

LA ESTRUCTURA TEMA-REMA Y EL ORDEN DE LOS CONSTITUYENTES DE LA ORACIÓN EN LA INTERLENGUA DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE). ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LOS NIVELES DE PERFECCIONAMIENTO.¹

Ernesto Martín Peris.

**Gr@el.- Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües.
Departament de Traducció i Filologia. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.**

1.- INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación que está llevando a cabo el grupo Gr@el y que se propone analizar la competencia discursivo-textual de los aprendientes de segundas lenguas en los niveles avanzados. La obtención de datos a este respecto habrá de proporcionar la base para efectuar distintas aplicaciones a la enseñanza, tanto en el plano del diagnóstico (pruebas de clasificación) como en el de la acreditación (exámenes y evaluación) y el de la didáctica (materiales de enseñanza).

En nuestra comunicación presentamos los resultados de una experiencia de aplicación de los conceptos tema-remata, propios de la estructura informativa de los textos, al estudio de las producciones escritas de los alumnos de español como lengua extranjera (en adelante, ELE); se efectúa un análisis descriptivo de aquellas producciones y se les da un tratamiento didáctico basado en esos conceptos.

Nuestro experimento constituye un caso de investigación en el aula, de naturaleza cualitativa y participativa, realizado con un grupo de estudiantes de un curso de perfeccionamiento. Consta de dos partes: una, de análisis de la producción escrita de los estudiantes; y otra, de búsqueda de procedimientos de trabajo que la mejoren. No se trata de dos únicas fases sucesivas, sino de una secuencia continuada y alternante a lo largo de un curso. En la comunicación se recogen las estructuras y los contextos en los que más frecuentemente se manifiesta el fenómeno, se presentan muestras de producciones reales y del procedimiento seguido, y se comentan los resultados obtenidos.

2.- JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El orden de las palabras es uno de los rasgos de la lengua que más difíciles de aprender les resultan a los alumnos de ELE. La dificultad se manifiesta tanto en su producción como en su comprensión de textos españoles; si bien no afecta de manera sustancial a ninguna de las dos, refleja un dominio incompleto de la lengua, tanto en niveles iniciales como en aquellos que reflejan un buen dominio general de la lengua.

¹ Ponencia presentada en el “Congreso Internacional sobre Análisis del Discurso”, Universidad de Navarra, 2002.

Podemos apreciar estas circunstancias si observamos los siguientes ejemplos, limitados a la presencia o ausencia del pronombre personal sujeto en oraciones simples. Es frecuente oír de boca de un alumno de ELE cualquiera de las tres opciones que contienen los ejemplos, reduciendo a una única forma de expresión los tres mensajes distintos que les corresponden, en la ignorancia de las reglas que rigen esas construcciones y en la confianza de que los datos del contexto y el esfuerzo de los interlocutores asegurarán la comunicación eficaz. Estos son los ejemplos:

1.a.- *¿Vienes?* 1.b.- *¿Tú vienes?* 1.c.- *¿Vienes tú?*
2.a.- *En ese caso, te callas.* 2.b.- *En ese caso, tú te callas.* 2.c.- *En ese caso, te callas tú.*

Ante la falta de explicaciones acerca del valor y función de la presencia o ausencia del pronombre sujeto y de su lugar en la frase, muchos estudiantes de ELE llegan a niveles avanzados habiendo desarrollado sus propias reglas de andar por casa, reducidas muchas veces a una de estas dos opciones: o bien ponen siempre el pronombre sujeto, o bien o lo omiten siempre.

La enseñanza comunicativa, con su énfasis en la importancia del mensaje, ha contribuido a llamar la atención sobre fenómenos de este tipo². Un apropiado tratamiento didáctico del fenómeno, basado precisamente en las intenciones comunicativas del hablante, permitirá entender los mecanismos del español y apropiarse de ellos en etapas tempranas de su adquisición. Así, será posible facilitar, en los materiales didácticos y en las gramáticas pedagógicas, reglas para la construcción de enunciados y para su interpretación, al estilo de las que a continuación se ofrecen de manera simplificada, mediante las expresión de alternativas que los enunciados implican:

1.a y 2.a.- *¿Vienes o no vienes? - Te callas en vez de seguir hablando.*
1.b. y 2. b.- *Lo que hagan otros no me interesa: tú... ¿vienes? - (Ídem), tú te callas.*
1.c. y 2.c.- *¿Vienes tú o viene ella? - Te callas tú, y no ella.*

Los errores de producción en este tipo de estructura sencilla son muy patentes cuando se producen, y la información acerca de la forma correcta —la forma adecuada a la intención comunicativa— es fácil de proporcionar³. Sin embargo, los errores de producción en niveles más avanzados, así como los de la comprensión de textos, son menos patentes a la observación del interlocutor (ya sea éste el profesor, ya sean otras personas en contextos de comunicación extraescolar). Se trata generalmente de alteraciones del orden previsible en español, en las que entran en juego otros elementos, como los distintos complementos que puede llevar una oración;

² No desaprovecharemos ocasión de romper una lanza a favor de este enfoque comunicativo, que, en contra de lo que suele afirmarse desde un desconocimiento no siempre exento de prejuicios, representa una posibilidad efectiva y más eficaz de aprendizaje de la gramática; es lo que estos ejemplos ponen de relieve. Y no solo de los contenidos gramaticales tradicionalmente incluidos en los programas de enseñanza de lenguas, sino también de aquellos otros que, como estos que hoy constituyen nuestro centro de atención, desempeñan un papel muy importante en la lengua y no habían sido considerados en los programas habituales de enseñanza.

