

# LA ESTRUCTURA INFORMATIVA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

ROBERTA GIORDANO  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA TUSCIA

**Abstract** – This work deals with those syntactic structures that languages use to focus one of the phrasal constituents. Dislocation, frontalization or anteposition of a sentence constituent are all examples of the focalizing discursive mechanism that allows the speaker to communicate more effectively and to adapt the speech to specific purposes and recipients. Becoming accustomed to an appropriate and self-confident use of this information structure falls precisely within a model of linguistic learning aimed at the development and empowerment of communicative competences: this is a crucial objective both for the normal working activities and for the interactions in sociocultural contexts even more complex.

**Keywords:** informative structure; focalization; anteposition; communicative competence; grammar/pragmatics.

## 1. Premisas

Por lo general, la lengua española estructura las informaciones según la secuencia sujeto-verbo-objeto (SVO), que se encaja, a su vez, dentro de la consolidada alternancia entre información previamente poseída por el emisor y el destinatario e información novedosa, o sea el binomio tema/tópico y rema/comentario. En opinión de Borreguero Zuloaga (2014 p. 22) hay que precisar que:

[...] las lenguas románicas suelen situar en la posición de tópico grupos nominales con función de sujeto y cognitivamente activos o semiactivos en el discurso, mientras que reservan para la posición de comentario grupos verbales con función de predicado y cognitivamente no activos [...]

de ahí que en las estructuras de orden canónico el rema tienda a coincidir, en la mayoría de los casos, con la parte del enunciado que comprende el foco informativo.

Cualquier cambio en el orden de los elementos oracionales refleja y produce un cambio en el orden informativo (“Jaime reparte los paquetes”/“Los paquetes los reparte Jaime”) y Gutiérrez Ordóñez (2008, pp. 438, 442) explica que el estudio de la información dentro de la perspectiva lingüística se fundamenta en la dimensión sintagmática del lenguaje, es decir, su combinatoria, introducida por los teóricos de la Nueva Escuela de Praga, y luego adoptada por los funcionalistas y los generativistas también.

Nos estamos enfrentando a un tema vasto y de no siempre inmediata accesibilidad: los funcionalistas abogan por la idea de que una vez adquirida una cierta soltura en el uso de la secuencia de tipo representativo, función clave del lenguaje, el hablante se acostumbra a *arreglarla* correctamente, para transferirla luego a su interlocutor conforme a sus necesidades informativas, porque, tal y como recuerda Gutiérrez Ordóñez:

Informar es una actividad semiológica por medio de la que un emisor (E) se dirige a un destinatario (D) para modificar su estado de conocimientos, transmitiéndole, por medio de

algún instrumento significativo, datos que supone que de algún modo le son nuevos. (2008, p. 440)

Rechazando la idea de la oración como encadenamiento de palabras y de moldes, rígida y nítidamente preestablecidos para la colocación de sus elementos, se asume, en cambio, que el significado oracional, condicionado de manera muy acusada por la estructura, sería el resultado de un proceso orientado por condiciones pragmáticas también, en las que las funciones desarrollan el papel de nudos de la relación combinatoria.

Además, si la sintaxis tradicional había detectado un solo nivel de análisis, el sintáctico, a partir de los años sesenta y gracias a las contribuciones de Fillmore, se comenzó a entrever un segundo nivel sintagmático, el semántico, o sea, el de la dimensión significativa de los constituyentes. Según esta nueva orientación, así, solo combinándose funciones sintácticas y semánticas, sería posible formular y vehicular mensajes para representar oportunamente expresiones, experiencias o sentimientos. (Gutiérrez Ordóñez 2008, p. 439)

Asimismo, el amplio abanico de definiciones y clasificaciones viables confirma la complejidad de la relación, posicionamiento y atribución de tema y rema: Lambrecht, por ejemplo, elige la de *principle of separation of reference and role* (PSRR) para referirse a las dos cláusulas distintas con las que fijar un referente e informar sobre él:

There are two processing reasons for adhering to this maxim, one speaker-oriented, one hearer-oriented. From the speaker's point of view, it is easier to construct a complex sentence if the lexical introduction of a non-active topic referent is done independently of the syntactic expression of the proposition about the referent. [...] From the hearer's point of view, it is easier to decode a message about a topic if the task of assessing the topic referent can be performed independently of the task of interpreting the proposition in which the topic is an argument. (Lambrecht 1994, p. 185)

La estructura informativa es un tema de estudio muy interesante y que, en nuestra opinión, merece ser explorado más, consideradas las potencialidades de la subversión del orden de los constituyentes oracionales, porque se revela tanto una estrategia comunicativamente relevante, con la que poder enfatizar todo lo que el emisor considere más importante para su interlocutor, como un recurso muy válido de aprendizaje de la lengua extranjera, con el que promover concienciación y autonomía en el uso correcto de la lengua. Dicho tema, además, se desarrolla a partir de una característica intrínseca fundamental: nos referimos al hecho de que el español es una lengua de *sujeto tácito*, lo que permite una inversión -bastante libre- del sujeto.

La segmentación de las unidades sintácticas dentro de bloques jerarquizados es una herramienta clave para definir -de manera clara- el valor de los constituyentes. Por otro lado, la alteración del orden fijado por la norma para estas unidades, que llega a desplazar la parte -comunicativamente- más relevante hacia la periferia oracional, es de fundamental importancia para la actividad en el aula también.

