



universidad
de león

TESIS DOCTORAL

**FUNCIONES INFORMATIVAS EN CHINO Y
EN ESPAÑOL**

ANÁLISIS CONTRASTIVO Y APLICACIÓN DIDÁCTICA

Jie Zhou

Programa de Doctorado: Mundo hispánico: raíces, desarrollo y proyección

Director: Dr. Salvador Gutiérrez Ordóñez

Tutor: Dr. Manuel Iglesias Bango

León, 2023

Agradecimientos

Ante todo, mis más profundos e infinitos agradecimientos al catedrático, lingüista y académico Salvador Gutiérrez Ordóñez, mi querido director de tesis, por sus orientaciones profesionales, continua paciencia y enérgicos estímulos en el transcurso de mi vida profesional y estudiantil.

Al profesor, catedrático y filólogo Manuel Iglesias Bango, mi tutor de doctorado, por su plena confianza y generoso apoyo a lo largo de mi vida como doctorando.

A la Universidad de León y la Comisión Académica de *Mundo hispánico: raíces, desarrollo y proyección*, por brindarme la preciosa oportunidad de estudiar en el programa de doctorado.

A mis amables jefes y colegas de SISU, por sus consejos desinteresados y respaldo sin reservas en esta odisea de investigación.

A mis cariñosos alumnos de SISU, por proveerme de inspiración investigadora y haber participado activamente en la encuesta, sobre todo cuando todavía se propagaba la pandemia.

A mis familiares y amigos, por estar a mi lado en cualquier momento difícil.

Finalmente, a todos los que me hayan ayudado de una u otra manera durante la creación de esta tesis doctoral.

Índice

AGRADECIMIENTOS	I
ÍNDICE	III
INTRODUCCIÓN	VII
CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO.....	1
1.1 LA GRAMÁTICA FUNCIONAL	3
1.1.1 La perspectiva funcionalista: origen y concepto	3
1.1.2 Postulados de la gramática funcional	6
1.1.3 Gramática funcional y gramática formal.....	8
1.1.4 La macrosintaxis y otras disciplinas relacionadas.....	10
1.2 LAS FUNCIONES INFORMATIVAS	14
1.2.1 Nacimiento y devenir	14
1.2.2 Las funciones representativas.....	18
1.3 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	27
1.3.1 Estado de la cuestión	27
1.3.2 Objetivos de la investigación	32
1.4 METODOLOGÍA	34
CAPÍTULO 2 CARACTERIZACIÓN DE LAS FUNCIONES INFORMATIVAS	37
2.1 SOPORTE Y APORTE	40
2.1.1 Binomio de la organización informativa	43
2.1.2 La pregunta inicial.....	46
2.1.3 Identificación de soporte/aporte	47
2.2 FOCO O RELIEVE	54
2.2.1 Foco e información novedosa	55
2.2.2 Procedimientos de focalización.....	57
2.2.2.1 Recursos fónicos.....	58
2.2.2.2 Recursos de orden.....	61

2.2.2.3	Recursos léxicos	63
2.2.2.4	Recursos estructurales	64
2.3	TÓPICO Y COMENTO	72
2.3.1	Concepto y definición	72
2.3.2	Caracteres de los tópicos	80
2.3.3	Clasificación de tópicos	85
2.3.4	Rasgos distintivos frente a otras funciones informativas	91
2.3.5	Procesos de topicalización	98
CAPÍTULO 3 ANÁLISIS CONTRASTIVO		105
3.1	REFLEXIONES PRELIMINARES	109
3.1.1	Heterogeneidad conceptual y terminológica	109
3.1.2	Distancia lingüística	126
3.1.3	Hipótesis de la investigación.....	130
3.2	MECANISMO DE LA ORGANIZACIÓN INFORMATIVA	132
3.3	PROCEDIMIENTOS DE FOCALIZACIÓN	146
3.3.1	Recursos focalizadores	146
3.3.1.1	Recursos fónicos.....	147
3.3.1.2	Recursos léxicos	149
3.3.1.3	Recursos de orden.....	155
3.3.1.4	Recursos estructurales	158
3.3.2	Frecuencia del uso de los recursos focalizadores	164
3.4	ESTRUCTURAS TOPICALIZADORAS	174
3.4.1	Comportamiento representativo	175
3.4.2	Interpretación del tópico.....	199
3.4.3	Marcadores topicalizadores.....	210
CAPÍTULO 4 APLICACIÓN DIDÁCTICA		219
4.1	REVISIÓN DE MATERIALES DE ELE.....	224
4.1.1	Programas de estudio	224
4.1.2	Manuales de ELE	237
4.2	ANÁLISIS DE ERRORES.....	258
4.2.1	Predicción de errores	259
4.2.2	Diseño del cuestionario	264

4.2.3	Resultado y análisis	270
4.3	UNIDADES DIDÁCTICAS PARA LA CLASE DE ELE	290
4.3.1	Propuesta didáctica para B1-B2.....	291
4.3.2	Propuesta didáctica para C1-C2.....	305
	CONCLUSIONES	317
	BIBLIOGRAFÍA	325
	LISTA DE ABREVIATURAS	341
	LISTA DE TABLAS	343
	LISTA DE FIGURAS.....	347
	ANEXOS	349
1.	MATERIALES DE ELE	351
1.1	Español Moderno: estructuras ecuacionales	351
1.2	Español Moderno: tematización y topicalización	352
1.3	Sueña B2: reduplicación de los complementos.....	354
1.4	Prisma B2: información desconocida e información conocida.....	356
1.5	Sueña B1: recursos léxicos.....	358
1.6	Método B1: recursos léxicos	359
1.7	Sueña B2: estructuras ecuacionales.....	360
1.8	Sueña B2: estructuras del modelo Lo fuertes que eran	362
1.9	Gente hoy: marcadores topicalizadores.....	363
2.	CUESTIONARIO	364
2.1	Versión original.....	364
2.2	Versión en español	367

Introducción

La lengua es un tesoro exclusivo del ser humano sin el cual no alcanzarían su prosperidad y su brillo las civilizaciones humanas. Cualquier ser humano sin defectos físicos posee la competencia lingüística y ninguna actividad social puede estar alejada de la lengua. Es precisamente esta herramienta la que nos separa a los humanos de los animales y nos dota de sabiduría y conciencia, y fue gracias a esta que nuestros antepasados dejaron las selvas y cuevas y emprendieron la gran trayectoria de civilización. Pero cabe preguntar, ¿qué es la lengua?

Hasta hoy día, no ha surgido todavía una definición universalmente aceptada tanto por hablantes como por estudiosos. Se puede encontrar, entre diccionarios y materiales didácticos de lingüística, unas cien acepciones que varían entre sí en mayor o menor grado. Esto no es de extrañar y se debe a lo complicado y complejo que es la lengua. Los investigadores prestan atención a distintos aspectos, ponen énfasis en diferentes rasgos, parten desde disparejas perspectivas y recurren a diversos métodos.

En la actualidad, la mayoría de los lingüistas occidentales son partidarios de la siguiente definición: *la lengua es un sistema estructurado de símbolos vocales arbitrarios empleado por las comunidades humanas con fines comunicativos*. No decimos que sea una caracterización perfecta, pero se cree ampliamente que cada bloque perfilador representa con fidelidad un rasgo relevante de la lengua. Primero, la lengua forma un *sistema*, sea en el ámbito fonético o en el semántico. Un sistema es una estructura completa, estricta y compuesta por un grupo de elementos junto con una serie de reglas, en la cual no se permite la mutación y sustitución de los constituyentes de forma caprichosa. Son limitadas las reglas fonéticas, léxicas y gramaticales de una lengua, pero las oraciones generadas resultan ser infinitas gracias a lo sistemática que es la lengua. De ahí que los seres humanos, con medios poco abundantes, son capaces de representar e informar acerca de asuntos ilimitados. En segundo lugar, la *arbitrariedad* se refiere a la falta de relación innata y consecuente entre la representación fonética de las palabras y el objeto físico o el concepto abstracto que indican. En chino se utiliza 書 para hacer referencia al conjunto de muchas hojas de

papel u otro material semejante que, encuadernadas, forman un volumen, mientras que los españoles lo denominan *libro*, un signo que se pronuncia y se escribe de manera diferente; el carácter 牛 es un hiperónimo y simboliza toda la familia de los bóvidos, pero en español se distinguen *buey*, *vaca* y *toro*, puesto que son todos hipónimos y no existe una palabra que englobe todos los mamíferos artiodáctilos de esta especie. Los ejemplos mencionados demuestran que la denominación es aleatoria y se lleva a cabo con base en un convenio acordado entre los hablantes, no se observa una relación esencial entre el significante y el significado. En cuanto a *expresión vocal*, debemos volver nuestra mirada hacia la evolución de la humanidad, ya que históricamente hablando, se creó primero la lengua oral y no se inventó la escritura hasta mucho más tarde. Es decir, el canal fundamental de transmisión es el sonido y la letra no es más que un medio auxiliar, no es otra cosa que el apunte de las palabras habladas. Bastantes científicos sostienen que la expresión verbal es una competencia fisiológica desarrollada a lo largo de la evolución humana, pero la expresión escrita es de índole artificial, adquirido y no heredado, por lo que los niños pueden dominar una lengua, por ejemplo, a la edad de cinco años, antes de que sus capacidades intelectuales les permitan aprender conocimientos de matemáticas, física, química, etc. Cuarto, lo relacionado con los *símbolos* señala que la lengua no es sino un signo y no tiene ningún valor propiamente dicho. Se trata de otro ángulo desde el que se certifica la arbitrariedad de la lengua, porque los signos carecen de fundamentos y no comparten similitud con los objetos indicados en la mayoría de las ocasiones. El *fin comunicativo* se refiere a la función de la lengua. La lengua es una herramienta comunicativa y por medio de ella se llevan a cabo las actividades sociales del ser humano. Por último, la lengua es un recurso de uso exclusivo de *las comunidades humanas*. Aunque los animales también disponen de sistemas de comunicación, ninguno se puede comparar con el del ser humano.

La explicación anterior nos indica que la lengua es un complejo, y es difícil englobar todas sus características en una misma definición. Como desde diferentes lados de una montaña vemos distintos paisajes, nos aproximamos a diferentes aspectos de la lengua si adoptamos distintas perspectivas. Los investigadores prestan atención a distintos aspectos, ponen énfasis en diferentes rasgos, parten desde disparejas perspectivas y recurren a diversos métodos. Y por ello derivan una serie de teorías lingüísticas que se enfocan en distintos niveles del lenguaje, tales como fonética,

morfología, sintaxis, lexicología, semántica, pragmática, lingüística computacional, neurolingüística, psicolingüística, sociolingüística, etc. Por eso, es indispensable tener una idea clara sobre de cómo concebimos la lengua y qué disciplinas nos pueden ofrecer apoyo teórico a la hora de realizar una investigación lingüística.

Partiendo de una perspectiva funcionalista, consideramos que las estructuras sintácticas y semánticas de la lengua se vinculan con su valor comunicativo y la función primordial del lenguaje consiste en la comunicación con los interlocutores por medio de signos lingüísticos. En esta tesis nos acercamos a la lengua desde las funciones informativas y nuestras preocupaciones fundamentales consisten en los valores comunicativos del lenguaje y su encarnación en las lenguas. Buscamos indicar las similitudes y diferencias con respecto a las funciones informativas entre el chino y el español con el fin de proponer un planteamiento didáctico destinado a mejorar la enseñanza del español a estudiantes chinos universitarios.

La presente tesis consta de una parte teórica y otra práctica y se desarrolla principalmente en tres fases, a saber, la reflexión teórica, el análisis contrastivo y el planteamiento didáctico.

En primer lugar, es indispensable tener una idea clara sobre cómo concebimos la lengua y qué disciplinas nos pueden ofrecer apoyo teórico a la hora de efectuar una investigación lingüística. Dedicamos el primer capítulo a establecer el marco teórico bajo el cual se realiza la presente investigación. Y con base en ello, llevamos a cabo una caracterización detallada de los distintos parámetros de las funciones informativas en español, en concreto, soporte-aporte, foco y tópico. El tercer capítulo lo dedicamos a un análisis contrastivo entre chino y español. Por medio de un análisis de texto y recursos del corpus, observamos las representaciones de las funciones informativas en chino y trazamos las diferencias en lo que se refiere al mecanismo de la organización informativa, procedimientos de focalización y estructuras topicalizadoras. El análisis contrastivo nos ha permitido explorar las posibles dificultades con las que se puede encontrar el aprendiz y con ello procedemos a la parte práctica y el planteamiento didáctico. En el último capítulo llevamos a cabo una revisión de los programas y manuales de ELE para averiguar y delimitar *qué enseñar*. Y con un análisis de errores y las propuestas didácticas intentamos abordar el tema de *cómo enseñar el español*.

Esperamos que las funciones informativas y la gramática funcional cobren una importancia merecida en el aula de ELE por medio de esta tesis y que nuestra investigación sea de utilidad para la aplicación didáctica.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

1.1 LA GRAMÁTICA FUNCIONAL

1.1.1 La perspectiva funcionalista: origen y concepto

Considerada el arranque de la *lingüística moderna*, la teoría de Ferdinand de Saussure llegó a marcar la primera mitad del siglo XX. En vez de insistir en comprender la esencia de las lenguas por medio de estudios exhaustivos de su surgimiento y su desarrollo, enfoque que predominaba durante el siglo XIX y conocido como *lingüística histórica y comparada*, los lingüistas del nuevo siglo fueron volviendo la mirada hacia las relaciones directas o indirectas existentes entre los elementos y fenómenos de una lengua.

El mérito del lingüista suizo radica en la desunión con el criterio diacrónico como eje de los estudios lingüísticos y el planteamiento del principio de supremacía sincrónica. Su aportación nunca se podría considerar como un retroceso a la gramática tradicional o clásica, cuando los filólogos también llevaban a cabo bastantes averiguaciones sobre ciertos fenómenos de la lengua, sino que es más bien una propuesta, con nuevos métodos y conocimientos, de un nuevo sistema teórico para los estudios con enfoques sincrónicos, con el fin de revitalizarlos y convertirlos en un ámbito independiente de la *lingüística histórica y comparada*. En otras palabras, la lingüística occidental empezó, desde entonces, a prestar atención a los hechos sincrónicos, lo cual supondría un cambio de enfoque desde la evolución de la lengua hasta el estado de la lengua, es decir, desde la investigación diacrónica con fines de comparación e indagación del origen hasta la descripción sincrónica con perspectivas global y sistemática.

El estructuralismo iniciado por Saussure dio origen a las tres escuelas lingüísticas con más repercusiones en esa época, a saber, la Escuela de Praga, la Escuela de Copenhague y el Estructuralismo Norteamericano. Fundadas a lo largo de los años 20 y 30 del siglo XX, todas ellas parten de los conocimientos de Saussure pero muestran diferentes prioridades de investigación. La Escuela de Copenhague elabora la teoría de la glosemática, con la introducción de la lógica y la matemática en los estudios del lenguaje, mientras que el Estructuralismo Norteamericano, partiendo de la investigación de las lenguas indígenas, se conoce por su énfasis en la descripción de la estructura y forma del lenguaje. Destacan la contribución a la fonología y la

focalización del aspecto sociocomunicativo de la lengua entre las aportaciones más sobresalientes por parte de la Escuela de Praga, a la que deberíamos remontarnos a la hora de acercarnos a la gramática funcional.

Bajo la influencia de Saussure, quien había afirmado que *la lengua es una forma y no una sustancia*, durante mucho tiempo estuvo en boga la investigación formalista, que se concentraba en las relaciones entre los elementos gramaticales. Sin embargo, los estudios formalistas alejados de factores como el hablante, el contexto comunicativo, la sociedad y la psicología trajeron como consecuencia explicaciones poco convincentes sobre ciertos fenómenos lingüísticos. La Escuela de Praga aceptó las teorías de Saussure tomando la noción de lengua como un sistema en el cual los diversos componentes ofrecen entre sí una relación de solidaridad y dependencia, asimismo se dio cuenta de que el análisis lingüístico se podría realizar no solo desde el ángulo formal o estructural, sino también desde el funcional o informativo, lo cual supone el inicio principal de la gramática funcional.

Tal como sostienen los precursores como el lingüista checo Vilém Mathesius en las tesis del *Círculo Lingüístico de Praga*, se percibe con claridad la concepción estructural-funcional del nuevo movimiento lingüístico:

La lengua, producto de la actividad humana, comparte con tal actividad su carácter teleológico o de finalidad. Cuando se analiza el lenguaje como expresión o como comunicación, la intención del sujeto hablante es la explicación que se presenta con mayor facilidad y naturalidad. Por esto mismo, en el análisis lingüístico, debe uno situarse en el punto de vista de la función. Desde este punto de vista, la lengua es sistema de medios de expresión apropiados para un fin. (Trnka, Vachek, Trubetsky, Mathesius, & Jakobson, 1971)

Por todo ello, la Escuela de Praga se considera también como una escuela funcionalista, ya que en la mayoría de los casos su punto de partida consiste en tomar el lenguaje como expresión o comunicación y su preocupación cae en la intención o la finalidad del hablante. La *estructura* y la *función* forman parte de las palabras clave de la escuela y su investigación gramatical se orienta desde lo que se ha denominado la *perspectiva funcionalista*: cuida particularmente la función comunicativa que cumple el lenguaje. Como resultado, los precursores funcionalistas lograron ofrecer una nueva tendencia de análisis al círculo académico, la cual no tardó mucho en extenderse

ampliamente por el ámbito de la lingüística. Hasta el día de hoy, el funcionalismo y el formalismo están asentadas como dos corrientes principales de la lingüística actual. El primero dice que la tarea principal de la lingüística se centra en adentrarse en las relaciones formales entre los componentes gramaticales, sin necesidad de ocuparse de los aspectos semánticos y pragmáticos, mientras que el segundo sostiene que no existe una división tajante entre la forma y el sentido y que se requiere una atención merecida a la comunicación realizada, aparte de los estudios sobre el sentido estructural de las funciones representativas. Además, se observa la resonancia de la Escuela de Praga en los actuales logros de la lingüística, tales como la teoría de tema-remata, las funciones informativas, la fonología generativa, la teoría de las metafunciones propuesta por la gramática sistémico-funcional, etc.

Aquí nos urge una aclaración de la denominación o el concepto de la *función* propuesto por dicha corriente lingüística antes de aproximarnos a las ideas principales, los enfoques o el interés de investigación de la gramática funcional, puesto que caben dos interpretaciones frente a la noción. La primera es la función del lenguaje en la estructura en que se halla, y la otra, su función en la comunicación real. Es decir, la gramática funcional no se limita a estudiar la organización del lenguaje relevando la influencia ejercida por la función sobre la forma, asimismo presta atención al uso describiendo las funciones comunicativas realizadas por el lenguaje y sus procedimientos. En fin, las nuevas *gramáticas funcionales* (Givón, Dik ...) asumen tal denominación, no porque se fundamenten en el concepto de función sintáctica, sino porque incluyen como una de sus preocupaciones fundamentales estos valores informativos (comunicativos) y sus formas de encarnación en las lenguas (Gutiérrez Ordóñez, 2014: 9).

Los estudios apegados a la primera interpretación se centran en la relación estructural de las unidades gramaticales en sintagmas más extensos y las analizan como constituyentes de esos sintagmas. Un ejemplo que lo lleva al extremo es la *gramática de casos* desarrollada por Fillmore. En esta circunstancia la *función* se explica como la función estructural o la función de los componentes lingüísticos.

En cuanto a la segunda interpretación, se refiere preferentemente a la función comunicativa del lenguaje. En este caso, la lengua se estudia como un fenómeno social en el que se transmite información a través de los signos lingüísticos y su función esencial consiste en la comunicación con los interlocutores. Es precisamente el punto

de vista desde el que la gramática comunicativa propuesta por Zolotova efectúa la descripción y explicación de ciertos fenómenos lingüísticos.

Hay que tener en cuenta que las diversas gramáticas funcionales o escuelas funcionalistas no comparten los mismos enfoques de investigación: algunas se concentran en la función estructural del lenguaje; otras, cuidan más la función comunicativa; otras, tratan de combinar las dos concepciones en los estudios concretos. Desde la definición de la gramática funcional registrada en el *Diccionario de la lengua española* (DLE) podemos observar lo mismo:

gramática funcional

1. f. Ling. gramática que se basa en el estudio de las funciones de los elementos que constituyen una lengua.

2. f. Ling. gramática que vincula las estructuras gramaticales y léxicas con su valor comunicativo.

1.1.2 Postulados de la gramática funcional

En lugar de considerarse como una rama de la lingüística, el funcionalismo se asienta más bien como una corriente o una metodología que, por una parte, aborda los fenómenos lingüísticos desde la perspectiva funcionalista (no la formalista) y por otra, ha sido ampliamente adoptada por las disciplinas propias de la lingüística tales como fonética, gramática, semántica y pragmática, y por los estudios interdisciplinarios como psicolingüística, sociolingüística, lingüística cognitiva, enseñanza de lenguas, lingüística computacional, entre otros.

La efectución de los estudios acerca de la gramática funcional siempre se adhiere a los siguientes pensamientos básicos. Ante todo, se toma la comunicación como la función esencial del lenguaje, la cual determina la forma de este. En tal caso, la lengua es una herramienta comunicativa, por medio de la cual se llevan a cabo las actividades sociales del ser humano, pero la expresión de determinadas frases se vincula con su función en cierto contexto, en otras palabras, surge primero la función y la forma es solamente su encarnación. Y de ahí, la flexibilidad de la estructura gramatical. En las comunicaciones reales, con diferentes funciones se generan múltiples expresiones que corresponden a las reglas gramaticales, pero sus estructuras son más flexibles de lo que

establecen los manuales de gramática y no informan de lo mismo, aunque expresen el mismo sentido.

En segundo lugar, la descripción de la lengua no puede estar alejada del entorno en que se emplea la lengua, porque los factores culturales o cognitivos también conforman elementos fundamentales para la interpretación de los fenómenos lingüísticos. Por lo tanto, en las descripciones, investigaciones y teorías funcionalistas se prefiere recurrir a las producciones reales en las que se encierran, por un lado, la competencia cognitiva de los interlocutores y por otro, los entornos exteriores, tales como los aspectos socioculturales, ideológicos y costumbristas.

Los funcionalistas también se oponen a la predominancia sintáctica e insisten en la intervención de la semántica y la pragmática en los estudios sintácticos. La pragmática en sí constituye el marco dentro del cual se realizan los estudios semánticos y sintácticos. En concreto, se puede decir que en cierta medida ocupa el primer puesto en la secuencia de prioridad, seguida de la semántica y la sintaxis sucesivamente. Aparte de ello, las comunicaciones reales no solo implican un enunciado, sino textos en los que abundan proposiciones, lo cual evidencia lo necesario que son la pragmática y la semántica para averiguar las interacciones entre los enunciados y la estructura textual y construir una teoría gramatical verdadera.

En fin, el objeto de estudio de la gramática funcional consiste en el uso del lenguaje. Siguiendo las pautas arriba mencionadas, se adentra en los estudios propios del lenguaje (fonología, lexicología, sintaxis, semántica, pragmática, etc.), asimismo toma en cuenta los entornos en que se usa (factores contextuales, textuales, sociales, culturales, cognitivos, etc.). Los funcionalistas buscan aclarar, describir e interpretar las funciones ejercidas por el lenguaje en las actividades sociales humanas y sus procedimientos, y estudian la estructura de los idiomas, es decir, la encarnación formal de las funciones de las unidades gramaticales. Además, a dichos lingüistas no solo les interesa estudiar una lengua en particular, sino en general, desde los fenómenos existentes en diversos idiomas hasta su adquisición. Realizan constantes estudios a fin de dar explicaciones a las similitudes y disparidades de diferentes lenguas a partir de la perspectiva funcional-tipológica.

1.1.3 Gramática funcional y gramática formal

El funcionalismo y el formalismo forman las dos grandes tendencias existentes en la lingüística contemporánea, por lo que no es de extrañar que las investigaciones científicas del lenguaje durante las últimas décadas sigan principalmente el paradigma funcional o el paradigma formal.

La oposición entre las dos orientaciones ve reflejada sobre todo en los estudios gramáticos. En palabras de García Velasco (2003:5):

El énfasis en la forma o estructura se deriva de la creencia de que las relaciones gramaticales pueden ser investigadas en términos propios, independientemente del significado que comportan o del uso que los hablantes hacen de ellas en el contexto comunicativo. Por contra, los funcionalistas mantienen que no es posible comprender la organización del sistema gramatical sin atender a las funciones comunicativas que con su uso se persiguen.

En concreto, el mayor punto de divergencia entre las dos tendencias se concentra en la opinión sobre la hipótesis de la autonomía de la gramática, la idea, según una definición sucinta de Newmeyer (1991:3), de que “aspectos centrales del lenguaje pueden y deben ser caracterizados como un sistema cuyos elementos primitivos y principios rectores no son derivables de ni reducibles a conceptos ajenos a ese sistema”.

Se podría decir, en cierta medida, que la aceptación o negación del concepto de autonomía ha traído implicaciones esenciales para la metodología y objetivos de las escuelas formal y funcional. La primera sostiene que la autonomía opera como “la noción de que la gramática en conjunto es un componente cognitivo autónomo que, en interacción con otros componentes cognitivos, determina el conocimiento y comportamiento lingüístico” (Riemsdijk & Williams 1986: 174), mientras que el paradigma funcional rechaza enteramente la naturaleza autónoma del sistema gramatical, defendiendo que la estructura gramatical viene condicionada, restringida y moldeada por factores de naturaleza comunicativa y cognitiva en un sentido laxo, tal como lo que expresa Givón (1995: xv):

Todos los funcionalistas se adhieren al menos a una asunción fundamental sine qua non, el postulado de la no-autonomía: que el lenguaje (y la gramática) no puede ser descrito ni explicado adecuadamente como un sistema autónomo. Para entender lo

que es la gramática y cómo y por qué llega a ser de ese modo, se debe hacer referencia a los parámetros naturales que dan forma al lenguaje y a la gramática: la cognición y la comunicación, el cerebro y el procesamiento del lenguaje, la interacción social y la cultura, el cambio y la variación, la adquisición y la evolución.

En lo que sigue, comentaremos otros puntos de conflicto entre ambas escuelas. Ante todo, la gramática formal representada por Chomsky busca establecer una teoría o hipótesis explicativa sobre el conocimiento o competencia de las lenguas humanas y de esta forma, mostrar la estructura del conocimiento del lenguaje en el cerebro humano. Conforme a la hipótesis de innatismo gramatical, todo ser humano resulta nacido con un sistema de adquisición del lenguaje y la gramática general es compartida por todo el mundo, cuya función consiste en delimitar el alcance de la gramática con principios más generales. Entonces, para Chomsky, el objeto de estudio de los gramáticos tiene que ser el lenguaje utilizado por un hablante ideal, que debe corresponder completamente a las reglas gramaticales. En otras palabras, los lingüistas deben tomar como objeto de investigación las producciones de los hablantes altamente idealizados para valorar y comprobar la exactitud de las conclusiones sacadas.

En segundo lugar, la orientación formalista concentra sus estudios en la ontología del lenguaje, intentando averiguar las relaciones existentes entre la estructura superficial y la profunda, y las reglas de generación y transformación de las oraciones. A su modo de ver, con las reglas detectadas se presentaría el total del conocimiento que los hablantes nativos utilizan para generar oraciones gramaticales. A la hora de efectuar las investigaciones, Chomsky se empeña en considerar la sintaxis independiente de la semántica y como la base de la lengua. La forma, en su opinión, tiene que erigirse independiente del sentido, por lo que los estudios sintácticos se pueden realizar sin depender de conceptos semánticos.

Aparte de ello, para Chomsky, la descripción precisa de los materiales ocupa el segundo plano en los estudios lingüísticos, cediendo el primer puesto a la averiguación de los principios subyacentes y el poder explicativo. Por lo tanto, lo que en realidad pretenden hacer los formalistas no reside en explorar y justificar los hechos lingüísticos, sino en descubrir los factores determinantes para acercarse a la estructura subyacente, es decir, buscar los elementos vinculados al establecimiento de una teoría con el fin de

sacar a la luz un conjunto de reglas sumamente formalizadas que son capaces de demostrar el sistema de lenguaje que posee el cerebro humano.

En cuanto a la interpretación del lenguaje, la gramática formal se centra en las formas, mientras que la escuela rival presta más atención a las funciones. Por lo tanto, la escuela formalista sostiene que la forma del lenguaje determina el contenido semántico y su rival, es decir, la escuela funcionalista, supone que la forma es una encarnación del contenido semántico en las lenguas.

En fin, el mayor punto de conflicto entre las dos escuelas estriba en que si se puede llevar a cabo una investigación considerando las lenguas como un objeto independiente. Hablando en concreto, si la gramática formal se dedica a la plasmación de las características formales de las lenguas y trata de encontrar competencias lingüísticas universales, entonces la gramática funcional hace resaltar la interpretación funcional de la transmisión informativa por medio de la forma y enfoca la atención en la averiguación de distintas funciones de las lenguas. A diferencia del paradigma formalista, el enfoque funcionalista pone de relieve que el contexto determina la semántica, la cual determina después la forma, y que el lenguaje no se puede separar de la sociedad y de la cultura.

1.1.4 La macrosintaxis y otras disciplinas relacionadas

A lo largo del desarrollo de las teorías sintácticas, en los últimos decenios los lingüistas han empezado a darse cuenta de dimensiones desconocidas en la sintaxis. La aparición de nuevas disciplinas, tales como la pragmática, el análisis del discurso, el análisis conversacional, han contribuido a que el análisis sintáctico sea más profundo. De acuerdo con lo que señala Gutiérrez Ordóñez (2018: 4):

El análisis clásico de la oración centraba su atención en la estructura del nivel representativo del lenguaje (llamado ahora microsintaxis). Como he mostrado en otras publicaciones, el nivel representativo se ordena en dos estratos: el nivel de las funciones formales (sujeto, complemento directo, complemento indirecto, atributo...) y el nivel de las funciones semánticas (“agente”, “experimentante”, “instrumento”, “causa”, “medio”, “lugar” ...). Las nuevas disciplinas desvelan la existencia de aspectos desconocidos: referencial, informativo, modal, enunciativo, argumentativo... Este

espacio más abarcador, que incorpora el punto de vista pragmático, se denomina macrosintaxis, cuya denominación se debe a Catalina Fuentes (2014b: 137).

La llamada *microsintaxis*, según la definición, tiende a referirse a las teorías sintácticas clásicas, es decir, la sintaxis de funciones y la de constituyentes. Su punto de concentración no cae más que en la estructura de la oración y en el nivel representativo del lenguaje. Los parámetros pragmáticos no se hallan en la consideración de la microsintaxis. Por eso, en una secuencia como *El viejo cogió el sedal*, la microsintaxis solamente especifica dos niveles, a saber, las funciones formales y las semánticas:

	<i>El viejo</i>	<i>cogió</i>	<i>el sedal.</i>
Funciones formales	Sujeto	Núcleo predicado	Complemento directo
Funciones semánticas	Agente	Proceso agentivo	Término

Tabla 1 análisis microsintáctico de *El viejo cogió el sedal*

A medida que se profundizan los estudios lingüísticos, se ha llegado a reflexionar si se encierran, en una oración tan simple, valores referenciales, informativos, argumentativos, etc. La presentación del término *macrosintaxis* en la lingüística española se debe a Fuentes Rodríguez (2014b: 137), quien nos proporciona una nueva perspectiva desde donde nos acercamos al lenguaje, y propone distinguir diferentes niveles (microestructura, macroestructura, superestructura) y planos (enunciativo, modal, informativo, argumentativo), ya que la entrada de nuevas disciplinas lingüísticas (pragmática, análisis del discurso y análisis conversacional, sobre todo) ha hecho de la lingüística un espacio complejo y confuso. Entre ello, cabe destacar que la introducción de la pragmática ha desempeñado un papel relevante en el ascenso cualitativo de los estudios sintácticos, de ahí que los lingüistas hayan empezado a hallar ámbitos novedosos:

El descubrimiento de las *funciones informativas* o *pragmáticas* nos pone de manifiesto que la estructura representativa del mensaje emitida por el hablante se encuentra condicionada y codificada por las necesidades informativas de su interlocutor, lo cual, al mismo tiempo, comprueba que la macrosintaxis debe estar unida a la microsintaxis. Según las necesidades informativas del emisor, o sea, la segmentación

tema/rema, una misma secuencia como *El viejo cogió el sedal* tendrá la posibilidad de contestar a diferentes preguntas:

- (1) a. *¿Qué cogió el viejo?* (El viejo cogió / el sedal)
- b. *¿Qué hizo el viejo?* (El viejo / cogió el sedal)
- c. *¿Qué ocurrió?* (Que / el viejo cogió el sedal)

Semejantemente, un mismo hecho como 我把我的自行车卖了 (Vendí mi bicicleta) contraerá un realce paradigmático según donde concedamos un acento de insistencia en la secuencia:

- (2) a. 我把我的自行车¹卖了。(VENDÍ mi bicicleta, “no la regalé a Paco”)
- b. 我把我的’自行车卖了。(Vendí mi BICICLETA, “no coche”)
- c. 我把’我的自行车卖了。(Vendí MI bicicleta, “no la tuya”)

Otro ámbito novedoso es la referencia. “La referencia o denotación es la identificación o señalamiento de una entidad (real o ficticia) en un acto discurso por medio de una expresión lingüística” (Gutiérrez Ordóñez 2018: 6). El proceso de descodificación de la expresión referencial no puede estar alejado del discurso, que supondrá un acto de habla e implicará condiciones pragmáticas para llevar a cabo la identificación de manera correcta. En la interpretación del sintagma nominal chino 这棵老朋友 (este + clasificador numeral de árbol + viejo amigo), ejemplo propuesto por Cao (2014), “*este viejo amigo* incluye procesos inferenciales en que son indispensables las informaciones contextuales, por ejemplo, la mención de un árbol que ha crecido en el texto previo. En otras palabras, el clasificador numeral ofrece una pista inferencial para orientar el proceso interpretativo, y la asignación del referente requiere además una interacción con otros supuestos contextuales para obtener una interpretación óptimamente relevante (Cao 2014: 13)”.

La incorporación de los actos de habla nos advierte que la realización en el discurso de ciertas secuencias implica valor ilocutivo. Una secuencia simple como *Aquí falta un vaso* puede interpretarse de diferentes formas: se tratará de una enunciación, de una orden para servir a los comensales o bien de un reproche ante alguien que le haya ignorado. Asimismo, un mismo acto de habla adquirirá distintas producciones

¹ Por falta de la escritura en mayúscula en chino mandarín, en la presente tesis optamos por utilizar el signo ’ para referirnos a la localización de su acento de insistencia.

representativas en diferentes culturas. Por ejemplo, frente a la circunstancia de responder a los elogios transmitidos por los demás, los españoles suelen limitarse a dar las gracias, mientras que los chinos consideran más oportuna una depreciación propia, con una inclinación a dar respuestas como “过奖 (Estoy sobrevalorado)”, “哪里, 哪里” (¡Qué va!).

Después, se observan en las oraciones simples unidades que sirven como operadores argumentativos. Estos marcadores o expresiones funcionan como un soporte o modificador para la argumentación o justificación de una conclusión. Por ejemplo, adverbios como *ya, solo, únicamente* en español, 都 (incluso), 已经 (ya), 才 (solamente) en chino, adjetivos como *suficiente, bastante, 太多* (demasiado), entre otros, llevan a los interlocutores a comprender y justificar las conclusiones que se deducirán de la secuencia que las incluyan: ²

<i>Ya tiene 10 años.</i>	justifica	<i>Puede entenderlo.</i>
	no justifica	<i>No puede entenderlo.</i>
<i>Solo tiene 10 años.</i>	justifica	<i>No puede entenderlo.</i>
	no justifica	<i>Puede entenderlo.</i>
<i>Tiene suficientes juguetes.</i>	justifica	<i>No le compres más.</i>

Tabla 2 Operadores argumentativos

Evidentemente, el descubrimiento de dimensiones, ámbitos y planos que nos eran desconocidos proporciona una nueva perspectiva para que nos aproximemos al lenguaje y hay, aparte de los arriba mencionados, más ámbitos que interesan a los lingüistas con el surgimiento de la macrosintaxis. Pero no vamos a entrar en este trabajo en la enumeración de todos los aspectos abarcados dentro de la macrosintaxis. La presente tesis tiene como objeto de investigación las *funciones informativas* (denominadas también *funciones pragmáticas*), que están incluidas en el marco de macrosintaxis y al mismo tiempo, se vinculan con las ideas de la gramática funcional. En lo que sigue realizaremos una minuciosa presentación de las funciones informativas, describiendo con detalle los tres parámetros funcionales: tema/remata, foco o relieve, tópico/comentario, para así revelar los valores comunicativos del lenguaje y sus formas de representación en los idiomas.

² Ejemplos citados de Gutiérrez Ordóñez (2018: 7)

1.2 LAS FUNCIONES INFORMATIVAS

1.2.1 Nacimiento y devenir

Hace más de dos mil años, Platón y Aristóteles comenzaron a hacer reflexiones sobre el “sujeto” y el “predicado” y en el largo período histórico posterior, la gramática y la lógica semántica pasaron a ser los dos principales temas en la investigación del lenguaje. Después del siglo XIX, la gente fue notando gradualmente que ciertos fenómenos estructurales en el lenguaje no podían ser explicados por puros principios gramaticales como el caso o la concordancia, y que era difícil encontrar justificaciones para su existencia en los niveles semántico y lógico.

La primera investigación que despertó la curiosidad entre los lingüistas por el estrato informativo se atribuye al libro *Comparación del orden de las palabras entre lenguas antiguas y lenguas modernas*³ publicado en 1844 por el erudito francés Henri Weil, quien propuso por primera vez en su artículo que el movimiento de los pensamientos relacionados con las oraciones es diferente del movimiento de la sintaxis; el primero se expresa por el orden de las palabras, pero el último se expresa por la desinencia. En su opinión, cada oración contiene un punto de partida y un objetivo del habla. El primero es conocido por el hablante y el oyente, pero el segundo es la información que el hablante quiere transmitir al oyente y pertenece solo al hablante, por lo que el movimiento desde el punto de partida hasta el objetivo del habla pone de manifiesto el proceso del movimiento cerebral. El estudio de Weil alcanzó tal influencia que durante años la gente dejó de prestar atención solamente a la estructura semántica y sintáctica y empezó a interesarse por la supuesta estructura “psicológica” que se ve tan relacionada con el orden de palabras y la entonación.

Fue precisamente Henri Weil quien inspiró a Vilém Mathesius, uno de los fundadores de la Escuela de Praga. En lo referente al orden de palabras y factores determinantes del mismo, la teoría de Mathesius se asemeja a la de Weil, pero desarrolla y establece las ideas y los fundamentos del análisis de las funciones informativas. Su mayor aportación es el planteamiento de los conceptos informativos de *tema* y *rema*. El *tema* es el punto de partida, el ser conocido y el de lo que se habla, mientras el *rema* constituye el núcleo del discurso o lo relacionado con el *tema*. Más tarde propone la

³ *Del 'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes*

transición, que se localiza en medio del *tema* y *rema*. Admite que hay lenguas, como el inglés, cuyo orden de *sujeto-predicado* tiende a coincidir con el de *tema-rema*. Pero en su obra, insiste en la diferenciación de tres estratos: una estructura semántica, una estructura gramatical y un sistema de recursos organizativos de la expresión, denominado por el lingüista checo *Functional Sentence Perspective* (FSP en adelante). A su modo de ver, el orden de palabras es un sistema jerárquico en que desempeña un papel determinante el FSP. Entonces, si las oraciones siguen el orden de *tema-transición-rema*, forman una estructura no marcada sin matices emocionales, pero si se comportan con esquema *rema-transición-rema*, entra en función la FSP y las secuencias se convierten marcadas e impregnadas con tonos emocionales.

Sin embargo, a pesar de las aportaciones extraordinarias de Mathesius a este campo de estudio, el hecho de que confiriera dos nociones al tema, a saber, el punto de partida y la información conocida, causó polémica entre los estudios posteriores. Los que identifican el tema con el punto de partida creen que la posición inicial es el único indicador del elemento temático, pero la verdad es que la sobrevaloración de la posición no tiene mucho que ver con el poder comunicativo o informativo de un constituyente; los que lo toman por algo conocido también se enfrentan a varias críticas porque el asunto del que se habla no tiene por qué ser conocido por el hablante y el oyente. Para la solución de la cuestión, Firbas planteó en los años 60 el concepto de *dinamismo comunicativo* (DC en adelante). En su opinión, la comunicación nunca permanece estática y es un proceso dinámico en que el tema es el elemento que menor carga comunicativa contrae y el rema tiene la mayor carga informativa. El grado de DC de una unidad lingüística implica su aportación a la transmisión del mensaje. Firbas sostiene que la FSP es la distribución del DC en los constituyentes de los enunciados, la cual se ve afectada por la estructura gramatical, el esquema semántico y, sobre todo, el contexto. Sus estudios se concentran en el análisis del grado de DC de los constituyentes no condicionados por el contexto y plantean que los dos factores determinantes son la lógica semántica y la ubicación de los elementos en la disposición lineal.

En todo caso, estos valiosos estudios, aunque no perfectos, ayudan a los lingüistas a pensar sobre los distintos niveles o planos de la sintaxis. V. Ertl fue el primero en distinguir el sujeto gramatical, el sujeto lógico y el sujeto psicológico. Desde su punto de vista, por ejemplo, en la secuencia inglesa *It's raining, it* es un sujeto gramatical

pero no se puede decir que sea tema o agente, porque no contrae ningún sentido concreto; en la secuencia *Robert, they all love him*, aunque la correferencia de *Robert* indica su función sintáctica de complemento directo, constituye el sujeto psicológico, lo cual coincide con la noción *tópico*. Con base en las teorías de V. Ertl, František Daneš, uno de los representantes de la Escuela de Praga, somete a consideración el análisis sintáctico en tres niveles: el estrato semántico, el gramatical y el de la FSP. Pero su mayor esfuerzo es el planteamiento del concepto de progresión temática. Cree que cada texto o discurso puede considerarse como una secuencia de temas, por lo que la verdadera estructura temática del texto es el vínculo entre los temas y todas las relaciones complejas entre los temas se denominan *progresión temática*. Es este proceso el que encarna los diferentes marcos y contenido de información de la estructura del texto.

M. A. K. Halliday, sin lugar a duda, es uno de los personajes que mejor desarrolló el estudio de las funciones informativas. El autor percibe los componentes experiencial, interpersonal y textual del lenguaje y cree que todos ellos contribuyen a la configuración de la expresión o el mensaje. En lo que respecta a las funciones informativas, nos ocupa el componente textual. Según Halliday, en el nivel textual, todo discurso se construye como una secuencia de unidades informativas que no mantienen vínculos necesarios con el esquema sintáctico, sino con los elementos significativos que el emisor intenta destacar como unitarios y que se expresan con el apoyo de procedimientos prosódicos. Propone que el sistema de la información del lenguaje está relacionado con la estructura tema-remática, que pertenece a la organización temática del texto. El hablante codifica el comportamiento comunicativo en un bloque de mensaje, o sea, configura la secuencia de unidades de información, y determina el valor de los componentes en cada bloque de información en la progresión del habla. Se puede ver, a partir de esto, que la llamada estructura de información de Halliday se refiere a la organización dinámica de la información del discurso. Se trata de un desarrollo y continuación de las anteriores teorías de la Escuela de Praga. Hereda la denominación de tema y rema y concibe el tema como el elemento que sirve como punto de partida del discurso, y el rema como lo que se habla sobre el tema. Aparte de su concepción sobre el sistema informativo, la meritoria labor desarrollada por Halliday también consiste en proponer la interacción entre el mecanismo informativo y las unidades

entonativas, las relaciones entre el esquema sintáctico y el informativo, así como la progresión temática de la estructura.

Tras la publicación de Halliday, no han faltado estudios que lanzan críticas o complementan sus ideas en torno al sistema de la información. Prince (1985) introdujo la evaluación del hablante del estado cognitivo del oyente. Cree que la información en el enunciado no corresponde simplemente a un conjunto de proposiciones no estructuradas; por el contrario, el hablante parece estar organizando el discurso para que la estructura del mensaje que desea transmitir se ajuste a la percepción del oyente: lo que el oyente debe saber y lo que está pensando. Lambrecht (1994) señaló, después de resumir las visiones anteriores, que la estructura informativa es la expresión formal de la estructura pragmática de las proposiciones del discurso y se relaciona con todos los niveles significativos del sistema gramatical.

De cualquier manera, los autores que plantean sus opiniones al respecto de una u otra forma, convienen en que la atención a los sistemas informativos no debería faltar en los estudios lingüísticos si deseamos averiguar las funciones comunicativas. Pero no es posible presentar de forma detallada y exhaustiva el nacimiento y devenir del estudio de las funciones informativas en unas cuantas páginas, porque la historia académica al respecto merece una tesis aparte y Tomás Juliá Jiménez (1986), con su magnífico libro, ha logrado dar una visión general de este tema de estudio en la descripción lingüística y ha mostrado los problemas fundamentales para un tratamiento del mismo.

El mayor problema que presenta en la actualidad consiste en una dificultad terminológica y conceptual a la hora de efectuar los estudios, dada la atención que han cobrado las funciones informativas, tal como comenta Gutiérrez Ordóñez (2014):

“Los años transcurridos, la importancia de las nociones en la teoría y la ya bien poblada cantidad de bibliografía existente no han provocado un proceso de homogeneización ni terminológica, ni conceptual ni de criterios. Signos como tema, foco, tópico... y nociones como información nueva, énfasis... conocen usos y aplicaciones tan diferentes en los autores que hemos llegado a una auténtica babel terminológica (Gutiérrez Ordóñez 2014: 9)”.

Por todo ello, a continuación, tras una breve diferenciación entre las funciones representativas y las informativas, nos vemos obligados a especificar con claridad y uniformidad, en el siguiente capítulo, el término que asignamos a cada una de las

nociones y el sentido que otorgamos a cada uno de los términos, con el fin de analizar, de manera más convincente, el funcionamiento y la realidad de las funciones informativas, así como sus comportamientos y caracteres formales.

1.2.2 Las funciones representativas⁴

Las lenguas están equipadas de una función referencial, mediante la cual los interlocutores se ven capaces de localizar los individuos denotados o comprender eventos representados. Esta capacidad representativa confiere a las lenguas un sistema de expresión en el que los signos utilizados contraen diferentes funciones formales (*sujeto, predicado, complemento, atributo, suplemento...*) o papeles semánticos (*agente, proceso, instrumento, beneficiario, locativo, temporal...*). Así pues, en una oración tan simple como *El viejo cogió el sedal*, los signos pueden desempeñar papeles distintos en esquemas sintáctico o semántico respectivamente:

	<i>El viejo</i>	<i>cogió</i>	<i>el sedal</i>
Esquema sintáctico	sujeto	predicado	complemento
Esquema semántico	agente	proceso	paciente

Tabla 3 Las funciones representativas de la oración *El viejo cogió el sedal*

No es difícil suponer que los mensajes transmitidos por medio de los signos lingüísticos pueden ser recibidos y entendidos por los interlocutores porque entran en acción por medio de unas relaciones combinatorias. Tal como toda relación, se establece entre dos o más nodos o *funciones*, que son como *roles, papeles* que interpretan o representan las magnitudes (Gutiérrez Ordóñez 2014: 11).



Figura 1 Función y relación

Estas funciones se hallan conectadas por la relación combinatoria o sintagmática, que opera como si fuera una regla implícita y universal y sucede en todas las lenguas. Veamos un ejemplo en chino. Gracias a la relación combinatoria existente, se permite

⁴ A pesar de que las nociones y los términos sufren ciertos cambios de una lengua a otra, en el presente apartado proporcionaremos ejemplos en chino también, dedicados exclusivamente a hacer un análisis o aclaración de las definiciones, teniendo en cuenta que se trata de una investigación contrastiva. Las diferencias terminológicas las discutiremos en el apartado de revisión bibliográfica.

la unión de dos sintagmas nominales y la regla tácita conduce a la aceptabilidad y la comprensión del siguiente enunciado:

	小张	十八岁 ⁵ 。
literalmente:	Zhang	dieciocho años
sentido:	Zhang tiene dieciocho años.	

Entonces, en el esquema sintáctico arriba mencionado, los papales o roles (sujeto, complemento) se enlazan entre así mediante una relación y cada uno de ellos puede contraer la denominación de *funciones sintácticas*, pero resultan independientes del significado concreto de los sintagmas que las representan.

En el ejemplo *El viejo cogió el sedal*, el signo lingüístico *el viejo* se asienta como la función *sujeto*. Por una parte, puede ser reemplazado por otros sintagmas como *el pequeño, Pedro, Alfonso...*, sin alterar la relación que está operando y la comprensión de la frase. Lo mismo ocurre como la función *complemento (el sedal)*. Y por otra, el mismo signo *el viejo* podría trasladarse al puesto de la función *complemento* si sustituyéramos la función *sujeto* por otro sintagma, *la policía* por ejemplo. De esta manera, la nueva oración *La policía cogió al viejo* funcionaría gramaticalmente correcta también. En otras palabras, una misma función puede ser desempeñada por distintos sintagmas (*el viejo, el pequeño, Pedro, Alfonso...*) y un mismo sintagma (*el viejo, el pequeño, Pedro, Alfonso...*) tiene la capacidad de aparecer en diferentes funciones, pero en el fondo, la relación combinatoria o sintagmática no variará según los diferentes contenidos.

Los huecos funcionales por rellenar (*sujeto, implemto, complemento, suplemento, aditamento, atributo, complemento nominal...*) se denominan *funciones sintácticas abstractas*. Así, podemos decir que los sintagmas *el viejo* o 小张(*Zhang*) contraen la función *sujeto* en la oración, o sea, los sintagmas *el viejo* o 小张(*Zhang*) ocupan el hueco funcional que se llama sujeto.

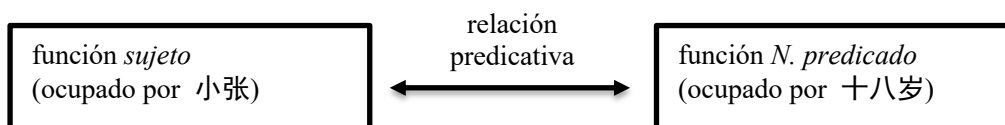


Figura 2 Relación predicativa en 小张十八岁

⁵ En la sintaxis china, a este tipo de frases se le suele llamar *oración de predicado nominal*. El predicado está compuesto por sintagmas nominales.

La contraparte de las funciones sintácticas abstractas son *las funciones sintácticas concretas*, que son constituidas por los sintagmas o funtivos que ocupan los huecos funcionales. En este caso, el sintagma o el funtivo 小张 (*Zhang*) que ocupa el hueco de sujeto es una función sintáctica concreta y el análisis del enunciado 小张十八岁 también se efectúa en el nivel de las funciones sintácticas concretas.

Pero como lo que indica Gutiérrez Ordóñez (2018: 13), “en las funciones sintácticas concretas intervienen ya factores semánticos. Mientras cualquier sustantivo posee la posibilidad de desempeñar la función sujeto (con tal de respetar ciertas condiciones formales: ausencia de preposición...), no todo sustantivo puede ser sujeto de cualquier verbo”. Por ejemplo, en el registro formal, la palabra *ladrar* no se compagina con sujetos que no pertenezcan a la clase semántica de “canino” y el verbo 下雨 (*llover*) no permite la integración de cualquier nombre, casos que, de lo contrario, producirían anomalías:

(3) a. *El perro ladra sin parar.*

b. **El bebé ladra sin parar.*

(4) a. 下雨了⁶。

(*Llueve.*)

b. 小张下雨了。

(**Xiao Zhang llueve.*)

Las funciones sintácticas concretas parecen albergar diversos sintagmas y de esta manera contribuyen a la formación del mensaje. Al mismo tiempo, la subyacente correlación entre el nivel sintáctico y el semántico que se observa en los ejemplos arriba mencionados da origen al surgimiento de los papeles semánticos, por lo que en una misma estructura sintáctica *sujeto-predicado-objeto*, la misma función sintáctica *sujeto* tiene la posibilidad de contraer el papel de “agente”, “paciente”, “experimentador”, etc.:

(5) a. *El viejo cogió el sedal. (sujeto, agente)*

b. *El viejo vivía en un pueblo costero. (sujeto, experimentador)*

c. *El viejo soportaba el viento. (sujeto, paciente)*

⁶ 下雨 ^{xià yǔ} significa llover y 了 ^{le} es un marcador de tiempo que indica el comienzo de una acción.

Sin embargo, el estudio de las funciones semánticas no siempre se aísla del nivel sintáctico hasta la constante producción de anomalías de diferentes índoles, tal como los casos que mencionamos arriba, aunque ya existía la intuición sobre el estrato de coherencia semántica como fundamento del nivel sintáctico desde hace mucho. Los lingüistas poco a poco se han dado cuenta de que el estudio de las funciones semánticas tiene que basarse exclusivamente en cuestiones de sentido y fue en los años sesenta cuando se inició la investigación exclusiva del estrato semántico. En 1964, la Nueva Escuela de Praga planteaba la distinción de tres niveles de la organización semántica, a saber, el propiamente dicho sintáctico, el semántico y el informativo. Pero la integración plena del nivel semántico en una teoría se debe a Fillmore, quien creó la famosa *gramática de casos* y a diferencia de la gramática tradicional, concebía los *casos* como nociones fundamentalmente semánticas, que son equivalentes a lo que aquí llamamos “funciones semánticas”.

Así pues, la función *sujeto* no tiene ningún sentido en sí misma, porque solo está dotada para representar un sintagma nominal concordado en número y personal con el sintagma verbal. Gutiérrez Ordóñez indica: “Las funciones semánticas reflejan en grandes categorías (agente, paciente, instrumento, beneficiario, etc.) los comportamientos y procesos de los realia que se pretende descubrir” (2018: 14). Entonces la función semántica *agente* no se refiere más que al sintagma que ejerce una acción de forma activa. Por lo visto, teóricamente no existe una correspondencia entre las funciones sintácticas y las semánticas: la función sintáctica *sujeto* puede desempeñar el papel semántico de *agente* o no, y la función semántica *agente* tiene la libertad de ocupar el hueco de *sujeto* o no, según la opción del interlocutor. Conforme a Rojo (1983: 83), una relación básica para el español puede ser la siguiente:

A	B	C
Acción	Agente	Origen
Estado	Causativo	Meta/Dirección
Proceso	Experimentador	Duración
	Término	Locativo (espacial o temporal)
	Receptor	Causa
	Instrumental	Comitativo

Tabla 4 Funciones semánticas en español

Según el autor, la columna A presenta los tipos fundamentales de procesos en el sentido más general de la palabra⁷ y las otras dos ofrecen los elementos o argumentos más destacados. La columna B son las funciones semánticas centrales y la C son las funciones semánticas periféricas. En realidad, el hecho de que una función semántica sea central o periférica depende del tipo de predicado: la naturaleza de verbos como *ir* o *llegar* exigen la inclusión de locativos espaciales, por lo que resultan centrales en este caso, mientras que en las construcciones con palabras como *leer* o *escuchar*, los locativos espaciales son periféricos o marginales, ya que no son necesarias las indicaciones de lugar en la estructura argumental.

Con base en los continuos intentos de separar el nivel semántico del sintáctico de parte de otros lingüistas, Dik y la escuela funcionalista de Ámsterdam proponían una clasificación, diferenciando tres niveles funcionales. El siguiente esquema planteado por Dik (1981: 13) podrá servir como base y punto de partida de nuestra investigación que se desarrollará en los siguientes capítulos:

Funciones semánticas	Funciones sintácticas	Funciones pragmáticas
Agente	Sujeto	Tema y Apéndice
Meta	Objeto	Tópico
Receptor		Foco
etc.		

Tabla 5 Los tres niveles funcionales de la lengua

En fin, como lo que veíamos más arriba, las funciones sintácticas y las semánticas están en condiciones de significar, representar o describir los individuos denotados. Además, tienen la capacidad de organizar lingüísticamente cierto evento complejo, presentando una estructura sintáctica y semántica de forma combinatoria o sintagmática. Por ejemplo, el sintagma nominal *el viejo*, por un lado, ocupa la función *sujeto* y *agente/experimentador* en el nivel sintáctico y semántico respectivamente y por otro, la lengua lo articula con otras funciones, formando relaciones combinatorias conectadas por diferentes funtivos, tal como se refleja en los enunciados *El viejo cogió el sedal* o *El viejo vivía en un pueblo costero*.

⁷ Dik habla de “states of affairs”.

De esta manera, la lengua, a través de la aplicación de las reglas y unidades del código, lleva a cabo su *función signo* o *función representativa*:

Las lenguas están dotadas de una capacidad referencial que se concreta, tanto en la posibilidad de singularizar, señalar o denotar individuos en el discurso, como de representar eventos. Por medio de esta última capacidad efectuamos fotografías, representaciones, descripciones de los acontecimientos, estados de cosas, situaciones, cualidades, cantidades, materias, entes (incluso en ficción). (Gutiérrez Ordóñez 2018: 11)

Entonces, nos encontramos con enunciados abstractos, que *representan* cierto “drama”. Sin embargo, a la hora de realizar comunicaciones, ya entran en acción varios factores comunicativos: intención del emisor, estado cognitivo del receptor, el lugar y el momento, relaciones sociales entre los interlocutores, entre otros. En consecuencia, con dichos matices encima, los enunciados ya adquieren otro valor y nos *informan* de algo. Para ilustrar la idea, seguimos con la ya analizada secuencia de *El viejo cogió el sedal*. Manteniendo el mismo esquema sintáctico y semántico, el presente enunciado puede contestar a distintas intenciones comunicativas y presentar estructuras u organizaciones informativas diferentes. Las preguntas a las que responde la frase pueden ser:

- (6) a. *¿Qué cogió el viejo?*
- b. *¿Qué hizo el viejo?*
- c. *¿Quién cogió el sedal?*

Según sea la respuesta a dichas preguntas, la organización informativa de la secuencia se presentará diferente y el estrato informativo se puede hacer al agregar una intensidad entonativa para conferir un valor añadido al enunciado:

¿Qué cogió el viejo?	El viejo cogió EL SEDAL.
¿Qué hizo el viejo?	El viejo COGIÓ EL SEDAL.
¿Quién cogió el sedal?	EL VIEJO cogió el sedal.

Tabla 6 Organización informativa de *El viejo cogió el sedal*

Podemos observar con claridad que las conformaciones informativas no cambian la composición representativa del enunciado. No introducen ni excluyen ningún funtivo,

ni modifican el papel de los funitivos existentes. Así, se advierte que el estrato informativo constituye una reorganización superior y su existencia sirve para satisfacer las necesidades informativas del destinatario. Por lo tanto, el hablante, al intentar comunicarse con éxito, primero tiene que construir un enunciado aprovechando las funciones representativas, que son esenciales para la comunicación, además, asume la obligación de elaborar u ordenar el enunciado para que la producción se adapte a las necesidades informativas del oyente.

Todo ello corresponde a nuestra práctica como hablantes y a la misión fundamental de la lengua, ya que, al fin y al cabo, una de las actividades prototípicas de la comunicación lingüística es la de informar. Una exacta definición de *informar* puede ser la siguiente:

Informar es una actividad semiológica por medio de la que un emisor (E) se dirige a un destinatario (D) para modificar su estado de conocimiento, transmitiéndose, por medio de algún instrumento significativo, datos que supone que de algún modo le son nuevo. (Gutiérrez Ordóñez 2018: 18)

Como la sociedad se desarrolla bajo una serie de normas y leyes, la comunicación, para lograr su éxito, también debe obedecer a unos imperativos que la regulen. Tanto el emisor o el destinatario se ven obligados a respetar tales normas, lo cual P. Grice (1995) sistematiza en el *Principio de Cooperación*. Cuando dos interlocutores participan en un intercambio de mensajes contraen la obligación a cooperar⁸. El principio se puede detallar en cuatro máximas:

- a) Máxima de cantidad: di lo justo.
- b) Máxima de cualidad: sé sincero
- c) Máxima de relación: sé relevante.
- d) Máxima de modo o manera: sé claro.

El principio no es explícito, pero conduce a los interlocutores a una buena conducta, a fin de llegar una comunicación fluida. Así pues, como lo que planteaba Dik (1981), aparte de la función representativa del lenguaje constituida por los niveles formal y semántico, nos hallamos ante un tercer nivel función de la organización

⁸ “Haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga.” (Grice 1975: 516)

combinatoria de la secuencia, que es la *función informativa*, o la función pragmática, como sostenía Dik. El hablante, al modificar el enunciado en función del conocimiento del destinatario, puede resaltar un constituyente (*foco o relieve*), como ejemplos que mostramos anteriormente con *El viejo cogió el sedal*, y puede separar lo que conoce de lo que no se conoce (*soporte/aporte*):

lo que se conoce	lo que NO se conoce
a) El Guernica lo pintó en 1937	Picasso.
b) Picasso en 1937 pintó	el Guernica.
c) Picasso pintó el Guernica	en 1937.

Tabla 7 Segmentación soporte-aporte

No es difícil darse cuenta de que las relaciones sintácticas y semánticas son las mismas en los enunciados a), b) y c), pero con una división y reorganización, las secuencias adquieren valores informativos diferentes. Las preguntas correlativas a las que responden serían:

- (7) a. *¿Quién pintó el Guernica en 1937?*
 b. *¿Qué pintó Picasso en 1937?*
 c. *¿Cuándo pintó Picasso el Guernica?*

El hablante también posee la opción de marcar los límites referenciales y/o veritativos de la secuencia (tópico/comento). Con una pausa o separación, el emisor deja claro el alcance de la afirmación y el primer segmento señala el ámbito de validez de lo que se indica en el resto del enunciado. Aparte de ello, la reorganización a veces dará origen a nuevos sentidos (causal, condicional, concesivo, etc.):

Estudia en León.	En León, estudia.
Inés no dijo esa tontería.	Esa tontería, no la dijo Inés.
Comió con su madre.	Con su madre, comió

Tabla 8 Topicalización e interpretación de causalidad

Todos los casos de oposiciones binarias arriba mencionados significan lo mismo, pero no informan de lo mismo. El significado está vinculado con las funciones

representativas; pero la información tiene, además, en cuenta lo que el oyente “nos pregunta” o lo que el emisor cree que el destinatario necesita saber.

En el siguiente capítulo, precedemos a realizar una caracterización detallada de los tres parámetros de las funciones informativas: aporte-soporte, foco/relieve, tópico/comento, a fin de sentar una base sólida para el análisis contrastivo que se desarrollará en el siguiente capítulo.

1.3 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Las *funciones informativas* (denominadas también *funciones pragmáticas*) descubiertas por la Nueva Escuela de Praga ha proporcionado a la lingüística la perspectiva funcional para analizar los valores informativos de los enunciados y sus formas de presentación en las lenguas. Según Gutiérrez Ordóñez (2014), no existe fenómeno lingüístico que no pueda experimentar variaciones en su realización de una lengua a otra. Lo mismo ocurre con la dimensión informativa. Cada lengua la organiza de manera diferente y de allí surge nuestro interés de investigación. Nuestro objeto de estudio son las *funciones informativas* en chino y en español e intentaremos averiguar las similitudes y asimetrías entre ambas lenguas.

Pretendemos llevar a cabo un estudio tanto teórico como práctico: primero haremos un análisis contrastivo y después un planteamiento didáctico. Por una parte, tras una detallada descripción de las *funciones informativas* en sí, nos concentraremos en hacer una comparación de los medios identificativos de *tema* o *soporte*, procedimientos de focalización y su frecuencia, así como la representación de las estructuras topicalizadas y por otra, basándose en la conclusión sacada de la comparación, averiguaremos la adquisición de los alumnos y plantearemos unidades didácticas con el propósito de mejorar, en la medida de lo posible, la enseñanza a sinohablantes.

1.3.1 Estado de la cuestión

En esta investigación, con base en un marco teórico, el trabajo se llevará a cabo desde una perspectiva contrastiva. Al realizar la investigación, intentamos recoger los artículos y libros que dan lugar a la siguiente clasificación: estudios sobre las funciones informativas en ambas lenguas respectivamente; investigaciones contrastivas sobre las funciones informativas en chino y español; la distancia lingüística y la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE para este y para los casos similares) en el contexto chino.

Primero, el estrato informativo empezó a cobrar la atención de los lingüistas gracias a Vilém Mathesius, representante de la Nueva Escuela de Praga, quien por primera vez propuso los términos de *tema* y *rema*. Planteó la segmentación de las secuencias de acuerdo con la información y creó *Functional sentence perspective* (FSP),

teoría a la que complementa el concepto del *dinamismo comunicativo* desarrollada principalmente por Firbas con base en FSP. En efecto, son numeradas cronológicamente las propuestas formuladas, y las definiciones de las entidades informativas varían de un autor a otro. En este apartado, entre los lingüistas pertenecientes a la corriente funcional, nos limitamos a mencionar Chafe (1970, 1976), Dik (1981), Prince (1985), Halliday (1994), Lambrecht (1994). Sus estudios acerca de la estructura informativa de los enunciados manejan fundamentalmente tres aspectos distintos, a saber, *tema/rema* o *tópico/comentario* (aquello acerca de lo cual se dice algo y lo que se dice de él), *información vieja/información nueva* (la ya conocida por el oyente y la que el hablante añade a la ya dominada por su interlocutor), y *tópico/foco* (el tema de la secuencia y el elemento que el hablante puede destacar y darle relieve especial).

Son fecundos los trabajos realizados sobre las funciones informativas en español. T. Jiménez Juliá (1981, 1986, 1993, 1996) ha sido el autor que mayor dedicación ha prestado a este terreno de estudio. En lo referente a la naturaleza de los valores informativos, presenta de modo abierto y sistemático las divergencias más destacables entre los distintos autores, H. Weil, el Círculo de Praga, Halliday, estudios de la FSP, entre otros, y plantea sus consideraciones sobre el componente informativo de la descripción lingüística. Alarcos Llorach (1970), Rojo (1983), Fuentes Rodríguez (1987, 1999, 2007, 2013), Moreno Cabrera (1999), Escribano (1991), Gutiérrez Ordóñez (1997a, 2014), Zubizarreta (1999) y RAE (2009) son los principales autores que contribuyen, desde uno u otro ángulo de investigación, a revelar la presencia e influencia de función comunicativa en los modos de expresión de la lengua española y las peculiaridades sintácticas causadas. Pese a las divergencias terminológicas y la discordancia al abordar ciertos temas, las funciones informativas en español han sido estudiadas con bastante amplitud y profundidad.

La investigación sistemática en torno a la gramática china se inició con la publicación de Ma (1898), quien introdujo en el chino la teoría y metodología de la gramática indoeuropea. A partir de entonces, el estudio de la gramática china se ha desarrollado básicamente bajo la guía del pensamiento gramatical indoeuropeo. Hacia los años 40 del siglo pasado, algunos lingüistas se dan cuenta de la existencia del concepto de “información nueva” e “información novedosa” en la lengua. Lv (1946) fue el primero en plantear que de lo familiar a lo desconocido es la tendencia general

de la enunciación, la cual no se consolida para ofrecer facilidad al hablante, sino que corresponde a la conciencia psicológica de los interlocutores: emerge primero lo consabido y sigue después lo novedoso, pero resulta una lástima que el señor Lv no volviera a analizar los fenómenos lingüísticos en chino desde esta óptica ni profundizara la materia para que se formara una teoría. No fue hasta principios de los años 80 del siglo pasado cuando los gramáticos chinos exhortaron a librarse del protocolo de la gramática indoeuropea y a la vuelta de mirada al chino en sí. Para estos precursores, el chino, siendo una lengua no morfológica y distinta a las lenguas occidentales, merece un reconocimiento o una perspectiva diferente hacia su sistema y comportamientos concretos. Sostienen que el hecho de que la lengua constituya un complejo sistema de símbolos jerárquicos es determinado por su función esencial de transmitir mensajes. Basándose en esta nueva reflexión, los académicos chinos lograron esclarecer muchos problemas relacionados con el nivel sintáctico y los resultados obtenidos de esos esfuerzos se han incrementado gradualmente a pesar de que los estudios se mostraban fragmentarios. Chao (1968) propone por primera vez que la relación sujeto-predicado en chino es la de tópico-comentario. Aunque hasta ahora ya no hay muchos lingüistas que apoyan esta equivalencia, el planteamiento de Chao promueve la investigación al respecto en China. Otro estudio de influencia es el de Li & Thompson (1976), quienes realizan un trabajo tipológico y clasifican el chino como lengua con prominencia de tópico a fin de distinguirlo del inglés, que, a su juicio, constituye una lengua con prominencia de sujeto. Acerca de dichas afirmaciones pioneras no falta discusión, pero al mismo tiempo se fomenta la noción de que el tópico se convierta en un tema fundamental del sistema gramatical chino y que los lingüistas de gramática general de todo el mundo empiecen a prestar atención a esta cuestión en chino. Trabajos de Wen (1984), Lu (2013, 2016), Zhang y Fang (1996), Shen (1989), Xu y Liu (1998, 2003), Liu (2008), Deng (2011), Zhou (2016) y Shi (2016) son los más sugerentes en este ámbito, pero admitimos que los temas mayoritariamente discutidos se concentran en *tópico* y *foco* y quedan muchas cuestiones por explorar en la estructura informativa. Aparte de la cobertura de temas, tenemos que señalar que muchos de los estudios mencionados se ven influenciados por los pensamientos de Halliday y a veces existe una confusión terminológica y o variación conceptual de un autor a otro a la hora de efectuar los estudios.

En resumen, aparte del estrato sintáctico y semántico, tanto los lingüistas españoles como los chinos han empezado a tomar en consideración la organización informativa de una secuencia y dar cuenta de la forma en que un enunciado está compuesto en varias dimensiones. Están de acuerdo en que las funciones informativas, aunque se mantienen en una órbita lejana de la semántica y sintáctica, pueden explicar los matices diferentes de significado en secuencias de un mismo esquema representativo. Hasta hoy en día, las diferentes visiones de los estudios al respecto en ambas lenguas son bastantes y nos han proporcionado muchas referencias bibliográficas a la hora de comparar las dos lenguas.

