, que son aquellos que aluden a la forma y a la organización interna de las palabras. Este criterio nos permite definir los verbos como la “clase de palabras con flexión de modo tiempo y aspecto y de número y persona” (*cantá**bamos***) y el sujeto de una oración como “aquel sintagma que concuerda con el verbo de la oración en número y persona”.

- Por último, los **criterios distribucionales o sintácticos** guardan relación con el entorno sintáctico en que aparecen una palabra o un sintagma (su distribución). Así, “el sujeto es el sintagma nominal referencial (u oración) que, en condiciones prosódicas no marcadas, aparece en posición pronominal”.⁴

Como el lector ya habrá apreciado, no todos los criterios tienen una validez similar. Los criterios nocionales, utilizados en exceso sobre todo en la enseñanza primaria, inducen a error: la definición proporcionada para “adjetivo” nos obliga a afirmar que *blancura* o *fortaleza* son adjetivos mientras que *presunto* o *vegetariano* no lo son; en la misma línea, *construcción* o *mantenimiento* serían verbos, pero *tenían* y *serán* no. Por su parte, los criterios distribucionales pueden inducir a error, sobre todo, en las enseñanzas medias, dado que los estudiantes presentan a menudo problemas para distinguir la estructura lineal de la jerárquica. Por el contrario, los criterios formales suelen proporcionar diagnósticos basados en el funcionamiento de la gramática, motivo por el cual son mucho más fiables, de este modo, deben ser los criterios formales los que se utilicen para identificar las categorías gramaticales y las funciones.

4. Funciones semánticas y funciones sintácticas

En la sintaxis, los sintagmas se relacionan unos con otros generando relaciones que pueden ser, al menos, de dos tipos: semánticas (o temáticas) y sintácticas⁵. A continuación, las definimos brevemente:

Las **funciones semánticas** son aquellas que determinan las relaciones de significado que se establecen entre un predicado y los argumentos que este selecciona. Las funciones semánticas básicas son agente, causa, experimentante, fuente, meta, localización, beneficiario, paciente y tema. Veamos un ejemplo:

- (3) a. El velociraptor_{agente} se comió al gallimimus_{tema}
 b. El gallimimus_{tema} fue devorado por el velociraptor_{agente}

En los ejemplos de (3) observamos que el agente es aquel sintagma que desempeña de forma voluntaria la acción que denota el predicado (en este caso, el verbo). El tema es aquel argumento que recibe la acción del verbo. Como podemos observar, en el primer ejemplo el agente se corresponde con el sujeto y el tema con el objeto; sin embargo, en el caso de (b), el sujeto lleva el papel temático de tema y el agente está expresado mediante un adjunto (complemento agente).⁶

Por su parte, las **funciones sintácticas** establecen el tipo de relación formal que se produce entre un núcleo y uno o más sintagmas o entre dos sintagmas. Todas las funciones sintácticas pueden identificarse con pruebas

⁴ Si consideramos los criterios sintácticos hemos de tener siempre en cuenta que la distribución no es lineal sino jerárquica.

⁵ Dejamos a un lado en este trabajo las funciones informativas.

⁶ Para más información sobre funciones semánticas puede consultarse Rodríguez Ramalle (2005).

formales (por ejemplo, la concordancia en el caso del sujeto, o el paso a pasiva o la sustitución por pronombre átonos de acusativo en el caso del complemento directo).⁷

Si bien es cierto que puede establecerse cierto paralelismo entre funciones semánticas y funciones sintácticas (por ejemplo, el agente tiende a ser sujeto, la meta complemento indirecto y el tema complemento directo), no puede afirmarse que dicho paralelismo sea sistemático, tal y como se puede observar en los siguientes casos, en los que una función semántica es desempeñada por diferentes funciones sintácticas:

(4) a. Agente

- Sujeto: El Rector entregó la medalla a los asistentes.
- Complemento agente: Las medallas fueron entregadas por el Rector.

b. Causa

- Sujeto: La tormenta destruyó el barco.
- Adjuntos de causa: La nave se quemó debido a la explosión.

c. Experimentante

- Sujeto: Todos los asistentes oyeron la explosión.
- Complemento indirecto: Me apasiona la música.