³ En un manual de ELE, de publicación tan tempranamente comunicativa como *Para Empezar*, del Equipo Pragma, ya se avanzaban algunas de estas reglas sobre presencia/ausencia del pronombre sujeto en las primeras lecciones del nivel inicial.

no obstante, el nudo de la cuestión suele afectar al orden del sujeto y del verbo, como puede apreciarse en nuestros datos. Escapan muchas veces estos fenómenos a la atención tanto del hablante como de sus interlocutores, y únicamente dejan en éstos la sensación de que el alumno en cuestión habla sin cometer ningún error lingüístico aparente, pero con un determinado "tono" extranjerizante.

A la dificultad de la correcta producción del enunciado contribuye en gran medida el problema del reconocimiento del valor comunicativo de estas opciones de orden en los textos que se leen, debido al hecho de que también en las producciones de los nativos es posible encontrar alteraciones notables del orden de las palabras; la diferencia está en que tales alteraciones son fruto de una opción del hablante basada en sus intenciones comunicativas, gracias a la cual adecua su expresión al contexto en que se realiza. Pero, nuevamente, la ausencia de explicaciones sobre estos mecanismos sume al alumno en el desconocimiento de su real función en la comunicación, induciendo errores de comprensión (al menos parcialmente) del texto en que se producen.

3.- MARCO TEÓRICO

La competencia discursiva es uno de los componentes de la competencia comunicativa (Hymes 1971) tal como este constructo fue desarrollado y aplicado al ámbito de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las segundas lenguas o lenguas extranjeras —L2— (Canale 1983, Bachman 1990, Consejo de Europa 2002). Por su parte, las actuales tendencias en la didáctica de L2 consideran la competencia textual de los aprendientes como la base sobre la que éstos construyen su conocimiento de la nueva lengua; de acuerdo con este supuesto, la realización de actividades de uso de la L2 en el aula —significativas e interactivas— comporta la producción y comprensión de textos en la L2, procesos, ambos, en los cuales los aprendientes aplican estrategias que ya poseen en su propia lengua —L1—, al tiempo que descubren en esos textos nuevos rasgos de la L2 que irán incorporándose progresivamente a su interlengua, haciendo avanzar así su aprendizaje. No obstante, y especialmente cuando de producción textual se trata, hay que señalar que esas estrategias se materializan en opciones lingüísticas —estructuras textuales— no siempre paralelas en las dos lenguas (L1 y L2).

Uno de los fenómenos más frecuentes en la interlengua de los aprendientes de ELE, en sus niveles más avanzados, es el continuo respeto de la estructura oracional SVO, incluso cuando este orden no resulte ser el más apropiado comunicativamente. Si bien es cierto que no todo el mundo estaría de acuerdo en calificar como incorrectas muchas de las producciones de los estudiantes con una determinada opción en el orden de las palabras, ni tal vez siquiera como comunicativamente inapropiadas, sí que resultará aceptable a todos reconocer en ellas un rasgo de "estilo" (en términos de L Hickey), y, más en concreto y en nuestra opinión, de un estilo infrecuente en el discurso de los nativos —cuando no totalmente ausente de él—. Es ese rasgo, además de las eventuales trabas que pueda presentar para el logro de la eficacia comunicativa, el que recomienda una investigación de los problemas particulares que presenta la producción textual del grupo de alumnos y el desarrollo de estrategias para su mejora.

El orden de las palabras en español ha sido estudiado por diversos autores y en el marco de diversas escuelas de lingüística (Bolinger 1955, Contreras 1978, Silva-Covalán 1983, Reyes 1983, Romero Gualda 1985, Gutiérrez Ordóñez 1997, Mendieta y Medina 1997, Zubizarreta 1999). Como concluye la profesora Romero Gualda "el orden de los elementos oracionales en español es un rasgo no reducible a un solo tipo de factores: morfosintácticos, semánticos o pragmáticos, por lo que debe estudiarse ineludiblemente en los tres niveles citados" (op. cit., 107); y también: "la influencia de la situación enunciativa es decisiva y se da el caso de que rasgos de orden pueden convertirse en caracterizadores de situaciones comunicativas distintas" (ibídem).

La teoría de las funciones informativas de la lengua, en las diversas versiones en que ha sido desarrollada (Escuela de Praga, Análisis del Discurso, Pragmática) ofrece muchas posibilidades de aplicación a la enseñanza de las lenguas. En el caso del español como L1 se han llevado a cabo proyectos de investigación sobre la progresión temática en los escritos de los estudiantes de bachillerato (Atienza y López Ferrero 1994); en el caso del español como L2, la aproximación a la descripción de la lengua en términos de sus funciones informativas ha empezado a abordarse en algunos trabajos, tanto teóricos (Alonso Belmonte 1998) como aplicados (Matte-Bon 1992).

Los conceptos de tema-remata, tópico-comentario, información dada-información nueva, aporte-soporte representan una diversidad de perspectivas y explicaciones sobre un mismo fenómeno, que no siempre resultan coincidentes. En nuestro experimento adoptamos la perspectiva general de Chafe y de Prince (recogida también por diversos autores, entre ellos E. Vallduví 1993, L. Hickey 1994 e I. Alonso Belmonte 1997a), que sostiene que el hablante estructura sus enunciados de acuerdo con lo que supone que sus oyentes conocen y con su propuesta de lo que constituye el tema del que va a hablar. Desde esta perspectiva analizamos una selección de las producciones de nuestros alumnos y recurrimos a estrategias de enseñanza que les permitan entender los mecanismos del español.