En cuanto a los estudios contrastivos, se observa una gran escasez del análisis contrastivo de las funciones informativas en ambas lenguas. El primer trabajo chino dedicado a la investigación contrastiva se atribuye a Chen (1986), quien redactó un artículo sobre la separación del tema y el rema en español y su aplicación en la traducción español-chino, pero pasaron más de 30 años antes de que saliera a luz el segundo trabajo en este campo, la monografía de Li (2011). En el *Teseo* del Ministerio de Educación de España se nos presentan en total 50 resultados de tesis doctorales concernientes a la comparación entre chino y español. Varios tratan de la macrosintaxis (los actos de habla, marcador de discurso, etc.), pero no existe todavía ni una investigación contrastiva exclusivamente dedicada a las funciones informativas. Lo mismo ocurre con las bibliotecas de recursos chinas. Entre unas 300 monografías consultadas en www.cnki.net⁹, encontramos solamente 3 trabajos que abordan el tema al respecto: Li (2011) compara la topicalización del chino con la del español desde el enfoque tipológico con una sólida base teórica, pero se concentra en los problemas encontrados en el chino y corre el riesgo de mezclar el valor sintáctico con el valor informativo, ya que sus preocupaciones caen en la posición y la estructura sintáctica de los tópicos en ambas lenguas; Zhang (2014) analiza el mecanismo de focalización en español y su manifestación en la traducción español-chino, pero se circunscribe a analizar el aspecto sintáctico; Liu (2015) lleva a cabo un análisis contrastivo de la estructura temática entre el chino y el español y formula una propuesta de traducción de las oraciones de tópico, pero la hipótesis se plantea basada en la experiencia porque falta un estudio sustentado por datos y se percibe una confusión terminológica al hablar

⁹ Base de datos por excelencia donde se recogen los TFM y las tesis doctorales de todas las universidades chinas.

del tema y el t3pico. Y sobre la aplicaci3n del an3lisis contrastivo a la ensefianza no encontramos ninguno trabajo.

Por 3ltimo, las referencias fundamentales sobre la distancia lingüística y la ensefianza del ELE para sinohablantes son Lu (2008) y Moreno (2010). Ambos autores sefalan que es de necesidad tener en cuenta la distancia lingüística a la hora de configurar el programa de ensefianza y efectuar las clases en el aula de ELE. Lu (2008) sostiene la opini3n de que el espaol y el chino son dos idiomas muy diferentes tanto en las formas lingüísticas como en la sustancia cultural, y el aprendizaje del uno presenta diferentes grados de dificultad para los hablantes del otro. Por consiguiente, al reflexionar sobre la metodología didáctica, es indispensable conocer las facetas de contraste y tenerlas siempre en cuenta en los diversos aspectos y procesos de la ensefianza y el aprendizaje del espaol para estudiantes chinos. Moreno (2010) coincide con Lu en su librito *Spanish is different: introducci3n al espaol como lengua extranjera*. Siguiendo a Moreno, los caminos donde se encuentra un sinohablante que aprende espaol van a ser muy distintos de los que se presentarán ante un hablante nativo de franc3s que procura llegar a la misma meta, es decir, al conocimiento adecuado de la lengua espaola. El docente tiene la obligaci3n de ofrecer orientaci3n y guía a lo largo de ese camino, lo cual significa que el profesor no solo necesita conocer bien el punto de llegada, la competencia en la lengua espaola, sino tambi3n dicho camino. Y precisamente la longitud de este camino, la dificultad que superará el aprendiz, depende de la distancia entre la lengua de partida y el espaol, la lengua de llegada.

La revisi3n bibliográfica nos ha proporcionado una gran cantidad de datos y argumentos, pero este an3lisis minucioso tambi3n nos ha permitido encontrar algunos aspectos que aún quedan por desarrollar.

En primer lugar, hay pocos trabajos dedicados a la comparaci3n de las funciones informativas y la mayoría de los trabajos contrastivos tratan problemas sintácticos, semánticos o culturales. Desde nuestro punto de vista, las funciones informativas constituyen una perspectiva adecuada para el an3lisis de chino y espaol. La raz3n por la que la lengua constituye un complejo sistema de s3mbolos jerárquicos, a nuestro juicio, la podemos encontrar en el antiguo dicho *La lengua es el veh3culo de la comunicaci3n*, o sea, la funci3n esencial de la lengua: transmitir la informaci3n. Llegamos a la hip3tesis de que tanto el espaol (aunque se ve obligado a respetar las

reglas gramaticales) como el chino (sobre todo) son idiomas muy orientados a la transmisión de la información. Y desde la perspectiva informativa hallaremos la respuesta a muchos problemas que no se pueden esclarecer sintácticamente. Li (2011), Zhang (2014) y Liu (2015) son pioneros en este terreno, pero sus investigaciones se efectúan principalmente solo en la dimensión de las funciones pragmáticas. Hasta ahora todavía no existe un trabajo contrastivo destinado al conjunto de las funciones informativas y por todo ello nos surge la idea de hacer una tesis al respecto más exhaustiva. En otras palabras, pretendemos hacer una comparación sistemática en las diferentes dimensiones de las funciones informativas y al mismo tiempo conocer y explicar el mecanismo informativo de las dos lenguas.

En segundo lugar, hay que conceder importancia a la influencia de las funciones informativas ejercida en la enseñanza. Faltan estudios detallados y profundos al respecto pero el tema requiere una visión más amplia. De acuerdo con nuestra experiencia como docente y como aprendiz de español, nos encontramos con una imprecisión y confusión al trabajar con los elementos informativos, lo cual se debe, en gran medida, a la falta de investigación del profesorado. Por ejemplo, el cambio del orden de palabras se explica normalmente en las aulas de ELE o en los materiales didácticos como un resultado de la enfatización del interlocutor, descuidando la relación *tema-remata* y la función *tópico*, por lo que, es de nuestro deber, siendo profesores universitarios, aclarar las funciones informativas con el fin de apoyar las actividades didácticas.

1.3.2 Objetivos de la investigación

El fenómeno lingüístico y la revisión bibliográfica nos conducen a formular los objetivos a alcanzar en esta investigación, que se concentrarán principalmente en los siguientes cuatro aspectos:

Primero, realización de un análisis contrastivo más completo de las funciones informativas en chino y en español. Nos apoyaremos, en general, en el estudio de Gutiérrez Ordóñez (2014) sobre las funciones informativas. Y por medio de una crítica y reflexión sobre los estudios contrastivos ya existentes, propondremos un estudio complementario desde nuestro ángulo de investigación, cubriendo las tres dimensiones de las funciones informativas.

Segundo, reflexión sobre las razones por las que se producen las similitudes y las asimetrías. En lugar de solo comparar los fenómenos superficiales, intentaremos averiguar el punto común y las diferencias radicales existentes entre el chino y el español en el plano informativo. Con base en ello, intentaremos dar una explicación a las similitudes y asimetrías.

Tercero, aplicación de la conclusión teórica a la enseñanza de español a los alumnos universitarios chinos. A diferencia de los estudiantes de las academias, para los del Grado en Filología Hispánica en China, que se especializan en el idioma y buscan poder lidiar con asuntos exteriores de alta categoría, es de importancia acercar su competencia lingüística al nivel de los nativos en la medida de lo posible. Es por eso por lo que creemos que, aparte de los básicos conocimientos sintácticos, semánticos, etc., dichos alumnos deben tener también un buen dominio de los elementos extraoracionales, que desempeñan un papel nada desdeñable en la comunicación. Pese a la escasez de materiales didácticos dedicados a ello, pretenderemos lanzar una reflexión con respecto a la enseñanza de los valores informativos de una lengua.

Por último, que la gramática funcional cobre su atención merecida entre los hispanistas chinos. En su mayoría, los trabajos chinos ya realizados se enfocan en los aspectos sintácticos o semánticos del español. Mirando al futuro, si al menos la presente investigación pudiera suscitar la reflexión e incentivar más estudios al respecto, nos daríamos por satisfechos.

1.4 METODOLOGÍA

La investigación científica es un proceso de observación y búsqueda que requiere un método o una serie de instrumentos para llegar a verdades corroboradas de tipo general. La autenticidad o credibilidad de una investigación o descubrimiento no sería garantizada sin las aportaciones de la metodología. Considerada la naturaleza del tema que abordamos y especificados los objetivos a alcanzar, a lo largo del desarrollo de la presente investigación nos proponemos emplear principalmente los siguientes métodos.

El método hipotético-deductivo consiste en la observación de los ejemplos recogidos y la formulación de suposiciones sobre el mecanismo que los explica. Los cuatro pasos fundamentales que seguiremos son:

1) Estudiar los artículos académicos concernientes en chino y en español. En cuanto a la selección de documentos, consultaremos datos de primera mano para asegurar la autenticidad y credibilidad de la fuente de información.

2) Plantear una hipótesis provisional. Basándose en nuestra calidad de sinohablante y aprendiz de español y teniendo en consideración los estudios de los predecesores, propondremos de manera inductiva una hipótesis que se comprobará en líneas posteriores. Hay que decir que la veracidad de esta hipótesis queda por confirmar o impugnar con más ejemplos y datos.

3) Verificar las predicciones que permiten hacer dicha hipótesis. Un estudio empírico siempre se apoya en una gran cantidad de ejemplos, por lo que el paso esencial consiste en la búsqueda, recopilación, análisis, identificación, síntesis y clasificación de los datos y artículos recogidos. Procederemos a intentar describir y comentar de manera sistemática y completa los ejemplos y los resultados de investigación ya realizados.

4) Evaluar la hipótesis. De acuerdo con la recopilación y descripción de ejemplos, se concluirá si se puede descartar la existencia de ejemplos que puedan impugnar la hipótesis anteriormente fijada.

El análisis contrastivo (AC en adelante) es un método, sustentado por los pilares de la lingüística contrastiva, que se interesa por los efectos que las diferencias existentes entre la estructura de la lengua base y la estructura de la lengua meta producen en el aprendizaje de la segunda lengua (Santos Gargallo 1993: 26). En concreto, recurrimos a la lingüística contrastiva aplicada, que cuida más la aplicación de las comparaciones realizadas en terrenos como la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras. De

acuerdo con Xu (2010: 9), el AC de la lingüística contrastiva aplicada suele empezar por un fenómeno de la lengua A y se pretende buscar una forma de equivalencia funcional en la lengua B, como se muestra abajo:

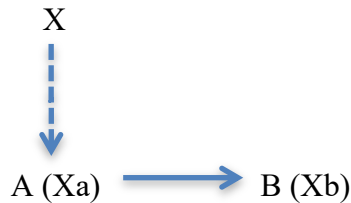


Figura 3 Modelo del AC de la lingüística contrastiva aplicada

La distancia lingüística entre chino y español nos plantea una gran dificultad para llevar a cabo la comparación. Teniendo en cuenta la comparabilidad y la complejidad de las funciones pragmáticas en los dos idiomas, así como nuestro alcance académico, en vez de realizar un análisis contrastivo de todo el sistema lingüístico informativo, escogemos tres aspectos o enfoques representativos e investigables desde donde efectuaremos la comparación, a saber, el mecanismo de la organización informativa, procedimientos de focalización, y el comportamiento y distribución de los tópicos.

Conforme al modelo de este autor, procederemos a averiguar cómo se manifiestan las funciones informativas en chino y en español, tomando una de las dos lenguas como punto de partida y aprovechando los datos que conseguimos en un análisis de texto. La finalidad última es detectar las similitudes y las disparidades que se dan en ambos idiomas y así poder sentar una base para el posterior planteamiento de nuestra propuesta didáctica.

A través de las diferencias entre la lengua de origen y la lengua meta, el AC nos permite predecir las posibles dificultades con las que se encontrará el aprendiz. El análisis de errores (AE en adelante) es una herramienta complementaria del AC y va a ser el otro método que utilizaremos en este trabajo. Es un tipo de estudio científico que nos facilita validar o refutar lo predictivo del AC en relación con su aplicación didáctica. Las principales críticas hacia el AC radican en que no todos los errores sistemáticos se producen por la transferencia negativa. Dicho de otra manera, el AC es capaz de predecir lo que hará el alumno, pero no diagnostica lo que hace. Por eso, para identificar y remediar los errores en las producciones reales de los sinohablantes y hacer patentes en qué proceso está su interlengua, planificaremos una encuesta diseñada conforme a las conclusiones del AC entre los estudiantes del Grado en Filología Hispánica de la

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, a fin de detectar, describir, clasificar y explicar los errores cometidos del alumno.

El análisis contrastivo nos permite predecir las posibles dificultades con las que se encontrará el aprendiz y con ello procederemos al diseño, procesamiento y análisis de cuestionarios para poder estudiar a los alumnos chinos mediante el análisis de muestras representativas y explicar las variables de estudio y su frecuencia. El cuestionario se diseñará con preguntas abiertas, preguntas cerradas y preguntas para contestar con escalas de categoría en las que se señala el grado de aceptación o rechazo con el enunciado y se desarrollará con enfoque correlacional, transversal y longitudinal. El enfoque correlacional busca averiguar la relación entre el dominio del fenómeno lingüístico y la nota de los estudiantes. El diseño horizontal consiste en analizar el nivel de adquisición de las funciones informativas de los alumnos de un mismo curso y el vertical trata de describir cómo evoluciona el dominio con los años de aprendizaje de la lengua a través de comparar las muestras de diferentes cursos. Las muestras obtenidas apoyarán y servirán como una base valiosa para la realización del posterior análisis de errores.

Para el análisis empírico nos basaremos en dos tipos de materiales: un corpus de elaboración propia y un corpus académico. Primeramente, para apreciar las transferencias de las funciones informativas de una lengua a la otra y obtener ejemplos prácticos para la investigación, haremos un análisis de texto sobre novelas españolas y sus versiones chinas. A modo de ampliación, con el ánimo de sustentar de manera más sólida nuestras aportaciones, también seleccionamos algunos ejemplos tanto del CREA (el Corpus de Referencia del Español Actual) de la RAE como del CCL (Center for Chinese Linguistics) de la Universidad de Beijing o de la elaboración propia.

CAPÍTULO 2

CARACTERIZACIÓN DE LAS FUNCIONES INFORMATIVAS

El objeto de investigación de la presente tesis son las funciones informativas en chino y en español y nuestro interés consiste en hacer primero un análisis contrastivo al respecto. Sin embargo, ante todo, debemos reconocer la dificultad de efectuar dicho estudio. Por un lado, la gran distancia lingüística entre los dos idiomas nos hace reflexionar sobre la cuestión de comparabilidad y el establecimiento de un marco y metodología dentro del cual se cotejan los dos sistemas lingüísticos tan diferentes y por otro, las divergencias notadas en ambas lenguas con respecto a los estudios de definición, clasificación y caracterización nos plantean un gran reto de unificar los diferentes valores en una misma dimensión de comparación.

Encontramos la solución en Xu (2010: 9). De acuerdo con el autor, el AC de la lingüística contrastiva aplicada puede empezar por un fenómeno de la lengua A y se pretende observar o buscar una forma de equivalencia funcional en la lengua B, como se muestra la Figura 3.

Las nociones varían de una lengua a la otra, sobre todo, en el caso de dos idiomas pertenecientes a distintas familias lingüísticas. Por eso, optamos por la alternativa de empezar por las funciones informativas en español¹⁰ y a partir de ello, veremos cómo se manifiestan ciertos parámetros en la lengua china con el fin de apreciar sus semejanzas y diferencias.

Así, basándonos en el marco teórico concerniente a las funciones representativas y la organización informativa, dedicamos este capítulo, como punto de partida, a analizar las funciones informativas en español y abordamos los tres parámetros funcionales: *soporte-aporte, foco y tópico-comento*.

¹⁰ Decidimos partir de la lengua española porque actualmente se observa una mayor completitud de los estudios de las funciones informativas en español, mientras que en su contraparte, todavía no hay un trabajo exclusivamente dedicado a analizar las funciones informativas de la lengua china.

2.1 SOPORTE Y APORTE

A la hora de efectuar el acto comunicativo, el emisor confecciona un enunciado como si estuviera respondiendo a una pregunta que le lanza el oyente, aunque este a veces no lo ha hecho de verdad. Esta presuposición pragmática existente entre los dos extremos de la relación comunicativa dará lugar a que una misma representación (*El viejo cogió el sedal al atardecer*) pueda dar respuesta a varias preguntas:

- (8) a. *¿Quién cogió el sedal al atardecer?*
b. *¿Qué cogió el viejo al atardecer?*
c. *¿Cuándo cogió el sedal el viejo?*

Cada unidad informativa está compuesta por dos segmentos separados: la información conocida y la información nueva. De acuerdo con la denominación, es evidente que la información conocida haga referencia a lo que el destinatario declara saber y que la nueva aluda a lo que el oyente no sabe o lo que pregunta.

	Información nueva	Información conocida
1)	¿Quién	cogió el sedal al atardecer?
2)	¿Qué	cogió el viejo al atardecer?
3)	¿Cuándo	cogió el sedal el viejo?

Tabla 9 Segmentación de las preguntas iniciales de *El viejo cogió el sedal*

Marta fue al cine ayer por la noche:

	Información nueva	Información conocida
1)	¿Quién	fue al cine ayer por la tarde?
2)	¿Cuándo	fue al cine Marta?
3)	¿Adónde	fue Marta ayer por la tarde?
4)	¿Qué	hizo Marta ayer por la tarde?
5)	¿Qué	sucedió ayer por la tarde?
6)	¿Qué	ocurrió?

Tabla 10 Segmentación de *Marta fue al cine ayer por la noche*

Los enunciados informativos parecen elaborados a partir de la proposición pragmática, o sea, *la pregunta inicial*, como sostiene Gutiérrez Ordóñez (2018). La

pregunta inicial puede ser real o hipotética. El hablante, si quiere llevar a cabo una transmisión de mensaje con éxito, primero necesita tener claro lo que sabe y lo que desconoce el oyente y después efectuar una división, la cual es idéntica a la de la pregunta inicial:

	Información conocida	Información nueva
1')	El sedal lo cogió al atardecer	el viejo.
2')	El viejo al atardecer cogió	el sedal.
3')	El viejo cogió el sedal	al atardecer.

Tabla 11 Distintas distribuciones informativas de *El viejo cogió el sedal*

	Información conocida	Información nueva
1')	Ayer por la tarde fue al cine	Marta.
2')	Marta fue al cine	ayer por la tarde.
3')	Ayer por la tarde Marta fue	al cine.
4')	Ayer por la tarde Marta	fue al cine.
5')	Ayer por la tarde	Marta fue al cine.
6')	(Que)	Marta fue al cine ayer por la tarde.

Tabla 12 Distribuciones informativas de *Marta fue al cine ayer por la noche*

El orden de los enunciados es inverso a las preguntas iniciales. El hablante emite primero la información conocida y después presenta la nueva, lo cual corresponde a nuestra práctica como interlocutores. Según Lv (1990), “De lo familiar a lo desconocido es la tendencia general de la enunciación, la cual no se consolida para ofrecer facilidad al hablante, sino que corresponde a la conciencia psicológica de los interlocutores: emerge primero lo consabido y sigue después lo novedoso.¹¹” Y la información transmitida se genera en medio de la alternancia de lo novedoso y lo consabido.

Evidentemente, a diferencia de las estructuras sintagmáticas de las funciones sintácticas y las semánticas, nos enfrentamos a una nueva organización combinatoria. Este estrato no influye en la representación del lenguaje y solo intenta constituir un nuevo valor comunicativo de acuerdo con las necesidades informativas del oyente. La

¹¹ La traducción es del autor. 吕叔湘 (1990): 由熟及生是我们说话的一般趋势,这不完全是为了听话人的便利,说话人的心理也是已知的先浮现,未知的跟着来。

segmentación es binaria: la información conocida y la información nueva. En la presente investigación las denominamos *soporte* y *aporte*:

- uno, el que nos transmite la información conocida, supuesta o supuestamente conocida. Es la función **soporte**.

- otro, el que contiene la información novedosa, supuestamente desconocida por el interlocutor. Es la función **aporte**.

(Mendenhall 1990: 77)

Sin embargo, el término más generalizado en los actuales estudios al respecto resulta ser tema (información conocida) y rema (información nueva). Aunque lamentablemente no triunfa la denominación *soporte/aporte*, optamos por este nombre en el trabajo por dos razones: en primer lugar, el signo *tema* es una palabra polisémica y suele provocar confusiones terminológicas, en especial, cuando lo comparamos con el *tópico*; en segundo lugar, la denominación *soporte* y *aporte* parece reflejar con más fidelidad la naturaleza de las informaciones conocida y nueva, son lo que soporta la construcción de la información y lo que se aporta al destinatario.

Las funciones informativas *soporte/aporte* se distribuyen en la dimensión sintagmática o combinatoria. Los dos nodos o terminales del enunciado se relacionan y contrastan entre sí. El orden no marcado de una secuencia informativa es el siguiente: aparece primero, aunque es opcional a veces (volveremos inmediatamente sobre este punto), el soporte y luego viene el aporte. Por eso, las diferentes organizaciones que se contemplan en las secuencias 1'), 2') y 3') resultan ser consecuencias de la natural estructuración informativa. Y podemos llegar a la siguiente conclusión que plantea Gutiérrez Ordóñez (2018: 22):

*El denominado **orden libre** de la lengua española sólo se puede defender desde una perspectiva representativa, pero no desde el punto de vista informativo. Los ejemplos citados hablan de lo mismo, pero no informan de lo mismo.*

Así pues, aunque las siguientes secuencias en la columna derecha no cometen errores gramaticales ni semánticos a la hora de contestar a las preguntas, existe una anomalía en cuanto al nivel informativo:

Pregunta inicial	Enunciado informativo	Anomalía informativa
1) ¿Quién cogió el sedal al atardecer?	1') El sedal lo cogió al atardecer el viejo.	*3') El viejo cogió el sedal al atardecer.
2) ¿Qué cogió el viejo al atardecer?	2') El viejo al atardecer cogió el sedal.	*1') El sedal lo cogió al atardecer el viejo.
3) ¿Cuándo cogió el sedal el viejo?	3') El viejo cogió el sedal al atardecer.	*2') El viejo al atardecer cogió el sedal.

Tabla 13 Anomalía informativa

Adviértase que las secuencias 1')¹², 2') y 3') comparten la misma estructura en funciones sintácticas y semánticas, pero no se les permite alternar entre sí cuando el hablante intenta hacer la segmentación para separar lo que sabe el oyente de lo que ignora, porque se produciría anomalía informativa en caso de descuidar el orden. En otras palabras, las tres frases cuentan con organización informativa distinta y la sustitución entre sí no es invariable en el estrato informativo. *Soporte* y *aporte* constituyen dos funciones informativas de carácter sintagmático o combinatorio y se superponen a la estructura representativa. Antes de adentrarnos en una observación más profunda al respecto, primero intentamos aclarar la organización sintagmática con la siguiente tabla:

Pregunta inicial ¹³		Respuesta	
<i>aporte</i>	<i>soporte</i>	<i>soporte</i>	<i>aporte</i>
¿Quién	cogió el sedal al atardecer?	El sedal lo cogió al atardecer	el viejo.
¿Qué	cogió el viejo al atardecer?	El viejo al atardecer cogió	el sedal.
¿Cuándo	cogió el sedal el viejo?	El viejo cogió el sedal	al atardecer.

Tabla 14 La organización sintagmática soporte-aporte

2.1.1 Binomio de la organización informativa

Se puede observar con claridad la estructura combinatoria *soporte-aporte* en un enunciado informativo, que tiene una pregunta inicial (real o hipotética) como presuposición pragmática. Como lo que mencionamos anteriormente, la presencia del

¹² El clítico *lo* en la secuencia *El sedal lo cogió al atardecer el viejo* aparece para hacer referencia al objeto *el sedal*. Su presencia es redundante y obligatoria, pero no influye la organización sintáctica del enunciado.

¹³ En las secuencias interrogativas el orden de las funciones informativas *soporte/aporte* es inverso: el interrogativo concentra lo que se desea saber y en el resto se formula lo que se conoce.

soporte es de carácter opcional. El hablante tiene la libertad de omitirlo según circunstancias. Por ejemplo:

(9) a: *¿Quién cogió el sedal al atardecer?*

b: *El viejo.*

(10) a: *¿Qué cogió el viejo al atardecer?*

b: *El sedal.*

(11) a: *¿Cuándo cogió el sedal el viejo?*

b: *Al atardecer.*

La aparición no obligatoria del soporte no niega el hecho de que la organización informativa del discurso es binaria. A pesar de la elipsis, el concepto de soporte sigue funcionando de forma implícita. Pero hay autores que insisten en la existencia de estructuras informativas monorrémicas. Y. Rylov lo sostiene así:

Hay también oraciones que no contienen más que el rema, son así llamados monorremas representados por las oraciones formalmente unimembres (“Llueve”, “Hace viento”, “Es de noche”) y bimembres, con el sujeto inverso: “Se oyen voces de mujeres”, “Sonó un disparo”, “Vinieron unos amigos”. Los monorremas expresan información íntegra sobre un fenómeno o evento y contestan a preguntas: “¿Qué sucede?” “¿Qué hay?” “¿Qué pasa?” “¿Qué tiene lugar?” (Rylov 1989: 11)

Pero lo refuta de la siguiente manera Gutiérrez Ordóñez, a cuya propuesta damos la razón en la presente tesis:

Sin embargo, incluso en tales casos existe soporte informativo: precisamente el marcado por verbos genéricos implícitos del tipo: (sucede que), (ocurre que), (hay), (tiene lugar) ...

Donde no existe organización bimembre necesaria es en Sintaxis. Durante siglos se atribuyó a la oración una organización binaria (sujeto/predicado), a pesar de que, como señalaba acertadamente L. Tesnière, en ninguna lengua hay nada que nos lo demuestre. El sujeto es un subordinado del sintagma verbal (finito o no). El binarismo tenazmente defendido manaba del nivel informativo.

(Gutiérrez Ordóñez 2018: 23)

Entonces, al considerar la existencia de secuencias monorrémicas, corremos el riesgo de confundir el nivel sintáctico con el informativo. Las relaciones sintáctica, semántica e informativa son distintas y hay que tener una idea clara sobre el ámbito en que cada una entra en acción. Son tres niveles diferentes. Se puede comprobar en los siguientes ejemplos que, en el nivel representativo, cada funtivo contrae una función sintáctica y al mismo tiempo le asignan un papel semántico y solo uno. Además, las funciones asumidas no sufrirán cambios si modificamos el orden de la oración, o sea, la organización informativa de la secuencia:

	El viejo	cogió	el sedal.
<i>Nivel sintáctico</i>	sujeto	predicado	objeto
<i>Nivel semántico</i>	agente	acción	paciente
	El sedal lo	cogió	el viejo.
<i>Nivel sintáctico</i>	objeto	predicado	sujeto
<i>Nivel semántico</i>	paciente	acción	agente

Tabla 15 La no variación de las funciones representativas

Como decimos que el estrato informativo constituye un nivel superior, por lo visto, no sigue la misma regla de segmentación que los niveles sintáctico y semántico. La función informativa que contraen los componentes de un enunciado no es fija y se halla dependiente de la presuposición pragmática, por lo que un sintagma puede desempeñar diferentes funciones informativas frente a distintas preguntas iniciales y junto con distintos sintagmas:

<i>Pregunta inicial</i>	<i>Soporte</i>	<i>Aporte</i>
¿Qué ocurrió?	/	El viejo cogió el sedal.
¿Qué hizo el viejo?	El viejo	cogió el sedal.
¿Qué cogió el viejo?	El viejo cogió	el sedal.

Tabla 16 Pregunta inicial y la segmentación soporte-aporte

Así pues, algunos fenómenos que consideramos normales adquieren matices diferentes al pasar al nivel informativo. Desde el ángulo sintáctico o semántico, la diferencia entre *Me escribió* y *Me escribió Pablo* consiste en el sujeto tácito o la elipsis de agente. Sin embargo, si consideramos los dos enunciados desde el nivel informativo,

nos percataremos de que responden a diferentes presuposiciones pragmáticas y cuentan con distintas distribuciones informativas. El primero tiende a contestar a *¿Qué hizo (Pablo)?*, mientras que el segundo, con la aparición del sujeto y el agente, responde a *¿Quién te escribió?*

<i>Pregunta inicial</i>	<i>Respuesta correcta</i>	<i>Respuesta anómala</i>
¿Qué hizo (Pablo)?	(Pablo) me escribió.	*Me escribió Pablo
¿Quién te escribió?	Me escribió Pablo.	*(Pablo) me escribió.

Tabla 17 el sujeto tácito en el nivel informativo

De todo lo arriba analizado, a la hora de segmentar las funciones *soporte/aporte*, aceptamos la teoría que indica que existe una relación implícita *pregunta/respuesta* durante el proceso de comunicación. A continuación, pretendemos concentrarnos en los efectos discursivos de la relación y explicar el mecanismo de transmisión de mensaje.

2.1.2 La pregunta inicial

El interlocutor parece situarse en una circunstancia a que le impone la pregunta y se ve obligado a proporcionar informaciones que contestan a dicha pregunta, a cuyos efectos Mendenhall denomina *pregunta inicial*:

- *instaura un espacio interlocutivo;*
- *compromete a los interlocutores en un proceso de intercambio;*
- *determina lo que está en cuestión. Por el hecho mismo de plantearse, circunscribe un campo o un universo en el interior del que debe inscribirse toda respuesta;*
- *diferencia este universo de discurso de cualquier otro universo de discurso. Lo hace de una manera más o menos clara, más o menos precisa, más o menos circunstanciada;*
- *opera una separación entre todas las informaciones y todos los actos discursivos posibles por el hecho de determinar lo que se halla en cuestión.*
- *decide lo que es pertinente, conveniente, aceptable;*
- *decide también qué informaciones entre aquellas que son presentadas cuentan como informaciones que se suponen compartidas y cuáles son las que cuentan como informaciones nuevas, que pueden ser ofrecidas como respuesta a la pregunta.*

(Mendenhall 1990: 75-76)

En esta tesis, compartimos la idea del autor y de acuerdo con lo que sostiene, la segmentación de las funciones *soporte/aporte* requiere una reestructuración de la pregunta inicial, porque en las comunicaciones reales, no existen preguntas iniciales explícitas en muchos casos y el mensaje informativo no es más que una reacción o suposición de lo que creemos que el receptor sabe y lo que ignora.

Para el éxito de la transmisión, el locutor tiene que configurar el mensaje primero, dividiendo lo que es nuevo de lo consabido para el destinatario según la experiencia propia del receptor o la compartida entre los dos, como si estuviera respondiendo a una pregunta inicial. Por lo anterior, podemos decir que se trata de un proceso supositivo. De allí, el emisor empieza a distribuir y formalizar el mensaje. Al pasarlo al receptor, que no ha formulado ninguna pregunta explícita, ha de reconstruir la pregunta inicial, tratando de averiguar lo que intenta transmitirle su conversador con el mensaje, cuya organización se ve subordinada a las preguntas iniciales implícitas. Luego el destinatario, aprovechando los elementos sintácticos y semánticos, procede a descifrar el mensaje, identificar las funciones informativas y la segmentación *soporte/aporte*. Hasta aquí termina un turno de conversación y con la reacción del destinatario comenzará el siguiente turno, que seguirá el mismo procedimiento.

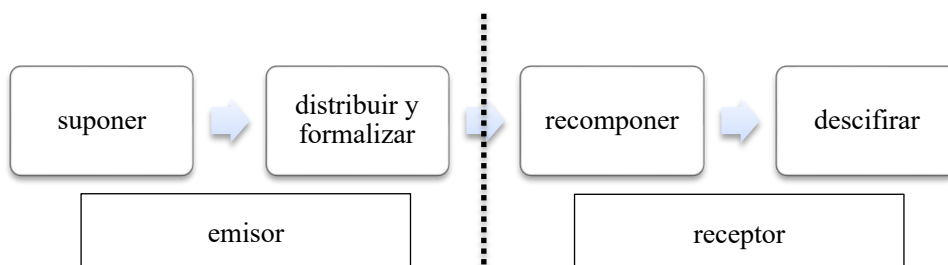


Figura 4 La transmisión de información

2.1.3 Identificación de soporte/aporte

Entonces, ¿cuáles son los rasgos o recursos que permiten al receptor identificar y segmentar las funciones informativas para que capte los mensajes que no contestan a una pregunta inicial explícita? Básicamente, según Gutiérrez Ordóñez (2014: 27), son fundamentales de orden distribucional y prosódico: *orden de palabras, entonación, pausas, acento de insistencia, posibilidad de elipsis, etc.*

En cuanto a la disposición distribucional de la lengua, cabe volver a mencionar la afirmación de Gutiérrez Ordóñez (2014: 22):

*El denominado **orden libre** de la lengua española sólo se puede defender desde una perspectiva representativa, pero no desde el punto de vista informativo. Los ejemplos citados hablan de lo mismo, pero no informan de lo mismo.*

De hecho, en las llamadas lenguas de orden libre, el orden de las palabras no es absolutamente arbitrario. Y como podemos observar en los ejemplos anteriormente citados, a pesar de las imposiciones por parte del nivel representativo, lo que realmente rige el orden “natural” de un enunciado comunicativo viene del nivel informativo. En este caso, ya no hay por qué discutir si el español es una lengua SVO (sujeto-verbo-objeto) o OSV (objeto-verbo-sujeto), ya que el orden de palabras no depende, en la mayoría de los casos, de las funciones representativas, es decir, las sintácticas o las semánticas, sino de las funciones informativas o pragmáticas. Es cierto que las funciones representativas y las informativas se restringen entre sí en cierta medida, porque el nivel representativo constituye la base y la encarnación del nivel informativo, que no se puede alejar de las estructuras formales. Pero, la escasa influencia no nos impedirá plantear que el denominado “orden libre” no se halla subordinado al nivel sintáctico ni semántico, sino al nivel informativo, y en concreto, a la *pregunta inicial* o *presuposición pragmática*. Volvamos de nuevo a los enunciados que analizábamos en líneas precedentes:

(12) a. *Ayer por la tarde Marta fue al cine.*

b. *Marta fue al cine ayer por la tarde.*

De acuerdo con la *pregunta inicial*, estos enunciados informativos, pese a que no presentan diferencias a nivel representativo, pueden sonar natural o poco natural en diferentes casos. La secuencia (12)a puede ser respuesta a, según la segmentación o intención del interlocutor, *¿Adónde fue Marta ayer por la tarde?*, *¿Qué hizo Marta ayer por la tarde?*, o *¿Qué sucedió ayer por la tarde?*, pero no a *¿Cuándo fue al cine Marta?* En el lado opuesto, la secuencia (12)b resultará natural cuando la *pregunta inicial* sea *¿Cuándo fue al cine Marta?* y pasará a ser anómala o distorsionada cuando la *preposición pragmática* sea *¿Adónde fue Marta ayer por la tarde?*, *¿Qué hizo Marta ayer por la tarde?*, o *¿Qué sucedió ayer por la tarde?*

<i>Pregunta inicial</i>	<i>Respuesta</i>	
	<i>orden natural</i>	<i>orden distorsionado</i>
<i>¿Adónde fue Marta ayer por la tarde?</i>	<i>Ayer por la tarde Marta fue /¹⁴ al cine.</i>	<i>*Marta fue al cine ayer por la tarde.</i>
<i>¿Qué hizo Marta ayer por la tarde?</i>	<i>Ayer por la tarde Marta / fue al cine.</i>	<i>*Marta fue al cine ayer por la tarde.</i>
<i>¿Qué sucedió ayer por la tarde?</i>	<i>Ayer por la tarde / Marta fue al cine.</i>	<i>*Marta fue al cine ayer por la tarde.</i>
<i>¿Cuándo fue al cine Marta?</i>	<i>Marta fue al cine / ayer por la tarde.</i>	<i>*Ayer por la tarde Marta fue al cine.</i>

Tabla 18 Respuestas naturales y distorsionadas

Sin la incorporación de otros recursos que pueden conferir valor funcional a la secuencia, al recibir el mensaje *Ayer por la tarde Marta fue / al cine*, el destinatario toma por conocido que *ayer por la tarde Marta fue a algún sitio*, y lo que quiere hacerle llegar el emisor es que *AL CINE fue Marta*. Igualmente, al llegar al otro extremo del hilo comunicativo, la frase *Marta fue al cine / ayer por la tarde*, está compuesta por dos partes: la conocida, o el soporte, que *Marta fue al cine* y la nueva, o el aporte, que *fue ayer por la tarde cuando Marta fue allí*.

En fin, la distribución *soporte/aporte* y la imposición de la *pregunta inicial* ejercen un poder relevante en el orden natural de un enunciado informativo. Somos capaces de separar *soporte/aporte* conforme a la diferencia del orden de palabras, pero de acuerdo con los enunciados anteriores puede surgir otro problema. Ya que una misma secuencia o un orden de palabras puede responder a diferentes preguntas, por ejemplo, *Ayer por la tarde Marta fue al cine* se puede representar como respuesta a tres preguntas: *¿Adónde fue Marta ayer por la tarde?*, *¿Qué hizo Marta ayer por la tarde?*, o *¿Qué sucedió ayer por la tarde?*, ¿cómo distinguimos el soporte del aporte en una situación neutra?

Una manera accesible para la identificación de soporte/aporte es la verificación por medio de la estructura negación *no A sino B*. Solo el aporte, o sea el rema, la información nueva, permite la negación adversativa. Recurrimos de nueva cuenta al ejemplo *Ayer por la tarde Marta fue al cine* para confirmar su validez. Primero

¹⁴ La barra indica una pausa potencial.

segmentamos la información para observar la división *soporte/aporte* y la correspondencia entre pregunta inicial y respuesta:

<i>Pregunta</i>		<i>Respuesta</i>	
<i>aporte</i>	<i>soporte</i>	<i>soporte</i>	<i>aporte</i>
1) <i>¿Adónde</i>	<i>fue Marta ayer por la tarde?</i>	<i>Ayer por la tarde Marta fue</i>	<i>al cine.</i>
2) <i>¿Qué hizo</i>	<i>Marta ayer por la tarde?</i>	<i>Ayer por la tarde Marta</i>	<i>fue al cine.</i>
3) <i>¿Qué sucedió</i>	<i>ayer por la tarde?</i>	<i>Ayer por la tarde</i>	<i>Marta fue al cine.</i>

Tabla 19 correspondencia entre pregunta inicial y respuesta

El valor verificativo de la negación *no A sino B* se refleja en que la estructura adquiere un matiz enfático cuando se une con el aporte, mientras que resulta raro y no correspondiente a la pregunta inicial cuando va con el soporte. De esta manera somos capaces de acceder a la distinta distribución informativa de una misma secuencia.

- (13) *Ayer por la tarde Marta no fue al cine sino al colegio.*
** No ayer por la tarde Marta fue sino hoy por la mañana María llegó al cine.*
- (14) *Ayer por la tarde Marta no fue al cine sino se reunió con su familia.*
**No ayer por la tarde Marta sino hoy por la mañana María fue al cine.*
- (15) *Ayer por la tarde no Marta fue al cine sino María se reunió con sus amigos.*
**No ayer por la tarde sino hoy por la mañana Marta fue al cine.¹⁵*

No obstante, en el contexto real, para facilitar la comprensión del receptor y lograr la comunicación, a la transmisión del mensaje del emisor normalmente suele subyacer un acento potencial. El emisor, dependiendo de su suposición y distribución informativa, conferirá una pausa potencial entre el soporte y el aporte cuando sea necesario. Se trata de una discontinuidad poco susceptible en el discurso y el destinatario lo puede captar con poca dificultad por las vivencias u ocurrencias compartidas entre los dos interlocutores. Así, en vez de segmentar y verificar la

¹⁵ Esta prueba es válida incluso cuando el aporte aparece al principio de la secuencia y funciona como foco o relieve, tema que abordamos en el siguiente apartado. Por ejemplo, frente a la pregunta inicial *¿Qué hizo Marta ayer por la tarde?*, la respuesta podría ser: *-FUE AL CINE ayer por la tarde Marta.* Y la negación *no A sino B* también puede servir para identificar el soporte y el aporte en este caso: *-Ayer por la tarde Marta no fue al cine sino se reunió con su familia.*

identificación de la secuencia anterior por medio de la negación *no A sino B*, lo cual solemos realizar cuando no intervienen los elementos prosódicos, la pausa potencial es común y poderosa en la comunicación real:

- (16) a. *Ayer por la tarde Marta fue / al cine.*
(¿Adónde fue Marta ayer por la tarde)
- b. *Ayer por la tarde Marta / fue al cine.*
(¿Qué hizo Marta ayer por la tarde?)
- c. *Ayer por la tarde / Marta fue al cine.*
(¿Qué sucedió ayer por la tarde?)

Pese a la misma representación de la secuencia, el interlocutor tiene la obligación y la capacidad de otorgar un valor informativo según las necesidades comunicativas, y una las formas más sencillas es dar una pausa potencial a fin de segmentar lo novedoso de lo consabido.

En general, para ahorrar el esfuerzo discursivo, sobre todo en el caso de responder a preguntas explícitas, optamos por elidir una parte no tan necesaria de la secuencia. La elipsis, por supuesto, no es arbitraria y para transmitir nuestra idea y poder aportar algo informativamente, la única parte suprimible es el soporte o la información conocida. Tal como en el siguiente caso: delante de la pregunta *¿A quién telefoneasteis?*, uno puede responder, de forma completa, con *Telefoneamos a Emilio*, o, elidiendo el soporte (sujeto tácito + verbo), con *A Emilio* (preposición + objeto directo). Pero de ninguna manera se permite la omisión del aporte, la respuesta *Telefoneamos* es anómala tanto en el nivel representativo como en el informativo. Lo mismo ocurre con la pregunta inicial *¿Qué hicisteis con Emilio?*:

Preguntas	Respuestas	
<i>¿A quién telefoneasteis?</i>	Respuesta aceptable	<i>(Telefoneamos) a Emilio</i>
	Respuesta no aceptable	<i>*(A Emilio) lo telefoneamos.</i>
<i>¿Qué hicisteis con Emilio?</i>	Respuesta aceptable	<i>(A Emilio) lo telefoneamos.</i>
	Respuesta no aceptable	<i>*(Telefoneamos) a Emilio</i>

Tabla 20 Elipsis del soporte

Gutiérrez Ordóñez (2014: 31) señala que la relevancia del aporte o información nueva es tal que ni siquiera permite ser representada por elementos pronominales átonos. Veamos el siguiente ejemplo con que ilustra la idea:

<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta correcta</i>	<i>Respuesta incorrecta</i>
<i>¿A quién ama mamá?</i>	<i>Mi mamá me ama a mí.</i>	<i>*Mi mamá me ama.</i>
<i>¿Qué siente mamá?</i>	<i>Mi mamá me ama.</i>	<i>*Mi mamá me ama a mí.</i>

Tabla 21 Elementos pronominales átonos en el nivel informativo

El pronombre átono *me* y el conjunto *a mí* son correferenciales y tienen la misma función sintáctica, pues ambos indican el complemento directo del verbo *amar*, pero la relevancia del aporte exige la aparición de *a mí* en la respuesta a la pregunta *¿A quién ama mamá?*, porque el átono no dispone del poder de representar el aporte. Sin embargo, si cambiamos la presuposición pragmática por *¿Qué siente mamá?*, el soporte cae en el verbo *amar* y de tal modo la omisión de *a mí* no afectaría la aceptabilidad de la respuesta.

En resumidas cuentas, la elipsis del soporte es aceptable y frecuente en el discurso, porque ya constituye una parte consabida por los interlocutores, cuya omisión no afectaría la comprensión y la captura de la información. Por eso, en los ejemplos vistos en líneas anteriores, las respuestas no sufrirán anomalía si quitamos la primera parte, donde se ubica el soporte.

	<i>Soporte</i>	<i>Aporte</i>
1')	<i>¿Quién fue al cine ayer por la tarde?</i>	
	(Ayer por la tarde fue al cine)	Marta.
2')	<i>¿Cuándo fue al cine Marta?</i>	
	(Marta fue al cine)	ayer por la tarde.
3')	<i>¿Adónde fue Marta ayer por la tarde?</i>	
	(Ayer por la tarde Marta fue)	al cine.
4')	<i>¿Qué hizo Marta ayer por la tarde?</i>	
	(Ayer por la tarde Marta)	fue al cine.
6')	<i>¿Qué ocurrió?</i>	
	(Que)	Marta fue al cine ayer por la tarde.

Tabla 22 Elipsis del soporte en *Marta fue al cine ayer por la tarde*

Como hemos visto y comprobado en el presente apartado, caben distintas distribuciones informativas en una misma secuencia. Un enunciado como *Ayer por la tarde Marta fue al cine* se puede representar como respuesta a tres preguntas: *¿Adónde fue Marta ayer por la tarde?*, *¿Qué hizo Marta ayer por la tarde?*, o *¿Qué sucedió ayer por la tarde?*

Se produce una ambigüedad informativa que el oyente ha de resolver por vía inferencial. Elegirá la opción más relevante, la que con menor esfuerzo le produzca mayor número de efectos contextuales. (Sperber & Wilson, 1986)

Es obvio que una tarea primordial para el receptor es la identificación de soporte/aporte, ya por medios distribucionales o prosódicos, tema que volveremos a abordar en el siguiente capítulo para hacer un análisis contrastivo.

2.2 FOCO O RELIEVE

La transmisión de un mensaje es, de hecho, un proceso en que las informaciones nuevas y las conocidas se transforman entre sí continuamente. Para llegar al éxito de comunicación, la información no presupuesta se ha de combinar con cierta cantidad de información conocida, formando así una estructura informativa para la comprensión del interlocutor. Conforme al apartado anterior, se advierte a las claras que el binomio *aporte/soprote* constituye una oposición combinatoria. Dentro de esta cadena sintagmática las funciones sintácticas y semánticas se enlazan entre sí. Y las funciones representativas concretas, tal como argumentamos antes, son constituidos por los sintagmas o funtivos que ocupan los huecos funcionales dejados por las funciones representativas abstractas, razón por la cual presentan una dimensión paradigmática. A lo largo del proceso de comunicación, el hablante a menudo se ve obligado a realzar cierta función concreta para que contraste con sus homólogos y de este modo, el receptor del mensaje puede evitar un malentendido y llegar a prestar atención a la parte más relevante del mensaje enviado por del emisor. Por ejemplo, en el enunciado *Los niños cantaron esta tarde* caben diversas posibilidades de realce. Si el destinatario está convencido de que los que cantaron fueron los empleados en vez de los niños, el emisor tiende a poner énfasis en el funtivo *LOS NIÑOS*, en este caso, podría decir con acento de insistencia: *LOS NIÑOS* (no los empleados) cantaron esta tarde.

Funciones abstractas	Sujeto Agente	Predicado Proceso	Complemento temporal Locativo temporal	
Funciones concretas	Los niños	cantaron	esta	tarde
	Los estudiantes	bailaron	esa	mañana
	Los empleados	durmieron	aquella	semana

Tabla 23 Funciones abstractas y funciones concretas

Los mismo ocurre con otros funtivos si el hablante considera necesario ponerlos de realce según circunstancias y su juicio:

- (17) a. *Los niños CANTARON* (no bailaron) esta tarde.
 b. *Los niños cantaron ESTA* (no aquella) tarde.
 c. *Los niños cantaron esta TARDE* (no mañana).

Y son compatibles dos o varios relaces en una misma secuencia:

- (18) a. *LOS NIÑOS* (no los empleados) cantaron esta *TARDE* (no mañana).
 b. Los niños *CANTARON* (no bailaron) *ESTA* (no esa) *TARDE* (no mañana).

El realce, se denomina *foco* o *relieve* y Gutiérrez Ordóñez (2014) afirman de la siguiente manera el papel que desempeña en un enunciado:

*De forma semejante a lo que ocurre en óptica, el **foco** es un punto en el que confluyen los vectores intencionales del emisor. Su propósito comunicativo suele ser el de llamar la atención del receptor con el fin de vencer en éste una predisposición contraria o simplemente de subrayar su importancia en el proceso informativo en que se hallan inmersos. (Gutiérrez Ordóñez 2014: 34)*

2.2.1 Foco e información novedosa

Obviamente, el *foco* o *relieve* se encuentra dentro del concepto de funciones informativas, ya que por una parte, al igual que *soporte/aporte*, no es capaz de ejercer cambios sobre el nivel representativo y por otra, su función no es más que llamar la atención del destinatario para que no interprete mal un mensaje. El *foco* o *relieve* plantea un resalto de un funtivo entre un conjunto paradigmático. Según Chomsky (1972) y Jackendoff (1972), el *foco* es la parte no presupuesta de la oración. En nuestros términos, siguiendo con la presuposición, el *foco* o *relieve* constituye una información novedosa, ya que para el hablante, lo que busca enfatizar en su acto de comunicación no llega al conocimiento del oyente, o el emisor ve necesario rectificar el conocimiento de su contraparte. Por todo ello, es de imaginar que todo *foco* o *relieve* se efectúa sobre información novedosa. Para ejemplificar, volvemos nuestra mirada hacia el enunciado anterior *El viejo cogió el sedal*, que tiene potencia de responder a las siguientes tres preguntas iniciales con una misma estructura representativa:

	Soporte	Aporte
a. ¿Qué ocurrió?	(Que)	El viejo cogió el sedal.
b. ¿Qué cogió el viejo?	El viejo cogió	el sedal.
c. ¿Qué hizo el viejo?	El viejo	cogió el sedal.

Tabla 24 Segmentación informativa de El viejo cogió el sedal

De acuerdo con las posibilidades de segmentación informativa, a la izquierda se localiza el *soporte* o la información consabida y a la derecha, el *aporte* o la información novedosa. Si el emisor realizara, por ejemplo, el fectivo *El viejo* de *c*, el enunciado perdería enseguida su validez de responder a *¿Qué hizo el viejo?* y el fectivo se transformaría en *aporte* y al mismo tiempo, por supuesto, en el *foco* o *relieve*. El hecho de poner de relieve un fectivo demuestra el intento de despertar una llamada de atención por parte del hablante, por lo que la frase transformada *EL VIEJO cogió el sedal*, en lugar de contestar a *¿Qué hizo?*, ya resulta ser la respuesta *¿Quién lo hizo?* Consideremos y comparemos la disposición informativa de las frases:

Preguntas iniciales	Respuestas
¿Qué hizo el viejo?	El viejo cogió el sedal.
¿Quién cogió el sedal?	El sedal lo cogió el viejo.
	EL VIEJO cogió el sedal.

Tabla 25 Foco y la pregunta inicial

Por un lado, *El viejo cogió el sedal* y **EL VIEJO cogió el sedal** disponen de la misma organización representativa, pero responden a diferentes preguntas, o sea, no comparten la misma estructura informativa, lo cual se debe, obviamente, a la influencia de la focalización. Por otro lado, tanto *El sedal lo cogió el viejo* como **EL VIEJO cogió el sedal** contestan a la misma presuposición pragmática *¿Quién cogió el sedal?*, lo que confirma que no hay diferencias de *soporte/aporte* entre ellos. Sin embargo, la llamada de atención, en este caso, el *foco* de **EL VIEJO**, suele aparecer acompañada de una ruptura del orden normal de palabras y un acento de insistencia (en algunos casos entonación exclamativa). De este modo, con la añadidura del *foco*, el *aporte* está dotado para adelantarse y establecerse en la primera parte de la oración y el *soporte* se ve obligado a ceder el lugar y se posterga.

Soporte	Aporte
El sedal lo cogió	el viejo
Aporte y Foco	Soporte
EL VIEJO	cogió el sedal

Tabla 26 Aporte y foco

Zubizarreta (1999) distingue el *foco contrastivo* del *foco neutro*. En su opinión, el *foco neutro* es el que se identifica por medio de un contexto interrogativo. Podemos interpretar que el *foco neutro* coincide con la información nueva o el *aporte*, sin apoyo de recursos fónicos, léxicos, estructurales, etc. El *foco contrastivo*, a su vez, se ubica en un “contexto asertivo” y tiene dos características:

Por un lado niega una parte de la presuposición introducida por el contexto asertivo, más precisamente niega el valor atribuido por la presuposición a una cierta variable (esta negación puede estar explícita o implícita en una oración); por otro lado, asigna un valor alternativo a esta variable. (Zubizarreta 1999: 4228)

Partiendo de esta idea, podemos reorganizar la tabla anterior en la que aparecen las dos respuestas a *¿Quién cogió el sedal?*: *El viejo cogió el sedal* tiene como contexto la interrogación y trata de una respuesta “estándar” a la pregunta inicial, y **EL VIEJO cogió el sedal**, a pesar de su capacidad de dar respuesta a la pregunta inicial, tiende a hacer patente su contrariedad al contexto asertivo. Así, niega el valor atribuido a la variable objeto (*No fue el niño quien cogió el sedal*) y le asigna un valor alternativo (*Fue el viejo quien cogió el sedal*).

<i>¿Quién cogió el sedal?</i>	Soporte	Aporte y foco neutro
	El sedal lo cogió	el viejo
	Aporte y foco contrastivo	Soporte
	EL VIEJO	cogió el sedal

Tabla 27 foco neutro y foco contrastivo

En vista de la coincidencia del *foco neutro* con el *aporte* y nuestro anterior análisis sobre el binomio *soporte/aporte*, en el presente apartado nos concentramos en el *foco contrastivo*.

2.2.2 Procedimientos de focalización

La función pragmática primordial del foco consiste en indicar la ubicación de la información nueva y al mismo tiempo, conferirle énfasis. En cierto contexto de comunicación, el emisor procesa la información nueva según convenga y desarrolla la focalización, que según el *Diccionario de términos clave de ELE*, consiste en destacar explícitamente un segmento del enunciado, que constituye el elemento informativo

sobre el que se quiere llamar la atención del destinatario¹⁶. Una definición parecida la da Fuentes Rodríguez quien indica que focalizar es destacar una información dentro de la oración, un segmento que tiene más peso dentro de todo el grupo (Fuentes Rodríguez 1999: 8). En este sentido, los medios para marcar el foco constituyen los mecanismos de focalización. El oyente, a su vez, a la hora de descifrar el mensaje, tiene la obligación de identificar el foco, ya para cooperar en la comunicación, ya para librarse de un malentendido, ya para rectificar su aserción. Son varios los procedimientos de focalización o formas de identificación del relieve focal y se pueden resumir en cuatro medios: fónicos, de orden, léxicos y estructurales.

2.2.2.1 Recursos fónicos

Los recursos fónicos son frecuentes en los procedimientos de relieve focal. De hecho, la prominencia prosódica ofrece una pista fundamental para la identificación del foco. Gutiérrez Ordóñez (2014) la denomina *acento de insistencia* y considera que es una sobrecarga energética que afecta a un segmento con el fin de subrayar su oposición a otro elemento generalmente esperado (*Ibid.* 36). Zubizarreta (1999) llama *acento nuclear* al acento tonal asociado a la palabra de mayor prominencia perceptiva dentro del grupo melódico y explica así su naturaleza fónica:

Todo enunciado va acompañado de una melodía o entonación, la cual se puede describir a nivel abstracto como una secuencia de acentos tonales. La melodía puede estar constituida por uno o más grupos melódicos (o constituyentes prosódicos). En ciertos casos, la pausa indica la presencia de una frontera entre dos constituyentes prosódicos. En otros casos, la frontera no coincide con pausa alguna, y se manifiesta mediante propiedades de la curva melódica. (...) El constituyente prosódico está constituido por una o más palabras prosódicas, y cada palabra prosódica está asociada a un acento tonal. Dicho de modo más preciso, el acento tonal se asocia a la sílaba de mayor prominencia dentro de la palabra (por ejemplo, se asocia a la primera sílaba de la palabra mesa y a la segunda sílaba en la palabra sillón). Los acentos tonales pueden ser altos, bajos, ascendentes o descendentes. Dentro del constituyente prosódico (o grupo melódico), una de las palabras se destaca como más prominente. Llamaremos “acento nuclear” al acento tonal asociado a la palabra de mayor prominencia

¹⁶ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/focalizacion.htm

perceptiva dentro del grupo melódico. Esta percepción puede estar basada en distintos índices acústicos; en español, el incremento en la duración silábica parece ser característico del material fonético asociado al acento nuclear en todos los casos. (Zubizarreta 1999: 4228)

Como cada enunciado posee una melodía o entonación, es natural que el hablante no distribuya su energía de manera equitativa entre las palabras de una frase. Normalmente, suele aprovechar el *acento nuclear* para hacer llegar la información más relevante al receptor y como consecuencia, la parte dotada de la prominencia prosódica se convierte en el foco del enunciado. Entonces, el *acento nuclear* forma un medio para realzar algún grupo melódico o cierta parte de un enunciado y al mismo tiempo, donde cae el *acento nuclear* es donde se localiza el foco.

Al igual que lo que justificamos en los apartados anteriores, en una enunciación suele emerger primero lo consabido y sigue después lo novedoso, lo cual corresponde a la norma psicológica de los interlocutores y constituye el principio más general según el que los hablantes distribuyen los contenidos por transmitir, de lo conocido a lo desconocido. La información que se ubica en la última parte de un enunciado es el llamado *foco neutro* y la que tiene una aserción como contexto, es el *foco contrastivo*. Dado el papel decisivo del *acento nuclear* en marcar el foco, la ubicación de la prominencia prosódica determina a qué tipo pertenece el foco señalado. Si cae en el último constituyente melódico de una frase, el *foco*, o el *aporte*, contrae el *acento nuclear neutro*; si se coloca en otra posición, el acento nuclear se vuelve *enfático*. Así, en la siguiente frase *a*, si la segmentación informativa permite, la línea subrayada señala donde cae el *foco*, el cual, coincidiendo con el *aporte*, se expresa con el *acento neutro*. Si el *foco* se adelanta, por ejemplo, hasta la primera palabra de la oración, obtendrá un *acento enfático*. Utilizamos mayúsculas para distinguir el *foco contrastivo* del *foco neutro*, el *acento enfático* del *acento neutro*:

(19)a. *Ayer por la tarde Marta fue al cine.*

b. *AYER por la tarde Marta fue al cine.*

En resumidas cuentas, la prominencia prosódica, o el *acento nuclear*, ocupa un papel sumamente importante cuando procesamos la información nueva o cuando

identificamos el foco. Existen dos tipos de focos y dos tipos de acentos nucleares y lo podemos aclarar de la siguiente manera:

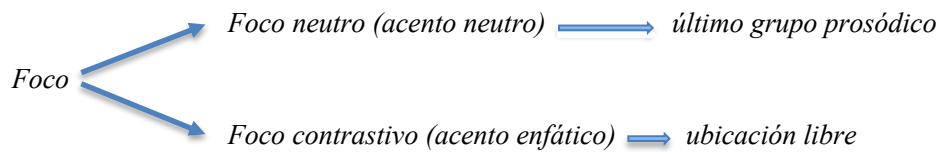


Figura 5 Foco neutro y foco contrastivo

El *foco neutro* tiene como contexto una interrogación y suele colocarse en la última parte de un enunciado, el *foco contrastivo*, a su vez, tiene como contexto una aserción y busca negar la presuposición y asignar un valor alternativo a la variable. Debido a la distinta naturaleza, el *foco neutro* se identifica por el *acento nuclear neutro*, pero el *foco contrastivo* puede ser identificado por el *acento nuclear enfático*. Además, el *acento neutro* cae, en la mayoría de los casos, sobre el último constituyente melódico, mientras que el *acento enfático* goza de bastante libertad a la hora de encontrar su sede.

Concentrándonos en el *foco contrastivo*, tema que abordamos principalmente en este apartado, el medio fónico, en concreto, el *acento nuclear enfático*, constituye uno de los recursos más recurridos si se intenta llevar a cabo una focalización. Con este acento de insistencia, el hablante pone de relieve cierta información del enunciado y subraya una oposición a lo que se esperaba, sin necesidad de modificar el original orden de palabras:

- (20) a. *AYER* por la tarde Marta fue al cine. (no anteayer)
 b. Ayer por la *TARDE* Marta fue al cine. (no por la noche)
 c. Ayer por la tarde *MARTA* fue al cine. (no Melisa)
 d. Ayer por la tarde Marta *FUE* al cine. (no volvió del cine)
 e. Ayer por la tarde Marta fue al *CINE*. (no al supermercado)

El *acento nuclear* y el *foco contrastivo* pueden ir de un elemento a otro, según lo que considere necesario el emisor. A pesar de que el orden de palabras no sufre cambios, las cinco frases anteriores contestan a distintas preguntas iniciales, lo cual comprueba que su organización informativa sí ha sido modificada. Cuando la frase *a* da respuesta a *¿Qué día por la tarde fue al cine Marta?*, la *c* contesta a *¿Quién fue al cine ayer por*

la tarde? La modificación de la estructura informativa se debe al cambio de *foco*, que tiene la función primordial indicar la ubicación del *aporte*.

2.2.2.2 Recursos de orden

Aparte de conferir únicamente un *acento enfático* para efectuar la focalización, modificar el orden de palabras también nos ofrece una alternativa. De acuerdo con el *orden natural* a nivel informativo, un enunciado suele empezar desde la presuposición pragmática y termina hasta la aparición de la información novedosa. Por esta convención una ruptura del *orden natural* tiene la capacidad de despertar la atención del oyente, quien se dará cuenta sin mucha dificultad del desplazamiento o anteposición de cierta parte de la secuencia. No obstante, como comprobamos en los apartados anteriores, en español el orden de palabras es libre solo en el plano representativo, pero no en el informativo, la modificación de la organización informativa trae como consecuencia una interpretación errónea a la hora de contestar a la *pregunta inicial*, porque sin recursos de apoyo, es muy probable que el receptor confunda la parte antepuesta con el *soporte*. Por todo ello, la focalización por medio de *la modificación del orden natural*, en concreto, la *anteposición* de cierta parte de la secuencia suele ir acompañada de sistemas de apoyo con el fin de evadir ambigüedades o malentendidos. Entre dichos procedimientos de apoyo destaca primero el uso del acento nuclear enfático:

- (21) a. *Se sentaron en la Terraza.*
- b. *En la terraza se sentaron.*
- c. *EN LA TERRAZA se sentaron.*

La secuencia (21)a puede contestar a la *pregunta inicial* *¿Dónde se sentaron?* y de esta manera, la segmentación informativa divide la oración en dos partes: *se sentaron* como *soporte* y *en la Terraza, aporte*¹⁷. Si tratáramos de realzar la magnitud locativa, un procedimiento viable sería cambiar el orden natural del enunciado original y anteponer la función *En la Terraza* en el principio de la frase, tal como 21(b), pero quedaría ambiguo a nivel informativo, ya que su presuposición pragmática deja de ser *¿Dónde se sentaron?*, sino *¿Qué hicieron en la terraza?* A fin de esquivar la mala

¹⁷ En (21)a, *en la Terraza*, aparte de ser el *aporte*, también es el *foco neutro*. Pero en este apartado abordamos principalmente el foco contrastivo.

interpretación, el hablante tiene que recurrir a un medio de apoyo, en este caso, el acento nuclear enfático y así la distribución *soporte-aporte* quedará inalterada:

Soporte	Aporte
a. Se sentaron	en la Terraza
Soporte	Aporte
b. En la Terraza	se sentaron
Aporte y Foco	Soporte
c. EN LA TERRAZA	se sentaron

Tabla 28 Análisis informative de *En la Terraza se sentaron*

Cabe mencionar que cuando al complemento indirecto le toca la anteposición y tiene que trasladarse al inicio acompañado de un acento de insistencia, para distinguir, por ejemplo, (22)b de (22)c, el complemento indirecto *EL SEDAL* ya deja de ser reduplicado por el átono pronominal,

- (22) a. *El viejo cogió el sedal.*
 b. *EL SEDAL cogió el viejo.*
 c. *El sedal lo cogió el viejo.*

La segunda secuencia responde a la pregunta *¿Qué cogió el viejo?* y permite la negación disyuntiva *EL SEDAL cogió el viejo (no el pescado)*. Sin embargo, la tercera contesta a *¿Quién cogió el sedal?* y permite solamente la negación del *aporte*: *El sedal lo cogió el viejo (no el niño)*.

Aunque la *modificación del orden natural* suele ir acompañada de recursos fonéticos, pero en la focalización fonética no siempre se observa un cambio de orden, tal como las oraciones enumeradas en (20).

Aparte de los procedimientos acentuales, existen recursos gramaticales y léxicos que también pueden servir de respaldo para la *focalización*. Por ejemplo, las estructuras pasivas conllevan una focalización cuando anteponen el complemento directo, pues podemos decir que se trata de un recurso gramatical y en este caso, en lugar de un *acento nuclear enfático*, la anteposición va acompañada de una modificación verbal.

En los ejemplos de (23), el complemento directo *el periódico* se adelanta al inicio de la secuencia y al mismo tiempo el predicado *sacó* va del modo activo al pasivo *fue sacado*. El anterior sujeto *el viejo*, como ya no queda vacío en la estructura argumental de la fase transformada, tiene que ser introducido por la preposición *por*.

- (23) a. *El viejo sacó el periódico de debajo de la cama.*
b. *El periódico fue sacado de debajo de la cama por el viejo.*

Hablando de la voz pasiva, no observamos lo mismo en las oraciones de pasiva refleja. Por un lado, no se produce la anteposición en la transformación activo-pasiva y por otro, la modificación verbal (añadida de *se*) es resultado de la borratura del sujeto anterior y no constituye un recurso de apoyo para el cambio de *orden natural*:

- (24) a. *Las tiendas venden sardinas.*
b. *Se venden sardinas.*

En (24), el complemento directo *sardinas* asciende a ser el sujeto gramatical, pero no llegamos a contemplar *foco contrastivo* en la segunda secuencia. El cambio de estatus no provoca la anteposición necesariamente y la focalización termina truncada.

2.2.2.3 Recursos léxicos

Otro medio factible que va junto con la ruptura del *orden natural* para impedir la confusión, aparte del fonético y el gramatical, es el léxico. Gutiérrez Ordóñez (2014) sostiene que hay signos como *menudo*, *lindo*, *bonito*... o el *qué* en sus usos de adjetivo exclamativo que contribuyen a marcar la focalización y normalmente vienen acompañados de la entonación exclamativa:

- (25) a. *¡Menudo lujo se gasta!*
b. *¡Linda confesión le hacéis!*
c. *¡Bonito papel me has hecho representar!*
d. *¡Qué regalo más hermoso me has hecho!*
e. *¡Qué novio se ha hecho la Luisa!¹⁸*

¹⁸ Ejemplos citados de Gutiérrez Ordóñez (2014: 36)

2.2.2.4 Recursos estructurales

En líneas precedentes sostenemos que los procedimientos o formas de identificación del relieve focal se pueden resumir en cuatro medios: fónicos, de orden, léxicos y estructurales. Hemos visto los tres primeros y a continuación nos concentramos en las *estructuras de énfasis*.

Primero cabe destacar las *construcciones de relieve*. Conocidas también con el nombre de *copulativas enfáticas*, *fórmulas de relieve* y *copulativas perifrásticas*, son las estructuras copulativas construidas con el verbo *ser* en las que se destaca uno de sus componentes (RAE 2009: 3020). Se suelen dividir en tres tipos:

- a. Copulativas enfáticas de relativo (*estructuras ecuacionales*):
Eso es lo que digo yo.
- b. Copulativas de *que* galicado:
Fue en este lugar que lo encontraron.
- c. Copulativas enfáticas condicionales (*estructuras ecuandicionales*):
Si lo hace será porque le gusta.
(*Ibid.* 3020)

Para Gutiérrez Ordóñez (2015), forman una familia estas construcciones enfáticas estructuradas con el verbo *ser*, que presentan la misma organización estructural y similares funciones pragmáticas y discursivas. Utilizando la secuencia original no focalizada *Ana lo dijo ayer*, aplica las siguientes denominaciones en su trabajo:

Denominaciones	Orden	Ejemplos
Ecuacionales plenas	A	<i>Ayer</i> fue cuando Ana lo dijo.
	B	Fue <i>ayer</i> cuando Ana lo dijo.
	C	Cuando Ana lo dijo fue <i>ayer</i> .
Ecuacionales galicadas	A	<i>Ayer</i> fue que lo dijo Ana.
	B	Fue <i>ayer</i> que lo dijo Ana.
Ecuacionales escuetas	C	Ana lo dijo fue <i>ayer</i> .
Ecuandicionales	C	Si en algún momento Ana lo dijo fue <i>ayer</i> .

Tabla 29 Familia de ecuacionales

En el ordenamiento sintáctico se conocen formas de realzar ciertos constituyentes. Se puede ver que las secuencias pertenecientes a la familia de ecuacionales constan de tres términos:

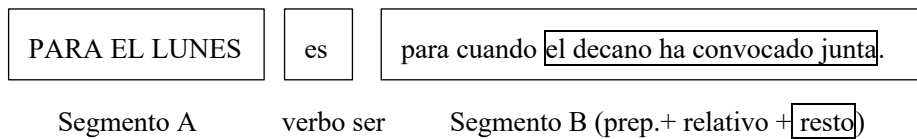
- a) Segmento A: foco o elemento enfatizado
- b) Verbo *ser*
- c) Segmento B: este componente está formado por una construcción que engloba necesariamente el *resto*, es decir, lo que de la oración neutra no ha sido focalizado. En las ecuacionales plenas, el resto viene introducido por un relativo acompañado potencialmente de un artículo y, a veces, también de una preposición. En las variantes galicadas, solo aparece antepuesta la partícula *que*. En las escuetas, solo se registra el resto. En las ecuandicionales, el resto viene introducido por la conjunción *si* (a veces, *cuando*, *siempre que*) seguida de un indefinido (a veces, elíptico).

(Gutiérrez Ordóñez 2015: 17)

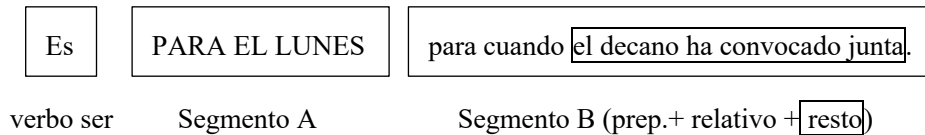
Para ilustrar la idea, a continuación, intentamos focalizar el segmento temporal de la secuencia *El decano ha convocado junta para el lunes* por medio de estas diferentes estructuras enfáticas con *ser*.