d. Meta

- Complemento indirecto: Los alumnos enviaron un ramo a la profesora.
- Locativo argumental: Pusieron al bebé en la cuna.
- Locativo adjunto: Llegaron hasta la meta.

e. Destinatario

- Sujeto: María recibió el premio.
- Adjunto: Cocinaron pasteles para todo el colegio.

f. Fuente u origen

- Adjunto: Cogió una revista de la mesa.
- Argumento (CP): Sus padres proceden de Madrid.

g. Compañía

- Complemento preposicional (regido): María convive con su pareja.
- Complemento circunstancial: María se divertía con su pareja.

h. Tema

- Sujeto: Las flores nacieron en mayo.
- Objeto: Juan plantó unas flores.

Los ejemplos que aparecen recogidos en (4) muestran que la correspondencia entre funciones semánticas y funciones sintácticas no es ni mucho menos sistemática. Así pues, podemos afirmar que es incorrecto identificar el sujeto de la oración preguntando por *¿quién?*, el objeto preguntando *¿qué?*, el indirecto *¿a quién?*. De la misma manera, aquellos sintagmas que responden a la

⁷ Para más información sobre las funciones gramaticales y los criterios para identificarlas véase el capítulo 2 de Gumiel Molina, S. y M. Martí (2010).

pregunta *¿dónde?* pueden desempeñar, y de hecho lo hacen, tanto funciones argumentales como adjuntas.

5. Las relaciones sintácticas

En los apartados anteriores hemos visto que las funciones sintácticas no pueden identificarse utilizando criterios semánticos. En este apartado vamos a centrarnos en las relaciones sintácticas que se establecen entre las distintas palabras y frases. Como sabemos, en la sintaxis las palabras se agrupan estableciendo relaciones; estas pueden ser de tres tipos:

- **Relación de predicación.** Según afirma el *Manual* de la RAE-ASALE (§1.6.1.c), el concepto de predicado puede entenderse de dos maneras: en primer lugar, “el predicado designa la expresión gramatical cuyo contenido se atribuye al referente del sujeto: El grupo verbal que se subraya en (5) es el predicado de esa oración, y el elemento variable que lo completa o satura es el sujeto: *el maestro*”. En esta acepción se interpreta como predicado todo aquello que no es sujeto. Por otro lado, podemos entender también que los predicados son categorías que designan estados, acciones, propiedades o procesos en los que intervienen uno o varios participantes. Así, el predicado de la oración mencionada es el verbo *explicaba*, que requiere la concurrencia de tres participantes; un agente, que lleva a cabo la acción (*el maestro*), una información que se expone (*la lección*) y un destinatario al que esa acción se dirige (*los alumnos*); además, aparece un complemento locativo que no está exigido por el predicado. En este trabajo optamos por la segunda acepción.

(5) El maestro explicaba la lección a sus alumnos en el aula 7

- **Argumentación** (o complementación). Como acabamos de decir, los predicados son expresiones abiertas que necesitan seleccionar uno o varios participantes; estos participantes son los argumentos del predicado (en este caso, el verbo). En el ejemplo citado, los argumentos de *explicaba* son *el maestro*, *la lección* y *a sus alumnos*.
- Por último, la relación de **adjunción** (o modificación) hace referencia a aquellos “modificadores optativos que agregan particularidades de los individuos o las situaciones” (RAE-ASALE 2009, §39.2.a). En la oración de (5) el sintagma *en el aula 7* sería un modificador.

De lo dicho hasta ahora podemos concluir que las funciones semánticas no deben confundirse con las sintácticas; en lo que nos ocupa en este artículo hemos de tener presente, por tanto, que el valor locativo de un sintagma no implica que este desempeñe la función de complemento circunstancial de lugar. Para optar entre distintas funciones, hemos de ser capaces de saber si dicho sintagma está

seleccionado por el verbo (argumento) o si es un elemento opcional (adjunto). En el siguiente apartado mostraremos algunos diagnósticos que nos servirán para diferenciar unos de otros.

5.1 Diferencias entre argumentos y adjuntos. Diagnósticos

Dado que la relación que los argumentos establecen con el predicado es distinta a la de los adjuntos, esperamos que se comporten de manera diferente frente a ciertos diagnósticos. En este apartado vamos a presentar cuatro. Adelantamos ya que, desafortunadamente, ninguno de ellos resulta concluyente, pero creemos que sí son efectivos si los combinamos entre ellos.

