



UiT Norges arktiske universitet

Facultad de humanidades, ciencias sociales y formación del profesorado

Las funciones informativas

¿Para qué, cómo y cuándo enseñar a los alumnos noruegos sobre el orden de palabras y las funciones informativas en español?

Silje Marie Grøneng

Tesis de maestría en lingüística española en la formación del profesorado 8-13 – SPA-3982 – mayo 2022

Índice

1	Introducción	1
2	Estado de la cuestión: las funciones informativas.....	3
3	Teoría	7
3.1	<i>Teoría y perspectivas didácticas</i>	7
3.1.1	<i>Las lenguas L1 y L2</i>	7
3.1.2	<i>El currículo – FSP01-02</i>	11
3.1.3	<i>Bases de teoría didáctica del estudio</i>	12
3.1.3.1	<i>Los métodos inductivo-deductivo</i>	12
3.1.3.2	<i>Factores motivacionales</i>	15
3.1.3.3	<i>La importancia de la metacognición</i>	17
3.1.3.4	<i>Punto de vista pedagógico-didáctico</i>	18
3.2	<i>Introducción al tema – las funciones informativas</i>	20
3.2.1	<i>El orden de palabras</i>	21
3.2.2	<i>Bases teóricas gramaticales</i>	24
3.2.2.1	<i>Las subcategorías del tema y rema</i>	26
3.2.2.2	<i>La importancia de la pronunciación</i>	29
4	Metodología y delimitación	31
5	Análisis.....	35
5.1	<i>Similitudes entre el noruego y el español</i>	35
5.1.1	<i>Desafíos para el alumno noruego al aprender español</i>	39
5.1.1.1	<i>Diferencias claves entre el noruego y el español</i>	39
5.1.1.2	<i>Las funciones informativas en oraciones simples</i>	41
5.1.1.3	<i>Las funciones informativas en oraciones complejas</i>	43
5.2	<i>Diferencias claves entre el español y el inglés</i>	46
6	Discusión.....	49
6.1	<i>¿Por qué y cuándo enseñar a los alumnos sobre el orden de palabras y las funciones informativas?</i>	49
6.2	<i>Propuestas didácticas – ¿Cómo enseñar a los alumnos sobre el orden de palabras y las funciones informativas en español?</i>	52

6.3	<i>Actividades de “remedio”</i>	54
6.3.1	<i>Tareas de introducción</i>	54
6.3.2	<i>Tareas y actividades según los niveles del MCER</i>	59
7	Conclusiones generales	69
	Bibliografía.....	71

1 Introducción

Este trabajo pretende ser un estudio lingüístico-didáctico, con la enseñanza de español como lengua extranjera como tema, más específicamente la gramática española, donde el enfoque estará en el orden de palabras y las funciones informativas en español y en noruego. La pregunta de nuestra investigación es: *¿Para qué, cómo y cuándo enseñar a los alumnos noruegos sobre el orden de palabras y las funciones informativas en español?* El objetivo es desarrollar materiales con tareas, claves y guías, es decir, trasladar esta parte de la gramática a la didáctica y enseñanza.

Me ha interesado mucho la gramática del español desde que empecé mis estudios universitarios, y nunca había oído sobre las funciones informativas antes de empezar en la universidad. La pregunta de investigación surgió durante las prácticas que he tenido en mis estudios. Muchas veces los profesores dan tareas como “¿Qué has hecho durante las vacaciones?”, como inicio a una tarea donde los alumnos deben escribir un breve texto. Lo que he observado es, sin embargo, que muchos no saben cómo empezar ni responder a tareas como esa. Es mi opinión que el conocimiento sobre las funciones informativas y las nociones de tema y rema podrían funcionar bien como estrategias de aprendizaje, cuando los alumnos trabajan con su idioma de destino. Una breve introducción a este tema podría también mejorar la calidad de la interacción y la comunicación, tanto por escrito como oralmente. Durante este estudio, entonces, iremos mostrando cómo el conocimiento del orden de palabras y las funciones informativas puede facilitar el aprendizaje de español como lengua extranjera en general, entre otras cosas, por las llamadas “transferencias”, que ocurren entre la L1/L2 y la L2/L3.

Debido a que esto no ha sido, ni es, un tema tratado en los libros de texto en los institutos noruegos, no se encuentran muchos materiales ni estudios sobre el tema – de modo que esto va a ser un trabajo teórico, que espero que se pueda utilizar como estudio de base en el futuro. Sin embargo, existen información, datos y comparaciones entre el español y el inglés. Por lo tanto, usaré información sobre la lengua noruega, el español y un poco sobre las similitudes/diferencias entre el inglés y el español en este trabajo, ya que el inglés es el idioma secundario principal en la enseñanza noruega. Las perspectivas didácticas usadas aquí

serán principalmente diferentes teorías lingüísticas sobre el aprendizaje de lenguas y los métodos inductivo y deductivo.

Este trabajo consta de seis capítulos: el primero dedicado a esta introducción, a continuación un resumen sobre el estado de la cuestión, una parte de teoría, el análisis y la discusión, y, al final, unas conclusiones generales. El análisis y la discusión, además, consistirá en dos partes principales: en la primera nos enfocaremos en las similitudes y contrastes gramaticales relevantes para este estudio entre el noruego y el español, considerando los diferentes órdenes de palabras que hay, mientras que en la segunda se presentarán diferentes actividades y tareas diseñadas para trabajar con el tema en el aula, para remediar los desafíos que pueden encontrar los alumnos.

2 Estado de la cuestión: las funciones informativas

Hoy día, hay escasa bibliografía que se enfoque en comparar el orden de palabras y las estructuras informativas que existen en noruego y español. Incluso en los libros de texto que se usan en las escuelas falta una introducción a las diferencias generales más comunes y relevantes entre las dos lenguas. No puede darse por hecho que los alumnos entiendan el orden de palabras en otra lengua, ni tampoco que vayan a poder producir o entender oraciones sin información sintáctica y pragmática – en el peor de los casos, obtenemos alumnos que pueden entender y recordar varios glosarios, pero sin poder usar la lengua de manera fluida y espontánea: “[...] second language learners may sometimes need explicit information about what is not grammatical in the second language. Otherwise, they may assume that some structures of the first language have equivalents in the second language, when, in fact, they do not.” (Lightbown & Spada, 2013, p. 105).

El español es una lengua muy popular entre los estudiantes como lengua extranjera en el sistema educativo noruego. Después de haber estudiado los dos niveles de español, normalmente durante cinco años, los alumnos deberían poder comunicarse en el idioma de destino: describiendo quiénes son, su cultura, y comparándola con la cultura de los países de esa lengua (más adelante retomaremos esto, con el currículo FSP01-02). Sin embargo, las notas de los exámenes muestran que la enseñanza no es suficiente para que muchos de los alumnos logren alcanzar los objetivos. En este resultado influyen muchos factores y aspectos, como, por ejemplo, la motivación. De hecho, Haukås (refiriéndose a Carrai (2014)) describe cómo, a través de una encuesta, se encontró que los alumnos de español eran los que tenían la peor motivación y los que estaban menos satisfechos con la enseñanza (Haukås, 2018, p. 292). Otros estudios, como el de Lindemann (2008) (al que se refiere Haukås, 2018, p. 292), han demostrado que muchos estudiantes tienen gran motivación al comienzo de la escuela secundaria, pero que esta disminuye gradualmente durante los estudios. Esto puede tener muchas razones – siendo una de ellas el poco conocimiento de la lengua y asignatura por parte de los profesores (Haukås, 2018, p. 292). Por otro lado, otra razón también podría ser que los estudiantes no dominen la lengua porque falta algo en la enseñanza, no necesariamente debido a los profesores, sino a “huecos” en los métodos utilizados. En general, la situación va mejor para los que toman francés (que, como veremos, es una lengua bastante “rígida”, como el noruego y el inglés) y alemán (que tiene casos tales como el acusativo y el genitivo) (Haukås, 2018, p. 292). De ahí que, quizás, sea un problema la

ausencia de una comprensión o introducción al orden de palabras y las funciones informativas en español. Veremos las nociones de “lengua rígida” y “lengua libre” más tarde en la teoría y el análisis.

Sin embargo, hay quienes piensan que el orden de palabras debe enseñarse y ser parte de la enseñanza diaria en las aulas de lenguas extranjeras. Fernández Prieto y Abad Castelló (2011) presentaron un taller en las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester, que comentaremos con profundidad más adelante. El objetivo del taller era reflexionar sobre las dificultades que el orden de palabras en español plantea a los alumnos británicos, y la conveniencia de una introducción gradual de elementos y reglas del orden de palabras. Otro objetivo era integrar esto en las planificaciones de clase – algo que bien podría ser un instrumento útil en el aprendizaje.

Desde hace mucho tiempo, se ha discutido el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras. Hay quienes argumentan que los alumnos deben practicar la nueva lengua desde el principio sin poner atención a la gramática, al mismo tiempo que hay quienes afirman que la gramática es la base fundamental para la adquisición de una lengua (véase Lightbown & Spada (2013) para una revisión de diferentes enfoques de aprendizaje de lenguas extranjeras, como por ejemplo el enfoque “Get it right from the beginning”, “Get it right in the end”, “Let’s talk”...). Además, se cuestiona si es responsabilidad del profesor enseñarles a los alumnos sobre las nociones gramaticales, tales como sujeto, objeto directo/indirecto, etc. En Noruega, como en muchos otros países, ha habido un cambio de rumbo, de un conocimiento declarativo (conocimiento *sobre* la lengua) a un conocimiento procedimental (habilidades y conocimiento *en* la lengua), al mismo tiempo que la metacognición ha sido un factor clave en el aprendizaje de lenguas permanente a lo largo de la vida (Bjørke, Dypedahl & Haukås, 2018, pp. 20-23).

No obstante, aunque la gramática ha encontrado mucha resistencia, hoy día es más normal verla como una herramienta de comunicación – o sea, no se trata de enseñanza de gramática con el conocimiento declarativo como objetivo, sino que se ha normalizado un enfoque con énfasis tanto en la gramática como en la comunicación, donde la primera tiene una función de apoyo en la producción en la lengua extranjera. De hecho, hoy en día, hay poco énfasis en que los profesores deban seguir un concepto de enseñanza específico (Bjørke, Dypedahl & Haukås, 2018, p. 27).

Lightbown y Spada describen: «There is increasing evidence that learners continue to have difficulty with basic structures of the language in programs that offer little or no formal-focused instruction.» (Lightbown & Spada, 2013, p. 195). Otros están de acuerdo con esto, especialmente porque, normalmente, hay una exposición muy limitada en las aulas de lenguas extranjeras: “In foreign language classrooms with limited L2 exposure, teachers’ explicit instruction about grammatical features of L2 seems to be beneficial in L2 learning.” (Dixon, Zhao, Shin, Wu, Su, Burgess-Brigham, Gezer & Snow, 2012, p. 38). Estos autores se refieren a un estudio de White, Muños y Collins (2007), donde descubrieron que el uso de instrucción explícita de los determinantes posesivos en inglés, que involucraba información contrastiva y práctica contextualizada repetida, ayudó a los estudiantes a obtener más precisión en la prueba posterior sobre la estructura objetivo.

Un personaje importante para el cambio de paradigma de la enseñanza y adquisición de lenguas ha sido Chomsky (1959), de quien trataremos en el capítulo 3.1. Chomsky desencadenó el rechazo del conductismo como explicación de la adquisición del primer idioma con su teoría de la Gramática Universal. No hizo con ello afirmaciones específicas para el aprendizaje de segundas lenguas – sin embargo, otros lingüistas, como Lydia White (2003) han argumentado que la GU ofrece la mejor perspectiva para comprender la adquisición de segundas lenguas (Lightbown & Spada, 2011, pp. 104-105).

3 Teoría

3.1 Teoría y perspectivas didácticas

3.1.1 Las lenguas L1 y L2

Chomsky ha criticado la comprensión conductista del aprendizaje de lenguas que representó Skinner, donde se pensaba que el comportamiento verbal tiene refuerzos y estímulos del ambiente del niño como punto de partida para el aprendizaje (Lightbown & Spada, 2011, p. 15). Un argumento que usa para ello es que los niños adquieren gran parte de su comportamiento (verbal y no verbal) mediante observación casual e imitación de los adultos y otros niños. Chomsky es, por lo tanto, un *nativista* que argumenta que la capacidad de aprender lenguas es innata (Lightbown & Spada, 2011, p. 20).

Según Chomsky, todos nacemos con una “gramática universal”, que hace que seamos capaces de desarrollar una gramática principal (L1) (a diferencia del conductismo, donde se pensaba que el conocimiento y la lengua venían de afuera). Esta gramática principal va afectando a las nuevas lenguas que intentamos aprender:

It appears that we recognize a new item as a sentence not because it matches some familiar item in any simple way, but because it is generated by the grammar that each individual has somehow and in some form internalized. And we understand a new sentence, in part, because we are somehow capable of determining the process by which this sentence is derived in this grammar.

(Chomsky, 1959, p. 56)

La *perspectiva innatista* del aprendizaje de lenguas se basa en esta hipótesis: “Para la adquisición de la primera lengua, el niño contrasta los datos que va recibiendo con la gramática universal, selecciona los parámetros de su lengua y crea su lengua-I o gramática interiorizada.” (Rincón Jurado, 2016 p. 6). Lo que ocurre cuando uno aprende una nueva

lengua (L2 o L3), es que esta gramática universal (GU) se reemplaza por la propia L1. Esta teoría ha recibido, sin embargo, algunas críticas. Véase por ejemplo Tomasello (2009)¹.

Escriben Hawkins y Yuet-hung Chan que:

The UG lexicon contains the functional categories C (complementizer), Agr (agreement), D (determiner), and perhaps others. In first language acquisition, exposure to samples of a target language triggers the fixing of the values of the parameters, crucially in conjunction with the surface morphophonological paradigms which instantiate C, Agr, D.

(Hawkins & Yuet-hung Chan, 1997, p. 188)

Podemos trazar paralelos con el cognitivismo, según el cual, el aprendizaje es un proceso activo y constructivo donde el cerebro constantemente recibe, procesa, sistematiza e interpreta nuevos aportes lingüísticos basados en experiencias previas (Bjørke, Dypedahl & Haukås, 2018, p. 24). Estas características funcionales de la GU tienen, sin embargo, un periodo crítico, que tiene lugar durante la infancia: “Beyond the critical period the functional features, with the exception of those already encoded in the entries for specific lexical items, become

¹ Tomasello (2009) critica el uso del término “gramática universal” (GU) porque, históricamente, ha sido usado para referir a contenido lingüístico específico, mientras que muchas veces (quizás siempre) se refiere a principios cognitivos. Por lo tanto, no es la idea de universales de lenguas la que declara muerta en su artículo “Universal grammar is dead”, sino la idea de que existe una adaptación biológica con un contenido lingüístico específico. La base para este propósito es que los puntos comunes entre varias lenguas no provienen de ninguna gramática universal, sino de aspectos universales de la cognición humana, la interacción social y el procesamiento de información (aspectos que existían en los humanos antes de que surgiera algo parecido a los idiomas modernos). Sin embargo, hay estudios que afirman que la adquisición de una lengua nueva sigue una estructura de desarrollo determinada (véase por ejemplo la jerarquía de accesibilidad en las oraciones de relativo que presentan Lightbown y Spada (2011, p. 54))

Además, los investigadores no están completamente de acuerdo en cuanto a las funciones de la GU. Algunos argumentan que la naturaleza y disponibilidad de la GU es la misma para la primera y segunda lengua, mientras que otros (como la teoría usada aquí) argumentan que la GU tiene un periodo crítico y que, por tanto, no todas las funciones originales de la GU están activas después de este (Lightbown & Spada, 2013, p. 105).

inaccessible to modification.” (Hawkins & Yuet-hung Chan, 1997, p. 189). Por eso, se vuelve imposible para estudiantes de idiomas extranjeros establecer nuevos parámetros o restablecer opciones ya fijadas en la L1. De todos modos, hay acuerdo en que las personas tenemos un sistema cognitivo mental, donde pasamos de fórmulas con patrones de bajo alcance a construcciones completamente abstractas.

Al mismo tiempo, permanecen operativos otros principios de la GU para restringir la construcción de la gramática, por ejemplo, la parte morfo-fonológica de los elementos léxicos funcionales, al no estar parametrizada. Esto significa que algunos elementos léxicos funcionales, como por ejemplo “que” (“som” en noruego), pueden tener varias opciones morfo-fonológicas. Hawkins y Yuet-hung Chan lo describen así:

[...] exposure to samples of a target language triggers the fixing of the values of the parameters, crucially in conjunction with the surface morphophonological paradigms which instantiate C, Agr, D. Parameter values are then encoded in the lexical entries for items belonging to the categories C, Agr, D. Thus, following parameter setting in first language acquisition, functional lexical items (e.g., *that*, *-s*, *the*, etc.) consist of a pairing of the morphophonological form with functional features encoding a specific parametric option (or options).