Las *ecuacionales plenas* (denominadas también como *hendidias plenas* o *escindidas plenas*) pueden manifestarse con tres distribuciones, tal como lo que se muestra en la tabla anterior:

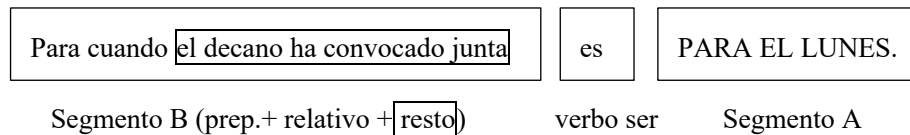
- A. A-ser-B: *Para el lunes es para cuando el decano ha convocado junta.*



- B. Ser-A-B: *Es para el lunes para cuando el decano ha convocado junta.*

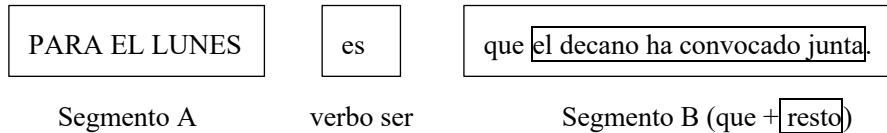


- C. B-ser-A: *Para cuando el decano ha convocado junta es para el lunes.*

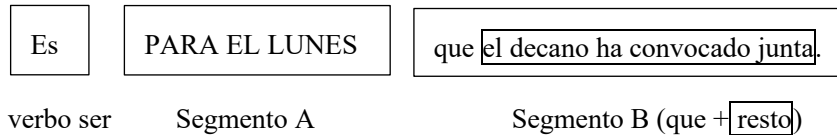


Normalmente se considera *las ecuacionales galicadas* como variantes simplificadas de los órdenes A y B de las ecuacionales plenas, puesto que la diferencia solo consiste en que los relativos en las galicadas se presentan únicamente en la partícula *que*, sin la potencial compañía de artículos ni preposiciones. Así las galicadas de *El decano ha convocado junta para el lunes* se presentarán en las siguientes formas:

A. A-ser-B: *Para el lunes es que el decano ha convocado junta.*

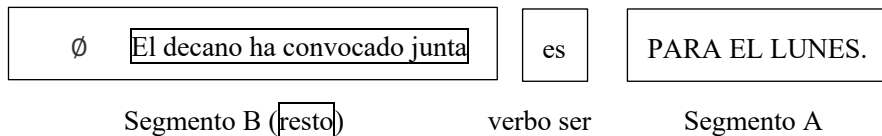


B. Ser-A-B: *Es para el lunes que el decano ha convocado junta.*



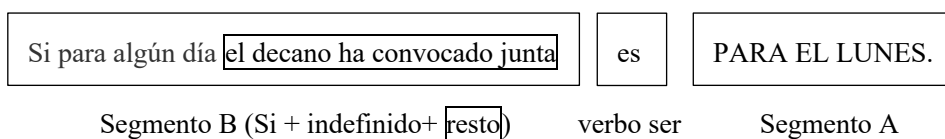
La constitución de las *ecuacionales escuetas* resulta ser aún más concisa, pero su uso también es más reducido. Se utilizan solo en pequeña parte de América (Ecuador, Colombia, Venezuela, Panamá y República Dominicana) y el segmento B queda más corto que las galicadas porque desaparece incluso el relativo *que*:

B-ser-A: *El decano ha convocado junta es para el lunes.*



Las *ecuandicionales* comparten la misma estructura orden C (B-ser-A) de las secuencias anteriores, pero en vez de una oración relativa aparece una construcción condicional encabezada por *si* (a veces, *cuando*, *siempre que*) y seguida de un indefinido (algún día, en este caso):

B-ser-A: *Si para algún día el decano ha convocado junta es para el lunes.*



Para concluir, la *familia de ecuacionales* o las *copulativas enfáticas* tiene la función de realzar un segmento A de la secuencia, sea argumento o aditamento, por

medio del *ser focalizador*. Se trata de un medio estructural de focalización y el ordenamiento sintáctico se manifiesta siempre en las siguientes tres formas:

- A. A-ser-B: *Para el lunes es para cuando el decano ha convocado junta.*
Para el lunes es que el decano ha convocado junta.
- B. Ser-A-B: *Es para el lunes para cuando el decano ha convocado junta.*
Es para el lunes que el decano ha convocado junta.
- C. B-ser-A: *Para cuando el decano ha convocado junta es para el lunes.*
El decano ha convocado junta es para el lunes.
Si para algún día el decano ha convocado junta es para el lunes.

En estas estructuras enfáticas observamos primero una segregación, que lleva a nuestra percepción un foco en contraste con la demás parte de la secuencia; después, la utilización del verbo copulativo *ser*, cuya función consiste en enlazar los dos elementos separados y establecer, como un motor, una relación de equivalencia; al final, una serie de construcciones relativas sobre el resto de la oración de origen, que varían entre sí, con preposiciones y artículos, con la partícula *que*, o con una condicional. A pesar de que para poner de relieve cierta función del enunciado tenemos tres variantes distribucionales, cabe mencionar que cada una de ellas no tiene el mismo valor informativo y comunicativo. Dado su amplio uso en el contexto coloquial y escrito, en las líneas que siguen tomamos como ejemplo variantes de *las ecuacionales plenas* para acercarnos al valor discursivo de las ecuacionales.

Una de las funciones pragmáticas del *foco contrastivo* consiste en indicar la ubicación de la información novedosa, por lo que, a diferencia de las oraciones con *foco neutro*, las *ecuacionales plenas*, o estructuras enfáticas con el verbo copulativo *ser*, no presentan ambigüedad informativa. Pero debido a ciertos indicios o limitaciones discursivos, no gozamos de total libertad cuando decidimos cuál de las tres distribuciones adoptamos. Gutiérrez Ordóñez (2015: 22) propone tres circunstancias en que debemos tener en cuenta la disimilitud y considerar la preferencia de uso entre los tres órdenes de las *ecuacionales plenas*:

Continuidad del tema discursivo. Para la coherencia de un discurso y cuando el segundo segmento del enunciado es una *ecuacional plena*, se adopta preferentemente la distribución A: A-ser-B. En este caso, el foco ocupa la primera posición y siguen después el verbo *ser* y el resto, lo cual se debe a dos razones: primero normalmente el

foco de la *ecuacional* coincide con el *rema* del primer segmento; en segundo lugar, la distribución A, con el *foco* localizado en el principio, permite establecer una cohesión más estrecha con la primera pieza de la oración. Cuando los enunciados son *causales* con *porque*, este orden es aún más frecuente. A modo de ilustración:

(26) a. *Es el hombre de mi vida...*

a él es al que amo quiero y deseo.

b. *Me interesa el futuro*

porque allí es donde pasaré el resto de mi vida.

Función correctiva y rectificativa. En una conversación, cuando el receptor intenta corregir una presuposición emitida por su interlocutor, se adopta preferentemente la distribución B: B-ser-A. A fin de rectificar la afirmación del hablante, el oyente tiende a exponer primero el segmento B para que su interlocutor llegue a prestar atención al marco por corregir, y después plantea la información que cree verdadera. De esta manera, la corrección puede adquirir mayor fuerza, tal como muestran los siguientes ejemplos:

(27) a. *-Ana está enferma.*

-No. La que está enferma es Ema.

b. *-Ana no vendrá hoy porque está enferma.*

-No. La que está enferma es Ema.

Sin embargo, cuando el oyente opta por la adversativa correctiva con *sino* para reforzar su tono rectificativo, el orden es diferente, porque la negación tiene el potencial de atraer el verbo *ser* al principio. Entonces la variante preferida para esta situación es la C: Ser-A-B.

(28) - *Su hija lo visita todas las tardes.*

- No es su hija la que lo visita todas las tardes, sino su nuera.

- No es por las tardes cuando lo visita su hija, sino por las mañanas.

Réplicas contradictorias. En ocasiones, para expresar su enfado o rechazo, el oyente repite cierta parte (o menciona su contraparte) de lo que enuncia el emisor y forma una estructura enfática para negar o rehusar las peticiones del emisor. Se suele

adoptar, para este contexto, la distribución A: A-ser-B, y muchas veces estas réplicas se ven impregnadas de ironía del hablante:

(29) a. - Jefe, necesito un día de descanso.

- ¡Descanso es lo que a ti te sobra!

b. - Papá, necesito un móvil.

- Un látigo es lo que tú necesitas.

Para resumir, la familia de ecuacionales, conocida también como *copulativas enfáticas*, *fórmulas de relieve* y *copulativas perifrásticas*, constituyen uno de los recursos estructurales más usados bajo el marco de focalización. Pero cabe mencionar que todavía existen otras maneras o estructuras de énfasis de similar función.

Una de esas estructuras son los *adyacentes nominales atributivos*, denominados también como *genitivo apositivo*. El hablante recurre a esta transformación focalizadora cuando piensa incorporar connotaciones positivas o negativas en sus palabras. En español se permite convertir el primitivo atributo en el núcleo de un sintagma nominal complementado por el antiguo sujeto. Por ejemplo:

(30) a. *Su hijo es gamberro.* → *El gamberro de su hijo*

b. *Tus dientes son perlas.* → *Las perlas de tus dientes*

c. *Vuestro profesor es sabio.* → *El sabio de vuestro profesor*

En esta construcción, la relación atributiva no se altera porque el antiguo sujeto y el adjetivo mantienen la concordancia en género y número. Aprovechando el realce del adjetivo y una construcción de sintagma nominal, el hablante convierte el adjetivo en foco y logra llamar la atención de su interlocutor y transmitir de esta manera significados implícitos, sean positivos, sean negativos. En el contexto el atributo debe ser de sentido peyorativo o encomiástico y no puede ser neutro, caso en que la estructura perdería la validez e incluso causaría una agramaticalidad:

(31) *Paco es médico.* → **El médico de Paco*

Paco es un medicucho. → *El medicucho de Paco*

Parecido al *genitivo apositivo*, algunos atributos o aditamentos del enunciado original pueden ser ascendidos hacia la posición inicial de un grupo nominal en el que

el resto de los elementos se le subordinan en una oración de relativo (Gutiérrez Ordóñez 2014: 38). Son las *secuencias del modelo “lo fuertes que eran”*:

- (32) a. *Ellos eran fuertes.* → *Lo fuertes que eran ellos.*
b. *El niño pinta bien.* → *Lo bien que pinta el niño.*
c. *Ema corre rápido.* → *Lo rápido que corre Ema.*

Se observa que, si la parte focalizada es un adjetivo, como lo que sucede a (32)a, la relación atributiva también se mantiene, ya que en este caso se ha establecido una conexión entre el foco y el resto.

Los adverbios *hasta*, *incluso* y *ni siquiera* pertenecen a los signos que, en palabras de Gutiérrez Ordóñez (2014), tienen por misión destacar la relevancia de determinados funtivos de la secuencia y que a la vez generan presuposiciones, generalmente para negar su validez (Gutiérrez Ordóñez 2014: 39). Estos signos, denominados con el nombre de *accionadores presuposicionales* en Levinson (1989), son elementos lingüísticos generadores de presuposiciones (Levinson 1989: 170). Estos adverbios en el discurso, como *hasta* e *incluso*, de acuerdo con Fuentes Rodríguez (2009), comparten las siguientes características:

- colocan el argumento en la posición superior de la escala;
- presuponen una serie previa y la adición de otros elementos;
- presentan el elemento como no esperado por el receptor.

(Fuentes Rodríguez 2009: 265).

- (33) a. *Hasta los equipos más modestos pueden ganarle al campeón.*
b. *Ni siquiera yo soy tan despiadado.*
c. *Los hombres también lloran.*

Por poner un ejemplo, la secuencia (33)a nos presenta tres características conforme a lo que sostiene Fuentes. En primer lugar, la frase plantea, por encima de todo, la afirmación de que *los equipos más modestos pueden ganarle al campeón*; después se formula la presuposición de que *todos los demás elementos del paradigma “los equipos más modestos” pueden ganarle al campeón*; al final, los equipos más modestos suponen ser las personas que menos esperaba el hablante que pudiera ganar al campeón y de esta manera, le provocará una sorpresa al receptor.

Los signos como *menudo, lindo, bonito...* o el *qué* en sus usos de adjetivo exclamativo también contribuyen a marcar la focalización, pero a diferencia de los recursos léxicos, los adverbios, o mejor dicho, *los accionadores presuposicionales*, aparte de ofrecer un matiz enfático, brindan también una presuposición sobre la que el hablante organiza la estructura informativa de la enunciación.

Ya hemos visto que los procedimientos o formas de identificación del relieve focal se pueden resumir en cuatro medios: fónicos, de orden, léxicos y estructurales. Pero estos medios no son exclusivos, verbigracia, la anteposición focalizadora trata de un medio de orden, pero suele ir acompañada de un acento enfático. Existen diversos recursos estructurales focalizadores y estos pueden compaginar en una misma secuencia. Como en (34)a, conviven una *ecuacional* con el *modelo* “*lo fuertes que eran*” y en (34)b, se ve una *ecuacional* en relación con un *genitivo apositivo*:

(34) a. *Fue Alberto que me dijo lo fuertes que eran esos chicos.*

b. *Fue entonces cuando nos dimos cuenta del astuto del decano.*

A pesar de que no es posible que exista más que un binomio *soporte/aporte* en un enunciado, todo lo de arriba mencionado arroja luz sobre el hecho de que el hablante puede destacar cuantos constituyentes oracionales quiera y los focos se pueden dispersar en todo el enunciado donde el hablante considere apropiado.

En resumen, al igual que el binomio *soporte/aporte*, el *foco/relieve* también constituye una función informativa y podemos decir que, junto con la información presupuesta, forman otra oposición combinatoria en el enunciado. Todo *foco/relieve* se efectúa siempre sobre la información novedosa. Pero no toda información novedosa es necesariamente *foco* (contrastivo, en concreto). Otra semejanza entre *foco* y *aporte* consiste en que el *aporte* o información nueva es una función de carácter sintagmático o combinatorio, mientras que el *foco*, es de naturaleza paradigmática.

2.3 TÓPICO Y COMENTO

Por necesidades comunicativas, en algunos casos el hablante se encuentra obligado a enmarcar la vigencia de sus afirmaciones, puesto que las preguntas, demandas, o instancias planteadas solo adquieren valor dentro de las áreas que delimita el hablante. En palabras de Gutiérrez Ordóñez (2014), se trata de señalar el *universo del discurso* a cuyas fronteras se han de ceñir los que ostenten la palabra en sus referencias y denotaciones. Es asimismo la palestra delimitada donde se desarrollan los procesos significados por el verbo y el campo de validez veritativa del enunciado. Razón por la cual, el autor también aplica el término *función marco* para denominar esta función, aparte de la denominación más generalizada, el *tópico*¹⁹.

- (35) a. *Políticamente, fue una decisión acertada.*
b. *Esas cajas, ¡cuidado con ellas!*
c. *A Paula, ¿le gusta el pescado?*
d. *En cuanto a mí, podéis hacer lo que os dé la gana.*

Tal como en (35)a, el hablante lanza la afirmación *fue una decisión acertada*, pero al principio de la enunciación, ha dejado claro que esta aseveración solo será válida en el ámbito político, el cual constituye el llamado *universo de discurso* o el *marco* para este caso. Con la *función marco*, el hablante es capaz de excluir otros aspectos que puedan afectar a la validez de la enunciación, por ejemplo, esta decisión supondría demasiado gasto y económicamente no fue propicia, o esta decisión fue en contra de lo que pudo recibir la mayoría del pueblo y se tomó por consideraciones políticas.

Tras un breve vistazo hacia la función, vemos necesario aclarar qué se entiende por la *función marco* o el *tópico* antes de adentrarnos en el análisis de sus características y categorías, porque en la actualidad existe una gran heterogeneidad terminológica y conceptual al respecto.

2.3.1 Concepto y definición

¹⁹ Según Jiménez Juliá (1993: 21), el concepto tópico es utilizado por Ch.F. Hockett para referirse a aquello de lo que habla el *comentario*: “The speaker announces a topic and then says something about it. Thus John/run away. That book by Thomas Guernet/I haven’t read yet”. Hay que señalar aquí que el binomio propuesto por Ch.F. Hockett coincide con la oposición combinatoria *sujeto/predicado*, pero en realidad, como demostraremos a continuación, no ocurre lo mismo en todos los casos y el autor se encuentra en el riesgo de confundir el nivel sintáctico con el informativo.

Dik (1981) destaca una función que *introduce una entidad o un conjunto de entidades a las que la predicación subsiguiente va a hacer referencia* (Ibid.: 173). Pero a dicho funtivo le confiere el nombre de *tema* y sostiene que no se trata de un constituyente sacado de la estructura predicativa, ya que puede ser correferente o no con el nivel representativo:

- (36) a. *Esa película, ya la he visto.*
- b. *Manuel, siempre tiene problemas.*
- c. *En cuanto a mí, podéis hacer lo que os dé la gana.*
- d. *En cuanto a París, la torre Eiffel es realmente espectacular.*
- e. *¿Mi hermano? No lo he visto desde hace años.*
- f. *Por lo que se refiere a los empleados, bueno, veamos...*

Entre estas seis secuencias, las primeras dos son correferentes con la oración y forman parte de la predicación, (36)a desempeña el complemento directo y (36)b, el sujeto; al contrario, las siguientes dos no ocupan funciones representativas en la predicación y no son más que segmentos que señalan la aplicabilidad del enunciado, por lo que no es de extrañar que en las últimas dos el *tema* vaya en modalidad interrogativa y seguido del corte de la enunciación. Pero todo ello no supone que entre el *tema* y la oración no haya ningún vínculo y según el autor, sí existe una relación de coherencia o pertinencia pragmática:

-Para que cualquier par formado por Tema T y Predicación P tenga sentido, debe ser pertinente afirmar P con respecto a T. (Ibid.: 180)

-Tema: Presenta un dominio o universo del discurso con respecto al cual resulta pertinente expresar la predicación que le sigue. (Ibid.: 171)

Otros lingüistas como Chafe, Li-Thomson, Shibatani plantean, de forma similar, que el tópicos es *elemento que limita la aplicabilidad de la predicación principal a un dominio restringido* (Chafe, cit. Jiménez Juliá, 1996). Pero la conclusión se llega desde un estudio tipológico y las lenguas orientales como el japonés y el chino despiertan en los estudiosos un gran interés. Por ejemplo, el japonés principalmente lleva a cabo la topicalización por medio de la anteposición y la concomitancia de la partícula *wa*; y en chino, sí usamos la partícula 嘛 para marcar el tópicos en algunos casos, pero eso solo constituye uno de los recursos topicalizadores, tema que abordamos en el siguiente

capítulo. Shibatani caracteriza los tópicos de la siguiente manera (*cit. Jiménez Juliá 1996: 469 y ss.*):

- a) Se presenta como algo previo y potencialmente aislado de la estructura de la predicación ulterior (*Ibid.: 469-470*). Por su estrecha relación con este rasgo, se trata de una función opcional y normalmente, el tópico se establece en la posición inicial de una secuencia.
- b) La necesidad de que un cierto elemento tenga un referente identificable en el contexto aludido, lo que se identifica normalmente con el carácter necesariamente determinado de los elementos temáticos (*Ibid.: 470*)²⁰.
- c) Ausencia de control de procesos sintácticos como reflexivización, pasivización, eliminación de frases nominales iguales, serialización verbal e imperativización (*Ibid.: 474*).

La teoría de Tomás Jiménez Juliá asimila lo que plantean los anteriores estudiosos y se aproxima a lo que aporta M.A.K. Halliday a este ámbito de investigación. Como muchos autores, adopta las denominaciones *tema/rema* y defiende su postulado de la siguiente manera:

En términos generales, decimos que el tema es el elemento que abre la cláusula, presentando el ámbito sobre el que se va a predicar algo, el punto de partida, que puede ser concreto o de carácter general. El resto (rema o predicado) es lo que se dice en relación con el tema y que, igualmente, puede mantener una relación semántica muy diversa con él. (Ibid.: 454)

Es evidente que, al igual que los autores, Jiménez Juliá también presta suma atención a la posición inicial de la secuencia y por lo que respecta a la lengua española, podemos ver en la investigación del autor español la distinción de dos cláusulas: *temáticas* y *no temáticas*. Para acercarnos a su iniciativa, veamos unos ejemplos con el verbo *dar* (*cit. Jiménez Juliá 1996: 478*):

1) *Cláusulas temáticas:*

-Pedro le dio a Juan el mejor regalo. (tema-sujeto)

-A Juan le dio Pedro el mejor regalo. (tema-c. indirecto)

²⁰ Este rasgo coincide, en cierto grado, con la pertinencia pragmática que plantea S.C. Dik.

- A Juan le dieron el mejor regalo. (tema-c. indirecto)
- El mejor regalo se lo dieron a Juan. (tema-c. directo)
- El mejor regalo se lo dio Pedro a Juan. (tema-c. directo)

2) *Cláusulas atemáticas:*

- Le dieron (a Pedro) el mejor regalo (a Pedro).
- Le dio Juan (a Pedro) el mejor regalo (a Pedro).
- Se le dio (a Pedro) el mejor regalo (a Pedro).

El primer rasgo del *tema* en español es el de su separabilidad y, con ello, el de su posible (aunque, como en chino o japonés, no necesario) desligamiento de la estructura predicativa del verbo (Ibid.: 479). Entre las secuencias anteriores, se percibe a las claras que, en las *cláusulas temáticas*, al principio de la secuencia aparece el elemento sobre el que el resto predica y se nota una separabilidad potencial con la predicación. El elemento puede desempeñar diversos papeles sintácticos en la estructura predicativa, sea sujeto, sea complemento directo, sea complemento indirecto. Pero de acuerdo con el autor, en español existen cláusulas atemáticas no encabezadas por dichos elementos. Como en ejemplos de 2), lo que abre la cláusula son clíticos, no desgajados y cuyos referentes no aparece hasta la expresión del acto o hasta el final, de ahí que el enunciado no posea la función *tema*, que marca el universo del discurso, y sea una simple narración del acto referido.²¹

T. Jiménez Juliá diferencia las cláusulas temáticas en cuatro tipos, conforme al grado de integración del *tema* con las funciones sintácticas (Jiménez Juliá 1996: 481-484):

- 1) La primera posibilidad es que el tema coincida con una unidad funcional de la estructura predicativa. En este caso hablaremos de *tema no marcado* cuando este constituyente sea el sujeto de las declarativas, si bien en español cabe hablar de verbos que imponen secuencias no-marcadas atemáticas o construcciones con temas diferentes al sujeto. Y hablaremos de *tema marcado* cuando sea otro constituyente de la estructura actancial del verbo el que se sitúa en posición temática:

²¹ En opinión de Gutiérrez Ordóñez, para Jiménez no es la *separabilidad*, sino el criterio de Halliday: *la posición inicial*. Por eso no introduce como nota distintiva la necesidad de una *separación formal entre el tema y el rema*, ni contempla la posibilidad de que el tema se halle, *debidamente separado (en un inciso, por ejemplo), en el interior de la cláusula* (Gutiérrez Ordóñez 2014: 43).

-Los niños llegaron tarde. (tema no marcado)

-A mí me gusta la paella. (tema no marcado)

-Eso lo sabrás tú. (tema no marcado)

-A Madrid no iré hasta el jueves. (tema no marcado)

-Al enemigo no le doy ni agua. (tema no marcado)

2) Un segundo caso, particularmente frecuente en español, es el del constituyente 'trasladado' (desde su virtual posición en la estructura predicativa) para posibilitar su valor temático. Una descripción estructural de la secuencia sintáctica requiere de la caracterización de uno de sus constituyentes como 'tema', sin posibilidad de adjudicarle una función sintáctica en el nivel de estructura jerárquica en el que funciona:

-Yo lo que sé es que tengo mucho que hacer.

-Esto que te cuento dicen que ocurrió de verdad.

-Eso estoy convencido de que no se hará.

-Tú parece que no te enteras de nada.

3) Un tercer caso de tema desgajado de su posición virtual en la estructura predicativa para ocupar una posición (únicamente) temática es el del elemento 'mixto', esto es, correferencial con dos unidades funcionales distintas:

-Cualquier ayuda la agradeceremos infinitamente y nos será muy útil

-Al teatro nunca voy, pero películas veo constantemente y me resultan relajantes.

4) Un caso extremo, pero en absoluto ajeno a la forma habitual de hablar, es el del tema no relacionable directamente con ninguna función sintáctica, sino tan solo con una entidad semántica relevante con respecto a la predicación, pero no trasvasable, en su forma actual, a la estructura de esta:

-Yo... a mí me gusta la claridad.

-Yo... los aviones me dan vértigo.

-Los niños, acabo de verlos

-Los Rolling son importantes pero los Beatles, sin Sgt. Pepper no tendríamos ni la mitad de la música pop de ahora.

-La universidad, si entras en la facultad que quieres ya tienes suerte

-Estas líneas, se han equivocado.

T. Jiménez Juliá propone diagramas arbóreos para reflejar la estructura sintáctica de las secuencias según la oposición *tema-remata*, división que se efectúa no desde nivel el sintáctico, sino el funcional. Pero en su opinión, *tema* y *remata* son los primeros constituyentes de la cláusula. Por ejemplo, para la segunda clase de las secuencias temáticas, dibuja el siguiente diagrama para reflejar la organización sintáctica:

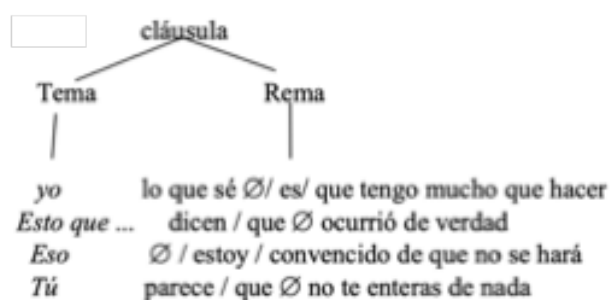


Figura 6 diagrama arbóreo la estructura sintáctica

A diferencia de Jiménez Juliá, Gutiérrez Ordóñez considera la proliferación del término *tema* y opta por la denominación *tópico* o *función marco* para hacer referencia al funtivo que se asienta como el universo del discurso en que se desenvuelve el resto del enunciado. Se trata de un vocablo que es capaz de reflejar la misión de este elemento detectado y que contribuye, de esta forma, a que nos alejemos de una confusión terminológica, ya que el *soporte* también se puede denominar *tema*. El autor formula también la hipótesis de que existe una división binaria *tópico/comento* (o *comentario*) en los enunciados. Prefiere utilizar el término *comento a predicación* y a *comentario* porque en su opinión, por un lado, la relación que mantiene el segundo funtivo con el tópico no siempre es predicativa y se debe eludir confundir el nivel funcional con el sintáctico; por otro lado, la traducción de la palabra inglesa *comment* puede ser *comento* o *comentario*, pero el término *comentario* dará origen a más interpretaciones y el novedoso *comento* puede aplicarse exclusivamente a este caso, la contraparte de *tópico*:



Figura 7 División binaria tópico/comento

Sin embargo, aunque el autor expresa conformidad con la existencia de esta función, no se adhiere totalmente a las afirmaciones de los anteriores investigadores y asimismo lanza su revisión crítica frente a las suposiciones:

- 1) Que el orden (primera posición en el enunciado) no es el criterio definitivo. Corremos el riesgo de mezclar magnitudes funcionales diferentes (tópico con sujeto o con soporte o incluso con foco).
 - 2) Que si la separabilidad es el rasgo más decisivo de una función, no ha de ser un rasgo potestativo, sino que, de no mediar otras marcas, debe ser obligatorio.
 - 3) Que el tópico puede encontrarse, debidamente representado, también en el centro o en el final de un esquema sintagmático.
 - 4) Que el tópico es, como el foco, una función potestativa. Puede existir o no. De hecho, no lo encontramos en gran porcentaje de las manifestaciones (especialmente en el lenguaje escrito).
- (Gutiérrez Ordóñez 2014: 45)

En todos sus trabajos, Gutiérrez Ordóñez insiste en que la característica más relevante del *tópico* es la *separabilidad*, en vez de la *posición inicial*, cuya importancia, a su parecer, recibió un énfasis excesivo²². Entonces, a pesar de que el *tópico*, en la mayoría de los casos, ocupa la *posición inicial*, eso no nos puede conducir a pensar que todo lo que se localiza en el inicio del enunciado sea *tópico*. Para demostrar la singularidad del *tópico* y distinguirlo de otras funciones informativas, el autor pone los siguientes casos ilustrativos:

(37) a. Pregunta inicial: *¿Quién ha venido a tu casa?*

Respuesta: *A mi casa ha venido Berta.*

b. Pregunta inicial: *¿Dónde está el libro?*

Respuesta: *El libro está en la estantería.*

c. Pregunta inicial: *¿Quién castigó a Charo?*

Respuesta: *A Charo la castigó su madre.*

Cada enunciado se formula dependiendo de una presuposición inicial y las respuestas se obtienen según sea la pregunta. Al principio de la secuencia se localiza el *soporte* y después nos encontramos con el *aporte*. Pero ‘Si se concluye que segmentos

²² La importancia del primer constituyente fue resaltada, como tantas otras cosas, por los lingüistas de Praga. Beneš advirtió que esta posición era decisiva en el progreso de la información y en la conexión con el texto e incluso la considera un valor funcional autónomo (*basis*). Firbaš desarrolla esta idea al concebir la comunicación como un progreso dinámico que avanza gradualmente a medida que se desarrolla la emisión. Desde tal óptica es evidente que la posición inicial posee una relevancia neta. Pero nada tiene que ver con las diferencias soporte/aporte (=información conocida/información nueva), con el realce foco, ni con la función tópico que tratamos de delimitar. (Gutiérrez Ordóñez 2014: 45-46)

como *a mi casa, el libro o a Charo* son tópicos por hallarse en posición de inicio, correríamos el peligro de confundir, al menos parcialmente, tópico con soporte (información conocida)' (Ibid.: 46). Para el autor, no se debe dar demasiada prioridad a la *posición inicial* sobre el valor relacional, ya que el *tópico* forma una magnitud funcional y es necesario ver su relación con otro fectivo (*comento*, en este caso). El mismo error ocurriría con el *foco* o *relieve* si se sobrestimara la relevancia del inicio de la oración:

(38) a. *¡Menudo coche se ha comprado el chico!*

b. *¡Qué cara tienes!*

El hecho de que *menudo coche* y *qué cara* aparezcan en el principio no justifica que sean *tópicos*, porque ya sabemos que constituyen *focos* del enunciado y la anteposición focalizadora, junto con recursos léxicos, tienen como objetivo un realce de carácter paradigmático.

Por todo ello, Gutiérrez Ordóñez sostiene que, a la hora de efectuar un análisis de un enunciado en el nivel funcional, hay que distinguir claramente los conceptos. Por una parte, se necesita hacer distinción entre el primer elemento de la secuencia y las funciones informativas (*soporte-aporte, foco o relieve, tópico-comento*), porque cuando hablamos del elemento localizado en la *posición inicial*, 'no constituye una función informativa. No se trata de una conformación funcional realizada por el hablante en función de las necesidades comunicativas del destinatario' (Ibid.: 46). Por otra parte, hay que tener en cuenta la diferencia entre las funciones informativas. El binomio *tema-rema* refleja la organización informativa de una dicción y está vinculado con una presuposición pragmática; el *foco*, función potestativa, busca llamar la atención del receptor por medio del realce de un fectivo; el *tópico*, a su vez, marca el ámbito de aplicabilidad o pertinencia de lo que se indica en el resto del enunciado. El *aporte* o información nueva, siendo una función obligatoria en una secuencia, es de carácter sintagmático o combinatorio, mientras que el *foco*, función potestativa, es de naturaleza paradigmática. Y el *tópico*, potestativo también, se caracteriza por la *separabilidad* y la función marco.

Nosotros estamos a favor del planteamiento de Gutiérrez Ordóñez, quien defiende la indispensabilidad de discernir los distintos niveles (sintáctico, funcional, etc.) y las distintas funciones para dejar clara la naturaleza funcional de los enunciados. Y en el

presente apartado, adoptamos la denominación *tópico-comento* y definimos el *tópico* con la afirmación de Escribano:

Los tópicos son constituyentes prosódicamente desgajados, recubiertos de curvas de entonación que finalizan en semianticadencia, que concretan la capacidad referencial de ciertos elementos integrados, por lo general clíticos, y que a veces van introducidos por expresiones especializadas como en cuanto a, por lo que respecta a, etc. (Escribano 1991: 362)

2.3.2 Caracteres de los tópicos

A continuación, trataremos de sintetizar las características más importantes del *tópico* siguiendo lo observado en esta definición, a fin de detectar sus formas de expresión, sus rasgos distintivos frente a otras funciones informativas, así como la articulación interna con el *comento*:

1). *Separabilidad*. Gutiérrez Ordóñez (2014) ha indicado que la *separabilidad* es el rasgo más relevante y debe ser obligatorio, por lo que normalmente los *tópicos* se encuentran desgajados del resto del enunciado, tanto ortográficamente como prosódicamente. Primero vienen marcados por una *pausa* (una coma, en concreto), la cual también sirve para distinguirlos de otras funciones que puedan contraer en el decurso. Prosódicamente, los *tópicos* forman una unidad entonativa que contrasta con el resto y se caracteriza por un ligero ascenso tonal (*semianticadencia*):

(38) a. *Legalmente* (↑), *su situación es delicada*.

b. *Desde un punto de vista técnico* (↑), *el proyecto es posible*.

Con este rasgo característico, formalmente, somos capaces de diferenciar el *tópico* del *soporte* y el *foco*, que no vienen desligadas del resto de la secuencia ni marcadas por pausas. Un caso ilustrativo puede ser:

(39) a. *El sedal*, *lo cogió el viejo*. (*tópico*)

b. *El sedal* *lo cogió el viejo*. (*soporte*²³)

c. *¡EL SEDAL* *lo cogió el viejo!* (*foco*)

²³ La división soporte-aporte se efectúa según la pregunta inicial. Puede haber distintas segmentaciones en esta secuencia y aquí supongamos que la presuposición pragmática es ¿Quién cogió el sedal?

2) *Referencialidad*. Según Shibatani (1991), la *referencialidad* es un rasgo general para todos los *tópicos*. Es decir, siempre existe una conexión o coherencia de sentido, de manera explícita o implícita, entre el universo del discurso que marca el *tópico* y lo que argumenta el resto del enunciado. La denotación se puede realizar de diversas formas siempre que se perciba una relación, por eso, se encuentra libre de la referencia identificable, que estipulan las reglas gramaticales. Gutiérrez Ordóñez (2014: 49) enumeran las diferentes manifestaciones de la denotación (definida/indefinida, específica/inespecífica, genérica/no genérica):

- (40) a. *Vino, una copa a la comida es provechosa.*
b. *En cuanto a tus alumnos, son unos gansos.*
c. *En cuanto a algunos alumnos, son impresentables.*
d. *El hombre, es un animal de costumbres.*
e. *El hombre del paraguas, tiene malas costumbres.*
f. *La mujer que buscas, no sueñas con ideales imposibles.*
g. *La mujer que buscabas, creo que estaba en la tienda.*

3). *Posición en la secuencia*. Pese a que el *tópico* se ubica, de preferencia en la posición inicial del enunciado, no es extraño que se distribuya en otras partes, siempre que se halle asilado prosódicamente. Hecho que, naturalmente, refuta la hipótesis sobre la preeminencia de la posición inicial al hablar del *tópico*:

- (41) a. *Desde un punto de vista técnico, el proyecto es posible.* (Posición inicial)
b. *El proyecto es, desde un punto de vista técnico, posible.* (Posición intermedia)
c. *El proyecto es posible, desde un punto de vista técnico.* (Posición final)

4). *Compatibilidad con modalidades*. El *tópico* puede coexistir con cualquier modalidad en la secuencia oracional, lo cual también atestigua la *separabilidad* de este con el resto del enunciado:

- (42) a. *Desde un punto de vista técnico, el proyecto es posible.* (enunciativa)
b. *Desde un punto de vista técnico, ¿el proyecto es posible?* (interrogativa)
c. *Desde un punto de vista técnico, ¡el proyecto es posible!* (exclamativa)

5). *Admisión de adverbios*. El *tópico* puede ir enfatizado por los adverbios que encierran presuposiciones. Son palabras del tipo *incluso, también, ni siquiera, aún, basta, solo, exclusivamente*, etc.:

- (43) a. *Incluso desde un punto de vista técnico, el proyecto es posible.*
b. *Ni siquiera desde un punto de vista técnico, el proyecto es posible.*
c. *Solo desde un punto de vista técnico, el proyecto es posible.*
d. *También desde un punto de vista técnico, el proyecto es posible.*

6) *Marcadores de topicalización*. Con relativa frecuencia el *tópico* va encabezado por expresiones como *en cuanto a ..., en lo que se refiere a ..., por lo que respecta a ..., en lo que toca a...*, etc. Estas estructuras funcionan como marcadores de topicalización, que alertan al receptor de la validez de la enunciación:

- (44) a. *En cuanto a tus alumnos, son unos gansos.*
b. *En lo que se refiere al clima, esta es una ciudad agradable.*

7) *Órbita externa*. Los *tópicos* forman un nivel distinto, el cual resulta ser más externo que los complementos circunstanciales y que la organización informativa *soporte-aporte*. Podemos examinar su singularidad a través de los rasgos de otras funciones y en todas las siguientes pruebas obtendremos respuestas negativas:

- (45) *Técnicamente, el proyecto es imposible.*
Prueba 1: *¿Cómo es un proyecto imposible?
Prueba 2: *Técnicamente es como el proyecto es imposible.
Prueba 3: *Si de alguna forma el proyecto es imposible es técnicamente.
Prueba 4: *No moralmente sino técnicamente, el proyecto es imposible.

Se ve que se produciría una anomalía o extrañeza si sometemos la frase original a las pruebas de, entre otras, interrogación parcial, *foco* (mediante estructura ecuacional y ecuandicional), *aporte* (mediante negación *no A sino B*), hecho que comprueba su desigualdad con otras funciones, tales como el *foco*, el *aporte*, etc.

Aunque los *tópicos* se encuentran en una órbita más externa y no ejercen función oracional, a veces para la gramaticalidad del resto del enunciado, es necesaria su correferencia con algún funtivo de la secuencia. En este caso, en ocasiones queda a

nuestra vista la reproducción del *tópico* o cierta parte de este, sea por concordancia, sea por anáfora:

(46) a. *En cuanto a tus alumnos, son unos gansos.*

b. *El sedal, lo cogió el viejo.*

8) *Posibilidad de la coexistencia de varios tópicos.* Escribano (1991: 363) y Gutiérrez Ordóñez (2014: 51) señala que en una misma oración podemos encontrar varios *tópicos* tanto en manifestaciones asertivas como interrogativas:

(47) a. *Juan, el dinero, a su mujer, ¿cómo se lo envía?*

b. *Juan, el dinero, a su mujer, se lo envía por giro postal.*

c. *Ese chisme, ayer, a tu madre, ¿quién se lo ha contado?*

d. *Ese chisme, ayer, a tu madre, se lo contó la vecina.*

Las funciones informativas anteriormente abordadas, *soporte*, *aporte* y *foco*, adquieren su valor informativo a través de unos procedimientos que realiza el hablante con ciertos funtivos del esquema sintagmático según sus necesidades informativas. Estas funciones informativas se materializan normalmente con los funtivos sintácticos de la secuencia, pero en el caso del *tópico*, ya que hemos percibido su carácter externo a la organización sintáctica, entonces ¿cómo se relaciona con las magnitudes del *comento*?

A diferencia de otras funciones informativas, la aparición del *tópico* tiene como objetivo ofrecer al interlocutor un ámbito de aplicabilidad, es decir, una premisa dentro de la cual adquiere una validez el resto del enunciado. Cualquier interpretación alejada a las condiciones necesarias marcadas por el *tópico* no sería válida y el hablante no responde de eso. Si el interlocutor intentara descifrar el mensaje emitido perdiendo de vista la *función marco*, conseguiría unas conclusiones ilógicas para el hablante. Dik (1981) plantea que la relación que se mantiene entre el *tópico* y el *comento* es de *pertinencia pragmática*, porque la interpretación correcta del mensaje, dada la naturaleza externa del *tópico*, será resultado de los contextos y la cooperación entre el hablante y el oyente. Gutiérrez Ordóñez (2014) comparte la idea con Dik, pero sostiene que aparte de *pertinencia pragmática*, se trata también de una cuestión de dimensión sintáctica, semántica e informativa:

- a) Desde *el punto de vista sintáctico*, se configura como un segmento que afecta globalmente al enunciado. Es una función externa como el *atributo oracional* (expresión sintáctica del *modus*) con la que convive, contrasta y alterna en el orden; pero con la que nunca se coordina.
- b) Desde una *perspectiva semántica*, esta función conforma el ámbito de referencia o universo de discurso al que habrá que atenerse la formulación oracional.
- c) Desde el *ángulo informativo*, es una llamada de atención al oyente, efectuada ya al inicio del mensaje, para que advierta que el ámbito de la aserción o de la pregunta está restringido.

(Gutiérrez Ordóñez 2014: 58)

Consideramos acertada la aserción de Dik, pero al mismo tiempo creemos más completo el planteamiento de Gutiérrez Ordóñez. A fin de ilustrar la idea, pongamos como ejemplo las siguientes secuencias anómalas:

(48) a. **Aunque la Tierra es redonda, Manuel no aprobó el examen.*

b. **En cuanto a mi perro, Amazon reta a Apple con una tableta de solo 176 euros.*

Para el éxito de la comunicación, siempre existe un conocimiento del saber enciclopédico que rige la interpretación inferencial y que une el *tópico* y el resto del enunciado²⁴. Si la secuencia no se desarrolla bajo este saber compartido, se llegará a una anomalía o un fracaso comunicativo. Por ejemplo, en (48)a, el *tópico de causalidad*, o sea, el segmento *Aunque la Tierra es redonda* está constituido por la estructura concesiva y está capacitado para presentar una *causa no eficiente*. El esquema concesivo o la dimensión sintáctica impone al receptor la obligación de pensar que el *tópico* presenta un obstáculo inefectivo para el acto expresado. Pero por falta de conocimiento compartido por los interlocutores, se le presenta al receptor la dificultad de enlazar las dos partes de la secuencia y se produce la anomalía semántica. De igual modo, en (48)b no se percibe la relación entre las dos partes. El hablante considera sus necesidades comunicativas y conforma con los signos lingüísticos el segmento *En cuanto a mi perro* para marcar el universo de discurso en que son efectivas la referencia

²⁴ Estos conocimientos extralingüísticos son esenciales para el proceso de interpretación inferencial. Sirven como punto de apoyo, desde el cual se llega a conclusiones válidas a través de una deducción. Para diferentes autores, la denominación de dichos conocimientos es distinta: Ducrot-Anscombe lo denomina los *tópoi*, Sperber-Wilson, el *contexto* y Gutiérrez Ordóñez, *supuestos*.

de *Amazon reta a Apple con una tableta de solo 176 euros*. Sin embargo, no se contempla ninguna pertinencia entre la formulación oracional y el marco semántico que indica el *tópico*, por lo que estamos ante una anomalía producida a nivel semántico.

Resumiendo, la relación de pertinencia entre el *tópico* y el *comento* es de dimensión sintáctica, semántica e informativa. Como hemos visto en los ejemplos, el nivel sintáctico puede imponer un valor a la interpretación inferencial por medio de su representación y la magnitud semántica entra en juego porque exige una pertinencia entre las dos partes del enunciado. Y desde la perspectiva informativa, el *tópico* es como una llamada de atención que advierte al receptor el universo de discurso mediante un inciso.

2.3.3 Clasificación de tópicos

Aunque los *tópicos*, en general, presentan las anteriores características, se observa una heterogeneidad entre ellos y varían en las presentaciones semánticas y sintácticas. En las líneas posteriores abordaremos la clasificación de los *tópicos*, que se efectúa básicamente según el criterio semántico o sintáctico. Primero, semánticamente hablando, podemos diferenciar tres clases de *tópicos* a grandes rasgos, si nos detenemos a reflexionar sobre el contenido que manifiestan.

1) *Tópicos de perspectiva y de referencia*. El prototipo del *tópico* consiste en una función que informa al receptor del *universo de discurso* desde el cual se enfoca el resto de la secuencia, en otras palabras, es el llamado *marco de referencia*. Los marcadores topicalizadores son ideales para cumplir esta función:

- (49) a. *En cuanto al pasaje, estoy mirando si puedo conseguir otro vuelo.*
- b. *En lo que se refiere a costumbres, los jóvenes son muy diferentes.*

Gutiérrez Ordóñez también inscribe en esta *función marco* algunos incisos adverbiales. Son del tipo *técnicamente, lingüísticamente, políticamente, lógicamente, psicológicamente...* Estos adverbios son construidos con *-mente* y delimitan el ámbito donde adquirirá validez la afirmación posterior. Se concentran en mostrar *el punto de vista o perspectiva* del hablante. Bajo este concepto, hay autores que distinguen dos grupos de *tópicos de perspectiva*:

- a) Personalmente, a mi modo de ver, a tu juicio...

- b) Técnicamente, lingüísticamente, políticamente, lógicamente, psicológicamente, medicamente, humanamente, éticamente, legalmente...

(Gutiérrez Ordóñez 2014: 51)

Pero Gutiérrez Ordóñez insiste en que no hace falta la división porque no presentan diferente comportamiento formal entre sí, tal como puede observarse en las siguientes comparaciones que se registran en Gutiérrez Ordóñez (2014: 52):

-Personalmente, es un tipo duro.	-Políticamente, es un tipo duro.
-Personalmente hablando, es un tipo duro.	-Políticamente hablando, es un tipo duro.
-En cuanto a él, es un tipo duro.	-En cuanto a la política, es un tipo duro.
-Desde el punto de vista personal, es un tipo duro	-Desde el punto de vista político, es un tipo duro.

Tabla 30 Tópicos de perspectiva y de referencia

Así, seguimos la idea de Gutiérrez Ordóñez y, en cierto grado, podemos considerar los *tópicos de perspectiva* muy próximos a los que sirven como *referencia*, puesto que ambos plantean un *marco* donde obtiene pertinencia el resto del enunciado. Por eso, los unificamos bajo la denominación de *tópicos de perspectiva y de referencia*.

2) *Tópicos espaciales y temporales*. Se trata de la clase de tópicos que demarcan un espacio o tiempo que funciona como marco previo a la predicación.

(50) a. *En León, trabaja, pero en Ribadeo, descansa.*

b. *En invierno, trabaja, pero en verano, descansa.*

A diferencia de los complementos de lugar y tiempo, los *tópicos espaciales y temporales* se localizan en un nivel más externo de la predicación y tienen diferente funcionalidad. Cronológicamente no faltan discusiones al respecto. Primero Quirk (1985: 512) apunta un ejemplo en que coexisten los dos locativos. Al primero (*On the platform*) lo denomina *adjuntos de oración* y el segundo (*on the cheek*) es un prototipo de *adjuntos* de dependencia verbal directa. Sostiene que los *adjuntos de oración* suelen ir entre pausas y pueden afectar en bloque a varias oraciones coordinadas:

(51) *On the platform, she kissed her mother on the cheek.*

J.A. Martínez (1994) y A. Fernández (1993) asocian este fenómeno al caso de español y los incluyen dentro de la *función incidental*, dada la coexistencia entre los dos locativos:

- (52) a. *En tu casa, no comeríamos en la cocina.* (A. Fernández)
b. *En la facultad, recibo en el despacho.* (J.A. Martínez)

Los autores coinciden en que los locativos que encabezan (*adjuntos de oración o función incidental*) constituyen un tipo de *locativos externos* y no son aditamentos de la oración. Gutiérrez Ordóñez (2014) plantea que los locativos externos son *tópicos*, lo mismo ocurre con los *temporales externos*, puesto que cumplen varias características formales anteriormente mencionadas: *separabilidad, posición, compatibilidad con modalidades, referencialidad*:

- (53)a. *En Madrid, estudia en el CEU.* (separabilidad)
b. *Los caballos, en la nieve, se agrupan para defenderse de los lobos.* (posición)
c. *En León, ¿cuántas horas trabaja en la Facultad?*
(Compatibilidad con modalidades)
d. *El sábado, el examen será a las diez.* (referencialidad)

Según el autor, la incorporación de un locativo a la función *tópico* produce, muchas veces, diferencias en el valor informativo de la secuencia. Por ejemplo, del complemento de lugar *Estudia en el CEU en Madrid* al caso (53)a *En Madrid, estudia en el CEU*, el valor comunicativo de la secuencia varía sensiblemente. Y el ámbito de afectación del *tópico* (*En Madrid*), se extiende a todo cuanto le sigue.

3) *Tópicos de causalidad*. En ocasiones los *tópicos* no se hallan unívocos, y pueden señalar causa, condición o concesión:

- (54) a. *Lesionado, Cristiano no jugó.* (causal)
b. *Lesionado, Cristiano no jugaría.* (condicional)
c. *Aun lesionado, Cristiano jugó.* (concesivo)

De hecho, para expresar la causalidad, el español dispone de diversos medios, las subordinadas encabezadas por *porque, si* o *aunque*, son prototípicas para indicar la causa, condición o concesión:

- (55) a. *Se cansa porque está enfermo*. (causales)
 b. *Tiene Canal+ porque le gusta el fútbol*. (causales)
 c. *Lo verás si vienes a las ocho*. (condicionales)
 d. *Se enfada si no le escribe*. (condicionales)
 e. *Lo quiere aunque no es hijo suyo*. (concesivas)
 f. *No es feliz aunque tiene dinero*. (concesivas)

Según Gutiérrez Ordóñez (2014), estas funciones subrayadas cumplen, cuando circunstancias externas no se lo impiden, las condiciones propias de los *aditamentos*. La causalidad se conforma con la aparición de estos *aditamentos*, que suelen ir pospuestos y no se encuentran separados del verbo por inciso. La lengua tiene el mecanismo que permite su incorporación para desempeñar el *tópico* del enunciado mediante un proceso de segregación. Así, se anteponen y se parapetan tras la estructura formal del inciso:

<i>Aditamentos</i>	<i>Tópicos</i>
Se cansa porque está enfermo.	Porque está enfermo, se cansa.
Tiene Canal+ porque le gusta el fútbol.	Porque le gusta el fútbol, tiene Canal+.
Lo verás si vienes a las ocho.	Si vienes a las ocho, lo verás.
Se enfada si no le escriben.	Si no le escriben, se enfada.
Lo quiere aunque no es hijo suyo.	Aunque no es hijo suyo, lo quiere.
No es feliz aunque tiene dinero.	Aunque tiene dinero, no es feliz.

(Gutiérrez Ordóñez 2014: 77)

Tabla 31 Aditamentos y tópicos

Las secuencias de la derecha, en comparación con las de la izquierda, no sufren modificaciones del sentido y representan lo mismo. Sin embargo, si observamos el nivel comunicativo, nos daremos cuenta de que *no informan de lo mismo*, ya que no responden a las mismas preguntas presupuestas:

<i>Aditamentos</i>	<i>Tópicos</i>
¿Por qué se cansa?	Porque está enfermo, ¿qué sucede?
¿Por qué tiene Canal+?	Porque le gusta el fútbol, ¿qué sucede?
¿Cuándo lo veré?	Si vienes a las ocho, ¿qué ocurriría?

¿Cuándo se enfada?	Si no le escriben, ¿qué le pasa?
(?) ¿Aun cuando lo quiere?	Aunque no es hijo suyo, ¿qué ocurre?
(?) ¿Aun cuando no es feliz?	Aunque tiene dinero, ¿qué le sucede?

(Gutiérrez Ordóñez 2014: 78)

Tabla 32 Aditamentos, tópicos y preguntas iniciales

Los *tópicos* se hallan fuera del ámbito de interrogaciones, hecho que comprueba su distinta naturaleza y que genera una nueva organización a nivel informativo. A veces, la interpretación del *tópico* nos lleva a una creación de causalidad aunque no se contempla la aparición de marcadores como *si*, *porque*, *aunque*. Hablaremos de la génesis de causalidad o del nuevo sentido en el siguiente capítulo.

En resumen, en la presente tesis distinguimos tres clases de tópicos conforme al criterio semántico:

1) Tópicos de perspectiva y de referencia:

-*Técnicamente, el proyecto es posible.*

-*En cuanto al pasaje, estoy mirando si puedo conseguir otro vuelo.*

2) Tópicos espaciales y temporales:

-*En Madrid, estudia en el CEU*

-*El sábado, el examen será a las diez.*

3) Tópicos de causalidad:

-*Dado que fuma, tose.*

-*Si no llueve, me iré.*

-*Aunque llueve, me iré.*

Si consideramos la clasificación desde el criterio sintáctico, los *tópicos* pueden dividirse en *tópicos correferenciales* y *no correferenciales*. Y constituye un campo de estudio el hecho de que el núcleo denotativo de los *tópicos* en algunos casos sea correferencial con cierto elemento con la organización sintáctica del *comento*. Fijémonos en los siguientes casos ilustrativos, en los que la denotación del *tópico* muestra distinta interacción sintáctica con el resto del enunciado:

(56) a. *Esa noticia, yo no la he oído en mi vida.* (complemento directo)

b. *A este café, ¿por qué le pones tanta leche?* (complemento indirecto)

c. *En cuanto al decano, no dijo ni pío.* (sujeto)

d. *En cuanto a la violencia callejera, hay que atacar sus causas.* (posesivo)

Dada la abundancia de los *tópicos* en lo que se refiere a su manifestación, bajo los correferenciales, Gutiérrez Ordóñez (2014) distingue dos subtipos, a saber, *tópicos sin índices funcionales/tópicos con índices funcionales*. El primer grupo está formado por los “tópicos en los que la expresión referencial aparece desnuda, libre de los índices propios de la función que desempeña dentro del esquema oracional. (Ibid.: 52)” Siempre que cumplan dicho requisito, se permite la añadidura de los marcadores como *en cuanto a*, *en lo referente a*, etc.:

- (57) a. *María, ¿quién no se acuerda aún de ella?*
b. *¿Pedro? Precisamente lo vi ayer en el tren.*
c. *En lo que se refiere a María, ¿quién no se acuerda aún de ella?*
d. *En cuanto a Pedro, precisamente lo vi ayer en el tren.*

En cambio, aquellos *con índices funcionales* son los *tópicos* “cuyo fectivo viene precedido de los rasgos específicos de la función que contraen el *comento* (Ibid.: 53)”:

- (58) a. *De María, ¿quién no se acuerda?*
b. *A Pedro, precisamente lo vi ayer en el cine.*

No obstante, no siempre se contempla una correferencia entre el *tópico* y el *comento*. En algunos casos, sintácticamente no se da tal correferencia, pero a nivel informativo, la referencia o el valor inferencial siempre se mantiene entre las dos partes del enunciado:

- (59) a. *En lo que se refiere a la salud, estamos bien.*
b. *La vida, si no luchas no subsistes.*
c. *En cuanto a la violencia callejera, hay que reformar el Código Penal.*
d. *Hablando de deportes, mañana se juega la final de tenis.*

La existencia de estos *tópicos no correferenciales* lleva a los lingüistas a pensar que se trata de una función independiente de la organización sintáctica y no se encuentra interactuando con los fectivos oracionales. De ahí que los *tópicos* y las *funciones correferenciales* de la oración constituyan dos funciones distintas y el primero no es el resultado de la extracción del segundo. Entonces, ¿cómo se defiende la idea si

enfocamos los *tópicos correferenciales*? Para las secuencias de (58), Gutiérrez Ordóñez (2014) sostiene que *De María* y *A Pedro* contraen, en vez de *función correferencial*, la función informativa *tópico*. En el primer caso, la función suplemento es una función correferencial elidido y en el segundo, el suplemento es el pronombre acusativo *lo*, que presenta una correferencia con el *tópico A Pedro*. En otras palabras, tanto el *tópico* como la *función correferencial* pueden ser correferenciales, pero son distintas funciones. El *tópico* se presenta como una función independiente localizada de preferencia al principio de un enunciado y se parece a una manifestación lexicalizada, mientras que la *función correferencial* se encuentra bien relacionada con la estructura sintagmática y se presenta en muchos casos como formas anafóricas. Volveremos al valor correferencial de los *tópicos* en el siguiente capítulo a la hora de hacer comparaciones con el chino.

Para resumir, la clasificación de los *tópicos*, si seguimos la perspectiva sintáctica, se presenta de la siguiente manera:

1) Tópicos no correferenciales:

-La vida, si no luchas no subsistes.

2) Tópicos correferenciales:

2.1) Tópicos con índices funcionales:

-De María, ¿quién no se acuerda?

2.2) Tópicos sin índices funcionales:

-María ¿quién no se acuerda de ella?

2.3.4 Rasgos distintivos frente a otras funciones informativas

Las funciones informativas constituyen un estrato informativo en la organización de las secuencias lingüísticas. Sin embargo, las funciones *soporte-aporte*, *foco* y *tópico* no se distribuyen ni ejercen su influencia en el mismo nivel. El *soporte-aporte* se configura como un esquema sintagmático según sea la presuposición pragmática; el *foco* se realza entre su paradigma de acuerdo con la intención comunicativa del hablante; el *tópico*, en su caso, es como una función independiente situada fuera de la estructura sintagmática y paradigmática que construyen el *soporte-aporte* y el *foco*. Para constatar su singularidad, vamos a ver los rasgos distintivos del *tópico* frente al *soporte-aporte* y el *foco*.

Primero, en comparación con la organización sintagmática *soporte-aporte*, el *tópico* ostenta su carácter externo y periférico. A pesar de que el *soporte* y el *tópico* suelen ir en posición inicial, son de diferente naturaleza y presentan distintas características formales:

1) El esquema sintagmático *soporte-aporte* existe en cada enunciado. Aunque a veces el *soporte* se encuentra en elipsis, la existencia de su concepto es de naturaleza obligatoria en cada secuencia. No obstante, el *tópico* es una función potestativa y las posibilidades de su aparición dependen de si el hablante considera necesario marcar el universo de discurso.

2) El *tópico* siempre aparece marcado por pausas, ya que la separabilidad es su rasgo más relevante. Se relaciona con el *comento*, que se localiza después de las pausas, y restringe la validez del resto. Pero el *soporte* no viene separado por incisos, y junto con el *aporte*, establecen la estructura informativa del enunciado. O sea, el *soporte-aporte* y el *tópico-comento* son dimensiones distintas.

- (60) a. El sedal, lo cogió el viejo. (tópico)
 b. El sedal lo cogió el viejo. (soporte)

3) El *tópico* se encuentra en una órbita externa, por lo que no puede estar incluido en el marco de la interrogación cuando el *comento* es una pregunta. Sin embargo, la estructura *soporte-aporte* no permite tal alejamiento y siempre se halla dentro de la interrogación:

- (61) a. El sedal, lo cogió el viejo. (tópico-comento)
 b. El sedal, ¿quién lo cogió? (tópico-comento)
 c. El sedal lo cogió el viejo. (soporte-aporte)
 d. ¿Quién cogió el sedal? (soporte-aporte)

4) Aunque se distribuyen en distintos niveles, las relaciones sintagmáticas *soporte-aporte* y *tópico-comento* pueden coexistir en un mismo enunciado, lo cual también comprueba su diferente naturaleza:

<i>Tópico</i>	<i>Comento</i>	
	<i>aporte</i>	<i>soporte</i>
El sedal,	¿quién	o cogió?

Tópico	Comento	
	soporte	aporte
El sedal,	lo cogió	el viejo.

Tabla 33 Coexistencia de tópico-comento y soporte-aporte

5) Las relaciones sintagmáticas *soporte-aporte* y *tópico-comento* se presentan de manera similar, pero contestan a diferentes preguntas iniciales. En los siguientes ejemplos, si bien se parecen las preguntas iniciales a nivel semántico y sintáctico, su esquema informativo es disímil. Las secuencias estructuradas con *tópico* tienen como presuposición preguntas encabezadas por *tópico*:

Enunciados	Preguntas iniciales
<i>El sedal, lo cogió el viejo.</i>	<i>El sedal, ¿quién lo cogió?</i>
<i>El sedal lo cogió el viejo²⁵.</i>	<i>¿Quién cogió el sedal?</i>
<i>En Madrid, estudia en el CEU.</i>	<i>En Madrid, ¿dónde estudia?</i>
<i>En Madrid estudia en el CEU.</i>	<i>¿Dónde estudia en Madrid?</i>

Tabla 34 Preguntas iniciales para tópico-comento y soporte-aporte

6) El *tópico* permite la inserción de los llamados marcadores topicalizadores, pero la añadidura de esas expresiones provocaría una anomalía en caso de que sea *soporte*:

- (62) a. *En cuanto al sedal, lo cogió el viejo.*
 b. **En cuanto al sedal lo cogió el viejo.*
 c. *En lo que se refiere a esta tarde, iremos a la biblioteca.*
 d. **En lo que se refiere a esta tarde iremos a la biblioteca.*

Hablando de la naturaleza paradigmática del *foco*, el *tópico*, pese a su representación similar en algunos casos, también presenta particularidades. Se suele considerar que la posición inicial, sobre todo separado por inciso, indica la mayor carga semántica, sintáctica, así como pragmática, pero si metiéramos todo en el mismo saco, estaríamos corriendo el riesgo de confundir las dos funciones:

²⁵ A pesar de que las preguntas iniciales dependen de la segmentación de la información, en estos ejemplos mantenemos en iguales variantes el *tópico* y el *soporte*.

1) El *tópico* siempre viene marcado por pausas, pero el *foco*, no. Pero el hecho de que el *tópico* venga marcado por pausas no quiere decir que cobre mayor relevancia en comparación con los *funtivos* de su paradigma. El *foco*, cuando va al principio de la frase, se le imprime una mayor carga energética y es donde cae el acento nuclear. Muchas veces toda la secuencia se invierte de entonación exclamativa.

(63) a. *El viejo, cogió el sedal.* (*tópico*)

b. *EL VIEJO cogió el sedal.* (*foco*)

2) Se extienden en diferentes direcciones. La aparición del *tópico* tiene como meta marcar un ámbito de aplicabilidad del resto del enunciado y afecta a todo el *comento*, mientras que el *foco* constituye una información nueva, que busca contrastar con los *funtivos* del mismo paradigma. Por ejemplo, en (63)a, el hablante tiende a señalar que toda la aserción siguiente se atiene a *El viejo*; en 63(b), la intención comunicativa del emisor consiste en realzar la dimensión paradigmática del *funtivo El viejo*, es decir, fue el viejo, no el niño, ni el dueño de la tienda, quien cogió el sedal.

3) Como consecuencia, naturalmente, aun cuando el *tópico* y el *foco* vayan a la cabeza de las secuencias, contestan a diferentes preguntas presupuestas, porque el carácter externo del *tópico* determina que no participe en la organización *soporte-aporte*, pero el *foco*, es un constituyente remático y su función primordial es indicar la localización de la información nueva:

Enunciados	Preguntas iniciales
<i>El viejo, cogió el sedal.</i>	<i>El viejo, ¿qué hizo?</i>
<i>EL VIEJO cogió el sedal.</i>	<i>¿Quién cogió el sedal?</i>
<i>Violante, me manda hacer un soneto.</i>	<i>Violante, ¿qué te manda hacer?</i>
<i>Violante, me manda hacer UN soneto.</i>	<i>Violante, ¿cuántos sonetos te manda hacer?</i>

Tabla 35 Preguntas iniciales para *tópico-comento* y *foco*

4) Sintácticamente hablando, el *tópico* puede ser correferencial, pero el *foco* no tolera la reduplicación por medio de clíticos.

(64) a. *El sedal, lo cogió el viejo.*

b. *EL SEDAL Ø cogió el viejo.*

c. *Un soneto, me lo manda hacer Violante.*

d. *UN SONETO me Ø manda hacer Violante.*

Otra distinción que cabe mencionar en este apartado es la de los *complementos oracionales*. La heterogeneidad y la amplitud de la primitiva concepción de los complementos circunstanciales conducen a los gramáticos a efectuar una separación o clasificación dentro de este “cajón de sastre”. Después, se dividen dos funciones: la de los *complementos de régimen preposicional (circunstanciales)* y la de los *complementos oracionales*. La primera engloba los constituyentes prototípicamente circunstanciales, que pueden buscar refugio en la estructura argumental del verbo aunque se construyen con preposiciones. La segunda no se halla ligada a la valencia verbal y se trata de una función externa y periférica a nivel oracional, por lo que, a diferencia de los argumentos y los *complementos de régimen preposicional*, o los *complementos circunstanciales*, está libre del dominio del verbo y al mismo tiempo, dotada de la capacidad de afectar a toda la oración. Con frecuencia se diferencian las tres subclases de complementos oracionales, dentro de las cuales se encuentra el *tópico*, tema de este apartado. Ya que estamos hablando de la personalidad propia del mismo, vemos necesario distinguir estos subgrupos en lo sucesivo, que son *tópicos*, *atributos de modalidad (atributo oracional)* y *complementos de verbo enunciativo*:

(65)a. *Técnicamente, el proyecto es imposible.* (tópico)

b. *Desgraciadamente, el proyecto es imposible.* (atributo de modalidad)

c. *Honradamente, el proyecto es imposible.* (complemento de verbo enunciativo)

Los adverbios con *-mente* en estos ejemplos, pese a las similitudes formales y posicionales (al principio de la secuencia y segregados del resto por una pausa), presentan rasgos desiguales. El *tópico*, ofrece un marco de perspectiva o un punto de vista, desde el cual se enfoca la predicación oracional. Aparte de los adverbios terminados en *-mente* que expresan un modo de ver, *técnicamente, lingüísticamente, políticamente, lógicamente, psicológicamente, médicamente, éticamente, legalmente*, etc., todos los ejemplos anteriores están incluidos en esta especie de complementos oracionales. Los *atributos de modalidad* o *atributos oracionales* reciben tal denominación por su estrecha relación con las estructuras atributas, porque en vez de un marco de perspectiva, ejercen una argumentación semántica sobre el resto del enunciado y tienen la potencia de transformarse en esquemas con *ser*. Son del tipo

absurdamente, afortunadamente, felizmente, lamentablemente, curiosamente, irónicamente... El hablante, por medio de estos recursos, transmite su actitud frente al hecho relatado por el resto de la oración.

(66) a. *Desgraciadamente, el proyecto es imposible.*

Es una desgracia que el proyecto sea imposible.

b. *Injustamente, varios revolucionarios fueron ejecutados.*

Fue injusto que varios revolucionarios fueran ejecutados.

c. *Por casualidad, estaba lloviendo cuando salimos.*

Fue una casualidad que estuviera lloviendo cuando salimos.

d. *La verdad, no sabíamos qué hacer.*

Fue una verdad que no supiéramos qué hacer.

Los *atributos de modalidad* presentan varios rasgos en común con los *tópicos*. Por ejemplo, ambos son funciones periféricas de la oración, son elementos desgajados por medio de pausas y suelen ocupar la posición inicial. Sin embargo, existen caracteres que lo separan el uno del otro:

1) En cuanto a la significación, el *tópico* no dispone de valor modal, es decir, no contiene el juicio personal del hablante. La diferencia entre (65)a y (65)b consiste en que el primero solo ofrece un marco de perspectiva sin valoración personal y equivale a *El proyecto es imposible si consideramos las posibilidades técnicas*, mientras que el segundo, emite una opinión del hablante sobre el enunciado. Por lo tanto, los *atributos de modalidad* pueden transformarse en estructuras atributivas como *Es una desgracia que el proyecto sea imposible*, pero los *tópicos* no, **Es una técnica que el proyecto sea imposible*.

2) Los dos pueden coexistir en una frase, pero sin posibilidad de coordinación, lo cual comprueba su naturaleza diferente:

(67) a. *Técnicamente, desgraciadamente, el proyecto es imposible.*

b. **Técnica(mente) y desgraciadamente, el proyecto es imposible.*

3) Los *tópicos* son compatibles con adverbios intensificadores del tipo *incluso, hasta, aun, solo, ni siquiera* y con la modalidad interrogativa, pero los *atributos oracionales* no toleran estas modificaciones y aparecen exclusivamente en los enunciados asertivos:

- (68) a. *Incluso técnicamente, el proyecto es imposible.*
 **Incluso desgraciadamente, el proyecto es imposible.*
- b. *Técnicamente, ¿el proyecto es posible?*
 **Desgraciadamente, ¿el proyecto es posible?*
- c. *Hasta científicamente, encontraremos una vacuna muy pronto.*
 **Hasta afortunadamente, encontraremos una vacuna muy pronto.*
- d. *Científicamente, ¿encontraremos una vacuna muy pronto?*
 **Afortunadamente, ¿encontraremos una vacuna muy pronto?*

4) Los *tópicos* pueden ser correferenciales con cierto elemento con la organización sintáctica del *comento*, pero los atributos de modalidad, de ninguna manera aparentan tal correferencia:

- (69) a. *María, ¿quién no se acuerda de ella?* (complemento de régimen)
 b. *El hombre, no lo he visto en mi vida.* (complemento directo)
 c. *Por suerte, todos nos libramos del peligro.* (sin correferencia)
 d. *Injustamente, varios revolucionarios fueron ejecutados.* (sin correferencia)

Los *complementos de verbo enunciativo* constituyen el tercer subgrupo de los *complementos oracionales*. Proporcionan una situación distinta, porque que no afecta directamente al verbo del enunciado o incluso a la oración en sí, sino a un verbo implícito de carácter locutivo (decir) del que depende la totalidad de la secuencia. Los *complementos de verbo enunciativo* pueden ser modales, temporales, condicionales, causales o concesivos. Para ilustrar el concepto, veamos los siguientes ejemplos:

- (70) a. *Honradamente (digo), el proyecto es imposible.* (modal)
 b. *Una vez más (digo), no me molestes cuando estoy trabajando.* (temporal)
 c. *Si no me equivoco (digo), no he visto a ese hombre en mi vida.* (condicional)
 d. *Está enfermo, porque tose (digo).* (causal)
 e. *Aunque no me creas (digo), yo no fui allí.* (concesivo)

Obviamente, también se encuentran en la órbita externa de la oración, e incluso más periférica que los *tópicos* y *atributos de modalidad*. Los *complementos de verbo enunciativo* no están ofreciendo un marco de perspectiva al resto del enunciado, ni están presentando la valoración personal del hablante frente a la predicación. Su función

semántica consiste más bien en dar a conocer el compromiso del hablante con su enunciado, porque se hallan dependiendo del verbo enunciativo *decir*. Sobre esta clase de complementos oracionales vale un análisis mucho más profundo, pero aquí nos limitamos a hablar de sus rasgos propios frente al *tópico*:

1) Prosódicamente hablando, terminan en cadencia, mientras que los *tópicos* suelen finalizar en semianticadencia:

(71) a. *Honradamente* (↓), *el proyecto es imposible*.

b. *Técnicamente* (↑), *el proyecto es imposible*.