5.1.1 La selección semántica

Como se ha comentado anteriormente, el predicado exige semánticamente a sus argumentos, pero no a sus adjuntos. Así, en (6) los sintagmas que aparecen en negrita están exigidos por sus respectivos verbos mientras que los subrayados son adjuntos. En (6)a, podemos decir que la estructura argumental del predicado es *X carece de Y*; en (6)b *X envía Y a Z* y en (6)c *X prepara Y*, entendiendo que los sintagmas representados por X, Y y Z son los argumentos seleccionados por el predicado. Por su parte, tanto *el lunes por la mañana* como *a su madre* son elementos opcionales y por tanto adjuntos.⁸

- (6) a. Juan carece **de permiso de conducir**.
 b. Enviaron **un ramo de flores a la profesora** el lunes por la mañana.
 c. Le preparó **un exquisito pastel** a su madre.

Sin embargo, este diagnóstico presenta ciertos problemas, tal y como se recoge en RAE-ASALE (2009). Fundamentalmente merece la pena destacar que los adjuntos pueden presentar tanto restricciones semánticas como sintácticas: así, los ejemplos de (7) muestran que ciertos adverbios de manera, como *lentamente*, han de aparecer con verbos de manera de movimiento y producen secuencias agramaticales cuando aparecen con un verbo de estado como *carecer*; en (8) tenemos un ejemplo de restricción sintáctica: adverbios como *mutuamente* solo son posibles con un sujeto plural.

- (7) a. La barca se deslizaba lentamente.
 b. *Juan carecía de permiso de conducir lentamente.
 (8) a. Antonio y Pedro se respetaban mutuamente.
 b. *Antonio se respetaba mutuamente.

⁸ En Romero (2009) puede encontrarse una clasificación de los complementos indirectos como argumentos o adjuntos dependiendo del tipo de verbo con el que aparecen.

5.1.2 Omisión del sintagma

El diagnóstico anterior se encuentra íntimamente ligado a este: dado que el predicado selecciona semánticamente a sus argumentos, esperamos que sean obligatorios en la oración, al contrario de lo que sucede con los adjuntos, cuya opcionalidad permite que puedan eliminarse sin que la oración sufra un cambio drástico, bien en el significado o bien en el grado de gramaticalidad.

- (9) Juan ha enviado **un mensaje** a Marta desde el móvil.
 a. Juan ha enviado un mensaje a Marta.
 b. *Juan ha enviado desde el móvil.
- (10) Esta mañana Juan ha puesto **el sofá en el salón**.
 a. Juan ha puesto el sofá en el salón
 b. *Esta mañana Juan ha puesto.

Sin embargo, como indica RAE/ASALE, por un lado, la omisión de un adjunto puede alterar considerablemente el significado, como en (11). Por otro lado, y como muestra en (12), los argumentos del verbo pueden omitirse en ciertas condiciones relacionadas generalmente con la posibilidad de que esta información sea recuperada a través del contenido léxico del predicado.

- (11) Solo suspendió una vez / Solo suspendió.
 (12) a. Juan habla ∞ demasiado.
 b. Cuidado, que pesa ∞ .

5.1.3 Interrogativas indirectas truncadas (... pero no sé...)

RAE /ASALE (2009) propone que uno de los entornos en los que los argumentos se comportan de manera diferente a los adjuntos son las interrogativas indirectas truncadas. En las estructuras del tipo *Han visitado Londres en algún momento, pero no sé cuándo* el sintagma indefinido (que aparece subrayado), puede elidirse cuando es un adjunto, pero no si se trata de un argumento

- (13) a. Hemos comido por poco dinero, pero no sé por cuánto.
 a'. Hemos comido, pero no sé por cuánto
 b. He visto a tu hermana en algún sitio, pero no sé dónde.
 b'. He visto a tu hermana, pero no sé dónde.
- (14) a. Han pensado **en alguien**, pero no sé en quién.
 a'. *Han pensado, pero no sé en quién
 b. Han visto **a alguien**, pero no sé a quién.
 b'. *Han visto, pero no sé a quién.