(Hawkins & Yuet-hung Chan, 1997, p. 188)

Se entiende de esto que, aunque una categoría tiene un valor de sus características fijo para el L1 durante el periodo crítico, para el estudiante de una L2 aún es posible mapear nuevo material morfo-fonológico sobre esos rasgos. El “esqueleto” de la frase verbal (VP) de la lengua materna del aprendiz, por ejemplo, sigue al idioma intermedio en una etapa temprana del aprendizaje, y este esqueleto se llena luego con léxico del idioma intermedio. El ejemplo que usan Hawkins y Yuet-hung Chan, es que un angloparlante que está aprendiendo francés puede asociar el francés “que” con las características fijadas en inglés para “that” (Hawkins & Yuet-hung Chan, 1997, p. 189). El alumno noruego que estudia español puede, por lo tanto, incorporar la palabra “que” en sus conocimientos de la palabra “som” en noruego – ambas tienen las mismas características funcionales, pero funcionan como variaciones para diferentes contextos, el primero siendo el contexto noruego y el otro el contexto español.

En la etapa inicial del aprendizaje de una lengua, el aprendiz usa la sintaxis de su L1 y la combina con los términos léxicos de la L2. Escriben Hawkins y Yuet-hung Chan que gramáticas como esa son típicas en la etapa inicial del aprendizaje. Con más exposición a la L2, los alumnos van progresando con el idioma de destino, con el nivel de los hablantes nativos como objetivo. De esta manera, se alejan más de su L1. Sin embargo, dado que los rasgos funcionales fijados de forma diferente son inaccesibles, se van estableciendo representaciones gramaticales que difieren de las que tienen los hablantes nativos, además de las de la gramática de su propia L1, pero que sí están constreñidas por los principios de la GU (Hawkins & Yuet-hung Chan, 1997, p. 189).

Podemos entender todo esto así: la L1 tiene importancia para el aprendizaje de la L2. Sin embargo, con el tiempo, el estudiante tendrá que recurrir a la GU. Esto ocurre debido a que tienen suficiente exposición para reconocer que la L2 es diferente de su L1 en la superficie, y empiezan a adoptar soluciones diferentes de las de su L1, al mismo tiempo que estas son diferentes de las que tienen los hablantes nativos del idioma (Hawkins & Yuet-hung Chan, 1997, p. 189).

En este proceso, de la L1 hacia la L2, el estudiante tiene una lengua intermedia, a menudo llamada *interlengua*, con la que construye su propia gramática. Sin embargo, la interlengua no se considera una versión inacabada del idioma del destino, y los errores de producción no se consideran errores, sino signos de aprendizaje (Bjørke, Dypedahl & Haukås, 2018, p. 24). Los alumnos pueden, por ejemplo, usar correctamente una forma gramatical en la etapa A, usar la misma forma de manera incorrecta en la etapa B y usarla correctamente de nuevo en la etapa C. Lightbown y Spada lo describen así: “The patterns of those earlier languages are firmly establishes, and as learners have experience with the new language, there is an interplay between the new and old patterns.” (Lightbown & Spada, 2013, p. 57).

El conocimiento de lenguas previas, por lo tanto, tiene importancia en el aprendizaje de nuevas lenguas. Sin embargo, a veces los alumnos son reacios a transferir ciertos patrones de su primera lengua a la lengua nueva, aunque la traducción equivalente sería perfectamente correcta (Lightbown & Spada, 2013, p. 104). Esto, junto con el hecho de que los alumnos necesitan tiempo y exposición a la lengua nueva para ver similitudes y diferencias de manera más clara, propone que la influencia de la primera lengua no solamente es una cuestión de hábitos (como sigue el *behaviorismo*), sino que hay un proceso más complejo de

identificación y procesamiento de la exposición. Escriben Lightbown y Spada que la transferencia de patrones de la lengua materna es la mayor fuente de errores en el uso de la lengua nueva. Sin embargo, mientras que las similitudes entre la lengua materna y la lengua de destino puede ser fuente de errores, las diferencias entre las lenguas son más difíciles de aprender (Lightbown y Spada, 2013, p. 205).

3.1.2 El currículo – FSP01-02

En el nuevo Plan de Estudios de Lenguas Extranjeras (FSP01-02) se dice, bajo el título “Sobre los valores claves de la enseñanza”, que la asignatura debe facilitar la interacción con otra gente y culturas. En los elementos principales del aprendizaje, se afirma que la comunicación es el núcleo de la asignatura, y que los estudios de lenguas extranjeras tratan sobre “entender y ser entendido”. Además, se señala que los alumnos deben desarrollar conocimientos y habilidades para poder comunicarse de una manera apropiada y que la lengua debe ser utilizada desde el principio (Utdanningsdirektoratet, 2020, p. 2).

Las lenguas L1 y L2 (que, en el caso de Noruega, frecuentemente es el inglés) afectan al aprendizaje de la lengua L3 (otra lengua extranjera, después de la L2). Esas habilidades lingüísticas previas pueden funcionar en beneficio o desventaja del alumno. Lightbown y Spada afirman: “Even if learners acquire a vocabulary of 5,000 words and a good knowledge of the syntax and the morphology of the target language, they can still encounter difficulty in using language.” (Lightbown & Spada, 2013, p. 65). Se menciona la importancia de estos conocimientos también en el FSP01-02:

En su encuentro con la lengua extranjera, los alumnos ya son multilingües y tienen amplia experiencia en cuanto al aprendizaje de lenguas de diferentes contextos. Al transferir habilidades lingüísticas y experiencias de aprendizaje de lenguas de otros idiomas que ya conocen y con los que están familiarizados, el aprendizaje se vuelve más efectivo y significativo (traducción propia).

(Utdanningsdirektoratet, 2020, p. 3)

Es importante, por lo tanto, que los alumnos sean capaces de reconocer las diferencias y similitudes entre las diferentes lenguas – podemos decir que es importante para la propia interlengua.

Con respecto a la sintaxis y las funciones informativas, hay diferencias claras entre el noruego y el español. Esto va a afectar el aprendizaje del idioma objetivo, cuando los alumnos vayan produciendo e intentando entender oraciones en la lengua extranjera. Estas diferencias, a su vez, pueden resultar en diferentes significados en ciertas oraciones, tanto pragmática como sintácticamente.

El problema con la didáctica de lenguas extranjeras es que no se puede establecer cómo uno *debe* aprender una nueva lengua. Todos somos diferentes y aprendemos de diferentes maneras. Una convención en el sistema educativo noruego es la división general entre los que aprenden “de arriba hacia abajo” (esto es, desde un entendimiento general (por ejemplo, el orden de palabras en español)) hacia los detalles (por ejemplo, las diferentes conjugaciones del verbo y los pronombres) y los que aprenden “de abajo hacia arriba”.

3.1.3 Bases de teoría didáctica del estudio

3.1.3.1 Los métodos inductivo-deductivo

Durante los últimos diez años se ha ido normalizando incluir la gramática del texto en el antiguo concepto “estrecho” de gramática. La gramática ya no se trata solamente de la morfología y la sintaxis – sino que también incluye la gramática del texto, en que se incluyen las funciones informativas y las nociones de tema y rema (Vold, 2018, p. 172).

Un enfoque tradicional de la enseñanza de la gramática tiene la abreviatura PPP, lo que significa *presentar, practicar y producir*. Esta es una aproximación tripartita donde el profesor primero les presenta una regla gramatical a los alumnos, después ellos deben practicar esta regla (normalmente mediante tareas de relleno o similar), y, al final, utilizar las reglas en producción comunicativa (Vold, 2018, pp. 179-180).

Andersen, Fiskum y Reitan Rosenlund escriben que los “procesos de pregunta” son cognitivos y tienen lugar dentro de cada individuo, y que estos procesos consisten en no tener

respuestas fijas, sino en crear curiosidad y usar la imaginación (Andersen, Fiskum & Reitan Rosenlund, 2018, p. 20). Además, distinguen entre la enseñanza *exploratoria* y la enseñanza *de pregunta*, la primera siendo enseñanza de investigación y la última teniendo un enfoque más filosófico con procesos típicamente individuales (Andersen, Fiskum & Reitan Rosenlund, 2018, p. 20).

Uno puede enseñar y aprender gramática de distintas maneras, con diferentes enfoques. Se suele, sin embargo, distinguir entre dos métodos básicos de enseñanza o aprendizaje: los deductivos y los inductivos. El método deductivo se considera un método más tradicional, donde el profesor presenta una regla seguida por tareas gramaticales de repetición. Por lo tanto, se suele decir que este método es mecánico, y se relaciona con ese aprendizaje “de arriba hacia abajo” que mencionábamos anteriormente. La ventaja de este método es que la enseñanza es controlada y fácil de evaluar, porque los ejercicios tienen una respuesta correcta, dada de antemano. Esto se debe a que el profesor ya ha decidido qué y cómo van a aprender los estudiantes, además de cómo se va a evaluar el aprendizaje de los alumnos (Andersen, Fiskum & Reitan Rosenlund, 2018, p. 22). Por otro lado, en el enfoque inductivo, los alumnos deben encontrar reglas gramaticales por sí mismos, usando input lingüístico dado por el profesor (Vold, 2018, p. 181). Esto se correspondería con el aprendizaje “de abajo hacia arriba”.

Uno de los problemas con el aprendizaje controlado es justo ese: que la respuesta es dada de antemano, de manera que los alumnos son inactivos en su propio aprendizaje, en lugar de explorar y participar activamente. Escribe Andersen, Fiskum y Reitan Rosenlund que: “La enseñanza [*activadora*] puede explicarse por el hecho de que se inicia una actividad en los estudiantes (traducción propia).” (Andersen, Fiskum & Reitan Rosenlund, 2018, p. 21). Por lo tanto, el enfoque inductivo de la enseñanza se asocia más con esas características, siendo un enfoque en el que la experiencia y el empirismo tienen mucha importancia y funcionan como base para una exploración más profunda, lo que finalmente forma el fundamento para una comprensión o posible conclusión. Debido a que esta comprensión o conclusión toma como punto de partida la experiencia, es bastante difícil darla de antemano. Esto quiere decir que los alumnos tienen que descubrir algo por sí mismos. En la didáctica de lenguas extranjeras, este “algo” son patrones gramaticales. Sin embargo, ambos enfoques son necesarios en la situación práctica en el aula. La enseñanza, quizás, especialmente en cuanto a la gramática, debe ser sistemática y clara para evitar confusiones. La selección de método(s) también debe

seleccionarse basado en la situación de la clase. Es más fácil usar una metodología más exploratoria si se trata de una clase presencial donde los alumnos reciben ayuda y guía del profesor, mientras que será más difícil poner esto en práctica si el alumno está trabajando con la asignatura de manera autónoma.

Afirma Vold que la mayor ventaja con el enfoque inductivo es que los alumnos recuerdan mejor lo que han descubierto por sí mismos, al mismo tiempo que la enseñanza no se percibe tan aburrida (Vold, 2018, p. 182). También Cifuentes Honrubia argumenta a favor de un enfoque inductivo:

En vez de insistir a los alumnos con leyes, reglas y generalizaciones, los propios alumnos pueden participar en las actividades de resolución de problemas: los datos son presentados, y los propios alumnos tienen que llegar conscientemente a sus propias reglas o generalizaciones para dar cuenta de los hechos.

(Cifuentes Honrubia, 1994, p. 76)

En el enfoque inductivo, el profesor sabe la regla, pero no se la da a los alumnos de antemano – es tarea de ellos encontrarla. Para facilitar la enseñanza activa, el input que les presente el profesor debe ser seleccionado cuidadosamente para la regla específica, y hay que darles suficientes ejemplos – en este caso, la enseñanza no es, por lo tanto, implícita, sino explícita, porque el profesor les guía en el proceso. Además, a menudo, las propuestas se discuten en pleno después de que los alumnos hayan encontrado una regla individualmente o en grupo (Vold, 2018, pp. 181-182). De esta manera, hay igualdad “de nivel” entre el profesor y los alumnos, a diferencia del método deductivo, donde el profesor es quien sabe, y el alumno el que debe aprender.

Un término medio entre el aprendizaje inductivo y el deductivo es la actividad de aprendizaje hipotético-deductivo (Andersen, Fiskum & Reitan Rosenlund, 2018, pp. 22-23): los alumnos toman como punto de partida una comprensión suya o una suposición general, o una aproximación dada por el profesor. Los estudiantes prueban esta suposición mediante métodos propios o del profesor. El proceso del aprendizaje hipotético-deductivo involucra varios pasos: 1) Primero, hay que encontrar un problema o algo sobre lo que uno quiere saber más, 2) después hay que concretizar el problema antes de, 3) hacer una hipótesis que, 4) hay que formular más exactamente antes de, 5) comprobar la hipótesis. Por último, puede que

aparezcan más cuestiones, lo que resulta en el reinicio de todo este proceso (Andersen, Fiskum & Reitan Rosenlund, 2018, p. 23).

En general, es normal alternar entre los dos métodos, o, más bien dicho: no es normal tener una enseñanza completamente inductiva o deductiva, sino tener el enfoque principal en uno de ellos (Andersen, Fiskum & Reitan Rosenlund, 2018, p. 23). Uno puede, por ejemplo, tener una actividad de aprendizaje inductivo guiada. En cuanto a qué enfoque tiene la enseñanza, lo más importante son las preguntas del profesor – si son preguntas cerradas o abiertas para exploración, o sea, si la pregunta es “auténtica” o no (Andersen, Fiskum & Reitan Rosenlund, 2018, pp. 23-24). Escriben Bjørke y Grønn que las preguntas del profesor deben, en la medida de lo posible, ser preguntas auténticas (preguntas a las que el profesor no tiene la respuesta) (Bjørke & Grønn, 2018, p. 90). Esto se debe a que las preguntas auténticas también hacen que la comunicación del aula lo sea – en conversaciones nativas (o no) fuera del aula se usan frecuentemente más preguntas referenciales (genuinas) que preguntas de visualización (donde el que pregunta ya sabe la respuesta) (Lightbown y Spada, 2013, p. 145). En cuanto a este tema en específico, el profesor sabe la regla gramática con la que los alumnos están trabajando, pero no sabe qué piensan los alumnos ni por qué. El profesor puede, por lo tanto, hacer preguntas de este tipo para crear conversaciones más auténticas en el aula.

Por último, hay que personalizar la enseñanza en cuanto a los dos enfoques – será más fácil realizar actividades inductivas si los alumnos están motivados y tienen una buena base de conocimiento del contenido de la materia. Por otro lado, no se puede hacer una enseñanza completamente inductiva con alumnos con poco conocimiento y no muy motivados. Veremos los factores motivacionales y por qué son importantes para la enseñanza en el siguiente apartado.

3.1.3.2 Factores motivacionales

En cuanto a la motivación para la adquisición de lenguas extranjeras, existen varios factores, como, por ejemplo, el género del aprendiz (véase por ejemplo Csizér & Dörnyei (2005) (al que se refieren Dixon, Zhao, Shin, Wu, Su, Burgess-Brigham, Gezer & Snow, 2012, p. 40)). En este trabajo me he enfocado, sin embargo, en la importancia de la motivación y los “cómo”, es decir, los factores en los que puede influir el profesor para mejorar el aprendizaje y motivación.

La motivación como factor se ha establecido en la literatura de investigación como importante para los estudiantes de una L2 en la configuración del aula. Habiendo hecho una síntesis de cuatro perspectivas de la adquisición de lenguas extranjeras, Dixon y otros coinciden en que: “In sum, L2 aptitude and motivation are learners characteristics that appear to make the largest difference in L2 outcomes, but other variables, such as L1 skills, L2 anxiety, and gender, also may play a role.” (Dixon, Zhao, Shin, Wu, Su, Burgess-Brigham, Gezer & Snow, 2012, p. 41).

La manera principal en que el profesor puede influir en la motivación es creando un ambiente de apoyo donde los alumnos reciben estímulo y se involucran en actividades apropiadas a su edad, intereses y habilidades (Lightbown & Spada, 2013, p. 204). Haukås (refiriéndose a la teoría de Ryan y Deci (2000)) escribe que el conocimiento, la autonomía y la pertenencia son factores importantes para la motivación. Según esta teoría, es importante que el profesor les dé a los alumnos tareas accesibles (de acuerdo con la memoria operativa del alumno) que les aporten fe en sí mismos. Al mismo tiempo, es importante que los alumnos puedan contribuir y hacer sugerencias para la enseñanza, y que se sientan incluidos y parte de la clase (Haukås, 2018, p. 289).

En la práctica, es imposible para el profesor personalizar el aprendizaje para que encaje con las habilidades y preferencias de todos y cada uno de los alumnos. Sin embargo, la solución a este problema no es seleccionar una única forma de enseñar y esperar que todos los alumnos puedan aprender de la misma manera (algo que privará a algunos estudiantes de oportunidades de aprendizaje), sino aceptar que todos somos diferentes. El elemento clave y la solución a este problema será, por lo tanto, la variación. En Lightbown y Spada (2013) se describen ejemplos de práctica o estrategias motivacionales por parte de los profesores (refiriéndose al formulario de observación MOLT): el uso de trabajo en grupo (sin embargo, uno no debe utilizar demasiado el trabajo en grupo si el ambiente de clase no lo permite), competiciones (individualmente o en grupo), promoción de autonomía, etc. (Lightbown & Spada, 2013, p. 88). Para promover la formación personalizada inclusiva, el profesor también puede utilizar tareas abiertas donde el nivel naturalmente se personaliza al nivel del alumno (Vold, 2018, p. 272). En cuanto a la influencia y selección de métodos de trabajo preferidos, es importante que los alumnos sepan cómo aprender de la mejor manera.