4.- COMPLEJIDAD DEL TEMA Y LÍMITES DEL ESTUDIO

Nuestro estudio aborda un tema cuya complejidad ha sido ya puesta de relieve en las líneas precedentes: a la ya mencionada diversidad de planos que intervienen en el fenómeno estudiado (morfosintáctico, semántico y pragmático) hay que añadir otro plano, fundamental en este caso: el fonético. Como pone de relieve toda la bibliografía sobre el tema, la prosodia desempeña un papel fundamental en el establecimiento de lo temático y lo remático, en los procesos de topicalización y rematicación, etc.

Es necesario, además, tener en cuenta que en los distintos niveles de lengua, tanto oral como escrita, el orden pragmático de las palabras puede admitir muy diversas opciones según variables dependientes del uso que se esté haciendo de la lengua, desde los usos más cultos a los más coloquiales y populares; y, si bien en algunos casos la opción por un determinado orden está estrechamente asociada a un determinado contenido informativo del mensaje, en otros afecta

únicamente al estilo; tal como señala L. Hickey, en los usos más cuidados el español tiene preferencia por un determinado orden para conferir a la expresión un tono más elegante.

Intervienen también variables relacionadas con la tipología textual, y otras diversas estrategias textuales que se desprenden de las intenciones comunicativas del emisor y que atañen a la forma final de su mensaje, en coocurrencia con el orden de las palabras (como estudia Alonso Belmonte 1997).

Por todo ello, nuestro experimento se restringe al estudio de producciones problemáticas⁴ de alumnos de ELE dentro de las siguientes variables:

- Lengua escrita
- Textos narrativo-descriptivos

La reducción del corpus de estudio a las producciones problemáticas, excluyendo aquellas que no presentan dificultad de interpretación (y que podríamos igualmente denominar correctas), se justifica en nuestro caso por el componente didáctico y aplicado de nuestro estudio. En cualquier caso, la inclusión de todas las producciones de los alumnos, tanto las correctas como las incorrectas, para una adecuada descripción de su competencia discursivo-textual, resultaría casi inabordable por razones de orden práctico⁵. Un proyecto de esas características sería factible, a nuestro entender, si previamente se estableciera una clasificación de todos los fenómenos de orden de las palabras en español (o, al menos, de los presumiblemente problemáticos) con criterios de diverso tipo, no solo textual sino también sintáctico y prosódico, y estudiando por separado cada uno de los grupos resultantes de la clasificación. Nuestro experimento puede representar modestamente una primera aproximación parcial a esa clasificación.

5.- CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA Y CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO

La experiencia se llevó a cabo en el marco del curso que la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra organiza para estudiantes extranjeros que participan en un intercambio del programa Sócrates en el tercer trimestre (de abril a junio) de cada año.

El grupo de la experiencia está integrado por los alumnos de la asignatura Lengua Española en su nivel superior, todos los cuales tienen un dominio muy alto de la morfosintaxis y el vocabulario del español. Además, en su mayor parte son estudiantes procedentes de facultades con estudios lingüísticos: Filología Hispánica, Estudios de Lenguas Aplicadas, Traducción y similares.

⁴ Evitaremos la caracterización de "erróneas", aun teniendo presente que muchas de ellas podrían ser consideradas como tales por un hablante nativo.

⁵ Razones similares aportan Mendieta y Molina (1997, pág. 462) para delimitar su estudio únicamente a los casos de inversión del orden.

La asignatura que seguían tiene como objetivo el perfeccionamiento del dominio del español, precisamente en el nivel superior, tanto en los usos orales como escritos, en sus distintas destrezas o habilidades. El programa se establece a partir de las características observadas en el uso que los alumnos hacen del español, que se ponen de manifiesto en una sucesión de actividades comunicativas. Es un programa, pues, de los caracterizados como procesuales o de tareas, abiertos y centrados en el alumno.

Una de las tareas que forman parte del programa consiste en la lectura personal de una novela, sobre la que se realizan en clase distintas actividades. Semanalmente se asigna a todos los alumnos del grupo un determinado número de páginas para su lectura, guiada por un conjunto de preguntas que se centran tanto en el contenido del relato como en la forma de expresión adoptada por el novelista. Además de preparar la respuesta a las preguntas, para su posterior comentario en la clase, cada alumno debe escribir semanalmente dos breves textos: un resumen de lo leído y un comentario personal sobre la experiencia de la lectura. Son esos textos escritos por los alumnos los que suministran los datos de la investigación.

Las muestras de lengua seleccionadas para este estudio pertenecen a los textos escritos por los alumnos en el curso escolar 2001-2002. La novela leída fue *El lápiz del carpintero*, de Manuel Rivas.

6.- LOS DATOS

Durante el curso se detectó un total de las 37 producciones problemáticas, que pueden distribuirse en estos tres grupos:

Grupo SV. (Orden sujeto-verbo). Incluye todas aquellas producciones en las que el alumno ha optado por un orden de sujeto-verbo, siendo más previsible el de verbo-sujeto.

Grupo VS. (Orden verbo-sujeto). VS. Incluye las producciones con el orden de verbo-sujeto que serían más previsibles con uno de sujeto-verbo.

Grupo SV-(S)V. Oraciones compuestas que tienen el mismo sujeto, y en las que la subordinada precede a la principal y contiene el sujeto, cuando sería previsible que éste no apareciera hasta llegar a la principal.

Se prescinde de la consideración del objeto (elemento habitual en los estudios de esta estructura: SVO, VSO, etc.) por no parecer relevante en la problemática de las producciones obtenidas.