De nuevo, esta prueba, que resulta bastante concluyente con la mayor parte de los argumentos, supone un problema con los usos absolutos del complemento directo, como se observa en (15).

- (15) a. Ha comido **algo**, pero no sé qué.
 b. Ha comido, pero no sé qué.

5.1.4 Copulativas enfáticas condicionales

Un comportamiento similar exhiben las copulativas enfáticas condicionales del tipo *Si SN/SP_{indefinido} V, es X*. Así, la aparición del indefinido es obligatoria para los argumentos, pero opcional para los adjuntos:

- (16) a. Si **de algo** hemos hablado en la clase del profesor Mendívil, ha sido de Lingüística.
 a'. *Si hemos hablado en la clase del profesor Mendívil, ha sido de Lingüística.
 b. Si **en alguien** hemos pensado, ha sido en ti.
 b'. *Si hemos pensado, ha sido en ti.
 c. Si **algo** he aprendido en la clase de Latín, han sido las declinaciones.
 c'. *Si he aprendido en la clase de Latín, han sido las declinaciones.
- (17) a. Si en algún sitio hemos hablado de Lingüística, ha sido en la clase del profesor Mendívil.
 a'. Si hemos hablado de Lingüística, ha sido en la clase del profesor Mendívil.
 b. Si en algún momento he aprendido las declinaciones, ha sido en la clase de Latín.
 b'. Si he aprendido las declinaciones, ha sido en la clase de Latín.

5.1.5 Proforma *hacerlo*

Por último, un diagnóstico muy utilizado en la teoría lingüística es la sustitución del SV por la proforma *hacerlo* que deja dentro los argumentos y permite repetir los adjuntos, como muestran los siguientes ejemplos.⁹

- (18) a. Juan corrió **la maratón** en dos horas y Pedro lo hizo (***la San Silvestre**) en dos y media.
 b. *Los niños cocinaron **un pastel** el lunes en el colegio y sus hermanos mayores lo hicieron una tarta
 c. Los niños cocinaron **un pastel** el lunes en el colegio y sus hermanos mayores lo hicieron el martes en el comedor.
 d. *Alberto puso **el jarrón sobre la mesa** el martes y Pedro lo hizo **el florero**.
 e. *Alberto puso **el jarrón sobre la mesa** el martes y Pedro lo hizo **sobre la silla**.
 f. *Alberto puso **el jarrón sobre la mesa** el martes y Pedro lo hizo el miércoles.

Si bien este diagnóstico es útil con verbos eventivos (los verbos de estado no admiten esta paráfrasis), RAE/ASALE (2009, 39.2ñ) presenta un número

⁹ Esta prueba ha sido adaptada de la correspondiente en inglés con la proforma *did so*.

considerable de ejemplos en los que los argumentos del verbo pueden quedar fuera de la proforma *hacerlo*.

- (19) Pero en lugar de servirme de la palabra, lo hago de la imagen (Mundo [Esp.] 9/11/1996); Si la vida no se nutre de la muerte, la muerte lo hace de la vida (Restrepo, Ecología); La memoria cultural de los pueblos no solo se alimenta de los documentos escritos, también lo hace de la experiencia colectiva (Sepúlveda Carvajal, Encuentro); De ahí nace la desigualdad que es igualdad. No lo hace de unas tradiciones y costumbres que diferencien a la comunidad sometiendo al individuo (Clavero, Derecho); Comentaba del ayuno terapéutico curativo que no solo libera al ser humano de sus detritus físicos, sino que también lo hace de los psíquicos (Diario Navarra 7/1/2001); El azúcar proviene de los hidratos de carbono ingeridos, mientras que los lípidos lo hacen de las grasas adquiridas o de la grasa corporal almacenada (Albamonte, Aerobismo).

5.2 Dónde ponemos los locativos

En el apartado anterior hemos presentado algunos diagnósticos que nos sirven para diferenciar los argumentos y los adjuntos dentro del sintagma verbal. En este apartado utilizaremos dichos diagnósticos para determinar si algunos locativos son argumentos o adjuntos del verbo con el que aparece.