3.1.3.3 *La importancia de la metacognición*

La metacognición se puede interpretar como “[...] la conciencia y reflexiones sobre los propios conocimientos, habilidades y aprendizaje (traducción propia).” (Haukås, 2018, p. 66). La metacognición es, por lo tanto, pensamiento sobre el propio pensamiento. Escribe Haukås que los alumnos que son activos metacognitivamente pueden evaluar más fácilmente qué se necesita para dominar una situación de aprendizaje (Haukås, 2018, p. 66).

En cuanto al contexto del aprendizaje de lenguas, la metacognición es la capacidad de reflexionar, planificar y evaluar su propio aprendizaje de una lengua nueva. Además, trata sobre el conocimiento del propio proceso de aprendizaje y cómo este puede contribuir al aprendizaje de lenguas en el futuro. En cuanto a la situación de enseñanza, es importante que los alumnos reconozcan sus debilidades y fortalezas. Esto también incluye conocimiento sobre cómo aprender mejor. En la práctica, se trata de diferentes tipos de estrategias de aprendizaje.

Con el orden de palabras y las funciones informativas en español, específicamente, se trataría entonces de ver las similitudes y diferencias entre las lenguas, aquí el noruego, el inglés y el español. Escribe Pastor Cesteros:

La reflexión metalingüística por parte del alumno puede usarse a su vez como una útil estrategia de aprendizaje y, en la medida en que el conocimiento y uso de diferentes estrategias posibilitan el autoaprendizaje, resulta un elemento clave para la autonomía del aprendiz, porque [...] posibilita constatar las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, con la consiguiente transferencia positiva en el proceso de aprendizaje de aquellos aspectos metalingüísticos que ya conocemos acerca de nuestra lengua materna.

(Pastor Cesteros, 2004, p. 641).

La tarea del profesor aquí es concienciar a los alumnos sobre las transferencias entre sus conocimientos previos y el idioma de destino, además de darles conocimiento a nociones lingüísticas universales. Así, los alumnos pueden llegar a entender por qué encuentran tales o cuales desafíos. Este último punto puede funcionar como una estrategia de aprendizaje en sí mismo, al mismo tiempo que puede contrarrestar desmotivación porque los alumnos entienden por qué no dominan una tarea.

Hasta ahora, hemos visto que la metacognición es importante no solamente para el aprendizaje en general, sino también en cuanto al aprendizaje de lenguas nuevas. Además, hemos visto que los conocimientos previos de otras lenguas son importantes porque 1) afectan el aprendizaje del nuevo idioma y 2) los alumnos construyen su propias gramáticas e interlengua solamente cuando empiezan a descubrir las diferencias superficiales entre las lenguas.

3.1.3.4 Punto de vista pedagógico-didáctico

Entre las posibles teorías del aprendizaje, vamos a centrarnos aquí en una teoría en específico: la hipótesis de *input comprensible*. Esta hipótesis fue desarrollada por Stephen Krashen, influenciada por la teoría de adquisición de L1 de Chomsky, y trata de explicar cómo se adquiere una lengua nueva. Elemento clave aquí es la adquisición. De hecho, Krashen distingue entre el *aprendizaje* y la *adquisición*. Según la teoría de adquisición/aprendizaje de Krashen, adquirimos una lengua cuando estamos expuestos a input comprensible de la lengua, a la misma manera de que los niños adquieren su primer idioma – sin prestar atención consciente a la forma del lenguaje. “Aprendemos”, por otro lado, a través de la atención consciente a las formas y reglas de la lengua (Lightbown & Spada, 2011, p. 106).

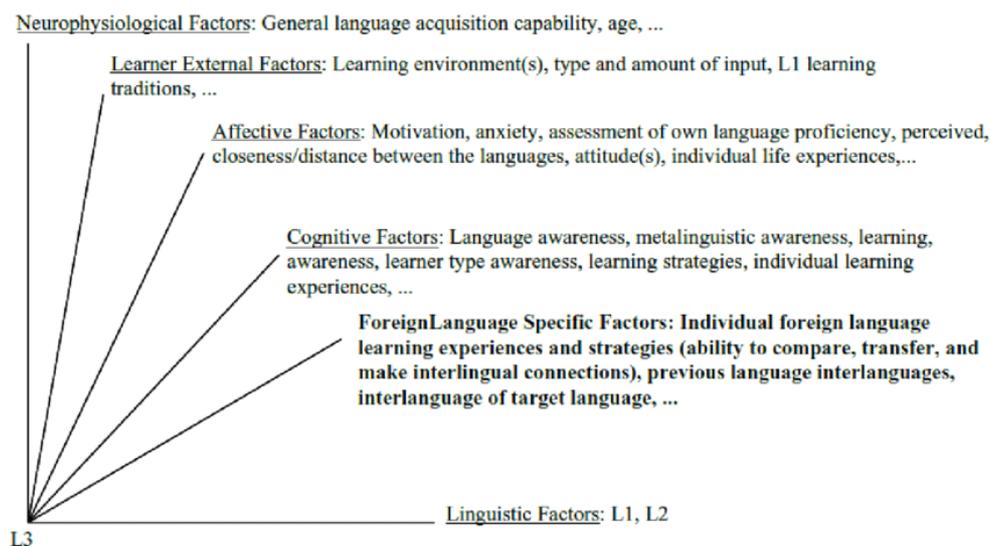
La hipótesis de input comprensible dice que: “[...] acquisition occurs when one is exposed to language that is comprehensible and contains $i + 1$. The ‘ i ’ represents the level of language already acquired, and the ‘ $+ 1$ ’ is a metaphor for language (words, grammatical forms, aspects of pronunciation) that is just a step beyond that level.” (Lightbown & Spada, 2013, p. 106).

La “ i ” representa al niño y su etapa o nivel actual de adquisición y el “ $+ 1$ ” el input más avanzado provisto para que el niño progrese en su adquisición de la lengua. Según esta teoría, la adquisición ocurre, por lo tanto, a través de interacciones ligeramente más allá del nivel real de competencia del aprendiz. El alumno debe, por lo tanto, entender por lo menos la idea general del enunciado que se proporciona. Aunque esta teoría ha recibido críticas, escriben Lightbown y Spada que: “Classroom research has confirmed that students can make a great deal of progress through exposure to comprehensible input without direct instruction.” (Lightbown & Spada, 2013, p. 107). Sin embargo, en un aprendizaje más avanzado, los estudiantes pueden llegar a un punto en el que dejen de progresar, a menos que también tengan acceso a instrucción guiada.

Esta perspectiva tiene similitudes con la perspectiva sociocultural de Vygotsky, donde lo que se puede aprender se encuentra en la zona próxima de aprendizaje del alumno. La diferencia entre la perspectiva sociocultural y otras teorías con énfasis en interacción es que en la perspectiva sociocultural se asume que el proceso cognitivo empieza como una actividad externa mediada socialmente, que eventualmente llega a ser internalizada, mientras que, en las otras, el input modificado y la interacción funcionan como la materia prima, que después se interpreta y analiza a través de procesos cognitivos (Lightbown & Spada, 2013, pp. 119-120).

La enseñanza debe ser diseñada con el conocimiento de diferentes teorías de aprendizaje de idiomas y el campo de investigación sobre el tema como base. Como la adquisición de lenguas no es un tema en el que todos los investigadores están de acuerdo, mi punto de vista pedagógico-didáctico no se basa en una de las teorías, sino en una mezcla de todo el campo de investigación: la teoría de Chomsky y la de Krashen, al mismo tiempo que se han hecho medidas pedagógicas basadas tanto en la perspectiva sociocultural como en la cognitiva. De hecho, la teoría de la zona próxima de aprendizaje y la teoría cognitiva de que todos construimos nuestro conocimiento en esquemas mentales tienen mucho en común – y, aunque no se sabe bien si hay que enseñar a los alumnos de esta manera en cuanto a la lengua extranjera, sabemos que sí es importante para su motivación que los alumnos sientan que dominan por lo menos algo en la asignatura. Por lo tanto, las actividades y tareas de nuestra discusión tendrán como base las similitudes entre la lengua extranjera y la lengua materna de los alumnos. Además, se pondrá énfasis en la variedad de las actividades, y se intentará utilizar el método inductivo e incorporar actividades de comunicación e interacción donde sea posible.

Podemos resumir la didáctica de lenguas extranjeras mostrando el modelo factorial de Hufeisen, que incluye los factores pedagógico-didácticos que influyen en el aprendizaje de lenguas que hemos mencionado de una manera u otra en el anterior (aunque no en su totalidad):



(obtenido de Hufeisen & Marx, 2007, p. 314)

Este modelo muestra los factores que afectan al aprendizaje de una lengua L3: factores neurofísicos como, por ejemplo, la edad y capacidad del aprendiz; factores externos, como el entorno del aprendizaje y sus tradiciones; factores afectivos, como la motivación y la ansiedad; factores cognitivos, incluyendo la capacidad metalingüística del aprendiz; factores lingüísticos – los conocimientos y habilidades previas de una L1 y L2. La diferencia entre este modelo y los factores importantes para el aprendizaje de una L2 es, sencillamente, que este contiene un último tipo de factores específico del aprendizaje de una L3: “Foreign Language Specific Factors”, que incluye las experiencias de aprender una nueva lengua, y que son peculiaridades de los que ya saben una segunda lengua. Estas, a su vez, pueden funcionar en beneficio o desventaja del alumno (puede ser una desventaja, por ejemplo, si las experiencias previas han sido negativas).

3.2 Introducción al tema – las funciones informativas

Las funciones informativas son particularmente relevantes en la descripción de ciertos órdenes de palabras en español (Zubizarreta, 1999, p. 4217). Podemos definir las funciones informativas como: “[...] funciones en la oración que se relacionan con el contexto situacional y discursivo [...]” (Ferrari, 2013, p. 1712). La estructura informativa es por lo tanto parte de 1) la sintaxis, 2) la semántica y 3) la pragmática. En este estudio va a ser central la conexión entre la sintaxis y la pragmática, es decir, las funciones informativas en el análisis gramatical.

En la práctica, cuando hablamos de las funciones informativas de una lengua, nos referimos al orden de palabras. Escribe Hernando Cuadrado lo siguiente:

Todos los sistemas lingüísticos disponen, en mayor o menor grado, de ciertas normas obligatorias para establecer el orden en que hayan de aparecer las palabras en el esquema sintagmático, aumentando o disminuyendo, al mismo tiempo, la libertad de éstas en cuanto a su colocación en relación directa con el número de variaciones morfológicas que posean.

(Hernando Cuadrado, 1999, p. 141)

El orden de palabras tiene, por lo tanto, no solamente relación con la sintaxis, la semántica y la pragmática, sino que también tiene relación con la morfología.

En cuanto a las diferencias entre varias lenguas, afirma Hernando Cuadrado también que frente a, por ejemplo, el latín clásico y el griego antiguo (lenguas que presentan múltiples variaciones), otras lenguas carecen casi por completo de ellas. El inglés, por ejemplo, dispone de muy pocas variaciones, y el francés ha perdido muchas en la lengua oral, mientras que el español y el portugués generalmente han conservado bien la distinción de personas en las formas verbales (Hernando Cuadrado, 1999, p. 141). Veremos la importancia de esta distinción de personas en las formas verbales (variaciones en los morfemas verbales en cuanto al sujeto) más tarde en este trabajo.

En cuanto a las funciones informativas, normalmente se hace una división principal entre las nociones de *tema* y *rema*: “Se entiende por tema aquello de lo cual trata la oración [...]”, mientras que el [rema] es lo que se dice sobre el tema (Zubizarreta, 1999, p. 4218). Estas nociones también tienen su posición fija “normal” dentro de la oración, donde, a menudo, encontramos el tema a la izquierda y el rema a la derecha del enunciado. Hay varios criterios para que un sintagma sea considerado tema o rema – veremos estos en breve.

3.2.1 *El orden de palabras*

Las reglas gramaticales en una lengua determinan su orden de palabras. Por lo tanto, las diferentes lenguas tienen sus diferentes órdenes de palabras. Esto significa que uno no puede colocar las palabras de la misma forma en diferentes lenguas. Veamos unos ejemplos de diferentes órdenes en español:

Juan lee un libro.

S_(sujeto) V_(verbo) OD_(objeto directo)

?Lee un libro Juan.

V_(verbo) OD_(objeto directo) S_(sujeto)

?Lee Juan un libro.

V_(verbo) S_(sujeto) OD_(objeto directo)

Un libro lee Juan.

OD_(objeto directo) V_(verbo) S_(sujeto)

?Un libro Juan lee.

OD_(objeto directo) S_(sujeto) V_(verbo)

En español podemos encontrar todas estas oraciones, dependiendo del contexto en el que se hace el enunciado. “Juan lee un libro” es una oración declarativa neutral. Todas las oraciones demás podrían haber sido respuestas a diferentes preguntas (con diferentes enfoques): “¿Qué está leyendo Juan?”, “¿Quién está leyendo un libro?”. Mientras tanto, algunas de ellas (la segunda, tercera y quinta) suenan demasiado “poéticas” para ser oraciones posibles en un contexto normal.

En noruego, por otro lado, solamente se admitiría el siguiente orden:

Juan Leser en bok.

S_(sujeto) V_(verbo) OD_(objeto directo)

Veremos las razones de este estricto orden de palabras más tarde en este trabajo. Lo que diremos, por ahora, es que en español se definen con mayor frecuencia las funciones gramaticales basadas en categorías de flexión, y no en la ubicación de las palabras. Las flexiones y rasgos que tiene un idioma son, por lo tanto, importantes en cuanto a si la lengua se define como una lengua rígida o una lengua libre. El latín tiene, por ejemplo, un orden de palabras muy libre debido a sus declinaciones y casos:

Hi omnes lingua, institutis, legibus inter se differunt.

S_(sujeto) O_(objeto) V_(verbo)

(Todos ellos se distinguen entre sí en la lengua, las costumbres y las leyes)

Gallia est omnis divisa in partes tres.

S_(sujeto) V_(verbo) O_(objeto)

(La Galia está toda dividida en tres partes.)

Apud Helvetios longe nobilissimus fuit et ditissimus Orgetorix.

O_(objeto) V_(verbo) S_(sujeto)

(Entre los helvecios, Orgetórix fue, de largo, el más noble y más rico.)

(ejemplos tomados de De bello gallico de Cayo Julio César)

Podemos afirmar que, cuantas más flexiones y rasgos tenga el idioma, más libre es su orden de palabras.

Las posibilidades pragmáticas también aumentan con dicha libertad. De las lenguas románicas, el español es la que posee la mayor libertad sintáctica: “[En la sintaxis] oral existe una fuerte tendencia a la tematización o topicalización, es decir la anteposición del elemento que se considera más destacable.” (Hernando Cuadrado, 1999, p. 141). Esto quiere decir que el español puede tener muchas variedades pragmáticas, donde las desinencias permiten un amplio número de combinaciones del orden de palabras. Escribe Hernando Cuadrado que estas posibilidades hacen que: “[el] hablante o escritor [...] establece un orden subjetivo de acuerdo con un conjunto de factores lingüísticos y paralingüísticos pertenecientes a la esfera de lo afectivo e imaginativo [...]” (Hernando Cuadrado, 1999, pp. 141-142).

Afirman Fernández Prieto y Abad Castelló que muchos están de acuerdo en que el orden de palabras en español en general es mucho más libre del que encontramos en otras lenguas (Fernández Prieto & Abad Castelló, 2011, p. 48). De todos modos, no es tan libre como el orden de palabras alemán, aunque mucho más libre que en las lenguas más rígidas como el inglés, el francés y el noruego. Sin embargo, la focalización, como veremos más tarde, muestra que el orden de palabras en español no es tan libre, sino que está controlado por factores semántico-pragmáticos (Centro Virtual Cervantes, s.f.). El Centro Virtual Cervantes define la focalización así: “En sintaxis y pragmática, la focalización consiste en destacar

explícitamente un segmento del enunciado, que constituye el elemento informativo sobre el que se quiere llamar la atención del destinatario.” (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Esta unidad destacada la llamamos foco, y la veremos más en profundidad en el apartado 3.2.2.1.

3.2.2 Bases teóricas gramaticales

En cuanto a las funciones informativas, como ya hemos mencionado, distinguimos principalmente entre las nociones *tema* y *rema*: respectivamente, información conocida e información nueva. Escribe Zubizarreta:

La parte presupuesta de la oración es información compartida por el hablante y el oyente en el momento en que se emite tal oración en un discurso dado. [...] De un modo más preciso, las presuposiciones, en un momento dado del discurso, están contruidos por un grupo de proposiciones que el hablante y el oyente consideran verdaderas, y estas pueden ser modificadas o incrementadas subsecuentemente.

(Zubizarreta, 1999, p. 4224)

Esta parte presupuesta de la oración es el tema. El rema es, por otro lado, la parte no presupuesta de la oración, en la que se usa a menudo la focalización para expresar sorpresa, revelación o denuncia, o para hacer rectificación o contraste.

