

# LA ESTRUCTURA INFORMATIVA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

TIMEA BÁNKI

*Universidad Católica Pázmány Péter, Piliscsaba*  
*timeabanki@gmail.com*

## *1. Introducción*

Mi investigación se centra sobre cómo se pueden integrar los conocimientos sobre la estructura informativa en el proceso de aprendizaje de ELE. Busco la respuesta a las preguntas de si la concienciación de estos conocimientos mejora las competencias lingüísticas de los estudiantes, cuáles son los ejercicios con los que se puede desarrollar con eficacia el saber sintáctico de los estudiantes y en qué nivel es recomendable introducir estos ejercicios en las clases de idiomas.

Las preguntas de este estudio fueron las siguientes:

¿Mejoran las competencias lingüísticas de los estudiantes, si se introducen en las clases de idiomas los conceptos del foco y tópico?

¿Cuáles son los conocimientos en concreto (por ejemplo, la posición del foco de sujeto o el orden de los distintos complementos) que se deberían enseñar a los estudiantes?

¿En qué nivel se deberían introducir estos conocimientos en el proceso de aprendizaje?

En el caso de las lenguas con un orden de palabras aparentemente libres de reglas —como por ejemplo el español y el húngaro— con la ayuda de la estructura informativa las normas de la sintaxis se convierten en materias específicas y, por tanto, pueden formar parte de la enseñanza de la lengua. En los últimos treinta años varias investigaciones lingüísticas trataron la estructura informativa de distintas lenguas del mundo, pero estos conocimientos no entraron, o lo hicieron solamente de forma esporádica, en los libros de texto.

En los años noventa la opinión general era que los conocimientos sobre la estructura informativa no son transmisibles en las clases de idiomas (Tsimpli & Roussou 1991). Más tarde, varios experimentos presentaron pruebas de que la estructura informativa puede ser integrada en la enseñanza de las lenguas, pero solo en los niveles avanzados (Lardiere 2009). Sin embargo, los estudios de los últimos años probaron que no todos los fenómenos de la sintaxis o el discurso son igualmente problemáticos en el proceso del aprendizaje de lenguas (Slabakova et al. 2012) y algunos pueden ser introducidos ya en niveles más bajos.

Los resultados de este estudio muestran que ciertos conocimientos en relación con la estructura informativa resultan ser útiles en las clases de ELE. Por ejemplo, la incorporación en la enseñanza los conceptos de foco y tópico o la posición sintáctica del foco informativo en las distintas lenguas.

## *2. La comparación de la estructura informativa en el español y húngaro respecto a la posición sintáctica del foco y tópico*

### 2.1. El tópico

Las definiciones más citadas del tópico son del Michael Halliday y Tanya Reinhart. Según Halliday (1967) el tópico es el punto de partida de la frase, que conecta la información con el discurso previo o la sitúa en la conciencia/mente del oyente.<sup>1</sup> Según el enfoque semántico de Reinhart (1981) el tópico es el constituyente del que el predicado de la frase comunica o constata algo.<sup>2</sup>

La definición tradicional identifica el tópico con la información conocida. No obstante, ser una información vieja o conocida no es una condición obligatoria para los tópicos. Más importante es que el tópico sea descifrable del contexto o de los antecedentes (Lambrecht 1994). En el español y el húngaro es esencial la identificación del tópico porque en estas lenguas la estructura de la frase refleja la partición de la frase en tópico y comentario. El tópico tiene una posición fija en la frase, y a esta posición pertenece un papel lógico-semántico constante (É. Kiss 2008).

En ambas lenguas el tópico está al inicio de la frase y puede ser cualquier tipo de constituyente. En las frases (1), (2), por ejemplo, el tópico es una construcción

<sup>1</sup> Halliday (1967): “point of departure for the clause as a message or reference frame for the sentence”; “anchoring role to the previous discourse or the hearer’s mental word”.

<sup>2</sup> Reinhart (1981): “the constituent denoting the individual(s) which the logical predicate is about”.

adverbial con semántica de lugar. El predicado de la frase está entre corchetes, al que —si la frase tiene tópico— precede el tópico. Aunque muchas veces el tópico coincide con el sujeto, este no tiene que desempeñar obligatoriamente esta función.