Sin embargo, para poder medirse correctamente con este tema, es imprescindible precisar que, a pesar de la aparente coincidencia, rema y foco son dos valores muy distintos, dado que el primero se refiere a la información novedosa aportada por el enunciado, mientras que el segundo indica el realce informativo que se le quiere dar a cierto segmento. En otras palabras, no toda información novedosa es -obligatoria ni automáticamente- foco también.

Abordándola desde la perspectiva adquisicional, la estructura informativa puede funcionar de termómetro para evaluar el dominio por parte de los estudiantes de lenguas extranjeras en general de una habilidad lingüística formal-pragmática de primer orden,

mediante la cual alterar el posicionamiento de los elementos oracionales de una manera gramaticalmente correcta, funcionalmente adecuada al contexto, a los propósitos comunicativos y a los conocimientos previamente compartidos por los interlocutores.

Sin embargo, subraya Leonetti (2014), no se debe olvidar que, antes de ser un tema de orden pragmático, la estructura informativa es una cuestión gramatical, que incluye la vertiente semántica y la fonética también, de ahí que existan reglas y restricciones ineludibles que la gramática impone al orden de los constituyentes oracionales.

## 2. La dislocación (o tematización)

A partir del concepto de jerarquización, implícita e inevitablemente, uno de los ejes clave de nuestro estudio, quisiéramos destacar cómo la estructuración de los componentes del enunciado, ordenados según un esquema lógico-conceptual antes, y lingüístico-formal luego, representa un instrumento metodológico útil para explicar tanto el entramado sintáctico que rige esta estructura, como el comportamiento semántico de sus constituyentes.

Como recuerda Jiménez Juliá (1993, pp. 2-3), uno de los modos más arraigados para representar la estructura oracional es la segmentación binaria de la cláusula, dividida en sujeto, o sea el elemento que abre la cláusula, y el predicado. Téngase en cuenta que este modelo recalca, aunque desde una perspectiva distinta, el esquema de la retórica clásica, que dividía el *logos*, la unidad básica del pensamiento, en *ónoma* (“aquello de lo que se hablaba”) y *rema* (“lo que se predicaba del *ónoma*”), escisión que, con la Escuela de Port Royal, habría comenzado a adquirir una significación de tipo sintáctico también.

Luego, con las aportaciones de los funcionalistas y de Halliday en particular, se ha investigado a fondo sobre la estructura temática, cuya definición (“what is being talked about, the point of departure for the clause as a message”) resulta la más acertada en el ámbito de las lenguas gramaticalizadas (*subject-prominent languages*).

Respecto al posicionamiento, es oportuno tomar en consideración el hecho de que en las lenguas indoeuropeas en general el segmento temático ocupa la posición inicial del enunciado, aunque no se trate -advierte Halliday (1967)- de una correspondencia automática ni siquiera obligatoria:

first position in the clause is not what defines the theme, it is the means whereby the function of theme is realized, in the grammar of English. There is no automatic reason why the theme function should be realized in this way. (Jiménez Juliá 1993, p. 15)

Siguiendo en esta línea, Reyes precisa que en un alto porcentaje la lengua española correlaciona el tema con el sujeto y el rema con el predicado, ubicando así, dentro de un orden normal o no marcado, el elemento no presupuesto (nuevo) hacia el final de la estructura y el conocido (compartido) en la abertura, como demuestran los ejemplos siguientes:

- (1) Él era vulnerable a todo. [←¿Cómo era él?]  
 Tema      Rema  
 Sujeto    Predicado
- (2) El libro fue publicado ayer. [←¿Cuándo fue publicado el libro?]  
 Tema      Rema  
 Sujeto    Predicado. (Reyes 1985, p. 577)

Sin embargo, no siempre es fácil, ni siquiera inmediato, detectar el segmento temático. Jiménez Juliá (1996, pp. 23-25), por ejemplo, recuerda que existen incluso cláusulas atemáticas [“Le dieron (a Pedro) el mejor regalo (a Pedro)”] y Yamashita (1983), que distingue entre temas de baja carga informativa (TBC) y temas de alta carga informativa (TAC), insiste en la idea de que el rasgo macroscópico del elemento temático sería “la separabilidad del tema y el resto de la oración”.

Leonetti (2014, p. 14), además, subraya que el fenómeno de la tematización (o dislocación), con el que se sitúa un constituyente en una posición externa a la oración, sirve precisamente para señalar sintácticamente el constituyente-tópico (“El regulador, ya lo comprobó Nuria”/“Ya lo comprobó Nuria, el regulador”), mediante algunos rasgos formales concretos (ausencia de énfasis, presencia de una copia pronominal que concuerda con el elemento dislocado, ausencia de inversión obligatoria del sujeto, posibilidad de tener más de una expresión dislocada (“El regulador, yo, en casa, no lo encuentro”). De esta manera, en otras palabras, con la dislocación la gramática obligaría al oyente a tomar un constituyente como tópico.