Ferrari, refiriéndose a Mathesius (1928), escribe que podemos estructurar una oración en tema y rema usando dos esquemas (Ferrari, 2013, p. 1712). Dichos esquemas se llaman *orden objetivo* y *orden subjetivo*. En un orden objetivo, el tema precede al rema, mientras que, en el orden subjetivo, el rema precede al tema. Veamos unos ejemplos con el orden objetivo:

Juan^{Tema} esquió^{Rema}. → orden objetivo

S_(sujeto) P_(predicado)

Esquió^{Tema} Juan^{Rema}. → orden objetivo

S_(sujeto) P_(predicado)

Ambas oraciones tienen un orden objetivo, aunque sí han cambiado de lugar el predicado y el sujeto. En la primera oración, es información nueva que Juan esquía, y la oración responde a

la pregunta “¿Qué hizo Juan?”. Por lo tanto, el verbo funciona como rema. La segunda oración, por otro lado, responde a la pregunta “¿Quién esquió?”. De las preguntas vemos cuál es el tema de las respuestas – en la primera, Juan, y en la otra, la acción de esquiar. Se muestra, además, que el tema no tiene que ser un sujeto, sino que es, como se ha comentado anteriormente, lo que se encuentra más a la izquierda en la oración.

La información nueva aporta significado a la conversación y hace que exceda su significado preposicional. Permite, por lo tanto, que la sintaxis y la pragmática se conecten. Al pedir comida en un restaurante, la camarera podría decir, por ejemplo: “El menú de hoy es salmón empanado con patatas, ...”. El tema en esta oración es el menú (algo que indica también el artículo definido “el”), mientras que todo lo que va detrás del verbo es rema. No se ha mencionado el menú anteriormente, aun así, es tema, porque es algo que ya sabemos que existe, además de ser un objeto natural dado el contexto. Podemos definir el contexto o discurso así: “El discurso es un proceso dinámico y un acto de comunicación crea, típicamente, una incrementación o modificación en la información compartida.” (Zubizarreta, 1999, p. 4224).

Además de la distinción entre tema y rema, Zubizarreta distingue entre el tema oracional y el tema del discurso. El tema discursivo proporciona información sobre el tema, mientras que el tema oracional es el sujeto de un predicado lógico (Zubizarreta, 1999, p. 4218):

El Sr. González es un científico muy erudito, pero su originalidad deja mucho que desear.

(ejemplo tomado de Zubizarreta, 1999, p. 4218)

En la oración de arriba “El Sr. González” funciona como el tema de la oración, mientras que la habilidad científica del Sr. González funciona como tema discursivo que solamente proporciona información sobre el tema de la oración (el Sr. González).

Muchas veces el tema de una oración es un sintagma definido, como en el ejemplo de arriba: “el Sr. González”. Mientras tanto, un sintagma indefinido también puede ser tema, algo que pasa cuando hay una cláusula adverbial que lo precede y el sintagma indefinido puede interpretarse como antecedente del sujeto implícito de esa (Zubizarreta, 1999, p. 4219):

Cuando (él) tenía diez años, [*un niño*]^{Tema} de mi barrio estuvo involucrado en un accidente grave.

Debido al hecho de que un sintagma nominal indefinido pueda introducir información nueva, Zubizarreta argumenta que la dicotomía *información conocida/nueva* no es suficiente ni adecuada para definir el tema oracional, aunque el tema oracional sí debe ser específico. Se puede determinar si el tema es específico o no mediante la forma de su relativa: “El sintagma nominal específico [...] requiere que la relativa que lo modifica lleve el modo indicativo [...]” (Zubizarreta, 1999, p. 4219). Quiere decir que la siguiente oración no tiene correferencia posible, y que, por lo tanto “un niño que conozca” no puede funcionar como tema oracional:

Cuando (¿?) tenía diez años, *un niño que conozca* estuvo involucrado en un accidente grave.

Tampoco un sintagma nominal introducido por el verbo haber o un locativo seguido de un sintagma nominal puede ser específico (Zubizarreta, 1999, p. 4220). Sin embargo, hay sintagmas nominales sin determinante que pueden funcionar como tema oracional. Las excepciones son sintagmas nominales en posición periférica que reciben interpretación genérica – y que por eso son específicas:

Dinero^{Tema}, todos necesitamos.

3.2.2.1 *Las subcategorías del tema y rema*

Las nociones de tema y rema también tienen sus subcategorías, principalmente las de *foco* y *tópico*. Dentro de la idea de rema, podemos encontrar el concepto de “foco”. El foco es a lo que se le da más relevancia dentro del rema: es decir, lo que se enfatiza. Normalmente el foco tiene la última posición en la oración. Hay, además, otros requisitos para que algo sea considerado foco: debe ser un sintagma con función. Y, además, una entidad que destaca dentro de un grupo de posibles entidades diferentes:

Juan está [*comiendo*]^{Foco}.
 [*bailando*]^{Foco}.

Distinguimos entre lo que llamamos *focos informativos/neutrales* y *focos contrastivos*. Los focos informativos son respuestas a preguntas, sea una pregunta directa o indirecta. “Juan” en “Esquió Juan” es un foco informativo que corresponde con la cuestión “¿Quién esquió?”. En la lengua usada uno no necesita responder con una oración, sino que es suficiente responder “Juan” a la pregunta para ser entendido. Quiere decir que lo que no se puede eliminar de una oración es el foco. Por otro lado, tenemos un foco contrastivo si corregimos información incorrecta:

María no ha aprobado el examen, [sino que lo he aprobado yo]^{Foco contrastivo}.

Mientras que hay un contexto interrogativo con los focos informativos, el contexto de los focos contrastivos es asertivo. El foco contrastivo, por lo tanto, 1) niega una parte de la presuposición a una cierta variable introducida por el contexto y 2) asigna un valor alternativo a esa variable (Zubizarreta, 1999, p. 4228).

Además de la subcategoría de foco, tenemos los *tópicos* (también llamados temas vinculantes). Un tema también puede ser tópico. Sin embargo, tema y tópico no son términos equivalentes. Los tópicos se caracterizan por no tener función sintáctica dentro de la oración, y están separados de esta por comas, normalmente introducidos por expresiones tales como “en cuanto a”:

[En cuanto a María]^{Tópico}, ya no me gusta.

Además de esta forma de tópicos, existen los *tópicos contrastivos* (también llamados temas con dislocación a la izquierda). Hablamos de un tópico contrastivo cuando la oración tiene un sujeto pronominal explícito que va delante del verbo. Esto se debe a la conjugación de los verbos en español. Veamos unos ejemplos:

[Ella]^{Tópico contrastivo} quería casarse con él (y él no con ella).

[Ella]^{Tópico contrastivo} quería casarse (y no María).

“Ella” es un tópico contrastivo debido a que los verbos en español se conjugan en número y persona (y por lo tanto, muchas veces no es necesario incluir el pronombre personal en español):

Yo leo un libro.
Tú lees un libro.
Él/ella lee un libro.
Nosotros leemos un libro.
Vosotros leéis un libro.
Ellos/ellas leen un libro.

Mientras que, en noruego, el verbo sigue teniendo la misma conjugación, independientemente del número y la persona:

Jeg leser en bok.
Du leser en bok.
Han/hun leser en bok.
Vi leser en bok.
Dere leser en bok.
De leser en bok.

Esto quiere decir que la misma y única forma de conjugación en presente de indicativo se usa en las seis combinaciones de persona y número. Llamamos *lenguas sintéticas* a aquellas que tienen relativamente muchas flexiones en diferentes clases de palabras, mientras que las lenguas con relativamente poca flexión se conocen como *lenguas analíticas*. En la práctica, se utilizan palabras pequeñas y un orden de palabras fijo en las lenguas analíticas, mientras que en las lenguas sintéticas se utilizan flexiones y casos para expresar algo. Se considera el noruego como una lengua débilmente sintética (y casi analítica), porque tiene un poco de flexión, al mismo tiempo que tiene algún uso de palabras “pequeñas”, tales como por ejemplo las preposiciones.

Veamos un poco más uno de los ejemplos de arriba:

[Ella]^{Tópico contrastivo} quería casarse (y no María).

Podríamos haber leído y entendido “Quería casarse”, si hubiéramos sabido de quién se trataba (el sujeto tiene que ser conocido). La duplicación del sujeto, por lo tanto, trae controversia a la oración – diferencia el pronombre duplicado de otros posibles candidatos que podrían haber participado en la acción de “querer casarse”.

Lo mismo pasa si doblamos el pronombre de número plural, o si tenemos una cláusula subordinada:

[A sus amigos]^{Tópico contrastivo}, Juan los invitó al cine (y no a su novia).

Estoy seguro de que [a sus amigos]^{Tópico contrastivo}, Juan los invitó al cine.

3.2.2.2 *La importancia de la pronunciación*

La pronunciación también afecta el orden de palabras y las funciones informativas: “En español, como en muchas otras lenguas, la prominencia prosódica desempeña un papel fundamental en la identificación del foco [...]” (Zubizarreta, 1999, p. 4228). Esto se basa en que todos enunciados tienen una melodía o entonación. Escriben Halliday y Matthiessen que: “[p]rosodic features [...] are features of intonation and rhythm.” (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 11).

Los focos tienen que llevar prominencia prosódica para ser focos, según la ley de correspondencia entre foco y acento nuclear: “El constituyente marcado-F debe contener (i.e. dominar) el acento nuclear.” (Zubizarreta, 1999, p. 4230). Muchas veces el foco tiene la posición final en la oración y recibe estrés nuclear por ello. Esto se llama foco neutro. En las lenguas romances, como el español, el estrés nuclear es el más prominente de la oración, y, normalmente cae en la última palabra con contenido en la oración (Prieto & Roseano, 2018, p. 215). Sin embargo, un constituyente sintáctico también puede llevar prominencia prosódica por tener estrés enfático (foco enfático o contrastivo, pronunciado mediante letras mayúsculas) (Fábregas, 2016, p. 33). En cuanto a los focos con estrés enfático o contrastivo, tienen estrés enfático por haber sido enfatizados mediante una entonación particular. Por lo tanto, hay dos estrategias para marcar el foco: la sintaxis y la prosodia.

Esta es una de las causas por las que no podemos definir las funciones informativas por su posición en la oración, sino que tenemos que centrarnos en el tipo de información que aportan (información conocida/específica (tema) o no conocida/específica (rema)). Veamos un ejemplo:

MARÍA^{Rema} ha aprobado el examen^{Tema}. → orden subjetivo

S_(sujeto) P_(predicado)

El sujeto de la oración arriba, María, no solamente es rema, sino que también funciona como foco. No podemos decir que es foco por su posición, porque no aparece a la derecha - sino que es foco porque tiene estrés enfático, además de presentar información nueva. La oración responde a la pregunta “¿Quién ha aprobado el examen?”, y, además, expresa sorpresa de que María haya sido la quien ha aprobado. Esto pasa a menudo en español cuando uno quiere distinguir o contrastar algo – podríamos haber puesto “y no Juan” en paréntesis.

4 Metodología y delimitación

El análisis y discusión de este trabajo consta, como ya mencionado, de dos partes – una de comparación entre el noruego y el español (además de unos rasgos importantes en el inglés), y otra de remedio y actividades y tareas basadas no solamente en teoría didáctica, sino también en los resultados de la parte del análisis. El análisis también consta de dos partes, donde se aplicará una metodología comparativa descriptiva en la primera parte, y una metodología más contrastiva en la segunda.

En el trabajo de comparación entre el noruego y el español se ha usado información sobre las dos lenguas, y se comparan e ilustran las similitudes entre ellas: primero, en cuanto al orden de palabras general, y, después, en cuanto a las funciones informativas específicas del español y cómo estas se manifiestan en noruego.

En la segunda parte del análisis se comparará el orden general de los componentes sintácticos (SVO, SOV, etc.) antes de ver los desafíos que pueden tener los alumnos noruegos cuando se enfrentan con el orden de palabras y las funciones informativas, por ejemplo, con los tópicos contrastivos. En este apartado se verán primero las oraciones simples, y, a continuación, las oraciones compuestas. Aquí, entonces, es cuando se hará un análisis contrastivo basado en descripciones formales del orden de palabras y las funciones informativas en las dos lenguas, del que se sacarán diferencias y similitudes, y con las que se hará una predicción de los posibles errores o desafíos en el aprendizaje del nuevo idioma.

La discusión se basa, como ya mencionado, en los resultados del análisis, pero también en teoría didáctica sobre el aprendizaje de lenguas, los métodos inductivo-deductivo, el currículo FSP01-02 y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Se puede decir, por lo tanto, que la didáctica funciona como un método por sí mismo en esta parte.

Un principio importante en cuanto al aprendizaje es la motivación (Dixon, Zhao, Shin, Wu, Su, Burgess-Brigham, Gezer & Snow, 2012, p. 41). Si el profesor constantemente da tareas difíciles que los alumnos no dominan, eventualmente perderán más y más motivación. Las funciones informativas como tema pueden ser bastante difíciles, no obstante – normalmente siendo un tema para los niveles más altos. La introducción o incorporación del orden de palabras y las funciones informativas debe dar a los alumnos una sensación de dominio y

comprensión de la lengua con la cual están trabajando (Haukås, 2018, p. 289). Otra metodología usada en la discusión es, por lo tanto, la simplificación. Esta simplificación consiste, sencillamente, en simplificar el input proporcionado – adaptándolo al nivel destinado, al mismo tiempo de que se toma como punto de partida las similitudes para los niveles más bajos. Otra simplificación ha sido la lengua usada en las tareas y explicaciones, donde he tratado de usar una lengua cotidiana para que el lenguaje técnico no ocupe demasiado espacio en la memoria operativa de los alumnos – después de todo, lo que nos interesa es el aumento del conocimiento procedural, no el deductivo. Escribe Rincón Jurado: “Para garantizar el éxito en la adquisición de una segunda lengua es necesario adaptar la información que recibirá el aprendiz y facilitar la comunicación, por lo que se debe intentar hacer una versión modificada de la lengua meta.” (Rincón Jurado, 2016, p. 7).

Se decidió, muy al comienzo de la planificación de esta tesis, hacer un trabajo teórico por varias razones. La primera, teniendo las posibilidades de hacer un estudio de campo durante el periodo de prácticas. La otra ha sido el campo de investigación elegido: las funciones informativas y el orden de palabras en español no ha sido estudiado anteriormente en el contexto educativo noruego, y, por tanto, decidí que quería hacer un estudio de base profundo. Además, la idea es que la introducción y las actividades del segundo apartado de este trabajo funcionen como una estrategia de aprendizaje para los alumnos y den un conocimiento general del idioma de destino – algo que sería difícil de evaluar en tan poco tiempo de prácticas. Tampoco me ha enfocado en un único rasgo lingüístico – si hubiera seleccionado un solo rasgo, habría sido más natural hacer un estudio usando, por ejemplo, un análisis de errores. Por lo tanto, la decisión se basa en el deseo de hacer un trabajo profundo de un tema aún no tratado en el campo de investigación noruego.

La metodología comparativa-contrastiva ha aparecido como un método natural y de mucha importancia para la cuestión de investigación, en cuanto a que nunca se ha hecho una comparación adecuada del orden de palabras y las funciones informativas en noruego y español (sí hay autores que han intentado hacer una aproximación al tema, como Fernández Prieto y Abad Castelló (2011) y Rincón Jurado (2016), aunque no en específico para los estudiantes noruegos). Es además importante, para tener una base en el trabajo pedagógico-didáctico, crear actividades adecuadas para el aprendizaje de los alumnos. Mi estudio, sin embargo, no contiene comparaciones de todos los rasgos lingüísticos que hay, ni en el noruego ni en el español, sino que consiste en comparaciones básicas e importantes para el

orden de palabras general y las funciones informativas principales. Esto quiere decir que no todos los aspectos sintácticos serán tratados aquí, sino solamente los elementos claves para su objetivo práctico, que es la didáctica de cómo y cuándo enseñar a los alumnos sobre el orden de palabras y las funciones informativas en español. No se han tratado en este trabajo, por ejemplo, las oraciones pasivas. En concreto, me he limitado a tratar en más profundidad las siguientes subcategorías: el foco informativo, el foco contrastivo, el tópico contrastivo, los tópicos de tema vinculante y las funciones informativas y el orden de palabras en las oraciones complejas.

El punto fuerte del método de este trabajo es su utilidad para la cuestión de la investigación – ha sido un elemento clave en el descubrimiento y predicción de posibles errores, al mismo tiempo que las diferencias entre las dos lenguas, en relación con la teoría didáctica, sí argumentan a favor de que se enseñe sobre el orden de palabras y las funciones informativas de manera específica. La debilidad con este método y el trabajo en general es, por otro lado, que no hay trabajo de campo previo. Se entiende que es un poco complicado hacer un trabajo de campo sin investigaciones previas o trabajos que aborden el tema. Sí existen, como mencionábamos, trabajos sobre el tema en general, pero no específicamente en el contexto educativo noruego.