Explicación de los códigos de transcripción y codificación:

- Primer elemento de la identificación: letra que señala el tipo de problema. S: orden SV; V: orden VS; (S): presencia anómala del sujeto.
- Segundo elemento de la identificación: número que señala la sucesión. 1, 2,3,...
- Caracteres en negrita y cursiva: fragmento problemático.

- Signo de interrogación al inicio de la muestra: producción ambigua; los dos órdenes (SV, VS) son posibles, pero cada uno recibe una interpretación diferente; la producción solo resultará problemática si el orden elegido no se corresponde con la intención del emisor.

Grupo SV

- S1 En el capítulo siete, *la base de la relación entre el Doctor y Marisa es explicada*.
- S2 Por eso, *una campaña internacional se desata*.
- S3 Debido a eso *la vida del doctor se menciona* y todo su pasado.
- S4 Cuando este hilo se va cruzando y entrelazando con otros hilos, *un hermoso tapiz se va formando*.
- S5 Esta vez *el lápiz del carpintero aparece*.
- S6 (?) Eso es lo que le explica al Dr. Da Barca, que dice que *lo mismo le ocurrió a él*.
- S7 Herbal quiere protegerle diciendo que *una persona es Da Barca* que en realidad no lo es. Es Dombodán.
- S8 He observado que *pájaros diferentes aparecen* y sobre todo los mirlos....
- S9 Al regreso de la ejecución, el guarda nota por primera vez que *algo le está pasando*.
- S10 ... sino también para captar *en qué períodos de la historia de España Rivas sitúa su novela*.
- S11 ... llegamos a saber *qué papel Herbal tiene en toda la historia*.
- S12 Tampoco sabemos (...) *cómo los atentados han afectado a la sociedad*.
- S13 (?) El capítulo sigue, contando *cómo Herbal conoció a Da Barca*.
- S14 (?) ... explicando *cómo Da Barca defendió a Dombodán ante el consejo de guerra*.
- S15 (?) ...al hablar de *cómo Da Barca cuidaba la salud de los presos*.
- S16 (?) ... le habla de *cómo Da Barca le dio las gracias a Gengis Khan*.
- S17 (?) Nos cuentan *cómo el lápiz del carpintero llegó hasta el pintor*.
- S18 (?) El chaval que vende los periódicos (...) nos comenta *cómo un sargento separó a los dos abrazándose*.
- S19 ... una situación *en la cual un preso manda*.
- S20 ... las cosas más raras *que los enamorados se decían*.
- S21 ... las celdas, *en las que los prisioneros vivían*.
- S22 ... luego nos relata una tertulia *en la que el tema de la realidad inteligente salió*.
- S23 ... en la cárcel *donde Herbal trabaja*.
- S24 ... una orquesta, "Las Cinco Estrellas", *en la que cierto Pepe Sánchez solía tocar*.
- S25 (?) ... una orquesta, *a la que Pepe Sánchez pertenecía como cantante*.
- S26 El lápiz cambiará de persona a persona mientras *la historia se desarrolla*.

Grupo VS

- V1 Durante la guardia de Herbal *acude Marisa Mallo a visitar a Da Barca*.
- V2 Este hombre tiene el don de la voz y *quedaron todos emocionados*.
- V3 *Me parece esta escena muy poco verosímil*.

- V4 Milagrosamente *le tocará la bola de fuego a Da Barca* y volverá a la cárcel.
V5 No entiende que *lo van a matar los falangistas*.
V6 (?) ... diciendo *cómo se volvía triste una mujer tan hermosa*.
V7 (?) cuenta *cómo llevaba Marisa la comida a la cárcel*.
V8 ... nacido en Cuba, *donde pedía clemencia la prensa*.

Grupo SV - (S)V

- (S)1 *Como Da Barca nació en Cuba, tiene doble nacionalidad*.
(S)2 *Aunque el doctor Da Barca venció a la muerte, sufre mucho después de la ejecución de Dombodán*.
(S)3 *Cuando el Dr. Da Barca se siente mejor, es condenado a muerte otra vez*.

7.- ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES

Los fenómenos de elección problemática de orden de palabras que hemos encontrado responden a una tipología que puede analizarse a partir de la interpretación que nos ha proporcionado la investigación sobre este fenómeno. Así, resulta posible clasificar primero, y luego tratar pedagógicamente de forma adecuada y eficaz, los distintos casos de dificultad de los alumnos para dar con la solución más apropiada. En el breve corpus de nuestro estudio cabe establecer los siguientes grupos:

7.1.- Los verbos de presentación y similares

En la bibliografía sobre orden de las palabras en español, la mayor parte de autores señala la existencia de un tipo de verbos cuya semántica exige un determinado orden de las palabras. Como recoge la profesora Romero Gualda (1985, 102), los verbos de existencia, presencia, continuación, suceso, aparición, etc., exigirían la posposición del sujeto; en opinión de Bossong (citado en Romero Gualda, *ibídem*) los verbos existenciales o locativos que significan "haber", "surgir" o "aparecer" son semánticamente muy vagos y poco específicos para construir un rema. En el caso del español, Mendieta y Molina (1997, 462) clasifican en dos grupos los verbos de este tipo:

- Verbos de presentación (p.ej. *faltar, suceder, ocurrir, pasar, quedar*, etc.), es decir, aquellos mencionados por Romero Gualda.
- Verbos con dativo y sujeto proposicional (p.ej. *gustar, encantar, afectar, doler, espantar*, etc.); éstos, según las autoras, representan un subgrupo del grupo anterior.