Fukushima (2005, pp. 232-243) hace hincapié en los medios formales de los que la lengua española dispone para representar concretamente el elemento temático:

1. medios fonográficos (pausa, coma, entonación) (“Pues yo, seré actor”) o el aumento prosódico de algún sintagma, seguido de una entonación lentamente descendiente;
2. medios léxicos (anteposición de cierto sintagma, precedido por los marcadores *en cuanto a*, *con respecto a/de*, etc... (“En cuanto al libro, lo compré en Madrid”, estrategia anafórica, mediante la que la referencia a lo anteriormente mencionado viene orientada hacia una dirección diferente, resultando así una marca del cambio de tema);
3. medios sintácticos (oración pseudohendida/hendida, anteposición/dislocación a la izquierda del complemento directo/indirecto, etc.). Si se considera, por ejemplo, la frase “*El piano* (lo/Ø) toca Juan”, según Gutiérrez Ordóñez, el sintagma dislocado de su posición habitual, *el piano*, desarrollaría función temática, útil para contestar a una pregunta del tipo “¿Quién toca el piano?”. Además, tal y como evidencia Zubizarreta (1999), el tema no sería una prerrogativa exclusiva de las frases principales, sino de las subordinadas también (“*A tu amigo*, parece que la policía lo ha arrestado”);
4. uso del artículo determinado/indeterminado;
5. topicalización con pronunciación enfática y, a menudo, con carácter contrastivo de algún sintagma (sin pronombre redundante) como en la frase “¿*El piano* (Ø) tocará Juan!”. Con respecto a esto, precisa Fukushima, es necesario distinguir la dislocación a la izquierda (“*A tus padres* los vi *en el cine*”), respuesta a la pregunta “¿Dónde viste a mis padres?”, de la topicalización (“*A tus padres* vi en el cine”), respuesta a la pregunta “¿A quiénes viste en el cine?”, porque solo en la segunda el elemento inicial coincidiría con el foco informativo también;
6. colocación de varios elementos oracionales en la cabecera de la oración: un sintagma preposicional locativo (“*En la facultad*, recibo en el despacho”), un adverbio (“¿*Históricamente*, está demostrado que Babel es un mito?”), un verbo en infinitivo (“¿*Hablas español?*, -*Hablar*, hablaba antes, pero...”), y, en el habla coloquial, incluso un sintagma posesivo (“Yo, *mi* marido tiene que trabajar”);
7. construcciones ecuandicionales, en las que, en vez de una cláusula relativa hay un nexo de tipo condicional o hipotético (“*Si alguien ha convocado junta para el lunes* ha sido el decano”). Gutiérrez Ordóñez, artífice de la definición (“proponemos denominarlas estructuras ecuandicionales, pues participan de la naturaleza y funciones

de las construcciones hipotéticas y de las ecuacionales”) (1997, p. 555) precisa que en estas construcciones la prótasis no expresaría ninguna premisa o condición, sino algo cierto para los interlocutores (tema);

8. oraciones en subjuntivo instaladas en la abertura de la frase (“El hecho de que el tabaco o el alcohol *estén legalizados* no da derecho a potenciar el consumo de otras drogas”), con las que se alude a un dato o acontecimiento que emisor y destinatario ya conocen.

Por último, a la lista de Fukushima añadimos la propuesta por Pinuer (2000, p. 157) también, que incluye recursos tematizadores adicionales, que indicamos a continuación:

- a. condensación estructural con reforzamiento prosódico (“¿Las vacaciones?, ya te diré cómo estuvieron”);
- b. inserción de un verbo existencial (*ser, haber*) o una construcción presentativa, tal como *esto es, eso de* (“Esto de ser la otra, no me gusta nada”);
- c. declaración explícita del tema (“Hablando de tu padre, ¿cómo sigue?”).

### 3. La focalización (o rematización)

Como se anticipaba antes, uno de los recursos sintácticos más comunes con los que la lengua española destaca cierta información aportada por la oración es el de las estructuras hendidas (escindidas o ecuacionales), que dividen su contenido sintagmático en dos bloques, *presuposición* y *foco*:

Desde el punto de vista sintáctico, una escindida consiste en un elemento extrapuesto (en obras generativistas llamado “foco”), ligado mediante una forma de la cópula *ser* al resto de la oración (“la presuposición”), el cual aparece en forma de una relativa independiente”. (Fant 1984, p. 131)

Mientras la presuposición (o tema), ubicada dentro de la cláusula de relativo, presenta una información supuestamente compartida por emisor y receptor, el foco, coincidente o no con el rema, recae en la unidad enfatizada, llevando así el peso informativo de la oración. (Sedano 2003)

El fenómeno del hendimiento (*cleaving* en inglés), así, responde precisamente a la voluntad de realzar informativamente cierto elemento, objetivo conseguido repartiendo el material léxico de una cláusula en dos segmentos distintos mediante la inserción de dos marcadores estructurales, o sea el verbo *ser* y un enlace hipotáctico (relativo o conjunción).

A partir de estas premisas, por lo tanto, de la cláusula “Pedro llora” podrían derivar las siguientes tres *alteraciones* posibles:

- (1) “Es Pedro el que llora” (hendida),
- (2) “El que llora es Pedro” (pseudohendida),
- (3) “Pedro es el que llora” (pseudohendida inversa). (Di Tullio 1990, p. 5)

Estamos moviéndonos en un plano de la lengua que comprende todos esos mecanismos con los que es posible subrayar algún elemento de la oración, presentando las informaciones según un orden funcional para este fin y jerarquizando sus componentes de acuerdo con su grado de importancia para el destinatario. Borreguero Zuloaga (2014, p. 30) opta por la expresión *construcciones escindidas*, que comprendería las oraciones

copulativas enfáticas, las hendidas o escindidas, las que presentan anteposición del elemento focalizado implícitas o explícitas y las pseudohendidas:

- (a) “Fue el día antes de la boda cuando llegó el vestido de la novia” (copulativa enfática, hendida o escindida),
- (b) “Una tarta de fresa fue lo que trajo Luis a la fiesta” (anteposición del elemento focalizado),
- (c) “Lo que llegó el día antes de la boda fue el vestido de la novia” (pseudohendida).