Por otra parte, en el futuro, las actividades y tareas con sus cómo y cuándo en cuanto a los niveles del MCER deberían ser comprobadas y verificadas en las aulas de español como lengua extranjera – pero me ha resultado más importante primero hacer un estudio de base que aborde el tema en cuanto a los estudiantes noruegos. Al mismo tiempo, se debería probar si otras estrategias o métodos didácticos funcionan mejor para el aprendizaje. Con la falta de información y estudios previos, ha sido un desafío no hacer demasiados “pensamientos”, en vez de hacer un trabajo de investigación adecuado. Sin embargo, muchas de las actividades y tareas de la discusión tienen un toque personal, donde he usado mis propias experiencias de clase, tanto de estudiante como de profesora. Como resultado, el tipo de actividades que vamos a ver ya es utilizado hoy día en la clase de español, pero se aplica aquí con enfoque en las funciones informativas y el orden de palabras.

Un último desafío, en cuanto a los materiales, es que estos se basan en un análisis comparativo-contrastivo entre las dos lenguas, mientras que muchas veces los errores que cometen los alumnos no se pueden ni predecir por su L1, ni los errores (al principio) pueden

considerarse errores naturales por haber hecho una sencilla comparación entre su primera y segunda lengua (Lightbown y Spada, 2013, p. 104). Sin embargo, es necesaria esta comparación, porque, como comentamos anteriormente, los alumnos sí recurren a lo que ya saben, incluyendo idiomas previamente aprendidos.

Este trabajo, por tanto, ha sido una investigación básica, pero, al mismo tiempo, también una investigación aplicada. “La investigación básica tiene como objetivo generar nuevos conocimientos por el conocimiento mismo, y no principalmente por su utilidad inmediata. La investigación aplicada está destinada precisamente a producir nuevos conocimientos que tengan un valor útil y puedan aplicarse en contextos prácticos (traducción propia).” (Sjøvoll, 2021, p. 22). Podemos, por tanto, decir que el análisis y discusión en total es una mezcla entre investigación básica (la primera parte) e investigación aplicada (la segunda parte, donde se aplica la información “nueva” de la primera parte).

5 Análisis

5.1 Similitudes entre el noruego y el español

En determinados contextos, nos referimos a las lenguas como SVO, VSO, SOV, etc. Esto hace referencia al orden de sus constituyentes sintácticos en la estructura normal de las oraciones simples que contienen un sujeto, un verbo y un objeto directo (Åsfarli y Sakshaug, 2005, p. 234). La noción de “oración simple” indica, sencillamente, que la oración solamente tiene un único predicado. Escriben Fernández Prieto y Abad Castelló que: “El Manual de español urgente llama «orden lógico» a la secuencia de «sujeto, verbo, complemento directo, complemento indirecto y circunstanciales» y lo recomienda porque contribuye a la «neutralización del estilo».” (Fernández Prieto & Abad Castelló, 2011, p. 49).

Las oraciones declarativas neutrales noruegas tienen, en principio, el mismo orden SVO que en español (sujeto-verbo-objeto directo):

Malin studerer (medisin).

Malin estudia (medicina).

S_(sujeto) V_(verbo) (OD_(objeto directo))

Vemos del ejemplo de arriba que, en noruego, las oraciones deben tener todos estos constituyentes (un sujeto, un verbo y un objeto directo) para ser consideradas oraciones completas. No hay oraciones escritas completas noruegas sin sujeto – no se puede decir “studerer medisin” (aunque sí que se puede en la lengua hablada/informal). Por lo tanto, el verbo debe tener un sujeto expreso en el noruego escrito/formal.

Es posible tener una oración gramatical que consista solamente en un sujeto y un verbo en noruego. Otro ejemplo es la oración siguiente:

Juan kjører (bil).

S_(sujeto) V_(verbo) (OD_(objeto directo))

En la oración de arriba es voluntario poner el OD, porque es información implícita que lo que se conduce es un coche. Si Juan hubiera conducido un camión, por el contrario, debería haberse indicado explícitamente, para que se supiera qué conducía. Lo mismo pasa con

“Malin studerer” – se sobreentiende que Malin estudia algo, y, por lo tanto, no es obligatorio que el OD aparezca en la oración (por eso poníamos “medisin” en paréntesis).

Si el verbo toma argumentos y cuántos, depende de la *valencia*. La valencia es un concepto lingüístico que determina qué y cuántas cláusulas deben adjuntarse al verbo para que la oración sea gramatical. Dependiendo de cuántos argumentos se asocian con el verbo, este tiene valor cero, valor único, valor doble o valor triple (Hagemann, 2018). En noruego hay verbos que adquieren uno, dos y tres argumentos, además de que hay verbos que no toman argumento. Los que adquieren dos argumentos se llaman verbos transitivos. Estos verbos deben tener un sujeto y un complemento directo para que la oración sea buena. Un ejemplo es el verbo *å kaste*:

Hun kastet ballen.

S_(sujeto) V_(verbo) OD_(objeto directo)

Los verbos que toman solamente un argumento los llamamos verbos intransitivos. Estos verbos solamente exigen un sujeto. Esto es el caso con por ejemplo el verbo *å svømme*:

Juan svømmer.

S_(sujeto) V_(verbo)

En noruego, los verbos que adquieren tres argumentos toman un sujeto, un objeto directo y un objeto indirecto, o un sujeto, un objeto directo y un adverbial de lugar:

Martin ga Maria blomstene.

S_(sujeto) V_(verbo) CI_(objeto indirecto) OD_(objeto directo)

Hun la varene i kjøleskapet.

S_(sujeto) V_(verbo) OD_(objeto directo) AL_(adverbial de lugar)

Lo que tienen en común estas dos oraciones es que no son correctas gramaticalmente sin el OD o el AL:

*Martin ga Maria.

S_(sujeto) V_(verbo) CI_(objeto indirecto)

*Hun la varene.

S_(sujeto) V_(verbo) OD_(objeto directo)

Un verbo que no tiene argumento en noruego es, por ejemplo, el verbo *å snø*. En español se puede decir, perfectamente y sin problemas, la siguiente oración:

Nieva.

V_(verbo)

En noruego, la misma oración adquiere un pronombre indefinido: *det*. Este pronombre reemplaza la ubicación del sujeto, y funciona como sujeto formal:

Det snør.

SF_(sujeto formal) V_(verbo)

Las oraciones interrogativas en noruego también adquieren un sujeto:

Drar du?

¿(Te) vas?

V_(verbo) S_(sujeto)

En español, en principio, no es obligatorio tener sujeto, ni siquiera en las oraciones interrogativas. Sin embargo, si la interrogativa (directa o indirecta) lleva sujeto, en el español estándar peninsular se requiere la posición del sujeto en la última posición de la oración. Esto quiere decir que ciertos aspectos del orden de palabras en español son independientes de las nociones discursivas (Zubizarreta, 1999, p. 4217):

¿Qué hizo Juan?

*¿Qué Juan hizo?

Me preguntó qué hizo Juan.

*Me preguntó qué Juan hizo.

Hasta ahora, hemos visto las condiciones para tener una oración gramatical en noruego. En español, por otro lado, tenemos una oración gramatical si hay un verbo que indica número, persona, tiempo y modo. Por lo tanto, la oración no necesita un sujeto que se exprese de manera explícita. Una única excepción de la regla del sujeto en noruego, donde hay oraciones que carecen de sujeto en noruego, la encontramos en las oraciones imperativas. Estas son oraciones completas gramaticales, aunque no contienen un sujeto explícito (Språkrådet, 2016):

Slutt!

Spis!

V_(verbo)

Como ya hemos mencionado, en noruego, al igual que en español (en principio), tenemos el orden de palabras SVO. En cuanto al español, escribe Sánchez Arroba que: “[...] más del 90% de cláusulas transitivas con frases nominales plenas en posición de sujeto y de objeto presenta el orden SVO.” (Sánchez Arroba, 2020, p. 269). Este orden de palabras es el orden de palabras lógico, donde los complementos circunstanciales van al final de la oración tanto en español como en noruego. En la práctica, sin embargo, se utiliza mucho el orden derivado (S)VO (del SVO) en español. Afirma Rincón Jurado que este es el orden más usado en español de los hablantes nativos cuando hacen narraciones (Rincón Jurado, 2016, p. 33). Esta estructura (normal), sin embargo, puede alterarse por factores discursivos, tanto en español como en noruego. Esto significa que el orden de palabras puede cambiarse por cosas como animación o clarificación. Esto ocurre, por ejemplo, cuando un objeto directo se tematiza (que en el orden neutral tiene posición postverbal, pero aquí adquiere la primera posición en la oración) (Åsfarli & Sakshaug, 2005, p. 235):

Jeg likte vårrullene veldig godt. (orden neutral)

S_(sujeto) V_(verbo) OD_(objeto directo) SA_(sintagma adverbial)

Vårrullene likte jeg veldig godt (men ikke kyllingen). (OD tematizado)

OD_(objeto directo) V_(verbo) S_(sujeto) SA_(sintagma adverbial)

En la segunda oración de arriba ha sido tematizado el objeto directo. Este cambio del orden de palabras de la oración también ha afectado al significado de la oración – de una oración con significado neutral a una oración donde el objeto directo funciona como tópico contrastivo. El orden de palabras ha cambiado, respectivamente, de SVO a OVS. Puede, además, utilizarse esta estructura para enfatizar o expresar sorpresa – podríamos haber escrito “ja, men VELDIG godt” en paréntesis. Tendríamos el mismo cambio de orden de palabras y significado en las siguientes oraciones en español:

Me gusta mucho (él). (orden neutral)

OI_(objeto indirecto) V_(verbo) SA_(sintagma adverbial) S_(sujeto)

Él *Pronombre explícito* me gusta mucho (a diferencia de ...). (S tematizado)

S_(sujeto) OI_(objeto indirecto) V_(verbo) SA_(sintagma adverbial)

5.1.1 Desafíos para el alumno noruego al aprender español

5.1.1.1 Diferencias claves entre el noruego y el español

Hasta ahora hemos visto que el noruego y el español tienen mucho en común. Aquí nos enfocaremos en las diferencias claves entre las dos lenguas.

Sánchez Arroba comenta que el orden SVO puede alterarse debido a factores pragmático-semánticos de acuerdo con ciertas restricciones sintácticas (Sánchez Arroba, 2020, p. 259). De hecho, en español también ocurren oraciones neutras con el orden de palabras SOV (sin embargo, el orden SOV (también el OSV), con el verbo al final de la oración, es el orden menos frecuente en español (Sánchez Arroba, 2020, p. 269)). Tenemos el orden SOV (neutral) en español con verbos como el verbo *querer*:

Ella lo quería.

S_(sujeto) OD_(objeto directo) V_(verbo)

Donde, en noruego, el mismo verbo da el orden SVO:

Hun elsket ham.

S_(sujeto) V_(verbo) OD_(objeto directo)

Además, el español estándar admite el orden VSO (ejemplo tomado de Zubizarreta, 1999, p. 4217):

Acaba de romper el niño una jarra de cristal.

V_(verbo) S_(sujeto) O_(objeto)

Hasta ahora solamente hemos visto oraciones declarativas activas e independientes con un objeto directo. En español también hay oraciones declarativas neutras con objetos indirectos, sencillamente debido a que muchos verbos en español contienen objetos indirectos como parte del verbo, donde tenemos el orden OVS en español:

Me gusta tocar la guitarra.

OI(objeto indirecto) V(verbo) S(sujeto)

Jeg liker å spille gitar.

S(sujeto) V(verbo) OD(objeto directo)

También las oraciones existenciales (y otras) con verbos intransitivos (en español hay más de 300 (Rincón Jurado, 2016, p. 25)) en español no siguen el orden “natural”, sino que tiene el orden de palabras VS:

Empieza el verano.

V(verbo) S(sujeto)

Escribe Rincón Jurado: “Con oraciones inacusativas, los nativos producen un porcentaje igual de elevado de enunciados verbo – sujeto, tanto en cuestiones globales como en contextos en que el sujeto presenta información nueva.” y que “Los estudiantes de niveles más bajos utilizan muy poco este orden, por lo que usan sujeto – verbo como en su L1 [...]” (Rincón Jurado, 2016, p. 26).

Otra peculiaridad del español en cuanto al orden de palabras es la negación, que siempre se antepone del verbo (y sus objetos, si hay):

No me gusta esquiar.

AO(adverbial oracional) OI(objeto indirecto) V(verbo) S(sujeto)

No he comido hoy.

AO(adverbial oracional) V(verbo) SA(sintagma adverbial)

Mientras que, en noruego, la negación debe ir justo después del verbo finito (conjugado) de la oración:

Jeg liker ikke ...

Jeg har ikke ...

S(sujeto) V(verbo) AO(adverbial oracional)

Además, el español tiene doble negación, donde la traducción noruega “natural” de “No había nadie en casa” sería algo como:

Ingen var hjemme.

S_(sujeto) V_(verbo) SA_(sintagma adverbial)

Cerramos este capítulo viendo una última diferencia entre el noruego y el español: las cláusulas de relativo. Una cláusula de relativo es una oración subordinada que modifica una frase nominal. En noruego y español, esta cláusula a menudo empieza con un pronombre relativo, como por ejemplo “som” en noruego (“que” en español). Aunque en noruego se puede tener una cláusula de relativo reducida, donde falta el pronombre relativo, esto no es posible en español:

Damen som jeg så i parken er fra Oslo.

Damen jeg så i parken er fra Oslo.

La señora que vi en el parque es de Oslo.

*La señora vi en el parque es de Oslo.

Como vimos en 5.1. el noruego y el español tienen muchas similitudes en cuanto al orden de palabras. Hemos visto aquí, sin embargo, que el español admite varios ordenes de palabras, donde el noruego solamente admite el orden SVO. En el siguiente nos enfocaremos en las diferencias en las subcategorías del tema y rema, primero en las oraciones simples, y después en las oraciones complejas.

5.1.1.2 Las funciones informativas en oraciones simples

Para encontrar los puntos críticos en el aprendizaje de español en cuanto a las funciones informativas y el orden de palabras, compararemos las dos lenguas en cuanto a las subcategorías de tema y rema. En este primer apartado, nos centraremos en las oraciones simples. Empezaremos comentando las similitudes muy brevemente, antes de centrarnos en las diferencias.

Respecto a los focos informativos, el foco cae en la última parte de la oración que tiene contenido tanto en noruego como en español. Esta construcción, por lo tanto, no debería darles muchos problemas a los alumnos:

¿Qué hiciste ayer? / Hva gjorde du i går?

Ayer fui al cine. / I går dro jeg på kino.

Los focos contrastivos tampoco deberían dar problemas:

No fue él quien lo hizo, sino que lo compré yo.

/

Det var ikke han som gjorde det, det var jeg som kjøpte det.

Por otro lado, en noruego quizás es más usual expresar los focos contrastivos de la siguiente manera:

Det var JEG som kjøpte den, ikke han.

Los tópicos de tema vinculante no deberían, entonces, darles problemas a los alumnos, pero los tópicos contrastivos sí. Esto se debe a la diferencia en cuanto a la conjugación verbal en las dos lenguas:

Ellos (se) fueron. ≠ De dro.

Esto ocurre porque el español es una lengua PRO-drop. Esto quiere decir que es una lengua donde ciertos tipos de pronombres no necesitan ser expresados. En la oración en español no se necesita un pronombre explícito como en la oración de arriba porque el verbo contiene información sobre quién es el sujeto de la oración. Por lo tanto, las dos oraciones de arriba no llevan la misma información o valor (donde la oración en español contiene un tópico contrastivo que corresponde a “Ellos fueron, y no los demás”).

En noruego, no es posible doblar el pronombre “de”, ni tampoco se puede decir “de dro seg”. Es posible, por lo tanto, que el alumno noruego ni siquiera entienda la diferencia entre “Ellos (se) fueron” y “(se) fueron”. Debido a esta diferencia, podría resultar difícil saber cuándo omitir el pronombre y cuándo no, por ejemplo, en conversaciones diarias (que, como ya comentamos, es uno de los objetivos principales en el sistema educativo noruego). En el caso

concreto de las presentaciones, los estudiantes podrían no darse cuenta de las diferencias en oraciones similares, pero con diferentes valores, como por ejemplo:

Me llamo Marius. ≠ Yo me llamo Marius.

5.1.1.3 *Las funciones informativas en oraciones complejas*

Hasta ahora, hemos visto solamente las oraciones simples. En cuanto a las oraciones compuestas, existen otros tipos de desafíos posibles. Un ejemplo son las diferencias en el orden de palabras en cuanto a los focos informativos, cuando uno pregunta qué pasó cuando otra acción ocurrió:

¿Qué hizo Juan cuando María entró? / Hva gjorde Juan når María kom inn?

Cuando María entró, Juan se cayó. / Da María kom inn datt Juan.

En noruego, existe una regla gramatical que tiene mucho que ver con las diferencias entre el noruego y el español: *la regla V2*, que dice que el verbo finito debe tener el segundo lugar en la oración. Esta es una regla que siempre es obligatoria en oraciones principales. Por tanto, delimita mucho el orden de palabras en noruego – requiere que el verbo finito tenga la segunda posición en la oración (mientras que, en español, no tiene ubicación fija). Entonces, esto también fuerza a otros componentes oracionales a tener un lugar fijo.