Para ello, vamos a considerar los siguientes pares de ejemplos:

- (20) Argumentos
 a. Juan reside **en Madrid**
 b. Alicia puso la pizza **en el horno**
- (21) Adjuntos
 a. Juan trabaja en Madrid
 b. Alicia cocinó la pizza en el horno

El propósito de este apartado es mostrar que en los ejemplos de (20) los locativos se comportan como argumentos del verbo mientras que en (21) lo hacen como adjuntos.

Consideremos, en primer lugar, la selección semántica y la omisión de los sintagmas que aparecen en el interior del SV. Como era de esperar, las oraciones que seleccionan argumentos locativos no permiten que estos se omitan, mientras que los adjuntos pueden obviarse sin que la oración pierda su significado básico.

- (22) Argumentos
 a. *Juan reside
 b. *Alicia puso la pizza
- (23) Adjuntos
 a. Juan trabaja.
 b. Alicia cocinó la pizza.

Con respecto a las interrogativas indirectas truncadas, los ejemplos muestran el contraste esperado: tal y como vemos en (24), el indefinido argumental no puede omitirse, mientras que los adjuntos de (25) sí lo hacen.

- (24) Argumentos
- a. Juan reside **en algún sitio**, pero no sé dónde.
 - a'. *Juan reside, pero no sé dónde
 - b. Alicia puso la pizza **en algún sitio**, pero no sé dónde.
 - b'. *Alicia puso la pizza, pero no sé dónde.
- (25) Adjuntos
- a. Juan trabaja en algún sitio, pero no sé dónde.
 - a'. Juan trabaja, pero no sé dónde.
 - b. Alicia cocinó la pizza en algún sitio, pero no sé dónde.
 - b'. Alicia cocinó la pizza, pero no sé dónde.

Idéntico comportamiento muestran las copulativas enfáticas condicionales, que permiten omitir el adjunto, pero no el predicado, como se observa a continuación:

- (26) Argumentos
- a. Si Juan reside **en algún sitio**, es el París.
 - a'. *Si Juan reside, es en París
 - b. Si Alicia puso la pizza **en algún sitio**, fue en el horno
 - b'. *Si Alicia puso la pizza, fue en el horno
- (27) Adjuntos
- a. Si Juan trabaja en algún sitio, es en Madrid.
 - a'. Si Juan trabaja, es en Madrid.
 - b. Si Alicia cocinó la pizza en algún sitio, fue en el horno.
 - b'. Si Alicia cocinó la pizza, fue en el horno.

Por último, la combinación con la proforma *hacerlo*, que permite replicar los adjuntos, pero no los argumentos, muestra el mismo contraste:

- (28) Argumentos
- a. ??Juan reside en París y su hermano lo hace en Londres
 - b. ??Alicia puso la pizza en el horno y Diego lo hizo en la sartén
- (29) Adjuntos
- a. Juan trabaja en Madrid y su hermano lo hace en Londres.
 - b. Alicia cocinó la pizza en el horno y Diego lo hizo en la sartén.

A raíz de estos diagnósticos, podemos afirmar que los locativos cumplen dos funciones diferentes dentro del sintagma verbal; como complementos del verbo (complemento de régimen, suplemento...) por aquellos verbos que seleccionan un argumento locativo o bien como adjuntos con todos aquellos verbos que no lo hacen.¹⁰

¹⁰ Un revisor anónimo hace notar que una diferencia entre los argumentos preposicionales locativos y los argumentos preposicionales que no lo son es que solo los primeros pueden conmutarse por un adverbio (*Pon el jarrón en la mesa* → *Pon el jarrón allí* frente a

6. Locativos con *estar*

En los apartados anteriores hemos considerado la aparición de locativos con verbos que tenían contenido léxico y hemos argumentado que, mientras que algunos son adjuntos al predicado, y por tanto desempeñan la función de complemento circunstancial de lugar, otros están seleccionados por este, por lo que desempeñan la función de complemento preposicional del verbo, o argumento locativo, si se prefiere. En este apartado vamos a mencionar brevemente otros locativos que también producen problemas en la enseñanza secundaria, dado que los docentes proponen distintos análisis en clase. Se trata de ejemplos como los de (30).

- (30) a. Los niños están *en el jardín*.
b. Alcalá de Henares está *en Madrid*.