2) Los dos pueden coexistir en una frase, pero sin posibilidad de coordinación y los *complementos oracionales* siempre ocupan la primera plaza, lo cual comprueba su naturaleza diferente. De hecho, las tres subclases de complementos oracionales pueden convivir en armonía en una misma secuencia:

(72) a. *Honradamente* (↓), *técnicamente* (↑), *el proyecto es imposible*.

b. **Técnicamente, honradamente, el proyecto es imposible*.

c. **Honrada(mente) y técnicamente, el proyecto es imposible*.

d. *Honradamente, técnicamente, desafortunadamente, el proyecto es imposible*.

e. *Honradamente, desafortunadamente, técnicamente, el proyecto es imposible*.

3) Los *complementos oracionales* permiten la recuperación o aparición del verbo enunciativo *decir*, sin que se altere el sentido y la gramaticalidad:

(73) a. *Honradamente, el proyecto es imposible*.

b. *Honradamente digo, el proyecto es imposible*.

c. *Una vez más, no me molestes cuando estoy trabajando*.

d. *Una vez más te digo, no me molestes cuando estoy trabajando*.

2.3.5 Procesos de topicalización

La existencia de *tópicos correferenciales* nos permite hablar de procesos de topicalización, porque en los ejemplos presentados en líneas anteriores ya vemos oraciones similares que solo se distinguen por el inciso, pero una presenta como *tópico* la función sintáctica de la otra. De allí, hablamos de oraciones topicalizadas, frente a las no topicalizadas, que no sufren operaciones de topicalización:

(74) a. *El sedal, lo cogió el viejo.*

El sedal lo cogió el viejo.

b. *En Madrid, estudia en el CEU.*

En Madrid estudia en el CEU.

La topicalización es un proceso consistente en extraer una o varias funciones oracionales, separarlas del resto por medio de pausas y colocarlas de preferencia en la posición inicial. Gutiérrez Ordóñez (2015) defiende que la topicalización es un proceso de incorporación sintáctica mediante el que una función argumental o circunstancial salta a un nivel más externo y adopta los rasgos propios de los tópicos. Las funciones oracionales seleccionadas pueden ser tanto argumentos como funciones circunstanciales.

Los argumentos topicalizados pueden desempeñar el papel de sujeto, complemento directo, complemento indirecto o suplemento en la secuencia original. Para dejar huella de su existencia en el resto del enunciado, la topicalización tiene que atenerse a varios requisitos formales. Veamos los siguientes ejemplos ilustrativos:

(75) a. *Yo no he oído esa noticia en mi vida.*

Esa noticia, yo no la he oído en mi vida. (complemento directo)

b. *¿Por qué le pones tanta leche a este café?*

A este café, ¿por qué le pones tanta leche? (complemento indirecto)

c. *El decano no dijo ni pío.*

El decano, no dijo ni pío. (sujeto)

d. *Hablan de Ernesto constantemente.*

Ernesto, hablan de él constantemente. (suplemento)

El sujeto, pese a la extracción, mantiene su huella por medio del morfema verbal; el complemento directo y el indirecto constatan su existencia por medio de los átonos pronominales; el suplemento, en caso de ser un grupo prepositivo, necesita la presencia de la preposición después del verbo, así como la reduplicación con un pronombre tónico.

La topicalización de los complementos circunstanciales parece menos restringida que la de los argumentos, porque la transformación en *tópicos* se produce tras una breve transposición y la añadidura de pausas:

(76) a. *Estudia en China.*

En China, estudia.

b. *Comió con su familia.*

Con su familia, comió.

c. *Baila por la tarde.*

Por la tarde, baila.

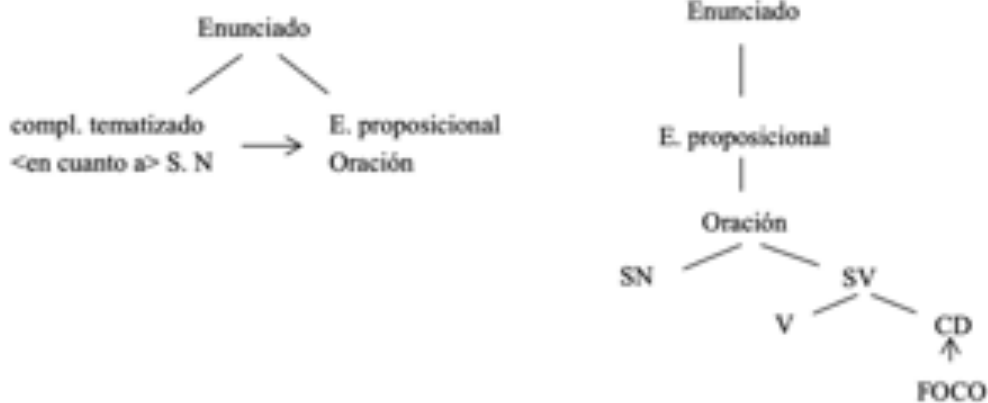
d. *Jugó lesionado.*

Lesionado, jugó.

No obstante, si comparamos las oraciones no topicalizadas y las topicalizadas, nos daremos cuenta de que la topicalización a veces conforma la causalidad y forja nuevos sentidos. De hecho, cuando el segmento extraído es un complemento circunstancial, es frecuente que adquiera un sentido causal, condicional o concesivo. Sin perder por consecuencia su significado primitivo, en cierto contexto, (76)a y 76(c) asumen valores condicionales, a 76(b) adquiere valores causales y 76(d) está dotado de un sentido concesivo. Volveremos a la génesis de nuevos sentidos en el siguiente capítulo.

La anteposición topicalizadora nos recuerda la anteposición focalizadora y la tematización. A continuación, con el fin de hacer una clara delimitación terminológica, distinguimos estos tres procesos, cuya diferencia se menciona con frecuencia en los estudios de la estructura informativa, aunque no se presenta una uniformidad de ideas.

La topicalización, según Gutiérrez Ordóñez (2015), es un proceso de incorporación sintáctica mediante el que una función argumental o circunstancial salta a un nivel más externo y adopta los rasgos propios de los tópicos. De acuerdo con la definición de Hidalgo Downing (2003), la tematización se refiere al conjunto de procedimientos lingüísticos que los hablantes utilizan para iniciar, construir, mantener, guiar y terminar los *temas* en el discurso (Hidalgo 2003: 1). Se caracteriza por la aparición de un SN, SP o pronombre en una posición externa, a la izquierda de la predicación (Ibid.: 117). Registra el *Diccionario de términos clave de ELE* que 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. Y Fuentes Rodríguez (2007) ofrece un modelo analítico al respecto:



(Fuentes Rodríguez 2007: 31)

Figura 8 Modelo analítico de la topicalización

Pasamos a analizar este modelo mediante unos ejemplos:

(77) a. *En cuanto a China, la Gran Muralla es realmente espectacular.*

b. *A este café, ¿por qué le pones tanta leche?*

c. *ALGO tendrán que hacer ustedes.*

Si seguimos la idea de Fuentes, entre los tres enunciados, los primeros dos tratan del caso de la tematización mientras que en el tercer ejemplo se identifica la anteposición focalizadora. En estos ejemplos, el foco *ALGO* del ejemplo (77)c es el segmento adelantado desde una posición intraoracional, proceso que se distingue de la tematización en la que el elemento tematizado, como *En cuanto a China* o *A este café* de los ejemplos (77)a y (77)b, no se halla incluido dentro del enunciado proposicional o la oración, como se muestra en el diagrama. Entonces, nos podemos acercar a las distintas funciones que tienen la tematización y la focalización en la sintaxis. La última participa en la estructura sintáctica del enunciado. Además, los focos antepuestos no vienen reduplicados por los pronombres clíticos mientras que los complementos tematizados requieren la presencia de estos, ya como clíticos, la aparición de *le* en el ejemplo (77)b, ya como una referencia pragmática identificable, la relación entre China y la Gran Muralla en el ejemplo (77)a.

En nuestra opinión, consideramos (77)a un caso de tematización, pero (77)b es, mejor dicho, un caso prototípico de topicalización, aunque admitimos que la topicalización puede contarse entre procesos de tematización. Tanto *En cuanto a China* como *A este café* constituyen el tópicus del enunciado y sirven para advertir al

interlocutor el universo de discurso, pero la diferencia consiste en que *En cuanto a China* es una función construida, que no encaja en la estructura sintáctica original de la secuencia; en el caso de (77)b, *A este café* trata de un elemento extraído del resto del enunciado y segregado por pausas, y la correferencia por medio del pronombre clítico *le* confirma su posición original en el esquema sintáctico.

La amplitud de aplicación del término tematización tiene que ver con la comprensión sobre la palabra polisémica *tema*, que puede equivaler a *soporte* o *tópico* de un enunciado informativo. Así, en esta tesis, para evadir la divergencia terminológica, tomamos la tematización como un concepto más amplio y estamos a favor de la definición, aportada por Hidalgo Downing (2003), de que es el conjunto de procedimientos lingüísticos que los hablantes utilizan para iniciar, construir, mantener, guiar y terminar los *temas* en el discurso. La topicalización puede considerarse como un subtipo de la tematización y se aplica exclusivamente a los tópicos correferenciales, porque se trata de un salto de nivel de las funciones argumentales o circunstanciales. En cuanto a la focalización, la anteposición focalizadora constituye un mecanismo focalizador relevante, llevado a cabo por la modificación del orden natural en el nivel informativo. El *aporte* se desplaza a la posición inicial produciendo una ruptura en el discurso y transmite al receptor algo sorprendente. Este proceso suele ir acompañado de otros recursos como la prominencia acentual y procedimientos léxicos para evitar que el *foco* antepuesto se interprete como *soporte*.

Para terminar este capítulo, y considerando la proliferación y heterogeneidad conceptual y terminológica, conviene tener presente y reiterar lo que entendemos por las diferentes magnitudes a fin de sentar una base sólida para el posterior análisis. En general, existen cuatro términos que se confunden constantemente cuando hablamos de las funciones informativas en español. Así diferenciamos:

1) *Soporte-Aporte*. Se trata de una organización combinatoria y obligatoria a nivel informativo. La función *soporte* es la información conocida, supuesta o supuestamente conocida y la función *aporte* es la información novedosa, supuestamente desconocida por el interlocutor. La segmentación binaria, *soporte* (información conocida) y *aporte* (información nueva), se halla dependiente de la presuposición pragmática o la pregunta inicial, sea real o hipotética. El orden no marcado de una secuencia informativa es el siguiente: aparece primero el *soporte*, aunque en ocasiones es elidido por escrito, y luego viene el *aporte*. La distribución sintagmática de las funciones informativas

soporte-aporte y su dependencia de la pregunta inicial nos dice que el denominado orden libre de la lengua española sólo se puede defender desde una perspectiva representativa, pero no desde el punto de vista informativo.

2) Función *foco* o *relieve*. Cuando el hablante busca enfatizar en su acto de comunicación algo que no llega al conocimiento del oyente, o cuando ve necesario rectificar el conocimiento de su contraparte, acude a la función informativa optativa de *foco*, que plantea un resalto de un fectivo entre un conjunto paradigmático. Por eso, todo *foco* o *relieve* se efectúa sobre un *aporte* o información novedosa. Los procedimientos de relieve focal se pueden resumir en cuatro medios: fónicos, de orden, léxicos y estructurales. Pero estos medios no son exclusivos, verbigracia, cada uno suele ir acompañado de otros recursos como la prominencia acentual y procedimientos léxicos para evitar que el *foco* antepuesto se interprete como *soporte* o *tópico*. Existen diversos recursos focalizadores y estos pueden compaginar en una misma secuencia.

3) Función *tópico*. La función *tópico* es una función marco, porque etiqueta el universo de discurso donde se desarrollan los procesos significados por el verbo y el campo de validez veritativa del enunciado. Se trata de una función potestativa y se distribuye, junto con el *comento*, en la dimensión sintagmática. El rasgo más decisivo del *tópico* es la separabilidad y su carácter externo, por lo que siempre va segregado por pausas y suele ocupar la posición inicial de una secuencia. Prosódicamente los *tópicos* son constituyentes desgajados que terminan en semianticadencia; sintácticamente, su denotación, que a veces van introducidos por expresiones especializadas del tipo *en cuanto a*, *por lo que respecta a*, puede mostrar distinta interacción sintáctica con el resto del enunciado; semánticamente, pueden expresar el marco de perspectiva o el punto de vista, acotan un espacio o tiempo, e incluso indican causa, condición o concesión.

4) *Primer elemento de la secuencia*. Ante todo, no se trata de una función informativa configurada por el hablante según las necesidades comunicativas. Es una denominación realizada en función de la distribución formal y resulta ser el primer elemento descodificado de la parte izquierda a la derecha de la secuencia. Así, puede coincidir con las tres funciones arriba mencionadas en ocasiones:

(78) a. *El viejo cogió el sedal.* (soporte)

b. *EL VIEJO cogió el sedal.* (foco)

c. *El viejo, cogió el sedal.* (tópico)

Pero es necesario no confundir la posición inicial con las funciones informativas. Por ejemplo, la coincidencia en (78)^a se llega solo cuando la división *soporte/aporte* se realiza contestando a la pregunta inicial *¿Qué hizo el viejo?* En caso de que la presuposición sea *¿Qué cogió el viejo?*, el soporte cambiará y será *El viejo cogió*, aunque las formas representativas de la secuencia no sufren alteraciones. El *foco*, siendo función no obligatoria, puede caer en cualquier elemento de la oración que no ocupe la posición inicial por medio del acento de insistencia, por ejemplo, *El viejo COGIÓ* (no perdió) el sedal. El *tópico*, a su vez, también puede encontrarse, aunque con menor frecuencia, en el centro o en el final de un esquema sintagmático.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS CONTRASTIVO

El erudito chino Lv (1992) señaló, en su artículo *Estudios gramaticales por medio del análisis contrastivo*, que las cualidades de un objeto solo se revelarán cuando se comparen con otros, por ejemplo, las particularidades de los seres humanos como caminar erguidos, fabricar herramientas, usar el lenguaje, se reconocen mediante comparaciones con las de otros animales. Hecho que nos permite llegar a la conclusión de que la comparación constituye un método fundamental con el que el ser humano conoce el universo y realiza investigaciones.

Los estudios de las lenguas no forman una excepción. Las comparaciones diacrónicas de una lengua y las interlingüísticas se remontan a épocas tempranas. Así, a lo largo del desarrollo de la disciplina lingüística, de la comparación se derivan la *lingüística comparada*, que rastrea la relación genealógica entre lenguas desde un enfoque diacrónico, *la tipología lingüística*, que tiene como finalidad la agrupación de distintas lenguas del mundo, y *la lingüística contrastiva*, que busca las asimetrías y disparidades entre dos o más lenguas. Equipada de conocimientos de lenguas extranjeras, la gente tendrá acceso a una mejor comprensión de su lengua materna y la afirmación mantiene su validez al revés, con una buena reflexión sobre la lengua materna, la gente conseguirá un mejor dominio de una lengua ajena. El caso es parecido a lo que pasa a un espejo, sin el cual la gente no sería capaz de conocer su propio rostro. Por todo ello, en cualquier investigación o experiencia cognitiva, se recomienda tomar otro objeto como punto de referencia y realizar una comparación con la que sacaremos conclusiones científicas.

En vista de cuanto llevamos dicho, la presente investigación tiene un enfoque contrastivo. Pero somos conscientes de lo duro que sería el trabajo si efectuáramos el estudio recurriendo a la lingüística contrastiva teórica, es decir, describir las características de las funciones informativas en los dos idiomas y después compararlos. Por la distinta clasificación de las funciones y la gran distancia lingüística entre chino y español, nos sería imposible realizar la investigación de esta manera. Por esa razón, como mencionamos en los capítulos anteriores, encontramos la solución en la lingüística contrastiva aplicada y optamos por hacer el análisis contrastivo con el siguiente modelo:

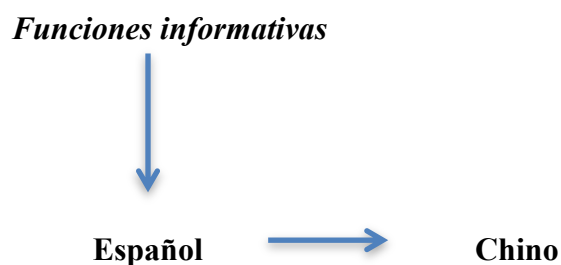


Figura 9 Modelo del análisis contrastivo de la tesis

En el capítulo 2 ya realizamos una detallada descripción de las funciones informativas en español y vamos a dedicar las páginas siguientes a sus representaciones en chino y a trazar las diferencias en lo que se refiere al mecanismo de la organización informativa, procedimientos de focalización y estructuras topicalizadoras. En concreto, estamos decididos a realizar un análisis de texto sobre la novela *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez y la serie español *La casa de papel* y sus traducciones chinas, a fin de detectar cómo se traducen en chino las funciones informativas expresadas en español en búsqueda de las semejanzas y disparidades entre las dos lenguas.

3.1 REFLEXIONES PRELIMINARES

Ante todo, tenemos que reconocer que el estudio que pretendemos llevar a cabo es una cuestión sumamente espinosa. El caso presente es mucho más complejo que la simple comparación de un fenómeno sintáctico existente en los dos idiomas o de factores culturales reflejados en vocablos pertenecientes a cierto campo semántico. Procesos como la delimitación de ámbitos de comparación, la recopilación bibliográfica y su clasificación, la búsqueda de metodología y herramientas de apoyo, así como la selección de corpus nos aconsejan tomar seriamente en cuenta la complejidad del tema.

La dificultad de la comparación se debe principalmente a dos razones. Por una parte, la heterogeneidad conceptual y terminológica da origen a una confusión de teorías concernientes. Las escuelas lingüísticas conciben las funciones informativas de diferente manera y por consiguiente proponen distintas definiciones. Por otra parte, la gran distancia entre las dos lenguas agrava aún la situación. Cada lengua ostenta su particularidad y es difícil encontrar un marco que encaje perfectamente a las dos.

Por todo ello, antes de realizar el análisis contrastivo, es de vital importancia tomar en consideración algunas cuestiones para que en la comparación mantengamos el mismo criterio y no nos desviemos en metodología y teoría. Entonces, encontramos primero formas para resolver las dificultades y dedicamos este apartado a aclarar algunos conceptos parecidos y las teorías sobre las que se fundamenta el subsecuente análisis contrastivo, y a indicar el punto de vista que adoptamos y los principios a seguir durante el desarrollo del presente trabajo.

3.1.1 Heterogeneidad conceptual y terminológica

Dentro de la terminología lingüística, existen términos que son generosos en polisemias y nociones a las que los autores le confieren diferentes valores. El ámbito de las funciones informativas es un caso prototípico de la divergencia terminológica y conceptual. En todas las dimensiones informativas, quizás sea el *foco* el término que menos discusión ha provocado, puesto que casi todos los autores coinciden en su naturaleza de señalar el realce paradigmático configurado por el hablante según circunstancias. Al contrario, los términos como *tema*, *tópico*, etc. no han sido tan afortunadas y sufren constantemente de discusiones y controversias. Actualmente

varían y abundan las definiciones, los ámbitos de aplicación y los criterios de determinación al respecto. Para la científicidad y autenticidad de nuestro estudio, es indispensable mantener un criterio uniforme a lo largo de todo el proceso y fijar definiciones de las nociones polisémicas dentro de sus caracterizaciones dispares. Pero nuestro análisis no constituye una investigación diacrónica sobre los conceptos y el intento de abordar todas las teorías existentes sobrepasa los límites de este trabajo. Por todo ello, en las líneas que siguen, nos limitamos a realizar algunas acotaciones particulares para buscar cauces para resolver la heterogeneidad conceptual y terminológica observada.

Veamos primero *tema*, la palabra más polisémica dentro del ámbito de las funciones informativas y su noción es una de las más complejas en sentido y aplicaciones. En DLE se registran más de diez acepciones y se utilizan para magnitudes de naturaleza, ámbito y dimensión heterogéneas:

Tema:

1. m. Proposición o texto que se toma por asunto o materia de un discurso.
2. m. Asunto o materia de un discurso.
3. m. Asunto general que en su argumento desarrolla una obra literaria. *El tema de esta obra son los celos.*
4. m. Cada una de las unidades de contenido en que se divide un programa de estudios o de una oposición, o un libro de texto.
5. m. Idea fija en que alguien se obstina. U. t. c. f.
6. m. *Gram.* Segmento morfológico normalmente constituido por la raíz y la vocal temática, al que se añaden generalmente los morfemas de flexión.
7. m. *Gram.* Conjunto de formas verbales que comparten un mismo tema. *En el tema de futuro se agrupan las formas del futuro y del condicional.*
8. m. *Gram.* elemento compositivo.
9. m. *Ling.* Parte de un enunciado que presenta cierta información como conocida, por oposición al rema.
10. m. *Mús.* Trozo pequeño de una composición, con arreglo al cual se desarrolla el resto de ella y, a veces, la composición entera.
11. m. *Mús.* Principal elemento de una fuga.

(Diccionario de la lengua española, RAE)

La denominación de un asunto tiene que ver con la propia naturaleza de este y podemos decir que la variación del sentido que los lingüistas confieren al *tema* tiene su origen en las acepciones originales. A simple vista, en los significados anteriores se observan por lo menos tres caracterizaciones del tema en el nivel informativo:

- a) Tema discursivo: asunto o materia sobre el que versa un fragmento de texto.
- b) Respectividad (aboutness): aquello de lo que se habla.
- c) Información conocida: forma el binomio tema-remata junto con la información novedosa.

A lo largo del desarrollo de los estudios sobre las funciones informativas, los autores vienen proponiendo y añadiendo valores y afirmaciones a esta complejidad. Actualmente el término *tema* aparece con más sentidos planteados por diferentes autores y desde distintas perspectivas, que podemos resumir de la siguiente manera:

- d) Marco, universo de discurso: “Presenta un dominio o universo del discurso con respecto al cual resulta pertinente expresar la predicación que le sigue” (Dik 1981: 171)”
- e) Punto de partida del discurso: construye el sentido y suele ocupar la posición inicial de una oración.
- f) Segmentos segregados del resto de la oración por medio de pausas, ya sea a la izquierda o a la derecha.

La generosa polisemia del término *tema* trae como consecuencia una abundancia de perspectivas desde donde los autores conciben el nivel informativo y, como resonancia, de incesantes discusiones y refutaciones al respecto. En torno a la noción *tema*, los intentos forman una variación de binomios opositivos:

- 1) Tema-remata
- 2) Tema-comentario (aquello acerca de lo cual se dice algo y lo que se dice de él)
- 3) Tema-predicación (ideas de Dik)
- 4) Tema vinculante-dislocación a la izquierda (segregación por pausas)

Dentro de las oposiciones, es el binomio *tema-remata* el que cubre mayor extensión de aplicación, pero al mismo tiempo recibe más discusiones y valores. El planteamiento de los conceptos informativos de *tema* y *remata* por parte de la Escuela de Praga sufre cambios a lo largo del tiempo. Según la concepción original de Mathesius, el *tema* es el punto de partida, el ser conocido y el de lo que se habla, mientras el *remata* constituye

el núcleo del discurso o lo relacionado con el *tema*. Sin embargo, el hecho de que confiera dos nociones al *tema*, a saber, el punto de partida y la información conocida, ha causado polémica entre los posteriores estudios.

Primero, la gente se da cuenta de la índole dialéctica de la transmisión informativa y discierne la información novedosa o desconocida de la información vieja o conocida. De allí surgen diversas definiciones y cada una tiene sus méritos. Podemos citar la de Halliday (1994):

Information, as this term is being used here, is a process of interaction between what is already known or predictable and what is new or unpredictable. This is different from the mathematical concept of information, which is the measure of unpredictability. It is the interplay of new and not new that generates information in the linguistic sense. Hence the information unit is a structure made up of two functions, the New and the Given. (Halliday 1994: 274-275)

Al mismo tiempo nos llama la atención la aseveración de Chafe (1976), porque el lingüista estadounidense hace uso de la palabra *assume* (*suponer, dar por sentado* en español) y nos alertó del papel decisivo que el hablante tiene en la configuración del mensaje:

Given (or old) information is that knowledge which the speaker assumes to be in the consciousness of the addressee at the time of the utterance. So-called new information is what the speaker assumes he is introducing into the addressee's consciousness by what he says.

De hecho, tal como indica Chafe, en las actividades comunicativas, el emisor tiene la obligación de hacer suposiciones según las circunstancias, sin lo cual se llegaría a un fracaso de conversación. El hablante, de acuerdo con todas las condiciones relacionadas a su interlocutor, tiene una presuposición pragmática o pregunta inicial y construye enunciados adecuados para que su mensaje obtenga los efectos discursivos. Por ejemplo, sin apoyos prosódicos, la secuencia *El Guernica lo pintó Picasso* da respuesta a *¿Quién pintó el Guernica?*, pero la anomalía se producirá si el oyente espera una respuesta de *¿Qué pintó Picasso?* Aparte de la vital ejecución del hablante en el ordenamiento de la información, en la afirmación de Chafe vemos también la necesidad de distinguir claramente la información conocida y la novedosa en el terreno comunicativo del

ámbito cognitivo: el sintagma *Un ovni* en la secuencia *Un ovni es un objeto volante no identificado* aparece como información conocida en el nivel comunicativo, porque se supone que el hablante está respondiendo a la pregunta *¿Qué es un ovni?*, pero para las condiciones cognitivas es un misterio para todos los seres humanos.

En segundo lugar, surgen teorías desarrolladas a partir de la funcionalidad y encarnación del concepto de *tema*. En este caso, el *tema* consiste en el punto de partida de la información expresada en la oración y la base para el desarrollo de la cláusula. Halliday desarrolla teorías sobre la organización temática desde esta perspectiva y sostiene que el flujo del significado del enunciado depende de qué componente se selecciona como el *tema*. Actualmente muchos son seguidores de las teorías de Halliday y los autores toman el *tema* como el punto de partida de una información y el blanco de la predicación. Forma un binomio junto con el *rema* y toda la cláusula se organiza en torno al *tema*. En su opinión, la estructura de la tematización pertenece a la categoría funcional y al mismo tiempo, a la formal, puesto que el *tema* generalmente es expresado por el orden de las palabras de la oración y se coloca al principio de la oración. Por ejemplo, la diferencia entre las secuencias *El viejo cogió el sedal* y *El sedal lo cogió el viejo* radica en la distinta selección del tema. Se puede usar la estructura “te voy a hablar sobre...” para comprender la intención comunicativa del hablante, así en la primera frase el hablante le va a contar al oyente algo sobre el viejo, pero en la segunda “te voy a hablar” sobre el sedal. En fin, la estructura temática mantiene una estrecha relación con la distribución de la información. El tema funciona como punto de partida de la información discursiva, cuya expresión formal se encarna en un componente de la primera posición en una oración. El tema juega la función de organización informativa, que se expresa por los componentes estructurales correspondientes. Pero los defensores de esta segregación *tema-rema* suelen correr el riesgo de conceder una sobrevaloración a la posición inicial, porque en cualquier selección del tema hay que tener en cuenta su dependencia del contexto lingüístico o extralingüístico.

Pese a la estrecha relación entre la estructura temática y la estructura informativa, cabe mencionar aquí que los dos esquemas no son equivalentes y no se distribuyen en el mismo nivel. Cuando hablamos de *tema*, de la organización temática, consiste en el punto de partida del discurso que elige el “yo”, que es el hablante o el emisor de un mensaje. No obstante, la *información conocida* se refiere a lo que ya sabe o está al alcance de inferir el “tú”, que es el oyente del mensaje. En otras palabras, la estructura

tema-remata se halla orientado al hablante, mientras que la estructura *información conocida-información novedosa* se establece orientada al oyente. Pero ambos esquemas son, por supuesto, seleccionados por el hablante. Es el hablante quien asigna ambas estructuras y teje una red compuesta del discurso relacionada con su entorno. Cualquier eslabón del proceso discursivo es capaz de ofrecer una referencia para lo que suceda, y las decisiones del hablante se toman de acuerdo con el contexto de lo que se ha dicho y lo que ha sucedido antes.

A la hora de hablar del binomio *tema-comentario*, estamos ante la definición más tradicional del *tema*: aquello de lo que se habla²⁶. Y el *comentario*, a su vez, es lo que se dice de él. La denominación se aplica en gran medida en nuestra vida diaria, en el contexto laboral o personal, ya que todos los días hablamos de muchos temas y hacemos comentarios sobre diversos temas. No obstante, el intento de integrar el binomio en la base de teorías sobre las funciones informativas ha sufrido crítica. Muchos autores coinciden en que se trata de una denominación imprecisa y vaga y su identificación se realiza fundamentalmente de acuerdo con la intuición de los interlocutores, hecho por el que no merece pasar a ser una definición científica.

En cuanto a la oposición *tema- predicación*, podemos encontrar su origen en las ideas de Dik (1981). Tal como lo que explicamos en el capítulo anterior, aquí la noción de *tema* se halla muy aproximada a lo que llamamos en esta tesis *tópico* o *función marco*. Dik (1981) lo toma como una función que *introduce una entidad o un conjunto de entidades a las que la predicación subsiguiente va a hacer referencia* (Ibid.: 173). Pero a dicho funtivo le confiere el nombre de *tema* y sostiene que no se trata de un constituyente sacado de la estructura predicativa, ya que puede ser correferente o no con el nivel representativo. Entre el *tema* y la oración existe una relación de coherencia o pertinencia pragmática:

-Para que cualquier par formado por Tema T y Predicación P tenga sentido, debe ser pertinente afirmar P con respecto a T. (Ibid.: 180)

-Tema: Presenta un dominio o universo del discurso con respecto al cual resulta pertinente expresar la predicación que le sigue. (Ibid.: 171)

²⁶ En inglés se dice "aboutness".

El último binomio opositivo formado es *tema vinculante-dislocación a la izquierda*, pues dentro del ámbito del *tema oracional* o en concreto, temas periféricos a la izquierda de la oración, hay autores que distinguen dos construcciones: el *tema vinculante* y la *dislocación a la izquierda*. Unos ejemplos ilustrativos son los siguientes:

- (79) a. El señor González es un científico muy erudito. (tema vinculante)
b. El sillón, Pedro lo compró en el mercado de pulgas. (la dislocación a la izquierda)

En breves palabras, para dichos autores, el *tema vinculante* se distingue de la *dislocación de la izquierda* en que tiene la función de introducir un tema discursivo. Por ejemplo, la frase (79)a puede ir precedido por la expresión *en cuanto a* o *con respecto a* y parafrasearse como *En cuanto al señor González, es un científico muy erudito*, pero la *dislocación a la izquierda* no puede proporcionar más que un tema relacionado con el contexto anterior y el resto de la oración realiza una predicación sobre ello. La otra característica distintiva entre los dos consiste en la segregación por pausas y formalmente dicho, la dislocación a la izquierda se halla próximo a lo que denominamos *tópico* o *función marco*.

Sin embargo, enfocando nuestra presente investigación contrastiva, aparte de estas oposiciones propuestas y estudiadas por autores occidentales, consideramos de vital necesidad volver nuestra mirada hacia el contexto chino con el fin de averiguar su concepción sobre el nivel informativo, la heterogeneidad terminológica y conceptual, así como las posibles posturas que dificultarían nuestros posteriores estudios al tratar el análisis contrastivo. En fin, tener una idea clara sobre las particularidades de las dos lenguas e intentar salvar la gran distancia lingüística entre ambos idiomas nos facilitará en gran medida la realización de una comparación de las funciones informativas.

Nos interesa dedicar las siguientes líneas a la noción *sujeto* y su distinción con el *tópico* (o si se quiere *tema*), porque incesantes discusiones se produjeron a lo largo de la historia en el círculo chino para aclarar su relación o para revelar el origen del *tópico*, término no introducido a la investigación de la gramática en China sino hasta finales de los años 70 del siglo pasado. De allí, surgen grandes debates en torno a la definición del *sujeto* e intentos para distinguirlo del *tópico*. Este caso merece nuestra atención porque en español no vemos tanta confusión al respecto y la definición del *sujeto* español, en la actualidad, es mucho menos controvertida, ya que podemos encontrar sus rastros siguiendo los exponentes formales, por ejemplo, el caso nominativo, la

concordancia con el verbo, etc. Para ilustrar la idea y acercarnos al caos sobre la definición del *sujeto*, a continuación, citamos las más emblemáticas (debido al límite del espacio no somos capaces de hablar de todas las variedades). *Mashi Wentong*²⁷, la primera gramática de la lingüística china moderna, propuso la siguiente definición:

“Cualquier elemento que exprese aquello de lo que trata la oración se denomina sujeto. [...]Es el punto de partida del discurso[...]El predicado es la palabra que designa la acción o estado del sujeto[...]El predicado se relaciona estrechamente con el sujeto. [...]El verbo se utiliza para expresar la acción de un objeto [...]El receptor de la acción que designa el verbo es el complemento directo mientras que quien realiza la acción es el sujeto.”²⁸

Se puede advertir a las claras que, a los ojos de Ma, el *sujeto* tiene doble función. Por un lado, semánticamente diciendo, es el agente de una acción que designa el predicado y por otro, a nivel comunicativo, es aquello de lo que se habla o el punto de partida de un discurso, concepto parecido a lo que algunos autores occidentales toman como *tema* o *tópico*. A pesar de la antigüedad de la obra, publicada en 1898, se nos presenta el hecho de que reinaba una confusión en relación con el *sujeto* y el *tópico* y faltaba una distinción de los diferentes niveles de una lengua. No obstante, debemos también reconocer la dificultad de definir el *sujeto* en chino y distinguirlo del nivel informativo o el semántico y hasta hoy en día no faltan excelentes trabajos ni esfuerzos de los lingüistas chinos que pretenden contribuir a la aclaración de la cuestión. Por ejemplo, Chao Yen-ren señaló en su magnífica obra *Gramática del chino oral*²⁹ que la principal función del *sujeto* debe ser la de *tema* o *tópico*, porque en la lengua china, aunque la relación entre el sujeto y el predicado puede ser la de agente y acción, su porcentaje no llega más que un 50%. Partiendo de un punto de vista categorial, Chao (1968) intentó clasificar los sujetos de la lengua china en seis tipos y los ilustró con ejemplos:

- a. sujeto nominal (es el tipo más común)

²⁷ En chino, 《马氏文通》. Traducido también como *Gramática de Ma*.

²⁸ “凡以言所为语之事务者曰起词【...】起者犹云句读之缘起也【...】凡以言起词所有之动 静者曰语词【...】语者所以言夫起辞也【...】动字着，所以言事物之行也 【...】凡受其行之所施者曰止词，言其行之所自发者曰起词。” El texto original se escribe en chino clásico y realizamos la traducción mediante español moderno y de acuerdo con nuestra comprensión al respecto.

²⁹ *A grammar of spoken Chinese* del autor Chao Y.R. (1968).

b. sujeto verbal:

走_____了(*sujeto*) 就 好 了。
irse partícula entonces bien partícula

c. sujeto de tiempo, localización y circunstancia:

今儿(*sujeto*) 冷。
hoy frío

d. sujeto de sintagma preposicional que introduce el actuante:

由_____主席(*sujeto*) 召集 会议。
preposición (por) presidente convocar reunión

e. sujeto de otros sintagmas preposicionales:

为了 这 件 _____事(*sujeto*) 我 真 发愁。
para este clasificador asunto yo realmente angustiarse

f. sujeto de oración subordinada:

猫 比 狗 凶(*sujeto*) 是 会 的。
gato comparar perro agresivo es posible partícula

La noción del *sujeto* de Chao (1968) coincide con el punto de partida del discurso y en comparación con las lenguas indoeuropeas, el sujeto chino de Chao tiene más variedades porque aparte de nombres, se puede construir con verbos, sintagmas preposicionales e incluso oraciones subordinadas. En español, por ejemplo, es imposible encontrar un sujeto que no tenga carácter nominal. Esta teoría no logró evitar críticas del círculo lingüístico chino porque se ve impregnada de valores del estructuralismo norteamericano y se recopilan principalmente ejemplos del chino oral, como indica su título, sin cuidar el lenguaje textual. Con la profundización del estudio, la teoría se fue desprestigiando, pero a través de los ejemplos anteriores ya observamos de cerca las particulares del chino y las dificultades que se les han presentado a los lingüistas para determinar la definición del sujeto.

Al contrario de Chao, Wang (1956) plantea su teoría desde el enfoque semántico. Inspirándose en obras representativas soviéticas, definió el sujeto chino de la siguiente manera. Primero, en una oración declarativa, la acción expresada por el predicado pertenece al sujeto, tanto en voz activa como en pasiva. Segundo, en una oración

descriptiva, las cualidades perfiladas por el predicado se presentan en torno al sujeto. En tercer lugar, en una oración de juicio, el predicado designa las propiedades del asunto referido por el sujeto. En su opinión, el sujeto chino es más susceptible y forma una cuestión mucho más delicada al compararse con otras lenguas, pero tenemos que admitir, a pesar de la amplia aceptación de la teoría, que su planteamiento resulta empírico y corre el riesgo de mezclar los niveles representativos, a saber, el semántico y el sintáctico.

Los diferentes ángulos en los que se percibe el sujeto chino traen como consecuencia una divergencia inconciliable cuando los autores intentan localizar el sujeto de algunas oraciones. Por ejemplo, frente a la siguiente oración discutida durante decenios, los autores suelen ofrecer diferentes opiniones:

(80) 台 上 坐 着 主席 团。
 escena en sentarse partícula de estado presidente junta

Para Chao, 台上(*en la escena*) forma un sujeto de circunstancia de la oración y es el punto de partida del discurso, porque toda la frase narra sobre la escena. Mientras que para Wang, el sujeto debe ser 主席团 (*junta de presidentes*) porque la descripción del predicado se desarrolla en torno a la junta de presidentes. Y hasta hoy en día, no ha surgido una unificación de ideas al respecto. Zhu (1982), entre otros autores, mantiene una opinión intermedia entre las ideas de Wang (1956) y Chao (1968) y para esclarecer ciertos problemas espinosos sobre el sujeto, planteó que en chino es normal que una oración carezca de sujeto. Desde su punto de vista, es un caso incluso predominante e ilustró esta postura con el siguiente texto:

(81) (...)在 那儿 唱 了 两 年, 学 了
 (...) en allí cantar partícula de pasado dos año, aprender pasado
 二 三十 出 戏, 【...】 这样, (...) 就算 能够
 veinte treinta clasificador teatro, 【...】 Así, (...) entonces poder
 跟 这个 班子 里头 拿 一 分 钱。 【...】 可是,
 a este grupo en cobrar un céntimo dinero. 【...】 Pero,
 要是下大雨, 到冬天刮大风, 下大雪, 市场没人来,
 si llover en invierno soplar viento nevar mucho el mercado nadie venir
 (...) 就 没 收入 了。 (...) 得 吃饭 啊!

(...) entonces no ingreso partícula. (...) tener que comer partícula

Un breve análisis de este texto nos enseña que entre paréntesis (...) no aparece el sujeto al que pertenece la acción expresada por el verbo, pero las frases siguen naturales y pueden ser entendidas sin ningún problema por los interlocutores o lectores. Razón por la cual Zhu llegó a la conclusión de que en chino existen oraciones que no tienen sujeto. Claro, la propuesta de Zhu tampoco consiguió librarse de críticas y los lingüistas que no están de acuerdo demuestran que hay cosas que no dejan de existir aunque no las veamos y detrás de las frases de arriba rige un sujeto tácito como “yo” o “él”.

Pero gracias a los constantes esfuerzos de los autores precursores, nos estamos acercando poco a poco a las particularidades y la estructura profunda del chino. Y resumiendo todo lo de arriba, podemos darnos cuenta de que se trata de una cuestión tipológica, ya que la gran dificultad que se nos presenta para definir el sujeto chino se deriva de la escasez del caso, de la concordancia y de otros recursos que nos ayuden a identificar el sujeto. De allí, los autores buscan otros cauces para esclarecer el problema y no evitan correr el riesgo de mezclar los diferentes niveles de la lengua: el semántico, el sintáctico, el informativo. Sin embargo, en las lenguas flexivas como el español, la significación del sujeto parece tan clara que la *Nueva Gramática de la Lengua Española* ni ha dedicado un apartado a presentar su definición y se limita a hablar de su función:

“El término SUJETO puede designar un concepto semántico, cuando se opone a PREDICADO, pero también una función sintáctica que contrasta con otras posibles que pueden incidir sobre el verbo (complemento directo, indirecto, etc.).” (RAE y ASALE 2009: 2793)

Pero el interés de los autores no se circunscribió a la definición del sujeto chino. A medida que estudiaban la naturaleza del sujeto chino, se dio origen a una atención hacia el término *tópico* y una distinción de este con el *sujeto*. Básicamente la concepción de la noción *tópico* y su relación con el *sujeto* ha sufrido una evolución que ha recorrido cuatro fases. Al principio, el *tópico* equivale al sujeto, idea propuesta por Chao (1968); después Li & Thompson (1976) plantea que la función *tópico* ocupa un lugar más relevante que el *sujeto* en chino; tercero, el *tópico* se considera como función de la dimensión pragmática, porque autores como Hu y Fan (1993) empezaron a distinguir las tres dimensiones del lenguaje; por último, Xu y Liu (1998) proponen y

aconsejan tomar el *tópico* chino como un concepto sintáctico que tiene una función paralela a la del *sujeto*.

Según los ejemplos citados en las líneas anteriores, se puede decir que Chao (1968) considera que el *sujeto* equivale al *tópico*. El primero constituye el punto de partida del discurso y establece un marco dentro del cual tiene lugar el predicado. Aunque sus teorías ya se ven desprestigiadas, llamaron la atención de los autores posteriores como Li & Thompson (1976), quienes formularon ideas inspiradoras y lograron una profundización de la cuestión.

Para Li & Thompson (1976), la función *tópico* ocupa un lugar más relevante que el *sujeto* en chino y el chino mandarín se clasifica como una lengua con prominencia de *tópico*. Su idea se puede explicar con claridad por medio del ejemplo (82), oración que describe la cualidad de las hojas de un árbol.

(82) 这 棵 树 叶子 大。
 Este clasificador árbol hoja grande

En este ejemplo, 这棵树 (*este árbol*), pese a su posición inicial en la oración, deja de ser el sujeto y cede esta categoría sintáctica al sintagma 叶子 (*hoja*), al que se atribuyen las cualidades expresadas por el adjetivo 大 (*grande*). Por eso, 这棵树 (*este árbol*) funciona como *tópico* en esta secuencia, que fija un marco dentro del cual se desarrolla la predicación.

Asimismo, el ejemplo (82) también nos revela los “puntos débiles” contraídos por el *sujeto* chino o por el de las lenguas aislantes, si lo decimos desde la perspectiva tipológica. Por una parte, no dispone de marcas formales a través de las cuales se observa su relación con el verbo y por otra, su categoría sintáctica solo se puede identificar según el orden de palabras y el significado. De allí, Li & Thompson (1976) propone que el chino se puede considerar como una lengua con prominencia de *tópico*, ya que mira por la conexión de significado de una frase y pretende acotar el espacio al principio, mientras que las lenguas con prominencia de sujeto, como el inglés, cuidan más las pertinencias gramaticales en una secuencia. Más tarde, Li & Thompson (1981) plantea que en chino el *sujeto* y el *tópico* también son dos entidades diferenciadas: el *sujeto* es el sintagma nominal que tiene una relación de hacer o ser con el verbo, mientras que el *tópico* es aquello de lo que trata la oración. Pero en lenguas como el chino mandarín, el *tópico* desempeña un lugar más importante que el *sujeto*.

Inspirados por las teorías de Li & Thompson, que iniciaron una época floreciente de la investigación sobre el *tópico*, Hu y Fan (1993) empieza a distinguir las tres dimensiones del lenguaje con la publicación del artículo *Las tres dimensiones de las investigaciones gramaticales*. En su opinión, el estudio de la gramática china también se debe llevar a cabo en tres planos o dimensiones, a saber, la sintáctica, la semántica y la pragmática, que son como el largo, el ancho y el alto de un cubo. A continuación, utilizamos el ejemplo (83) a fin de esclarecer sus ideas:

(83) 他 不 喝 烈性酒。
él no tomar licor

En esta oración, desde el punto de vista sintáctico, 他 (él) se asienta como el sujeto, 喝 (tomar) forma el verbo nuclear y 烈性酒 (licor) es el complemento directo; desde el ángulo sintáctico, 他 (él) es el agente de la acción designada por 喝 (tomar) y 烈性酒 (licor) funciona como paciente; en el aspecto pragmático, 他 (él) forma el *tópico*, ya que marca un espacio de lo que se habla, y 不喝烈性酒 (no tomar licor) es un comentario al respecto.

La nueva perspectiva representa el inicio desde el que los gramáticos chinos empezaron a distinguir el sujeto y el *tópico*. A partir de ese momento, el *tópico* pasó a ser una cuestión fundamental de la gramática china. Cuando se abordaba el sistema gramático del chino desde una visión global era inevitable tomar en consideración el *tópico* y esta noción incluso se incluyó en los materiales de *Chino moderno* utilizados por las escuelas superiores. Además, el estudio del *tópico* chino se vio estrechamente relacionado con la tipología lingüística y la gramática general de las lenguas humanas. De allí que esta cuestión no se limitó a ser estudiada dentro del ámbito de la lingüística china y se convirtió en un tema en el que está interesado el círculo lingüístico internacional. Dentro de esta ola de investigación, fue la publicación de Xu y Liu (1998) la que cobró mayor atención y resultó ser más aceptada por los lectores. Reconociendo la conclusión de los autores anteriores, están de acuerdo en que el chino es una lengua de mayor tendencia a expresar la función *tópico*. Y dada su importancia, el *tópico*, como el sujeto y el complemento, debe de ser un elemento sintáctico fundamental desde el punto de vista categorial, y en las oraciones en chino se prefija una posición especial para el *tópico*, aunque no es necesario que siempre haya un elemento que la ocupe. En caso de que aparezca un sintagma en este puesto, la oración constituirá una estructura

topicalizadora, tal como el ejemplo (83). La teoría ha sido bien aceptada por los lectores porque ha logrado resolver algunos grandes problemas que no se podían esclarecer por medio de las ideas de los anteriores autores. Intentamos demostrar la contribución de los dos autores aprovechando los siguientes ejemplos:

(84) 婚姻 的 事情 我 自己 做主。

Matrimonio de asunto yo mismo tomar decisiones

(85) 那 场 火 幸亏 消防员 来 得 快。

Aquel clasificador incendio menos mal bombero venir adverbio rápido

Para Chao (1968) y Zhu (1985), en el ejemplo (84) *Yo mismo tomo decisiones sobre los asuntos del matrimonio*, “婚姻的事情” (el asunto de matrimonio) debe ser el sujeto, idea ya rechazada por los posteriores autores, quienes sostendrían que se trata de una frase generada por la transposición del complemento directo de 做主 (tomar decisiones). Con ideas de Li & Thompson (1981) y Hu y Fan (1993), se prefiere creer que el complemento directo prepuesto es el tópicus y toda la frase, desde la perspectiva pragmática, forma una estructura topicalizada. No obstante, se habrían encontrado con dificultades si hubieran revisado primero el caso (85), *Aquel incendio, menos mal que los bomberos no tardaron en venir*³⁰, donde la posición inicial, a diferencia de las anteriores oraciones, no desempeña ningún papel en el resto de la frase. Para Xu y Liu (1998), en una oración activa como esta, el sujeto tiene que ser el sintagma nominal preverbal que designa el emisor de la acción, que es 消防员 (bombero) en (85). Así, 那场火 (aquel incendio), a su vez, por un lado, no aparece como consecuencia de la transposición de algún elemento sintáctico del resto por otro, no es fácil encontrar un papel semántico que lo refugie, pero como esta secuencia es correcta y aceptada por los sinohablantes, debería haber un espacio que permitiera su gramaticalidad. Y este espacio, según Xu y Liu (1998), es el tópicus. En el caso de (85), aparte de marcar el universo de discurso, aporta también cierta información a los oyentes, quienes lo interpretarían como *Menos mal que los bomberos han venido rápido, si no, todo se habría quemado o el incendio produciría una gran pérdida*. Por todo ello, Xu y Liu

³⁰ Para evitar confusiones de los lectores hispanohablantes, cabe señalar aquí que *aquel incendio* no puede formar el complemento de *venir* para indicar el lugar, porque en chino 消防员来得快 (*bomberos no tardaron en venir*) ya es una frase completa y no admite la integración de otros elementos. Por eso, *aquel incendio* solo funciona como un espacio donde adquiere sentido la predicación posterior y algunos autores creen que se podría interpretar la frase como *Menos mal que los bomberos no tardaron en venir, si no, el incendio causará muchas pérdidas*.

sostienen que en chino, se puede tomar el tópico como un elemento sintáctico fundamental desde el punto de vista categorial y teóricamente cada frase reserva una posición especial para el tópico, el cual dispone de una función paralela a la de otros elementos, como el *sujeto*.

El presente apartado lo hemos dedicado a revisar la heterogeneidad conceptual y terminológica que afectaría a nuestro análisis contrastivo. No llevamos a cabo esta tarea de manera exhaustiva y nos limitamos a comentar las nociones más polémicas y representativas. Revisamos primero la noción *tema* como una palabra polisémica y vimos una variación de binomios opositivos con respecto al *tema*. A través de ello, nos dimos cuenta de la gran dificultad a la hora de unificar las diferentes teorías y en un trabajo que estudia las funciones informativas como este, consideramos mejor distinguir la idea desde la información en sí, por lo que dejaremos aparte las discusiones o diferentes definiciones sobre *tema-remata*, *tema-comentario*, entre otras, y optaremos por la denominación *soporte-aporte* para hacer referencia a la información novedosa y la conocida. En segundo lugar, vemos la definición del *sujeto* y el *tópico*, así como su diferencia y su particularidad en el chino, una de las dos lenguas que sometemos a la comparación. Y una penetración de la evolución de las teorías al respecto nos comprueba que los fenómenos lingüísticos pueden variar de un idioma a otro: un concepto que no les causa ninguna confusión a los gramáticos españoles puede suscitar interminables dudas y discusiones entre los autores chinos, tal es el caso del *sujeto* en español y en chino.

Teniendo en consideración la proliferación terminológica y la confusión conceptual, conviene reiterar lo que entendemos por las diferentes magnitudes a fin de sentar una base sólida antes de llevar a cabo el posterior análisis. Y en los capítulos que vienen, aplicaremos los términos siguiendo la explicación de abajo. En general, existen cuatro términos que se confunden constantemente cuando hablamos de las funciones informativas españolas. Así diferenciamos:

1) *Soporte-Aporte*. Para evitar el uso de *tema*, la palabra polisémica que ha formado numerosos binomios y discusiones, utilizamos *soporte-aporte* para indicar la organización combinatoria y obligatoria a nivel informativo. La función *soporte* es la información conocida, supuesta o supuestamente conocida y la función *aporte* es la información novedosa, supuestamente desconocida por el interlocutor. La segmentación binaria, *soporte* (información conocida) y *aporte* (información nueva),

depende de la presuposición pragmática o la pregunta inicial, sea real o hipotética. El orden no marcado de una secuencia informativa es el siguiente: aparece primero el *soporte*, aunque en ocasiones es elidido por escrito, y luego viene el *aporte*.

2) Función *foco*. Cuando el hablante intenta enfatizar en su acto de comunicación algo que no llega al conocimiento del oyente, o cuando ve necesario rectificar el conocimiento de su contraparte, acude a la función informativa optativa *foco*, que plantea un resalto de un fectivo entre un conjunto paradigmático. Por eso, todo *foco* se efectúa sobre *aporte* o información novedosa. Los procedimientos del relieve focal se pueden resumir en cuatro medios: fónicos, de orden, léxicos y estructurales. Pero estos medios no son exclusivos, verbigracia, cada uno suele ir acompañado de otros recursos como la prominencia acentual y procedimientos léxicos para evitar que el *foco* antepuesto se interprete como *soporte* o *tópico*.

3) Función *tópico*. La función *tópico* es una función marco, porque etiqueta el universo de discurso donde se desarrollan los procesos significados por el verbo y el campo de validez veritativa del enunciado. Se trata de una función potestativa y se distribuye, junto con el *comento*, en la dimensión sintagmática. Prosódicamente los *tópicos* son constituyentes desgajados que terminan en semianticadencia; sintácticamente, su denotación, que a veces van introducidos por expresiones especializadas del tipo *en cuanto a*, *por lo que respecta a*, puede mostrar distinta interacción sintáctica con el resto del enunciado; semánticamente, pueden expresar el marco de perspectiva o el punto de vista, acotan un espacio o tiempo, e incluso indican causa, condición o concesión.

4) *Primer elemento de la secuencia*. Ante todo, no se trata de una función informativa configurada por el hablante según las necesidades comunicativas. Es una denominación realizada en función de la distribución formal y es el primer elemento descodificado de la parte izquierda a la derecha de la secuencia. Así, puede coincidir con las tres funciones arriba mencionadas en ocasiones:

(86) a. *El viejo cogió el sedal.* (soporte)

b. *EL VIEJO cogió el sedal.* (foco)

c. *El viejo, cogió el sedal.* (tópico)

Pero es necesario no confundir la posición inicial con las funciones informativas. Por ejemplo, la coincidencia en (86)a se llega solo cuando la división *soporte/aporte* se

realiza contestando a la pregunta inicial *¿Qué hizo el viejo?* En caso de que la presuposición sea *¿Qué cogió el viejo?*, el soporte cambiará y será *El viejo cogió*, aunque las formas representativas de la secuencia no sufren alteraciones. El *foco*, siendo función no obligatoria, puede caer en cualquier elemento de la oración que no ocupe la posición inicial por medio del acento de insistencia, por ejemplo, *El viejo COGIÓ* (no perdió) *el sedal*. El *tópico*, a su vez, también puede encontrarse, aunque con menor frecuencia, en el centro o en el final de un esquema sintagmático.

Normalmente la comunicación entre los interlocutores tiene como objetivo la transmisión de cierta información, por lo cual, pese a que las funciones informativas se encarnen de distinta manera en chino y en español, estas dos lenguas de estudio pueden compartir los mismos parámetros funcionales, que son soporte/aporte, foco y tópico. A modo de ilustración, véase el ejemplo (87).

- (87) 这 棵 树 叶子 大。
 Este clasificador árbol hoja grande
 a. 这棵树叶子大。
 b. 这棵树叶子大。³¹
 c. 这棵树, 叶子大。

Al igual que el caso en español, para describir lo grande de las hojas del árbol, el interlocutor dispone de diferentes medios para elaborar el mensaje. El primer elemento de la secuencia 这棵树 (este árbol) puede ser soporte, foco y tópico respectivamente en las oraciones a, b, y c. Su coincidencia con soporte se produce cuando la segmentación se realiza a través de la pregunta *¿Cómo es este árbol?*, pero la información conocida se convertiría en 这棵树叶子 (las hojas de este árbol) si la pregunta inicial pasara a ser *¿Cómo son las hojas de este árbol?*. En caso de que el hablante busque rectificar el conocimiento de su contraparte y enfatizar que es este árbol el que tiene grandes hojas, llegará a hacerlo con realizar una acentuación al principio del enunciado. Cuando lo que hace el emisor con el primer elemento de la secuencia es delimitar el universo de discurso, 这棵树 ocupará la posición tópico y toda la predicación posterior adquirirá validez en este marco y se desarrollará en torno a este árbol.

³¹ En este y los siguientes ejemplos en chino, las dos barras debajo de los caracteres chino indican el foco o el acento de la frase.

3.1.2 Distancia lingüística

Unas reflexiones preliminares nos preparan para hacer frente a los posibles problemas espinosos durante la comparación y conocer la gran distancia lingüística existente entre el chino y el español. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, con el término *distancia lingüística* nos referimos a la diferencia tipológica entre dos o más lenguas, es decir, el grado de semejanza o divergencia estructural, léxica, etc. que entre ellas se da. De hecho, hoy en día no faltan estudios que revelan fielmente la distancia entre idiomas de diferentes familias. Entre ellos podemos citar a Lu (2008) y a Santos Gargallo (1994).

De acuerdo con Lu (2008: 47), la distancia lingüística se puede reflejar con la siguiente secuencia, el chino como prototipo de las lenguas analíticas o aislantes y el español como ejemplo de las flexivas se encuentran en los dos extremos, entre ellos se halla el inglés, y entre este y el español se pueden situar las lenguas francesa, italiana y portuguesa, entre otras.

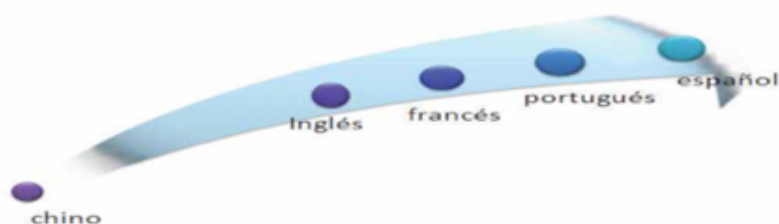


Figura 10 Distancia lingüística propuesta por Lu (2008)

Las diferencias se pueden notar tanto en el plano fonético-fonológico, como en el léxico y el sintáctico. A modo de ejemplo, veamos unos casos prototípicos que ponen de manifiesto la distancia entre los dos extremos.

En primer lugar, el tono es el elemento suprasegmental más relevante en la lengua china, puesto que cada carácter lleva un tono y la pronunciación de las sílabas está determinada por el tipo de tono. El tono es la variación de altura musical dentro de una misma sílaba, que permite oponer dos palabras con sentidos diferentes. Además, resulta indispensable para diferenciar los morfemas monosilábicos. Una misma sílaba con distintos tonos, puede constituir diferentes morfemas. Trataremos de ilustrar con un ejemplo lo que hemos pretendido decir:

Pronunciación	Grafía	Significado
hū	呼	espirar
hú	湖	lago
hǔ	虎	tigre
hù	护	proteger

Tabla 36 El tono y el significado en chino

Al contrario, las sílabas españolas no llevan un tono fijo, tal como la palabra *mesa* no cambiará de sentido, aunque se pronuncia con diferentes tonos. Sin embargo, si ponemos la palabra en un discurso, se requiere una determinada entonación en coordinación con la actitud e intención del hablante. En vista de cuanto llevamos dicho, nos damos cuenta de que en español no hay un tono fijo para cada palabra, pero la entonación rige toda la oración; no obstante, en chino la melodía de una frase se presenta principalmente por medio del tono de cada carácter. Por eso, se denominan “lenguas entonativas” lenguas como el español, y “lenguas tonales” a lenguas como el chino. Pero el hecho de que el chino sea lengua tonal no quiere decir que en chino no haya entonación. Según las investigaciones realizadas en este aspecto por el lingüista chino Chao Yen-ren, la entonación del chino no consiste en una alternancia melódica independiente del tono, sino una unión de los dos, que se moderan el uno al otro, por lo que la entonación china no tiene la capacidad de variar de manera libre o drástica (He, 2002:35). Razón por la cual la entonación de los estudiantes chinos de lengua extranjera suele ser horizontal sin notables subidas y bajadas del tono.

En segundo lugar, hablando del nivel léxico, en la lengua china la palabra no es una noción tan fácil de definir como parece a simple vista en español. Para delimitar qué es una palabra, el criterio español más aceptado por los autores es la separabilidad, es decir, normalmente entre dos espacios existe una palabra, que es la forma libre mínima de la lengua española, aunque a veces podemos ver formas compuestas derivadas de la conjugación o aparición de clíticos, tal es el caso de “he venido” y “hacerlo”. Sin embargo, el criterio de separabilidad no es factible en chino, cuya escritura está formada por caracteres y no se observan espacios entre los mismos. Cabe señalar que en chino hay un criterio bien claro para delimitar qué es un carácter (forma libre mínima de escritura), pero para definir qué es una palabra, se debe aplicar una pauta semántica, porque para los sinohablantes la palabra es un concepto, en vez de ser una forma. A modo de ejemplo, la escritura 湖, con un solo carácter, puede significar

lago, mientras que 玻璃, para lograr su sentido completo de *vidrio*, se tiene que escribir con dos caracteres inseparables. Dicho de otra forma, ambas palabras tienen un solo morfema, pero para construirlo, el primero no necesita más que un carácter y el segundo requiere dos. Y si añadimos el carácter 西 (oeste) delante de 湖 (lago) para hacer referencia al famoso sitio de interés turístico 西湖 (Lago del Oeste) situado en la ciudad de Hangzhou, la palabra pasa a tener dos morfemas, que son 西 (oeste) y 湖 (lago), pero al igual que 湖, sigue funcionando como una unidad lingüística.

En cuanto a estructuras sintácticas, podemos tornar a la siguiente imagen de Lu (2018) para contemplar, a grandes rasgos, las diferencias existentes en las dos lenguas. Para decir *Yo voy a la biblioteca para devolver un libro*, ambas lenguas utilizan los mismos conceptos y casi pueden corresponder el uno al otro. Se aprecia que la oración china se comporta como una enumeración de conceptos, mientras que en español los componentes sufren cambios formales traídos por conjugaciones verbales, desinencias o relacionantes entre conceptos. Según Lu (2018), si la describimos de forma metafórica, la estructura española es como una cadena de sintagmas con signo gramatical cuyas relaciones sintácticas son explícitas y formales, mientras la oración china puede considerarse una secuencia de conceptos cuyas relaciones sintácticas dependen, en gran medida, del orden y el contexto en que se encuentran. De cierta forma, llegamos a notar que la estructura española, al igual que la inglesa, se orienta a cuidar la oración formal (sujeto-predicado), lo cual es muy distinto a la sintaxis china, que se encuentra orientada al discurso (tópico-comento).



Figura 11 Relacionantes en chino y español. Imagen citada de Lu (2018)

Como esta tesis también tiene su parte práctica, con todo lo arriba mencionado, es fácil imaginar las dificultades en adquisición del español para los sinohablantes y del chino para los hispanohablantes. En la enseñanza de lenguas, la distancia lingüística alude a la que existe entre la lengua primera del alumno y la lengua meta. En nuestra práctica docente de español creemos necesario considerar diferentes grados de la diferencia lingüística para aplicar adecuadamente la metodología.

Es obvio que no será igual, en términos cualitativos, la dificultad de un estudiante español para aprender francés que para aprender ruso, pues siendo el español y el francés dos lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística, la distancia entre ambas será menor que la existente entre una lengua romance, el español y una lengua eslava, el ruso (Santos Gargallo, 1994:35).

Estamos de acuerdo con la afirmación de Santos Gargallo y nos podemos imaginar que no es de igual dificultad la adquisición de las funciones informativas para un alumno chino que para un alumno de otros países de lengua romance. Para ello, creemos necesario averiguar primero las similitudes y disparidades existentes y predecir las posibles dificultades, con el objetivo de plantear una manera diferente para la enseñanza de las funciones informativas a los aprendices chinos.

En este apartado hemos reiterado la gran distancia lingüística zanjada entre el chino y el español, pero hasta donde llega nuestro conocimiento, la mayoría de los trabajos se desarrollan en el estrato fonético-fonológico, el léxico y el sintáctico. Estas aportaciones nos pueden servir de apoyo con que realizamos las comparaciones, que se concentrarán en el plano informativo.

Con el fin de realizar el análisis contrastivo, necesitamos primero delimitar los ámbitos de comparación. Como las funciones informativas son un macro tema y tratar todas sus magnitudes sería un trabajo de miles de páginas y sobrepasaría nuestra capacidad, para este trabajo nos limitamos a seleccionar las dimensiones comparables y aprovechables para la enseñanza y adquisición de lenguas, que son el mecanismo de la organización informativa, los procedimientos de focalización y las estructuras topicalizadoras. Y cada uno de los siguientes apartados se dedicará al análisis de cada una de ellas.

Como se trata también de un estudio empírico y para apoyar el análisis, nos basaremos en dos tipos de materiales: un corpus de elaboración propia y un corpus académico. Primeramente, para apreciar cómo son las funciones informativas en chino

y en español, ver cómo se corresponden o se transforman, y obtener ejemplos prácticos para la investigación, hicimos un análisis del texto de la novela *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez y su versión china. A modo de ampliación, encontramos el subtítulo oficial de la serie *La casa de papel* de Netflix, tanto en chino como en español, para complementar el corpus y observar las expresiones en el lenguaje oral. Con el ánimo de sustentar de manera más sólida nuestras aportaciones, también tomamos algunos ejemplos tanto del CREA (El Corpus de Referencia del Español Actual) como del CCL (Center for Chinese Linguistics) de la Universidad de Beijing, pero hay que señalar que no somos capaces de realizar un estudio cuantitativo por medio del corpus académico, ya que las funciones informativas no se asientan como criterios de selección en todo el corpus, por ejemplo, no se puede filtrar las frases de acuerdo con el tópico, el soporte o el foco, por lo que el corpus académico solo nos puede servir para sacar unos ejemplos complementarios, y utilizaremos principalmente como referencia las frases analizadas a nivel informativo con nuestro propio esfuerzo.

3.1.3 Hipótesis de la investigación

En los capítulos anteriores hemos aclarado que la presente investigación tiene como uno de sus objetivos realizar un análisis contrastivo más completo de las funciones informativas en chino y en español. Con algunos ejemplos sueltos en las líneas precedentes ya somos capaces de notar ciertas diferencias, y en este capítulo haremos un análisis textual para verificar y completar, dentro de lo posible, la descripción de las diferencias y semejanzas. Tomando como base los análisis y ejemplos puestos en los capítulos anteriores, formularemos las siguientes hipótesis acerca de las funciones informativas en chino y en español:

- (1) Para organizar la estructura informativa de los enunciados, las dos lenguas comparten las mismas pautas a la hora de distribuir el soporte y el aporte.
- (2) Las dos lenguas disponen de similares recursos focalizadores, que son fónicos, léxicos, estructurales y de orden.
- (3) A pesar de compartir similares recursos focalizadores, la frecuencia del uso de los procedimientos de focalización es diferente en las dos lenguas.
- (4) En las estructuras topicalizadoras, desde el enfoque sintáctico y semántico, el tópico en las dos lenguas se comporta de distinta manera en cuanto a su

posición sintáctica, estructura interna y vinculación con la oración a la que corresponde.

- (5) La topicalización puede ir acompañada de un cambio de sentido. El simple proceso de anteposición y segregación entre pausas en español puede otorgar valores causales, condicionales y concesivos a los enunciados, lo cual no se lograría en chino si no se complementaran adverbios correspondientes.
- (6) Las dos lenguas cuentan con marcadores topicalizadores para advertir al interlocutor el universo de discurso. Los marcadores topicalizadores pueden ser de diferente índole y las dos lenguas tienen su medio lingüístico formal particular para hacer notar la función tópico.

En lo que sigue, vamos a hacer un análisis del texto para comprobar y complementar las hipótesis arriba planteadas. Al mismo tiempo, aprovechamos tal análisis para calibrar la distancia lingüística entre el español y el chino y sentar una base para nuestro planteamiento didáctico en el siguiente capítulo, puesto que conforme a Lu (2008) y Santos Gargallo (1994), a la hora de organizar la enseñanza de ELE, hay que tener en cuenta, ante todo, el grado de diferencia entre lenguas.

3.2 MECANISMO DE LA ORGANIZACIÓN INFORMATIVA

Con el fin de aclarar lo que entendemos por mecanismo de la organización informativa, debemos echar un vistazo a la contradicción fundamental en el proceso de transmisión de la información. Creemos, ante todo, que la transmisión de información es un proceso altamente dialéctico y que la contradicción fundamental consiste en la existente entre la información conocida/vieja (soporte) y la novedosa/nueva (aporte). En primer lugar, el proceso de transmisión de información es un proceso en el que las partes comunicativas intercambian constantemente sus papeles entre sí, es decir, se turnan, de forma continua, como el emisor y el receptor. En segundo lugar, se trata también de un proceso en el que la información nueva se transforma ininterrumpidamente en información vieja, con la posibilidad de que la vieja se vuelve nueva en algunas ocasiones. Es importante tener en cuenta que la naturaleza de ser antigua o nueva (desconocida o conocida) se evalúa según la determinación o las suposiciones del emisor. Si determina o supone que una información es conocida por el destinatario, se considera que es vieja, así formando el soporte de un enunciado, independientemente de que el destinatario la conozca de verdad o no. Al continuar la comunicación, este emisor puede descubrir que su suposición original era errónea y que el destinatario no conocía esta información. En eso, la información vieja (información conocida) se transforma en información nueva (información desconocida), en otras palabras, el remitente debe tratar la información como desconocida y explicarla o aclararla. Este ejemplo es el más evidente de la transformación de la información antigua o la nueva en la otra. De ello se desprende que el proceso de comunicación es en realidad un curso continuo en que la información antigua y la nueva se transforman constantemente la una en la otra. Además de esto, como las cosas a nuestro alrededor siempre están inextricablemente unidas entre sí, también lo están la información vieja y la nueva, por lo que, para la transmisión de un nuevo mensaje, muchas veces es necesario combinar el nuevo mensaje con una cierta cantidad de información vieja y organizarla para formar una determinada estructura o mecanismo. De lo contrario, la nueva información no llegaría a ser transmitida, o, aunque fuera transmitida, no podría ser entendida por el receptor. Asimismo, la información vieja es, al fin y al cabo, redundante, por lo que la cantidad suya que se combina con la nueva no debe ser

demasiado grande para no aumentar el volumen de la transmisión y evitar aburrir al receptor.