En el ejemplo anterior, el verbo “caer” tiene la última posición, y, por lo tanto, es el foco de la oración (es la respuesta de la pregunta además de que representa nueva información). Vemos en la traducción noruega, por otro lado, que la información nueva no tiene posición final, debido a la regla V2, que dice que solamente debe anteceder al verbo finito un único sintagma. Debido a esta regla, en noruego el sujeto debe, sin excepción ninguna:

- 1) anteceder al verbo finito, o
- 2) ir justo después del verbo finito

Esto se debe a la conjugación verbal del noruego, donde el sujeto no concuerda con el verbo en número y persona – y por lo tanto debe tener posición fija para que sepamos qué es el sujeto del enunciado. Por lo tanto, si tematizamos otro elemento de la oración, el sujeto tiene que desubicarse:

Juan datt da María kom inn. (orden neutral)

Juan se cayó cuando María entró.

S(sujeto) V(verbo) OSA(oración subordinada adverbial)

Da María kom inn datt Juan. (oración subordinada tematizada)

OSA(oración subordinada adverbial) V(verbo) S(sujeto)

Cuando María entró Juan se cayó.

OSA (oración subordinada adverbial) S(sujeto) V(verbo)

Hay otro tercer posible orden de palabras en español con la oración subordinada tematizada (si la pregunta hubiera sido “¿Quién se cayó cuando María entró?”):

Cuando María entró, se cayó Juan. (oración subordinada tematizada)

OSA(oración subordinada adverbial) V(verbo) S(sujeto)

Pero el verbo finito no puede tener la tercera posición en noruego, debido la regla V2:

*Da María kom inn Juan datt. (oración subordinada tematizada)

OSA(oración subordinada adverbial) S(sujeto) V(verbo)

El sujeto sigue teniendo su posición fija aún en oraciones con un verbo finito y otro verbo no conjugado, donde tiene posición entre el verbo finito y el verbo de infinitivo o participio, mientras que, en español, las formas no personales van justo después del verbo finito (y no hace falta expresar el sujeto de manera explícita):

I dag har **jeg** gått på ski.

SA(sintagma adverbial) VF(verbo finito) S(sujeto) P(participio) SP(sintagma preposicional)

Hoy he esquiado.

SA(sintagma adverbial) VF(verbo finito) P(participio)

En lo que se refiere a las funciones informativas, lo que hemos visto revela que, en noruego, el foco no siempre cae en la última parte de la oración que tiene contenido (y no se porta exactamente igual que en español). Escribe Zubizarreta que tener restringido el acento neutral a la última palabra dentro del grupo o constituyente melódico es una propiedad de español, no es una propiedad universal – en noruego, el acento nuclear neutro no está restringido así (Zubizarreta, 1999, p. 4231). Otro ejemplo es la siguiente oración simple, que funciona como

respuesta a la pregunta “¿Quién se ha comido el último helado? (y donde el foco tiene pronunciación particular en noruego)”:

KAI har spist den siste isen.

S(sujeto) V(verbo) OD(objeto directo)

Mientras que en español la respuesta sería:

El último helado lo ha comido Kai.

*Den siste isen den har spist Kai.

OD(objeto directo) V(verbo) S(sujeto)

La traducción en español, además, contiene un tópico contrastivo debido al clítico “lo”, donde hay una duplicación del objeto directo, algo que no ocurre en noruego.

También los objetos verbales tienen posición fija en el noruego, siguiendo este orden: 1) objeto indirecto, 2) objeto directo y 3) objetos de preposición (Ellingsen, 2003, p. 6). Otro desafío para los alumnos puede ser, por lo tanto, el orden de los objetos, donde oraciones con varios objetos pueden tener distintos órdenes de palabras en español:

Le dio a su novio la caja de bombones (y no el ramo – ese era para su madre).

V(verbo) CI(complemento indirecto) CD (complemento directo)

Mientras tanto, este orden literal de palabras no es posible en noruego (aunque sí sería correcto sin la preposición “til”):

*Hun ga til kjæresten sin konfektesken.

S(sujeto) V(verbo) CI(complemento indirecto) CD(complemento directo)

En este apartado, hemos visto algunos de los desafíos que pueden tener los alumnos en cuanto al orden de palabras español – siendo los más grandes los tópicos contrastivos y la ubicación del foco en las oraciones compuestas, además del orden de los objetos verbales.

Sin embargo, creo que el desafío más grande para los alumnos es la falta de enseñanza y enfoque en este tema en las clases de español como lengua extranjera. En el capítulo siguiente se presentará, por lo tanto, una presentación de cómo se puede introducir el tema a los alumnos, además de tareas y actividades, con instrucciones, guías y claves para el profesor

con el objetivo de remediar los problemas señalados de arriba. Pero, antes de esto, veremos un poco el orden de palabras en el inglés.

5.2 *Diferencias claves entre el español y el inglés*

También el inglés tiene el orden SVO. Igualmente, encontramos una estructura rígida, como en noruego, donde los constituyentes sintácticos no pueden moverse tan flexiblemente como en español. Pero el inglés es una lengua aún más rígida que el noruego – es más, se considera una lengua analítica:

Inglés: I am going to study → lengua analítica

Noruego: Jeg skal studere → lengua débilmente sintética

Español: Estudiaré → lengua sintética

Afirma Rincón Jurado: “El inglés utiliza un orden de palabras más estricto con fines gramaticales (para marcar cuál es el sujeto, el verbo, etc.), en cambio, el español es más flexible, por lo que tiene más posibilidades de combinar los diferentes elementos de una oración.” (Rincón Jurado, 2016, p. 25). Por lo tanto, el orden de palabras en inglés no puede alterarse por motivos pragmáticos de la misma manera que se puede en español:

El último helado, se lo comió Kai.

The last ice cream, Kai ate it.

Aquí el foco tiene la última posición en la traducción noruega (el foco cae en la última parte de contenido en la oración, porque hay un tópico de tema vinculante):

Den siste isen, den spiste Kai.

En cuanto a la importancia de la pronunciación, también en inglés, como en español y noruego, se puede hacer focalizaciones usando un acento marcado: “En inglés, además, los elementos considerados relevantes desde el punto de vista de la información podrán ser marcados por un acento focalizador sin que se desplacen a la periferia izquierda de la oración. Por tanto, se observa que el foco también se codifica a través del acento.” (Rincón Jurado,

2016, p. 22). Esto es un rasgo predominante del inglés, donde los focos contrastivos se expresan mediante frases hendidas, donde una parte de la oración se desplaza a la izquierda y donde se usa el verbo *to be* (Rincón Jurado, 2016, p. 21). Escribe Rincón Jurado que: “Un constituyente hendido con “un acento prominente” expresa la identificación exhaustiva.” (Rincón Jurado, 2016, p. 23):

It was THE DOG that bit me.

Cabe destacar que, en las oraciones declarativas neutrales, tanto el inglés como el español tiene la misma estructura informativa: “En las dos lenguas, la información conocida se sitúa delante del verbo, mientras que la información nueva se encuentra detrás de este, recibiendo el foco.” (Rincón Jurado, 2016, p. 27).

En inglés, como en noruego, siempre hay que tener un sujeto. Veamos unos ejemplos en las tres lenguas:

It _{SF(sujeto formal)} is raining _{V(verbo)}

Det _{SF(sujeto formal)} regner _{V(verbo)}

Está lloviendo _{V(verbo)}

En noruego y en inglés es necesario tener un sujeto (formal o no) para que la oración sea considerada gramatical. Esto muestra la rigidez de estas lenguas y hace que no tengan el mismo tipo de tópicos contrastivos que hay en español.

Hemos visto que una de las reglas gramaticales destacadas del noruego es la regla V2. Esta regla no existe en inglés. Veamos unos ejemplos, comparando el inglés, el noruego y el español:

I går dro jeg til Spania.

*Yesterday went I to Spain.

Ayer fui (yo) a España.

SA_(sintagma adverbial) V_(verbo) S_(sujeto) SA_(sintagma adverbial)

*I går jeg dro til Spania.

Yesterday I went to Spain.

Ayer (yo) fui a España.

SA(sintagma adverbial) S(sujeto) V(verbo) SA(sintagma adverbial)

De los ejemplos de arriba vemos que no existe la regla V2 en el inglés, sino que el verbo finito en tercer lugar da una oración gramatical en inglés, mientras que esto se considera agramatical en noruego. Los alumnos, por lo tanto, están familiarizados con órdenes de palabras donde no se aplica la regla V2.

Como vimos en el modelo factorial de Hufeisen en el apartado 3.1.3.4, no importan solamente los conocimientos previos de una L1 para el aprendizaje de una nueva lengua (L3), sino también los conocimientos de una L2. Es por la misma razón que hemos comparado el inglés con el español y el noruego en este apartado, porque el inglés, junto con el noruego, es un factor lingüístico que puede afectar al aprendizaje de la lengua de destino. En cuanto al orden de palabras y las funciones informativas, hemos visto aquí que el inglés y el noruego tienen mucho en común, algo que podemos imaginar puede intensificar los desafíos con los que pueden encontrarse los alumnos cuando van trabajando con una lengua tan libre como el español (aunque sí, mediante el inglés, los alumnos conocen estructuras gramaticales donde no se aplica la regla V2). Esto, a su vez, argumenta a favor de que se enseñe sobre el orden de palabras y las funciones informativas.

6 Discusión

6.1 *¿Por qué y cuándo enseñar a los alumnos sobre el orden de palabras y las funciones informativas?*

Una de las preguntas de la cuestión de investigación ha tratado sobre por qué enseñar a los alumnos noruegos sobre el orden de palabras y las funciones informativas en español. La respuesta breve a esta pregunta es que los conocimientos de lenguas previas afectan al aprendizaje de la nueva lengua y que, en este caso, los órdenes de palabras son distintos en la lengua materna de los alumnos (el noruego) y el idioma de destino (el español). Esto, a su vez, puede darles problemas cuando trabajan con la nueva lengua – no solamente en cuanto a la comprensión del aporte lingüístico, sino también a la producción propia en la lengua extranjera.

En cuanto a la influencia de la L1, es importante considerar los conocimientos lingüísticos previos del estudiante no solamente como desafíos, sino también como ventajas, especialmente cuando la lengua materna y la lengua de destino son parecidas. Los alumnos noruegos pueden, por ejemplo, reconocer mucho del alfabeto del español de antemano, además de los principios básicos de la sintaxis y palabras relacionadas. Sin embargo, el aprendiz ni siquiera logra aprovechar estas similitudes a menos que se les indique, porque piensan que el idioma de destino tiene que ser diferente de su lengua materna (Lightbown & Spada, 2013, p. 205). Esto se basa en la hipótesis de que la adquisición empieza con darse cuenta de las características del idioma. Todo esto argumenta en favor de que se deba enseñar a los alumnos noruegos sobre el orden de palabras y las funciones informativas en español.

Fernández Prieto y Abad Castelló presentan la siguiente tabla de contenido en cuanto a la enseñanza del orden de palabras (basándose en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el orden habitual en que los contenidos gramaticales se suelen introducir), donde las nociones de tema y rema aparecen mucho después que otros contenidos relacionados con el orden de palabras:

Contenidos

SVO

N + CN (nombre más complemento de nombre)

Preguntas con partícula directas

Exclamaciones (*¡Qué calor hace!*)

La negación

Verbos de OI (*gustar, doler, parecer, etc.*)

Orden de pronombres

Orden de pronombres con verbos conjugados

Imperativo con pronombres

Orden de pronombres con formas perifrásticas

Verbos de presentación (*hay, falta*)

Tendencia a adelantar el CC

Información conocida antes que información nueva (tema-remata)

Preguntas indirectas

Anteposición/posposición del adjetivo

El orden en la pasiva y pasiva refleja

Otras alteraciones del orden por motivo pragmático o estilístico

(obtenido de Fernández Prieto & Abad Castelló, 2011, p. 51)

Sugieren, además, que después de haber presentado el orden SVO se puede ir introduciendo elementos “que tienen una posición obligatoria o relativamente fija y presentan pocos problemas al aprendiente como es el caso de frases negativas (quiero esto/no quiero esto) [...]” (Fernández Prieto & Abad Castelló, 2011, p. 50). También sugieren trabajar con los exclamativos y los adjetivos no descriptivos, antes de ir tratando la posición marcada de los demostrativos. En su tabla de contenido también presentan la construcción N+CN, que a menudo corresponde al sujeto, complemento directo o complemento indirecto.

Como esta va a ser una propuesta didáctica para los alumnos de la escuela media y secundaria, no voy a proponer introducirles, por ejemplo, la construcción N+CN, aunque sí es importante que la entiendan. Opino que esto no sería un problema, que los estudiantes entenderían todo el sintagma “La chica en la casa verde” como, por ejemplo, un sujeto (pues ocurre lo mismo en noruego e inglés). Lo que sí trataremos es el orden de los constituyentes sintácticos (SVO, SOV, etc.), relacionándolo con las nociones de tema y remata y sus subcategorías.

En cuanto a las funciones informativas, con los términos del tema y remata correspondiendo a información conocida/nueva, Fernández Prieto y Abad Castelló escriben:

Los aspectos más problemáticos suelen darse a la hora de explicar la posición de la información conocida antes que la información nueva; tema y rema; otras alteraciones del orden por motivos estilísticos, pragmáticos o discursivos y la anteposición o posposición del adjetivo calificativo, que habría que dejar para niveles más avanzados.

(Fernández Prieto & Abad Castelló, 2011, p. 51)

Sin embargo, el objetivo de este trabajo y las actividades creadas no es enseñar a los alumnos sobre todos los aspectos de las funciones informativas, ni que los alumnos puedan analizar oraciones o conversaciones de manera profesional, sino que tengan una comprensión general de la lengua española y su uso, además de entender y aprovechar de sus diferentes experiencias lingüísticas. Además, los alumnos van a encontrarse con textos o material oral que contienen un orden de palabras distinto al orden lineal. Es, por lo tanto, importante que los alumnos sepan que pueden encontrar distintos órdenes de palabras y que entiendan cómo interpretarlos, en mi opinión, desde el principio. Las diferencias en cuanto a las funciones informativas en las oraciones complejas, sin embargo, sí que convendría dejarlas para los niveles más avanzados, en mi opinión.

Han escrito, además, Fernández Prieto y Abad Castelló que el orden de los objetos directo e indirecto se enseña de manera gradual, y que, generalmente, no plantea grandes problemas para los alumnos cuando ya se han familiarizado con su posición relativamente fija (Fernández Prieto & Abad Castelló, 2011, p. 50). Como vimos en el capítulo 5.1.1, uno de los desafíos con los que se pueden encontrar los alumnos noruegos es el orden de los complementos verbales. Esto es similar a lo que ocurre con los objetos directo e indirecto, y, por ello, no lo trataremos en la parte de remedio.

Lightbown y Spada también comentan el aprendizaje explícito en cuanto a las similitudes y diferencias entre la L1 y L2: “They [(the teachers)] should not hesitate to provide contrastive information about how a particular structure in a learner’s first language differs from the target language.” (Lightbown & Spada, 2013, p. 197). También Haukås y Speitz hablan de la importancia de la enseñanza explícita: “El objetivo principal de la didáctica del multilingüismo es ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de lo que ya saben y cómo se pueden utilizar los conocimientos previos para promover el aprendizaje de idiomas (traducción propia)” (Haukås & Speitz, 2018, pp. 55-56). Escribe, también, Pastor Cesteros: “El profesor es, en último extremo, quien ha de servir de estímulo para la 'investigación' de

los propios alumnos, en el sentido de averiguar las reglas subyacentes a los fenómenos lingüísticos y a rastrearlos en nuevos ejemplos y textos.” (Pastor Cesteros, 2004, p. 643).

En otras palabras, la intención es que los alumnos tengan conocimiento del orden de palabras español y sus usos pragmáticos, no que dominen y sepan todo del tema desde el principio. De esta manera, creo que tendremos alumnos que sí pueden comunicarse, entender y participar en conversaciones auténticas. Por último, es mi opinión que aprender español sin conocimiento de las nociones de tema y rema (las funciones informativas) es como aprender matemáticas sin conocimiento de sus reglas. Lo describe Rincón Jurado así: “El aprendizaje de lenguas es un proceso largo y difícil, y por eso, los aprendices deben recibir grandes cantidades de datos e informaciones acerca de la L2.” (Rincón Jurado, 2016, p. 7).

6.2 Propuestas didácticas – ¿Cómo enseñar a los alumnos sobre el orden de palabras y las funciones informativas en español?

Según Fernández Prieto y Abad Castelló, los elementos del orden de palabras se tratan de manera asistemática en la clase, a menudo aleatoriamente, cuando surge una pregunta de un alumno (Fernández Prieto & Abad Castelló, 2011, p. 48). Además, destacan que la metodología habitual usada en cuanto al orden de palabras es muy tradicional (a menudo deductiva). Fernández Prieto y Abad Castelló también menciona la importancia de que los alumnos sean activos en la situación de aprendizaje. En su taller, han combinado la gramática deductiva e inductiva con un aspecto práctico. Escriben: “En general, y para [el] orden de palabras aún más, una estrategia activa es la que proporciona mejores resultados. Creemos que el estudiante necesita manipular las diferentes piezas sintácticas para descubrir las peculiaridades del orden de palabras del español.” (Fernández Prieto & Abad Castelló, 2011, p. 53), y que: “A niveles más básicos puede funcionar bien introducir ejercicios sencillos y lúdicos: ordenar las palabras de una frase; usar tarjetones o tarjetas, o también ejercicios escritos de transformación en los que se reescriben las frases.” (Fernández Prieto & Abad Castelló, 2011, p. 52).