Son muchos los trabajos publicados en el ámbito de la lingüística teórica para explicar la necesaria aparición del verbo *estar* (frente a *ser*) cuando aparece un locativo (véase, entre otros, Brucart 2009). En las aulas de secundaria, esta oración se analiza de tres formas distintas, tal y como aparece a continuación:

- (31) a. Los niños están en el jardín
SUJETO C.C.LUGAR
b. Los niños están en el jardín
SUJETO ATRIBUTO
c. Los niños están en el jardín
SUJETO ARG. LOCATIVO

Lo que vamos a mostrar en este apartado es que, si bien tanto b) como c) son análisis posibles, a) debe ser descartado. Para ello, el docente puede elegir cualquiera de las siguientes opciones, ambas compatibles con la teoría lingüística y el comportamiento del verbo *estar*:

- a) Existen dos verbos *estar* homónimos, uno con significado copulativo (*estar1*) y otro con significado predicativo (*estar2*). El verbo *estar2* procede del latín *stare* y aparece en otras lenguas romances, como el catalán o el francés, con significado durativo de *permanecer*. De acuerdo con esto, el análisis funcional correcto para estas oraciones sería el de c). *Estar2* es un verbo predicativo con contenido locativo que selecciona un argumento generalmente preposicional, pero que también puede ser un sintagma adverbial (*Los niños están allí*).
- b) En español tenemos una estructura bicopular para las oraciones atributivas (*ser* y *estar*). Como es sabido, los verbos copulativos no tienen significado léxico, por lo que el predicado de la oración es el sintagma que lo sigue,

Piensa en María → **Piensa allí*). Si bien esto puede, potencialmente, presentar un problema para los análisis más tradicionales, hemos de afirmar que la aparición de un sintagma adverbial en posiciones argumentales no es una excepción para los locativos, a la luz de ejemplos del tipo *Diego se porta bien*.

que realiza la función sintáctica de atributo. Si asumimos esta opción como la correcta, el análisis funcional adecuado es el que aparece en b). A favor de esta propuesta tenemos los casos de alternancia con *ser* cuando el sujeto de la oración copulativa es eventivo, como vemos a continuación:

- (32) a. La clase de 4ºB está en la quinta planta.
b. La clase de 4ºB es en la quinta planta.
- c) Por último, existe la opción de proponer que el locativo es un complemento circunstancial de lugar, tal y como aparece en a). Obsérvese que este análisis implica afirmar que el verbo *estar* es un verbo predicativo intransitivo que solamente selecciona un sujeto (y ningún complemento interno); decir que el locativo es un Complemento Circunstancial de Lugar es decir que es un adjunto, por lo que debería poder ser eliminado sin grandes problemas, tanto en la oración simple como en las interrogativas indirectas truncadas y en las condicionales enfáticas copulativas. Sin embargo, eso no es lo que sucede:
- (33) a. *Los niños están.
b. *Los niños están, pero no sé dónde.
c. *Si los niños están, es en el jardín.

Así pues, el docente puede optar bien por la opción a) o por la opción b), teniendo en cuenta, por supuesto, que el análisis debe ser siempre consistente. No parece adecuado optar por c) en ningún caso. Por supuesto, esto no implica que en las oraciones copulativas no puedan aparecer complementos circunstanciales locativos, tal y como aparece en el siguiente ejemplo:

- (34) María está contenta en su nueva clase.

7. Algunas propuestas de ejercicios

En los apartados anteriores hemos intentado proporcionar argumentos que sirvan a los docentes para identificar las funciones que realizan los sintagmas locativos y hemos visto que estos pueden ser tanto argumentos, como adjuntos, como predicados. Resulta necesario, ahora, proponer algunos ejercicios que ayuden a los profesores de enseñanza secundaria a instaurar un modelo reflexivo de enseñanza de la gramática en el aula. Para ello, aparecen a continuación cinco modelos diferentes de ejercicios. Será tarea del docente adaptarlos a la edad y el curso de sus alumnos e idear diferentes formas de plantearlos en clase.