Dos son las variables que pueden resultar pertinentes en la consideración de estas producciones:

- Por un lado, el rasgo de determinación (+/-) del sintagma nominal que funciona como sujeto de la oración.
- Por otro, la anteposición, como primer elemento de la oración, de un adverbio o complemento circunstancial.

De acuerdo con estos parámetros, obtenemos una selección de producciones, relativamente amplia, que responden a la tipología de verbos de presentación:

- a) Con sujeto (+det): S1, S3, S5, S6, S24, S26, V2, V3.
- b) Con sujeto (-det): S2, S4, S7, S8, S9.
- c) Con anteposición de elemento circunstancial: S1, S3, S4, S5, S24.
- d) Sin anteposición de elemento circunstancial: S2, S8, S9, S26, V2, V3.

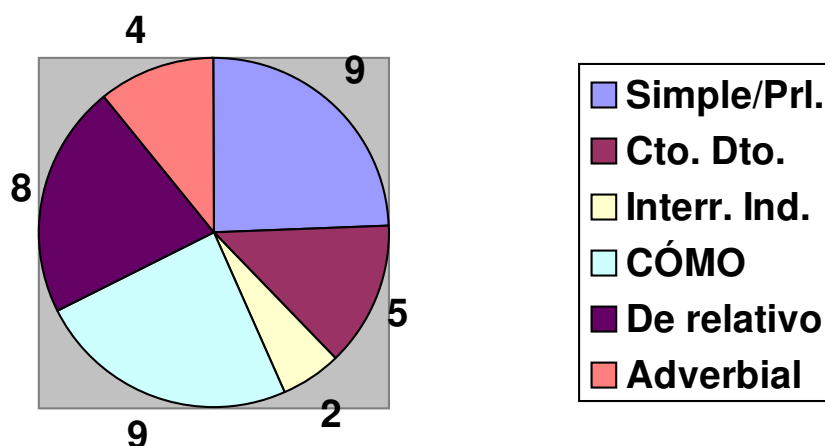
Si la anteposición de un elemento circunstancial no parece desempeñar un papel importante, sí lo es el rasgo de determinación del sujeto: se producen muchos más casos de producciones problemáticas con sujeto (+det) que (-det). Ello no puede sorprender, y menos aún cuando su repercusión consiste precisamente en la opción por el orden sujeto-verbo. Más sorprendente resulta la muestra V2 y, sobre todo, la V3.

7.2.- El contexto sintáctico

Otro criterio que puede resultar de utilidad para el análisis, el diagnóstico y el tratamiento de los problemas de interlengua es el del contexto sintáctico en el que aparecen. Tomando como referencia el tipo de oración, he aquí el resultado de la clasificación de nuestras muestras:

- Oración simple u oración principal: S1, S2, S3, S4, S5, V1, V2, V3, V4.
- Oración sustantiva de complemento directo: S6, S7, S8, S9, V5.
- Oración interrogativa indirecta: S10, S11.
- Oración interrogativa indirecta con CÓMO: S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, V6, V7.
- Oración de relativo: S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, V8.
- Oración adverbial: S26, (S)1, (S)2, (S)3.

Distribución por tipo de oración



El resultado de esta clasificación y la cantidad de producciones que integran cada grupo pueden estar en función de la proporción de las ocurrencias de cada uno de los tipos observados, en relación con el total de tipos de oraciones utilizadas por los alumnos. En ausencia de ese dato, y atendiendo a las necesidades puestas de manifiesto por el uso efectivo que los alumnos hacen de la lengua, cabe hacer las siguientes observaciones:

- El grupo más numeroso es el de las oraciones sustantivas en función de complemento directo, que, incluyendo los tres subgrupos en que las hemos distribuido —de complemento directo, interrogativas indirectas e introducidas por CÓMO— suma 16 producciones, cantidad próxima a la mitad del total.
- El segundo grupo es el de las oraciones de relativo, con nueve producciones.
- Los dos grupos restantes son el de las oraciones simples o principales (9) y adverbiales (4). Este último grupo presenta una proporción muy reducida, pero tiene por el contrario una característica peculiar, cual es la de repetir en todas las producciones el mismo fenómeno de anteposición del sujeto.

Se comenta a continuación cada uno de estos grupos:

A) Oraciones simples o principales. En las oraciones simples o principales se manifiesta una relativa frecuencia de ocasiones de opción problemática. Tal característica, sin embargo, va asociada en muchos casos a la presencia de un verbo de presentación (siete de las nueve

producciones: S1, S2, S3, S4, S5, V2, V3). La mayor dificultad de los alumnos parece residir, pues, en el reconocimiento de este tipo de verbos y la consiguiente exigencia de orden de palabras en la construcción sintáctica.

B) Oraciones sustantivas de complemento directo. Nuevamente aquí encontramos una alta proporción de producciones problemáticas con verbos de presentación: cuatro oraciones de un total de cinco. Tampoco aquí parece, pues, que la sintaxis sea determinante como factor de la dificultad de opción.

C) Oraciones interrogativas indirectas. En las dos oraciones de este apartado se produce una opción problemática por el orden SV. Añadidas estas dos oraciones al cómputo total de las interrogativas indirectas (es decir incluyendo en un mismo grupo éstas y las del apartado siguiente) se aprecia una tendencia general a mantener un orden problemático en un contorno sintáctico particular; parece ser que los alumnos deciden restituir un orden objetivo y no marcado en la interrogativa indirecta, cuando en la interrogativa simple dominan el uso de la inversión del sujeto.