- (1) A folyó fölött [híd ível át].
- (2) Por encima del río [cruza un puente].

Otra característica común de las dos lenguas es que en ambas existen frases sin tópico, por ejemplo, las frases (3)–(8). Así son, por ejemplo, las frases téticas que expresan la existencia o la no-existencia de algo o alguien o introducen algo, alguien en el discurso. En estas frases el sujeto de la frase —si lo tiene— aparece detrás del verbo.

- (3) [Esik az eső.]
- (4) [Llueve.]
- (5) [Van egy kutya a szobában.]
- (6) [Hay un perro en el cuarto.]
- (7) [Bejött egy kutya] a szobába.
- (8) [Ha entrado un perro] en el cuarto.

## 2.2. El foco

El foco es el constituyente de la frase que aporta la nueva información al oyente, es la información no compartida entre el hablante y el oyente. En el caso de las respuestas a las preguntas que empiezan con una palabra de interrogación, el foco es el constituyente que presenta la respuesta. Este tipo de foco se llama foco informativo. En ambas lenguas el foco coincide con la cima melódica de la frase. En el español la cima melódica recae en el final de la oración, así que el foco está situado al final de la oración (Zubizarreta 1998). En cambio, en el húngaro el foco

precede al verbo, como en los ejemplos (9)–(12). Las palabras escritas con letras mayúsculas representan el foco de la frase.

(9) ¿Quién prepara hoy la cena?

(10) Hoy la prepara MARÍA.

(11) Ki készíti ma a vacsorát?

(12) Ma MÁRIA csinálja azt.

En el húngaro este foco tiene un matiz del que carece el foco español. El foco delante del verbo expresa exhaustividad (É.Kiss 1998). En la frase (13) *Sólo Juan recibió un 10 en la clase, y nadie más*. En el español la exhaustividad se expresa con frases hendidas y pseudo-hendidas (14).

(13) JÁNOS kapott ötöst.

(14) Fue Juan quien recibió un 10.

En el español también existe una posición preverbal del foco, pero esta posición va vinculada con un significado contrastivo (15). Sin embargo, no es la posición única y obligatoria para expresar contraste (16), el foco al final de la frase también puede indicar contraste. En las frases con foco el sujeto —*Juan*— no antecede al verbo.

(15) EN BICI ha llegado Juan (y no en coche.)

(16) Ha llegado Juan EN BICI (y no en coche.)

(17) BICIKLIVEL jött Juan (és nem kocsival.)

### 3. *El experimento*

El experimento fue llevado a cabo en la Universidad Politécnica de Budapest. Los participantes fueron estudiantes entre 19 y 25 años que estudiaban el español como segunda o tercera lengua extranjera. No conocían el concepto de la

estructura informativa pero la mayoría sentía la diferencia de significado entre las frases con o sin foco húngaras. El experimento fue realizado durante un semestre (14 semanas), y en grupos de principiantes y avanzados. En mis grupos había 33 personas, en los grupos de control 29. Las explicaciones sobre la estructura informativa se las di a los estudiantes en húngaro.

Fijé cuatro objetivos de aprendizaje para el curso:

- (a) la posición en la frase de la información vieja/nueva en ambas lenguas
- (b) el concepto de tópico y foco
- (c) la posición sintáctica del foco en el español
- (d) la diferencia de significado según el contexto

(18) ¿Dónde vive Cris desde marzo?/Cris vive desde marzo EN MADRID.

(19) ¿Desde cuándo vive Cris en Madrid?/Cris vive en Madrid DESDE MARZO.

Los ejercicios están incluidos en el Apéndice.

Para facilitar la comparación entre la estructura informativa del español y del húngaro y enseñar las diferencias también usé ejercicios de traducción. En el húngaro, además de la prosodia la posición del modificador del verbo delata si se trata de una frase marcada (con foco) o no-marcada (20) (21). La traducción de los contrastes ayuda a los estudiantes en la concienciación de las diferencias. Con los ejercicios de traducción los estudiantes también aprenden algo de su lengua materna porque normalmente los húngaros no saben que la posición del modificador del verbo está en relación con la presencia del foco. El modificador está en cursiva.