7.1 Diferencias entre funciones sintácticas y funciones semánticas

Como se ha visto anteriormente, el problema con la identificación de las funciones que los locativos realizan dentro de la oración simple procede, probablemente, de la confusión que existe entre las funciones semánticas y las

funciones sintácticas, que se produce ya en la educación primaria y se arrastra, en algunos casos, hasta la secundaria. Entendemos, por ello, que resulta imprescindible que los alumnos sean conscientes de que ambas funciones deben separarse. Se propone un ejercicio de análisis inverso en el que los alumnos formen oraciones siguiendo instrucciones del siguiente tipo (aparece entre paréntesis un ejemplo de cada tipo):

- a) Un sujeto que sea destinatario (*María recibió un premio.*)
- b) Un sujeto que sea tema (*El bebé nació sonriendo.*)
- c) Un sujeto que sea agente (*El bebé golpeó la cuna.*)
- d) Un argumento que indique compañía (*Convive con cualquiera.*)
- e) Un adjunto que sea compañía (*Trabaja con cualquiera.*)
- f) Un argumento que indique lugar (*No pongas los pies en la mesa.*)
- g) Un adjunto que indique lugar (*No cocines en esa mesa.*)

A partir de la formación de estos ejemplos, el docente puede seguir trabajando con ellos, por ejemplo, proponiendo pruebas que identifiquen al sujeto (la concordancia) o los argumentos y adjuntos (véanse las pruebas que se han propuesto en el apartado 4 de este artículo). Puede también proponer otras dinámicas, como el trabajo con pares mínimos juntando ejemplos como d) y e).

7.2 Ejercicios de análisis inverso

Una vez que el estudiante distingue entre funciones sintácticas y funciones semánticas, podemos proponer ejercicios similares a los anteriores centrándonos solamente en los locativos. Podemos sugerir a los estudiantes, por ejemplo, que propongan una oración en la que el verbo seleccione un argumento locativo y que después utilicen ese mismo sintagma locativo en una posición de complemento circunstancial. Obtendrían, de este modo, contrastes como los siguientes (donde el primero es un argumento y el segundo un adjunto):

- a) Contigo voy **hasta la luna**. / Juan saltó hasta la luna.
- b) Puso las pizzas **en el horno**. / Cocinó las pizzas en el horno.
- c) No pongas las manos sucias **en mi mesa**. / Esta semana Juan ha trabajado en mi mesa.

Probablemente, la producción de oraciones por parte de los alumnos induzca a la comisión de errores, como el que aparece a continuación:

- d) Ese tren viene de Madrid. / Juan ha pintado un cuadro de Madrid.

En el caso de que esto se produzca, el docente tiene una excelente ocasión de aprovechar la segunda oración para volver a explicar que la sintaxis es jerárquica y que, en este caso, *de Madrid* depende del nombre *cuadro* y no del verbo.

7.3 Oraciones ambiguas

Las estructuras ambiguas son aquellas que tienen dos interpretaciones a partir de una distinta estructura sintáctica¹¹. Se trata de un recurso excelente en el aula (no solo en secundaria sino también en primeros cursos universitarios), puesto que permite al estudiante reflexionar sobre las relaciones que se establecen dentro de la oración. Consideremos, por ejemplo, la siguiente oración, que se propone en RAE/ASALE (2009, cap. 37):

(35) Iba pensando **en el tren**.

Esta oración tiene dos lecturas: en una de ellas el sintagma preposicional, *en el tren*, es un adjunto con valor locativo y el complemento verbal está omitido (podemos decir, por ejemplo, *Iba pensando en María en el tren*); en la segunda lectura, *en el tren* es un complemento argumental¹² del verbo. De nuevo, al docente se le plantean múltiples opciones que no recogeremos aquí; la más sencilla es quizás el análisis funcional de la oración; la más reflexiva será posiblemente procurar que los estudiantes aporten pruebas que muestren las diferentes estructuras sintácticas que dan lugar a distintos significados.

7.4 Pares mínimos

Los pares mínimos son construcciones muy similares en las que solo cambia una palabra o, en ocasiones, una letra de una palabra. Tal y como argumentan Bosque y Gallego (2016) suponen un excelente recurso para promover la reflexión en el aula de secundaria.¹³ En el caso de los locativos proponemos pares mínimos en los que el locativo aparece como un argumento y como un adjunto. Como en los ejercicios anteriores, el docente encontrará, sin duda, la manera de aprovechar estas construcciones al máximo.¹⁴

(36) a. Alicia vive en Madrid.
b. Alicia trabaja en Madrid.