Di Tullio (1990, p. 10) se detiene particularmente en las pseudohendidas, destacando el uso muy frecuente en estas estructuras del pro-verbo *hacer*, con el que anticipar la presencia de un verbo de acción en el foco y, además, el uso de relativas libres (*lo que pasa, lo que sucede, lo que ocurre*) con verbos de proceso o estado:

- (i) “Lo que hizo Juan fue secar la madera”,
- (ii) “Lo que pasa es que la madera está seca”,
- (iii) “Lo que pasa es que la madera se secó”.

Son entendidas como pseudohendidas también las oraciones en cuya relativa se inserta un modalizador, lo que aumenta su valor epistémico o deontológico:

- (I) “Lo que creo/opino/me parece es que...”,
- (II) “Lo que es cierto/es probable/parece necesario es que...”,
- (III) “Lo que es una lástima/una suerte/es un deber ...”. (Di Tullio 1990, p. 10)

Estas combinaciones confirman que las pseudohendidas admiten una gran cantidad de opciones de uso: fíjense en las que Fernández Ramírez (1986) define *perifrásticas con artículo neutro* (“*lo difícil es que...*”), que se alternan a menudo con la fórmula sustantivada correspondiente (“*la dificultad/el problema/la cuestión es que...*”) y las encabezadas por el conector *es que* (“- ¿Qué ocurre? - *Es que* Juan acaba de llegar”) que, en opinión de Di Tullio (1990, pp.12-14), compartirían con las encabezadas por el conector *lo que pasa* un enlace con un discurso previo, o bien una oposición con él (“¡Ay qué pena este muchacho, tan bien pero un poco tonto! Pero *lo que pasa* es que no tiene soltura con el alemán”). (Di Tullio 1990, p.14)

Más detenidamente se precisa que el conector *es que* sirve para reenviar, contrastivamente, a un discurso precedente (“a mí no me escandaliza que entre con el filito...pero lo que me espanta *es que* haya unas chicas monísimas jovencitas con unos viejos que se caen a pedazos...”), con el objetivo de puntualizar y distinguir algo, de ahí que se acompañe a menudo a superlativos (“Está muy bien amueblado...Ahora, *lo que es más importante* en Versailles, lógico, es la dimensión”). (Di Tullio 1990, pp. 13-14)

Hay que observar que estos significados específicos, que se materializan frecuentemente mediante conectivos que establecen un nexo anafórico, son más frecuentes en la lengua hablada que en la escrita, quizá porque permiten construir enlaces paratácticos entre las cláusulas, mientras que en la lengua escrita predomina la subordinación (causal, concesiva). (Di Tullio 1990)

En lo que concierne a la focalización, útil para expresar el foco, desplazando un constituyente hacia la posición inicial, asignándole también un fuerte realce prosódico, cabe subrayar que, tal y como la tematización, este mecanismo también cuenta con algunos procedimientos sintácticos de realización (Pinuer 2000, p. 164):

1. alteración del orden canónico de los constituyentes oracionales SVO (“Amor necesita el hombre”);

2. recursos léxicos (adjetivos y pronombres) (“¡Qué vista tiene esta casa!”, “Dramático rescate de menor accidentado en un pozo”); adverbios focalizadores aditivos (*también, incluso*), adverbios restrictivos (*solo, únicamente*), adverbios identificadores (*precisamente, exactamente*), o particularizadores (*especialmente, particularmente*);
3. acento de insistencia para intensificar fónicamente algo (manteniendo las posiciones canónicas también) (“El desempleo no disminuyó en las regiones”);
4. reduplicación y reiteración por parte del discurso (“A ver, qué dices, *qué dices* ahora”).

Existe una serie muy larga de definiciones para estas estructuras (desde *anteposiciones focales* o *focalizadoras* hasta *focos antepuestos* o *focalizaciones a la izquierda*), con las que señalar el foco del enunciado que, además, pueden afectar -no exclusivamente- la zona izquierda del enunciado, sino también la que comprende las frases secundarias [“Recuerdo que *el coche* se llevó (no la moto)”]. (Pinuer 2000)

Aunque la focalización lleve los mismos rasgos sintácticos del movimiento de sintagmas interrogativos en las interrogativas y exclamativas parciales, como la posición inicial del elemento antepuesto, observa Leonetti (2014, p.15) que la focalización y la interrogación resultan incompatibles. Además, la inexistencia en la focalización de copia pronominal del elemento antepuesto la distingue nítidamente de la dislocación, y sus marcas características son la inversión del sujeto, la entonación enfática y la anteposición:

A. - Oye, doscientos euros me han cobrado.

B. - Podríamos ir a tomar algo.

Un whisky me tomaría yo. (Leonetti 2014, p. 17)

Concluimos esta sección mencionando *los enunciados con foco de polaridad* que, a pesar de la semejanza con la polarización propiamente dicha, indican una situación pragmática diferente: el desplazamiento a la izquierda no produce la focalización de un elemento en particular, sino de toda la oración (*la oración con foco de polaridad* o *verum focus fronting*). Leonetti (2011) habla de *anteposiciones inductoras de foco de polaridad*, en las que ni habría segmentación informativa explícita, ni siquiera el sintagma dislocado podría ser considerado tópico o foco contrastivo (“Nada tengo que añadir”, “Algo debe saber”, “Poco te puedo decir”, “Bastante trabajo tengo ya”).