(20) Holnap *kivasalom* az ingeket.  
= Mañana plancho las camisas.

(21) HOLNAP vasalom *ki* az ingeket.  
= Plancho las camisas MAÑANA.

### 3.1. Metodología

Al final del curso medí los conocimientos de los estudiantes con un test final de tres ejercicios. En cada ejercicio salieron distintos tipos de foco (foco de sujeto, de complemento directo, de complemento local o temporal). En total había 20 ítems por estudiante.

En el primer ejercicio los estudiantes respondieron a las preguntas con una información dada. Por ejemplo, *¿Quién compró este CD? (Cris) Lo compró Cris. ¿Qué compraste a tu hermano para su cumple? (una camiseta) Le compré para su cumple una camiseta.*

El segundo ejercicio fue un ejercicio de traducción del húngaro al español. Los estudiantes tradujeron frases como *Mit ajándékoztál Zsófinak karácsonykor? Egy könyvet vettem neki* '¿Qué le regalaste a Sofía en Navidad? Le compré un libro'.

En el tercer ejercicio, a partir de un texto escrito los estudiantes tenían que responder a las preguntas con frases completas. Por ejemplo, *¿Quién fundó la organización?/¿Qué ofrecen y reciben los participantes a cambio? ¿Quiénes son los miembros de la organización? ¿Qué ofrecen y reciben a cambio? ¿Quiénes prefieren este tipo de viaje? ¿Cuánto tiempo pueden pasar en una granja?*

### 3.2. Resultados

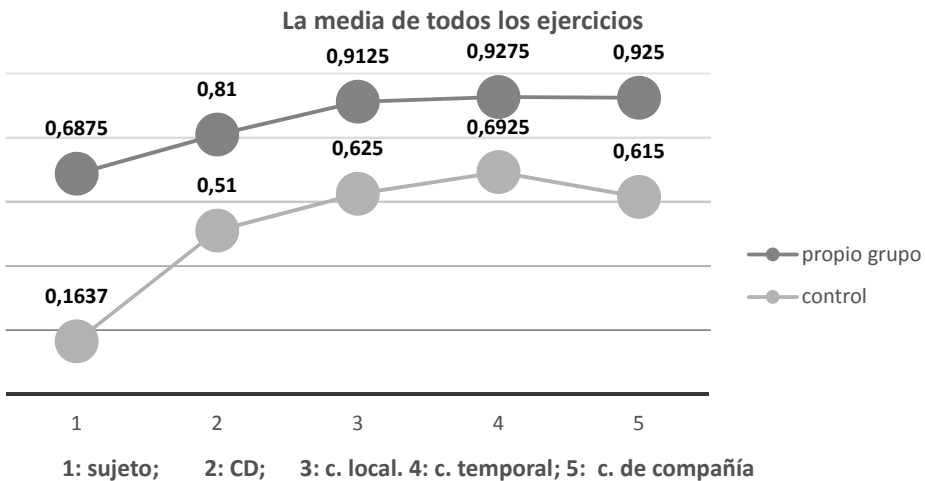


Figura 1

La Figura 1 muestra qué porcentaje de los estudiantes dio una respuesta correcta en cada tipo de los focos. Se puede ver que los estudiantes de mis grupos rindieron mejor en todos los tipos de foco que los del grupo control. La mayor diferencia entre los grupos es en el caso del sujeto foco. Respecto al foco de CD, casi la mitad de los estudiantes del grupo de control cometió errores mientras que el 80% de mis grupos colocó el complemento directo en una posición adecuada. En el caso de los focos adverbiales más de 90% de mis estudiantes acertó, el resultado del grupo control está entre 60% y 70%.