D) Interrogativas indirectas con CÓMO. Este es el grupo que presenta unos rasgos más acusados en cuanto a los factores de tipo sintáctico que pueden influir en la opción elegida. En efecto, cuando esta conjunción introduce una subordinada de complemento directo, puede recibir una doble interpretación, como pone de manifiesto el ejemplo siguiente:

S14 *"... explicando cómo Da Barca defendió a Dombodán ante el consejo de guerra"*

Interpretación A: "... explicando que Da Barca defendió a Dombodán..."

Interpretación B: "... explicando el modo en que Da Barca defendió a Dombodán..."

Esa es la razón por la cual muchas de las producciones han sido codificadas en nuestro estudio con el símbolo [(?)]. En algunas de ellas la ambigüedad se deshace por la semántica del verbo, o bien por otros datos del contexto; en tal caso, las producciones se han codificado sin ese símbolo:

S12: *"Tampoco sabemos (...) cómo los atentados han afectado a la sociedad"*

Según esta hipótesis, el grupo quedaría dividido en dos subgrupos:

- a) aquellas producciones en las que CÓMO es equivalente a QUE
- b) aquellas producciones en las que CÓMO introduce una auténtica interrogativa indirecta.

En el primer caso, el orden de las palabras se rige por criterios de estructura informativa del enunciado; en el segundo, la sintaxis parece hacer del orden VS la opción preferente. Así, en S14, el orden SVO se interpretaría generalmente como información relativa al hecho (COMO = QUE), mientras que el orden VSO se interpretaría generalmente como información relativa a las circunstancias del hecho (COMO = el modo o la manera en que). En S12, por otra parte, parece más plausible la interpretación de que se desconocen determinadas circunstancias del hecho, que

la de que se desconoce el hecho en sí mismo; el orden menos marcado y más previsible sería entonces el inverso al que ha elegido el alumno, es decir, VOS.

E) Oraciones de relativo: La mayor parte de las producciones problemáticas en este apartado lo son debido a la opción SV; solo una de ellas lo es por la opción VS. Aunque los verbos de las oraciones de relativo no pueden considerarse como pertenecientes al grupo de los verbos de presentación, en todos los casos se da la circunstancia de que la frase entera sí es asimilable a las que se forman con esos verbos. Obsérvese que el rema está constituido por el conjunto del sujeto y del verbo, y no por el verbo únicamente:

*"una situación en la cual **manda un preso**"*

*"las cosas más raras que **se decían los enamorados**"*

*"una tertulia en la que **salió el tema de la realidad inteligente**"*

*"la cárcel donde **trabaja Herbal**"*

*"las celdas en las que **vivían los prisioneros**"*

Optar por un orden SV, como han hecho los alumnos de nuestras producciones, equivaldría a tematizar el sujeto y convertir el V(O) en rema. Interpretación que, evidentemente, no es la más plausible en ninguno de los casos. Ejemplo de ello es una de la producciones correctas documentadas en los escritos de nuestros alumnos, análoga en sus términos a la última de la lista anterior, pero en la que el conjunto VO ya se presenta como remático, siendo el S el tema:

*"las celdas, en las que los prisioneros **convivían con las ratas**"*

No ocurre así en la producción V8, compuesta de sujeto, verbo y complemento directo. En ella el respeto al orden canónico SVO (no incompatible, como es sabido, con el carácter remático del todo el enunciado) es la opción más plausible:

*"... nacido en Cuba, donde **la prensa pedía clemencia**"*

Una opción por el orden VOS, como la que hizo el alumno, rematiza únicamente el sujeto, interpretación nuevamente poco plausible:

*"... nacido en Cuba, donde pedía clemencia **la prensa**"*

Así, pues, esta estructura sintáctica parece ser insuficiente en cuanto a restricciones que afecten al orden de las palabras, y parece requerir un tratamiento didáctico más centrado en la estructura tema-remata, como el que se presenta más adelante.

Un caso muy particular de producción problemática con oraciones de relativo es el de S7:

S7 Herbal quiere protegerle diciendo que ***una persona es Da Barca*** que en realidad no lo es. Es Dombodán.

Aquí, sin embargo, intervienen otros factores, el principal de los cuales es la correcta secuencia entre antecedente y oración adjetiva; en el contexto de la historia de la novela hay que entender la oración adjetiva como especificativa del SN *una persona*. Estamos, pues, ante una oración atributiva ecuacional, cuyos dos términos son *Da Barca* y *una persona que en realidad no lo* (=Da Barca) *es*. La opción del alumno para expresar esta ecuación hubiera sido más afortunada si hubiera recurrido a otras posibles fórmulas: *Presentando a otro de los presos como si fuera Da Barca*, u otras igualmente menos confusas.

F) Oraciones adverbiales: Estas oraciones resultan especialmente apropiadas para facilitar la comprensión de los conceptos "sujeto de la oración" y "tema del enunciado". Las tres producciones de nuestro corpus se clasifican en dos grupos:

En el primero hay una sola producción, S26; se caracteriza porque las dos oraciones tienen diferente sujeto. Pero, mientras que en la primera oración el sujeto y el tema coinciden, en la segunda tenemos un caso nuevamente de enunciado remático, con un verbo presentativo que requiere orden VS.

Las otras tres oraciones compuestas se caracterizan por (a) tener el mismo sujeto en la principal y en la subordinada y (b) llevar antepuesta la subordinada y el sintagma nominal sujeto expresado en ella. Si bien el orden elegido (SV), así como los procedimientos de progresión temática (cohesión por elisión anafórica del sujeto de la segunda oración) respetan las reglas del español, la opción por la colocación del sujeto/tema en la subordinada crea en el lector la expectativa de un nuevo tema en la principal. Así, es precisamente la opción descartada por el alumno la que aparece como más plausible en español:

*Como nació en Cuba, Da Barca tiene doble nacionalidad.
Aunque venció a la muerte, Da Barca sufre mucho después de la ejecución de Dombodán.*

La tercera de estas producciones es especialmente rica para el estudio de orden de las palabras, puesto que admite muchas opciones en cada una de sus dos oraciones, pero siempre con el sujeto en la segunda⁶.