Como los ejemplos anteriores evidencian, casi siempre se trata de expresiones obtenidas a partir de indefinidos, demostrativos y nombres escuetos. Zubizarreta (1999) prefiere la definición de *anteposiciones enfáticas*, mientras Ambar (2002) opta por la de *construcciones evaluativas (evaluative phrase)*, secuencias típicas de la lengua italiana también, con las que se procura evaluar cierto elemento que, acompañado por una entonación exclamativa también, se coloca en la periferia izquierda oracional (“Qualcosa farò, non preoccuparti”, “¡Alguna cosa comprará, en las rebajas!”). (Leonetti & Escandell-Vidal 2010, pp. 733-743)

En opinión de Leonetti y Escandell Vidal (2010) se podría hablar de *foco extendido*, o sea, de un relieve informativo que impregnaría el acto de habla mismo (*anteposiciones inductoras de foco de polaridad*), precisando que muchas anteposiciones aceptables en español, sin embargo, no serían idiomáticas en italiano (“\*niente altro volle aggiungere”/“nada más quiso añadir”; “\*abbastanza lavoro ho già”/“Bastante trabajo tengo ya”; “\*Poche pagine ti mancheranno”/“pocas páginas te faltarán”, “\*poco di più aveva fatto”/“Poco más había hecho”), quizá porque en italiano el *peso* de la expresión antepuesta es mayor que en español, de ahí que se tienda a desplazar -más frecuentemente- solo expresiones simples o ligeras (*qualcosa, poco*).

#### 4. El desarrollo de la competencia comunicativa mediante la estructura informativa

En los últimos veinte años, a medida que el desarrollo de la lingüística textual, la pragmática y el análisis conversacional repercutían en el estudio de la adquisición de los mecanismos textuales y de la competencia pragmática, el tema de la estructura informativa ha empezado a recobrar cada vez más importancia en el ámbito de la lingüística aplicada a la didáctica de las lenguas extranjeras, superando la exclusiva predilección por la vertiente léxica y morfosintáctica.

Desde la perspectiva aplicada, en particular, nos parece extremadamente interesante reflexionar sobre el hecho de que la estructura informativa y el fenómeno de las frontalizaciones, anteposiciones o bien dislocaciones, pueden constituir una herramienta muy útil para toda aula de lengua extranjera, y para la de E/LE sobre todo, tanto si el elemento desplazado no ha sido introducido preliminarmente en el discurso, aportando así una información completamente nueva, como si se emplea este elemento como estrategia para retomar hechos ya citados anteriormente, asegurando en ambos casos, así, la cohesión textual. (Borreguero Zuloaga 2014, p. 24)

Pensamos que la implementación en el aula de E/LE de una serie de actividades centradas en la jerarquización informativa y la focalización representa un instrumento muy provechoso para un entrenamiento pragmático también en la lengua extranjera. Este ejercicio constituye una ocasión para *desarraigar* la lengua de moldes preconfeccionados, generando en cambio, una inclinación hacia la dimensión comunicativa de la lengua (según las necesidades informativas del oyente), con atención hacia la secuencialidad de sus componentes, el papel desarrollado por la elipsis (en el intercambio pregunta-respuesta la información conocida es suprimible, mientras la novedosa, jamás) y la tonicidad de los segmentos (soporte y aporte deben ser elementos tónicos).

Sería oportuno activar tareas y ejercicios con los que explotar esta orientación: aprender a construir, deconstruir, alterar y desplazar los segmentos oracionales según el contexto y las necesidades de orden pragmático también. Quizá sea la redacción de un corpus uno de los medios más adecuados para este fin, construido a partir de la recolección de las grabaciones de interacciones reales producidas entre nuestros estudiantes universitarios italófonos de E/LE y sus colegas hispanófonos llegados a Italia en el ámbito del programa Erasmus.

Se podría proponer la realización de una serie de actividades comunicativas, tales como diálogos o entrevistas, con el objetivo de tratar de entender cuándo y por qué estos deciden recurrir a una estructura informativa canónica y cuándo y por qué a una dislocada o focalizada. Las simulaciones se producirían en el marco de contextos reales guiados, o sea, en el ámbito de ocasiones de contacto lingüístico fijadas de antemano por el docente y la clase. Procediendo según el enfoque por tareas, que nos parece la metodología más idónea para este experimento, ya que fomenta la colaboración y el espíritu de grupo, se sugerirían las siguientes tareas progresivamente más complejas:

1. narrar un episodio de la vida pasada o presente,
2. describir y explicar el funcionamiento de algo,
3. convencer al interlocutor de la validez de cierta idea a partir de una noticia, de carácter nacional o internacional, sobre la emergencia de salud pública del Covid-19.