<b>Sujeto</b> ( <i>n</i> = 27)	<u>Resultados observados</u>	<u>Resultados teóricos</u>
Grupo propio	60	91
Grupo control	13	85
<i>p</i> < 0,0001		
<b>Complemento circunstancial</b> ( <i>n</i> = 22)	<u>Resultados observados</u>	<u>Resultados teóricos</u>
Grupo propio	162	174
Grupo control	121	179
<i>p</i> = 0,055		
<b>Complemento directo</b> ( <i>n</i> = 27)	<u>Resultados observados</u>	<u>Resultados teóricos</u>
Grupo propio	54	63
Grupo control	18	74
<i>p</i> < 0,0001		

Cuadro 1: Prueba de  $\chi^2$  de independencia; prueba exacta de Fisher

En el Cuadro 1 se pueden ver los valores de *p*. Los valores *p* muestran en que medida son los resultados significativos. La hipótesis nula fue que los estudiantes quienes no aprendieron nada de la estructura informativa no rinden peor que los estudiantes que se ocuparon de estos temas. Si los valores de *p* son menores de 0,05 tenemos que rechazar la hipótesis nula. En el caso del sujeto foco y del foco de complemento directo los resultados de valor de *p* son muy por debajo de 0,05. En estos casos la diferencia entre el rendimiento de los grupos es significativa. En el caso del foco circunstancial el valor de *p* está en la frontera. Para calcular

los resultados teóricos se tiene que tomar en cuenta el número de ítems y de los participantes que variaron en los diferentes tipos del foco.

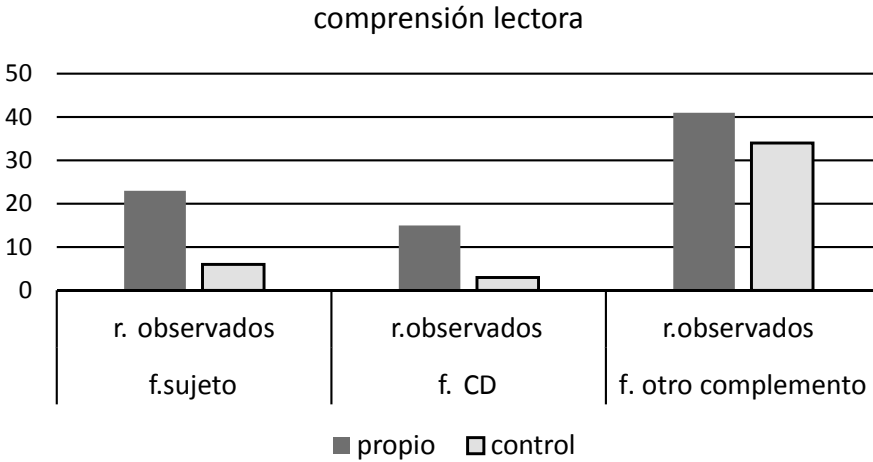


Figura 2

Esta figura muestra los resultados del ejercicio de la comprensión lectora. Los datos muestran las mismas tendencias que las anteriores. La mayor diferencia es en caso del sujeto foco, y en el caso del foco circunstancial los estudiantes del grupo control también tuvieron buenos resultados.

#### 4. *Discusión*

Una de las conclusiones del experimento es que el concepto del foco y la posición final del foco de sujeto y de complemento directo pueden ser introducidos en el proceso del aprendizaje ya en niveles bajos. Los datos de la Figura 1 y Figura 3 muestran que en el caso del foco sujeto y del complemento directo hay una diferencia significativa entre los grupos. Para calcular los valores  $p$  elegí una prueba de independencia, usé la prueba exacta de Fisher. Los valores de  $p$  están muy por debajo del límite ( $p < 0,0001$ ). Esto indica que los resultados no son independientes del grupo.

Responder a preguntas (completar el vacío informativo) es una tarea básica en la comunicación, su adquisición está presente ya a partir de las primeras clases de lengua. En el español el foco de sujeto está al final de la frase, esta posición es



tan extraña para los estudiantes que el profesor debería llamar la atención a este hecho y practicar este orden de palabras.

El uso del foco del complemento directo es problemático en el caso si la frase tiene varios argumentos. Si hay un argumento de complemento directo e indirecto a la vez en la frase, el orden de los argumentos delata si se trata de una frase marcada o no-marcada. En la frase (22) el complemento directo es el foco de la oración, y es la respuesta adecuada a la pregunta *¿Qué le regalaste a Julia?* La frase (23) no es marcada, por ejemplo, puede ser la primera frase de la respuesta a la pregunta *¿Cómo salieron las fiestas navideñas?*

(22) Le regalé a Julia UN LIBRO. = Egy KÖNYVET ajándékoztam Juliának.