Como vimos en el capítulo 3.1.3.1, el enfoque con la abreviatura PPP ha sido un enfoque tradicional en la enseñanza de gramática. Pero, aunque tradicional, ha recibido críticas porque los alumnos pueden resolver las tareas de relleno independientemente de si han entendido el

significado de las oraciones o del texto – y por lo tanto resultan mecánicos (Vold, 2018, p. 179). También Lightbown y Spada han criticado algunos enfoques de enseñanza basados en estructuras que se concentran en una regla a la vez, sin que los alumnos tengan tiempo para practicar la nueva regla antes de que presente una nueva (a menudo la estructura de los libros de textos en la escuela): “This isolated presentation and practice of one structure at a time does not provide learners with an opportunity to discover how different language features compare and contrast in normal language use.” (Lightbown & Spada, 2013, p. 207). Además, sin práctica de las reglas representadas “aprendidas”, existe una gran posibilidad de que los alumnos se hayan olvidado de la primera regla antes de terminar la última – o quizás que lo que han aprendido solamente ha sido parte de su conocimiento deductivo (conocimiento *sobre* la lengua), y no el procedural (conocimiento y habilidades *en* la lengua). Aunque estas características de la lengua española (las de las funciones informativas y el orden de palabras) las van a escuchar, ver y usar en la clase de español, es importante, no obstante, que el profesor, por lo menos, les vaya recordando lo que han aprendido.

Lightbown y Spada, basándose en estudios sobre la correlación entre el CI (coeficiente intelectual) y el aprendizaje de lenguas extranjeras, implican que el CI tiene menos importancia en aulas donde hay un enfoque más comunicativo basado en la interacción, y escriben que: “Indeed, many students whose general academic performance is weak experience considerable success in second language learning if they are given the right opportunities.” (Lightbown & Spada, 2013, p. 80), y que, en general: “In communicative, content-based, and task-based language teaching, there are more opportunities [...] for learners to engage in different roles and participant organization structures [...]. This enables learners to produce and respond to a wider range of communicative functions.” (Lightbown & Spada, 2013, p. 67). Apreciamos, por lo tanto, la importancia de los métodos incorporados en la enseñanza, y las directrices sobre cómo se debe realizar la enseñanza.

Hemos visto, también, la importancia de variedad para la motivación del aprendiz. Escriben Bjørke y Grønn que el potencial de aprendizaje con juegos relevantes es un descanso bienvenido y una fuente de variedad (Bjørke & Grønn, 2018, p. 91). Es por esta misma razón que he incorporado actividades y tareas comunicativas de interacción en los materiales de este trabajo. Además, la instrucción centrada en la forma ha demostrado ser efectiva en combinación con un contexto comunicativo. La tarea es, por lo tanto, encontrar el mejor

equilibrio entre las dos orientaciones, con enfoque tanto en contenido/comunicación como en la forma (Lightbown & Spada, 2013, pp. 196-197). Pastos Cesteros lo describe así:

Para adquirir un uso instrumental de la gramática del español como segunda lengua no es imprescindible, pero sí recomendable, según los más recientes estudios sobre adquisición de segundas lenguas y psicología cognitiva, no sólo la instrucción formal, sino, dentro de ella, la reflexión consciente acerca de la forma de la lengua y sus contextos de uso; consecuentemente, es muy positivo el uso de actividades que fomenten tal reflexión (por supuesto, en combinación con actividades de uso significativo), y ello porque de ese modo se acelera el proceso de aprendizaje, por un lado, y se consigue llegar a estadios más avanzados, por otro.

(Pastor Cesteros, 2004, p. 644)

6.3 Actividades de “remedio”

Este capítulo consta de dos partes principales: una con tareas de introducción al tema del orden de palabras y las funciones informativas, y otra con tareas y actividades de remedio basadas en el análisis de este trabajo y los niveles del MCER. Cabe destacar que todas las tareas y actividades de este capítulo están adaptadas a la enseñanza presencial del aula.

Además, las tareas están en español – será tarea del profesor decidir si presentarlas en español o noruego.

Antes de empezar con las tareas de introducción del apartado 6.3.1, el profesor debe aclarar y explicar algunos términos a los alumnos, sobre todo los del sujeto, verbo, objeto (indirecto y directo), puesto que es importante que los alumnos tengan un lenguaje lingüístico común. Estos términos no se presentarán aquí, sino que la aclaración debe suceder en el aula antes de abordar el tema.

6.3.1 Tareas de introducción

1. Tarea de conciencia – similitudes en cuanto al orden SVO

Enfoque: tarea de experimentación y conciencia

Explicación y objetivo: Para introducir los alumnos al orden de palabras español hay que empezar con una presentación básica del orden lineal SVO. Empezamos con esto, aunque sí hay varios ordenes de palabras en español, porque 1) es el orden de palabras general en las

oraciones neutrales y 2) tiene la misma estructura tanto en español como en noruego. Por lo tanto, empezamos con lo más familiar y fácil, de manera que los alumnos también puedan experimentar que dominan la tarea.

Tarea:

a) Traduce las siguientes oraciones al noruego:

Mía estudia medicina.

_____.

Juan come pan con jamón y queso.

_____.

Pedro lee un libro.

_____.

b) Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Ves similitudes entre las oraciones españolas y las noruegas en cuanto al orden de palabras? ¿Cuáles?
2. ¿Qué te dicen estas similitudes en cuanto al orden de palabras en español?

Clave:

Aquí los alumnos deben responder que ven la misma estructura SVO en las oraciones españolas y noruegas, y que esto indica que las dos lenguas tienen el mismo orden de palabras.

2. Tarea de rompecabezas – el orden de palabras

Enfoque: trabajo en grupo, la actividad física, variación, competición

Explicación y objetivo: Esta es una actividad de rompecabezas. Aquí los alumnos irán en grupos de 4. Cada grupo recibe tres rompecabezas con palabras de oraciones desordenadas que deben colocar en su lugar correcto. La actividad se organiza como una competición, donde los alumnos solamente tienen 15 minutos para cumplir la tarea. El equipo que termina primero gana dos puntos, mientras que cada palabra que han colocado en su lugar correcto da un punto. Además, los alumnos ganan un punto adicional si todas las palabras dentro de la oración son correctas:

dónde – Juan – De – ¿ – es – padre – el – de – ?

María – A – gusta – tocar – la – mucho – guitarra – le

a – hoy – voy – mis – hacer – tareas

Después de los 15 minutos los grupos intercambian las respuestas, y el profesor las corrige junto con los alumnos. Aquí los alumnos empezarían a discutir las respuestas y oraciones, ayudándose los unos a los otros a entenderlas. Así todos reciben la solución, al mismo tiempo que llegan a entender los porqués.

Clave:

¿De dónde es el padre de Juan?

A María le gusta mucho tocar la guitarra.

Voy a hacer mis tareas hoy / Hoy voy a hacer mis tareas

Variación:

Para variar esta actividad, el profesor puede dar a los alumnos pósteres con palabras o un grupo de palabras que deben sostener enfrente de ellos. Los equipos aquí deben tener tantas personas como palabras en las oraciones, y los alumnos deben colocarse en el orden correcto. Así la actividad se vuelve también física – varios estudios demuestran que la actividad física es buena para el aprendizaje (Flekkøy, 2019). También aquí se aplicarán los puntos de la actividad de arriba.

3. Actividad introductoria – las nociones de tema y rema

Enfoque: tarea de conciencia

Explicación y objetivo: El objetivo de esta tarea es introducir las nociones de tema y rema, y que los alumnos poco a poco adquieran una comprensión de cómo es el patrón de pregunta-respuesta, aunque en la lengua nativa no se suele incluir toda la pregunta en la respuesta: “[...] si se usa una oración completa para responder a las preguntas [...] lo más natural es no repetir en la respuesta los sintagmas nominales mencionados en las preguntas. Estos se recogen con un pronombre, que será implícito en el caso del sujeto en español [...]” (Zubizarreta, 1999, p. 4225).

Actividad:

1. Primero, el profesor debe explicar lo siguiente a los alumnos: En cuanto a las oraciones, tanto en noruego como en español, distinguimos entre lo que llamamos *tema* y lo que se llama *rema*. El tema es sobre lo que se trata la oración, mientras que el rema es información nueva sobre el tema. Se puede ilustrar con la siguiente oración:
[María]^{Tema} [es de Londres]^{Rema}.
2. Después, el profesor debe tomar cualquier texto con el que los alumnos puedan trabajar, y formularles preguntas sobre este, donde los alumnos deben 1) escribir la pregunta y 2) la respuesta a la pregunta. Aquí se debe especificar que los alumnos deben responder con respuestas completas que contengan toda la información posible.
3. A continuación, los alumnos deben subrayar la información correspondiente entre pregunta-respuesta. Veamos unos ejemplos:

¿De dónde es Juan?

Juan es de Madrid.

¿Cuántos años tiene María?

María tiene 12 años.

¿Adónde se va de vacaciones María?

María se va de vacaciones a Barcelona.

Comentario:

De esta manera, verán los alumnos que lo que se pregunta se coloca a menudo al comienzo de la oración, mientras que la respuesta (la nueva información) tiene la ubicación al final. De la misma manera, los alumnos pueden subrayar los otros elementos de las oraciones con otros colores. Es una actividad importante en cuanto al examen oral, donde normalmente los alumnos no responden con oraciones completas. Por esto se ha incluido esta tarea al comienzo del trabajo con el orden de palabras y las funciones informativas. La actividad, sin embargo, se puede realizar varias veces al año, por lo menos durante el primer año de enseñanza.

4. Tarea de comprensión – los temas y remas

Enfoque: el método inductivo

Explicación y objetivo: El objetivo de esta tarea es que los alumnos entiendan 1) que el rema de una oración puede ser tema en otra, y 2) que entiendan la importancia de las nociones de tema y rema para la cohesión y coherencia textual.

Tarea:

- a) Lee el siguiente texto (texto propio, en noruego para facilitar el aprendizaje (el profesor puede adaptarlo al grupo de clase):
Det var en gang en prinsesse. Hun hadde blondt hår og bodde på et slott. Slottet var stort og befant seg i byen Madoña. Madoña befinner seg sør i Spania.
- b) Señala el tema y rema de las oraciones en el texto anterior.
- c) Con lo que ya sabes sobre las nociones de tema y rema – ¿qué puedes decir sobre estas en el texto anterior? ¿Puedes explicar por qué es importante en el texto?

Clave:

Aquí el objetivo es que los alumnos vean que el rema de la primera oración se convierte en tema de la siguiente etc. La respuesta a la tarea b) sería que esto da coherencia al texto.

5. Actividad de repetición – los temas

Enfoque: variedad y tarea “de conexión”

Explicación y objetivo: El objetivo de esta actividad es repetir la noción de tema de manera placentera. Se puede usar también antes de hacer la “Actividad introductoria – las nociones de tema y rema”, o cuando el profesor hace la aclaración de los constituyentes sintácticos.

Actividad:

Por experiencia propia, sé que a los alumnos les gusta la música, especialmente cuando se usa en la enseñanza. Algo que se podría hacer como tarea introductoria es usar el sitio web <https://lyricstraining.com>. Allí, los alumnos pueden ver y escuchar canciones, con o sin videos musicales (se deberían usar sin los videos musicales ya que pueden tomar demasiado atención de los alumnos). Más abajo en la página está el texto de la canción. El texto tiene huecos que los alumnos deben llenar para que la canción continúe. Estos huecos los puede modificar y editar el profesor, y los alumnos pueden elegir nivel de dificultad – y, aquí, los huecos que los alumnos van relleno deben ser temas. Al final, el profesor puede preguntar qué han sido estos huecos de relleno.

Comentario:

Esta actividad funciona como una tarea introductoria que hace que los alumnos se conecten y estén listos para trabajar con el español – podemos decir que es una tarea de entrada del aprendizaje. Además, obtienen entrenamiento auditivo de esta manera, al mismo tiempo que, quizás, se les inspire a escuchar música en español en su tiempo libre. Si se utiliza una canción de España o Latinoamérica, la actividad también adquirirá un nivel cultural.

Variación:

Se puede realizar esta actividad de diferentes maneras, por ejemplo, individualmente, o como una carrera de relevos, donde los alumnos trabajen juntos y tengan el texto en la pizarra. Se debe elegir la manera apropiada para la clase. Si se realizara individualmente, sería aconsejable que los alumnos tuvieran auriculares. Tampoco es necesario usar el sitio web mencionado, sino que el profesor puede imprimir el texto de la canción. Así se puede realizar la actividad también como una competición, por ejemplo, donde el alumno que haya subrayado el número más alto de temas gana.

6.3.2 Tareas y actividades según los niveles del MCER

En este capítulo se presentarán actividades y tareas de “remedio” de los desafíos predichos. Las actividades y tareas indican su nivel apropiado – he querido diferenciar las tareas para que encajen con el nivel de adquisición de la nueva lengua de cada alumno, especialmente en cuanto a los factores motivacionales que vimos con anterioridad, así que el objetivo es que el nivel de las tareas estén un poco por encima del nivel del alumno, algo que se relaciona con la capacidad de la memoria operativa, que aumenta paralelamente al aumento del conocimiento (Lightbown & Spada, 2011, p. 117).

Sin embargo, estas tareas no han sido puestas en práctica, así que podría ser que no encajaran perfectamente en los niveles destinados. El profesor que vaya probando las tareas, por lo tanto, deberá utilizar su juicio profesional. Sin embargo, no necesariamente tiene que ser un problema si las estructuras de las tareas parecen un poco difíciles. De hecho, escriben Lightbown y Spada que:

Research has shown that no matter how language is presents to learners, certain structures are acquired before others. This suggests that it is neither necessary nor

desirable to restrict learners' exposure to structures that are perceived in linguistic terms to be 'simple' – particularly when this involves the isolates presentation ordering, and practice of 'simple' to 'complex' features.

(Lightbown & Spada, 2013, p. 207).

Las tareas y actividades de este apartado también son bastante específicas, pero en la mayoría hay libertad de elección, pues no ha sido mi intención crear un programa de enseñanza para seguirlo de manera estricta, sino crear actividades y tareas que se pueden incorporar cuando la clase trabaja con un tema específico, como, por ejemplo, el tema “amor” o “las vacaciones” (que siempre aparecen en los libros de textos tradicionales). Esto se debe a que la adquisición de lenguas extranjeras no es lineal: “Language development is not just adding one rule after another. Rather it involves processes of integrating new language forms and patterns into an existing interlanguage [...]” (Lightbown & Spada, 2013, p. 207). Por esta misma razón, recomiendo utilizar varias de las actividades y tareas de abajo varias veces a lo largo del año, adaptándolas al nivel real de los alumnos.

Cabe destacar, además, que las tareas y actividades de este apartado son adecuadas para los alumnos en la escuela secundaria y el bachillerato que siguen el plan de estudios FSP01-02. Esto quiere decir que el enfoque ha sido los alumnos de nivel I y II, y no *estudiantes* de español en un nivel más alto. Las tareas se han enumerado por nivel según el MCER, como ya señalado, porque el nivel de aprendizaje de los alumnos de los dos niveles puede variar bastante.

Por último, debido a que el modo de la oración es tan importante para el orden de palabras, hay que aclarar qué tipo de oración estamos tratando, como, por ejemplo, “Juan lee un libro” (modalidad afirmativa/declarativa). Esta aclaración la debe hacer el profesor antes de empezar con las actividades de este apartado. Aquí no es importante que los alumnos aprendan la terminología, sino que puedan explicar el propósito de las oraciones. El profesor puede llevar a cabo esta aclaración escribiendo las siguientes oraciones en la pizarra, antes de preguntarles a los alumnos si saben qué tipo de oraciones son (lo deben reconocer de antemano de la enseñanza del noruego):

Mia se ha casado.

Me gusta esquiar.

Mario toca la guitarra.

El punto en común en estas oraciones es que son oraciones declarativas (“fortellende setninger” en noruego), lo que significa que cuentan o narran algo. Además, son neutrales – no evalúan ni contrastan, sino que son enunciados que el hablante presenta como “reales”.

ACTIVIDADES PARA A1

Tarea de traducción – conocimiento y descubrimiento del orden de palabras en español

Enfoque: tarea de experiencia, la metacognición multilingüe, trabajo en grupo

Explicación y objetivo: Es importante que los alumnos entiendan que el orden de palabras en español no es tan rígido como en noruego o en inglés. El objetivo de esta tarea es, por lo tanto, que los alumnos descubran que el orden de palabras en español puede ser diferente, además de que vean que la traducción literal puede dar oraciones con significados diferentes del que tenía la oración original.

Cuando los alumnos van traduciendo oraciones, les puede dar problemas y significados incorrectos basarse en sus previos conocimientos lingüísticos en la traducción. El método de enseñanza de gramática aplicado aquí se parece mucho al método “atención a la forma”. Este método:

[c]onsiste en dirigir la atención del alumno hacia determinados rasgos del código lingüístico (gramática, vocabulario...), presentados en contexto, en el preciso momento en que los aprendices experimenten problemas con ellos al trabajar en una tarea comunicativa, haciendo una reflexión sobre su uso.

(Pastor Cesteros, 2004, p. 641).