7.5 Estructuras agramaticales

Por último, un recurso poco utilizado en el aula de secundaria, pero muy útil, es la reflexión a partir de oraciones agramaticales. De nuevo, son muchas las posibilidades de explotación de estos ejemplos; quizás la más evidente es que el alumno intente explicar por qué esas secuencias están mal formadas. En los

¹¹ Existen, por supuesto, los casos de ambigüedad léxica, como el citado *Las llamas lo asustan*, de Hernanz y Brucart (1987), que no nos interesan en este punto.

¹² Complemento de régimen verbal, complemento preposicional, complemento preposicional regido o suplemento.

¹³ Pueden encontrarse muchos ejercicios con pares mínimos para trabajar distintos aspectos de la gramática del español en Bosque (1994).

¹⁴ A lo largo de este artículo pueden encontrarse muchos otros pares mínimos con los que trabajar en el aula.

siguientes ejemplos será suficiente con que el alumno observe que no aparece uno de los argumentos exigidos por el verbo, que en este caso es un argumento locativo.

- (37) a. *Juan reside desde 1982
b. ??Juan vive desde 1982
c. *Juan puso el libro

Por supuesto, una posibilidad es combinar las estructuras agramaticales con los pares mínimos, de manera que una de las oraciones esté bien formada (la que lleva un complemento circunstancial de lugar, que puede elidirse) y otra no. Considérense ejemplos como los siguientes:

- (38) a. Alicia vive *(en Madrid). / b. Alicia trabaja (en Madrid).
(39) a. Diego puso la pizza *(en el horno) / b. Diego cocinó la pizza (en el horno).

Los contrastes de (38) y (39) muestran que el locativo puede omitirse cuando es un adjunto pero no si es un argumento. De nuevo, el docente podrá pedir a sus alumnos pruebas que sostengan sus afirmaciones.

8. Conclusiones

En este artículo hemos propuesto, en la línea de distintos trabajos que se enmarcan dentro de la corriente GrOC, una manera de plantear la enseñanza de la gramática en el aula de secundaria desde un punto de vista más reflexivo. Tomamos para ello como objetivo central un problema detectado por los propios docentes de enseñanza secundaria: la correcta clasificación de los locativos dentro de la oración. Creemos, como hemos visto en este artículo, que plantear el estudio de la gramática en el aula como una forma de reflexión es una forma más adecuada de trabajar, por varios motivos: en primer lugar, la gramática se concibe, desde este punto de vista, como una ciencia, con un objeto (el lenguaje) y un método de estudio similar al de las ciencias experimentales; en segundo lugar, dotará al estudiante de herramientas que le permitan reflexionar sobre su propia lengua materna; en tercer lugar, le permite establecer generalizaciones y comparar diferentes estructuras; por último, los ejercicios que se proponen en este trabajo resultan más interesantes para los estudiantes, ya que no han de limitarse simplemente a identificar funciones sino que han de reflexionar sobre sus propias producciones lo que, en última instancia, conecta con la enseñanza de la gramática en las distintas leyes educativas.

9. Bibliografía

- Bosque, Ignacio (1994): *Repaso de gramática tradicional. Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco-Libros.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bosque, Ignacio y Ángel Gallego (2016): “La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54/2, págs. 63-83.
- Brucart, Josep M. (2009): “La alternancia ser/estar y las construcciones atributivas de localización”, en Avellaneda, A. (ed.), *Actas del V Encuentro de Gramática Generativa*. Neuquén (Argentina), Universidad del Comahue, págs. 115-152.
- Gumiel-Molina, Silvia (2005): *Los complementos predicativos*. Madrid. Arco-Libro.
- Gumiel-Molina, Silvia y Manuel Martí (2010): *Síntesis actual de la gramática del español*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Hernanz, M. Lluïsa y Josep M. Brucart (1987): *La sintaxis I*. Editorial Crítica: Barcelona.
- RAE/ASALE (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española.
- Rodríguez Ramalle, M. Teresa (2005): *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Castalia-Universidad.