(23) Le regalé un libro a Julia. = Juliának könyvet ajándékoztam.

En el caso de los complementos locales, temporales o de compañía los valores del  $p$  están en el límite de 0,05 ( $p = 0,05$ ). Por tanto no hay una diferencia significativa entre los grupos con respecto a estos complementos. Este hecho se debe a que la posición de estos complementos es importante solamente en el caso si la oración tiene varios de ellos, como por ejemplo en las frases (18), (19). En los grupos de control los estudiantes suponen un orden libre de estos complementos, por eso es aleatorio en qué orden los ponen en la frase, si aciertan la variante sintáctica adecuada para el contexto o no. Hace falta un estudio más detenido y minucioso para recibir resultados convincentes. No obstante, este estudio revela que en los niveles bajos no tiene sentido dedicar tiempo a la posición de estos complementos y la diferencia de significado de contexto, sino que es mejor posponerlas hasta alcanzar niveles más avanzados.

Otra conclusión del estudio es que gracias a estos conocimientos las destrezas lingüísticas generales de los estudiantes mejoran en su conjunto. En el ejercicio de la comprensión lectora, los estudiantes de mis grupos rindieron mejor que los de los grupos de control. En este ejercicio no se midió el conocimiento de una regla gramatical sino la aptitud de aplicar estos conocimientos (Figura 2).

## 5. Resumen

Los conocimientos sobre la estructura informativa deberían ser integrados en la enseñanza de lenguas extranjeras y esto es sumamente importante en el caso de las lenguas con un orden de palabras aparentemente libre como el español.

El profesor deberá enseñar a los estudiantes que en este tipo de lenguas también existen reglas de sintaxis, pero estas reglas no se pueden describir de tal manera como en el caso del inglés o el alemán que son las primeras lenguas extranjeras en Hungría. Para entender el orden de los constituyentes del español hace falta disponer de algunos conocimientos de la estructura informativa. Además, con los conceptos tradicionales es difícil describir por completo las diferencias entre el orden marcado y no-marcado de las frases. Los estudiantes tienen dificultades con la interpretación del concepto “orden libre de palabras”, por tanto muchas veces transmiten al español las reglas de su primera lengua extranjera. Para poder reaccionar en un contexto dado o para producir textos coherentes tanto escritos como hablados los estudiantes tienen que conocer los conceptos del foco y tópico y su posición sintáctica. La investigación sobre cómo se puede incorporar estos conocimientos en el proceso de aprendizaje de lenguas todavía está en una fase incipiente, pero de todas formas tienen lugar y función en la enseñanza.

## 6. Apéndice

### 6.1. Ejercicio para fijar el orden de la información vieja/nueva

Los estudiantes tenían que reconstruir un texto lineal que ilustra el flujo de la información donde la información nueva se convierte en la información vieja de la siguiente frase. Hay frases que encajan y hay frases “trampa” que rompen el flujo de la información.

Ejemplo: Para solicitar una beca es necesario rellenar *un impreso*.

La frase que encaja: *Los impresos* deben pedirse en la oficina de información.

La frase “trampa”: En la oficina de información se solicitan *los impresos*.

(Este ejercicio fue inspirado en una actividad de Isabel Alonso.)

### 6.2. Ejercicios para fijar la posición final del foco informativo

- (a) Usé varios ejercicios de comprensión auditiva y lectora de nuestro libro y los estudiantes tenían que responder las preguntas.

Ejemplos: ¿Por dónde pasaron Miguel y Carmen el sábado por la mañana?

¿Dónde se sentaron para tomar helado? ¿Quiénes les llamaron por la no-

che? ¿A qué hora se levantaron al día siguiente? ¿Y qué hicieron después?  
¿A quiénes visitaron el domingo por la tarde?