La contradicción existente en la transmisión informativa da dirección a la formación del mecanismo de la organización informativa en las distintas lenguas, expresada en la distribución de la información conocida (en adelante IC) y la información nueva (en adelante IN). Y en este apartado, intentamos llevar a cabo la comparación de la distribución informativa en el enunciado chino y español, por medio del análisis del texto de la novela *El coronel no tiene quien le escriba* y la serie española *La casa de papel (temporada 1)*. Si limitamos la organización informativa al ámbito de la oración, lógicamente existirán cuatro modos de organización:

1. IC+IN
2. IN+IC
3. IC+IN+IC
4. IN+IC+IN

Así, la comparación se realiza de la siguiente manera: seleccionamos primero el corpus de manera aleatoria: el primer capítulo de la novela y también el subtítulo del primer episodio para garantizar la paridad entre lo hablado y lo escrito; analizamos después todas las oraciones recopiladas, tanto en chino como en español, para ver a cuál de los anteriores modos de organización corresponden y si hay casos excepcionales; hacemos una reflexión sobre los casos y la clasificación para llegar a una conclusión sobre las similitudes y asimetrías de la distribución información entre chino y español.

Recopilamos en total 754 oraciones para el análisis de la distribución informativa y tal como la caracterización realizada en el capítulo anterior, para determinar lo que informan los enunciados hay que encontrar primero la *pregunta inicial* o la *presuposición pragmática*. Especialmente cuando pretendemos desentrañar la organización informativa de una novela literaria, la primera fase siempre consiste en juzgar cuál es el contexto o la presuposición más adecuada para la oración analizada, utilizando nuestra calidad como lectores y poniéndonos en el lugar del autor. Así decidimos la *pregunta inicial* de los siguientes dos ejemplos, el primero en chino y el otro en español:

(88) 上校打开咖啡罐，发现罐里只剩下一小勺咖啡了。

(Traducción: El coronel destapó el tarro del café y comprobó que no había más de una cucharadita.)

Pregunta inicial: ¿Qué pasó?

Organización informativa: IC (\emptyset) + IN

(89) Cuando terminó el café todavía estaba pensando en el muerto.

Pregunta inicial: ¿Qué hizo la mujer después de tomar el café?

Organización informativa: IC + IN

Para el caso (88), siendo la primera frase de toda la novela, al parecer todo es nuevo para el lector, pero según nuestra opinión planteada en capítulos precedentes, las supuestas *estructuras monorrémicas* constituyen una información íntegra sobre un evento contestando a preguntas como *¿Qué hay? ¿Qué sucede?* Así pues, podemos interpretar que en el comienzo de la novela subyacen la curiosidad del lector *¿Qué pasó?* y la intención del autor de establecer una escena. Entonces, la organización informativa de (88), en vez de todo IN, se ordenaría como IC+IN, aunque IC aparecería como conjunto vacío o con verbos genéricos implícitos del tipo *sucede que, ocurre que...* A diferencia del (88), el (89) es una frase española que describe la acción de la esposa después de que el coronel le acercó una taza de café, por lo que en teoría el lector espera saber *¿Qué hizo la mujer después de tomar el café?*, lo cual constituirá la *presuposición* de la frase. Así, la primera parte *cuando terminó el café* desempeña el soporte del enunciado y *todavía estaba pensando en el muerto* será el aporte que proporciona información nueva al lector.

Siguiendo la pauta de arriba para determinar de la *pregunta inicial*, procedemos a analizar todos los ejemplos recopilados en chino y en español por separado, es decir, sin cuidar la correspondencia entre las dos versiones³², lo cual tiene como objetivo tomar en plena consideración la distribución informativa de cada una de las frases en las dos lenguas. Como resultado encontramos los siguientes modos de organización y analizamos su clasificación en chino y en español por separado primero.

En chino:

1. IC+IN:

(90) 已是十月。

³² Se proporcionan la traducción de los ejemplos en chino a fin de facilitar la comprensión de los lectores no sinohablantes.

(Traducción: Era octubre.)

Pregunta inicial: ¿Qué sucede?

- (91) 妻子见上校端着咖啡走进卧室，便撩起了蚊帐。

(Traducción: Su esposa levantó el mosquitero cuando lo vio entrar al dormitorio con el café.)

Pregunta inicial: ¿Qué pasó después?

- (92) 妻子喝咖啡的时候，他摘下吊床的一头，卷到门后的另一头上去。

(Traducción: Mientras su esposa tomaba el café, descolgó la hamaca en un extremo y la enrolló en el otro, detrás de la puerta.)

Pregunta inicial: ¿Qué hizo el coronel mientras su esposa tomaba el café?

- (93) 上校给钟上完发条，已经是七点二十分。

(Traducción: Cuando acabó de dar cuerda al reloj, eran las siete y veinte.)

Pregunta inicial: ¿Qué hora eran cuando terminó de dar cuerda al reloj?

2. IN+IC:

- (94) 这次的葬礼就是大事。

(Traducción: Este entierro es un acontecimiento)

Pregunta inicial: ¿Por qué te visites así si no vas a un acontecimiento?

- (95) 谁会在乎一卷卷带水印的纸呢?

(Traducción: ¿A quién le importan unas bobinas de papel moneda con marca de agua?)

Distribución: pregunta con pronombre interrogativo al principio

3. IC+IN+IC:

- (96) 我们 正是 这么 做 的。

Nosotros precisamente así hacer partícula

Pregunta inicial: ¿Cómo vamos a entrar en la Fábrica de Moneda y Timbre?

Contexto: Iba a hacerlo dentro del camión que entraba cada semana en el edificio con las nuevas bobinas de papel moneda listas para imprimir.

Conforme a los ejemplos, teóricamente podemos decir que en el texto chino descubrimos en total tres modos de organización. Entre ellos el más común es la organización IC+IN (743 de 754): los casos (90) y (91) son una información íntegra sobre un evento contestando a preguntas como *¿Qué hay?* *¿Qué sucede?*, mientras que (92) y (93) se consideran como respuestas a contextos preestablecidos. También

encontramos 4 ejemplos de IN+IC (4 de 754): a diferencia de los casos anteriores, en (94) la primera parte *este entierro* constituye el aporte del enunciado y el resto, el soporte, lo cual se debe que la presuposición pragmática, según nuestro criterio, es por qué el coronel se visite tan formal y para la mujer la formalidad es solo para un acontecimiento. En este caso, el coronel busca destacar la importancia del entierro y lo adelanta al comienzo de la oración, pero en consecuencia, inevitablemente debe dotarlo de un acento de insistencia para advertirle a la mujer el realce de la información novedosa; el (95) es un ejemplo de pregunta, cuyo pronombre interrogativo, siendo información desconocida, se ubica al principio de la frase, y naturalmente su distribución se moldea como IN+IC.

Aparte de los anteriores modos de formación, encontramos en el corpus chino 7 casos que por el momento podemos decir que su distribución informativa es IC+IN+IC (7 de 754): el contexto de (96) es que el Profesor planteó primero que iba a realizar el atraco de cierta manera y naturalmente la pregunta inicial para esta frase se construirá como ¿cómo nosotros (la banda) vamos a entrar en la Fábrica de Moneda y Timbre? Pero nos parecen una peculiaridad estos ejemplos porque, a diferencia de responder simplemente *Lo hicimos así* (IC+IN) como español, en chino la información desconocida 这么(*así*), junto con el adverbio focalizador 正是(*precisamente*) se intercalan, como podemos ver en la traducción del mismo ejemplo, entre la información conocida 我们(*nosotros*) y 做(*hacer*). Sin embargo, si nos detenemos en la estructura sintáctica del enunciado, podemos hallar una explicación a este fenómeno: como el orden de palabra es el recurso más importante para la composición del sentido, cualquier modificación imprudente haría que la oración fuera inaceptable o agramatical; en este caso, el adverbio 这么(*así*) se ve obligado a anteponerse al verbo 做(*hacer*), mientras que el sujeto 我们(*nosotros*), en la mayoría de los casos, tiende a ubicarse al principio de toda la frase. Eso nos hace pensar que el nivel sintáctico en ocasiones puede interferir en el nivel informático, pero si necesitamos averiguar el mecanismo informativo profundo, debemos agarrar el principal factor y unificar las disparidades causadas por otros niveles. Así pues, seguimos sosteniendo nuestra opinión de la dicotomía de la información y en (96), como 这么(*así*) y 做(*hacer*) no se pueden separar sintácticamente, sería mejor que lo consideráramos como un conjunto de aporte. Entonces, la distribución informativa de la frase quedaría como IC+IN (nosotros + así

hicimos) y esta segmentación nos parece más razonable. Lo mismo puede ocurrir con otros ejemplos de este tipo:

(97) 这些 面具 是 谁 选 的?

Estos careta ser quién elegir partícula

Traducción: ¿Quién eligió la careta?

(98) 你 什么时候 有过 这种 床?

Tú cuándo has tenido este tipo cama

Traducción: ¿Cuándo has tenido una cama como esta?

(99) 刚才 报警系统 为什么 没有 响?

Ante alarma por qué no sonar

Traducción: ¿Por qué ha saltado la alarma?

En todos estos ejemplos, la información desconocida, mejor dicho, los interrogativos, se ubican entre dos partes de información vieja formando la supuesta organización IC+IN+IC. Pero para unificar la segmentación y seguir nuestra postura sobre el binomio de la organización informativa, consideramos que el interrogativo, junto con el predicado que va seguido, forman el aporte de todo el enunciado. Por todo ello, en la investigación agrupamos los siete ejemplos de IC+IN+IC en la clasificación IC+IN y podemos observar que en el caso chino la abrumadora mayoría de la distribución informativa es la de IC+IN (750 de 754). A continuación, veamos el caso de español:

En español:

1. IC+IN:

(100) La mujer pensó en el muerto.

Pregunta inicial: ¿Qué sucede?

(101) Esa noche había sufrido una crisis de asma y ahora atraviesa por un estado de sopor.

Pregunta inicial: ¿Qué ocurre?

(102) Mientras su esposa tomaba el café, descolgó la hamaca en un extremo y la enrolló en el otro, detrás de la puerta.

Pregunta inicial: ¿Qué hizo cuando su esposa tomaba el café?

(103) Retiró la olla del fogón, vertió la mitad del agua en el piso...

Pregunta inicial: ¿Qué hizo después el coronel?

2. IN+IC:

(104) ¿A dónde van con ese muerto?

Distribución: pregunta con interrogativo al principio

(105) Un ratón con orejas da más miedo, ¿eso me dices?

Pregunta inicial: ¿Qué quieres decirme?

(106) Y fue así como empecé a huir.

Pregunta inicial: ¿Cómo empezaste a huir?

En comparación con las oraciones en chino, los ejemplos en español se presentan más uniformes y básicamente se pueden clasificar en dos clases: IC+IN (715 de 754) y IN+IC (39 de 754). Los casos (100) y (101) constituyen todo un aporte frente al soporte informativo implícito del tipo *sucede que, ocurre que, hay...* y los ejemplos (102) y (103) son respuestas a preguntas iniciales establecidas por el contexto. Aparentemente todo el (103) es IN, contestando a la presuposición *¿Qué hizo después el coronel?*, pero cabe mencionar que aquí reina el sujeto tácito *el coronel (él)*, omitido a causa de la conjugación verbal y el contexto, y funciona como una información vieja sobrentendida.

Los demás ejemplos pertenecen al tipo IN+IC, entre ellos el (104) es una pregunta que encabeza el adverbio interrogativo *adónde*; en (105) *Un ratón con orejas da más miedo* forma el tópico, marcando el universo de discurso de todo el enunciado y el resto ofrece una predicación frente a este tema, en el cual *eso*, refiriéndose al contenido del tópico, es el realce de su paradigma y se adelanta al soporte *me dices*, así formando la distribución en que la IN aparece primero y después la IC; el (106), aprovechando una estructura ecuacional, busca ofrecer al lector primero la IN *así*, respondiendo a la pregunta *¿Cómo empezaste a huir?* y de esta forma, el soporte cede su lugar y pasa a ubicarse al final de la oración.

Distribución	IC+IN	IN+IC
Chino	750	4
Español	715	39

Tabla 37 Estadística de la distribución informativa

Resumiendo, según la estadística, tanto en chino como en español, la marcada mayoría de la organización informativa se presenta con el orden IC+IN, siendo casos

minoritarios la distribución IN+IC. Pero también podemos observar que las dos versiones de la novela y de la serie no registran la misma cifra, a pesar de que las dos lenguas tienden a transmitir la información de la misma manera. Las oraciones en español, en comparación con las del chino, exponen más casos que adelantan la información desconocida. Frente al fenómeno y a través de una comparación de las dos versiones, podemos formular las siguientes reflexiones:

En primer lugar, la diferencia de la estadística deriva, en la mayoría de los casos, de las preguntas con interrogativos del tipo *dónde, cómo, por qué*, etc. En el texto encontramos en total 32 oraciones interrogativas en chino, 33³³ en español, pero su distribución informativa se presenta de manera muy distinta en las dos lenguas como podemos observar en la siguiente tabla:

Distribución de las oraciones interrogativas	IC+IN	IN+IC
Chino	30	2
Español	2	31

Tabla 38 Distribución de las oraciones interrogativas

Nos sorprende ver que la organización informativa de las oraciones interrogativas en chino y en español casi se muestra de forma contraria. En chino la distribución sigue la tendencia de otros enunciados del texto, es decir, la de IC+IN, mientras que en español las preguntas con interrogativos parecen haber construido otro universo totalmente diferente a las oraciones enunciativas, con la organización informativa de IN+IC. Tras una examinación detenida de cada uno de los ejemplos, nos damos cuenta de que eso se debe principalmente a la diferencia de la ubicación de los interrogativos en las dos lenguas. Veamos primero unos casos representativos en la lengua china:

(107) 为什么 不 拿着 钱 离开?

Por qué no llevar dinero irse

Traducción: ¿Por qué no cogen el dinero y se van?

(108) 我 凭 什么 相信 你?

Yo por qué creer tú

Traducción: ¿Por qué te voy a creer?

³³ La no equivalencia del número se debe a que el saludo *¿Qué tal?* se traduce con *你好(hola)* en chino, en vez de con la pregunta literal *你好吗?*, expresión poco usual en la lengua china.

(109) 出 什么 事 了?

Pasar qué cosa partícula de pasado

Traducción: ¿Qué está pasando?

(110) 公鸡 怎么样 了?

Gallo cómo partícula de tono

Traducción: ¿Qué hay del gallo?

(111) 你们 想 把这个死人 弄到 哪里 去?

Vosotros querer este muerto llevar dónde a

Traducción: ¿A dónde van con ese muerto?

Si marcamos el interrogativo de estos ejemplos con una barra abajo, descubrimos que los interrogativos en chino pueden situarse tanto en el principio de la oración, como en el centro o en el final de la frase. El (107), al igual que (95), encabezado por el pronombre interrogativo, se estructura como IN+IC y estos son los únicos dos ejemplos que detectamos con esta organización en el texto chino. A pesar de que no podemos llegar a la conclusión de que los interrogativos en chino no suelen ubicarse al principio del enunciado con tan solo unos treinta ejemplares, somos capaces de confirmar que el inicio de oración no es el único refugio donde puede encajar un interrogativo. Los ejemplos (108) y (109), al parecer son del tipo IC+IN+IC, porque los interrogativos se intercalan entre dos partes de IC, pero seguimos sosteniendo nuestra opinión de la dicotomía explicada en líneas precedentes, considerando toda la segunda parte como IN y así estos ejemplos también pertenecen al tipo IC+IN. En (110)³⁴ y (111), los interrogativos, o sea, las IN, se ubican al final del enunciado y naturalmente las dos oraciones forman la distribución informativa IC+IN. A continuación, veamos las preguntas en español y podremos notar la diferencia con el chino en torno a los interrogativos y la distribución informativa:

(112) ¿Qué hay del gallo?

(113) ¿Quién eligió la careta?

(114) ¿Y para qué necesitas el PIN?

Como una rutina, los interrogativos en español o su conjunto con las preposiciones suelen hallarse al comienzo de la oración como si fuera para advertir al interlocutor lo

³⁴ En (110), el carácter 了(le) es una partícula de tono y no tiene sentido.

que le preocupa al emisor. Entonces, siendo información desconocida los interrogativos, la información se organiza mayoritariamente de la forma IN+IC. Comparando las dos versiones, podemos observar a las claras que en ocasiones la organización informativa en chino y en español no corresponden entre sí aun cuando dos frases expresen el mismo sentido. Así son, por ejemplo, el caso de (112) con su traducción (110) y el (113) con (97): para conocer el estado del gallo del coronel, el compadre lanzó la pregunta *¿Qué hay del gallo?*, cuya distribución informativa es IN+IC con pronombre interrogativo al principio, mientras que la organización de su contraparte (110) es contraria, el interrogativo 怎么样, junto con una partícula de tono, finaliza la oración, cediendo el comienzo a la información vieja 公鸡 (*gallo*) y componiendo así la estructura informativa IC+IN; en (113) el pronombre *quién* abre todo el enunciado pero en su traducción china (97), la información desconocida, o sea, el interrogativo 谁 (*quién*) junto con el verbo 选 (*elegir*), opta por aparecer al final de la oración, lo cual da origen a que la distribución informativa sea distinta y no correspondiente en las dos lenguas. Sin embargo, aunque el comienzo es la posición predominante de los interrogativos, también en el texto español encontramos dos excepciones:

(115) ¿El currículum para qué?

(116) ¿Ese viaje qué significa?

En estos dos ejemplos la información nueva aparece después de la información conocida, por eso los dos ejemplos constituyen la distribución IC+IN. Pero esta estructura de pregunta no es tan frecuente y sobre todo se genera en contextos coloquiales.

De todas formas, según los ejemplos de oraciones interrogativas, podemos resumir que la diferencia de la estadística observada en la tabla anterior se encuentra en las preguntas con interrogativos. Todo ello se debe a que los interrogativos en chino, en comparación con los en español, son más libres en cuanto a su posición en el enunciado, aunque a veces deben combinarse con ciertas partículas o verbos. Los interrogativos en español, a su vez, tienden a ubicarse al principio de la frase, lo cual causa mayor distribución de IN+IC. Y a través del análisis, somos capaces de atisbar la influencia del nivel sintáctico en el informativo.

En segundo lugar, aparte del funcionamiento de los interrogativos, podemos atribuir la desigual estadística, en cierta medida, a las formas de focalización. Tal como

lo que señalamos en el capítulo anterior, a lo largo del proceso de comunicación, el hablante a menudo se ve obligado a realzar cierta función concreta para que contraste con sus homólogos y de este modo, el receptor del mensaje puede evitar un malentendido y llegar a prestar atención a la parte más relevante del mensaje enviado por del emisor. Los recursos focalizadores en ocasiones exigen la reorganización informativa, por lo que la información desconocida puede aparecer delante de la conocida, formando la distribución IN+IC. Veamos los ejemplos en las dos lenguas:

(117) 大 耳朵 老鼠 更 吓人, 你 是 这样 想的?

grande oreja ratón más terrífico tú ser así pensar

Traducción: Un ratón con orejas da más miedo, ¿eso me dices?

(118) Este entierro es un acontecimiento.

(119) Y fue así como empecé a huir.

En las líneas precedentes ya hemos visto que el (94) tiene la distribución IN+IC, causada por una focalización con recursos de orden y fonético, y lo mismo ocurre con su correspondencia en español, el (118), que presenta la misma formación sintáctica e informativa. El (117) es la versión china de (105), y con la anteposición de la información nueva al principio de la oración y el acento de insistencia conferida a la palabra 这样(*así*), el receptor del mensaje se dará cuenta del realce de la IN, a pesar de que no se localiza al final de la oración. Encontramos también ejemplos con recursos estructurales: el (119) es un caso de estructura ecuacional del tipo Ser-A-B y la distribución informativa, con el aporte *así* localizado al comienzo, se organiza de manera IN+IC; sin embargo, su versión china, 然后开始逃亡(*después empecé a huir*), no se expresa con recursos focalizadores y simplemente se ordena con la distribución IC+IN, con la pregunta inicial: ¿Qué hiciste después?

Dichos ejemplos nos indican que la focalización puede alterar la distribución original de un enunciado, anteponiendo la información novedosa y utilizando otros recursos para que el aporte contraste con su paradigma. Pero de acuerdo con los datos, advertimos a las claras que la focalización no es sino una herramienta comunicativa que se usa de forma optativa, lo cual no será capaz de cambiar la predominante tendencia de la distribución informativa IC+IN.

En tercer lugar, el nivel sintáctico puede emplearse para modificar las representaciones de las oraciones, por ejemplo, con la omisión del sujeto o el objeto,

pero, en la mayoría de los casos, no desestabiliza el nivel informativo. Ilustramos la idea con dos ejemplos representativos extraídos del texto:

(120) 我喝过了。

Traducción: Ya tomé.

Pregunta inicial: ¿No tomas café?

(121) 他从炉子上端下锅来, 把里面的水往地上泼去一半, 然后用小刀把罐里最后一点儿混着铁锈的咖啡末刮进锅里。

Traducción: Retiró la olla del fogón, vertió la mitad del agua en el piso de tierra, y con un cuchillo raspó el interior del tarro sobre la olla hasta cuando se desprendieron las últimas raspaduras del polvo de café revueltas con óxido de lata.

Pregunta inicial: ¿Qué hizo el coronel después?

Para hacer frente a la pregunta inicial de (120) planteada por la esposa del coronel “¿No tomas café?”, tanto en chino como en español, en la respuesta se permite la omisión del complemento directo “café”, cuya ausencia no afecta a la gramaticalidad de la oración. Así, aparentemente el chino se construye con el sujeto 我(*yo*) y el conjunto formado por el verbo y partículas de pasado 喝过了(*tomé*, 喝 significa *tomar* y 过了 son partículas de pasado), y a pesar de la omisión del complemento, que resulta implícito en el contexto, la distribución informativa también se forma de manera IC+IN, siendo 喝过了 el aporte para indicar al interlocutor que la acción ya ha sido realizada. No obstante, en español, no observamos más que el verbo *tomé* y el adverbio *ya*, que denota la finalización de la acción, porque el sujeto es tácito gracias a la conjugación verbal y el objeto es omitido por el contexto. A pesar de las gestiones sintácticas, podemos ver que la distribución informativa no se modifica, como toda la frase constituye la información nueva y la conocida, dada su falta física, será comprendida según el contexto. Al igual que (120), el (121) presenta un caso español de sujeto tácito frente a la presencia del sujeto 他(*él*) en su traducción china. Las dos oraciones contestan a misma pregunta inicial y pese a la asimetría en las representaciones sintácticas, se organiza de la misma manera en el plano informativo.

Las funciones sintácticas y las informativas pertenecen a niveles diferentes y obviamente cada uno de ellos tiene su propio dominio sobre el enunciado. Por medio de estos ejemplos, debemos tener en cuenta que no sería aconsejable mezclar diferentes planos en el análisis gramatical. Sin embargo, tampoco podemos descartar la total

posibilidad de que un nivel pueda ejercer cierta influencia en el otro, tal como lo que vemos en el caso de los interrogativos, que en español prefieren buscar su refugio al comienzo del enunciado y de esta manera naturalmente alteran la distribución informativa del enunciado.

En cuarto lugar, en el análisis de texto nos topamos con enunciados que no comparten la misma distribución informativa con su traducción en la otra lengua. Eso se debe, desde nuestro punto de vista, a las particularidades de la lengua y a la calidad de la traducción. A modo de ilustración, veamos los siguientes pares de ejemplos:

(123) Español: Los gallos se gastan de tanto mirarlos.

Chino: 总这么看会把鸡看伤的。

Traducción literal: Siempre mirarlos así hará daño a los gallos.

Un grupo de niños entraron a la casa del coronel para contemplar en silencio al gallo. El hombre pidió a los chicos que no miraran más a ese animal porque pensaba que el gallo sufría de tanta mirada, entonces para el caso (123), la presuposición pragmática debería ser ¿qué les pasaría a los gallos de tanto mirarlos? Sin embargo, los dos enunciados de respuesta no comparten la misma distribución: en español, con la anteposición y un acento ejercido sobre el verbo “se gastan”, la frase se vuelve enfática y su distribución informativa termina siendo IN+IC; pero en chino aparece primero el soporte 总这么看(*siempre mirarlos así*) y después el aporte 会把鸡看伤的(*hacer a los gallos daño*), así sin foco contrastivo, la organización sigue la tendencia universal de IC+IN. Es del dominio común que, para la equivalencia entre dos lenguas, la traducción debería conservar con fidelidad todo lo que nos quiere transmitir el texto original, tanto en el nivel representativo como en el funcional, pues el plano informativo no tiene que ser considerado como una excepción. No obstante, para lograr lo ideal, a veces surge una paradoja o un dilema para el mismo traductor, tal como se ve en (123): si hubiera seguido la distribución informativa del texto original, es decir, IN+IC, la versión habría sido 鸡会伤的, 总这么看³⁵(*El gallo sufrirá daño, tanto mirarlos*), la cual, a pesar de su gramaticalidad, habría sido menos aceptable en un texto por escrito para el lector. Por todo ello, en ocasiones, la traducción no comparte la misma estructura sintáctica o informativa con el enunciado de origen y eso es resultado de la decisión del

³⁵ La gramaticalidad exigiría una coma en este caso.

traductor y las particularidades de la lengua. Por suerte, en nuestro análisis del texto, estos ejemplos solo ocupan una pequeña parte y no ejercen una influencia sobre la conclusión.

En vista de todo lo que hemos dicho, aunque no hemos sacado ejemplares de cantidad enorme, los consideramos suficientemente representativos como para comprobar la hipótesis 1 planteada en el apartado anterior: para organizar la estructura informativa de los enunciados, las dos lenguas comparten las mismas pautas a la hora de distribuir el soporte y el aporte, en concreto, la tendencia distributiva imperante es la organización de IC+IN. Las excepciones resultan ser consecuencia de la focalización o el uso de los interrogativos, de lo cual somos capaces de vislumbrar la influencia del nivel sintáctico. La asimetría de la estadística observada en las dos lenguas de estudio es traída por las particularidades de la lengua, por ejemplo, los interrogativos chinos, siendo información novedosa, gozan de mayor libertad al buscar su refugio en el enunciado, a diferencia de los españoles, cuya localización predominante es el comienzo de la oración.

3.3 PROCEDIMIENTOS DE FOCALIZACIÓN

La función fundamental y primordial de la lengua consiste en servir para la comunicación social entre las personas. La humanidad utiliza el lenguaje para comunicarse, y por medio de este envía y recibe información para intercambiar ideas y entenderse entre sí. La comunicación es un proceso de codificación, envío, transmisión, recepción y decodificación de información por medio del lenguaje y diversos elementos verbales.

La comunicación verbal del ser humano puede dividirse en dos formas: comunicación escrita y comunicación oral. Ya sea escrita u oral, los interlocutores tienen que transmitir cierta información y utilizar varios medios verbales para marcar con claridad los puntos clave de la información que se quiere hacer llegar. Los métodos o medios que pueden utilizarse para poner de manifiesto el foco de un mensaje los denominamos, en esta investigación, *recursos* o *procedimientos focalizadores*, que abarcan, según se indica en el capítulo anterior, recursos fónicos, recursos de orden, recursos léxicos, y recursos estructurales. El presente apartado trata de llevar a cabo un análisis comparativo de los procedimientos de focalización en español y en chino, con el fin de identificar las similitudes y las diferencias al respecto y comprobar o refutar las hipótesis 2 y 3 formuladas en el apartado 3.1.3:

Hipótesis 2: Las dos lenguas disponen de recursos focalizadores similares, que son fónicos, léxicos, estructurales y de orden.

Hipótesis 3: A pesar de compartir similares recursos focalizadores, la frecuencia del uso de los procedimientos de focalización es diferente en las dos lenguas.

3.3.1 Recursos focalizadores

En cuanto a la clasificación de los procedimientos de focalización, coincidimos con la postura de Dik (1997):

- (i) prosodic prominence: emphatic accent;
- (ii) special constituent order: special positions for Focus constituents in the linear order of the clause;
- (iii) special Focus markers: particles which mark off the Focus constituent from the rest of the clause;

- (iv) special Focus constructions: constructions which intrinsically define a specific constituent as having the Focus function.

(Dik, 1997: 278)

La fonética es la envoltura material del lenguaje y la portadora del contenido de la comunicación verbal, por lo que en la transmisión de información oral desempeña un papel esencial, aunque también solemos percibir el acento del interlocutor en un contexto por escrito. A diferencia de la entonación y la pausa, que también entran en funcionamiento durante la comunicación, el acento nuclear sirve exclusivamente para señalar la parte más relevante de la unidad informativa, o sea, el foco, por lo que nos concentraremos en observar su aparición y distribución en las dos lenguas.

La ruptura del *orden natural* tiene la capacidad de despertar la atención del oyente, quien se dará cuenta sin mucha dificultad del desplazamiento o anteposición de cierta parte de la secuencia. Sin embargo, los recursos de orden, para evitar ambigüedades en la comprensión, han de ir acompañados de otros recursos, entre los cuales el acento enfático es el más frecuente.

Los recursos léxicos hacen referencia a los signos que pueden funcionar para indicar la existencia o la posición del foco contrastivo en el mensaje. Algunos adjetivos, adverbios o frases usuales en español y en chino pueden contribuir a marcar la focalización y normalmente vienen acompañados de un realce fonético.

Las estructuras de énfasis son formas para destacar constituyentes por medio del ordenamiento sintáctico. En ambas lenguas se conocen bastantes recursos estructurales para llevar a cabo la focalización y presentan una comparabilidad entre las dos lenguas, por lo que merece un análisis para averiguar las similitudes y diferencia.

El corpus de este apartado también proviene del análisis de texto de la novela *El coronel no tiene quien le escriba* y la serie española *La casa de papel (temporada 1)*. Además, para complementar y enriquecer la comparación dentro de lo posible, a todo ello agregamos ejemplos de elaboración propia o de otras fuentes.

3.3.1.1 Recursos fónicos

De acuerdo con la caracterización en el capítulo anterior, la prominencia prosódica, o el *acento nuclear*, según Zubizarreta (1999), es el acento tonal asociado a la palabra de mayor prominencia perceptiva dentro del grupo melódico. Ocupa un papel sumamente importante cuando procesamos la información nueva o cuando

identificamos el foco. Existen dos tipos de focos y dos tipos de acentos nucleares y lo podemos aclarar con la Figura 5.

Volvemos a fijarnos en la figura presentada en el segundo capítulo. El *foco neutro* tiene como contexto una interrogación y suele colocarse en la última parte de un enunciado. Se trata de la colocación más frecuente del foco, puesto que la tendencia universal de la expresión, tanto en chino como en español, es de lo conocido a lo novedoso y los interlocutores prefieren poner lo más importante al final del enunciado. El *foco contrastivo*, a su vez, tiene como contexto una aserción y busca negar la presuposición y asignar un valor alternativo a la variable, por lo que el *acento enfático* goza de bastante libertad a la hora de encontrar su lugar. Nuestro objeto de estudio es el *foco enfático*.

Existe una estrecha relación entre la presuposición, el acento nuclear y el foco. Podemos decir que entre ellos la presuposición se asienta como el fundamento o la parte más crucial, el acento es el medio que se utiliza, y el foco constituye la meta que se intenta lograr. A lo largo de la comunicación, sobre todo en la oral, el emisor, con base en una presuposición prefijada y por medio del relieve fónico, se aproxima al objetivo de transmitir una información importante, el foco. Por lo tanto, la presuposición es capaz de determinar la colocación del acento nuclear en el enunciado y la elección del foco informativo, los cuales también sufrirán cambios si el contexto modifica lo presupuesto. Esta regla es aplicable tanto en chino como en español. A modo de ejemplo, veamos dos frases sacadas de la novela y de la serie:

(124) 这事由不得我啊!

(125) Se ha escapado la hija de puta.

Con estas representaciones se puede generar las siguientes interpretaciones con relieve focal fónico, basadas en distintas presuposiciones:

(124^a): 这事由不得我啊! (Hay algo que no depende de mí.)

(124^b): 这事由不得我啊! (Con respecto a este asunto, me pasa algo.)

(124^c): 这事由不得我啊! (Este asunto no depende de alguien.)

(125^a): Se ha escapado la hija de puta. (Algo le pasó a la persona.)

(125^b): Se ha escapado la hija de puta. (Alguien se ha escapado.)

La línea subrayada marca la ubicación del acento nuclear, que tiene posibilidad de buscar diferentes bases de acuerdo con la presuposición. En otras palabras, en la modificación de (124^a) a (124^c) y de (125^a) a (125^b), interviene un cambio de presuposiciones y eso da origen al traslado del acento nuclear, que se responsabiliza de hacer notar los focos fijados por el hablante. Los procedimientos fónicos, naturalmente, consisten en un medio utilizado en la comunicación oral, pero en las obras escritas en ocasiones aparecen diálogos que requieren la participación y colaboración del lector para mayor comprensión. Así que, cuando leemos una conversación en una novela, nos quedamos inmersos en el argumento como si estuviéramos reproduciendo la escena y dotando los grupos prosódicos de un acento focal conforme al contexto y nuestro instinto lingüístico como hablantes nativos o competentes. Por ejemplo, el caso (124) es la respuesta inmediata del coronel cuando su mujer llegó a plantear la idea de vender el gallo; con el contexto somos capaces de descartar la posibilidad de las interpretaciones (124^a) y (124^b), ya que lo que quiso resaltar aquí el coronel es su resignación ante la pobreza, a pesar de que se le ocurrió también alguna vez vender el gallo para mantener la familia, por lo que a continuación el coronel añadió: *si de mí dependiera haría esta misma noche un sancocho de gallo*.

De acuerdo con lo que llevamos dicho, el chino y el español coinciden en conferir un acento de insistencia a un grupo prosódico para marcar el foco de un enunciado. Asimismo, en ambas lenguas la distribución del acento nuclear se halla estrechamente relacionada con la presuposición y el foco. Sin embargo, al recopilar los ejemplos, nos hemos dado cuenta de que el procedimiento focal no se utiliza con la misma frecuencia en las dos lenguas. Cuando una lengua recurre al acento nuclear para hacer notar el foco, la otra puede optar por recursos estructurales para lograr el mismo objetivo comunicativo. Eso lo vamos a intentar analizar con estadísticas en la siguiente parte.

3.3.1.2 Recursos léxicos

Los recursos léxicos hacen referencia a los vocablos que tienen capacidad de marcar cierta parte de una secuencia como el foco. Estas palabras se pueden considerar como marcador de foco, cuya función consiste en realzar el contenido más importante para el hablante. Tal como lo que hemos visto en (25) (volvemos a citar abajo estos ejemplos), en español hay signos como *menudo*, *lindo*, *bonito*... o el *qué* en sus usos

de adjetivo exclamativo que contribuyen a marcar la focalización y normalmente vienen acompañados de la entonación exclamativa.

- (25) a. *¡Menudo lujo se gasta!*
b. *¡Linda confesión le hacéis!*
c. *¡Bonito papel me has hecho representar!*
d. *¡Qué regalo más hermoso me has hecho!*
e. *¡Qué novio se ha hecho la Luisa!*³⁶

Los signos focalizadores se suelen colocar al comienzo de la oración y su función no consiste más en hacer realzar la parte seguida, es decir, el sintagma nominal al que modifica. Los receptores del mensaje se dan cuenta del énfasis de su interlocutor, en este caso, el sintagma nominal, por medio de estos recursos léxicos, que van, en la mayoría de los casos, acompañados del apoyo de la prosodia. En cuanto a la categoría gramatical, en español casi todos estos recursos léxicos son adjetivos.

Para conseguir los mismos efectos, los procedimientos léxicos en chino presentan ciertas particularidades en comparación con el español y pretendemos ilustrar la idea con unos ejemplos recopilados en el corpus:

- (126) 一连**好几夜**，妻子那哨音一般的呼吸声也把他折磨得够呛。

Texto original: Pasó varias noches en vela, atormentado por los silbidos pulmonares de la asmática.

好几夜(Traducción literal): menudo unos noches

- (127) 你瞧咱们这把马戏团小丑的伞现在成**什么样子了**。

Texto original: Mira en lo que ha quedado nuestro paraguas de payaso de circo.

什么样子了: qué aspecto partícula de tono

- (128) 人世间什么都**烂透了**。

Texto original: El mundo está corrompido.

烂透了: corrompido extremadamente partícula de tono

- (129) 这**简直是**变戏法变出来的面包。

Texto original: Este es el milagro de la multiplicación de los panes.

简直是: totalmente ser

³⁶ Ejemplos citados de Gutiérrez Ordóñez (2014: 36)

Las partes subrayadas señalan la ubicación del foco y los vocablos en negrita son los que se utilizan para marcar o advertir la información más importante enviada por el emisor. En comparación con el español, los recursos léxicos parecen gozar de mayor libertad con respecto a su ubicación en la secuencia, por un lado, están permitidos presentarse al principio de la oración, como sucede en (126) y (129)³⁷, y al mismo tiempo puede aparecer después del predicado o al final de la secuencia, véase (127) y (128); por otro lado, dentro de la parte focalizada y subrayada, estos signos en chino pueden aparecer después de la información más relevante que intenta transmitir el hablante: en (128), la mujer del coronel estaba expresando su descontento y desesperación con lo que pasaba en el mundo, por lo que el foco debería caer en el adjetivo 烂(*corrompido*) y para llegar a tal meta, el traductor opta por el adverbio 透(*extremadamente*) atrayendo la atención del lector, pero por el protocolo del uso de adverbios de este tipo, se ve obligado a aparecer después del adjetivo modificado. Al igual que el español, el procedimiento léxico chino también requiere el respaldo de la prosodia y el acento de insistencia se debe imponer sobre estos vocablos que sirven de señales, a pesar de que ya se hallan restringidos por sus propios tonos. En cuanto a la categoría gramatical, los marcadores léxicos en chino pueden ser adjetivos o adverbios: en (126) el adjetivo 好(*menudo*) modifica al sintagma nominal 几夜(*varias noches*), poniendo énfasis en la suma cantidad de las noches en vela que había pasado el coronel; el (127) es un ejemplo del interrogativo 什么(*qué*) en su uso adjetivo y se pretende hacer notar lo que había quedado del paraguas y el lamento del coronel; los casos (128) y (129) recurren a adverbios para señalar la localización del foco, entre ellos la palabra 简直 de (129) es un adverbio chino que encierra en sí un tono de acentuación y sirve exclusivamente para incidir en el alto grado de la acción expresada por el predicado o la involucración del asunto, por lo que en este ejemplo, el uso del adverbio advierte a nosotros los lectores lo importante de lo que va seguido y de allí llegamos a ver el contenido del coronel.

En resumidas cuentas, tanto los recursos léxicos chinos como los españoles tienen como objetivo hacer notar o realzar el foco de la secuencia, sin generar ningún otro compromiso. Pero ninguno de los dos entra en vigor de forma definitiva excepto si poseen el respaldo de la prominencia acentual. En cuanto a su categoría gramatical y

³⁷ Aunque visualmente hay caracteres delante de la parte focalizada, son elementos que se permiten omitir según circunstancias.

su ubicación en la secuencia se presentan varias disparidades: en español los marcadores léxicos suelen ser adjetivos y situarse al comienzo de la oración, mientras que en chino estos vocablos disfrutan de mayor libertad a la hora de buscar su refugio en la frase y pueden ser adjetivos o adverbios.

Cabe mencionar en este apartado que hay trabajos que abogan por incluir los llamados adverbios de foco en los procedimientos léxicos de focalización. Pero aunque estos adverbios también sirven para marcar el foco, en nuestra tesis insistimos en considerarlos aparte y abarcarlos en los recursos estructurales.

Conforme a la RAE, los adverbios de foco se caracterizan porque las expresiones a las que modifican representan el elemento que se resalta, se destaca, se elige o se contrasta con ellos (RAE 2010: 760). Gutiérrez Ordóñez (2014) los denomina focalizadores presuposicionales, y según él existe una clase de signos que tienen por misión destacar la relevancia de determinados funitivos de la secuencia y que a la vez generan presuposicionales, generalmente para negar su validez (Gutiérrez Ordóñez 2014: 39). Estamos de acuerdo con que estos adverbios de foco, además de su primordial función de señalar el foco, suelen dar origen a la imposición de ciertas presuposiciones anteriormente subyacentes o puramente inventadas por el hablante. Y esto es lo que los diferencia de los auténticos recursos léxicos. A modo de ejemplo:

(130) ¡Menudo lujo se gasta!

(131) Hasta los equipos más modestos pueden ganar al campeón.

(Gutiérrez Ordóñez 2014:36, 39)

El vocablo *menudo* en (130) marca la focalización y no tiene otra función que poner de relieve lo lujoso que se gasta. No obstante, el adverbio *hasta* ha generado una presuposición a nivel informativo. De acuerdo con Fuentes Rodríguez (2013 y 1987), las palabras como *hasta* e *incluso* comparten las siguientes características y asimismo, propone un paradigma que nos servirá como una herramienta para analizar los ejemplos concretos como (131):

- colocan el argumento en la posición superior de la escala;
- presuponen una serie previa y la adición de otros elementos;
- presentan el elemento como no esperado por el receptor.

(Fuentes Rodríguez 2013: 265)

a. Afirmación	X.
b. Presuposición	Otros elementos del mismo paradigma de X se dan.
c. El hablante supone que el oyente no esperaba el hecho enunciado. Y provoca sorpresa, por tanto.	

(Fuentes Rodríguez 1987: 165)

Tabla 39 Modelo de análisis de adverbios de foco

Así, para el caso (131), lo podemos interpretar de la siguiente manera:

a. Afirmación	Los equipos más modestos pueden ganar al campeón.
b. Presuposición	Todos los demás elementos que pertenecen al mismo paradigma de “los equipos más modestos” pueden ganar al campeón.
c. “Los equipos más modestos” son los que menos esperaba el hablante que pudiera ganar al campeón. Por lo tanto, el hecho provoca la sorpresa.	

Tabla 40 Análisis del adverbios de foco *hasta*

Los adverbios de foco son como interruptores cuya aparición causa la iluminación de ciertas presuposiciones. Este movimiento, en realidad, supone una alteración a nivel informativo. Sin embargo, los propios recursos léxicos, a pesar de su anteposición, no sirven sino para destacar la cualidad de algo y no provocan ningún otro compromiso. Ante la evidencia de los ejemplos y todo lo que hemos citado, los adverbios de foco los tomamos como estructuras de énfasis y su posterior estadística será incluida en los recursos estructurales.

Pero los adverbios de foco no se limitan a *hasta e incluso*. La Nueva Gramática (2009) señala que existe una gran serie de adverbios que introducen focos y los segmentos focalizadores se interpretan de forma diversa en función de las propiedades del adverbio que incide sobre ellos:

De inclusión	<i>también, tampoco, incluso, inclusive, ni siquiera, hasta, todavía, aun, aún.</i>
De exclusión	<i>solo, tan solo, solamente, únicamente, exclusivamente, no más, nada más.</i>

De particularización, especificación o precisión	<i>precisamente, particularmente, concretamente, en concreto, sobre todo, en particular, en especial, justamente, mismamente</i>
De aproximación	<i>casi, prácticamente, apenas.</i>
Escalares	<i>al menos, como mucho, por lo menos, a lo sumo.</i>

Tabla 41 Lista de adverbios de foco (RAE 2009: 2992)

Los adverbios de foco analizados en las líneas precedentes pertenecen a los de inclusión y los demás también tienen un uso frecuente en la vida diaria y se destacan por el valor pragmático que poseen. Por la extensión de la tesis y que este capítulo se dedica a la comparación, nos limitamos a analizar el operador informativo *precisamente*, siendo representante de los adverbios de particularización, especificación y precisión.

Desde la perspectiva pragmática, ciertos adverbios se utilizan exclusivamente con la finalidad de resaltar segmentos de información (Fuentes Rodríguez & Alcaide 2002: 263). Entre los adverbios que pertenecen a este grupo encontramos *precisamente*, *justamente*, etc., que suelen tener una función dentro de la estructura oracional en la que se presentan, pero también tienen trascendencia en la jerarquización informativa del texto (ibid. 263). Fuentes Rodríguez (2009) sostiene que *precisamente* es un operador informativo, un marcador de relieve informativo y siempre acompaña a un sintagma al que focaliza y resalta dicha información como la relevante (Fuentes Rodríguez 2009: 282). A modo de ilustración, recopilamos los siguientes ejemplos:

(132) a. Esperaba *precisamente* eso: la clarividencia de la muerte.

b. Son esos *precisamente* los que podrían alumbrar... otro motín.

De acuerdo con el *Diccionario de Partículas Discursivas del Español*³⁸, el adverbio *precisamente* indica que el elemento discursivo que introduce coincide con otro elemento anterior del discurso o bien con un elemento de la situación comunicativa. La partícula señala que el hablante piensa que la aparición, de entre todos los elementos posibles, de un elemento coincidente con otro previo es significativa, ya sea por el carácter sorprendente de tal coincidencia o porque esta ha sido especialmente buscada. En concreto, para el caso de (132)a:

³⁸ <http://www.dpde.es/>

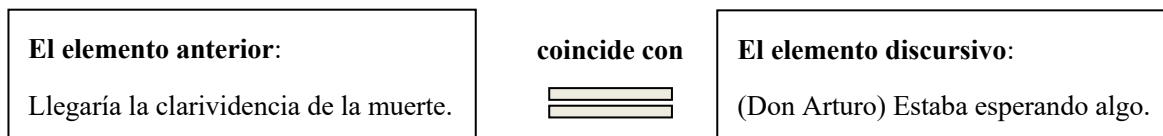


Figura 12 Funcionamiento de precisamente

El elemento discursivo a que modifica el adverbio *precisamente*, “eso”, resulta idéntico a otro elemento del contexto anterior: Don Arturo estaba muriendo y llegaría tarde o temprano la muerte. Se establece una equivalencia y se crea un refuerzo del contenido por medio de la partícula *precisamente*. El emisor logra realzar la relevancia de la coincidencia con el adverbio de foco.

Podemos observar que para diferentes adverbios de foco existen distintos mecanismos focalizadores, pero, de todas formas, somos capaces de concluir que estos adverbios y los recursos léxicos no son de la misma naturaleza y los primeros deben ser estudiados aparte.

3.3.1.3 Recursos de orden

Desde la perspectiva de Gili Gaya (1970), la relación entre las palabras mentalmente conexas no conoce al principio más medio de expresión que la sucesión; su procedimiento es enumerativo; el orden de las palabras sucesivas lo determinará el interés del momento, por lo que el orden es la forma más primitiva de establecer relaciones sintácticas (Gili Gaya 1970: 5). De hecho, el concepto de orden entra en funcionamiento no solo en el nivel representativo, sino también en el plano informativo. Tal como lo que hemos dicho en 2.2.2.2, según la intención comunicativa del hablante, un segmento puede desplazarse a la posición inicial de la secuencia para atraer la atención del oyente.

No obstante, el desplazamiento no se puede realizar de forma caprichosa, ya que las funciones informativas se encarnan en oraciones y tienen que respetar las reglas sintácticas. Además, las lenguas del mundo disponen de distintos grados de libertad a la hora de colocar los constituyentes. En el caso del español, el orden de palabras es relativamente libre porque permite el sujeto preverbal o posverbal y gracias al mecanismo de conjugación, las permutaciones entre sujeto (S), verbo (V) y objeto (O) pueden llegar a dar origen a seis combinaciones en total si permite el contexto. Pero a pesar de ello, el orden SVO es la predominante entre las posibles combinaciones,

perspectiva desde la mayoría de los estudios acerca del orden de palabras³⁹. Sin embargo, el chino no goza de igual libertad al respecto porque la estructura sintáctica resulta más estricta y pide mayor obediencia a los elementos de la secuencia. Pero ni siquiera hasta hoy en día se puede afirmar cuál es el orden de palabras predominante del chino y hay una constante polémica entre los partidarios de SVO y los de SOV. Frente a la intuición, por un lado, encontramos apoyo teórico en Fant (1984):

La dimensión relativa al orden fijo o libre puede verse como una escala gradual a lo largo de la cual se sitúan las lenguas del mundo. El factor subyacente a la existencia de un orden más o menos fijo en una determinada lengua es el grado de aplicación del principio gramatical, que, si predomina, da lugar a un orden rígido, frente al de la perspectiva funcional, que favorece un orden flexible. Cuanta más influencia ejerza este último principio, mayor tendencia tendrá el orden sintáctico a adaptarse a la estructura informativa del enunciado. (Fant 1984: 19)

Por otro lado, hallamos una serie de ejemplos en el corpus. En el ejemplo (133) observamos que *eso* constituye un foco antepuesto porque para el orden natural, esta palabra se habría localizado detrás del verbo. El hablante busca resaltar su contenido *un ratón con orejas da más miedo* colocando el pronombre *eso* en la posición inicial. Pero en la traducción china el equivalente del foco antepuesto *eso* no se encuentra en la posición final. A su vez, la traducción 你是这样想的 (literalmente: *tú así piensas*) sigue un orden relativamente natural para el chino, porque las reglas gramaticales no permiten que el adverbio 这样 se posponga al verbo. En fin, podemos llegar a que el texto chino no solo corresponde a la progresión informativa en el español sino también se adapta a la estructura sintáctica de la lengua terminal.

(133) Español: Un ratón con orejas da más miedo, ¿eso me dices?

Chino: 大耳朵老鼠更吓人, 你是这样想的?

En el caso del español, en comparación con el orden natural *¿me dices eso?*, las dos frases hablan de lo mismo, pero no informan de lo mismo a nivel comunicativo. La ruptura del orden natural y la anteposición focalizadora contribuyen a que en la posición inicial se centre la atención del receptor. Mientras que en el chino hay un mayor grado

³⁹ Véase Padilla (2005: 43)

de aplicación del principio gramatical, por lo que la lengua no disfruta de tanta libertad a la hora de intentar seguir la distribución del texto original. Pero la información puede lograr transmitirse mediante otras maneras y cada lengua dispone de sus preferidas y diversas formas de expresar el foco. En concreto, en el ejemplo (133), a pesar del orden natural de la secuencia en chino, un acento de insistencia pasa a ser el principal procedimiento focalizador, así evitando la incorrecta interpretación del receptor.

Sin embargo, el anterior ejemplo no quiere decir que el orden de palabras en chino sea tan rígido que no se permita ninguna permutación.

(134) Chino: 这么长时间 都 等过来了, 还 在乎 这点时间。

Literalmente: Tanto tiempo ya esperar (pasado), no importa tan poco tiempo

Español: El que espera lo mucho espera lo poco.

El verbo 等 suele constituir su estructura sintáctica combinándose con un sujeto y el complemento que indica la duración del tiempo, siendo el complemento indirecto un elemento optativo. Así, para expresar que alguien lleva cierto tiempo esperando, es natural decir con el orden “sujeto + verbo + complemento”. En el caso (134), 这么长时间 (*tanto tiempo*), siendo un complemento del verbo, se adelanta a la posición inicial de la secuencia. Aquí el autor pretende mostrar el lamento del coronel y con la ruptura del orden natural y la anteposición focalizadora, nos damos cuenta del foco del enunciado y entrevemos la desesperación del protagonista.

En resumen, cada lengua dispone de un orden de palabras que les suena más natural a sus hablantes. La ruptura de dicho orden tiene la capacidad de atraer la atención del oyente y resaltar la información más relevante que fija el hablante según circunstancias comunicativas. La anteposición a la cabecera de la secuencia de un elemento al que no le corresponde esta distribución es uno de los medios más socorridos (Gutiérrez Ordóñez 2014: 34).

Pero según el estudio del corpus, nos damos cuenta de que el español disfruta de mayor libertad a la hora de modificar el orden de palabras en comparación con el chino, lo cual se debe principalmente al dominio del principio gramatical. Por lo tanto, al estudiar las dos versiones de la novela y la serie, vemos que son muy escasas las secuencias que se corresponden totalmente si el texto español se focaliza recurriendo a recursos de orden. El texto terminal, aparte de transmitir con fidelidad la información del texto original, necesita también adaptarse a la estructura sintáctica del chino, por lo

que el chino suele poner de relieve la información más importante usando otros procedimientos focalizadores si no cabe la posibilidad de cambiar el orden natural. En ambas lenguas, a lo largo del proceso, el aporte se desplaza a la posición inicial y para evitar que el foco se interprete como soporte, los procedimientos prosódicos y léxicos suelen ir acompañados de la ruptura del orden natural para producir una ruptura en el discurso y transmitir al receptor algo sorprendente.

3.3.1.4 Recursos estructurales

En el apartado 2.2.2.4 hemos visto los principales recursos estructurales en español, que se pueden sintetizar en cuatro clases: familia de ecuacionales, secuencias del modelo *lo fuertes que eran*, adyacentes nominales atributivos y adverbios de foco. Al efectuar el análisis contrastivo, es necesario tener en cuenta primero la comparabilidad de las estructuras en las dos lenguas, ya que la gran distancia lingüística en ocasiones impide la comparación (por ejemplo, el chino no dispone de adyacentes nominales atributivos y el foco se suele expresar por medio de un tono de burla y palabras con connotaciones positivas o negativas). Las particularidades de la sintaxis determinan que algunas estructuras en las dos lenguas sean incomparables, por lo que en este apartado nos limitamos a observar los recursos comparables y unas estructuras características del chino.

Las construcciones enfáticas estructuradas con el verbo *ser*, denominadas también las copulativas enfáticas o las ecuacionales, constituyen uno de los procedimientos estructurales más frecuentes en español. Similarmente en chino la palabra 是(*ser*) es capaz de formar construcciones focalizadoras. Los lingüistas chinos coinciden en sostener que 是 es un marcador de foco (Fang 1995, Liu y Xu 1998, Qi 2013) y las estructuras formadas se parecen a las ecuacionales en las lenguas indoeuropeas. A continuación veamos primero las construcciones con el marcador focal 是.

La partícula 是, al igual que el verbo español *ser*, tiene una gran aplicación en la lengua china. En este apartado abordamos su función pragmática como operador de enfatización que marca el foco, porque no constituye una parte imprescindible de la estructura sintáctica y su omisión no afectaría en absoluto al contenido proposicional de los enunciados. A modo de ejemplo:

(135) a. 是这些该死的鸡把他给毁了。

(Esos malditos gallos fueron su perdición.)

b. 这些该死的鸡把他给毁了。

(136) a. 我们这些人当年为拯救共和国是立过汗马功劳的。

(Nosotros nos rompimos el cuero para salvar la república.)

b. 我们这些人当年为拯救共和国立过汗马功劳。

La frase (135)a pasa a presentarse como (135)b si suprimimos la partícula 是, pero su contenido representativo no se ve alterado. La frase (136)a se construye por medio de la estructura 是...的..., que aparece con frecuencia en las construcciones que tienen el operador focalizador 是, pero su omisión tampoco afecta a la gramaticalidad ni al nivel semántico si observamos (136)b. Los lingüistas como Lv (1982) y Zhao (1979) analizan 是...的... como un conjunto estructural defendiendo que la palabra 的 se trata de una partícula auxiliar que sirve para expresar el tiempo y aspecto y en sus opiniones, la estructura se aplica únicamente al tiempo perfecto y el uso de la partícula 的 es optativo.

Pero de todas formas, el núcleo del procedimiento es el verbo 是. Al igual que las construcciones ecuacionales en español, las estructuras con 是 se vinculan de manera estrecha con la progresión informativa del discurso. La partícula, por un lado, se añade a un enunciado ya completo representativamente activando la focalización y por otro, separa el aporte del soporte marcándolo como el foco. Citamos un ejemplo para ilustrar la idea:

(137) 小王 昨天 在镇上 用奖金 给女朋友 买的戒指。

Wang ayer en el pueblo con el premio a su novia compró anillo

a. 是小王昨天在镇上用奖金给女朋友买的戒指。 (quién)

b. 小王是昨天在镇上用奖金给女朋友买的戒指。 (cuándo)

c. 小王昨天是在镇上用奖金给女朋友买的戒指。 (dónde)

d. 小王昨天在镇上是用奖金给女朋友买的戒指。 (con qué)

e. 小王昨天在镇上用奖金是给女朋友买的戒指。 (a quién)

(Fang 1995: 282)

El enunciado (137) ya es una oración completa a nivel sintáctico y semántico, pero dispondrá de las variantes *a-e* si el hablante busca resaltar cierta parte de la frase utilizando la estructura con 是. La pregunta inicial sirve para identificar el soporte y el aporte y podemos comprobar que las cinco oraciones significan lo mismo pero se

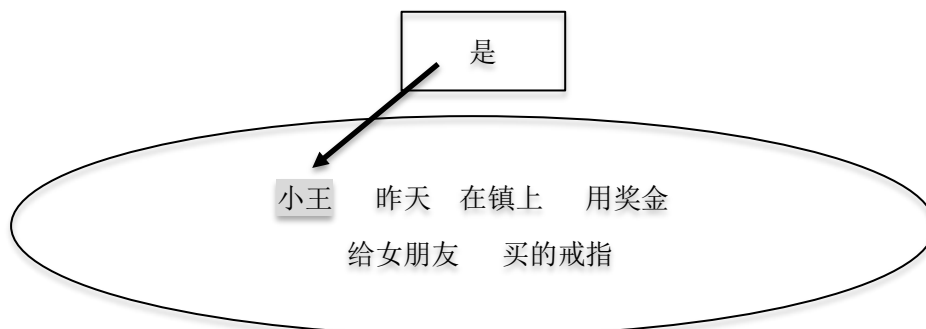
distinguen en el plano informativo, porque contestan a diferentes preguntas. Es decir, el segmento escindido por la partícula 是 desempeña el aporte y al mismo tiempo el foco del enunciado. Con la aparición de 是, el aporte se adelanta, se especifica y se realza frente a otros componentes del enunciado y constituyentes del mismo paradigma. Esta naturaleza que posee la partícula 是 la hace uno de los procedimientos focalizadores más importantes y frecuentes en chino.

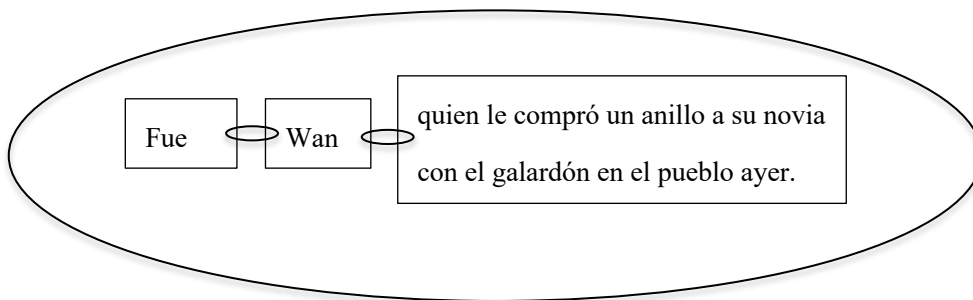
Desde la perspectiva sintáctica, los focos marcados en estas construcciones deben ir seguidos de la partícula 是, por ejemplo los relieves en (135) 这些该死的鸡 (estos malditos gallos) y en (136) 立过汗马功劳 (salvar la república) se colocan justamente adyacentes a 是. Si se traslada el operador 是, el foco naturalmente también cambia. Desde la perspectiva semántica, desde los enunciados de (137) podemos ver que el foco marcado por 是 puede desempeñar diversos papeles semánticos, como agente, tiempo, lugar, instrumento, beneficiario, etc.

En comparación con las ecuacionales en español, las estructuras en las dos lenguas presentan ciertas similitudes desde la perspectiva sintáctica, semántica y pragmática y observamos que la mayor diferencia consiste en la implicación del verbo *ser* o 是. Aunque tanto *ser* como 是 sirven como operador de focalización en ambas lenguas, funcionan en distintos planos. La palabra 是, como hemos dicho en líneas precedentes, es más bien una partícula pragmática, cuya aparición tiene como objetivo marcar el foco y no afecta al contenido proposicional del enunciado. El verbo *ser* en español, a su vez, entra en la órbita de la estructura sintáctica. Se trata de una cópula y es el verbo principal en las construcciones ecuacionales. Así para la frase (137)a y su posible traducción en español en (138), podemos describir la función del operador focal con la siguiente imagen:

(138) Chino: 是小王昨天在镇上用奖金给女朋友买的戒指。

Español: **Fue** Wang **quien** le compró un anillo a su novia con el galardón en el pueblo ayer.





La oración china puede considerarse una secuencia de conceptos sueltos en una órbita y las relaciones sintácticas entre sí dependen, en gran medida, del orden y el contexto en que se encuentran. La partícula 是 no entra en la órbita porque no forma parte de los conceptos proposicionales que piensan transmitir el hablante. Desde otra esfera la partícula ejerce su dominio sobre el foco que elige el hablante y así el nivel informativo sufre cambios sin afectar al plano representativo.

El enunciado español se parece a una cadena de sintagmas con signo gramatical cuyas relaciones sintácticas son explícitas y formales. Los elementos proposicionales requieren relacionantes para poder expresarse como un enunciado completo, por lo que el verbo *ser* debe incorporarse en la órbita y formar una parte imprescindible de la oración, que quedaría anomalística en caso de la ausencia del verbo principal. Aunque en la familia de ecuacionales también vemos unas variantes de la oración, como las galicadas, las escuetas o ecuandicionales, el verbo *ser* seguirá incluido en la órbita del enunciado y desempeña un papel sintáctico junto con otros elementos relativos. Debe adaptarse al tiempo del enunciado y el hablante debe tener en cuenta la disimilitud y considerar la preferencia del orden de *ser* según circunstancias (véase 2.2.2.4). En este aspecto, podemos decir que para convertir una oración simple en una marcada, el procedimiento focalizador con *ser* o 是 se encuentra más sencillo y directo en el caso de chino.

La otra estructura más frecuente en chino para marcar el foco es 连...也/都..., cuyo significado se parece a *hasta, incluso y ni siquiera* en español. Para tener una idea de la estructura, veamos primero unos ejemplos recopilados en la novela:

(139) 他按日期一份一份、从头到尾地看，连 广告 也 不 放过。

avisos no pasar por alto

Español: Los leyó por orden cronológico y desde la primera página hasta la última, incluso los avisos.

(140) 等我病好了, 我 连 死人 都 能 整治活 呢。

yo muerto puedo resucitar partícula de tono

Español: Cuando estoy bien soy capaz de resucitar un muerto.

Como se puede ver en (139), el adverbio de foco *incluso* del texto original se traduce con la estructura 连...也... en el texto chino para poder conseguir la misma función comunicativa. Y en el caso de (140), *un muerto*, el foco expresado con acento de insistencia, en la traducción china se antepone y entra en el dominio de la construcción 连...都... para llamar la atención del lector. Cui (1990) plantea que 连...也/都... implica cuatro clases de información y si aplicamos su teoría al caso (139), obtendremos los siguientes resultados:

- a. información básica: alguien no pasa por alto los avisos.
- b. información adicional: no es normal que alguien no pase por alto los avisos.
- c. información presuposicional: según el hablante, los avisos son los que suele pasar por alto si uno lee el periódico.
- d. información deductiva: alguien tampoco pasa por alto los avisos.

La estructura 连...也/都... trata de un operador focalizador y escalar, que presupone una escala en la mente del receptor colocando un elemento X en la posición más alta o baja en el paradigma. El foco marcado por la estructura 连 X 也/都 Y aparece justamente posterior a 连 y se coloca entre los dos caracteres o mejor dicho, constituye el X de la fórmula, y establece una relación con Y. Abajo citamos el modelo de Qi (2012) para la explicación del mecanismo pragmático de (139). Con la organización de 连...也... el hablante presupone un paradigma que puede relacionarse con la predicación de Y en la mente del receptor, siendo 广告(avisos), o sea, el elemento X, el polo extremo o incluso negativo de la escala. En este sentido, si algo sucede a X, lo mismo ocurre con otros elementos (X₁, X₂) pertenecientes al paradigma presupuesto.

$$X\text{-----}Y \quad \longrightarrow \quad \{X_1, X_2, \dots\}\text{-----} Y$$

(Qi 2012: 70)

Figura 13 Mecanismo pragmático de 连...也

Debido a que X se ubica en la posición extrema de la escala, su aparición por medio de la estructura 连...也/都... hace que se destaque frente a otros componentes del paradigma y se convierta en el foco del discurso, por lo que el enunciado marcado rompe la expectativa del receptor y logra llamar su atención.

Desde la perspectiva sintáctica, el elemento X debe seguir a la partícula 连 y en cuanto a su categoría gramatical, puede ser de cualquier índole, como una palabra, un sintagma o una oración y las estructuras más comunes son:

- a. 连 + sustantivo/pronombre/sintagma nominal + 也/都 + verbo
- b. 连 + verbo/sintagma verbal + 也/都 + verbo
- c. 连 + oración + 也/都 + verbo

(Ba 2012: 51)

Podemos encontrar unos ejemplos en nuestro corpus para comprobar la idea:

(141) 他的钱多得连他家那幢两层楼的房子都装不下了。(X: sintagma nominal)

Español: Ahí tiene a mi compadre Sabas con una casa de dos pisos que no le alcanza para meter la plata.

(142) 你以前不是说我连煎蛋都不会吗? (X: sintagma verbal)

Español: ¿No decías que no sabía hacer una tortilla?

(143) 我睡得很死，连张莉进来给我盖上毯子也不知道。(X: oración)

Traducción: Dormí tan profundamente que ni siquiera sabía que Zhang Li entró y me cubrió con una manta.

Al igual que la estructura con 是, 连...也/都... no tiene más que un valor pragmático, por lo que se observa su gran tolerancia a la categoría gramatical del foco elegido por el hablante. Además, con la anteposición apoyada por la estructura 连...也/都..., la ruptura del orden natural se vuelve admisible. Y las funciones sintácticas de X en el enunciado también son variadas, pueden ser complemento directo como (142) y (143), complemento circunstancial como (141), sujeto, complemento indirecto, etc.

En cuanto a los adverbios de foco, el chino dispone de partículas como 甚至, 还, 就 para expresar el mismo significado que *hasta*, *incluso* y *ni siquiera*, pero una gran parte de las oraciones con estos adverbios en el texto original son traducidas con la estructura 连...也/都... en chino. En comparación con estos focalizadores presuposicionales, la estructura china entra en colaboración con la sintaxis para generar

su valor pragmático, ya que requiere la anteposición del foco, mientras que los adverbios de foco, tanto en chino como en español, parecen un elemento añadido, cuya aparición ya produce cierta presuposición en la mente del receptor. Zhang (2014) sostiene que las formas de expresar las presuposiciones son distintas en chino y en español. En su opinión, con la partícula 也, que tiene el significado de *también* en español, el sentido presuposicional se manifiesta explícitamente en chino, ya que 也 implica la existencia de otros elementos del mismo paradigma; pero en el caso de español, las presuposiciones quedan implícitas y son generadas por los adverbios como *hasta, incluso y ni siquiera*.

En resumidas cuentas, dada la gran distancia lingüística entre las dos lenguas, los recursos estructurales no son del todo comparables y cuando el traductor se encuentra con una estructura no existente en chino, suele recurrir a otros recursos para lograr la misma función comunicativa. Teniendo en cuenta la comparabilidad, nos limitamos a hacer un análisis contrastivo de las dos estructuras más frecuentes en chino: aquella con la partícula 是 y aquella con 连...也/都.... La estructura con 是 se parece a la familia de ecuacionales en español, pero la partícula no tiene otro valor que el pragmático y no entra en la órbita de los conceptos, asimismo, no existen variaciones como las galicadas o las escuetas en español. En las ecuacionales en español, el verbo *ser* debe incorporarse en la predicación y formar una parte imprescindible de la secuencia, a través de lo cual se reflejan la preocupación del chino por el concepto y la del español, por la forma. La estructura 连...也/都.... tiene la misma función que los adverbios de foco en español y puede generar una presuposición para destacar la relevancia de ciertos funtivos. Tiene la potencia de ejercer su dominio sobre cualquier elemento de la secuencia, pero requiere el apoyo sintáctico de anteponer el foco para que se centre la atención del receptor.

3.3.2 Frecuencia del uso de los recursos focalizadores

Para realzar la dimensión paradigmática de un funtivo, tanto el chino como el español disponen de los cuatro tipos de procedimientos focalizadores arriba mencionados. En el anterior apartado describimos a grandes rasgos y con perspectiva contrastiva las principales diferencias observadas en cada uno de los recursos de las dos lenguas, pero durante la recopilación de los ejemplos, nos dimos cuenta de la no correspondencia del uso de los recursos cuando un enunciado del texto original se

traduce a la lengua meta para conseguir la naturalidad expresiva. Volvemos a citar unos ejemplos para esclarecer esta situación:

(144) Español: Nosotros nos rompimos el cuero para *salvar la república*.

Chino: 我们这些人当年为拯救共和国是立过汗马功劳的。

(145) Español: Un ratón con orejas da más miedo, ¿*eso* me dices?

Chino: 大耳朵老鼠更吓人, 你是这样想的?

En estos dos ejemplos, el foco del texto original se transmite al chino por medio de recursos focalizadores distintos a los que se utilizan en español: en (144), *salvar la república* se enfatiza con el acento de insistencia, pero para conseguir la misma función comunicativa, el chino opta por la estructura con 是; la secuencia de español de (145) realza el contenido de *eso* entre su paradigma mediante la modificación del orden natural, pero se transforma al chino con recursos fónicos. Todo ello nos hace cuestionar si los recursos focalizadores se utilizan con la misma frecuencia y si las dos lenguas tienen su preferencia a la hora de intentar poner de relieve cierto funtivo.

Por supuesto, para sacar una conclusión al respecto, se requiere el apoyo de datos cuantitativos. Procedemos a hacer estadísticas de la cantidad de los distintos procedimientos focalizadores usados en las dos lenguas y así realizar una comparación por medio de los números registrados. Para que la estadística refleje con la mayor fidelidad posible la naturaleza de las dos lenguas, tomamos en cuenta las siguientes pautas a lo largo del proceso:

En primer lugar, nuestro objeto de estudio es el *foco contrastivo* que distingue Zubizarreta (1999). El *foco neutro* se encuentra fuera de nuestra órbita de estadística, ya que en la mayoría de los casos, coincide con la información nueva o el *aporte*, sin apoyo de recursos fónicos, léxicos, estructurales, etc. El *foco contrastivo*, a su vez, se ubica en un “contexto asertivo” y ofrece una magnitud paradigmática.