Pensamos que sobre todo la tercera actividad mencionada, basada en la explotación de la función (contra)argumentativa y persuasiva, resultaría muy eficaz para el incremento de capacidades discursivas estratégicas respecto a la gestión de la estructura informativa. Los



elementos neurálgicos de una necesaria unidad didáctica, preparatoria para dichas actividades, serían los siguientes:

1. objetivo formativo. Adquirir destreza en la construcción, uso y alteración de la estructura informativa;
2. tarea. (Contra)argumentar sobre las consecuencias de la difusión del virus Covid-19 en el mundo, explicando y sustentando lógicamente y discursivamente sus propias ideas;
3. instrucciones. El docente aborda preliminarmente el tema escogido con la clase, haciendo hincapié en la importancia de la responsabilidad individual respecto a la propagación y letalidad de la infección.

Este ejercicio, que requeriría el uso de elementos léxicos, morfosintácticos y discursivos apropiados, desde el vocabulario y los géneros textuales de ámbito técnico-científico hasta los marcadores y conectores, ayudaría a medir la agilidad adquirida por los aprendices en la demarcación de relaciones espacio-temporales, causales y de oposición entre los enunciados formulados y entre las consideraciones expuestas.

Para potenciar la validez de su propia posición, cada estudiante debería justificarla aportando todo dato necesario, desde las opiniones de los expertos hasta las estadísticas oficiales sobre la difusión, bajada y repunte de la infección: de esta manera, añadiendo elementos nuevos a los ya poseídos acerca de las repercusiones sociales, económicas y psicológicas futuras de la pandemia, avanzaría la progresión temática de su razonamiento y discurso.

Será interesante examinar no solo la manera de seleccionar, secuenciar y organizar las palabras, estructuras y enunciados, sino también la competencia discursiva de la que los estudiantes disponen a la hora de manejar relaciones espacio-temporales y de causa-efecto para describir y comentar la incidencia del problema tratado, moldeando el orden de la estructura informativa a su propósito comunicativo concreto y acrecentando la fuerza persuasiva de sus actos de habla con la aportación de informaciones adicionales.

El análisis de las producciones llevaría a consideraciones relevantes sobre la fase de la interlengua, momento clave del aprendizaje. Se podría detectar los posibles obstáculos de los aprendices en la gestión de la estructura informativa, entender qué estrategias se activan para superar las dificultades encontradas, qué tipos de fallos gramaticales y pragmáticos se producen (si son comunicativamente recuperables y en qué medida atribuibles a la afinidad interlingüística español-italiano).

Además, pensamos que estas actividades conllevarían necesariamente algunos interrogantes de tipo metodológico también: ¿de qué manera el profesor evaluaría el alcance de la competencia en el uso de la estructura informativa?, ¿cuáles serían los baremos concretos para dicho juicio?, ¿en qué medida la habilidad pragmática y comunicativa debería compensarse con la corrección formal de la expresión?, ¿qué estrategias correctoras, tanto de orden gramatical como pragmático, debería prever el plan didáctico?

Como se puede notar, la difícil gestión de diferentes planos imbricados, el formal y el comunicativo, repercute en el rol desempeñado por el docente, lo que exigirá una actividad constante de (auto)reflexión, (auto)evaluación y (auto)corrección no solo respecto al programa llevado a cabo con la clase, incluyendo las tareas seleccionadas, los materiales escogidos, los resultados obtenidos y la organización dada a los recursos humanos, sino también respecto a la capacidad motivadora mostrada hacia una orientación adquisitiva de corte pragmatogramatical.

## 5. Conclusiones

Concluimos este artículo precisando que la estructura informativa y todas las estrategias focalizadoras pueden ser muy válidas no solo para aprender a transferir las informaciones eficazmente, sino para mantener la cohesión discursiva también: conviene valorar su uso como mecanismo para retomar informaciones, o bien como mecanismo contrastivo respecto a algo mencionado anteriormente, capaz de vehicular datos nuevos directamente accesibles por parte del interlocutor.

El alcance de este objetivo constituye la señal tangible del desarrollo de una habilidad de grado superior, síntoma de una gestión autónoma de la lengua. Por eso, sería muy útil estudiar los recursos empleados por los aprendientes, desde los fonéticos hasta los sintácticos, para cumplir con toda función comunicativa: enfatización fónica de algún componente oracional, empleo de elementos para recuperar algo, estrategias de enfatización, mecanismos de diferenciación y contraste, presentación y orientación de datos hacia cierta dirección.

Según Pinuer (2000, p. 163), es oportuno tener en cuenta la opinión de esos expertos que reconocen a las oraciones pseudohendidas, en particular, mayor potencial, tanto porque estas serían más expresivas, permitiendo proceder gradualmente hacia el foco del mensaje (Gutiérrez Ordóñez 2008; Sedano 2003), como porque estas estarían dotadas de una fuerza contrastiva (“Lo que estoy haciendo con él es lo mismo que él hizo conmigo antes”), metalingüística (“Lo que estoy intentando decirte es que no seas tan pusilánime”), personal (“[...] lo que realmente me molesta es que vayan diciendo por ahí esas tonterías”) y factual mayor (“lo que pasa es que no quiere venir”) (Molina Redondo & Ortega Olivares, cit. en Pinuer 2000, p. 163).