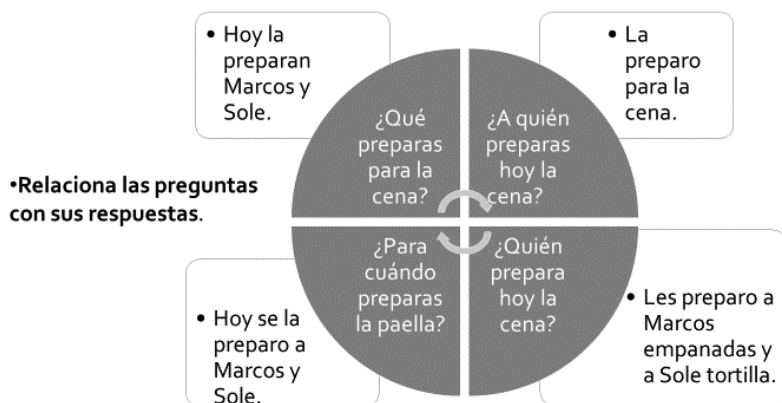
(b) Juego de memoria

Los estudiantes reparten algunas tareas entre ellos. Por ejemplo, si van de excursión a la montaña el fin de semana, les asigno las siguientes tareas: preparar bocadillos, llevarse un plano, comprar dulces, etc. Después de ponerse de acuerdo sobre qué tareas tenemos que hacer, cada uno saca una tarjeta con una tarea que será suya. Se sientan en círculo, excepto un estudiante que se pone en el medio. El profe hace las preguntas y los estudiantes le responden según su tarea indicada. *¿Quién prepara los bocadillos? Los preparo YO. ¿Quién pone las fotos en FB? Las pongo YO.* Una vez enumeradas todas las tareas, el estudiante en el medio tiene que recordar quién se encarga de qué tarea. Los estudiantes mencionados se ponen de pie y cuando el estudiante ya no puede recordar más actividades, él y los que están de pie tienen que buscarse un asiento nuevo. Quien no haya encontrado asiento se pone en el medio de círculo y todo empieza de nuevo.

### 6.3. Reconocer y practicar las diferencias del contexto

Los estudiantes tenían que relacionar las preguntas con sus respuestas.

Ejemplo:



1. ¿Dónde hacemos las compras hoy? a) Hoy las hacemos en la tienda de la esquina. b) Las hacemos hoy.
2. ¿Cuándo hacemos las compras? a) A las dos y media vuelvo a la oficina. b) Vuelvo a la oficina a las dos y media.
3. ¿A qué hora vuelves a la oficina? a) Ahora Menchu necesita la crema solar. b) Ahora la necesita Menchu.
4. ¿Qué haces a las dos y media? a) Ahora Menchu necesita la crema solar. b) Ahora la necesita Menchu.
5. ¿Quién necesita ahora la crema solar? a) Ahora Menchu necesita la crema solar. b) Ahora la necesita Menchu.
6. ¿Qué necesita ahora Menchu? a) Ahora Menchu necesita la crema solar. b) Ahora la necesita Menchu.

### *Bibliografía*

- É. Kiss, K. (1998): Identificational focus versus information focus. *Language* 74: 245–273.
- É. Kiss, K. (2008): Topic and focus: Two structural positions associated with logical functions in the left periphery of the Hungarian sentence. *Acta Linguistica Hungarica* 55: 287–296.
- Halliday, M. A. K. (1967): Notes on transitivity and theme. *English Journal of Linguistics* 3–4: 37–81.
- Lambrecht, K. (1994): *Information structure and sentence form: Topic focus and the mental representation of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lardiere, D. (2009): Some Thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition. *Second Language Research* 25: 173–227.
- Reinhart, T. (1981): Pragmatics and linguistics: An analysis of sentence topics. *Philosophica* 27: 53–94.
- Slabakova, R., P. Kempchinsky & J. Rothman (2012): Clitic-doubled left dislocation and focus fronting in L2 Spanish: A case of successful acquisition at the syntax–discourse interface. *Second Language Research* 28: 319–343.
- Tsimpli, I. M. & A. Roussou (1991): Parameter resetting in L2? *UCL Working Papers in Linguistics* 3: 149–169.
- Zubizarreta, M. L. (1998): *Prosody, focus, and word order*. Cambridge, MA: MIT Press.