En segundo lugar, tal como lo que hemos visto en el análisis anterior, los recursos focalizadores en ocasiones van acompañados, por ejemplo, en español para la ruptura del orden natural la secuencia requiere el apoyo de un acento de insistencia o recursos léxicos. Desde nuestro punto de vista, a pesar de que es difícil separar el uno del otro, para facilitar el registro de datos y descartar la interferencia de factores secundarios, en el análisis debemos centrarnos en el procedimiento principal. Utilizamos la frase *Un ratón con orejas da más miedo, ¿eso me dices?* para la explicación. En nuestra opinión,

la focalización de la secuencia se realiza principalmente mediante los recursos de orden, y el acento de insistencia conferido al foco *eso* constituye una función auxiliar, por lo que el último procedimiento no se registrará en este caso.

En tercer lugar, hay que decir que el foco es elegido por el emisor o el autor, nosotros, siendo lectores o espectadores, estamos más bien en un proceso de deducción y comprensión, por lo que no descartamos la posibilidad de cometer ciertos fallos a la hora de determinar cuál es el foco y analizar las funciones informativas. Pero, aunque estamos llevando a cabo un estudio cuantitativo, lo que intentamos hacer es sacar una conclusión cualitativa, es decir, observar la preferencia de las dos lenguas por medio de los números cuantitativos, por lo cual si los datos no influyen mucho la conclusión, podemos pasar por alto los posibles errores por parte de nuestro juicio subjetivo.

Por último, nuestro estudio se basa en la premisa de que los textos chino y español son correspondientes. Pero de hecho, la traducción es un acto complejo de comunicación porque se lleva a cabo en contextos socioculturales y tiene que cuidar una gran diversidad de factores. Aunque las traducciones elegidas por nosotros ya son de buena calidad, tenemos que admitir que el texto chino y el español no son cien por ciento equivalentes. A pesar del esfuerzo del traductor por conservar la fidelidad del texto original, somos capaces de notar unas secuencias cuya calidad puede mejorarse e incluso ciertos errores de traducción, por ejemplo:

(146) Español: ¿No decías que no sabía hacer una tortilla?

Chino: 你以前不是说我连煎蛋都不会吗?

Literalmente: ¿No decías que incluso no sabía hacer huevos fritos?

(147) Español: Es una ilusión que cuesta caro.

Chino: 哪有那么值钱, 你简直是在说梦话。

Literalmente: ¿Cómo que tan valioso? Estás totalmente soñando.

En (146) *hacer una tortilla* se traduce como 煎蛋, que literalmente significa hacer huevos fritos. Esta estrategia de traducción es el resultado de factores socioculturales, ya que la tortilla lleva costumbres gastronómicas que no existen en el contexto chino y *hacer una tortilla* tiene la connotación de que se trata de la cosa más básica en la cocina. Por eso, una traducción literal no despertará en los espectadores chinos una misma comprensión que los españoles y el traductor resuelve el problema con el equivalente funcional 煎蛋(*hacer huevos fritos*) y recurre a la estructura sintáctica 连...都.... El

(147) es un ejemplo cuya calidad de traducción deja mucho que desear, ya que se advierte en él el fallo de comprensión del traductor. Si analizamos el texto original, nos podemos dar cuenta de que el sujeto del verbo *cuesta* debe ser *una ilusión*, porque la mujer del coronel quiere decir que alimentar al gallo supone una sobrecarga económica para la familia pobre. Pero el traductor no acierta con el sujeto y se equivoca al traducir *cuesta caro* con 值钱(*valioso*) para modificar al sujeto tácito elegido por él mismo, es decir, *el gallo*. De todos modos, estos casos son reducidos, entonces en el estudio consideramos que no afectan a la conclusión que sacaremos.

Las gráficas de abajo presentan una síntesis de los recursos de focalización que hemos abordado y que rastreamos en el corpus elaborado. Cabe señalar que el texto analizado para el estudio consiste en la serie y la conversación en la novela, porque los recursos fónicos serán mejor identificados en el diálogo, aunque el texto escrito puede encerrar también una pequeña parte de expresión prosódica por parte del escritor. Y para unificar la naturaleza del texto analizado y mantener fija esta posible variable, la frecuencia del uso de los recursos focalizadores se observa principalmente en el texto oral.

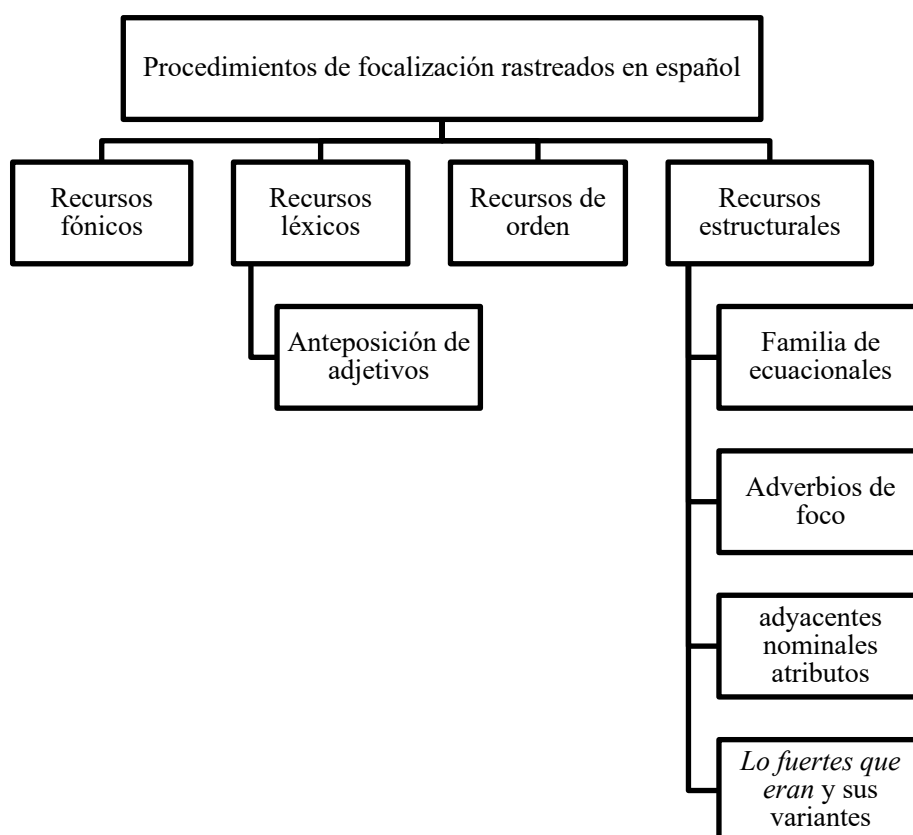


Figura 14 Procedimientos de focalización rastreados en español

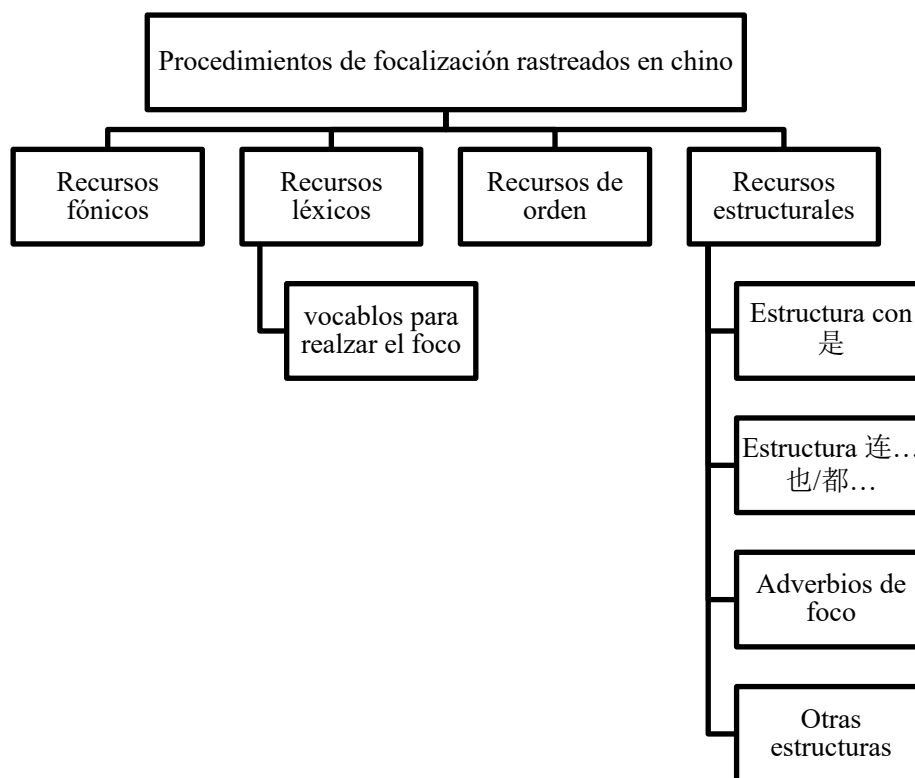


Figura 15 Procedimientos de focalización rastreados en chino

Realizamos un análisis textual para registrar el número de los casos de los recursos focalizadores utilizados en las dos lenguas y clasificarlos según tipos. El procedimiento consiste en examinar uno tras otro todos los enunciados de la serie y los diálogos de la novela, en concreto, formamos un juicio sobre si se aplica el foco contrastivo en cada uno de los enunciados y en caso de ser así, lo registramos de acuerdo con el subtipo al que pertenece. Tras la revisión de todo el corpus, contamos el número de cada uno de los recursos focalizadores y a partir de la estadística podemos observar la frecuencia o la preferencia del uso de los procedimientos de focalización en las dos lenguas. Abajo presentamos los resultados sacados de la investigación cuantitativa.

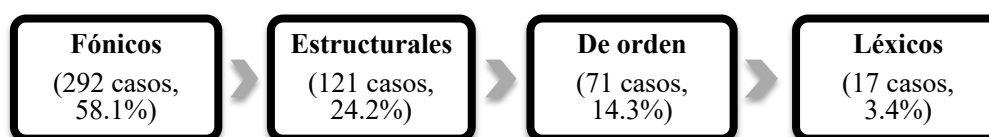


Figura 16 Frecuencia del uso de los recursos focalizadores en español

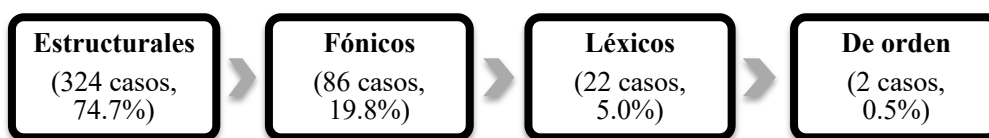


Figura 17 Frecuencia del uso de los recursos focalizadores en chino

Hay que mencionar primero que el número de los casos rastreados no son iguales en las dos lenguas (499 casos en español y 434 casos en chino), porque cuando una lengua se expresa con un foco contrastivo, la otra puede optar por el neutro o se puede transmitir la información de otra manera. Entonces, en vez de comparar directamente el número, proporcionamos también el porcentaje del uso de cada uno de los recursos focalizadores con el fin de conservar la fidelidad de la estadística.

En resumen, del total de los casos rastreados en la muestra de español, se puede identificar claramente el predominio de los recursos fónicos con un 58.1%; los recursos estructurales ocupan un 24.2%, los recursos de orden, un 14,3% y los recursos léxicos, en cambio, solo alcanzan un 3,4%. Por otra parte, dentro de los casos de recursos estructurales, una mitad (61 casos, 50.4%) corresponde a las estructuras sintácticas propiamente dichas, siendo más frecuentes la familia de ecuacionales y variantes del prototipo de *lo que es*; la otra mitad (60 casos, 49.6%) son estructuras formadas por adverbios de foco. Entonces si consideramos por separado las dos partes, podemos llegar a la conclusión de que la frecuencia de los recursos sintácticos equivale más o menos a la de los procedimientos de orden. En el texto chino, la mayor frecuencia corresponde a la categoría de los recursos estructurales (74.7%), seguida sucesivamente de los recursos fónicos (19.8%), los léxicos (5.0%) y los de orden (0.5%). Al igual que el español, dentro de los recursos estructurales, un poco más de la mitad (169 casos, 52.2%) son las estructuras sintácticas especiales, dentro de las cuales se destacan el uso de la partícula 是, el uso de 连...也/都... y otras existentes en el chino⁴⁰; la otra mitad (155 casos, 47.8%) también son las estructuras constituidas por adverbios de foco.

Por ende, somos capaces de llegar a la siguiente conclusión: cuando se intenta realzar un funtivo de su paradigma y llevar a cabo un proceso de enfatización, un hablante español aprovechará con mayor frecuencia los recursos fónicos, y en ocasiones

⁴⁰ Por ejemplo, la estructura con la partícula 把 y la estructura de reduplicación. Pero debido a que solo ocupan una pequeña parte en comparación con las dos anteriores estructuras mencionadas, aquí no vamos a extendernos en el tema.

también utilizará, según convenga, los procedimientos sintácticos, los adverbios de foco y los de orden con la misma frecuencia, siendo los menos frecuentes los recursos léxicos; mientras que para llegar al mismo objetivo de comunicación, un hablante chino preferirá recurrir a los recursos estructurales (sintácticos y adverbios de foco), aunque también quedan a su disposición sucesivamente según la frecuencia, los procedimientos fónicos, los recursos léxicos, y en muy escasas circunstancias, los recursos de orden.

En conclusión, tras una investigación cuantitativa, nos hemos dado cuenta de los siguientes aspectos sobre los que merece la pena reflexionar. En primer lugar, en cuanto a los recursos fónicos, se observa una desigualdad de frecuencia en las dos lenguas. Los procedimientos prosódicos tienen primacía en la lengua española, pero ceden esta posición a los recursos estructurales en chino. Se puede encontrar apoyo a nuestro resultado en la afirmación de algunos autores. Desde el punto de vista de Cruttenden (1980), el acento nuclear es un procedimiento universal de focalización, pero su frecuencia de uso puede experimentar variaciones una lengua a otra:

Nucleus placement is one device in language for showing FOCUS on some part of an intonation-group and hence of a sentence. It is not the only such device used in languages. Indeed, any one language is likely to use a variety of methods for fixing the attention of a listener on some portion of an utterance. Besides intonational means of focusing, languages may use both lexical and grammatical means. Languages will naturally vary in the extent to which they use these various means: in a tone language the intonational means of focusing is likely to be much less used than in a non-tone language. In English, the use of nucleus placement to indicate focus is more pervasive than the use of lexical and grammatical means. (Cruttenden 1980: 80)

En su opinión, para efectuar la focalización, los procedimientos fónicos se utilizan con mucho menor frecuencia en las lenguas tonales en comparación con las entonativas, por lo cual es de suponer que en el español, dada su naturaleza entonativa, los procedimientos fónicos son más comunes que en el chino. Dik (1981) señala que las lenguas tonales, como el chino, ya han aplicado medios prosódicos en el plano léxico y el gramatical, entonces tiene la preferencia de utilizar otros recursos cuando piensa

marcar el foco⁴¹. Estamos de acuerdo con su opinión y algunos ejemplos recopilados pueden apoyar la teoría.

(148) Español: ¡No, no he visto NADA!

Chino: 我什么都没看到。

En el caso español de (148), el hablante enfatiza la palabra *nada* con un acento de insistencia ante la amenaza de los atracadores, pero al pasar al chino, los recursos fónicos se pierden y se utiliza una estructura sintáctica con 都 en la traducción para transmitir las mismas funciones informativas. En fin, tanto los ejemplos reales como las teorías de los autores pueden comprobar la preferencia del español por los procedimientos fónicos y el predominio de los recursos estructurales en chino.

En segundo lugar, podemos notar la disimetría de la frecuencia con respecto a los recursos de orden y de léxico en las dos lenguas. Por un lado, el español lleva a cabo la focalización por medio de la modificación del orden natural con bastante frecuencia, mientras que este procedimiento es muy escaso en chino. Por ejemplo:

(148) Español: Pero en este golpe *el cerebro lo* pone otro.

Chino: 但是干这个工作, 有人替我们动脑子。

Literalmente: Pero para hacer este trabajo, hay alguien que se calienta los sesos por nosotros.

Un atracador está quejándose de su falta de inteligencia y expresando su alegría por haber sido incluido en el grupo. Así cuando quiere explicar la razón, opta por adelantar el foco *el cerebro* antes del verbo principal para atraer la atención de los oyentes con la modificación del orden natural. Pero en el caso chino, la gramática no permite tal mutación y el traductor no tiene otro remedio que es emplear una oración de existencia con 有 (*haber*) para transmitir la misma información. De hecho, los recursos de orden son bastantes comunes en la focalización española y eso se debe, en gran medida, al apoyo de las conjugaciones verbales y el mecanismo anafórico. Tal como en (148), aunque *el cerebro* desempeña el papel de objeto directo en el nivel sintáctico, se permite su anteposición delante del verbo y el sujeto mediante el uso clítico *lo*. Sin embargo, los enunciados chinos no son más que una unión de conceptos

⁴¹ Interestingly, tone languages, which already use prosodic prominence for lexical and grammatical purposes, tend to use devices (ii-iv) rather than just accentuation for expressing Focus. (Dik, 1981: 279)

sueltos y una alteración caprichosa del orden, afectaría, muy posiblemente, al nivel representativo. Entonces, los recursos de orden en chino no se utilizarán a no ser que haya un contexto muy específico, como el caso de (134).

Por otro lado, los recursos léxicos son reducidos en español y la mayoría de los casos detectados son los con *qué* en sus usos de adjetivo exclamativo. Creemos que eso tiene que ver con la definición de este procedimiento, porque en nuestra opinión, estos recursos solo sirven para realzar la parte seguida. Entonces, en concreto, en español no son más que ciertos adjetivos que se antepone para realzar la parte seguida, es decir, el sintagma nominal al que modifica. Pero el chino dispone con una mayor variedad de vocablos para realzar el foco seguido (véase 3.3.1.2).

Hasta aquí ya podemos comprobar la hipótesis 3 planteada al principio de este capítulo:

Hipótesis 3: A pesar de compartir similares recursos focalizadores, la frecuencia del uso de los procedimientos de focalización es diferente en las dos lenguas.

Desde nuestro punto de vista, tanto el chino como el español cuentan con cuatro tipos de recursos focalizadores. Primero, pueden aprovechar los recursos fónicos confiriendo un acento de insistencia a un grupo prosódico para marcar el foco de un enunciado; segundo, pueden recurrir a los recursos léxicos para hacer notar o realzar el foco de la secuencia, sin generar ningún otro compromiso, pero con el respaldo de la prominencia acentual, además, en español los marcadores léxicos suelen ser adjetivos y situarse al comienzo de la oración, mientras que en chino estos vocablos disfrutan de mayor libertad a la hora de buscar su lugar en la frase y pueden ser adjetivos o adverbios; tercero, las dos lenguas pueden romper el orden natural de una secuencia para atraer la atención del oyente y resaltar la información más relevante que fija el hablante según circunstancias comunicativas, y el español disfruta de mayor libertad a la hora de modificar el orden de palabras en comparación con el chino; por último, el español y el chino conocen unas estructuras (sintácticas o adverbios de foco) para destacar constituyentes, pero por la gran distancia lingüística, los recursos estructurales no son del todo comparables y hemos visto unas estructuras representativas en las dos lenguas. En cuanto a la frecuencia del uso de los procedimientos focalizadores, se observan la preferencia del español por los procedimientos fónicos y el predominio de los recursos estructurales en chino. La disimetría de la frecuencia se relaciona en gran medida con

la tipología a la que pertenece la lengua, en concreto, la naturaleza fónica y las reglas gramaticales impiden, en ocasiones, que las dos lenguas aprovechen los mismos recursos focalizadores para poner de relieve cierto funtivo de su paradigma.

3.4 ESTRUCTURAS TOPICALIZADORAS

En ocasiones el hablante se ve obligado a enmarcar la vigencia de sus afirmaciones por necesidades comunicativas, puesto que las preguntas, demandas, o instancias planteadas solo adquieren valor dentro de las áreas que delimitará el emisor. En la presente tesis consideramos que la función *tópico* se aplica para señalar este universo de discurso, porque etiqueta el marco discursivo donde se desarrollan los procesos significados por el verbo y el campo de validez veritativa del enunciado. Se trata de una función potestativa y se distribuye, junto con el *comento*, en la dimensión sintagmática.

La cuestión del tópico implica una manera de considerar la relación entre la función y la estructura del enunciado, tema candente en las teorías lingüísticas contemporáneas. El hecho de que el estudio de la estructura sintáctica sea relativamente independiente de la función del lenguaje, o que se estudie en estrecha relación con las funciones comunicativas y cognitivas, constituye una división entre las escuelas formalistas y funcionalistas de la lingüística actual. El tópico es un punto de intersección entre la estructura y la función, porque muchos autores lo reconocen como un componente estructural de la oración o, al menos, como un elemento íntimamente relacionado con la estructura oracional, al mismo tiempo que su propia denominación se deriva obviamente de su aspecto funcional, indicando una función discursiva específica, de ahí que ambas escuelas otorgan gran importancia al estudio del tópico.

Hemos llevado a cabo un análisis detallado sobre la definición, los caracteres, la clasificación, los rasgos y la topicalización en español en el anterior capítulo (véase el apartado 2.3). De hecho, siguiendo la misma concepción del tópico, esta cuestión resulta, en cierta medida, aún más importante en la lengua china. Li & Thompson (1976) realizan un trabajo tipológico y clasifican el chino como lengua con prominencia de tópico. Xu y Liu (2018) opinan que el estudio del tópico conlleva el problema del orden de palabras del chino y si se debe tomar la relación sujeto-predicado planteada por las teorías generativistas como la estructura básica de los enunciados chinos. Estamos de acuerdo con dichos autores y admitimos que la cuestión del tópico está inextricablemente ligada a una serie de conceptos que interesan a la lingüística moderna: correferencia, anáfora, definido-indefinido, dislocación, soporte-aporte, foco o relieve, cohesión y coherencia, etc. La investigación de estos conceptos es inseparable del

estudio del t3pico, y por supuesto, el estudio del *t3pico* tambi3n se basa en los frutos de investigaci3n de estos conceptos.

A trav3s de lo que se ha esbozado, cabe se1alar que existen muchas cuestiones que hay que debatir con profundidad con respecto al t3pico. Una comparaci3n sistem3tica y detallada de los conceptos relacionados al t3pico en las dos lenguas merece una investigaci3n aparte, y en esta investigaci3n, cuidamos especialmente el comportamiento representativo, la transici3n de valores discursivos y los marcadores topicalizadores en las dos lenguas.

3.4.1 Comportamiento representativo

Las caracter3sticas del t3pico en espa1ol han sido estudiadas en el apartado 2.3.2 y el an3lisis contrastivo pretende averiguar los aspectos diferentes con el chino. Para estudiar el t3pico desde la perspectiva representativa, hay dos aspectos que deber3amos examinar: por una parte, es la relaci3n sint3ctica del t3pico con el resto de la oraci3n a la que corresponde y por la otra, se observari3 la vinculaci3n sem3ntica del t3pico con el comento, o sea, de qu3 manera se relaciona el t3pico con los objetos del mundo externo. Por lo tanto, en concreto, vamos a realizar una comparaci3n de acuerdo con los siguientes par3metros: las categor3as sint3cticas y la posici3n del t3pico, sus estructuras internas y su vinculaci3n sint3ctica y sem3ntica con la oraci3n a la que corresponde. Formulamos la hip3tesis 4 al principio del cap3tulo y la citamos abajo:

Hip3tesis 4: En las estructuras topicalizadoras, desde el enfoque sint3ctico y sem3ntico, el t3pico en las dos lenguas se comporta de distinta manera en cuanto a su posici3n sint3ctica, estructura interna y vinculaci3n con la oraci3n a la que corresponde.

El comportamiento sint3ctico constituye nuestro primer objeto de comparaci3n⁴². Una de las caracter3sticas m3s importantes del t3pico es su separabilidad con el resto de la oraci3n. Guti3rrez Ord3ñez (2014) ha indicado que la *separabilidad* es el rasgo m3s relevante y debe ser obligatorio, por lo que normalmente los *t3picos* se encuentran desgajados del resto del enunciado, tanto ortogr3fica como pros3dicamente. Primero vienen marcados por una *pausa* (una coma, en concreto), la cual tambi3n sirve para

⁴² Antes que nada, hay que indicar que, siendo una funci3n potestativa, no recopilamos suficientes ejemplos en la novela y la serie, y para apoyar dentro de lo posible el an3lisis contrastivo, citaremos tambi3n algunas secuencias de otras fuentes o de elaboraci3n propia.

distinguirlos de otras funciones que puedan contraer en el decurso. Prosódicamente, los *tópicos* forman una unidad entonativa que contrasta con el resto y se caracteriza por un ligero ascenso tonal (*semianticadencia*). Recitamos abajo los ejemplos de (38):

(38) a. *Legalmente* (↑), *su situación es delicada*.

b. *Desde un punto de vista técnico* (↑), *el proyecto es posible*.

Estamos de acuerdo con que la separabilidad es un carácter decisivo para identificar al tópico tanto en español como en chino, porque al fin y al cabo se encuentra en una órbita más externa y tiene que reflejar su contraste de cierta manera con el resto de la oración. Sin embargo, de acuerdo con unos ejemplos, observamos que, para determinar si el tópico está desgajado del resto de la oración, las dos lenguas siguen distintos criterios. Ilustramos la idea con los ejemplos de (149): por una parte, todos los tópicos subrayados forman una unidad entonativa y cuentan con un apoyo prosódico en todas las oraciones, pero por otra, no todas las secuencias disponen de una pausa formal, esto es, una coma entre el tópico y el comentario, pero los primeros elementos de *b* y *c* siguen siendo el tópico de la oración.

(149) a. 在西班牙 (↑), 凡是由两辆警车护送的东西都会受到严密保护。

Texto original: En España, cualquier cosa custodiada por dos zetas es algo fuertemente protegido.

b. 烈性酒 (↑) 我从来不喝。

Traducción literal: El licor yo nunca tomo.

c. 小王 (↑) 这个人就是粗心。

Traducción literal: Wang esta persona es imprudente.

La unión formal del tópico con el resto de la oración puede coincidir superficialmente con la presentación de otras funciones informativas como el foco, pero la posible confusión con dichas funciones informativas en la comunicación real se disipa con facilidad por medio de la colaboración del contexto y los interlocutores. Por ejemplo en (149)b, según el contexto, el oyente se dará cuenta de que el hablante no está realzando 烈性酒 (*licor*) de su paradigma, sino que está comentando algo con respecto a esta bebida. Además, conforme a la conclusión sacada en el apartado anterior, ya somos conscientes de que la focalización en chino no se suele expresar con recursos

de orden, sino con procedimientos estructurales o fónicos, por lo que (149)b suena poco natural si consideramos la frase como resultado de una modificación de orden.

Por medio de los anteriores ejemplos, intentamos comprobar que la pausa formal no constituye un criterio decisivo para la separabilidad del tópico en chino, aunque una gran parte de secuencias sí pueden estar dotadas de una coma, por ejemplo en (149)b el tópico 烈性酒(*licor*) tiene la posibilidad de ir seguido de una coma, cuya aparición no ejerce ninguna influencia sobre la estructura informativa de la secuencia. En chino, la separabilidad del tópico con el resto de la oración no se presencia, sino se percibe. La transmisión de las funciones informativas se lleva a cabo básicamente mediante un ligero ascenso tonal y una interpretación según el contexto. Así vemos que la separabilidad, una de las características más relevantes del tópico, se refleja en español con la pausa formal y la entonación, mientras que en chino, aparte del apoyo prosódico, se expresa a través de una pausa conceptual, que se percibe en la coherencia del sentido contextual y requiere la colaboración del interlocutor.

En el nivel sintáctico, el chino y el español comparten las mismas categorías gramaticales a la hora de formar un tópico. En ambas lenguas puede estar formado por un sintagma nominal, un sintagma preposicional, un sintagma verbal, un sintagma adjetival, o un sintagma adverbial. Entre ellos, el más utilizado son el sintagma nominal y el pronominal, ya que estos semánticamente tienen mayor vitalidad para ser *aquello de lo que trata*.

(150) a. Río, es mi debilidad. (sintagma nominal)

b. En un plan perfecto, es una bomba de relojería. (sintagma preposicional)

c. Si no llueve, me iré. (sintagma verbal)

d. Lesionado, Cristiano no jugó. (sintagma adjetival)

e. Políticamente, fue una decisión acertada. (sintagma adverbial)

(151) a. 烈性酒我从来不喝。 (sintagma nominal)

El licor nunca lo tomo.

b. 在礼堂, 你不可以抽烟。 (sintagma preposicional)

En el salón de actos, no puedes fumar.

c. 骗钱, 他已作惯。 (sintagma verbal)

Engañar a la gente por el dinero, es su costumbre.

d. 粗心么, 他是真的粗心。 (sintagma adjetival)

Descuidado, él sí es una persona descuidada.

e. 明天下午, 我三点钟在办公室等你。 (sintagma adverbial)

Mañana por la tarde, te esperaré en la oficina a las tres.

Sin embargo, las dos lenguas presentan disparidades cuando colocan el tópico en la secuencia. En el apartado 2.3.2 ya vemos que, en español, pese a que el *tópico* se ubica, de preferencia en la posición inicial del enunciado, no es extraño que se distribuya en otras partes, siempre que se halle representado prosódicamente. Veamos otra vez los ejemplos de (41):

(41) a. Desde un punto de vista técnico, el proyecto es posible. (Posición inicial)

b. El proyecto es, desde un punto de vista técnico, posible. (Posición intermedia)

c. El proyecto es posible, desde un punto de vista técnico. (Posición final)

En chino, el tópico, excepto en casos especiales⁴³, suele ubicarse al inicio de la oración. Xu (2010) señala que la manera más básica de distinguir el tópico en chino es situarlo en la posición inicial de la oración. En cierta medida, todos los componentes que ocupan la posición inicial en las secuencias chinas tienen el potencial de convertirse en el tópico si permiten el contexto y la intención comunicativa del hablante. Xu y Liu (2018) consideran que el tópico es el factor clave para solucionar el problema del orden de palabras del chino y sostienen que, para una lengua con prominencia de tópico como el chino, hay que englobar el tópico a la hora de estudiar su orden de palabras. En su opinión, el predominio del orden de palabras en chino mandarín es tópico-sujeto-verbo-objeto, a través del cual podemos comprobar la posición inicial del tópico en chino. Así, cuando nos piden traducir las tres frases de (41), independientemente de la posición que ocupe el tópico en español y para conservar la naturalidad del lenguaje, nos vemos obligados a situar la traducción del tópico español en el principio de la versión de la manera a:

(152) a. 从技术角度来讲, 这个方案是可行的。

Desde el punto de vista técnico, el proyecto es posible.

⁴³ Rovira-Esteva y Liu (2016) señalan que existe una excepción a la tendencia de la posición inicial del tópico chino, la llamada *dislocación a la derecha* o *construcción antitópica*, en la cual la expresión tópica se ubica al final de la oración para transmitir información acerca del referente. Por ejemplo: 我已经读了, 这本书。(Traducción literal: Ya lo he leído, *este libro*.) Pero son casos poco frecuentes y, además, vulgares, por lo que no vamos a extender mucho la discusión de estos ejemplos.

b. 这个方案—从技术角度来讲—是可行的。

En las actividades traductoras, para mantener una equivalencia funcional, es posible traducir las frases de la manera *b*, separando el tópico traducido del resto de la oración mediante rayas, pero en este caso, ya se convierte en un inciso y deja de ser considerado como el tópico.

En fin, el español disfruta de mayor libertad a la hora de determinar la colocación del tópico en la secuencia, aunque muestra su preferencia por la posición inicial; el chino, a su vez, siendo una lengua con prominencia de tópico, considera esta función informativa un elemento gramaticalizado, por lo que el tópico chino desempeña un papel importante en el orden de palabras y casi siempre se ubica al principio de una oración.

En el apartado 2.3.3, de acuerdo con el criterio sintáctico y la vinculación semántica entre el tópico y el comentario, los *tópicos* en español se dividen en *tópicos correferenciales* y *no correferenciales*. En el primer caso, el núcleo denotativo de los *tópicos* en algunos casos es correferencial con cierto elemento de la organización sintáctica del *comento*. De hecho, los componentes que tienen una relación de correferencia con un determinado argumento o la correspondiente vacante en el enunciado son los que tienen más probabilidades de convertirse en tópico. Los *tópicos* correferenciales se encuentran dentro de la órbita del dominio del verbo predicativo, por lo que normalmente son constituyentes argumentales, que guarda una relación con el verbo principal del enunciado. Sintácticamente, estos *tópicos* corresponden al espacio vacante o las partículas de reduplicación de los argumentos, que pueden ser sujeto, complemento directo, complemento indirecto, etc. Esto ocurre tanto en chino como en español. Fijémonos en los siguientes casos ilustrativos, en los que la denotación del *tópico* muestra distinta interacción sintáctica con el resto del enunciado:

(153) a. *En cuanto al decano, no dijo ni pío.* (sujeto)

b. *Esa noticia, yo no la he oído en mi vida.* (complemento directo)

c. *A este café, ¿por qué le pones tanta leche?* (complemento indirecto)

d. *De María, ¿quién se acuerda?* (complemento de régimen)

(154) a. 吴先生, (他) 认识我。 (sujeto)

El señor Wu, (él) conoce a mí.

- b. 吴先生，我认识（他）。 (complemento directo)
El señor Wu, yo conozco (a él).
- c. 吴先生，我给了（他）两本书。 (complemento indirecto)
El señor Wu, yo di (a él) dos libros.
- d. 我这把刀啊，（它）砍倒过一棵大树。 (complemento preposicional)
Este cuchillo mío, (con él) derribé un gran árbol.

Los tópicos de correferencia argumental son los más comunes en las dos lenguas, porque en cierta medida, los podemos considerar como el resultado de la dislocación de los argumentos preestablecidos por el verbo. Y en comparación con otros tipos de tópico, es el que conserva la más estrecha relación entre el tópico y el comentario en el plano sintáctico y el semántico. Estos tópicos hacen patente la universalidad del lenguaje y son fáciles de producir para hacerse entender en la transmisión informativa.

No obstante, a pesar de que las dos lenguas coinciden en formar el tópico contrayendo correferencia con los argumentos del verbo, unas disparidades sintácticas se producen durante la topicalización, entre las cuales la más palpable y estudiada consiste en las restricciones en la incorporación: la reduplicación o posibilidades de elipsis. Por ejemplo, en cada una de las secuencias de (154), utilizamos paréntesis para indicar el constituyente del comentario que se correfiere al tópico, pero es importante señalar que estos pronombres entre corchetes también pueden dejarse en blanco. El español y el chino presentan grandes diferencias al respecto.

Gutiérrez Ordóñez (2014) afirma que en español existen fuertes restricciones que rigen la sustitución anafórica de los tópicos en el interior del esquema sintagmático:

(1) La incorporación de cualquier tópico dentro de la estructura del enunciado nunca puede ser literal. Ha de realizarse por medio de una sustitución anafórica:

- *En cuanto a *su mujer*, no puede vivir sin *su mujer*.
- En cuanto a *su mujer*, no puede vivir sin *ella*.

(2) La referencia anafórica a un tópico desnudo es obligatoria si contrae una función directamente subordinada al verbo. Nunca puede elidirse:

- Esa chaqueta, con ella* siempre vas bien vestido.
- **Esa chaqueta, Ø* siempre vas bien vestido.
- Tu padre, me acuerdo *de él* muchas veces.
- *Tu padre, me acuerdo *Ø* muchas veces.

(3) La referencia anafórica a un tópicos que incorpora las marcas de su función oracional no siempre es obligatoria:

- Con esa chaqueta, siempre vas bien vestido
- De tu padre, me acuerdo muchas veces.

(4) La ausencia del funtivo anafórico en el segmento oracional no es una supresión, sino una elipsis. Prueba su presencia latente el hecho de que no podamos colocar en su lugar uno diferente:

- **Con esa chaqueta* siempre vas bien vestido *con ese jersey*.
- **De tu padre*, me acuerdo muchas veces *de tu hermano*.
- **Moralmente*, esto no es *jurídicamente* posible.

(5) Los denominados adverbios de punto de vista (*moralmente, jurídicamente, científicamente, lingüísticamente...*) suelen coincidir funcionalmente con una complementación de adjetivos:

- a) Su conducta era *moralmente* irreprochable.
- b) *Moralmente*, su conducta era irreprochable.
- a) Aquel coche era *técnicamente* perfecto.
- b) *Técnicamente*, aquel coche era perfecto.
- a) El soneto era *poéticamente* genial.
- b) *Poéticamente*, el soneto era genial.

En las construcciones (b) los adverbios modales *moralmente, técnicamente y poéticamente* funcionan como tópicos y, a la vez, son correferenciales con un complemento de los adjetivos *irreprochable, perfecto, genial*:

-[Poéticamente¹] [el soneto era x¹ genial]

De hecho, en el *locus* funcional x¹ sólo puede sobreentenderse una expresión idéntica o correferencial con *poéticamente*. De lo contrario, surge la anomalía:

- *Poéticamente, el soneto era *técnicamente* genial.

(Gutiérrez Ordóñez 2014: 53-55)

Conforme a estas reglas propuestas, nos podemos dar cuenta de que la vinculación sintáctica entre el tópicos y el comentario requiere, en muchos casos, una demostración formal en español. La presencia anafórica es muy relevante para la gramaticalidad del enunciado, especialmente cuando el tópicos va desnudo y se trata de un elemento estrechamente relacionado con el verbo, y en este caso la reduplicación con pronombres

(dativos, acusativos, etc.) en el comentario es obligatoria. La elipsis es posible solo cuando el tópico dispone de las marcas de su función oracional. Según Gutiérrez Ordóñez (2014), si el tópico va desnudo, la función correferente con el tópico quedaría sin señas de identidad, por lo que los índices de su función solo podrían aparecer en el soporte (que se elide).

Sin embargo, tal como lo vemos en los ejemplos de (154), la elipsis de las marcas correferenciales en chino no afectaría, en la mayoría de los casos, la gramaticalidad y aceptabilidad del enunciado. Pero al igual que el español, la omisión no resulta ser una supresión, sino que se trata de un caso de pronombre cero. Podemos aplicar las reglas de (1) y (4) propuestas por Gutiérrez Ordóñez (2014) para comprobar estas similitudes en la incorporación:

(155) a. 吴先生, 他认识我。

El señor Wu, él conoce a mí.

b. *吴先生, 吴先生认识我。

**El señor Wu, el señor Wu conoce a mí.*

(156) a. 吴先生, 我认识 \emptyset 。

El señor Wu, yo conozco \emptyset .

b. *吴先生, 我认识你。

**El señor Wu, yo conozco a ti.*

La omisión de las marcas correferenciales en el discurso no genera obstáculos en la transmisión de las funciones informativas, porque por lo general pueden ser pragmáticamente inferidas de acuerdo con el contexto y la lengua china no cuida demasiado su demostración formal.

No obstante, eso no quiere decir que en chino la elipsis o el pronombre cero se pueda aplicar en cualquier caso de manera indiferente. Xu y Liu (2018) plantean algunos casos en que la reduplicación es obligatoria en chino. Primero, los elementos argumentales de los verbos chinos, en ocasiones, aparecen en forma de sintagmas preposicionales. Si el tópico va desnudo y se correfiere a dicho argumento, el paradero del complemento seguido de la preposición no puede ser una vacante y debe estar ocupado por un pronombre anafórico según las reglas sintácticas. En (157)a 他们 (ellos) es la reduplicación del tópico 那些客人 (los invitados) y aparece obligatoriamente después de la preposición 把, que indica el objeto del verbo; y la

secuencia (157)b no se puede decir porque la preposición 把 va seguido de un espacio vacío; pero el caso (157)c es viable si suprimimos todo el sintagma preposicional, porque el espacio vacío de la frase puede aparecer en la posición del complemento directo y en este caso se supone que no existe ninguna frase preposicional. Las oraciones de (158) son casos similares y observamos que después de la preposición 除了 (*excepto*) es obligatorio el pronombre anafórico, cuya ausencia da origen a la anomalía. No obstante, en (158)c no se permite que el correferente tópico aparezca en la posición de objeto si quitamos todo el sintagma preposicional, porque ya está ocupada por otros elementos y la frase no significaría lo mismo.

- (157) a. 那些客人, 你 把 他们 带 到哪儿去 了?
 Los invitados, tú preposición ellos llevar adónde pasado
 b. *那些客人, 你 把 \emptyset 带 到哪儿去 了?
 c. 那些客人, 你 \emptyset 带 \emptyset 到哪儿去 了?
- (158) a. 吴先生, 我 除了 他 就不认识 别的人。
 El señor Wu, yo excepto(*prep.*) él no conozco otros
 b. *吴先生, 我 除了 \emptyset 就不认识 别的人。
 c. *吴先生, 我 \emptyset 就不认识 别的人。

Se nota que, de estas restricciones, el hecho de que no haya espacio después de la preposición del comentario es una limitación puramente sintáctica, mientras que la presencia o ausencia de la frase preposicional en su conjunto la determina principalmente el plano semántico. Si se permite semánticamente, el sintagma preposicional puede no aparecer en su totalidad, pero en este caso el tópico del enunciado dejar de ser un auténtico tópico correferencial y se convierte en un tópico no correferencial, construido a partir del contexto lingüístico y el conocimiento del fondo. El (159)c es el resultado de la transformación desde (159)a. El tópico 姓张的 (*el que se apellida Zhang*) constituye un tópico correferencial en (159)a y el sintagma preposicional 对他 (*a él*) es una reduplicación en el comentario. La supresión de todo el sintagma trae como consecuencia la transformación del tópico en uno no correferencial y su relación con el comentario se establecerá de acuerdo con el contexto.

- (159) a. 姓张的, 我 对 他 很不满。
 El que se apellida Zhang, yo preposición él muy descontento.

- b. *姓张的, 我 对 ∅ 很不满。
 c. 姓张的, 我 很不满。

Sin embargo, a pesar del predominio de la tendencia de no dejar espacios vacíos después de una preposición en el comentario para formar una correferencia, en el chino mandarín sí se encuentran excepciones a esta restricción. Según Xu y Liu (2018), hay al menos una preposición cuyo objeto puede quedar vacío en el correferente y esta preposición es 用, que introduce el instrumento en una acción. Por ejemplo:

- (160) a. 这支笔, 我 用 它 来 写大字。
 Esta pluma, yo prep. pronombre palabra auxiliar escribir caracteres
 b. 这支笔, 我 用 ∅ 来 写大字。
 c. 这支笔, 我 用 ∅ 以 写大字。
 d. 这支笔, 我 用 ∅ 于 写大字。

En (160)b podemos ver que la ausencia del pronombre anafórico 它 no afecta la aceptabilidad del enunciado. Los autores opinan que eso se debe a que la preposición 用 debe ir seguida de las palabras auxiliares como 来, 以 o 于, y que la preposición, en cierta medida, conserva un fuerte carácter verbal, y en el chino moderno 用来(160b), 用以(160c), 用于(160d) se utilizan como un todo en realidad.

El segundo caso de la reduplicación obligatoria en chino es la estructura *jianyu* (estructura pivote⁴⁴). En estas estructuras, una palabra puede funcionar como pivote del enunciado y semánticamente es argumento de dos verbos: el de la oración principal y el de la subordinada. Esta posición sintáctica en sí misma excluye la posibilidad de la elipsis, por lo que, si el correferente con el tópico es el pivote, generalmente no se puede dejar un espacio vacío en su posición:

- (161) a. 小张, 我 让 他 去 送一封信。
 Zhang, yo hacer él ir enviar una carta
 b. *小张, 我 让 ∅ 去 送一封信。
 (162) a. 小张, 我们 想 提拔 他 当 副主任。
 Zhang, nosotros querer ascender él ser subdirector
 b. ¿ 小张, 我们 想 提拔 ∅ 当 副主任。

⁴⁴ Se suele traducir como *pivotal structure* en inglés.

En (161)a, el pronombre anafórico 他(*él*) se correfiere al tópico 小张(*Zhang*) y en el comento tiene dos funciones sintácticas formando así una estructura pivote: por un lado, es el complemento directo del verbo principal 让(*hacer*) y por otro, es el sujeto de la oración subordinada 他去送一封信(*él envía una carta*). La particularidad sintáctica de la estructura hace del pronombre anafórico una parte imprescindible en el comento, por lo que su ausencia causa anomalía o extrañeza en (161)b y (162)b.

Xu y Liu (2018) sostienen que las limitaciones discutidas anteriormente no deben verse como restricciones en la correferencia entre el tópico y el comento. Se trata de restricciones en el uso de pronombre cero, y no tienen nada que ver con el tópico. Los hechos solo pueden comprobar que, en chino, el objeto en el sintagma preposicional, y el pivote de algunas estructuras no pueden dejarse en blanco. Podemos reescribir las frases (157)b y (161)b para que el tópico se incorpore en una frase completa:

(163) 我们在找那些客人呢, 你 把 \emptyset 带 到哪儿去了?

Estamos buscando los invitados, tú prep. llevar adónde

(164) 你在找小张吗? 我 让 \emptyset 去 送一封信, 还没有回来。

¿Estás buscando a Zhang? Yo hacer ir enviar carta no ha regresado

Estas dos secuencias dejan de ser estructuras topicalizadoras, ya que la primera parte es una frase completa y el hablante no está acotando el universo del discurso. En líneas precedentes ya indicamos la referencia del conjunto vacío, pero en estos ejemplos, la sintaxis china tampoco permite el pronombre cero en estas posiciones, hecho por el cual observamos que, en chino, la reduplicación en el comento no tiene que ver con el tópico.

Tal como señalan Xu y Langendoen (1985), la condición previa para que se establezca una estructura topicalizadora en chino es la gramaticalidad y la aceptabilidad del comento. Desde nuestro punto de vista, el comento forma las premisas de las estructuras topicalizadoras en chino, y el tópico se puede considerar como una parte extraída del comento que entra en una órbita externa y guarda una correferencia con su origen, o como un elemento incorporado que se relaciona con el comento tanto por el entorno lingüístico como por el conocimiento del interlocutor. En este sentido, el español difiere del chino. El chino pide ante todo la corrección sintáctica y semántica del comento, mientras que el español no requiere solo la gramaticalidad del comento, sino juzga la aceptabilidad de todo el enunciado, incluido el tópico. Por ejemplo, en

(165), el comentario *me acuerdo muchas veces* es una frase incompleta y solo quedará aceptable junto con su complemento de régimen *de tu padre*, que aparece en el lugar de tópico.

(165) De tu padre, me acuerdo muchas veces.

En resumidas cuentas, cuando el núcleo denotativo de un tópico es correferencial con cierto elemento con la organización sintáctica del comentario, en chino y en español hay diferentes restricciones en la reduplicación. En el caso del español, la vinculación sintáctica entre el tópico y el comentario exige, en su mayoría, una demostración formal para que todo el enunciado quede completo. La presencia anafórica es obligatoria cuando el tópico va desnudo y trata de un elemento estrechamente relacionado con el verbo y la elipsis es posible solo cuando el tópico dispone de las marcas de su función oracional. Por el contrario, el chino no cuida mucho la integridad formal y en la mayoría de los casos, se permite la elipsis del correferente. La completitud del enunciado se garantiza por el contexto y la unión de los conceptos de la secuencia. La reduplicación solo es obligatoria en ciertos casos concretos, como el objeto en el sintagma preposicional y el pivote de algunas estructuras. La sustitución anafórica en chino no tiene otro motivo más que mantener la corrección gramatical del comentario, que constituye las premisas para la construcción de las estructuras topicalizadoras.

Si el tópico no encierra la correferencialidad con cierto funtivo de la estructura sintagmática del comentario, entonces estamos ante otro tipo de tópicos: los no correferenciales. En este caso, el tópico proporciona un dominio o un marco en que el comentario adquiere su validez. De hecho, la referencialidad es un rasgo general para todos los tópicos, es decir, siempre existe una conexión o coherencia de sentido, de manera explícita o implícita, entre el universo de discurso que marca el *tópico* y lo que argumenta el resto del enunciado. La diferencia consiste en que el tópico correferencial tiene unas relaciones más estrechas con el comentario del enunciado, mientras que el vínculo entre el no correferencial y el comentario es relativamente más débil, en otras palabras, no suele ser identificable formalmente y la relación no se formaliza, sino se percibe. Pero también se trata de un complejo cuando se desglosan los tópicos no correferenciales y las relaciones semánticas entre el tópico y el comentario son variadas, por lo que se pueden dividir en algunas subcategorías. A continuación, analizamos los

subtipos y las diferencias observadas con respecto a la vinculación semántica de los tópicos no correferenciales.

- Tópicos espaciales y temporales

El tópico puede proporcionar un marco temporal o locativo para el comentario. Se trata de una categoría muy común tanto en chino como en español. En español, los complementos circunstanciales pueden incorporar la función *tópico* y generar diferencias en el valor informativo de la secuencia. En chino, las palabras de tiempo y lugar antes de un sujeto o al principio de una frase impersonal son generalmente tópicos de este tipo:

(166) 现在, 要特别小心。

Ahora, mucho cuidadito con lo que haces.

(167) En España, cualquier cosa custodiada por dos zetas es algo fuertemente protegido.

Los locativos y temporales, estrictamente diciendo, no son argumentos para la predicación en la mayoría de los casos⁴⁵. No son elementos prefigurados por la valencia del verbo y en comparación con los auténticos argumentos, sus relaciones con el predicado suelen ser más vagas. No obstante, semánticamente, son capaces de modificar o delimitar al verbo, por lo que, comparando con los tópicos puramente basados en factores extralingüísticos, los tópicos espaciales y temporales parecen estar más estrechamente vinculados con el comentario y situarse entre los tópicos correferenciales y los otros no correferenciales. Por una parte, normalmente no se hallan tan ligados al verbo como los tópicos prototípicamente correferenciales y por otra, el comentario puede presentar cierta correferencia con los locativos o temporales en algunos casos. Según Gutiérrez Ordóñez (2014), en español, cuando el tópico se halla desnudo (sin índices funcionales), es necesario restituir su presencia (adverbial) en la oración. En (168)a, el locativo *En Madrid* se incorpora a la función marco y acota el lugar válido para la predicación verbal; en (168)b y (168)c, sin el índice funcional, o sea, la preposición *en*, el tópico queda desnudo y solo está formado por el sustantivo *Madrid*, y en este caso, la presencia adverbial de *allí* muestra cierta correferencia con el tópico.

⁴⁵ Aunque en español los circunstanciales de lugar, en ocasiones, pueden configurarse como argumento, en vez de complementos periféricos del verbo. Por ejemplo, en frases como *Reside en Vigo* y *Puso las cartas en la bandeja*, las secuencias quedarían agramaticales sin locativos. Pero son casos reducidos y aquí nos limitamos a hablar de la situación en general.

- (168) a. En Madrid, estudia.
 b. Madrid, estudia *allí*.
 c. En cuanto a Madrid, estudia *allí*.
 d. ? En Madrid, estudia *allí*.

En chino, como modificador de los verbos predicados, las palabras que denotan tiempo y lugar se sitúan habitualmente entre el sujeto y el verbo, y algunas pueden aparecer después del verbo. Cuando el componente temporal y locativo aparece al principio de la oración, se puede considerar que también sigue habiendo un espacio vacío entre el sujeto y el predicado, por lo que podemos utilizar un correferente para ocupar este espacio. Así, en (169)a y (170)a existe correferente al locativo y al temporal que aparecen al inicio de la secuencia y podemos considerar que en la misma posición, hay una vacante que hace referencia al tópico en (169)b y (170)b.

- (169) a. 1947 年, 我 在 那一年 出生 了。
 El año 1947, yo en ese año nacer pasado
 b. 1947 年, 我 \emptyset 出生了。
 (170) a. 光华仪表厂里, 我 有 不少朋友 在那儿。
 En la relojería Guanghai, yo tengo muchos amigos allí
 b. 光华仪表厂里, 我 有 不少朋友 \emptyset 。

De los ejemplos de las dos lenguas, entrevemos la misma característica reflejada en los tópicos correferenciales, es decir, el español cuida la completitud semántica y la corrección sintáctica de todo el enunciado incorporando el tópico al comentario, y si el tópico va desnudo, se requerirá su presencia adverbial en el comentario; el chino, a su vez, también puede establecer un correferente en el comentario para una anáfora al tópico, a pesar de que la reduplicación no es de obligatoriedad en ningún caso. Aunque el tópico vaya desnudo en chino, como en (169)a falta la preposición 在(*en*) en el tópico, la aceptabilidad se logrará por medio del contexto y la unión de los conceptos de la secuencia.

● Tópicos genitivos

Los tópicos genitivos tampoco son argumentos prefigurados por la valencia, por lo que no se observa una relación semántica directa con la predicación verbal. Sin embargo, posee un estrecho vínculo semántico con cierto argumento del verbo, en el

sentido de genitivo, en otras palabras, podemos decir que tiene una conexión semántica indirecta con el predicado. Este hecho es muy común en las lenguas con prominencia de tópico, definición propuesta Li & Thompson (1976), y es quizás una de las categorías de tópico con mayor universalidad en este tipo de lenguas. Además, a partir de los ejemplos citados por dichos autores, la relación de significado más corriente es la de todo-parte y la de entidad-propiedad. Para ilustrar la idea, véase los siguientes ejemplos:

(171) 大象, 鼻子 很长。

Elefante, nariz muy larga

(172) 这间 老房子, 门窗 都 坏 了。

Esta casa vieja, puerta y ventana todo roto partícula de tono

(173) 这种牌子 的 冰箱, 保修期 挺长。

Esta marca posesivo nevera, plazo de garantía muy largo

En las dos primeras secuencias, la relación semántica entre el tópico y el sujeto del comentario es de todo-parte (la nariz del elefante, la puerta y ventana de la casa vieja). En la tercera, el plazo de garantía es una propiedad de la nevera y su relación semántica se puede definir como todo-propiedad. Sin embargo, estos dos tipos de relación no pueden generalizarse como todos los casos del tópico genitivo, por ejemplo, la relación de parentesco en (174) no puede explicarse como la de todo-parte o la de entidad-propiedad.

En este tipo de estructura tópica existe la posibilidad de que un atributo en el comentario se correfiera al tópico, entonces también se puede considerar que hay un espacio vacío en una oración sin correferentes formales, aunque este espacio es solo concebido semánticamente. Por eso, en cierta medida, se puede decir que los tópicos genitivos tienen un vínculo semántico relativamente estrecho con el comentario.

(174) a. 老王, 他 儿子 考上了 大学。

Wang, su hijo fue admitido universidad

b. 老王, Ø 儿子 考上了 大学。

(175) a. 我祖父, 我 只见过 他的 照片。

Mi abuelo, yo solo he visto su foto.

b. 我祖父, 我 只见过 Ø 照片。

De hecho, aunque en chino el correferente puede aparecer como genitivo del sujeto, su presencia o no es totalmente libre y es bastante común que no aparezca. Por ejemplo, en los casos de (171) a (173) arriba citados no se utiliza ningún correferente en el comentario. Incluso cuando ya se presenta el elemento correferencial con el tópico, se puede pasar a la elipsis, tal como lo que sucede en los ejemplos (174) y (175).

En español, el vínculo entre el tópico inicial y la oración que lo sigue puede no ser formal (RAE-ASALE 2009, 40.3t). Por ejemplo, los tópicos genitivos se reconocen en las oraciones de (176) y (177) y las conexiones semántica y pragmática se establecen con la relación todo-parte. Sin embargo, el tópico suele ser introducido por expresiones del tipo *en cuanto a*, *en lo que respecta a...* Si el tópico va desnudo sin marcadores topicalizadores en español, tal como el caso de (176)b y (177)b, la secuencia resultará sintácticamente extraña, pero existe la posibilidad de que sea aceptada por el interlocutor en la comunicación. La interpretación de estos vínculos entre el tópico y el comentario exige el esfuerzo del receptor. El oyente y el hablante tienen que compartir las mismas suposiciones que no se encuentran explícitas en el enunciado, razón por la cual, esta situación aparece, en la mayoría de los casos, en el contexto coloquial o vulgar, ya que, al fin y al cabo, formal y sintácticamente no se observa el vínculo entre el tópico y la oración a la que corresponde, y la completitud se construye solo en el plano semántico y pragmático.

(176) a. En cuanto al vino, una copa a la comida es provechosa.

b. Vino, una copa a la comida es provechosa.

(177) a. En lo que respecta a Japón, me dijeron que la vida en Tokio está carísima.

b. ? Japón, me dijeron que la vida en Tokio está carísima.

De hecho, si nos piden traducir las frases de (171) a (173) por escrito en chino, para conservar la función marco del texto original, la mejor forma y lo más natural sería añadir a las expresiones un topicalizador al principio de la oración:

(178) a. En lo que respecta al elefante, su nariz es larga.

b. Hablando de la casa vieja, la puerta y las ventanas ya están estropeadas.

c. En cuanto a esta marca de nevera, el plazo de garantía es bastante largo.

El grado de vinculación representativa entre el tópico y el comentario puede variar según la circunstancia, tal como lo vemos entre los tópicos correferenciales y los no

correferenciales. Pero de los ejemplos anteriormente citados, se puede advertir con claridad que el tópico es un elemento bastante gramaticalizado en chino. En esta lengua, la vinculación representativa no ejerce una gran influencia sobre la aceptabilidad del enunciado. La correferencia, muchas veces, es de índole optativa y en caso de su ausencia, las conexiones semántica y pragmática pueden llevarse a cabo mediante la colaboración del contexto y de los interlocutores. En el caso de español, si el tópico puede ir desnudo o no depende, en gran medida, del grado de vinculación representativa entre el tópico y la oración que lo sigue. Si el tópico contrae una función directamente subordinada al verbo, los índices funcionales no pueden elidirse si no se contempla ningún correferente en el comentario. Cuando el vínculo semántico se encuentra más débil que el argumental y es difícil buscar un refugio para acomodar la reduplicación, el tópico desnudo en las frases en español dará origen a cierta extrañeza en el enunciado si no dispone del apoyo contextual y la colaboración de los interlocutores. Por ejemplo, los tópicos genitivos en español no son tan gramaticalizados como los del chino: en la lengua china, estos tópicos pueden aparecer a solas sin palabras o frases auxiliares para desempeñar su función informativa y establecer interacciones con el comentario, sin causar ningún obstáculo en la comunicación; sin embargo, la presencia desnuda de estos tópicos no se acepta con tanta facilidad en español y se requiere un esfuerzo por parte del receptor o la incorporación de los marcadores topicalizadores.

- Tópicos de hiperónimo

En chino, los tópicos pueden presentarse desnudos como hiperónimo de cierto argumento del predicado verbal del enunciado. En este caso, el tópico y algún componente del comentario tiene la relación de conjunto completo-subconjunto, o sea, la de hiperónimo-hipónimo o la de superior-inferior. Se trata de otro tipo representativo del tópico chino y un ejemplo prototípico es el siguiente:

(179) 水果, 我 喜欢 吃 苹果。

Fruta, yo gustar comer manzana

El tópico 水果(*fruta*) acota el universo del discurso y el comentario realiza su predicación dentro del marco. Sintácticamente, el tópico no puede encajar en la predicación verbal; semánticamente, el tópico es el hiperónimo de 苹果(*manzana*), constituyente de del comentario; pragmáticamente, la conexión entre el tópico y el comentario se establece gracias a su vínculo semántico y las suposiciones que comparten

los interlocutores. El tópico no solo puede aparecer en un sintagma nominal, sino que también tiene la posibilidad de contraer funciones verbales, siempre que se contemple un vínculo de hiperónimo-hipónimo entre las dos partes del enunciado. Por ejemplo, en (180), el campo semántico del tópico 烧菜(*cocinar*) engloba el constituyente del comentario 炒鸡蛋(*freír huevos*); en (181), 小王骗老婆(*Wang engaña a su esposa*) es un caso del conjunto completo 小王会骗人(*Wang sabe engañar a la gente*), que aparece como el tópico.

(180) 烧菜, 他 只 会 炒 鸡蛋。

Cocinar, él solo sabe freír huevos

(181) 小王 会 骗人么, 我 想 他 只好骗老婆。

Wang sabe engañar a la gente, yo pensar él solo engañar a su esposa

Parecen similares la relación de hiperónimo-hipónimo y la de todo-parte, pero Xu y Liu (2018) sostienen que son conexiones distintas. Con la relación todo-parte se puede formar sintácticamente un sintagma posesivo, por ejemplo, *la nariz del elefante*, *la puerta y las ventanas de la casa vieja*, etc. Pero la misma transformación no es viable si la relación entre el tópico y el comentario es la de hiperónimo-hipónimo, por ejemplo, no se puede decir **la manzana de la fruta*, **el tigre del animal*, etc. Solo podemos decir que *la manzana es un tipo de fruta* y *el tigre es una especie de los animales*.

Las dos relaciones también traen diferencias a las estructuras topicalizadoras. En primer lugar, entre las palabras que encierran la relación todo-parte, suele desempeñar la función *tópico* la que representa todo, y la que denota parte entra en la valencia de la predicación verbal, como en (182)a y (183)a. Sin embargo, también es posible invertir la situación, es decir, la que denota parte actuando como tópico y la que representa todo como argumento en la oración, como en (182)b y (183)b. En este caso, el nuevo argumento, al parecer, no combina muy bien con la predicación en el plano semántico si observamos solo el comentario, pero el vínculo entre el tópico y el comentario se conserva, por lo que la denotación de todo el enunciado no está afectada y el receptor puede llegar a comprender la oración por medio de los diferentes recursos disponibles. Podemos decir que de la frase *a* a la *b*, solo hay un cambio de tópico.

(182) a. 大象 啊, 鼻子 很长。

Elefante partícula de tono, nariz muy largo

b. 鼻子 啊, 大象 很长。

Nariz partícula de tono, elefante muy largo

(183) a. 这间老房子 啊, 门窗 都 坏 了。

Esta casa vieja partícula de tono, puerta y ventana todo roto pasado

b. 门窗 啊, 这间老房子 都 坏 了。

Puerta y ventana partícula de tono, esta casa vieja todo roto pasado

Para la relación de hiperónimo-hipónimo, la inversión del tópico y el comentario no se permite de ninguna manera. Así, (184)b y (185)b causan anomalía y no se aceptan tanto en el nivel representativo como en el informativo. En ocasiones, cuando el hipónimo desempeña la función *tópico*, el enunciado puede ser aceptable en caso de que el hiperónimo se convierta en una parte de un sintagma preposicional, como lo que sucede en (184)c y (185)c, pero la frase ya deja de ser argumento de la predicación verbal, sino funciona como complemento circunstancial, además, estas oraciones no siempre son tan naturales como en (184)a y (185)a.

(184) a. 动物, 老虎 最 凶猛。

Animal, tigre más feroz

b. *老虎, 动物 最 凶猛。

Tigre, animal más feroz

c. 老虎, 在动物里 最 凶猛。

Tigre, entre los animales más feroz

(185) a. 水果, 我 喜欢 吃 苹果。

Fruta, yo gustar comer manzana

b. *苹果, 我 喜欢 吃 水果

Manzana, yo gustar comer fruta

c. ? 苹果, 我 在水果里 喜欢 吃。

Fruta, yo en las frutas gustar comer

En segundo lugar, para la estructura tópica construida con base en la relación todo-parte, existe la posibilidad de que un atributo en el comentario se correferiera al tópico, como lo que vemos en (174) y (175), y podemos considerar que hay un espacio vacío en el comentario sin correferentes formales. Sin embargo, hemos señalado que el hiperónimo no puede ser usado como atributo del hipónimo, por lo que cuando el

hiperónimo es la función marco, no cabe ningún componente correferencial en el comentario, ni qué decir de un espacio vacío. Si en (186)a hacemos aparecer la reduplicación del tópico en el comentario, la secuencia sería incorrecta, así no podemos considerar que hay un espacio vacío para el tópico.

- (186) a. *水果, 我 喜欢 吃 水果 苹果。
 Fruta, yo gustar comer fruta manzana
 b. *水果, 我 喜欢 吃 ∅ 苹果。
 Fruta, yo gustar comer manzana

En fin, tras este análisis, somos capaces de confirmar que los tópicos de hiperónimo son distintos a los genitivos. El hecho de que no haya correferente ni vacante para el tópico constituye la principal particularidad de los tópicos de hiperónimo y de allí se advierte que el vínculo semántico entre el tópico y el comentario es más vago en comparación con los arriba analizados.

En español, el tópico también puede relacionarse con el comentario en el enlace de hiperónimo-hipónimo, pero es pequeña la posibilidad de que el tópico aparezca desnudo. Por ejemplo, si intentamos expresar el mismo sentido de (184) y (185), la traducción más natural sería la de (186)a y (187)a, añadiendo marcadores topicalizadores o poniendo de manifiesto el vínculo semántico con recursos preposicionales. La tolerancia del español hacia el tópico desnudo es reducida en este caso, aún más que hacia los tópicos genitivos. Las secuencias (186)b y (187)b son bastante extrañas en el nivel representativo y generalmente no pueden ser aceptadas a no ser que haya suficientes recursos contextuales o suposiciones que puedan ayudar a la comprensión del receptor.

- (186) a. Entre los animales, el tigre es el más feroz.
 b. ? Animales, el tigre el más feroz.
 (187) a. En cuanto a las frutas, me gusta más la manzana.
 b. ? Frutas, me gustas más la manzana.

Con la comparación, también podemos notar el alto grado de la gramaticalización del tópico en chino. En los tópicos de hiperónimo, cuyo vínculo semántico con la oración que sigue es más débil que los anteriores, la función marco puede establecer interacciones directamente con el comentario y aparecer a solas sin palabras o frases

auxiliares para indicar su relación con el comentario. No obstante, el español sigue obediente a las restricciones representativas y la presencia desnuda de estos tópicos se acepta con mayor dificultad que los tipos anteriormente mencionados. Si se quiere manifestar la relación hiperónimo-hipónimo, normalmente se necesita el apoyo de expresiones topicalizadoras o preposiciones que contribuyan a marcar la relación.

● Tópicos de fondo

La relación entre el tópico de fondo y el comentario es la más floja entre los tópicos no correferenciales. Su conexión con la oración a la que corresponde depende en gran medida del conocimiento de fondo o del contexto de la conversación. Además, no se puede establecer una conexión sintáctica-semántica explícita entre el tópico y el comentario dentro del enunciado. Un ejemplo prototípico es el que se cita repetidamente en esta tesis:

(188) 那场火, 幸亏 消防员 来得快。

Ese incendio, menos mal bomberos llegar rápido

Entre 那场火(*ese incendio*) y 消防员来得快(*los bomberos no tardaron en llegar*) no existe ninguna relación sintáctica-semántica que pueda interpretarse formalmente. La función marco se ve estructurada porque el sentido común dicta que la obligación de los bomberos consiste en acudir al incendio cuando se produce, y cuanto más rápido se muevan, menor será el daño causado por el fuego. Esta conexión ha ido más allá del alcance de la investigación lingüística, porque ya no la determina el conocimiento del lenguaje humano, sino que pertenece al conocimiento hacia el mundo exterior, por lo que es incluso polémico decir que esta conexión es una conexión semántica. Se presentan abajo otros ejemplos similares:

(189) 老王的这个义举, 我们 只 剩下 敬佩 了。

La acción generosa de Wang, nosotros solo quedar admirar partícula

(190) 电脑使用常识, 我们 也许 该办 一个短期班。

Conocimiento básico del ordenador, nosotros quizás organizar un cursillo

(191) 这个任务, 你 无论如何不能 马马虎虎。

Esta tarea, tú de ninguna manera distraído

En (189), sentimos gran admiración por Wang porque es del conocimiento común que la generosidad se elogia en el mundo real; en (190), una interpretación de la relación

entre el t3pico y el comentario puede ser que los mayores no conocen bien c3mo usar el ordenador en la era tecnol3gica y por eso nosotros consideramos necesario organizar un cursillo para ayudarlos; en (191), el objetivo de advertir la dedicaci3n del receptor consiste en hacerlo terminar con 3xito la tarea y de esa forma se establece la conexi3n. En ninguno de estos ejemplos podemos encontrar una relaci3n expl3cita o lingüística entre el t3pico y la oraci3n que sigue, llegamos a captar las funciones informativas del enunciado gracias al conocimiento del fondo. Estos t3picos son característicos de lengua china, por lo que a menudo es dif3cil mostrar el significado original al traducirlos a otras lenguas de manera literal, y para lograr la comunicaci3n es imprescindible una reestructuraci3n de la secuencia. Por ejemplo, si intentamos traducir al español las frases (188) y (189), necesitamos hacer modificaciones en la estructura y una versi3n posible ser3a (192)a y (193)a. En las dos secuencias traducidas nos vemos obligados a aclarar la relaci3n y la consecuencia de la acci3n expresada en el comentario con otras estructuras.

(192) a. El incendio no caus3 mucho daño gracias a que los bomberos llegaron r3pido.

b. *Ese incendio, menos mal que los bomberos llegaron r3pido.

c. ?En cuanto a ese incendio, menos mal que los bomberos llegaron r3pido.

(193) a. Sentimos mucha admiraci3n porque Wang he hecho algo muy generoso.

b. *La acci3n generosa de Wang, sentimos mucha admiraci3n.

c. Frente a la acci3n generosa de Wang, sentimos mucha admiraci3n.

d. En cuanto a la acci3n generosa de Wang, sentimos mucha admiraci3n.