8.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO

El análisis que hemos realizado nos permite estructurar el tratamiento didáctico de estas producciones de acuerdo con los criterios que rigen las distintas opciones de orden de las palabras. Ello no ha de impedir que en una misma producción puedan converger diversos criterios, facilitando así la comprensión por parte de los alumnos:

8.1.- El orden obligatorio: determinado por criterios semántico-sintácticos.

⁶ *Cuando mejor se siente / Cuando se siente mejor - el Dr. Da Barca es condenado a muerte otra vez / el Dr. da Barca es otra vez condenado a muerte / ...*

Aplicamos este criterio a los siguientes casos:

- Los verbos de presentación
- Las interrogativas indirectas y las introducidas por CÓMO
- Las subordinadas adverbiales

En este tratamiento, la información expresa a los alumnos acerca de las restricciones en la gramática española, junto a la llamada de atención ante eventuales lapsus en su aplicación, suele ser recurso suficiente para la mejora del dominio de la lengua. Puede consistir en las siguientes reglas:

A) Los verbos de presentación. Las oraciones con este tipo de verbos se construyen con el orden VS.

B) Las interrogativas indirectas. En estas oraciones existe siempre un primer elemento que constituye el objeto de la interrogación. Cuando tal elemento sea el sujeto, el orden está determinado de antemano como SVO. Cuando sea otro elemento (complemento directo, indirecto, circunstancial o atributo), el orden neutro es OVS y el marcado OSV.

C) Subordinadas introducidas por CÓMO. Si esta partícula es equivalente a la conjunción QUE, el orden viene determinado por criterios comunicativos, sujetos por tanto a procesos de tematización y rematización. Si la partícula CÓMO es un verdadero pronombre interrogativo, y equivale a la expresión "el modo en que" o "la forma en que", se aplica la regla dada en el punto anterior para las interrogativas indirectas.

D) Las subordinadas adverbiales. Si tienen distinto sujeto, se aplican las normas del criterio comunicativo. Si tienen el mismo sujeto, y éste constituye el tema del enunciado, aparece solo una vez y en la oración principal.

8. 2.- El orden opcional: determinado por criterios comunicativos.

Este criterio es aplicable en todos los casos. Cuando sea convergente con otros criterios, su aportación contribuirá a la comprensión del fenómeno por parte de los alumnos; el concepto de verbo de presentación, por ejemplo, puede resultar vago, e insuficiente una lista de aquellos que lo son en español (para no hablar de los fenómenos de recategorización, frecuentes en muchos de los ámbitos de la gramática y del léxico, y cuyo reconocimiento justamente en los niveles avanzados de competencia lingüística resulta ser de especial ayuda para el estudiante extranjero). Cuando sea el único criterio del que disponemos, su conocimiento y dominio será un recurso de gran utilidad para el perfeccionamiento de la expresión escrita de los estudiantes.

En tal caso, el hecho de facilitar a los alumnos información expresa acerca de la estructura informativa de los textos y de los enunciados puede resultar insuficiente. En primer lugar, por la

propia complejidad del tema; en segundo lugar, por la falta de acuerdo entre los investigadores en relación con la terminología y los conceptos; en tercer lugar, por la co-ocurrencia de este fenómeno textual con otros fenómenos oracionales y discursivos; y, finalmente, por una razón probablemente de mayor entidad, cual es el carácter marcadamente estilístico que determinadas opciones por el orden de las palabras pueden revestir⁷. De modo que se hace recomendable un tratamiento didáctico más minucioso y detallado. A continuación se presentan algunas de las prácticas que se siguieron en la experiencia de la que esta comunicación da cuenta.

Ejercicio nº 1. Observemos el contenido informativo de estos dos ejemplos:

- a) *Debido a eso, la vida del doctor se menciona y todo su pasado.*
- b) *Debido a eso, se menciona la vida del doctor y todo su pasado.*

Ambos enunciados tienen su propio "tema": aquello sobre lo que se va a decir algo.

El tema de A es: la vida del doctor.

El tema de B es: lo que sucede / lo que se cuenta en la novela.

Aquello que se dice acerca del tema es una especie de respuesta que el autor da a una pregunta implícita que hay en su mensaje.

La pregunta implícita de A es: ¿Qué pasa con la vida del doctor?

La pregunta implícita de B es: ¿Qué sucede / qué se nos cuenta?

Y las correspondientes respuestas a estas preguntas implícitas pueden ser muy variadas. Véanse a continuación las respuestas de los enunciados A y B, junto con otras posibles respuestas alternativas:

Las respuestas de A son: Que la vida del doctor...

- ... se menciona / ... no se menciona
- ... se describe con palabras elogiosas
- ... se deja para otro capítulo
- ... etc.

Respuestas de B son: Que...

- ... se menciona la vida del doctor y todo su pasado
- ... se cuenta lo que le sucedió a Herbal en el manicomio
- ... el capítulo es muy extenso
- ... el lector no acaba de entender
- ... se presenta el personaje de M^a de Visitação
- ... etc.