Sin embargo, sigue Pinuer (2000, p. 165), cabe recordar también que existen otros procedimientos sintácticos para realzar informativamente cierta parte o dato oracional, como las oraciones ecuandicionales, a las que se aludía antes, los adyacentes nominales atributivos (“Una maravilla de mujer”) y los focalizadores presuposicionales (“Hasta un niño lo haría”).

Quisiéramos hacer hincapié en las ventajas de adquirir destreza en el recurso a dichos procedimientos, en los que la dislocación cumple una función informativa clave. Si consideramos la capacidad preparatoria del hendimiento (“Lo que debo decirte es la verdad”), el plus informativo (“Fue el miércoles cuando se encontraron”) y el potencial cohesivo de las anteposiciones (“Lo mal que habla la gente”), la sobrecarga enfática, hasta retórica, de las secuencias ecuandicionales (“Si te hablo así es por tu bien”), llegamos a entrever en la sintaxis marcada de la dislocación potencialidades didácticas y de aprendizaje elevadísimas.

Estas capacidades relevantes, avaladas también por la frecuencia con la que se emplean, en el habla coloquial sobre todo, las estructuras de tema marcado (“Pero yo ¿qué puedo hacer?”), las que trasladan algún constituyente para posibilitar su valor temático (“Yo, lo que sé, es que tengo mucho que hacer”) y los anacolutos, que hacen empezar una oración “con un tema presentativo del ámbito sobre el que el rema predica algo independientemente de los elementos valenciales de la predicación subsiguiente” (Jiménez Juliá 1996, p. 55), evidencian la enorme riqueza expresiva también de toda lengua.

Pensamos que un experimento como el que hemos propuesto con anterioridad, además, podría facilitar otra no menos importante ventaja, de tipo comparativo-contrastivo, posibilitando una reflexión sobre la diferente actitud que lenguas afines como el italiano y el español asumen respecto de la variación en la estructura informativa.

Respecto a esto, Leonetti (2011) hace notar que se remonta solo a las últimas

décadas la idea de que uno de los elementos clave de la variación interlingüística atañe, precisamente, a la articulación tópico/foco: se trata del tema de *las lenguas configuracionales del discurso*, cuya organización sintáctica, espejo fiel de las funciones discursivas, se regiría por el posicionamiento rígido de tópico y foco.

Es interesante observar que, a pesar de las semejanzas evidentes entre las lenguas románicas, hay algunas diferencias significativas respecto a la colocación y dislocación de estos segmentos. Si italiano, catalán y francés marcan de forma clara y muy explícita focos contrastivos y tópicos, el español lo hace de forma más opaca. La posición del sujeto postverbal en el orden VSX, por ejemplo, aceptable en español como *foco extendido* (“Ayer compró Juan la casa”), es discutible en italiano (“\*Ieri ha comprato Gianni la casa”), admitiéndolo, así, solo para frases breves y de escasa complejidad (“Ieri ha comprato Gianni, la casa”) (Leonetti 2011).

Todo esto confirma, en nuestra opinión, la importancia de acostumbrar a los estudiantes a medirse con este enorme abanico de opciones, gradaciones y matices expresivos, considerándolo parte de un proceso de aprendizaje y social irrenunciable, con el que favorecer una inmersión total no solo en la lengua, sino sobre todo en la cultura extranjera.

Por último, la estructura informativa es una ocasión de reflexión múltiple, desde la perspectiva del estudio interlingüístico, y arroja luz sobre la semejanza y contraste entre las lenguas afines, hasta la perspectiva aplicada y adquisicional, reforzando el apego por un aprendizaje contextualizado de las lenguas, que permite combinar gramática y pragmática. Si la gramática fija las bases y los parámetros para interpretar correctamente los enunciados, la pragmática selecciona dentro de estos límites la opción interpretativa más adecuada que, por lo tanto, será el resultado del sopesamiento de factores pertenecientes a ambas dimensiones.

Cuando las particiones informativas no son establecidas por la sintaxis, Leonetti señala que además del orden de los constituyentes, habría otros factores-guía para la interpretación final, entre los cuales destacarían: los papeles temáticos relevantes, como el agente y el experimentante, el carácter estativo o no estativo del predicado y la definitud. El lingüista mencionado argumenta esta tesis poniendo dos ejemplos concretos, que reproducimos a continuación:

- A. “El rey ha abdicado” (“Ha abdicado el rey”)
- B. “El rey tiene dos hijas” (\*“Tiene dos hijas el rey”).

Con estos dos enunciados se trata de demostrar que el orden SVO no determinaría por completo la estructura informativa, dado que, si es bastante fácil que la frase A sea interpretada de forma *tética*, sin tópico explícito, es improbable que lo mismo ocurra en la B: en esta última, en efecto, será mucho más fácil optar por una interpretación categórica, con sujeto y tópico coincidentes. Esta diferencia sería explicable, concluye el lingüista, solo como consecuencia del contraste entre el valor estativo del predicado *tener dos hijas* (B) y el valor no estativo de *abdicar* (A), que, junto con el uso del pretérito perfecto, así, llevaría a excluir la partición binaria. (Leonetti 2014, p. 12)