En español, cuando la funci3n marco indica el fondo, la aparici3n de un t3pico desnudo resulta casi imposible. En este caso, el t3pico debe ser marcado con índices funcionales o con marcadores topicalizadores, tal como sucede en (193)c y (193)d. Sin embargo, dentro del mismo tipo, el grado de vinculaci3n entre el t3pico y el comentario puede variar. Si el enunciado requiere mucho apoyo por parte del conocimiento del mundo externo, ni siquiera las expresiones topicalizadoras pueden salvar la situaci3n y las estructuras topicalizadoras no se pueden establecer, como el caso de (192)c. En otras palabras, en español existen restricciones semánticas para la realizaci3n de la estructura topicalizadora. Pero el chino, a su vez, parece estar libre de estas limitaciones y el t3pico se puede estructurar siempre que con los conocimientos de fondo se observe una relaci3n entre el t3pico y la oraci3n que sigue. La diferencia entre los dos idiomas al

respecto consiste en que el chino permite que aparezcan en la posición de tópico las frases no argumentales que representan un determinado trasfondo del discurso. El tópico está vinculado a toda la frase que lo sigue y no a cierta parte del enunciado. El español no permite que esto ocurra.

En conclusión, en este apartado llevamos a cabo una revisión del comportamiento representativo de los tópicos en chino y en español desde la perspectiva contrastiva y básicamente somos capaces de comprobar la hipótesis 4. En concreto, realizamos una comparación de las categorías sintácticas y la posición del tópico, sus estructuras internas y su vinculación sintáctica y semántica con la oración a la que corresponde. Las similitudes y disparidades se pueden resumir en los siguientes puntos:

En primer lugar, las categorías gramaticales que pueden formar un tópico son variadas e iguales en chino y en español, y entre ellas las más utilizadas son los sintagmas nominal o pronominal. Y para identificar el tópico, la separabilidad es un carácter decisivo tanto en chino como en español. No obstante, para determinar si el tópico está desgajado del resto de la oración, las dos lenguas siguen distintos criterios. Los tópicos en español tienen que ir, formalmente, marcados por una *pausa* y prosódicamente, forman una unidad entonativa que contrasta con el resto, pero en chino, la separabilidad del tópico con el resto de la oración no se presencia, sino se percibe, mediante un ligero ascenso tonal y una interpretación según el contexto. La pausa formal no constituye un criterio decisivo para la separabilidad del tópico en chino, aunque una gran parte de secuencias sí pueden estar equipadas de una coma.

En segundo lugar, hablando de la posición del tópico en la secuencia, el español goza de mayor libertad a la hora de determinar su colocación, aunque muestra su preferencia por la posición inicial, y la función marco tiene la posibilidad de aparecer en otras partes, siempre que se halle representada prosódicamente. El chino, a su vez, siendo una lengua con prominencia de tópico, hace el tópico un elemento bastante gramaticalizado, por lo que el tópico chino desempeña un papel importante en el orden de palabras y casi siempre se ubica al principio de una oración siguiendo el predominante orden de tópico-sujeto-verbo-objeto.

Tercero, entre el tópico y el comentario se observa diferentes relaciones semánticas y si el tópico forma un elemento argumental del predicado verbal del enunciado, tiene una relación sintáctico-semántica regular con el verbo, como agente o paciente. En este caso, en el comentario suele observarse un espacio vacío o un elemento anafórico, y por

lo tanto se puede considerar que la estructura tópica es el resultado de la dislocación de los argumentos preestablecidos por el verbo. La diferencia entre el chino y el español al respecto consiste en la reduplicación o posibilidades de elipsis. En el caso de español, la vinculación sintáctica y semántica entre el tópico y el comentario exige, en su mayoría, una demostración formal para que todo el enunciado quede completo. La presencia anafórica es obligatoria cuando el tópico va desnudo y trata de un elemento estrechamente relacionado con el verbo y la elipsis es posible solo cuando el tópico dispone de las marcas de su función oracional. Al contrario, el chino no cuida mucho la integridad formal y en la mayoría de los casos, se permite la elipsis del correferente. La completitud del enunciado se garantiza por medio del contexto y la unión de los conceptos de la secuencia. La reduplicación solo es obligatoria en ciertos casos concretos, como el objeto en el sintagma preposicional y el pivote de algunas estructuras. La sustitución anafórica en chino no tiene otro motivo que mantener la corrección gramatical del comentario, que constituye la premisa para la construcción de las estructuras topicalizadoras.

Por último, el vínculo entre el tópico no correferencial y el comentario es relativamente más débil, en otras palabras, no suele ser identificable formalmente y la relación no se formaliza, sino se percibe. De hecho, los tópicos no correferenciales forman un complejo cuando se desglosan y las relaciones semánticas entre el tópico y el comentario son variadas. En la presente tesis se dividen en cuatro subcategorías: tópicos espaciales y temporales, tópicos genitivos, tópicos de hiperónimo y tópicos de fondo. El grado de vinculación entre el tópico y el comentario puede variar según la circunstancia y de los primeros a los últimos la vinculación semántica entre el tópico y el comentario se encuentra cada vez más débil.

El español cuida la completitud semántica y la corrección sintáctica de todo el enunciado incorporando el tópico al comentario. Cuanto más vago es el vínculo entre la función marco y la oración a la que corresponde, menos tolerancia tiene la lengua hacia el tópico desnudo. Cuando ya es difícil buscar un refugio para acomodar la reduplicación, el tópico desnudo en las frases en español dará origen a cierta extrañeza del enunciado si no dispone del apoyo contextual o la incorporación de los marcadores topicalizadores. El chino, sin embargo, solo necesita garantizar la aceptabilidad sintáctica del comentario, y el tópico puede estructurarse desnudo siempre que se observe una relación entre el tópico y la oración que sigue, no importa si es de locativo o

temporal, de todo-parte, de hiperónimo-hipónimo, o de trasfondo discursivo. Su diferencia con el español puede comprobar que el tópico es un elemento bastante gramaticalizado en chino, por lo que la vinculación representativa no ejerce una gran influencia sobre la aceptabilidad del enunciado. La correferencia, muchas veces, es de índole optativa y en caso de su ausencia, las conexiones semántica y pragmática pueden llevarse a cabo mediante la colaboración del contexto y de los interlocutores.

3.4.2 Interpretación del tópico

En el apartado 2.3.3 señalamos que en ocasiones los *tópicos* no se hallan unívocos, y pueden señalar causa, condición o concesión. Volvemos a presentar los ejemplos de (54) para ilustrar la idea:

- (54) a. Lesionado, Cristiano no jugó. (causal)
- b. Lesionado, Cristiano no jugaría. (condicional)
- c. Aun lesionado, Cristiano jugó. (concesivo)

A veces, la interpretación del tópico nos lleva a una creación de causalidad, aunque no se contempla la aparición de marcadores como *si, porque, aunque*. La génesis de los nuevos valores en los ejemplos en español nos hace pensar si en chino pasa lo mismo. Y en este apartado, intentamos dilucidar la hipótesis 5:

Hipótesis 5: La topicalización puede ir acompañada de un cambio de sentido de la causalidad. El simple proceso de anteposición y segregación entre pausas en español puede otorgar valores causales, condicionales y concesivos a los enunciados, lo cual no se lograría en chino si no se complementaran adverbios correspondientes.

Si la topicalización es un proceso consistente en extraer una o varias funciones oracionales, separarlas del resto por medio de pausas y colocarlas de preferencia en la posición inicial, ¿por qué el simple proceso de anteposición y segregación puede dar origen a nuevos valores de sentido?, ¿de qué manera se transmiten estos nuevos valores? y ¿son similares o distintos en las dos lenguas los procesos de descodificación del mensaje? Gutiérrez Ordóñez (2014) propone una explicación a la primera pregunta con el siguiente gráfico:

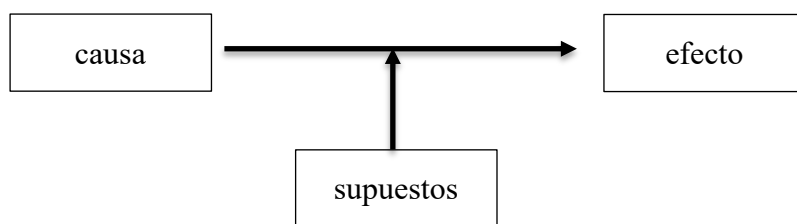


Figura 18 Conformación de la causalidad

La lengua conforma la causalidad en sintaxis como una relación compleja que se establece entre tres polos funcionales: la *causa*, el *efecto* y un tercer elemento que, aunque imprescindible, no ha sido tenido cuenta por los gramáticos: los *supuestos*. Los supuestos son conocimientos implícitos que el receptor debe recuperar por vía inferencial, pero que son absolutamente necesarios para una recta comprensión de la relación de causalidad.

(Gutiérrez Ordóñez 2014: 75)

Intentamos ilustrar la idea con el ejemplo de (54)a. En la secuencia captamos una relación causa-efecto, porque según nuestro conocimiento básico o sentido común, un jugador lesionado debe renunciar al partido y descansar para recuperarse. Así los supuestos funcionan como un puente que enlaza la causa (*lesionado*) y el efecto (*Cristiano no jugó*). La secuencia puede reescribirse con el conector *porque* en forma de *Cristiano no jugó porque estaba lesionado* para marcar la relación entre las dos partes, pero su aparición no es el factor determinante para la interpretación del sentido, puesto que si expresamos la oración subordinada de forma negativa (*Cristiano no jugó porque no estaba lesionado*), se generará extrañeza y el conector ya no puede remediar la situación. Este hecho comprueba que son los supuestos los que permiten la interpretación de la causalidad y su función tácita hace que los conectores no sean necesarios si los supuestos son fácilmente accesibles.

Básicamente son tres los valores que pueden contribuir a la formación de la causalidad entre la *causa* y el *efecto*: causales, condicionales y concesivos. Al igual que las secuencias con *porque* para marcar la relación de causa, la lengua conoce en el nivel de los aditamentos diversos conectores y las subordinadas encabezadas por *porque*, *si* o *aunque*, son prototípicas para indicar la causa, condición o concesión.

(194) a. Mamá no quiere que vayas a vivir con papá *porque papá no es bueno*. (causal)

- b. No van a entrar *porque nadie en España va a querer que entren*. (causal)
- c. La policía sabrá que tenemos armas de asalto *si eso no funciona*. (condicional)
- d. ¿Por qué me mientes *si te he visto mirarle*? (condicional)
- e. Esta me recuerda a mi tía *aunque ella está muerta*. (concesivo)
- f. No es feliz *aunque tiene suficiente dinero*. (concesivo)

La causalidad se conforma con la aparición de estos aditamentos, que suelen ir pospuestos y no se encuentran separados del verbo por un inciso. La lengua tiene el mecanismo que permite su incorporación para desempeñar el *tópico* del enunciado mediante un proceso de segregación. Así, se anteponen y se aseguran tras la estructura formal del inciso:

- (194) a. *Porque papá no es bueno*, Mamá no quiere que vayas a vivir con papá.
- b. *Porque nadie en España va a querer que entren*, no van a entrar.
 - c. *Si eso no funciona*, la policía sabrá que tenemos armas de asalto
 - d. *Si te he visto mirarle*, ¿por qué me mientes?
 - e. *Aunque mi tía está muerta*, esta me recuerda a ella.
 - f. *Aunque tiene suficiente dinero*, no es feliz.

De hecho, en español muchas causales y una gran parte de las condicionales y concesivas se presentan en la oración como tópicos y Gutiérrez Ordóñez (2015b) sostiene que la génesis del sentido causal, condicional y concesivo de muchas oraciones subordinadas está ligado al proceso de topicalización. En ocasiones, a pesar de la ausencia de los conectores que indican la causalidad, los tópicos que aparecen en forma de grupos prepositivos o construcciones absolutas causales pueden adquirir nuevos valores de sentido gracias a la función tácita de los supuestos. Así es el caso de (54): aunque se observa la falta de las conjunciones que denotan la relación lógica entre el tópico y el comentario, los valores de causalidad se recuperan a lo largo del proceso de la topicalización. Autores como Martínez (1994), Fernández (1993) y Gutiérrez Ordóñez (1997a, 2015b) confirman que la topicalización de un complemento circunstancial o de un atributo frecuentemente da origen al nacimiento de expresiones con sentido causal, condicional o concesivo:

- (195) *Estudia en Madrid*.
- a. En Madrid, estudió. (causal)

- b. En Madrid, estudia. (condicional)
- c. Aun en Madrid, no estudiaría. (concesivos)

(196) Se entienden *hablando*.

- a. Hablando, se entendieron. (causal)
- b. Hablando, se entienden. (condicional)
- c. Aun hablando, no se entendieron. (concesivo)

(197) Lo vieron *así*.

- a. Así, lo vieron. (causal)
- b. Así, lo verían. (condicional)
- c. Aun así, no lo verían. (concesivo)

El simple proceso de anteposición y segregación entre pausas no alteran los caracteres formales de los circunstanciales ni modifican su valor semántico. En las variaciones de (195), el sintagma *En Madrid* se incorpora a la función tópico, pero durante el proceso conserva su forma como un grupo prepositivo y sigue funcionando para indicar el lugar de la acción expresada por el predicado verbal. Pero si de la secuencia original a (195)b no observamos otros recursos que el cambio de orden y la presencia de la pausa acompañada por un ligero ascenso tonal, ¿de qué manera se transmiten los valores condicionales?

Para explicar la distinta interpretación de los tópicos, Gutiérrez Ordóñez (2015b) opina que en el descubrimiento de los nuevos valores intervienen de forma simultánea los dos canales de interpretación: el lingüístico y el pragmático. La anteposición y la segregación con inciso, aparte de distinguir el sintagma del circunstancial, sirven como un activador del mecanismo inferencial. En general, el receptor del mensaje debería buscar una explicación correcta o apropiada entre los valores causales, condicionales y concesivos. Pero nunca se trata de una búsqueda aleatoria, para guiar al oyente, la lengua también proporciona ciertos datos lingüísticos y pragmáticos. Desde el punto de vista del autor, el proceso de descodificación lingüística y el proceso inferencial pragmático son recursos auxiliares del proceso inferencial pragmático y caminan unidos, coordinados e interrelacionados.

Por una parte, con el impulso de la modificación del orden y la separación del inciso, el receptor se ve comprometido en el proceso inferencial y debe tener en cuenta la relación argumentativa entre el tópico y el comentario. Según los supuestos, la relación

puede ser orientada o no orientada. Así, de acuerdo con nuestra concepción del mundo, para la interpretación de (54), la relación argumentativa orientada sería que un deportista lesionado no juegue porque es lo más normal y previsible, y la no orientada sería que juegue con la lesión. Pues bien, de acuerdo con la relación argumentativa y los supuestos, somos capaces de descartar la posibilidad del valor concesivo en (54)a y (54)b.

Por otra parte, la interpretación del tópicus implica factores lingüísticos, que colaboran con la inferencia pragmática para formar los nuevos valores de sentido. Entre las variantes de (54), la única diferencia formal que somos capaces de observar consiste en el tiempo verbal y la adición del adverbio *aun*. Según Gutiérrez Ordóñez (2015b), si la relación entre tópicus y comentario es orientada, el sentimiento de perfectividad orienta la interpretación hacia el sentido causal y los predicados no perfectivos favorecen, pero no de forma absoluta⁴⁶, la interpretación condicional. La interpretación no orientada de la relación de causalidad entre el tópicus y el comentario se encuentra menos favorecida, entonces, para superar la dificultad interpretativa el receptor del mensaje suele necesitar una señalización especial como *aun*, *incluso* y *todo*. Así, en cooperación con el proceso inferencial, en (54)a surge el valor causal por el uso del tiempo perfectivo *jugó*; en (54)b se forma el sentido condicional con la aparición del tiempo no perfectivo *jugaría*; y en (54)c desempeña un papel importante el adverbio *aun*, que logra salvar la relación no orientada e inhibir la interpretación causal y condicional.

Pues bien, teniendo en cuenta los dos canales de interpretación, se puede dar una explicación a los sintagmas topicalizados de (195) a (197) y ver cómo se logran transmitir los nuevos valores de causalidad.

Estudia en Madrid.	nivel pragmático	nivel lingüístico	interpretación
En Madrid, estudió.	+orientado	+perfectivo	causal
En Madrid, estudia.		-perfectivo	condicional
Aun en Madrid, no estudiaría.	-orientado	<i>aun</i>	concesiva

⁴⁶ El autor aclara la idea con los siguientes ejemplos:

- Con su madre, Laura comía (“Si estaba con su madre, Laura comía”)
- Con su madre, Laura come (“Si está con su madre, Laura come”)

Pero a pesar de que se prefiere la interpretación condicional, no se excluye la interpretación causal:

- Con su madre, Laura comía (“Como estaba con su madre, Laura comía”)
- Con su madre, Laura come (“Como está con su madre, Laura come”)

Como es evidente, ante un predicado potencial, el sentido condicional se activaría con mayor facilidad:

- Con su madre, Laura comería (“Si estuviera con su madre, Laura comería”)
- Con su madre, Laura comerá (“Si está con su madre, Laura comerá”)

Se entienden <i>hablando</i>.	nivel pragmático	nivel lingüístico	interpretación
Hablando, se entendieron.	+orientado	+perfectivo	causal
Hablando, se entienden.		-perfectivo	condicional
Aun hablando, no se entendieron.	-orientado	<i>aun</i>	concesiva
Lo vieron <i>así</i>.	nivel pragmático	nivel lingüístico	interpretación
Así, lo vieron.	+orientado	+perfectivo	causal
Así, lo verían.		-perfectivo	condicional
Aun así, no lo verían.	-orientado	<i>aun</i>	concesiva

Tabla 42 Interpretación del tópico en ejemplos (195)-(197)

La categoría de los sintagmas topicalizados es variada: pueden ser grupos prepositivos, gerundio y construcciones atributivas o adverbiales. La génesis de los sentidos de causalidad puede ser interpretada siguiendo las pautas pragmáticas y lingüísticas, con cuya cooperación se producen los valores causales, condicional y concesivos. El comportamiento tópico en español, en este contexto, nos hace pensar si en chino la topicalización puede dar origen al sentido de causalidad también y si los procesos de decodificación del mensaje son similares o distintos en las dos lenguas.

Xu y Liu (2018) cita en su obra los siguientes ejemplos para corroborar que las relaciones lógicas entre los enunciados en chino no se construyen totalmente a partir de las relaciones sintácticas. Para expresar el mismo sentido de (198)a, se puede incorporar conectores o construcciones como 所以 (*por eso*), 因为 (*porque*), 因为...所以... (*porque...por eso...*), 之所以...是因为 (*por eso...es porque...*), cuya función no consiste más que en poner de manifiesto el valor causal entre el tópico y el comentario. Su añadidura no es obligatoria en este caso porque su ausencia no afectaría a la interpretación causal de la primera secuencia.

(198) a. 他病了, 没去上课。

Él está enfermo, no fue a clase

b. 他病了, 所以 没去上课。

Él está enfermo, por eso no fue a clase.

- c. 因为 他病了, 没去上课。
 Porque está enfermo, no fue a clase
- d. 因为 他病了, 所以 没去上课。
 Porque está enfermo, por eso no fue a clase
- e. 他没去上课, 因为 他病了。
 Él no fue a clase, porque está enfermo
- f. 他 之所以 没去上课, 是 因为 他病了。
 Él por eso no fue a clase, es porque está enfermo

Por todo ello, es de suponer que en estos ejemplos también entran en vigor los supuestos, que permiten al receptor recuperar el valor causal por vía inferencial. De acuerdo con nuestro conocimiento del mundo, la enfermedad suele impedir a una persona llevar a cabo su tarea cotidiana y es natural que un alumno descansa en casa cuando se enferma. Este conocimiento se sienta como la base para la recta comprensión de la relación de causalidad.

Pero cabe preguntar, ¿a qué se debe el hecho de que elijamos la interpretación causal entre los tres valores de causalidad? Si utilizamos el método propuesto por Gutiérrez Ordóñez para el análisis de (198)a, nos daremos cuenta de que en chino este proceso inferencial entre los valores también va acompañado por una inferencia pragmática y una decodificación lingüística. Por un lado, la relación que media entre el tópico y el comentario es de naturaleza orientada, excluyendo la posibilidad de la interpretación concesiva, y por otro el carácter de 没(*no*) es de un adverbio que denota la perfectividad de una acción aparte de su valor negativo, lo que favorece la comprensión hacia el sentido causal. La lengua permite la interpretación de los demás valores si ponemos otras pistas lingüísticas:

- (199) a. 他病了, 没去上课。(causal)
 Él está enfermo, no ir a clase
- b. 他病了, 就 不去上课。(condicional)
 Él está enfermo, entonces no ir a clase
- c. 他病了, 还是 去上课 了。(concesivo)
 Él está enfermo, aún ir a clase partícula (pasado)

En la secuencia (199)b se contempla la agregación del adverbio 就(*entonces*), que en esta circunstancia sirve para indicar que una acción sucede bajo ciertas condiciones, y de allí la frase contrae el valor condicional. Cabe mencionar que el carácter 不(*no*) solo tiene valor negativo y no se aplica únicamente a la imperfectividad o el futuro. La relación argumentativa no orientada de la secuencia (199)c hace que necesite un marcador concesivo, 还是 (*aún*) en este caso, para que el oyente supere el obstáculo interpretativo. En (199), vemos que el chino coincide con el español en incorporar señalización especial para indicar el valor concesivo, pero la inferencia lingüística del condicional, a diferencia del español, no se lleva cabo mediante la imperfectividad, o sea, el tiempo de la acción expresada por el verbo, sino se ve auxiliado por marcadores que denotan el valor condicional.

Pero de un solo ejemplo no se puede generalizar para representar todos los casos en chino. Véase la secuencia de (200): en las dos primeras oraciones subyace la relación orientada de que la gente suele ir de compras cuando hace buen tiempo y podemos ver que el sentido causal y el condicional se deducen por la perfectividad y la imperfectividad de la acción de comprar respectivamente, mientras que en (200)c la interpretación antiorientada de la relación de causalidad entre el tópico y el comentario tiene que ir acompañada por la estructura concesiva 就算...也... para proporcionar una vía inferencial lingüística.

- (200) a. 天气好, 我 去购物 了。
 Hace buen tiempo, yo ir de compras partícula (pasado)
- b. 天气好, 我 要 去购物。
 Hace buen tiempo, yo partícula (futuro) ir de compras
- c. 就算 天气好, 我 也 不去购物。
 Aun hace buen tiempo, yo partícula no ir de compras

	nivel pragmático	nivel lingüístico	interpretación
天气好, 我去购物了。	+orientado	+perfectivo	causal
天气好, 我要去购物。		-perfectivo	condicional
就算天气好, 我也不去购物。	-orientado	就算...也...	concesiva

Tabla 43 Interpretación del tópico en (200)

En fin, ambas lenguas ofrecen dos vías inferenciales para que así el receptor encuentre el sentido apropiado. El canal pragmático y el lingüístico se coordinan y se interrelacionan. Para captar la relación lógica entre el tópico y el comentario en caso de la ausencia de conectores que marquen con claridad la causalidad, el receptor debe determinar primero la orientatividad de la relación a base de los supuestos y después con las pistas lingüísticas, puede llegar a la correcta interpretación de la causalidad. Las dos lenguas presentan similitudes en el nivel pragmático, ya que los conocimientos del mundo o enciclopédicos son compartidos por los hispanohablantes y los sinohablantes en la mayoría de los casos. En el plano lingüístico, cuando la relación argumentativa va en contra de las expectativas, ambas lenguas tienen que optar por una señalización especial para salvar la dificultad interpretativa. Pero observamos ciertas disparidades lingüísticas cuando la relación lógica se encuentra orientada. El tiempo verbal es el procedimiento más importante para marcar la perfectividad de la acción en español. El chino, sin embargo, no dispone de la conjugación verbal y la concepción del tiempo de la acción se suele expresar mediante adverbios o partículas. Aunque esta lengua se halla dotada de dichos recursos para marcar el tiempo, observamos su insuficiencia en este aspecto, por lo que, en ocasiones, el chino, para conservar la naturalidad de la oración y evitar la ambigüedad, tiene preferencia por utilizar marcadores que conducen a la interpretación de la causalidad.

Un aspecto que debemos tener en cuenta es que en los ejemplos anteriores el tópico en chino aparece en forma de oraciones. Podemos considerar las secuencias como resultado de la supresión de los conectores de causalidad, y también como resultado de la anteposición y la segregación del tópico, porque en chino las frases se unen según el sentido y la ausencia de las conjunciones en (201) y (202) no afectaría a la gramaticalidad y la naturalidad del enunciado.

(201) 他没去上课, 病了。

Él no fue a clase, está enfermo

(202) 我去购物了, 天气好。

Yo fui de compras, hace buen tiempo

Por esta razón, no consideramos que el valor casual en las dos frases esté ligado a la topicalización, puesto que antes del proceso topicalizador, la secuencia ya cuenta con los sentidos de causalidad. Con estos ejemplos, solo somos capaces de demostrar que,

para la interpretación de un tópico, las dos lenguas siguen los mismos canales, el pragmático y el lingüístico.

Pero si el tópico en chino es un sintagma extraído del comentario como ocurre de (195) a (197), ¿la topicalización puede dar origen a nuevos valores de causalidad? Intentamos encontrar una respuesta por medio de la traducción de estos ejemplos. Abajo encontramos una traducción de *Estudió en Madrid* y *Estudia en Madrid* respectivamente. Advertimos primero que, por restricciones sintácticas en chino, el circunstancial debe intercalarse entre el sujeto y el predicado.

(203) a. 他 在马德里 上过学。(Estudió en Madrid.)

Él en Madrid estudiar + pasado

b. 在马德里, 他 上过学。(¿causal?)

En Madrid, él estudiar + pasado

c. 在马德里, 所以 他 上过学。

En Madrid, por eso él estudiar + pasado

(204) a. 他 在马德里 上学。(Estudia en Madrid.)

Él en Madrid estudiar

b. 在马德里, 他 上学。(¿condicional?)

En Madrid, él estudiar

c. 在马德里, 他 就 上学。

En Madrid, él entonces estudiar

Las dos secuencias (b) son resultado del traslado del locativo al inicio del enunciado. No obstante, la anteposición y la segregación del inciso no constituyen un motor potente para activar los valores causales y condicionales, porque en (203)b y (204)b no llegamos a encontrar la interpretación de causalidad. Y si intentamos establecer una equivalencia funcional entre el español y la versión en chino, debemos agregar 所以(*por eso*) o 就(*entonces*), conjunciones o partículas que revelan o sugieren la relación argumentativa entre el tópico y el comentario.

Sin embargo, las traducciones de *Lo vieron así* y *Lo verán así* parecen presentar lo contrario. En los dos ejemplos de abajo, el cambio de orden y la separación con el inciso, en cambio, sí son capaces de desencadenar el mecanismo inferencial. La frase (205)b contrae el valor causal y la (206)b, el sentido condicional.

(205) a. 他们 以这种方式 看到 他 了⁴⁷。(Lo vieron así.)

Ellos así ver él partícula (pasado)

b. 以这种方式, 他们 看到 他 了。(causal)

Así, ellos ver él partícula (pasado)

(206) a. 他们 以这种方式 会 看到 他。(Lo verán así.)

Ellos así ir a ver él

b. 以这种方式, 他们 会 看到 他。(condicional)

Así, ellos ir a ver él

Así, llegamos a observar que la topicalización de sintagmas en chino también puede dar origen a nuevos valores de causalidad, pero a diferencia del español, el mecanismo inferencial no se puede activar en todos los casos del chino. Este hecho, desde nuestro punto de vista, radica en que las pistas lingüísticas en chino no son tan potentes como para soportar la decodificación del mensaje. En concreto, el español, siendo una lengua flexiva, dispone de la conjugación y el tiempo verbal, recursos potentes para guiar al receptor o relacionar con los supuestos pragmáticos. El verbo en sí ya logra mostrar la perfectividad de la acción y proporcionar suficientes vías para la inferencia. Sin embargo, el chino, siendo una lengua aislante, no muestra el tiempo verbal por medio de la conjugación, los adverbios (o palabras vacías, según la denominación de la gramática china) son la principal manera para marcar el tiempo. El verbo en sí no contrae ningún valor temporal y a veces los adverbios no se involucran tanto en el verbo, razón por la que son suficientemente potentes para dinamizar el proceso inferencial, y en estas circunstancias, la lengua muestra su preferencia por explicitar la relación de causalidad con partículas o conjunciones.

En resumen, si volvemos a la hipótesis formulada al respecto, llegamos a la conclusión de que la topicalización puede ir acompañada de un cambio de sentido de la causalidad en las dos lenguas y para que el receptor capte la relación lógica entre el tópico y el comentario, el chino y el español coinciden en proporcionar dos vías inferenciales: el pragmático y el lingüístico. El proceso inferencial se lleva a cabo con base en los supuestos creados por nuestro conocimiento del mundo y enciclopédico, y en cooperación con un desenvolvimiento lingüístico, conduce al receptor a acertar con el nuevo sentido entre los valores causales, condicionales y concesivos. Sin embargo,

⁴⁷ En chino, el sujeto tácito no es aplicable en ocasiones y tenemos que explicitar el agente en esos casos.

en chino, con el simple proceso de anteposición y segregación con pausa, la nueva interpretación del tópico no se activa con tanta frecuencia y tanta facilidad como en español, lo cual se debe, en nuestra opinión, a que los adverbios que denotan el tiempo en chino son menos potentes que la conjugación verbal de español a la hora de indicar la perfectividad de la acción. Entonces, en muchos casos, cuando el mecanismo inferencial se ve truncado por las insuficientes pistas lingüísticas, el chino suele recurrir a adverbios para explicitar la relación argumentativa.

3.4.3 Marcadores topicalizadores

El tópico, como un componente del enunciado, generalmente tiene una representación formal para hacer notar su función comunicativa, especialmente en las lenguas con prominencia de tópico. Los medios lingüísticos formales utilizados para representar la función del tópico pueden denominarse marcadores topicalizadores⁴⁸. Formulamos la siguiente hipótesis al principio de este capítulo y este apartado se dedica a la comparación de los marcadores topicalizadores en lo referente a su categoría y función.

Hipótesis 6: Las dos lenguas cuentan con marcadores topicalizadores para advertir al interlocutor el universo de discurso. Los marcadores topicalizadores pueden ser de diferente índole y las dos lenguas tienen su medio lingüístico formal particular para hacer notar la función tópico.

De acuerdo con Xu y Liu (2018), los marcadores topicalizadores, en términos generales, abarcan el orden de palabras y una variedad de componentes segmentales y suprasegmentales (o prosódicos). Pero en sentido estricto, hacen referencia a componentes cuya obligación consiste en representar la función *tópico* de cierta unidad del lenguaje, y gramaticalmente son expresiones morfológicas o partículas adjuntas. Con esta aclaración podemos efectuar el análisis contrastivo pertinente.

En primer lugar, el orden de palabras se puede considerar como el marcador topicalizador que más ampliamente se utiliza y con más frecuencia se menciona. Hemos señalado que el tópico muestra su preferencia por ubicarse en la posición inicial del

⁴⁸ En español, la denominación al respecto es variada y entre los nombres podemos citar: “expresiones tematizadoras” (Uritani 1984), “marcadores de tematización” (Perona 2000, 450), “expresiones topicalizadoras” (Contreras 1978), “marcadores de topicalización” (Gutiérrez Ordóñez 2015; Garcés Gómez 2002) y “marcadores discursivos de topicalización” (Cifuentes Honrubia 2001).

enunciado, lo cual puede ser una tendencia universal para el chino y el español. De hecho, en las lenguas de supuesto “orden libre” como el español, el papel del orden en la expresión es especialmente evidente para advertir el tópico. La estricta concordancia sintáctica y el desarrollado sistema morfológico permiten que los componentes gocen de cierta libertad a la hora de buscar su posición en el enunciado, por lo que la disposición del orden puede depender a menudo de la selección del tópico. Por ejemplo, las enunciados (207) expresan el mismo significado en el nivel representativo, pero no informan de lo mismo, porque el tópico acota distintos universos de discurso.

(207) a. El sedal, lo cogió el viejo.

b. El viejo, cogió el sedal.

Dicho de otra manera, aunque el español supuestamente es una lengua de “orden libre”, la libertad solo se aplica a la posición del sujeto, el objeto, el circunstancial, etc., mientras que la ubicación del tópico es más bien fija y el componente elegido suele ocupar una la posición inicial.

El chino, al ser una lengua aislante, no conoce en su sistema lingüístico la concordancia ni la morfología verbal, por lo que su orden de palabras es relativamente más estricto que el español, pero a la hora de incorporar la función tópico, también tiene la libertad de cambiar el supuesto orden natural. En los ejemplos de (208) observamos la anteposición de distintos elementos sintácticos del enunciado original y su incorporación a la función discursiva de tópico. Por lo tanto, tampoco es difícil entender que, en chino, el orden de las palabras se fundamenta como un marcador topicalizador en términos generales.

(208) a. 吴先生，（他）认识我。（sujeto）

El señor Wu, (él) conoce a mí.

b. 吴先生，我认识（他）。（complemento directo）

El señor Wu, yo conozco (a él).

c. 吴先生，我给了（他）两本书。（complemento indirecto）

El señor Wu, yo di (a él) dos libros.

Segundo, la pausa suele ir acompañando a la anteposición del tópico, porque de acuerdo con el criterio de la separabilidad, el tópico en español tiene que estar segregado por inciso. Aparte de la separación formal, la creación del tópico recurre a

procedimientos de entonación para una marcación prosódica desgajada, la cual, en concreto, consiste en una pausa y un ligero ascenso tonal. Hemos señalado que la separabilidad no se juzga con inciso en chino, sino que se percibe en la coherencia del sentido contextual, pero en las oraciones de (209), aunque no se ve un inciso formal, se esconde una potencial pausa en el nivel suprasegmental.

(209) a. 烈性酒(↑)我从来不喝。

Traducción literal: El licor yo nunca tomo.

b. 小王(↑)这个人就是粗心。

Traducción literal: Wang esta persona es imprudente.

Tercero, el tópico puede ir introducido por una serie de expresiones que aparecen al inicio de la frase como organizador de la información y marcador de la función marco. Se ve que la pausa y la modificación del orden de palabras no son más que una reestructuración de oraciones, por lo que, en cierta medida, si consideramos que son marcadores no muy perceptibles, entonces resultará marcada la agregación de las expresiones topicalizadoras con un significado común de limitación del ámbito al que afecta la predicación.

En español, los topicalizadores expresos forman un variado repertorio de estructuras para presentar el tópico global. Uritani (1984) y Casado Velarde (1998) dan un elenco nutrido acerca de las expresiones topicalizadoras y agrupan dentro de la lista frases como *con respecto a*, *en relación con*, *en lo concerniente a*, *acerca de*, *por lo que atañe a*, *en lo tocante a*, *en / por lo que hace a*, *en lo pertinente a*, *a propósito de*, *en lo relativo a*, *en cuanto a*, *por lo que se refiere a*, *por lo que respecta a*, *a propósito de...* En las líneas precedentes ya mencionamos bastantes ejemplos en las que se observa la incorporación de estas expresiones topicalizadores.

(209) a. En cuanto al *decano*, no dijo ni pío.

b. En cuanto a *Pedro*, precisamente lo vi ayer en el tren.

c. En lo que se refiere a *María*, ¿quién no se acuerda aún de ella?

d. Hablando de *deportes*, mañana se juega la final de tenis.

e. En lo que respecta a *Japón*, me dijeron que la vida en Tokio está carísima.

f. En cuanto a *frutas*, me gusta más la manzana.

Estos marcadores topicalizadores tienen la capacidad de delimitar el universo del discurso siempre que exista una pertinencia, intensa o un poco lejana, entre el tópico y el comentario. Por ejemplo, los tópicos marcados por las expresiones especializadas en (209)a, b y c tienen un referente correferencial en el comentario, mientras que en las demás tres secuencias no podemos encontrar una referencia identificable y su pertinencia es de trasfondo, de hiperónimo o de genitivo.

Sin embargo, Pons Rodríguez (2018) plantea que las expresiones topicalizadoras en español actual son, a grandes rasgos, poco frecuentes en enunciados medialmente orales y conceptualmente hablados, además, Hidalgo Downing (2003) menciona la *sobrevaloración* de esta clase de expresiones como introductoras de constituyentes topicalizados después de un análisis de distintos corpus orales. Por todo ello, es de suponer que en español el procedimiento más utilizado para marcar el tópico consiste en la anteposición y la segregación prosódica con pausa.

El chino también dispone de algunas expresiones para la marcación del ámbito válido de la predicación. La mayoría de las expresiones españolas son de naturaleza preposicional, pero Lei (2001) diferencia tres especies en chino de acuerdo con su categoría gramatical y podemos resumir su idea con la siguiente tabla:

	Ejemplos
Marcadores preposicionales	至于, 关于, 对于, 对于...来说 在...方面, 从...方面看(说), 就...而言...
Marcadores verbales	说到, 说起, 谈到, 谈起, 提到, 提起...
Marcadores pronominales	什么, 这个

Tabla 44 Expresiones topicalizadores en chino

Los marcadores preposicionales se suelen traducir en español como *en cuanto a* o *en lo que se refiere a* y el significado de los marcadores verbales se parece a *hablando de*. En las secuencias de abajo, podemos observar que estas expresiones en chino pueden coincidir con el español tanto en su sentido como en su función de advertir la existencia de un marco, por lo que los tópicos de (210) y (211) se pueden traducir literalmente al idioma español.

(210) 至于群众方面, 我可以多做做思想工作。

En cuanto a las masas, puedo hacer más labores ideológicas.

(211) 对于下农村，徐惠玲是心甘情愿的。

En lo referente a ir al campo, Xu Huiling lo hará con sumo gusto.

Los marcadores pronominales constituyen un tipo particular de expresiones topicalizadoras en chino. Cuando se utilizan como marcadores de topicalización, las palabras 什么(*qué*), 这个(*esto*) ya no tienen su habitual significado referencial y contraen ciertas funciones pragmáticas además de acotar el ámbito comunicativo. Con 什么(*qué*) se muestra un desacuerdo con la opinión de la otra persona y 这个(*esto*) se usa a menudo para indicar una pausa en el pensamiento. Por ejemplo,

(212) 什么 “夫妻恩爱”，全都是废话。

Qué amor conyugal, todo ser tontería

Traducción: Lo de amor conyugal, es pura tontería.

(213) 这个... 发奖金，我做不了主。

Esto... conceder galardón, yo no poder decidir.

Traducción: Lo de conceder galardón...no tengo la última palabra.

Los dos pronombres pierden su función sintáctica de designar una cosa, y empiezan a marcar lo que sigue como el tópico de la predicación posterior. La particularidad de estas expresiones consiste en que son capaces de aportar cierto valor pragmático: en (212) la estructuración informativa puede hacer patente el descontento o desprecio del hablante frente a lo que se habla sobre el amor marital y en (213), la expresión 这个(*esto*), junto con una potencial pausa marcada por los puntos suspensivos, señala una discontinuidad del pensamiento sobre lo de dar galardón. Dada la naturaleza comunicativa de las expresiones pronominales, su aplicación se circunscribe al registro informal o coloquial.

Por último, en la lengua china existe una serie de partículas con función de advertir la naturaleza tópica de la expresión a la que van seguidas. En palabras de Xu y Liu (2018), son marcadores topicalizadores en sentido estricto y poseen una calidad sintáctica en la gramática china. Su importancia también se refleja en su frecuente uso como marcadores de topicalización, pese a la existencia de expresiones del tipo 至于(*en cuanto a*) y 说到(*hablando de*), que sirven para introducir el tópico.

Con el término *partículas de tono* nos referimos a lo que se denomina 语气词 en chino. 语气(literalmente: *tono de la lengua*) es la actitud del hablante ante lo que se

dice y es similar al *modo* en términos lingüísticos. De hecho, se utiliza a menudo 语气 para traducir el concepto de modo, porque en chino, la actitud del hablante, al ser una categoría gramatical, no requiere necesariamente el uso de formas verbales, sino que también puede expresarse por partículas. Entre ellas las más utilizadas en el chino mandarín son 啊, 呢, 吧, 呀, 嘛 y pueden utilizarse tanto en medio como al final del enunciado:

(214) 这事由不得我啊!

¡Eso no depende de mí!

(215) 我这把刀啊, (它) 砍倒过一棵大树。

Este cuchillo mío, (con él) derribé un gran árbol.

La posición final de 啊 en (214) sirve para reforzar el matiz exclamativo del hablante, mientras que cuando aparece segregada por pausa, es decir, en medio del enunciado (215), su función consiste más bien en hacer notar el marco discursivo. Por eso, actualmente hay lingüistas que consideran inadecuada la denominación de este tipo de partículas. Fang (1994) opina que cuando estas partículas se intercalan en donde se observa una pausa, todavía no se percibe la actitud del hablante porque el contenido de la oración aún no se ha expresado de manera completa y no se permite concebir la actitud del hablante. Xu y Liu (2018) sostienen que la denominación de 语气词 puede ser engañosa en casos como (215) y proponen el término 提顿词 (literalmente: *advertir-pausa-palabra*) para hacer referencia a esta categoría funcional. Pero por la aceptación de los términos, por el momento recurrimos a 语气词 y *palabras de tono* para aludir a nuestro objeto de estudio.

De todos modos, somos capaces de afirmar que estas partículas en chino no son de uso exclusivo para representar la función *tópico*, aparte de servir como marcadores topicalizadores, también poseen otras funciones semánticas o discursivas. En las lenguas como el japonés, hay palabras auxiliares dedicadas exclusivamente a indicar que el constituyente al que está unido es el tópico de la oración. En el ejemplo (216) citado de (Nagashima 1998: 88), la partícula は (wa) es un marcador topicalizador que va precedido de la expresión わたし (yo) y no conoce otra función en el sistema lingüístico japonés, por lo que superficialmente, podemos considerar que la incorporación de la partícula は (wa) logra conferir al sujeto un valor informativo y elevarlo a la órbita externa de tópico. Tanto el chino como el español no disponen de

marcadores topicalizadores exclusivos. En el primero encontramos una serie de partículas de tono que, aparte de su comportamiento modal, pueden contraer la función de marcador topicalizador, mientras que, en la lengua española, no existen topicalizadores de este tipo.

- (216) わたし は 太郎 の 父 です
 watashi wa Taroo no chichi desu.
 Yo wa Taroo posesivo padre ser
 Yo, soy padre de Taroo.

Las partículas 啊, 呢, 吧, 呀, 嘛 no ejercen influencia sobre el contenido proposicional del discurso, pero desempeñan una relevante función a lo largo del proceso comunicativo e interactivo. Están adscritos a un determinado discurso y sus funciones pragmáticas específicas dependen del contexto, es decir, su elección se halla restringida por factores comunicativos. De hecho, el uso de tales partículas es difícil de dominar y la diferencia entre sí es diminuta pero distintiva, por lo que siempre ha sido un tema espinoso en la investigación de la gramática china, incluso hasta ahora no hay una aclaración detallada y convencedora sobre el uso y la distinción de estas partículas. Un estudio al respecto merece otra tesis y en la presente nuestra atención va hacia su efecto pragmático y una comparación con los marcadores en español.

La mayor diferencia entre el chino y el español al respecto consiste en que las partículas de tono son marcadores topicalizadores en el nivel sintáctico y no deben utilizarse como marcadores de otros constituyentes estructurales al mismo tiempo que advierten la función *tópico* de cierta expresión. Tal como lo señalamos en análisis anteriores, el tópico es un elemento bastante gramaticalizado en chino y muchas veces no desempeña otra función sintáctica en el predicado. La lengua permite que un elemento se integre en el enunciado como un elemento gramaticalizado siempre que tenga pertinencia con el comentario. El tópico puede tener un correferente en el comentario o se presenta desnudo y sin correferencia, de lo cual hemos visto no pocos ejemplos en el apartado 3.4.1:

- (217) a. 吴先生, 我 认识 (他)
 El señor Wu, yo conozco (a él).
 b. 吴先生 啊, 我 认识 (他)

- (218) a. 现在, 要特别小心。
 Ahora, mucho cuidadito con lo que haces.
- b. 现在 呀, 要特别小心。
- (219) a. 大象, 鼻子 很长。
 Elefante, nariz muy larga
- b. 大象 呢, 鼻子 很长。
- (220) a. 水果, 我 喜欢 吃 苹果。
 Fruta, yo gustar comer manzana
- 水果 呀, 我 喜欢 吃 苹果。
- (221) a. 那场火, 幸亏 消防员 来得快。
 Ese incendio, menos mal bomberos llegar rápido
- b. 那场火 啊, 幸亏 消防员 来得快。

De (217) a (221), la relación sintáctica y semántica entre el tópic y el comentario va de cercana a lejana. El hecho de que exista una pertinencia conceptual entre las dos partes hace posible la aparición desnuda del tópic. Se percibe como un elemento sintáctico en el enunciado, aunque en ocasiones ni podemos encontrar un potencial correferente en el comentario. La adición de las partículas de tono después del tópic es frecuente y disponible en la mayoría de los casos, así las frases *b* (con partículas añadidas a la base de *a*) son correctas y naturales. El uso de las partículas de tono, por un lado, marca con claridad el universo discursivo y, por otro, legaliza formalmente la naturaleza sintáctica del tópic para una aceptación del enunciado.

Aquí vale la pena hacer una comparación entre las partículas de tono con una expresión prototípica del español: *en cuanto a*. En términos de función discursiva, la locución en español también puede describirse como un marcador topicalizador exclusivo. Sin embargo, *en cuanto a* es un componente preposicional y su función sintáctica consiste en señalar que, junto con la expresión introducida, estructuralmente se desempeña como aditamento o complemento circunstancial de la oración, lo cual no se ajusta a la naturaleza sintáctica de las partículas de tono. Estas son marcadores topicalizadores en el plano sintáctico, y su función sintáctica solo consiste en validar el comportamiento representativo del tópic, por lo que no se puede utilizar como marcador de otros constituyentes estructurales.

En realidad, en lugar de indicar que el tópico es un constituyente sintáctico, las expresiones topicalizadoras como *en cuanto a* identifican explícitamente el tópico como un circunstancial en el enunciado, en otras palabras, excluyen la posibilidad de que el tópico se presente como componente sintáctico. Por lo tanto, estos marcadores, en comparación con las partículas de tono, son menos potentes y la introducción del tópico es por medio de un aditamento del enunciado. Sin embargo, las palabras como 啊, 呢, 吧, 呀, 嘛 son capaces de integrar la expresión desnuda del tópico como otro elemento de la secuencia y dotarle de naturaleza sintáctica.

Resumiendo, en cuanto a los marcadores topicalizadores en términos generales, que incluyen el orden de palabras y una variedad de componentes segmentales y suprasegmentales, el chino y el español coinciden en poder advertir la función marco mediante el orden de palabras, la pausa y la prosodia, o las expresiones topicalizadoras. En sentido estricto, el español no dispone de marcadores topicalizadores exclusivos, pero en chino se suelen utilizar unas partículas adjuntas para marcar un tópico y legalizar formalmente su naturaleza sintáctica para una aceptación del enunciado. Estas partículas se pueden considerar como marcadores a nivel sintáctico, ya que aparte de su obligación pragmática de representar la función *tópico* de cierta unidad del lenguaje, integran el tópico como un elemento más de la secuencia y lo convierten en un componente gramaticalizado. Así, cuando un sinohablante acota el universo de discurso, de preferencia con las partículas de tono, un hispanohablante suele llevar a cabo la misma tarea comunicativa recurriendo a la pausa y la prosodia, el orden de palabras y, en última instancia, las expresiones topicalizadoras

CAPÍTULO 4

APLICACIÓN DIDÁCTICA

A la hora de diseñar la parte didáctica para esta investigación, tenemos que justificar su necesidad y su viabilidad en la aplicación real. Las preguntas que se nos presentan primero son:

1. ¿Cuál es el objetivo de la anterior presentación teórica y el análisis contrastivo?
2. ¿Para qué deberíamos incorporar las funciones informativas en el aula de ELE?
3. ¿Cómo deberíamos reflejar estas cuestiones en las actividades docentes?

Hemos dado respuesta a la primera pregunta en líneas precedentes, pero si la contestamos en calidad de profesor de español, la respuesta se relacionará con la formación personal. El concomitamiento del profesor ejerce una directa influencia en su docencia, ya que su diseño didáctico se basará principalmente en su modo de pensar y no será capaz de incluir en su clase ideas que se encuentren fuera de su alcance. Un profundo estudio teórico y, en nuestro caso, un acercamiento a las similitudes y diferencias entre las funciones informativas en chino y en español renovarán la visión del docente sobre cómo se organiza el lenguaje. La conciencia renovada le ofrecerá la oportunidad de realizar una evaluación de los recursos docentes y una autoevaluación de su forma de enseñar, le llevará a proponer mejoras a los materiales didácticos y a organizar la clase de ELE de la forma que le parezca más adecuada y práctica para los alumnos. Por todo ello, podemos llegar a considerar la anterior base teórica y el análisis contrastivo como puntos de partida de nuestro planteamiento didáctico, asimismo, se trata de una modificación o ampliación de la visión del lenguaje tanto para investigadores lingüísticos como para el profesorado de lenguas.

La segunda pregunta aborda la incorporación de la perspectiva funcional en nuestra aula de ELE y el hacer notar a los docentes y discentes la importancia de cuidar los objetivos que persiguen los participantes durante el proceso de comunicación. De acuerdo con nuestra experiencia docente y como estudiante de la lengua española, los materiales didácticos y las técnicas y actividades empleados en el aula de ELE se concentran en mayor medida en conocimientos distribuidos en el nivel sintáctico y el nivel semántico. El nivel informativo, a su vez, suele ser la parte más ignorada, y pasa a un segundo plano o desaparece por completo, lo cual trae como consecuencia el abuso del supuesto orden libre del español por parte de los estudiantes y su incapacidad de

concebir y formar objetivos comunicativos a lo largo de una conversación. Sin embargo, insistimos en apoyar la idea de Gutiérrez Ordóñez (2018) que indica que “el denominado orden libre de la lengua española sólo se puede defender desde una perspectiva representativa, pero no desde el punto de vista informativo” y que la comunicación tiene como prototipo la acción de informar, porque, al fin y al cabo, lo que pretendemos es renovar el estado inicial de conocimientos del interlocutor. Entonces, la incorporación del enfoque funcional, en concreto la enseñanza de las funciones informativas, brindará al alumno una mayor comprensión del lenguaje, y los recursos y estrategias que servirán para satisfacer los objetivos comunicativos que persigan. Si extendemos el tema, la cuestión puede desembocar en la visión sobre la enseñanza de la pragmática en la clase de ELE. Aunque según Pons Bordería (2005), “cualquier profesor de E/LE está enseñando pragmática, tal vez de forma inconsciente, desde el mismo momento en que sigue un método comunicativo”, las funciones informativas deberían ocupar una parcela “consciente” en la mente del profesor y ser impartidas en cierto momento de su clase con el fin de elevar la concepción de los discentes de la lengua española y dotarles de mayor habilidad para lograr el éxito total, tanto a nivel representativo como informativo, durante la comunicación.

El presente capítulo se encamina principalmente a responder la tercera pregunta, para la cual hace falta tener en cuenta la posición actual de las funciones informativas en el aula de ELE, conocer la producción real de los alumnos, analizar sus frecuentes errores y a partir de eso, diseñar unas unidades didácticas dedicadas a la mejora de su enseñanza.

El planteamiento de estas preguntas termina por llevarnos a pensar en la necesidad, la viabilidad y la aplicación de la enseñanza de las funciones informativas en la clase de ELE. Como hemos repetido a lo largo del texto, nuestro modesto deseo con esta investigación consiste en enfocar la atención del profesorado de ELE hacia el nivel informativo, especialmente de los hispanistas que tienen alumnos sinohablantes. Abogamos por incorporar las funciones informativas de forma evidente en la docencia e intentar hacer que los hispanistas o estudiantes chinos se fijen y aborden la cuestión en sus actividades diarias.

Este capítulo se va a dedicar exclusivamente al planteamiento didáctico con respecto a las funciones informativas, empezando por una revisión detallada de los materiales de ELE, desde los programas de estudio, como el Marco Común Europeo de

Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, hasta las realizaciones concretas, es decir, los manuales de ELE actuales, y recurriendo a un análisis de errores para averiguar las reales dificultades de adquisición para los alumnos sinohablantes y establecer su engarce con la enseñanza de lenguas. Todo el trabajo mencionado tiene como objetivo sentar una base sólida para el posterior planteamiento de las unidades didácticas viables.

4.1 REVISIÓN DE MATERIALES DE ELE

La reflexión teórica de los capítulos anteriores nos brinda un mayor conocimiento de las funciones informativas y las similitudes y disparidades al respecto entre chino y español, sentando así una base sólida para el planteamiento didáctico. A continuación, dedicaremos este capítulo a tratar el tema de *qué enseñar* y *cómo enseñarlo*. Para tal objetivo, primero revisaremos los programas de estudio y los manuales para conocer *qué enseñar* con respecto a las funciones informativas. Los programas de estudio ofrecen una base común para el diseño y la elaboración de lo que tienen que aprender los estudiantes, y los manuales son realizaciones concretas de lo que establecen los programas de estudio. Abordaremos el asunto de la revisión de materiales de ELE con el fin de averiguar lo que ya se enseña y delimitar los contenidos que tenemos que incluir en el aula.

4.1.1 Programas de estudio

Las obras fundamentales en el campo de la enseñanza de español como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER para este y los casos similares) y *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIC) nos favorecerán en cierta medida para conocer las expectativas establecidas en profesores y aprendices con respecto al tema abordado.

El MCER funciona como una directriz en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los idiomas y ningún profesor o aprendiz de lenguas extranjeras puede evitar consultarlo para su propia práctica. La obra proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa y describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz (Consejo de Europa 2003: 1). La enseñanza de lenguas tiene como objetivo ayudar a los alumnos a desarrollar la competencia comunicativa para que la puedan ejercer con facilidad en la realización de las intenciones comunicativas. Según el MCER, el progreso en el desarrollo de la capacidad que tiene un alumno de utilizar los recursos lingüísticos se puede clasificar por escalas. Por lo tanto, es inevitable, a la hora de abordar nuestra revisión de materiales de ELE, empezar por el MCER para conocer su especificación de las competencias lingüísticas para cada nivel y formar una idea

general sobre el nivel en el cual situamos nuestra enseñanza al respecto. Sin embargo, lo que pretende el MCER es brindar una base de referencia en general y no suele abarcar los puntos concretos en sus descriptores, por lo que debemos extrapolar la narración relacionada con las funciones informativas de los descriptores concretos para distintos niveles y competencias lingüísticas.

Usuario competente	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente <u>todo lo que oye o lee</u>.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos <u>de manera coherente y resumida</u>.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite <u>diferenciar pequeños matices</u> de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos <u>sentidos implícitos</u>.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para <u>encontrar la expresión adecuada</u>.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando <u>un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión de texto</u>.</p>
Usuario Independiente	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y <u>naturalidad</u>, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como <u>defender un punto de vista</u> sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe <u>desenvolverse en la mayor parte de las situaciones</u> que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de <u>producir textos sencillos y coherentes</u> sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como <u>justificar brevemente sus opiniones</u> o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p>

		Sabe escribir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

(Consejo de Europa 2003: 36)

Tabla 45 Niveles comunes de referencia: escala global

A pesar de que el MCER divide las actividades comunicativas en cuatro tipos (actividades de expresión, de comprensión, de interacción, y de mediación) y ofrece niveles de referencia para diversas competencias y estrategias, con la escala global propuesta ya podemos atisbar más o menos lo pertinente a las funciones informativas. Aunque no se presentan de manera explícita, somos capaces de encontrar algunas expresiones relevantes, subrayadas en el cuadro, con la aplicación y la función de la cuestión que abordamos.

El MCER evalúa la competencia lingüística general del usuario de la lengua en forma de una limitación cuando pretende decir algo. Según se expone, podemos ver que para el nivel A, los usuarios de la lengua solo necesitan cubrir las necesidades inmediatas y el término *coherencia* todavía no se plantea en este nivel, por lo que, en estas circunstancias, la organización informativa, la enfatización o la topicalización son recursos no necesarios para un principiante a la hora de llevar a cabo las actividades comunicativas.

Cuanto más sube el nivel, más requisitos se plantean al discente. En el nivel B, ya se espera que el usuario produzca textos sencillos, de forma natural y coherente, para defender o justificar sus ideas. En este caso, el hablante cuidaría la distribución informativa de la oración e incluso recurriría a ciertos recursos focalizadores para insistir en su postura. Y podemos observar la incorporación de las funciones informativas para apoyar la comunicación del usuario.

Uno de los criterios que distingue el nivel C del B consiste en saber diferenciar los pequeños matices de significado en la expresión y ser capaz de reconocer los sentidos implícitos de un texto complejo. En otras palabras, el nivel B no exige más que la claridad en la expresión, pero al llegar al C, basándose en lo que han superado en las

etapas anteriores, los aprendices tienen que conseguir la *precisión*, término que nos llama mucha atención. Eso quiere decir que, al realizar la comunicación, el discente debe saber aprovechar ciertos elementos lingüísticos para especificar algunos aspectos o llegar a comprender los diminutos matices de las expresiones. Pueden corresponder a este nivel las competencias como la organización de soporte-aporte para la coherencia y la naturalidad del discurso, el uso de distintas estructuras focalizadoras para poner de relieve cierto componente, la interpretación de la causalidad de los tópicos, la corrección gramatical en la disposición de las funciones informativas, etc.

Ateniéndonos a estas premisas, creemos conveniente empezar a incorporar las ideas concernientes a las funciones informativas desde el nivel B. La distribución soporte-aporte, incluso unos breves procedimientos focalizadores pueden ayudar a los hablantes de nivel intermedio a lograr la meta comunicativa. Al llegar al nivel C, el discente debe cuidar la precisión de su lenguaje aparte de lograr sencillamente la comunicación, por lo que un buen dominio de las complicadas estructuras focalizadoras, una captación de las relaciones de causalidad de los tópicos, una conciencia de las diferencias entre la lengua extranjera y la materna, así como lo demás concerniente a las funciones comunicativas constituyen conocimientos necesarios que posee un aprendiz con un nivel cercano al C.

Sin embargo, el anterior planteamiento es una postura objetiva de acuerdo con la descripción del MCER y nuestra concepción sobre las funciones informativas, debido a que el MCER no aclara en qué etapa hay que dar un contenido concreto respecto a las funciones. El PCIC es una adaptación española del MCER según sus recomendaciones y fija los niveles de referencia para el español, por lo que, en la revisión de los programas de estudio, se trata de una obra fundamental que no podemos pasar por alto y en el que intentamos encontrar un respaldo o un refinamiento para la anterior postura sobre qué contenido y en qué nivel incorporamos la enseñanza de las funciones informativas.

El PCIC propone niveles de referencia en distintos planos que se ponen en juego en los actos comunicativos y encontramos referencia al objeto de estudio de la presente tesis principalmente en el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*. De hecho, las funciones informativas entroncan con diferentes dimensiones de la lengua y ya observamos una estrecha participación y colaboración de la gramática, la pronunciación y prosodia, las microfunciones, etc., pero en el inventario se han establecido referencias

desde determinados contenidos a otros contenidos del mismo inventario o bien de otros inventarios, donde podemos complementar una información al respecto, por lo que durante la revisión del PCIC nos concentramos en consultar el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*. El PCIC destaca que la competencia pragmática del alumno comprende el conocimiento de los recursos lingüísticos para emitir e interpretar enunciados con una determinada intención comunicativa, y la interiorización de los procedimientos que dinamizan tácticas y estrategias para lograr el éxito en la comunicación. Para afianzar la calidad de enseñanza al respecto, el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* tiene como objetivo proporcionar un repertorio de recursos lingüísticos y de tácticas y estrategias pragmáticas que utilizan los hablantes de español para codificar y decodificar de manera adecuada los discursos, para revelar su actitud frente a lo dicho, y para interactuar con sus interlocutores según las reglas de la cortesía.

Los contenidos del inventario se organizan en tres grandes partes, que son *Construcción e interpretación del discurso, Modalización y Conducta interaccional*. El primer apartado presenta los recursos relacionados con la codificación y decodificación del discurso, como son los procedimientos para el mantenimiento del hilo discursivo, los marcadores del discurso y el desplazamiento en el orden de los elementos oracionales. El segundo apartado aborda las tácticas y estrategias que facilitan al hablante manifestarse y mostrar su actitud en el enunciado ante lo dicho o ante el oyente, por lo que la intensificación o refuerzo de los elementos y las tácticas de focalización son tratadas en esta parte. El último apartado trata de aspectos que afectan al hablante en su relación con el oyente, en concreto, cuestiones relacionadas con la cortesía, tema acerca del cual no discutimos en la presente tesis. A continuación, resumimos la referencia del inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* con respecto a las funciones informativas, y se organiza según parámetros: soporte-aporte, foco, tópico.

La distribución soporte-aporte recoge el nombre de tema-remata en el repertorio. En torno a lo que debe dominar el alumno con respecto a la distribución de soporte-aporte, encontramos referencia en la sección de *Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales* del inventario. Se especifican los recursos de rematización y tematización en cada nivel y la tabla de abajo es una compilación de la descripción concerniente. Se puede ver con claridad que las competencias relevantes varían según niveles: en el nivel

A, a los alumnos les bastan unas estructuras fijas para enfrentarse a situaciones cotidianas, en este caso, el orden de las oraciones es relativamente fijo y los procedimientos de rematización o tematización funcionan como una regla obligatoria, porque el sujeto siempre va pospuesto cuando hacemos preguntas con pronombres interrogativos o cuando señalamos el tiempo, la calidad, la posesión, etc.; en el nivel B el PCIC ya empieza a exigir un dominio de la modificación del orden natural en ciertas circunstancias, pero se limita a la anteposición del complemento del verbo y el alumno debería comenzar a activar su sensor para detectar y organizar la distribución soporte-aporte; y desde C1 ya se espera que los alumnos distingan el tema y rema de un enunciado y que sepan organizar su orden según la intención comunicativa, es decir, codificar y decodificar las aseveraciones teniendo en cuenta las presuposiciones pragmáticas, lo cual corresponde a lo referente a *sentidos implícitos y diferenciar pequeños matices* en MCER para el nivel C.

Distribución de soporte-aporte	
A1	<p>1.4.1 Rematización</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Posposición del sujeto o del atributo <ul style="list-style-type: none"> - Identificativo <i>Soy María.</i> - Localización temporal <i>Es lunes.</i> - En interrogativas directas, con pronombres interrogativos <i>qué, quién, cuánto</i>, adverbios interrogativos <i>dónde, cómo</i>, locución interrogativa <i>por qué</i> <i>¿Cuánto vale el coche?</i> <i>¿Dónde está Rosa?</i> <i>¿Por qué llora tu hermano?</i> ● Construcciones que introducen información nueva <ul style="list-style-type: none"> - Hay + SN indefinido + locativo <i>Hay un libro en la mesa.</i>
A2	<p>1.4.1. Rematización</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Posposición del sujeto o del atributo <ul style="list-style-type: none"> - Posesión <i>Es mi libro.</i> - Expresión de cantidades <i>Son quince.</i> - En interrogativas directas, con el adverbio interrogativo <i>cuándo</i> y la locución interrogativa <i>para qué</i> <i>¿Cuándo llega María?</i> <i>¿Para qué viaja Jaime a Barcelona?</i> <p>1.4.2. Tematización</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Anteposición de complementos del verbo Reduplicación del pronombre de OI. Regla general <i>A mí me encanta bailar.</i>
B1	1.4.1. Rematización

	<ul style="list-style-type: none"> ● Posposición del sujeto o del atributo En interrogativas directas, con pronombres interrogativos precedidos de preposición <i>¿A quién ha llamado Inma?</i> <p>1.4.2. Tematización</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Anteposición de complementos del verbo Orden OI + V (reduplicación del pronombre) <i>A Luis le doy el libro.</i>
B2	<p>1.4.2. Tematización</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Anteposición de complementos del verbo Presencia obligatoria del pronombre objeto con el OD antepuesto <i>El libro lo he visto encima de la mesa [OD + pronombre OD + V] / *El libro he visto encima de la mesa.</i> <i>El libro, Juan lo compró [OD+ S + pronombre OD + V]. / *El libro Juan compró.</i> <i>El libro lo compró Juan [OD + pronombre OD + V + S]. / * El libro compró Juan.</i> <p>Excepción: oraciones exclamativas o interrogativas <i>¡Qué regalo has comprado!</i></p>
C1	<p>1.4.1. Rematización</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Posposición del sujeto o del atributo <ul style="list-style-type: none"> - Aseveraciones <i>Llamó Elena [rema] esta mañana.</i> <i>Elena [tema] llamó esta mañana [rema].</i> - En interrogativas indirectas <i>No sé a quién ha llamado Antonio.</i> <p>1.4.2. Tematización</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Anteposición de complementos del verbo Orden OD + V <i>Café no bebo.</i> <i>Discos tienen a montones.</i>
C2	<p>1.4.2. Tematización</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Anteposición de complementos del verbo <ul style="list-style-type: none"> - OD como tópico contrastivo <i>Esa nómina quisiera yo.</i> - Orden sintagma preposicional + V + OD <i>En la mesa he olvidado la cartera [no en el armario].</i>

Tabla 46 Distribución de soporte-aporte en PCIC

El inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas* dedica una sección exclusiva a la focalización en el apartado de modalización, pero en otras partes del inventario también hallamos descripciones pertinentes a la focalización como has sido estudiada en la presente tesis. Tal como se muestra en el resumen de abajo, el foco o relieve constituye una función informativa reservada para alumnos que tienen por lo menos el nivel B. Aunque en nivel A se incluye el uso de adverbios de foco como *también* y *tampoco*, el discente puede aplicarlos en su comunicación como una función léxica sin estar consciente de que está llevando a cabo el proceso de focalización. Los cuatro recursos focalizadores se imparten desde el nivel B. El estrato intermedio abarca la

adquisición del acento de insistencia, recursos de orden, fáciles adverbios de foco (solo, incluso, precisamente, entre otros), recursos léxicos con interrogativos (qué, cuánto), y estructuras ecuacionales. Podemos ver que son recursos básicos para satisfacer la necesidad de realzar cierto fectivo y con el avance del nivel, el PCIC plantea mayores requisitos. Al subir al C, el alumno deberá tener dominio de operadores discursivos como *sencillamente*, *hasta* y *máxime*, estructuras ecuacionales, secuencias del modelo *lo fuertes que eran*, adyacentes nominales atributivos, recursos léxicos con *vaya*, *menudo*, *bonito* y conversión de aseveración en exclamación con interrogativos para mostrar valor irónico. En resumidas cuentas, el PCIC aboga por impartir la enseñanza los recursos focalizadores desde el nivel intermediario. Se puede llevar los recursos fónicos y de orden a la enseñanza en el nivel B1-B2. En cuanto a los recursos léxicos, se recomienda incluir los enunciados encabezados por interrogativos con valor exclamativo en el nivel B y aquellos con signos como *vaya*, *menudo*, *bonito* en el nivel C. Los procedimientos estructurales son los que supondrán mayor dificultad para la adquisición del alumno y el PCIC aconseja incluirlos todos en el nivel C, excepto las estructuras ecuacionales, que se estudian en el nivel B2. Los adverbios de foco, al ser una excepción por su gran variedad, se darán a lo largo de todo el proceso de adquisición, desde los más fáciles de aprender hasta los más difíciles.