⁷ A este respecto, véase Hickey 1983

Ejercicio nº 2.- Completamos los apartados vistos en el ejercicio anterior, aplicados a estos dos nuevos ejemplos:

- a) *Esta vez, el lápiz del carpintero aparece.*
b) *Esta vez, aparece el lápiz del carpintero.*

Tema de A: _____

Tema de B: _____

La pregunta implícita de A: _____

La pregunta implícita de B: _____

Las posibles respuestas de A: _____

Las posibles respuestas de B: _____

Ejercicio nº 3.

- a) *Esta vez, el lápiz de carpintero se menciona.*
b) *Esta vez, * un lápiz de carpintero se menciona.*

- 1.- ¿Qué diferencias se dan entre el uso los artículos un/el en este contexto?
- 2.- ¿Por qué no es correcta la opción B en la lengua escrita?
- 3.- Indíquense las razones por las que es más correcta la opción A

Ejercicio nº 4.

(1) El lápiz cambiará de persona a persona (2) mientras la historia se desarrolla.

Los respectivos temas son EL LÁPIZ (1) y LA HISTORIA (2)

Las preguntas implícitas: “¿Qué pasa con el lápiz? (1) / ¿Qué pasa con la historia? (2)

Las posibles respuestas:

- se pierde (1) / se complica (2)
- lo coge Herbal (1) / sigue su curso (2)
- desaparece (1) / cambia de curso (2)
- se rompe (1) / pierde interés (2)

(1) El lápiz cambiará de persona a persona (2) mientras se desarrolla la historia.

Los temas son EL LÁPIZ (1) y LO QUE SUCEDE(2)

Las preguntas implícitas: _____

Las posibles respuestas: _____

9.- CONCLUSIONES

En la expresión escrita de los alumnos, y en particular en los textos de tipo narrativo-descriptivo, se manifiesta una tendencia dominante a recurrir al orden SV en enunciados en los que el orden VS es, o bien prescriptivo dadas las características semántico-sintácticas del español, o bien más eficaz comunicativamente.

Existe, además, un conjunto de producciones problemáticas de los alumnos, cuya adecuada explicación solo es posible en términos de tema-remata. El análisis de esas producciones realizado desde el punto de vista de su estructura informativa se ha revelado como una herramienta eficaz para ayudar a los alumnos a reconocer las opciones comunicativas que tienen ante sí y recurrir a ellas de forma apropiada.

Esta misma estructura informativa repercute en otros fenómenos de la gramática del español que también resultan problemáticos para la comprensión de los alumnos y que aparecen en co-ocurrencia con fenómenos de orden de las palabras, tales como, por ejemplo, las opciones TANTO/MUCHO en la cuantificación, o bien UN/ESE en la determinación, o bien el uso de los tiempos del pasado en el relato.

Nuestra experiencia nos reveló la posibilidad de recurrir a esta aproximación como un medio eficaz tanto para el diagnóstico de las dificultades en el aprendizaje en niveles superiores cuanto para su adecuado tratamiento didáctico.

9.- BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Belmonte, I. (1997a), "Un estudio pragmático-discursivo del orden de los constituyentes en la oración en español y en inglés", *REALE. Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 8, 9-23.
- Alonso Belmonte, I. (1997b), "Estrategias textuales y su realización temática en español: un estudio de corpus", *Revista Española de Lingüística*, 12, 55-75.
- Alonso Belmonte, I. (2002), "El análisis del discurso en acción: el papel de las nociones de tema y remata en la enseñanza de lenguas extranjeras", en L. Miquel y N. Sans, (coords.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera - 5*, Cuadernos del tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid, 9-21
- Atienza, E. y López, C. (1994), "La progresión temática en el discurso académico", en J. Llisterri y D. Poch (eds.), *Nuevos Horizontes de la Lingüística Aplicada, Actas del XII Congreso Nacional de AESLA*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 33-40.
- Bachman, L. (1990), "Habilidad lingüística comunicativa", trad. Javier Lahuerta, en M. Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995, 105-129.

- Bolinger, D. (1955), "Meaningful Word Order in Spanish", *Boletín de Filología*, Universidad de Chile, LXVII, 1117-1144.
- Canale, M. (1983), "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa de la lengua", trad. Javier Lahuerta, en M. Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995, 63-83.
- Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas modernas*, trad. a cargo del Instituto Cervantes, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes / Editorial Anaya, 2002.
- Contreras, H. (1978), *El orden de palabras en español*, Madrid, Cátedra.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997), *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid, Arco/Libros.
- Hickey, L. (1994), "A Pragmatic Approach to Spanish Word Order", *Lingua e Stile*, XXIX/3, 395-410.
- Hymes, D.H. (1971), "Acerca de la competencia comunicativa", Trad. Pedro Horrillo Calderón, en M. Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995, 27-47.
- Matte Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión.
- Mendieta, E. y Medina, I. (1997), "Anteposición de objeto en el habla culta de Madrid", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 27/2, 447-477.
- Reyes, G. (1983), "Orden de palabras y valor informativo en español", *Philologica Hispaniensia in Honorem Manuel Alvar*, II, Madrid, Gredos, 567-588.
- Romero Gualda, M. V. (1985), "Orden de los elementos oracionales en español", *RILCE*, I/1, 1985, 91-111.
- Silva-Corvalán, C. (1983), "Topicalización y pragmática en español", *Revista Española de Lingüística*, 14/1, 1-19.
- Vallduví, E. (1993), "Catalan as VOS: Evidence from Information Packaging", en J. Ashby, M. Mithun, G. Perissinotto y E. Raposos (eds.), *Linguistic Perspectives in the Romance Languages*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 335-350.
- Zubizarreta, M. L. (1999): "Las funciones informativas: tema y foco", en I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Real Academia Española - Espasa Calpe, Vol. 3, 4217-4244.