Dicha orientación viene avalada por Hernando Cuadrado, quien también afirma que el tema de la estructura informativa iría más allá de lo estrictamente *lingüístico*, entrecruzándose, necesariamente, con otros aspectos de la comunicación, como la condición cultural, psicológica y social de los hablantes. Piénsese, por ejemplo, en el hecho de que las expectativas del receptor vienen condicionadas por el desarrollo, canónico o no, de la transferencia de las informaciones, de ahí que el orden de los

elementos oracionales repercute, y marcadamente también, en la interpretación de los mensajes, confirmando o desmintiendo lo esperado:

De esta manera, la secuencia *Bueno, ya es MAYOR DE EDAD y sabe muy bien lo que tiene que hacer* supone una ruptura de lo esperado si sigue, por ejemplo, *a Belén sale con un individuo que no me gusta un pelo*, pero confirma las expectativas cuando aparece a continuación de otro tipo de enunciado, como *Belén ha dejado de ser la niña caprichosa que conocíamos en el pueblo*. (Hernando Cuadrado 2005, p. 174)

**Bionota:** Roberta Giordano es investigadora y docente titular de Lengua y Traducción – Lengua Española en la Università degli Studi della Tuscia. Su interés científico principal es la lingüística aplicada a la didáctica del español como lengua extranjera, poniendo especial atención en la vertiente pragmática del discurso y de sus relaciones con las metodologías de aula y de formación docente. Además, sus trabajos se han dirigido hacia las variedades de especialidad del español (jurídico, económico, comercial), privilegiando siempre una perspectiva de estudio comparativo-contrastiva (español-italiano). Entre sus publicaciones destacan: *Los documentos notariales mortis causa. Para un análisis contrastivo español-italiano*, Torino, Giappichelli, 2016; *La competencia pragmática intercultural y la didáctica de las lenguas extranjeras*, “Español Actual”, 109/2018; *El verbo ser: cómo orientar la comunicación*, “Trabalhos em Linguística aplicada”, vol 58, n. 2, 2019.

**Dirección de la autora:** [roberta.giordano@unitus.it](mailto:roberta.giordano@unitus.it)

## Bibliografía

- Ambar M. 2000, *Wh-questions and wh-exclamatives. Unifying mirror effects*, en AA. VV., *Romance languages and linguistic theory*, Amsterdam Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 15-41.
- Borreguero Zuloaga M. 2014, *Anteposiciones focales en italiano y español L2*, en “Cuadernos AISPI”, 4, pp. 21- 48.
- Di Tullio Á. 1990, *Sobre hendidas y pseudohendidas*, en “Revista de Lengua y Literatura”, 7, pp. 3-16.
- Fant L. 1984, *Estructura informativa en español: estudio sintáctico y entonativo*, Almqvist & Wiksell, Estocolmo.
- Fernández Ramírez S. 1986 [1951], *Gramática española 4. El verbo y la oración*, Madrid, Arco Libros.
- Fukushima N. 2005, *Tema en español*, en “Moenia”, 11, pp. 229-248.
- Gutiérrez Ordóñez S. 2008, *Información y funciones informativas en lingüística*, en *Actas I Encuentro Internacional de Expertos en teorías de la información, un enfoque interdisciplinario*. León, Sierra Pambley, 6-8 de noviembre de 2008, pp. 437-453.
- Gutiérrez Ordóñez S. 1997, *La oración y sus funciones*, Arco/Libros, Madrid.
- Halliday M.A.K. 1967, *Notes on transitivity and theme in English, part 2*, en “Journal of Linguistics”, 3, pp. 199-244.
- Hernando Cuadrado L. A. 2005, *El orden de palabras en Español*, en “Revista de Filología”, 23, pp. 161-178.
- Jiménez Juliá T. 1996, *Eje temático y tema en español*, en M. Casado Velarde *et. al.* (Eds.), *Scripta Philologica in Memoriam Manuel Taboada Cid*. Ediciones Universidade da Coruña, Tomo I, pp. 453-492.
- Jiménez Juliá T. 1993, *Constituyentes clausales y niveles de estructura jerárquica*, en “Lingüística hispánica”, 16, pp. 15-44.
- Lambrecht K. 1994, *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus and the Representation of Discourse Referents*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Leonetti M. 2014, *Gramática y pragmática en el orden de palabras*, en “Lingüística en la red”, pp. 1-25.
- Leonetti M. 2011, *La expresión de la estructura informativa en la sintaxis: un parámetro de variación en las lenguas románicas*, en *Romanistisches Jahrbuch*, 61, pp. 338-355.
- Leonetti M. & Escandell-Vidal M. V. 2010, *Las anteposiciones inductoras de foco de polaridad*, en V. M. Castel & L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, Ed. De la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, pp. 733-743.
- Pinuer C. 2000, *Estructura informativa y atribución*, en “ONOMAZEIN”, 5, pp. 153-166.
- Reyes G. 1985, *Orden de palabras y valor informativo en español*, en “Philologica Hispaniensa, in Honorem Manuel Alvar”, II, *Lingüística*, Editorial Gredos, Madrid, pp. 567-588.
- Sedano M. 2003, *Más sobre pseudohendidas y construcciones con verbo ser focalizador en el habla de Caracas*, en F. Moreno Fernández *et al.* (Eds.). *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, Arco Libros, Madrid.
- Yamashita Y. 1983, *Tema en la oración española y su orden desde el punto de vista informativo*, en “Lingüística Hispánica”, 6, pp. 123-143.
- Zubizarreta M. L. 1999, *Las funciones informativas: tema y foco*, en I. Bosque, V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.