Tarea:

- a) Traduce la siguiente oración al noruego y al inglés (sin ayuda ninguna) o 2) dibujar qué pasa en la siguiente oración:

La sigue el profesor.

b) (Estas preguntas se deben dar después de que los alumnos hayan traducido la oración)

Responde por escrito a las siguientes preguntas:

1. Encuentra tu ordenador y escribe la oración española en el traductor de Google. ¿Ha sido correcta tu traducción, por qué o por qué no? ¿Cuál es la diferencia entre tu traducción y la correcta?
2. ¿Por qué, crees, ha sido correcta o incorrecta tu traducción?

c) Discute y comprara las traducciones y respuestas con un compañero de clase, antes de que el profesor revise las respuestas en pleno.

Clave:

La oración de la tarea a) la pueden los alumnos noruegos fácilmente traducir como:

Hun følger etter mannen.

She follows the man.

S_(sujeto) V_(verbo) OD_(objeto directo)

Mientras que en realidad, la traducción correcta sería:

Mannen følger etter henne.

S_(sujeto) V_(verbo) SP_(sintagma preposicional)

La sigue el profesor.

OD_(objeto directo) V_(verbo) S_(sujeto)

Comentario:

Después de esta tarea, el profesor puede preguntarles a los alumnos si saben qué es la regla V2 que hay en noruego, y mostrarles que esta regla no existe en español mediante el siguiente par de oraciones:

El último helado lo ha comido Kai.

*Den siste isen den har spist Kai.

OD_(objeto directo) V_(verbo) S_(sujeto)

ACTIVIDADES PARA A2/B1

Tarea de comprensión – los focos

Enfoque: el método inductivo, trabajo en grupo

Explicación y objetivo: El objetivo aquí es que los alumnos se familiaricen con el concepto de foco (informativo) en más profundidad.

Tarea:

- a) ¿De dónde es Juan?

Juan es de Madrid.

¿Cuál(es) palabras se pueden eliminar en la respuesta de arriba, sin que se estropee la comunicación?

Clave: A la pregunta “¿De dónde es Juan?” uno puede responder solamente con “Madrid” sin que se pare la comunicación. El profesor debe aclarar cuál es la respuesta correcta a esta tarea y explicar que esto se llama foco, antes de que los alumnos vayan trabajando con la tarea b):

- b) ¿Puedes dar una regla del foco usando el ejemplo de arriba? Según la respuesta a la a), ¿qué es un foco?

Clave: La respuesta debe ser algo como “el foco es la respuesta concreta a una pregunta y no se puede eliminar de la oración sin que la comunicación se pare”. Para explicar esto en la pizarra, el profesor puede usar la siguiente ejecución (o, más bien, si el ambiente del aula lo permite, el profesor puede dar los alumnos la tarea de encontrar una manera de ilustrar su regla y pedirles a mostrarla en la pizarra – la ejecución debe, sin embargo, ser algo como la siguiente (prueba de preguntas y respuestas ilustrado en Zubizarreta (1999, pp. 4224-4225) para identificar la división de una oración en términos de foco y presuposición):

¿De dónde es Juan?

Juan es de algún sitio.

Existe un x (x=un lugar), Juan es de x.

x= Madrid

La idea aquí es que la presuposición de una pregunta que empieza con un pronombre interrogativo puede parafrasearse sustituyendo el pronombre interrogativo por un indefinido

(en este ejemplo, *algún*). Hemos visto, sin embargo, que esto también funciona con el adverbial de lugar “(de) dónde” como ilustra el ejemplo de arriba. Podemos decir que el foco semántico asigna un valor a la variable (Juan podría haber sido de Oslo, Barcelona, etc.) introducida en la preposición (pregunta).

Comentario:

De esta manera, los alumnos pueden trazar paralelos entre el aprendizaje de la nueva lengua y lo que (normalmente) suelen aprender en el décimo grado de la escuela secundaria sobre las ecuaciones con una incógnita. Esto también puede definirse como aprendizaje profundo, un término importante en el nuevo plan de estudios en el sistema educativo noruega (tomado de la parte general del currículo): “El aprendizaje profundo en las asignaturas implica aplicar conocimientos y habilidades de diferentes maneras, de modo que, a lo largo del tiempo, los alumnos puedan dominar diferentes tipos de desafíos académicos individualmente y en interacción con otros (traducción propia).” (Utdanningsdirektoratet, 2017, p. 11).

El elemento clave en el aprendizaje profundo es que los alumnos aprenden a utilizar sus conocimientos y habilidades profesionales en contextos conocidos y desconocidos. El enfoque en el método inductivo también hace que los alumnos exploren la lengua nueva por sí mismos – y el elemento clave para facilitar para el aprendizaje profundo es la actividad propia de los alumnos: “Los niños y jóvenes son curiosos y tienen ganas de descubrir y crear. [...] La capacidad de hacer preguntas, explorar y experimentar es importante para un aprendizaje profundo (traducción propia).” (Utdanningsdirektoratet, 2017, p. 7).

ACTIVIDADES PARA B2

Tarea de comprensión y clasificación: encuentra el tema y el rema

Enfoque: enfoque en la forma y contexto

Explicación y objetivo: En esta actividad, los alumnos van a evaluar una selección de oraciones, considerando su contexto discursivo.

Tarea:

- a) Leer las siguientes oraciones y sus contextos antes de subrayar el tema con color verde y el rema con color rojo:

1. Contexto:

Jose y Juan están hablando sobre la chica de su clase paralela, María.

María está enamorada de ti.

2. Contexto:

María y Kaia están hablando de las navidades.

Para Navidad quiero un nuevo ordenador.

Comentario:

Se ha presentado el contexto pragmático de las oraciones, pues tiene mucha importancia para el orden de palabras en español, y es importante incorporarlo en la didáctica de la enseñanza:

[...] en didáctica de lenguas se requiere hacer hincapié en el valor pragmático de mecanismos sintácticos como los descritos, cuyo uso se explica por su función de contraste informativo o de identificación de la información más relevante en la comunicación. Para aprender a dar relieve informativo a un enunciado, por lo tanto, se ha de atender a todos los factores que inciden en el intercambio comunicativo: la intención del emisor, los conocimientos y sentimientos del destinatario, las circunstancias, el medio, o las relaciones sociales.

(Centro Virtual Cervantes, s.f.)

Las propiedades de las funciones informativas, como, por ejemplo, el contexto discursivo, son propiedades naturales en conversaciones auténticas con hablantes nativos de la lengua, y estas son propiedades extrañas de oír, utilizar y aprender en la clase de español si el profesor no se las presenta.

Tarea de descubrimiento – los tópicos contrastivos

Enfoque: el método inductivo

Explicación y objetivo: El objetivo de esta tarea es que los alumnos descubran la diferencia en la conjugación verbal entre el noruego y el español, que, como vimos en el análisis, es una diferencia clave entre las dos lenguas.

Tarea:

a) Estudia los dos pares de oraciones:

I. Yo me llamo Marius.

Me llamo Marius.

II. Nosotros comemos.

Comemos.

- b) ¿Hay diferencia entre estos pares de oraciones? ¿Cuál(es)? Si te resulta difícil responder a estas preguntas puedes consultar el sitio web <https://spanishdict.com>. En el sitio de web puedes traducir las dos oraciones. Ahora, ¿ves alguna diferencia? ¿Cuál(es)?
- c) Si has respondido a la pregunta anterior, explica en qué consiste(n) esta(s) diferencia(s).

Comentario:

Cuando los alumnos consultan el sitio de web mencionado, van a encontrar las siguientes tablas:

Word-by-word

yo	I
me	me myself
llamo	male llama
Marius	no direct translation

Word-by-word

me	me myself
llamo	male llama
Marius	no direct translation

Se ha incluido esta sugerencia para dar a los alumnos una pista de qué se pregunta en la tarea. Por último, es importante que el profesor revise las respuestas después de la actividad, aclarando y explicando las diferencias entre los pares de oraciones. Sería beneficioso, también, preguntarles a los alumnos si existe esta diferencia en noruego, y resumir las diferencias en la conjugación verbal entre las dos lenguas.

Tarea de repetición – ¿Cuáles encajan?

Enfoque: repetición

Explicación y objetivo: El objetivo de esta tarea es confirmar si los alumnos entienden el concepto de foco informativo y repetirlo.

Tarea:

- a) Subraya la respuesta correcta a la pregunta de la izquierda. ¿Qué respuesta es la correcta, si el foco debe tener posición final?

¿Qué le ha pasado a Juan?

Juan ha sido parte de un accidente.

Ha sido parte de un accidente Juan.

¿Quién está leyendo un libro?

María está leyendo un libro.

Está leyendo un libro María.

¿De dónde es la madre de Juanita?

La madre de Juanita es de Madrid.

Es de Madrid la madre de Juanita.

- b) Explica por qué encajan las oraciones que has conectado en la tarea de arriba.

7 Conclusiones generales

Como hemos visto, se debe, por lo menos, hacer los alumnos *conscientes* de las similitudes y las diferencias que hay entre la lengua de destino y sus experiencias lingüísticas previas, pues estas van a afectar al aprendizaje de la lengua de destino. Otra razón es que el conocimiento de sus propios conocimientos, la metacognición, se ha demostrado ser importante en el aprendizaje de lenguas nuevas. La consecuencia para la enseñanza de lenguas extranjeras será, por lo tanto, ayudar a los alumnos a reflexionar metalingüísticamente, de manera que puedan reconstruir de manera personal la gramática del español en sus propias interlenguas. De esta manera, la enseñanza contribuirá al aprendizaje permanente. Para lograrlo, es importante que los alumnos tengan oportunidad de descubrir por sí mismos las regularidades de la lengua de destino, algo que puede realizarse mediante un enfoque inductivo. En cuanto a cuándo se debe enseñar a los alumnos sobre el orden de palabras y las funciones informativas en español, no hay una respuesta clara. Normalmente se recomienda dejar las funciones informativas, con los términos del tema y rema correspondiendo a información conocida/no conocida, para los niveles más avanzados, como también indican Fernández Prieto y Abad Castelló. Sin embargo, hemos visto que sí es posible enseñarlo en niveles menos avanzados, si se hace de manera adecuada – y que, además, sería importante como estrategia de aprendizaje, para la propia reflexión metalingüística.

En cuanto a la comparación entre el noruego y el español, ambas lenguas tienen el mismo orden lineal (SVO). El español, sin embargo, tienen un orden de palabras menos rígido, que puede variar, dependiendo de diferentes razones: enfatización, topicalización u otras razones pragmáticas. En cuanto a los desafíos con los que se pueden encontrar los alumnos, parece que estos surgen de dos diferencias claves entre las dos lenguas: la diferencia en la conjugación verbal y la regla V2 del noruego.

Para seguir desarrollando el tema de la cuestión de investigación de este trabajo en el futuro, se deberían probar las tareas y actividades descritas anteriormente en el aula de español. Se debería analizar, además, cómo han funcionado en la práctica y dar cambios y comentarios relevantes, también en cuanto a los niveles intencionales. Asimismo, se debería comprobar si las actividades y tareas, junto con el programa introductorio, tienen efecto(s) en cuanto al aprendizaje de los alumnos, y cuáles son estos. Aquí sería importante, como ya hemos

señalado anteriormente, que el profesor, tanto como el investigador, intentaran buscar los signos de progresión en el conocimiento de los alumnos, y no sus llamados “errores”.

Si mi hipótesis de que esto puede mejorar el aprendizaje de español, tanto en cuanto a la motivación de los alumnos, como a la calidad de su comunicación, tendrían que incorporarse fragmentos de los hallazgos de este estudio en los libros de texto de las escuelas noruegas.

Afirman Fernández Prieto y Abad Castelló que: “[...] es importante el introducir estos contenidos sistemáticamente en gramáticas y manuales para facilitar la tarea del profesor que puede encontrar difícil aplicar los enfoques teóricos a la realidad del aula y los distintos niveles de sus alumnos.” (Fernández Prieto & Abad Castelló, 2011, p. 52). Este estudio, por lo tanto, ha sido una contribución al desarrollo del tema y futuras investigaciones.

Bibliografía

- Andersen, H. P., Fiskum, T. A. & Reitan Rosenlund, M. (2018). Hva menes med undrende, utforskende og aktiviserende undervisning? En T. A. Fiskum, D. Gulaker & H. P. Andersen (Eds.), *Den engasjerte eleven: undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (pp. 17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, C., Dypedahl, M. & Haukås, Å. (2018). Fremmedspråkdidaktikk før og nå. En C. Bjørke, M. Dypedahl & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk* (2^a ed., pp. 18-32). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, C. & Grønn, B. Muntlige ferdigheter. En C. Bjørke, M. Dypedahl & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk* (2^a ed., pp. 80-96). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Diccionario de términos clave de ELE: Focalización. Descargado desde https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/focalizacion.htm
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1994). Gramática y segundas lenguas. *Revista española de lingüística aplicada*, 10, 69-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958116>
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26-58. <https://www.jstor.org/stable/411334>
- Ellingsen, L. (2003). *Norwegian Word Order in Head-Driven Phrase Structure Grammar: Phenomena, Analysis and Implementation* (Tesis de maestría, UiO). Descargado desde <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26338/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fábregas, A. (2016). Information structure and its syntactic manifestation in Spanish: facts and proposals. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 5(2), 1-109. <https://doi.org/10.7557/1.5.2.3850>
- Fernández Prieto, C. & Abad Castelló, M. (2011). Poniendo orden en las palabras. Ideas para practicar este exponente lingüístico en el aula de ELE. *IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, 48-61. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/08_fernandez_abad.pdf
- Ferrari, L. (2013). Las funciones informativas y el contexto. *IV Congreso Internacional de Letras*, 1712-1717. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/IV2010/paper/viewFile/2875/1293>
- Flekkøy, K. G. (2019, 25 de abril). Aktive elever lærer bedre. Descargado desde <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/aktive-elever-larer-bedre/>
- Hagemann, K. (2018, 22 de mayo). Valens (grammatikk). Descargado desde https://snl.no/valens_-_grammatikk
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3^a ed.). Londres: Arnold.
- Haukås, Å. (2018). Metagonisjon og språklæringsstrategiar. En C. Bjørke, M. Dypedahl & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråkdidaktikk* (2^a ed., pp. 65-79). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haukås, Å. (2018). Individuelle forskjellar: motivasjon, alder og språktalent. En C. Bjørke, M. Dypedahl & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråkdidaktikk* (2^a ed., pp. 287-303). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haukås, Å. & Speitz, H. (2018). Flerspråklighet og språkfagene i skolen. En C. Bjørke, M. Dypedahl & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråkdidaktikk* (2^a ed., pp. 49-64). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Hawkins, R. & Yuet-hung Chan, C. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'failed functional features hypothesis'. *Second Language Research*, 13(3), 187-226.
<https://doi-org.mime.uit.no/10.1191/026765897671476153>
- Hernando Cuadrado, L. A. (1999). Orden de palabras, sentido y estilo en la traducción. *Lengua y cultura estudios en torno a la traducción: VII Encuentros Complutenses en torno a la traducción*, 2, 141-148.
https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/lengua_cultura/15_hernando.pdf
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2007). How can DaF/E and EuroComGerm Contribute to the Concept of Receptive Multilingualism? Theoretical and Practical Considerations. En J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Eds.), *Receptive Multilingualism: Linguistic Analyses, Language Policies and Didactic Concepts*, (pp. 307-321). Amsterdam: John Benjamins.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. (4ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Pastor Cesteros, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de EL/E. *Actas Del XV Congreso Internacional De Asele*, 638-645.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf
- Prieto, P. & Roseano, P. (2018). Prosody: Stress, Rhythm and Intonation. En K. L. Geeslin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*, (1ª ed., pp. 211-236). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rincón Jurado, B. (2016). *Adquisición del orden de palabras de los hablantes de L2 de origen inglés* (Tesis de maestría, Universidad de Girona). Descargado desde https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/14092/RinconJuradoBrenda_Treball.d?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez Arroba, M. (2020). Orden básico y órdenes marcados en español. En G. Solís Fonseca (Comp.), *Cuestiones de lingüística general, hispánica y aplicada: Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico Filológicas*, (1ª ed., pp. 259-284). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sjøvoll, J. (2021). Masteroppgaven – forskningsplanlegging. En M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Ed.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*, (2ª ed., pp. 21-25). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Språkrådet. (2016, 16 de febrero). Hva er en fullverdig setning? Descargado desde <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/hva-er-en-fullverdig-setning/>
- Tomasello, M. (2009). Universal grammar is dead. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(5), 470-471. <https://doi.org/10.1017/S0140525X09990744>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overodnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Descargado desde <https://www.udir.no/lk20/overodnet-del>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. Descargado desde <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/FSP01-02.pdf?lang=nob>
- Vold, E. T. (2018). Gramatikkens rolle i fremmedspråksunderviningen. En C. Bjørke, M. Dypedahl & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk* (2ª ed., pp. 172-192). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Zubizarreta, M. L. (1999). Las funciones informativas: tema y foco. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, (1ª ed., pp. 4215-4244). Madrid: Espasa Calpe.
- Åfarli, T. A. & Sakshaug, L. (2005). *Grammatikk: Syntaks og morfologi med norsk i sentrum*. Oslo: Det Norske Samlaget.