Foco o relieve	
A1	1.2.4 Operadores discursivos <ul style="list-style-type: none"> ● Focalizadores para destacar un elemento: <i>también</i>, <i>tampoco</i> <i>Yo tampoco voy.</i>
A2	/
B1	2.3 Focalización Recursos gramaticales <ul style="list-style-type: none"> ● Marcadores discursivos <ul style="list-style-type: none"> - Excluyentes: <i>solamente</i>, <i>solo</i> <i>Sólo voy yo.</i> - Particularizadores: <i>sobre todo</i> <i>Me gusta leer sobre todo libros de viajes.</i> ● Cuantificadores decrecientes: <i>un poco</i> <i>Estudio un poco.</i> ● Conversión de aseveración en exclamación (con qué) <i>¡Qué bien habla español!</i> [con adverbio + verbo predicativo]. <i>¡Qué amigo más simpático tienes!</i> [con sustantivo + adjetivo intensificado]. Recursos suprasegmentales <ul style="list-style-type: none"> ● Acento de insistencia <i>LUIS</i> [y no Pedro] <i>llamó.</i>
B2	1.4.1 Rematización <ul style="list-style-type: none"> ● Estructuras ecuacionales <i>Juan vio a María ayer en el cine.</i> > <i>A María fue a quien Juan vio ayer en el cine.</i> <i>Ayer fue cuando Juan vio a María en el cine.</i>

	<p><i>En el cine fue donde Juan vio a María ayer.</i></p> <p>2.3 Focalización</p> <p>Recursos gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Marcadores discursivos <ul style="list-style-type: none"> - Incluyentes: <i>incluso</i> - Particularizadores: <i>especialmente, particularmente.</i> - De refuerzo: <i>justamente, precisamente.</i> ● Cuantificadores decrecientes: <i>algo</i> minimizador de una cualidad <i>Es algo pesado.</i> ● Reduplicación del pronombre y anticipación del OD <i>La carta se la di a María.</i> ● Interrogativas repetitivas o de eco <i>¿Que has visto a quién?</i> <i>¿Que has comido qué?</i> <i>¿Que has ido dónde?</i> ● Conversión de aseveración en exclamación (con <i>cuánto/a/os/as</i>) <i>¡Cuántos amigos tiene!</i> [con sustantivo]. <i>¡Cuánto sabe!</i> [con verbo].
C1	<p>1.4.1 Rematización</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Construcciones que introducen información nueva: estructuras condicionales <i>Juan compró un libro a María.</i> > <i>Si algo compró Juan a María fue un libro.</i> <i>Si alguien compró a María un libro fue Juan.</i> <i>Si algo hizo Juan a María fue comprarle un libro.</i> <p>2.3 Focalización</p> <p>Recursos gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Marcadores discursivos Excluyentes: <i>sencillamente, simplemente.</i> <i>Su oferta es sencillamente inaceptable.</i> ● Cuantificadores focales excluyentes: <i>al menos</i> <i>Al menos Pablo me dijo la verdad.</i> ● Estructuras con artículo <ul style="list-style-type: none"> - Artículo definido con proposición relativa <i>No sabes el frío que hace</i> [= Hace mucho frío]. - Neutro lo con adjetivo o adverbio <i>Lo traviesos que son estos niños</i> [lo + adjetivo]. <i>¡Lo bien que cantan!</i> [lo + adverbio]. - Un/una + sustantivo + proposición <i>Tiene una cara que es de impresión.</i> ● Conversión de aseveración en exclamación (con <i>cuánto</i> y <i>dónde</i>) <i>¡Cuántos bobos le habrán creído!</i> [con sustantivo valorativo]. <i>¡Dónde se habrá metido!</i> ● Dislocaciones entonativas (a la derecha o a la izquierda) para resaltar ciertos elementos del mensaje o con valor rectificador o desambiguador <i>Se había ido ya ↓ la chica ↓</i> <i>Vivo en Madrid ↓ en un pueblo ↓</i>
C2	<p>1.2.4 Operadores discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Focalizadores: <i>hasta</i> <i>Los ajos me gustan hasta crudos.</i> <p>1.4.2. Tematización</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Anteposición de complementos del verbo <ul style="list-style-type: none"> - OD como tópico contrastivo <i>Esa nómina quisiera yo.</i>

	<p>- Orden sintagma preposicional + V + OD <i>En la mesa he olvidado la cartera</i> [no en el armario].</p> <p>2.1 Intensificación de los elementos del discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dislocación de sintagmas encabezados por bonito, vaya, menudo. <i>Vaya casa (que) tiene.</i> <i>Menudo coche se ha comprado.</i> <p>2.3 Focalización</p> <p>Recursos gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Marcadores discursivos Particularizadores: <i>máxime</i> ● Cuantificadores <ul style="list-style-type: none"> - Focales excluyentes: <i>apenas</i> <i>Apenas come. / No come apenas.</i> - Usos de <i>todo</i> con valor enfático <i>Es todo corazón</i> [con sustantivo]. ● Adverbio como foco. Acento focal <i>MUCHO sabes tú.</i> ● OD como foco <i>Unos libros quiere Juan.</i> ● Estructuras con artículo <ul style="list-style-type: none"> - Artículo <i>la</i> seguido de preposición (+ SN + proposición) con valor cuantitativo <i>¡La de chicos que había en la discoteca!</i> [Había muchos chicos]. - Artículo <i>un/una</i> + sustantivo (valorativo) + SN sin determinante <i>Es un aburrimiento de película.</i> ● Anteposición del adjetivo con valor irónico <i>Bonita forma de contestar.</i> ● Anteposición de elementos al verbo con los interrogativos <i>por qué</i> y <i>cómo que</i> <i>¿Cómo que tus amigos por envidia te han insultado?</i> <i>¿Por qué Jaime ante esta situación no ha hecho nada?</i> ● Perífrasis de relativo. Resolución de ambigüedades <i>Lo que tú eres es un egoísta.</i> ● Conversión de aseveración en exclamación (<i>con qué, cuánto, dónde, cuán</i>) <i>¡Qué guapo que es tu novio!</i> [con proposición]. <i>¡Cuánto tonto hay suelto!</i> [seguido de adjetivo valorativo]. <i>¡Dónde no terminará ese...!</i> [seguido de negación].
--	---

Tabla 47 Foco en PCIC

Por último, hay que admitir que el tópico es una parte maltratada en el plan curricular. En primer lugar, su denominación y definición no cobra su merecido reconocimiento en la obra y este concepto se mezcla, en la mayoría de los casos, con la tematización y focalización. Segundo, posiblemente por su estrecho vínculo con el nivel representativo, no hallamos ninguna sección destinada a la función marco y la siguiente tabla es resultado de un discernimiento de lo que concierne al tópico entre los distintos descriptores en el inventario de *Tácticas y estrategias pragmáticas*. Por último, el PCIC no plantea un estándar a seguir para la interpretación de la causalidad en los enunciados topicalizados y una explicación posible sería que la obra cree que se trata de un

conocimiento bastante específico, siendo un proceso inferencial en relación con la gramática. Al igual que el foco, el tópico también se considera como una función informativa que se estudiará desde el nivel intermedio, sobre todo en el nivel B2. La descripción se desarrolla principalmente en torno a los marcadores topicalizadores y la segregación del tópico, en concreto, la anteposición de complementos del verbo. Las típicas expresiones topicalizadoras se distribuyen en el nivel B y no se mencionan los marcadores topicalizadores en sentido amplio, como el orden de palabras, la pausa y la prosodia. La anteposición de complementos del verbo es la parte más relacionada con la topicalización, pero la tematización es un concepto distinto a la topicalización y el criterio de separabilidad no se ha tomado en cuenta. En fin, se percibe que, en el PCIC, el tópico no se analiza de forma sistemática y desde la perspectiva pragmática, por lo que las representaciones y los recursos topicalizadores se disuelven y se expresan en otros aspectos de la enseñanza de la lengua. Así pues, vemos necesario mejorar el plan curricular con respecto a la topicalización según el planteamiento del capítulo anterior. En primer lugar, hay que aclarar, desde el nivel B, la definición de la función tópico y los recursos representativos para llevar a cabo la topicalización, la posición sintáctica, la estructura interna, la vinculación semántica y sintáctica con la oración a la que corresponde, entre otros. En segundo lugar, sostenemos la relevancia de dar una guía al alumno en la interpretación de la causalidad, y en concordancia con el PCIC y el MCER, pensamos que es mejor ubicar el contenido en el nivel C.

Tópico	
A1	/
A2	/
B1	1.2.4 Operadores discursivos ● Focalizadores: <i>en cuanto a</i>
B2	1.2.4 Operadores discursivos ● Focalizadores: <i>respecto a...</i> , <i>en relación con</i> <i>Respecto a su segunda pregunta, lamentablemente no puedo responderle.</i> 1.4.2. Tematización ● Anteposición de complementos del verbo Presencia obligatoria del pronombre objeto con el OD antepuesto <i>El libro, Juan lo compró</i> [OD+ S + pronombre OD + V]. / * <i>El libro, Juan compró.</i> ● Interrogativas directas con elemento tematizado <i>Esa palabra, ¿cómo se pronuncia?</i> ● Marcadores discursivos: <i>en cuanto a</i> , <i>respecto a</i> , <i>en relación con...</i> <i>En cuanto a lo que tú comentabas, hay mucho que decir.</i>
C1	1.4.2. Tematización ● Anteposición de complementos del verbo Orden OD + V

	<i>Café no bebo.</i> <i>Discos tienen a montones.</i>
C2	1.4.2. Tematización ● Anteposición de complementos del verbo - OD como tópico contrastivo <i>Esa nómina quisiera yo.</i>

Tabla 48 Tópico en PCIC

El MCER nos proporciona un marco general de referencia para contemplar a grandes rasgos en qué nivel nos conviene ubicar los contenidos pertinentes a las funciones informativas y el PCIC nos detalla los conocimientos al respecto según niveles. Las dos prestigiosas obras se apoyan de manera complementaria y nos brindan una sólida referencia para efectuar la enseñanza. Según la revisión de dichos programas de estudio, somos capaces de establecer *qué enseñar* en nuestra aula de ELE según niveles. Cabe mencionar aquí que el posterior planteamiento es el resultado de la anterior revisión y una reflexión sobre el perfil del alumnado y su objetivo de formación, aspectos que se analizarán en el siguiente apartado.

Funciones informativas	
A1-A2	<ul style="list-style-type: none"> ● Soporte-aporte: distribución informativa - Orden neutro o canónico: SVO - Posposición del sujeto y del atributo: <ol style="list-style-type: none"> (1) Enunciados con estructuras fijas para indicar existencia, identificativo, localización temporal, posesión, cantidades, etc. (2) Interrogativas con o sin presuposiciones. - Anteposición obligatoria de complementos del verbo: <i>A mí me encanta bailar.</i>
B1-B2	<ul style="list-style-type: none"> ● Soporte-aporte: distribución informativa - Anteposición de complementos del verbo <ol style="list-style-type: none"> (1) Orden OI + V (reduplicación del pronombre) <i>A Luis le doy el libro.</i> (2) Presencia obligatoria del pronombre objeto con el OD antepuesto <i>El libro lo he visto encima de la mesa [OD + pronombre OD + V]</i> <i>*El libro he visto encima de la mesa.</i> (3) Excepción: oraciones exclamativas o interrogativas <i>¡Qué regalo has comprado!</i> ● Foco - Recursos fónicos: acento de insistencia <i>LUIS [y no Pedro] llamó.</i> - Recursos de orden: Variaciones en el orden SVO <ol style="list-style-type: none"> (1) Cambios en el orden natural de los constituyentes <i>Llega mañana Pedro.</i> (2) Reduplicación del pronombre y anticipación del objeto <i>La carta se la di a María.</i> - Recursos léxicos: Conversión de aseveración en exclamación (con interrogativos) <i>¡Qué bien habla español!</i> <i>¡Cuántos amigos tiene!</i>

	<p><i>¿Dónde se habrá metido!</i></p> <p>- Recursos estructurales:</p> <p>(1) adverbios de foco: <i>también, tampoco, solo, sobre todo, incluso, precisamente, justamente, especialmente, particularmente...</i></p> <p>(2) Familia de ecuacionales: tres variantes y ecuacionales</p> <p><i>Juan vio a María ayer en el cine.</i></p> <p>> <i>A María fue a quien Juan vio ayer en el cine.</i></p> <p><i>Ayer fue cuando Juan vio a María en el cine.</i></p> <p><i>En el cine fue donde Juan vio a María ayer.</i></p> <p><i>Juan compró un libro a María.</i></p> <p>> <i>Si algo compró Juan a María fue un libro.</i></p> <p><i>Si alguien compró a María un libro fue Juan.</i></p> <p><i>Si algo hizo Juan a María fue comprarle un libro.</i></p> <p>● Tópico</p> <p>-Marcadores topicalizadores</p> <p>(1) Expresiones topicalizadoras: <i>en cuanto a, con respecto a, en relación con...</i></p> <p>(2) La pausa y la prosodia: <i>Legalmente</i> (↑), <i>su situación es delicada.</i></p> <p>(3) Orden de palabras: <i>De María, ¿quién se acuerda?</i></p> <p>-Carácter sintáctico</p> <p>(1) Separabilidad con inciso: <i>Ese tío, ¿es amigo tuyo?</i></p> <p>(2) Preferencia por la posición inicial:</p> <p><i>Legalmente, es la única solución.</i></p> <p><i>Es, legalmente, la única solución.</i></p> <p>(3) Reduplicación y posibilidades de elipsis: con o sin índices funcionales</p> <p><i>Esa noticia, yo no la he oído en mi vida.</i></p> <p><i>*Esa noticia, yo no he oído en mi vida.</i></p> <p><i>Esa chaqueta, con ella siempre vas bien vestido.</i></p> <p><i>*Esa chaqueta, siempre vas bien vestido.</i></p> <p><i>Con esa chaqueta, siempre vas bien vestido.</i></p> <p>-Carácter semántico</p> <p>(1) Tópicos correferenciales:</p> <p><i>A este café, ¿por qué le pones tanta leche?</i></p> <p>(2) Tópicos no correferenciales:</p> <p><i>Vino, una copa a la comida es provechosa.</i></p> <p><i>En lo que respecta a Japón, me dijeron que la vida en Tokio está carísima.</i></p>
C1-C2	<p>● Soporte-aporte: distribución informativa</p> <p>- Distribución de la información según presuposiciones pragmáticas.</p> <p><i>Llamó Elena [rema] esta mañana.</i></p> <p><i>Elena [tema] llamó esta mañana [rema].</i></p> <p><i>Café[tema] no bebo [rema].</i></p> <p>● Foco</p> <p>- Recursos léxicos:</p> <p>(1) Dislocación de sintagmas encabezados por <i>bonito, vaya, menudo, lindo...</i></p> <p><i>¡Menudo lujo se gasta!</i></p> <p><i>¡Bonito papel me has hecho representar!</i></p> <p>(2) Anteposición del adjetivo con valor irónico.</p> <p><i>Bonita forma de contestar.</i></p> <p>- Recursos estructurales:</p> <p>(1) Adverbios de foco: <i>sencillamente, simplemente, máxime, todo...</i></p> <p>(2) Secuencias del modelo <i>lo fuertes que eran:</i></p> <p>Artículo definido con proposición relativa: <i>No sabes el frío que hace.</i></p> <p>Neutro lo con adjetivo o adverbio: <i>Lo traviesos que son estos niños.</i></p> <p>(3) Adyacentes nominales atributivos:</p> <p><i>Nuestro decano es astuto</i> > <i>El astuto de nuestro decano</i></p> <p>- Órdenes de las ecuacionales plenas según las circunstancias para:</p>

	<p>(1) Continuidad del tema discursivo: <i>Es el hombre de mi vida, a él es al que amo, quiero y deseo.</i></p> <p>(2) Función correctiva y rectificativa: <i>-Ana está enferma. -No. La que está enferma es Ema.</i></p> <p>(3) Réplicas contradictorias: <i>-Jefe, necesito un día de descanso. -¡Descanso es lo que a ti te sobra!</i></p> <p>- Contraste con la lengua materna: disparidades en el uso y la frecuencia de uso</p> <p>● Tópico</p> <p>- Interpretación de la causalidad: vías pragmáticas y lingüísticas <i>Lesionado, Cristiano no jugó.</i> (causal) <i>Lesionado, Cristiano no jugaría.</i> (condicional) <i>Aun lesionado, Cristiano jugó.</i> (concesivo)</p> <p>- Contraste con la lengua materna:</p> <p>(1) Tópico como elemento gramaticalizado en chino (2) Interpretación del nuevo sentido causado por la topicalización (3) Marcadores topicalizadores exclusivos</p>
--	---

Tabla 49 Funciones informativas según niveles

Generalmente, creemos conveniente incorporar la noción de las funciones informativas desde el nivel B. A pesar de que en el nivel A ya incluimos la distribución informativa del binomio soporte-aporte, los contenidos para este nivel se pueden enseñar desde la perspectiva sintáctica para facilitar la comprensión del principiante y el trabajo del profesor. Para llegar al nivel B, los alumnos deben tener a su dominio unos recursos focalizadores y topicalizadores fáciles y usuales para desenvolverse en la mayor parte de las situaciones, tratar cuestiones conocidas, así como garantizar la fluidez y naturalidad de la expresión. Los contenidos del nivel C son de mayor complejidad y funcionan como *adornos* para enriquecer el lenguaje y mejorar la transmisión del mensaje, por ejemplo, el alumno distinguirá la información compartida y la nueva según la pregunta inicial para dar una respuesta lo más natural posible y recurrirá a más recursos focalizadores y topicalizadores para lograr objetivos pragmáticos. Así, cumplirá con el compromiso de *diferenciar pequeños matices y los sentidos implícitos* establecido por MCER. Aparte de ello, se aconseja que el alumnado sea consciente de la diferencia entre el chino y el español con el fin de lograr una introspección lingüística y profundizar sus conocimientos sobre las funciones informativas.

4.1.2 Manuales de ELE

Los manuales son concreciones de los conocimientos estipulados por los programas de estudio. Con una revisión de estos materiales podemos ver lo que ya se

enseña en el aula de ELE y lo que no se ha incluido todavía. Para llevar a cabo la revisión sobre nuestro objeto de estudio, nos centramos especialmente en las unidades ligadas a las funciones informativas ya expuestas en el plan curricular, por ser aquel donde ciertas nociones se adaptan fielmente. Y nuestra revisión empieza desde los manuales de nivel B, porque los contenidos enumerados en el nivel A, según analizamos en el apartado anterior, se relaciona más con el nivel sintáctico. El objetivo de la comparación no es establecer un ranking de manuales, sino evaluar cómo se llevan a la práctica las ideas expuestas anteriormente y cómo podemos mejorar la situación docente.

Optamos por revisar tanto los libros chinos como los españoles, con el fin de absorber las ventajas respectivas y evitar los defectos detectados en nuestro planteamiento didáctico. Los manuales que hemos revisado son los siguientes:

- (1) *Español Moderno*, manual chino utilizado en las escuelas superiores, por Foreign Language Teaching And Research Press.
- (2) *Sueña*, de Grupo Anaya
- (3) *Método*, de Grupo Anaya
- (4) *Prisma*, de Edinumen
- (5) *ELE Actual*, de Ediciones SM
- (6) *Gente hoy*, de Difusión
- (7) *El ventilador, curso de español de nivel superior*, de Difusión

De hecho, son escasos los materiales didácticos que incluyan estos contenidos de manera explícita, ya que los manuales suelen prestar más atención al nivel sintáctico y semántico. A continuación veremos una exposición de algunas unidades didácticas concernientes a las funciones informativas en los distintos manuales; esta presentación va acompañada de nuestro breve comentario al respecto para indicar los aciertos e insuficiencias en los materiales de ELE actuales.

- El manual chino *Español moderno*

Español moderno es el manual que actualmente se utiliza en el Grado en Filología Hispánica de casi todas las universidades chinas, el cual se elabora mediante la colaboración de profesores chinos y especialistas hispanohablantes en la enseñanza de ELE. Está destinado a estudiantes chinos que eligen el español como carrera universitaria, por lo que se trata de un libro profesional y se desarrolla principalmente con el método tradicional. El manual tiene seis tomos y cada unidad se divide en cuatro

o cinco partes: texto, vocabulario, gramática, fonética (solo en el nivel básico) y ejercicios.

Como la presente tesis va encaminada a mejorar la enseñanza de las funciones informativas a los sinohablantes universitarios, dedicamos la mayor parte a la explicación del manual actualmente utilizado en el aula de ELE. Dada la disposición de la estructura de cada unidad, la enseñanza de las funciones informativas solo puede encontrar su lugar en la parte de gramática y fonética. Lamentablemente no hallamos en la parte de fonética unidades explícitamente pertinentes a las funciones informativas, tal como los recursos fónicos de focalización y la prosodia como marcador topicalizador, porque esta sección en el libro se limita a la pronunciación de fonemas y una breve presentación de los elementos suprasegmentales. En torno a nuestro objeto de investigación, solo encontramos dos unidades directamente relacionadas con las funciones informativas: una dedicada a la oración enfática y la otra a la tematización del complemento directo. Se imparten respectivamente en la lección 8 del segundo tomo para alumnos del 2º semestre del primer curso y en la lección 6 del cuarto volumen para discentes del 2º semestre del segundo año escolar. Veamos primero el diseño de la oración enfática del libro.

Oración enfática⁴⁹ (Unidad 8, Tomo 2)

El verbo copulativo *ser* puede formar oraciones enfáticas dirigiendo un adverbio que indica tiempo, lugar o modo y la cláusula adverbial correspondiente o encabezando un sustantivo y la cláusula adjetival relativa.

Énfasis	Estructuras	Ejemplos
Tiempo	ser + adverbio de tiempo + cuando	<i>Fue entonces cuando vimos que estábamos equivocados.</i> <i>Es a las ocho en punto cuando empieza la reunión.</i>
Lugar	ser + adverbio de lugar + donde	<i>Es aquí donde se va a construir un nuevo hospital.</i> <i>Fue en la facultad donde mi novia y yo nos conocimos.</i>
Modo	ser + adverbio de modo + como	<i>Fue así como apagaron el fuego.</i> <i>¿Fue así como aprendisteis chino?</i>
Asunto o persona	ser + sustantivo + quien(es) (el/la que, los/las que, lo que)	<i>Fue Luis quien me ayudó.</i> <i>Son libros lo que necesitamos.</i>

Tabla 50 Oraciones enfáticas en *Español Moderno II*

⁴⁹ Para las versiones originales en chino de *Español Moderno*, véase el anexo 1.1. La presente es traducción del autor.

La parte de gramática de *Español Moderno* no se diseña de manera aleatoria y en general la enseñanza de ciertos puntos gramaticales está en resonancia con el texto, que es la sección troncal de una unidad. Eso se debe a que en el texto ya aparecen oraciones que encierran dichos fenómenos lingüísticos y los autores del manual consideran que al alumno le hace falta un conocimiento al respecto para comprender con suficiencia el texto y seguir desarrollando sus competencias lingüísticas.

Los alumnos que llegan a esta unidad de oraciones enfáticas ya tienen un nivel aproximado de A2. El texto de esta lección es una historia y las estructuras focalizadoras se utilizan para realzar la actitud del narrador y los personajes. Comprendemos que en esta lección se quiere impartir al estudiante la noción de foco y unos recursos estructurales para satisfacer las necesidades comunicativas, pero hay que admitir que el diseño deja mucho que desear: primero, la enseñanza se intenta realizar solo por medio de una presentación de estructuras de oraciones enfáticas y unas oraciones como ejemplo, y no encontramos en la parte de ejercicios actividades para llevar este conocimiento a la práctica; segundo, todas las estructuras indicadas en la unidad pertenecen al orden B de las tres distribuciones de ecuacionales plenas, lo cual podría ser un indicio engañoso para que el alumno piense que es la única forma de organización de las oraciones enfáticas, además, hay una preferencia de uso entre los tres órdenes de las ecuacionales plenas según las circunstancias, sea para la continuidad del tema discursivo, para una función correctiva y rectificativa o para réplicas contradictorias, por lo que una presentación alejada del contexto conduciría a que el alumno no distinguiera las disimilitudes y la circunstancia de uso; tercero, en los capítulos anteriores ya hemos indicado que en la familia de ecuacionales hay variantes de plenas, galicadas, escuetas o ecuandicionales, siendo las primeras las más usuales, pero insistimos en englobar las demás estructuras en niveles más altos para que el alumno conozca su existencia aunque no le haga falta dominar su uso; por último, considerando el nivel de los alumnos que llegan a esta unidad, nos parece precipitada la temprana incorporación de la estructura enfática, y para un estudiante de nivel A sería más importante formar sus competencias comunicativas de necesidad inmediata o se podría empezar por unos recursos focalizadores más fáciles de dominar, por ejemplo, los fónicos y léxicos, para enriquecer la expresión del discente.

En fin, consideramos que en la enseñanza de la focalización es necesario cuidar todos los recursos focalizadores, sin importar si son fónicos, de orden, léxico o estructurales. El actual manual chino parece concentrarse en los procedimientos

estructurales, pero a diferencia del chino, los recursos fónicos son los más utilizados y los de orden también cobran su relevancia en español, por lo que sería un aspecto que se podría mejorar en la futura docencia. Por otro lado, nunca se aclara que la enseñanza de las funciones informativas esté alejada del contexto y es un gran defecto del manual chino. Los profesores tienen que tomar en cuenta que los alumnos van a utilizar los conocimientos en comunicaciones diarias y una mostración exhaustiva de las estructuras sintácticas no facilitará la comprensión del alumno hasta que proporcionemos un contexto, para lo cual creemos conveniente organizar la enseñanza de los recursos focalizadores de manera más sistemática y diseñar suficientes ejercicios en simulaciones reales para una mejor adquisición por parte del alumno.

Continuamos con la unidad 6 del cuarto tomo para estudiantes del segundo curso, los cuales ya poseen un nivel entre B1 y B2. El punto gramatical se titula *Tematización del complemento directo*.

Tematización del complemento directo (Unidad 6, Tomo 4)

Antes de desarrollar el presente punto gramatical, hay que aclarar la diferencia entre **sujeto** y **tema**. Para una lengua con variada conjugación morfosintáctica como el español, resulta fácil la delimitación de estos conceptos. El **sujeto** es, sin lugar a duda, el componente oracional que determina la forma verbal del predicado: *La madre **cerraba** el grifo para que el agua no fuera a rebosar, **escurría** la ropa que **tenía** entre las manos, retorciéndola en gruesos corretones, de los que **brotaban** cascadas de agua*. En este enunciado, es obvio que el sujeto de los primeros tres verbos predicativos en negrita y en cursiva, por su forma en tercera persona singular, tiene que ser la madre, aunque el sustantivo solo aparece una vez y al principio; pero el cuarto verbo es marcado por la forma en tercera persona plural y por lo visto, el sujeto es los (correlones). En otras palabras, en la lengua española, el **sujeto** es un concepto puramente gramatical y no se puede realizar la delimitación desde la perspectiva pragmática y semántica. Pero el **tema** es diferente. Es el centro en torno del que se desarrolla el asunto y refleja la intención subjetiva del interlocutor. Por ejemplo, si digo ***Nadie** dudaba eso*, lo que se busca realzar aquí es la cuestión *Nadie*, o sea, el tema. Pero también puedo decir ***Eso no lo** dudaba nadie*, porque quiero poner énfasis en *eso* (tema). Todas las lenguas disponen de sus propios medios de tematización. Veamos primero nuestra lengua materna. Compáren los siguientes enunciados:

1. 我收拾了屋子，洗了衣服，做了饭。
2. 我把屋子收拾了，衣服洗了，饭做了。
3. 屋子收拾了，衣服洗了，饭做了。

Chino ⁵⁰	Español	Chino	Español
我	Yo	做	Hacer
收拾	Arreglar	饭	Comida
屋子	Casa	了	Partícula de pasado
洗	Lavar	把	Marcador de la anteposición del complemento directo
衣服	Ropa		

Tabla 51 Traducción chino-español

Piensen cuál es el tema para cada uno de ellos. ¿En qué contexto se despliegan estas frases con diferentes temas? ¿Cuáles son los recursos de tematización en chino?

Es evidente que el tema del enunciado 1 es *yo* y se encuentra en un contexto como *He hecho estas cosas, ¿y tú?* Para el segundo, el tema, naturalmente, debe ser los complementos directos (*la casa, la ropa*, etc.), como que está contestando a la pregunta *¿Qué has hecho tú hoy por la mañana?* El tema de la tercera oración sigue siendo los sustantivos como la casa, pero por falta del sujeto agente, se convierte en una oración con sujeto paciente. Y su tono de habla hace pensar que una persona está enumerando lo que ha hecho y después hace la pregunta: *¿Queda algo pendiente?*

Ahora, resulta relativamente fácil responder a la tercera pregunta. Por lo menos, los anteriores ejemplos revelan que los complementos directos en chino se pueden tematizar de estas maneras: 1. Por medio de la oración construida con la preposición 把 (marcador de la anteposición del complemento directo); 2. Los complementos se adelantan al verbo predicativo, así convirtiendo la oración de sujeto agente a una de sujeto paciente.

En español, los diversos componentes de una oración también se pueden tematizar de una manera u otra, pero en esta unidad nos limitamos a hablar de un frecuente método para realizar la tematización del complemento directo: anteponerlo al predicado y recurrir al uso anafórico del pronombre acusativo. A modo de ejemplo:

1. ¡Oh, *eso* no podía dudar*lo* nadie!

⁵⁰ Para mejor comprensión de los anteriores ejemplos, proporcionamos la traducción en español para que los lectores se fijen en la correspondencia entre los dos idiomas y el orden de palabras en chino.

2. ...además, *la ventaja* de lo reducido del alquiler no había que perderla de vista...

Conforme a la explicación del libro, nos damos cuenta de que el término *tema* en este libro se define con el criterio de respectividad, es decir, es aquello de lo que se trata. Sin embargo, en el capítulo 3.1 ya comprobamos que el término *tema* es una palabra polisémica y en el nivel informativo podemos distinguir tres caracterizaciones. Puede hacer referencia al tema discursivo (tópico en nuestra tesis), a la respectividad (aquello de lo que se trata), o a la información conocida (soporte en la tesis). En nuestra opinión, una aplicación terminológica de manera indiferente traería al alumno una confusión en torno a las funciones informativas. Además, la llamada tematización del complemento indirecto propuesta por el libro se parece, en cierta medida, a la focalización con recursos de orden. Valoramos la comparación entre chino y español para que el alumno haga una reflexión al respecto, pero el libro está corriendo el riesgo de meter el tópico, el soporte y el foco en el mismo saco. Comprendemos que esta unidad pretende enseñar nociones en torno a las funciones informativas y elaborar una síntesis al respecto para alumnos que ya poseen niveles intermediarios, no obstante, esta sección no toma más que el complemento indirecto como ejemplo y una explicación así fragmentada no ayudará al alumno a formar un universo de las funciones informativas, las cuales merecen un mayor espacio para una detallada explicación.

Los manuales de *Español Moderno* van acompañados de una serie de ejercicios al final de cada unidad, los cuales tienen como objetivo hacer a los alumnos repasar y consolidar los conocimientos de las unidades estudiadas. Ahora veamos la recopilación⁵¹ de los ejercicios concernientes a la explicación de la tematización del complemento directo, punto gramatical impartido en la unidad 6 del cuarto tomo.

VII. Coloque la parte en cursiva delante del verbo predicativo y efectúe cambios correspondientes en la oración.

1. Les contagié *la gripe* a mis hermanos.
2. Mi abuela me cosió *esta chaqueta*.
3. El señor ministro reveló *el secreto* en una conferencia de prensa

...

⁵¹ Véase el anexo 1.2 para la versión completa de los ejercicios. Por la extensión de la tesis, nos limitamos a presentar una parte de los ítems de los ejercicios pertinentes a nuestro tema.

VIII. Debajo de cada pregunta se dan dos respuestas. La primera es normal, pero en la segunda, se quiere dar énfasis al elemento en cursiva. Lo que le exige es completarlas según cada caso. Ejemplo:

- *¿Adoraban los hijos a su madre mágica?*
- ✓ *Sí, siempre **la** habían adorado.*
- ✓ *Naturalmente. A su madre mágica siempre **la** habían adorado.*
- 1. *¿Dónde habéis acomodado **la cuna** del bebe?*
- ✓ *_____ hemos colocado en un rincón de nuestro dormitorio.*
- ✓ *¿La cuna? Ah, **la cuna** _____.*
- 2. *¿Has probado **el pescado**?*
- ✓ *Sí, acabo de _____, me parece un poco agrio.*
- ✓ *¿Cuál? ¿Ese? Sí, **ese pescado** acabo de _____, me parece un poco agrio.*
- 3. *¿No piensas ahorrar **ese dinero** que acabas de recibir?*
- ✓ *No, no... Justo, _____ necesito para comprar una nueva computadora.*
- ✓ *No, **ese dinero** no _____. Justo, _____ necesito para comprar una nueva computadora.*
- ...

Por lo visto, los ejercicios correspondientes son bastante mecánicos. El VII intenta instruir al alumno en el cambio del orden natural y el correspondiente uso de los clíticos, mientras que el VIII pretende reflejar la diferencia entre el foco neutro y el foco contrastivo, o entre una secuencia normal y la topicalizada. El último ejercicio, a pesar de que se desarrolla en un diálogo, no requiere una producción real del alumno, sino que se trata de un relleno de huecos con clíticos y verbos.

Español Moderno es un manual para estudiantes de Grado en Filología Hispánica, por lo que la explicación de los conocimientos lingüísticos resulta más profesional y pide más atención y colaboración por parte de los alumnos que los demás manuales. La ventaja del libro consiste en que suele presentar los puntos gramaticales de manera sistemática y detallada, tal como lo que vemos en la enumeración de las estructuras focalizadoras y el análisis contrastivo con respecto al *tema*, lo cual corresponde a los hábitos de aprendizaje del alumno chino. Sin embargo, a la hora de realizar el diseño, al autor le hace falta un estudio más profundo y completo al respecto, por ejemplo, se recomienda englobar todos los recursos focalizadores cuidando su frecuencia de uso y

diferenciar los distintos parámetros de las funciones informativas. Aparte de ello, teniendo presente que las funciones informativas implican la subjetividad del hablante, la presentación de las unidades didácticas se ve alejada de la situación real en la que se desenvuelve el uso, lo cual impedirá al alumno, hasta cierto punto, entender de cerca en qué circunstancia se necesita aplicar los recursos adquiridos.

- Manuales españoles

La mayoría de los manuales españoles de ELE se desenvuelven con el enfoque comunicativo y pretenden desarrollar la competencia del estudiante mediante unidades didácticas en contextos reales, por lo que los recursos lingüísticos pasan a un segundo plano y suelen presentarse como un apoyo, de manera palpable o implícita, para realizar determinado acto comunicativo. A diferencia de *Español Moderno*, los manuales españoles que hemos revisado están dirigidos a estudiantes con distintos fines de estudio, por lo que solo pueden cuidar las necesidades más inmediatas de la mayoría de los discentes, incluyendo los contenidos lingüísticos imprescindibles y más frecuentes en su diseño didáctico. Además, como el objetivo de estudio de la mayor parte de los estudiantes se limita a una fluida comunicación con los españoles y hay pocos estudiantes que tienen el objetivo de ser profesionales de la lengua y prefieren acercarse dentro de lo posible al grado nativo, el nivel más alto de muchos manuales españoles solo llega al nivel B2, a lo más, al C1. Por todo ello, se nos han presentado obstáculos para localizar las unidades didácticas concernientes a las funciones informativas y entre los manuales solo encontramos unidades didácticas en, *Sueña* B1 y B2, *Gente hoy* B2, *Prisma* B2, y *Método* B1. El resultado de la revisión nos revela que los distintos manuales presentan unanimidades en algunos aspectos de enseñanza, por lo que consideramos más conveniente organizar la presentación de los manuales españoles según los parámetros de las funciones informativas que abordan, citando los ejemplos más representativos para cada caso.

En primer lugar, la adquisición de la distribución soporte-aporte básicamente se puede dividir en dos partes: la organización de la información y sus consecuencias gramaticales. Concretamente diciendo, vemos necesario englobar en el aula de ELE la anteposición y reduplicación de los complementos y la distinción de la información según presuposiciones pragmáticas.

Aunque todos los manuales tratan de la reduplicación de los complementos del verbo, la enseñanza al respecto suele presentarse dispersa en distintos niveles, de

manera suelta y como un contenido puramente sintáctico. Entre los materiales revisados, valoramos el planteamiento de *Sueña* porque acierta en programar el conocimiento de forma exhaustiva en el nivel B2 y en acompañar la práctica con ejercicios tanto mecánicos como comunicativos. Sus unidades didácticas se organizan de la siguiente manera:⁵²

REDUPLICACIÓN DE LOS COMPLEMENTOS

- Nunca puede aparecer a + pronombre tónico (CD o CI) sin el correspondiente átono.

* *Lo ha dicho a mí. Me lo ha dicho a mí.*

Fíjate en que a + pronombre tónico sirve para identificar y contrastar.

- Cuando el sustantivo en función de CD o CI aparece delante del verbo, obligatoriamente se repite en forma de pronombre átono.

El CD no se duplica si:

- no aparece determinado o lleva un / una / unos / unas.

> *¿Un bocadillo me puedo tomar yo?*

< *Pan tienes, pero no sé qué hay en la nevera.*

- el sustantivo va precedido de exclamativo o interrogativo.

Ya he visto qué coche ha comprado.

- o el CD va con una oración de relativo.

Ya he visto el coche que ha comprado.

El CI suele duplicarse aunque vaya detrás del verbo: ***Le he contado todo a Marisol.***

Corrige las oraciones cuando sea necesario.

- *Ganas de ir a la fiesta tenemos, lo que no tenemos es dinero.*

- *El vestido rojo cosió con hilo negro y el negro con rojo.*

- *El regalo que se lo hizo Pedro a Raquel lo he visto anunciado en la tele.*

Completa el diálogo con el pronombre átono cuando sea necesario.

- *¿Qué paquete me _____ tienen que dar y para quién?*

- *No sé, el paquete _____ llevaban en una bolsa, pero era algo pequeño.*

Cada una de estas personas ha perdido cuatro objetos.

Piensa cuáles pueden ser y justifícalo.

⁵² Para la versión completa, véase el anexo 1.3.

Ej.: *Las tijeras las necesita Luis para cortar el pelo.*

<p><i>pelota, tableta, tijeras, fonendoscopio, plastilina, corbata, peina, radiografía, teléfono móvil, canicas, tensiómetro, laca, lápiz de memoria, termómetro, secador, pinturas</i></p>

Imágenes:

Andrea (niña en la guardería) Clara (médica) Luis (peluquero) Carlos (oficinista)

En pareja, ordenad el cuarto diciendo por turnos lo que tenéis que hacer.

Ejs.: *-Los cuadros los cuelgas en la pared. / Los cuadros ponlos en la pared.*

- Las zapatillas las pones en el armario. / Las zapatillas ponlas en el armario.

(Imagen de un cuarto desordenado)

A la hora de efectuar la enseñanza, el libro empieza por una presentación exhaustiva de las normas y reglas acerca de la reduplicación del complemento directo y el indirecto, a continuación, unas unidades didácticas sirven para llevar a la práctica la exposición teórica. Por un lado, dada la naturaleza de estos recursos, no podemos pasar por alto los ejercicios mecánicos para que el alumno se familiarice con el mecanismo, y por otro, el libro tiene en cuenta su enfoque comunicativo e incorpora los contenidos en simulaciones reales, por ejemplo, el alumno debe indicar el objeto necesitado y las cosas que quedan por hacer según un contexto proporcionado por el profesor. En fin, el planteamiento de *Sueña* se puede considerar como una buena preparación para el alumno con respecto a los recursos sintácticos que debe dominar para las situaciones en que configure la información conocida y la novedosa según las presuposiciones pragmáticas.

Sin embargo, la distinción y la organización de la información no cobra una atención merecida en los manuales de ELE. Entre todos los manuales, solo localizamos una unidad pertinente en *Prisma B2*. En esta se pide al alumno opinar teniendo en cuenta si la información es conocida o desconocida por el interlocutor.

La unidad en que se involucra este contenido funcional aborda el tema de deporte. El alumno escucha primero un programa de radio al que llaman algunos oyentes para opinar sobre unos deportes y el profesor ofrece después la transcripción de las opiniones de dichos oyentes. La actividad consiste en clasificar las opiniones según proporcionen una información desconocida para el interlocutor, o una información conocida o que se presupone conocida:

Aquí tienes algunas opiniones reformuladas de los oyentes. Marca quién las dijo:

a. el preparador físico	b. el señor mayor
c. la madre	d. la profesora de gimnasia.

1. Es curioso, mi marido practica ala delta y, sin embargo, a mí me dan miedo esos deportes.
2. Estoy de acuerdo en que hagan cursos, pero creo que hay que tener una buena preparación.
3. Sé perfectamente que esos deportes están de moda, pero eso no cambia mi opinión, no son adecuados para los niños.
4. Soy consciente de mi edad, no obstante, me siento muy bien.
5. Tengo muy claro que en ningún caso lo haría, incluso si me lo dijeran los médicos.
6. Todos sabemos que últimamente se está promocionando otro tipo de deportes, más caros y peligrosos; a pesar de estas promociones, yo sigo pensando que son mucho mejor para ellos los deportes de grupo, con pelota.

Localiza en la transcripción las frases literales de las opiniones anteriores. ¿Qué nexos tienen en común? Clasifica estas opiniones en uno de estos dos cuadros, según proporcionen una información desconocida para el interlocutor, o una información conocida o que se presupone conocida.

Información desconocida	Información conocida

Esta actividad tiene como objetivo hacer que el alumno note la distinta naturaleza de la información, discerniendo la conocida de la novedosa, lo cual constituye un proceso inevitable y preliminar cuando pretendemos configurar una expresión según las presuposiciones pragmáticas. *Prisma* se ha dado cuenta de la importancia de este contenido funcional, no obstante, en su diseño la actividad no ha servido como una base para una mayor explicación de la organización informativa, sino como una introducción a la enseñanza del modo del verbo en las oraciones subordinadas con *aunque*:

Completa el cuadro.

A veces, cuando queremos dar una opinión, tenemos en cuenta otra idea u opinión que nuestro interlocutor conoce o desconoce. Estas ideas ofrecen un contraste que marcamos con *aunque*.

- *Aunque tengo 65 años, siento que mi cuerpo está muy ágil.*

(El tener 65 años contrasta con el hecho de tener un cuerpo ágil.)

Fíjate que con este tipo de oraciones el modo cambia:

1. Cuando *aunque* introduce una información nueva de la que el hablante informa al oyente, el verbo va en _____.
2. Cuando *aunque* introduce una información que el oyente ya conoce, presuponemos que conoce o no informamos de ello, sino que nos servimos de dicha información para opinar, el verbo va en _____.
3. Cuando, además del contraste, queremos marcar que rechazamos la idea porque la encontramos muy difícil de realizar o creer, o porque simplemente no sirve como argumento para cambiar de opinión, entonces se usa *aunque + verbo* en _____ de subjuntivo.

De todas maneras, la selección del modo del verbo en las construcciones concesivas también requiere un juicio sobre la novedad de la información. Valoramos la atención que ha prestado el manual a este aspecto, pero la distribución soporte-aporte de los enunciados sigue siendo un aspecto poco abordado en el aula de ELE. Sostenemos que es necesario para el alumno enterarse de la diferencia en el nivel informativo entre las frases *Llamó Elena esta mañana.* y *Elena llamó esta mañana.* Y se trata de una carencia que debemos subsanar en la futura enseñanza.

En segundo lugar, los manuales de ELE suelen cuidar la importancia de los recursos focalizadores e incluir actividades didácticas para la presentación de distintas clases de recursos: fónicos, léxicos, de orden y estructurales. A pesar de que no hay ningún manual que tome la focalización como un bloque aparte y que los recursos focalizadores suelen meterse o mezclarse con la enseñanza de otros contenidos, podemos recopilar a continuación las unidades relacionadas en los distintos libros según el tipo de focalización.

Entre los recursos focalizadores abordados en los manuales, los fónicos o el acento de insistencia suele formar parte de la enseñanza de la fonética, en la sección de la entonación oracional o la acentuación del enunciado, por lo que no hallamos ninguna unidad que marque el acento como un procedimiento funcional de focalización. Eso se debe, desde nuestro punto de vista, a que la sobrecarga enfática en un segmento para resaltarlo es un procedimiento universal en las lenguas humanas y el aprendizaje de este

procedimiento se adquirirá con la transferencia de la lengua materna del alumno. Los procedimientos de orden o las variaciones en el orden SVO, a su vez, suelen encarnarse en la enseñanza de la anteposición de los objetos y los cambios sintácticos generados por el proceso. De hecho, la unidad didáctica de *Sueña* diseñada para la reduplicación de los complementos coincide en dotar al alumno de unos medios para resaltar un funtivo de su paradigma y, en cierta medida, puede considerarse como una unidad para los recursos focalizadores de orden. En el contexto donde el alumno debe indicar el objeto perdido de las personas y formar un enunciado del tipo *Las tijeras las necesita Luis para cortar el pelo*, el sintagma nominal *las tijeras* constituye el aporte y al mismo tiempo, el foco del enunciado. En fin, los recursos léxicos y estructurales son los más tratados de manera explícita en los manuales de ELE actuales.

La focalización léxica puede llevarse a cabo de dos maneras: la conversión de aseveración en exclamación con interrogativos y la dislocación de sintagmas encabezados por *vaya, menudo, lindo...* *Sueña B1* trata el tema por medio de la distinción entre relativos e interrogativos o exclamativos de las partículas *que, quien, cuando, cuanto, como y donde*, que llevan o no la tilde. La unidad empieza por una presentación teórica para dar a entender que la tilde conferirá a las partículas distintas funciones y los ejercicios servirán para que el alumno se dé cuenta de que la exclamación o focalización se puede lograr con el uso de interrogativos. Lo que sigue es una abreviación de la secuencia:⁵³

TOMA NOTA

Los pronombres y adverbios ***que, quien, cuando, como, cuanto*** y ***donde*** llevan tilde cuando se usan como interrogativos o exclamativos:

- ***¿Qué*** regalos ha recibido Sergio?
= *No sé / Me gustaría saber / Dime **qué** regalos ha recibido Sergio.*
¡Qué regalos tan fabulosos ha recibido Sergio!
*Ahí están los regalos **que** ha recibido Sergio. Me parece **que** te van a gustar.*
- ***¿Cuándo*** le damos los regalos a Sergio?
= *No sé / Me gustaría saber / Dime **cuándo** le damos los regalos.*
Cuando le demos los regalos a Sergio se pondrá muy contento.

⁵³ Para la versión original, véase el anexo 1.5.

Pon tilde cuando corresponda.

1. ¿Quién ha llamado a estas horas? ¿Que ocurre?
2. ¡Cuanto tiempo sin verte!
3. -¿Sabes que me ha tocado la lotería?
-¿Sí? ¡Como me alegro!

¿Quién es el más rápido? Ordena las palabras de cada línea para formar una oración correcta.

1. no cómo ha dicho que me sea exactamente quiere vestido el.
2. ¿las te galletas comprado has dije donde?
3. ¡cuando qué se pone pesado quiere alguien que haga le un favor!

Método B1 desarrolla el tema de las expresiones exclamativas con carácter superlativo *¡Menudo/a + sustantivo!* y *¡Vaya+ sustantivo!* proporcionando una conversación real, donde se pide al alumno localizar los aumentativos y los elementos exclamativos que intensifican el valor del sustantivo al que acompañan. Tras la actividad de introducción, en la sección de gramática y léxico se especifica la estructura y el modelo de uso. Y la parte práctica consiste en hacer al alumno producir nuevos ejemplos en contextos de uso adecuados. Lo siguiente es un extracto del planteamiento didáctico del libro:⁵⁴:

Claudio le cuenta a Joaquín cómo es su chica ideal. Lee su conversación y fíjate en las terminaciones de las palabras marcadas. ¿Sabes para qué sirven? Coméntalo en plenaria.

Claudio: ¿La mujer ideal para mí?

Joaquín: Sí, ¿cómo es?

Claudio: Bueno. no sé... Una mujer inteligente, con sentido del humor, *simpaticona*, si puede ser también *guapetona*, me gustan las mujeres con ojazos negros.

Joaquín: ¡Vaya mujer! Una chica diez, ¿eh?

Claudio: Pues sí... realmente sí.

Joaquín: Y me imagino que, ya puestos, que sea independiente., con su propio piso, con un *cochazo*....

⁵⁴ La versión completa está incluida en el anexo 1.6.

Claudio: ¿Por qué no? Ah, y como yo me considero un *padrazo* para mis hijos, pues quiero que ella también sea una *madraza*.

Joaquín: ¡Menuda imaginación! ¿eh, amigo?

Claudio: ¿Te parece mucho pedir? Joaquín: Soñar es gratis.

En el diálogo también hay dos expresiones exclamativas con carácter superlativo. ¿Sabes cuáles son?

Expresiones exclamativas con carácter superlativo

¡Menudo/a...! ¡Vaya...! + sustantivo

¡**Menudo** móvil se ha comprado Pablo! Tiene de todo: Internet, cámara de fotos, wifi...

¡**Vaya** casal Si parece un palacio...

***Menudo* y *Vaya* son elementos exclamativos que se usan, como los sufijos, para intensificar el valor del sustantivo al que acompañan. En plenaria proponed nuevos ejemplos en contextos de uso adecuados.**

Los dos manuales abordan los recursos focalizadores léxicos: *Sueña* B1 habla de las exclamaciones con interrogativos y *Método* B1 trata de la dislocación de sintagmas encabezados por *menudo* y *vaya*. Entre ellos, el primero cuida más las reglas gramaticales y el segundo se desenvuelve en conversaciones reales. De cualquier manera, ambos coinciden en cubrir las necesidades de la enseñanza, aunque los conocimientos de focalización impartidos se amalgaman con contenidos que no sean incluidos en las funciones informativas. Una carencia en los manuales con respecto a los recursos léxicos radica en la ausencia de unidades que hablen de la anteposición del adjetivo con valor irónico, cuya comprensión queda reservada para un nivel avanzado. Por ello, nos interesa conocer si el alumno puede captar la ironía en frases como *Bonita forma de contestar*.

Por lo que se refiere a los recursos estructurales, las oraciones ecuacionales son las más tratadas en los manuales revisados y entre ellos, nos parece más acertado el planteamiento de *Sueña* B2 por lo claro y lo exhaustivo de su explicación y su razonable diseño de ejercicios, tanto mecánicos como comunicativos. Intentamos ilustrar su planteamiento con una presentación abreviada:⁵⁵

⁵⁵ Para la versión original, véase el anexo 1.7.

Normas y reglas:

Pronombre / demostrativo / adverbio + sust. o nombre + ser + quien, el que, como, cuando, donde + verbo:

*Conozco a Ana desde hace ocho años. **Ella es quien** me presentó a mi actual mujer.*

*Ahora trabajo en Granada, **allí es donde** yo me licencié.*

*Siempre hago primero la salsa, **así es como** me enseñó mi padre.*

*Los bomberos salieron corriendo y **entonces fue cuando** explotó el coche.*

*Mira qué vasos tan bonitos, **esos son los que** yo quiero.*

Completa las siguientes oraciones de manera que enfatices la parte en negrita.

1. Viajamos juntos hasta **la playa**. Allí fue donde me pidió que nos casáramos. ¡Fue increíble!
2. **Los responsables** del hotel nos acompañaron hasta la salida; _____ nos dijeron cómo llegar al aeropuerto

Fíjate en el ejemplo y completa los diálogos.

< *Te he traído más platos, como sé que se te rompieron ayer.*

> *Gracias, pero **son los vasos los que** se me cayeron, no los platos.*

< *Bueno, creo que me los pueden cambiar.*

1. < María, te he comprado otra camisa blanca como la que se te manchó.

> Mira que te lo he dicho veces, _____.

< Pues yo creí que era la blanca.

2. < ¿No se te había perdido el cuaderno verde? Pero si lo tienes aquí.

> No, _____.

< ¡El rojo...! Creo que lo cogió tu padre.

Cada uno elige una foto y explica a su compañero, mediante una estructura con verbo ser + relativo, a qué o a quién se refiere. Fijaos en el ejemplo.

Este es el coche con el que viajamos mi familia y yo en el verano del año pasado.

Tu mejor amigo se va a otro país y hoy es vuestra última noche juntos. Recordáis viejos tiempos, cómo y dónde os conocisteis, los amigos que tuvisteis, los lugares donde ibais... Completa la información según los dibujos.

Al igual que el manual *Español Moderno, Sueña* empieza la secuencia con una muestra de la estructura, acompañada de unos ejemplos en los que se utilizan distintos relativos. Sin embargo, su parte práctica es más razonable porque está consciente de que una enseñanza alejada del contexto no contribuirá a la adquisición y el alumno necesita tratar los asuntos reales y comunicarse mediante los recursos aprendidos. De esta forma, el primer ejercicio es mecánico y pretende adiestrar al discente en el manejo de la estructura; el segundo parece mecánico también, pero se atisba la función rectificativa de las ecuacionales y el orden preferido para uno u otro caso, aunque el manual no lo pone de manifiesto; los últimos dos ejercicios tienen como objetivo hacer que el alumno aplique los recursos focalizadores estructurales en simulaciones reales. En resumidas cuentas, el manual menciona las variantes de ecuacionales y cuida sus funciones pragmáticas, para lo cual incluye ejercicios mecánicos y proporciona al alumno contextos en los que pueden intervenir las estructuras enfáticas para lograr el fin comunicativo. Sería más completo el diseño si ayudara al alumno a conocer la preferencia de los órdenes de las ecuacionales plenas según las circunstancias, aunque esto puede ser apropiado para alumnos de un nivel más alto.

Aparte de las ecuacionales, *Sueña* también contempla en su programación las secuencias del modelo *lo fuertes que eran*, cuestión intacta en la mayoría de los manuales que revisamos. Dado lo complicado de la estructura, el contenido está incluido en materiales de B alto y la preparación básicamente se concentra en lo mecánico, es decir, la incorporación de artículos y la ordenación de los funtivos. Con el siguiente ejemplo⁵⁶, podemos observar que los ejercicios consisten en aplicar las normas y reglas para reescribir unas frases dadas y en sentido inverso. Desde nuestro punto de vista, la unidad didáctica tendría un mejor diseño si se incorporara un ejercicio comprensivo en que el alumno empleara todos los recursos estructurales disponibles en una situación real para realzar un funtivo de su paradigma, así afianzando el dominio al respecto y movilizándolo las competencias lectora, auditiva, escrita y oral.

Recuerda:

- *A lo + adjetivo*: valor abstracto, conjunto de todo lo que significa el adjetivo.
Ej.: *A lo loco*; *a lo tonto*.
- *Por lo + adjetivo + que + verbo*: valor causal.

⁵⁶ Véase el anexo 1.8 para la versión completa.

Ej.: **Por lo** tonto que eres.

- ¡Lo + adjetivo / adverbio + que + verbo! equivale a muy + adjetivo / adverbio.

Ej.: ¡Lo bien **que** te queda! ¡Lo bonito **que** es!

Transforma las oraciones en otras estructuras con artículo.

Ej.: Alejandro es muy lindo. ¡Lo lindo **que** es Alejandro!

1. La catedral es muy bonita.
2. Es un libro muy interesante.
3. Juan corre muy rápido.

Ahora, haz lo contrario.

1. ¡Lo mucho que me gusta el libro! *El libro me gusta mucho.*
2. ¡Lo duro que es trabajar aquí!
3. ¡Lo fácil que es montar en bici!

A pesar de que en nuestro programa curricular los adverbios de foco se alistan en los recursos estructurales, en los manuales de ELE los adverbios como *también, solo, incluso, precisa y particularmente* no aparecen en el contenido de recursos focalizadores, sino simplemente como vocablos para marcar un realce de tono, por lo que no hallamos unidades didácticas dedicadas a la enseñanza de los adverbios de foco en los manuales.

En cuanto al tópico, resulta ser la parte más ignorada en los manuales de ELE. Por un lado, la noción de tópico no ha sido mencionada o se mezcla con la definición de *tema* o *foco* y, por otro, los caracteres sintácticos del tópico como la reduplicación y la posibilidad de elipsis suelen formar parte de la gramática relacionada con los clíticos. Lo único relacionado con la topicalización que observamos en los materiales son las expresiones topicalizadoras. En *Gente hoy* B2 se proporcionan una serie de organizadores discursivos, no importa si son para aclarar y reformular, para indicar consecuencias, para contraponer datos, para conectar y ejemplificar, entre los cuales se mencionan las expresiones *en cuanto a, con respecto a, en lo que se refiere a y desde el punto de vista* que tienen como objetivo referirse a aspectos. Sin embargo, en sus ejercicios de conectar frases no incluye la práctica de dichas expresiones.⁵⁷ Podemos decir que en los manuales de ELE actuales ha sido ignorada la competencia pragmática

⁵⁷ Para consultar el planteamiento didáctico del manual, véase el anexo 1.9.

de marcar un universo de discurso y acotar la validez de la enunciación. Los caracteres sintácticos y semánticos de los tópicos no reciben atención en el aula de ELE, mucho menos la interpretación de la causalidad originada por la topicalización. En casi todos los manuales solo se abordan los marcadores topicalizadores cuando se intenta realizar la acción de hacer referencia a algo.

Es verdad que en los manuales revisados se observa, en cierta medida, una u otra carencia a la hora de tratar de las funciones informativas en el aula de ELE, pero reiteramos que nuestro objetivo no consiste en hacer un ranking al respecto, sino estudiar lo que ya se enseña y lo que queda por añadir a la enseñanza. Los sinohablantes universitarios intentan acercarse dentro de lo posible al nivel nativo, así que pese a lo específico y profesional de algunos aspectos de las funciones informativas, consideramos necesario incluirlas en su clase. El manual chino *Español Moderno* es el libro de texto que se utiliza en las escuelas superiores de China, pero eso no nos impide estudiar sus defectos y mejorar la enseñanza al respecto. Los manuales españoles son más variados y tienen más experiencia en el diseño de las unidades didácticas, pero a menudo no encajan con el perfil y el objetivo de formación del alumnado, por lo que nuestra intención consiste en estudiar los manuales actuales, con el fin de tomar lo bueno, cubrir lo que falta y adaptar la enseñanza al contexto chino.

De acuerdo con nuestra revisión, los libros chinos y los españoles manifiestan características distintas y cada uno tiene sus ventajas y defectos. En comparación con los materiales didácticos españoles, los chinos parecen prestar más atención a la noción de las funciones informativas y tienen en cuenta la diferencia entre las dos lenguas, porque su planteamiento se desarrolla con una mayor descripción sobre la naturaleza de las funciones e incita al alumno a realizar una comparación con la lengua materna. Pero la planificación requiere un estudio más profundo y un diseño más completo. En cambio, los manuales españoles tienden a ignorar la explicación teórica de las funciones informativas, puesto que en muy pocos se observan unidades didácticas dedicadas a tratar exclusiva y explícitamente este tema, y las que hemos podido revisar resultan incompletas e inconexas. No obstante, cabe repetir que valoramos algunas actividades diseñadas en estos libros y vale la pena aprender y adaptarlas en la futura enseñanza.

A modo de conclusión, los defectos de los que adolecen todos los materiales de ELE actuales son los siguientes: en primer lugar, la actitud discordante en el uso de los términos denominativos. *Español Moderno* confunde el tópico, el foco y el soporte

utilizando el término *realce* para referirse a todos estos casos, mientras que los manuales españoles suelen evitar la denominación y solamente proporcionar actividades para su práctica. Es preciso recordar que para nuestros alumnos universitarios una aclaración teórica es como una garantía de la práctica y una unificación de los términos resulta relevante en el aula de ELE. En segundo lugar, los manuales no abordan todos los aspectos señalados en los programas de estudio o en el nuestro anterior planteamiento, por ejemplo, pasan por alto la distribución de la información según presuposiciones pragmáticas, los caracteres de los tópicos y su interpretación, etc. En tercer lugar, la presentación de los contenidos no siempre se encuentra muy relacionada con la situación real, método poco práctico para la adquisición de estos fenómenos dependientes de la subjetividad del interlocutor. Con respecto a esto, valoramos las anteriores unidades citadas de *Sueña* y podemos aprender del libro y así completar nuestro posterior planteamiento. Por último, considerando las costumbres de aprendizaje de los alumnos sinohablantes y su objetivo de estudio, se reclama un resumen expuesto con claridad o una unidad compleja y sintetizadora para estructurar y enumerar las funciones informativas, la cual fortalezca la competencia profesional de nuestro alumnado.

4.2 ANÁLISIS DE ERRORES

Después de la revisión de los programas de estudio y los materiales de ELE, nos interesa conocer cómo es el aprendizaje del discente. ¿Los conocimientos ya están a su alcance a través de las unidades didácticas actuales? ¿Ya es capaz de captar y manejar las funciones informativas en su acto comunicativo? ¿Qué aspecto es lo que queda por mejorar en la futura docencia? Con el fin de diagnosticar el dominio de los alumnos, consideramos necesaria la realización de una encuesta que nos permita conocer y analizar su producción real en relación con nuestro objeto de estudio. En otras palabras, dedicaremos este apartado a evaluar lo que hace el alumno actualmente en el aula de ELE con respecto a las funciones informativas. La razón por la que evaluamos el dominio de estas funciones y cómo lo llevamos a cabo se puede justificar desde las siguientes perspectivas.

Por una parte, en el proceso de enseñanza, lo primero que debemos considerar es el perfil del alumno y partir de eso fijar el objetivo de la enseñanza y elaborar nuestro plan curricular. Hay que adaptar nuestra enseñanza a los niveles cognitivos y las competencias de origen y meta que puedan tener los alumnos. Por ello, existen clases diversas como español para inmigrantes, español para futbolistas, español para sinohablantes, etc. La presente tesis atiende el caso de español para sinohablantes universitarios, pero no nos estamos refiriendo a clases organizadas en España para estudiantes chinos, sino clases impartidas en China, en concreto, en las escuelas superiores. Debido a factores históricos, en el siglo pasado China necesitaba formar talentos especializados en lenguas extranjeras para fines diplomáticos y las universidades empezaron a establecer carreras de filologías extranjeras. Concretamente, el español en China ha experimentado grandes cambios a lo largo de los años y, en la actualidad, existen unas cien universidades que ofrecen cursos de español como carrera universitaria.

No obstante, la enseñanza de español para los sinohablantes universitarios supone un caso diferente a ELE en las academias. En primer lugar, el perfil de los alumnos de español en las universidades chinas se puede definir como el siguiente: estudiantes adultos bien educados, que suelen utilizar métodos de aprendizaje analíticos. Por ello, sus niveles cognitivos y el entorno de estudio nos conducen a configurar un plan de enseñanza distinto. En segundo lugar, su objetivo de aprendizaje no es el mismo que el

de cualquier otro discente de las academias de lenguas. Ello se debe al propio objetivo del alumno y la meta de formación de las universidades. En la mayoría de los casos, la meta no se circunscribe a lograr la comunicación, sino que radica en alcanzar el nivel nativo dentro de lo posible y dominar una introspección lingüística, es decir, una observación interior de sus propios actos comunicativos para mayor adquisición de la lengua. Por eso, y a pesar de lo específico o complicado del caso de las funciones informativas, consideramos imprescindible englobarlos en nuestra aula de ELE y creemos necesario evaluar su adquisición y mejorar la enseñanza al respecto.

Por otra parte, partiendo de las diferencias entre la lengua de origen y la lengua meta, el análisis contrastivo (AC) nos permite realizar una predicción de las posibles dificultades con las que se encontrará el alumno. Las principales críticas hacia el AC radican en que no todos los errores sistemáticos se producen por la transferencia negativa. Dicho de otra manera, el AC es capaz de predecir lo que hará el alumno, pero no diagnostica lo que hace. El análisis de errores (AE) es una herramienta complementaria del AC y es un tipo de estudio científico que nos facilita validar o refutar lo predictivo del AC en relación con su aplicación didáctica.

Por eso, para identificar y remediar los errores en las producciones reales de los sinohablantes y hacer patentes en qué etapa está su interlengua, planificaremos una encuesta diseñada conforme a las conclusiones del AC entre los estudiantes para detectar, describir, clasificar y explicar los errores cometidos por los alumnos. En la sección 4.2.2, pondremos en práctica una encuesta diseñada conforme a la predicción de errores en 4.2.1, entre los discentes del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai para diagnosticar lo que hace el alumno.

4.2.1 Predicción de errores

El análisis contrastivo en el capítulo 3 nos ha acercado a las similitudes y disparidades entre el chino y el español en torno a los tres parámetros de las funciones informativas: el binomio de soporte-aporte, el foco y el tópico. Repetimos abajo la conclusión que sacamos y a partir de ella, intentaremos predecir lo que hará el alumno en su producción real para sentar una referencia para el posterior análisis de errores.

En cuanto a la organización de la estructura informativa del enunciado, el chino y el español siguen las mismas pautas a la hora de distribuir el soporte y el aporte, en

concreto, la tendencia distributiva imperante es la organización de IC+IN. Las excepciones resultan ser consecuencia de la focalización o el uso de los interrogativos, de lo cual somos capaces de notar la influencia a nivel sintáctico. Pero para un mismo sentido, las dos lenguas no siempre son correspondientes en la distribución informativa por las particularidades de los idiomas, por ejemplo, los interrogativos chinos, siendo información novedosa, poseen mayor libertad al buscar su lugar en el enunciado, a diferencia de los españoles, cuya localización predominante es el comienzo de la oración.

Con respecto a la focalización, las dos lenguas disponen de similares tipos de procedimientos focalizadores: recursos fónicos, léxicos, de orden y estructurales. Primero, coinciden en conferir un acento de insistencia a un grupo prosódico para marcar el foco de un enunciado y, asimismo, la distribución del acento nuclear se halla estrechamente relacionada con la presuposición y el foco; segundo, los recursos léxicos chinos y los españoles pueden hacer notar o realzar el foco de la secuencia sin generar ningún otro compromiso, pero ambos requieren el respaldo de la prominencia acentual. Las disparidades entre sí consisten en que en español los marcadores léxicos suelen ser adjetivos y situarse al comienzo de la oración, mientras que en chino estos vocablos disfrutan de mayor libertad a la hora de buscar su posición en la frase y pueden ser adjetivos o adverbios; tercero, en las dos lenguas la ruptura del llamado orden de palabras natural tiene la capacidad de atraer la atención del oyente y resaltar la información más relevante que fija el hablante según circunstancias comunicativas, a lo largo de lo cual el aporte se desplaza a la posición inicial y para evitar que el foco se interprete como soporte, los procedimientos prosódicos o léxicos suelen ir acompañados para producir una ruptura en el discurso y dejar al receptor algo sorprendente; cuarto, las dos lenguas cuentan con estructuras sintácticas para destacar constituyentes de su paradigma, entre las cuales las más usuales en español son la familia de ecuacionales, adverbios de foco, *lo fuertes que eran* y sus variantes y adyacentes nominales atributos, y las más frecuentes en chino son la estructura con 是, la estructura 连...也/都..., los adverbios de foco y otras estructuras particulares. Dada la gran distancia lingüística entre las dos lenguas, los recursos estructurales no son del todo comparables y cuando el traductor se encuentra con una estructura no existente en chino, suele recurrir a otros recursos para lograr la misma función comunicativa. Véase el apartado 3.3.1.4 para más información al respecto.

Sin embargo, al mismo tiempo que recopilamos los ejemplos, nos hemos dado cuenta de que el procedimiento focal no se utiliza con la misma frecuencia en las dos lenguas. Cuando una lengua recurre al acento nuclear para hacer notar el foco, la otra puede optar por recursos estructurales para lograr el mismo objetivo comunicativo. De acuerdo con un estudio cuantitativo, llegamos a sacar una conclusión sobre la frecuencia del uso de los procedimientos focalizadores en las dos lenguas: cuando se intenta realzar un funtivo de su paradigma y llevar a cabo un proceso de enfatización, un hablante español aprovechará con mayor frecuencia los recursos fónicos, y en ocasiones también utilizará, según convenga, los procedimientos sintácticos, los adverbios de foco y los de orden con la misma frecuencia, siendo los menos frecuentes los recursos léxicos; mientras que para llegar al mismo objetivo de comunicación, un hablante chino preferirá recurrir a los recursos estructurales (sintácticos y adverbios de foco), aunque también quedan a su disposición, sucesivamente según la frecuencia, los procedimientos fónicos, los recursos léxicos, y en muy escasas circunstancias, los recursos de orden.

Hablando de la topicalización, llevamos a cabo el análisis contrastivo por medio de su comportamiento representativo, la interpretación de causalidad y los marcadores topicalizadores en las dos lenguas. Primero, la separabilidad es un carácter decisivo para identificar el tópico y en español la separabilidad tiene que ir marcada por una pausa acompañada de una unidad entonativa, mientras que en chino este criterio no se presenta con una pausa formal, sino que se percibe según conceptos, aunque una gran parte de enunciados sí pueden estar equipados de una coma. El español goza de mayor libertad a la hora de determinar la colocación del tópico, aunque muestra su preferencia por la posición inicial, pero el tópico en chino casi siempre se ubica al principio de una oración siguiendo el predominante orden de tópico-sujeto-verbo-objeto. Semánticamente, entre el tópico y el comentario se observan diferentes relaciones y si el tópico forma un elemento argumental del predicado verbal del enunciado, tiene una relación sintáctico-semántica regular con el verbo, como agente o paciente. La diferencia entre el chino y el español al respecto consiste en la reduplicación o posibilidades de elipsis. En el caso de español, la vinculación sintáctica y semántica entre el tópico y el comentario exige, en su mayoría, una demostración formal para que todo el enunciado quede completo, pero en chino muchas veces se permite la elipsis del correferente, porque la completitud del enunciado se garantiza con el contexto y la

unión de los conceptos de la secuencia. La reduplicación solo es obligatoria en ciertos casos concretos y La sustitución anafórica en chino no tiene otro motivo que mantener la corrección gramatical del comentario, que constituye la premisa para la construcción de las estructuras topicalizadoras. El vínculo entre el tópico no correferencial y el comentario es relativamente más flojo y estos tópicos se dividen en cuatro subcategorías: espaciales y temporales, genitivos, de hiperónimo y de fondo. El español cuida la completitud semántica y la corrección sintáctica de todo el enunciado incorporando el tópico al comentario. Cuanto más vago es el vínculo entre la función marco y la oración a la que corresponde, menos tolerancia tiene la lengua hacia el tópico desnudo. El chino, sin embargo, toma el tópico como un elemento bastante gramaticalizado y solo necesita garantizar la aceptabilidad sintáctica del comentario, y el tópico puede estructurarse desnudo siempre que se observe una relación entre el tópico y la oración que sigue.

La topicalización puede ir acompañada de un cambio de sentido de la causalidad en las dos lenguas y para que el receptor capte la relación lógica entre el tópico y el comentario, el chino y el español coinciden en proporcionar dos vías inferenciales: el pragmático y el lingüístico. Sin embargo, en chino, con el simple proceso de anteposición y segregación con pausa, la nueva interpretación del tópico no se activa con tanta frecuencia y tanta facilidad como en español.

En cuanto a los marcadores topicalizadores en términos generales, que incluyen el orden de palabras y una variedad de componentes segmentales y suprasegmentales, el chino y el español coinciden en poder advertir la función marco mediante el orden de palabras, la pausa y la prosodia, o las expresiones topicalizadoras. En sentido estricto, el español no dispone de marcadores topicalizadores exclusivos, pero en chino se suele utilizar unas partículas de tono para marcar un tópico e introducir formalmente su naturaleza sintáctica para una aceptación del enunciado.

El análisis contrastivo nos acerca a las diferencias entre el chino y el español en torno a las funciones informativas y nos permite realizar una predicción de las posibles dificultades con las que se encontrará el alumno. Podríamos suponer que la transferencia negativa de la lengua materna, en concreto, la distancia observada entre las dos lenguas constituirá obstáculos para el aprendizaje del estudiante. A partir de las anteriores conclusiones, somos capaces de llegar a formular la siguiente hipótesis:

1. A la hora de determinar la distribución informativa de un enunciado, el alumno tiende a organizar el orden de palabras según la versión china que se formaría en su

cabeza para facilitar la expresión. Tiene dificultad en adaptar la organización informativa de la lengua materna a la distribución que más natural suene en la lengua meta, en caso de que las particularidades de la lengua pidan modificaciones en el nivel sintáctico e informativo.

2. Al manejar los procedimientos de focalización en español, el alumno puede seguir el modelo chino para determinar la representación de dichos recursos. Por ejemplo, aunque ambas lenguas pueden resaltar una información mediante la modificación del orden natural de la secuencia, los cambios morfológicos o sintácticos como consecuencia constituirán la parte más ignorada por el alumno debido a la falta de la concordancia en el chino; las estructuras de énfasis no tienen correspondencia en la lengua materna del estudiante, por lo que requieren un mayor esfuerzo y habrá mayor posibilidad de cometer errores al respecto a la hora de evaluar la corrección de uso.

3. Los recursos focalizadores son de distinta frecuencia de uso en las dos lenguas. En las actividades de expresión, el alumno mostrará preferencia por recurrir a los recursos más usuales de la lengua materna para hacer notar el foco y en las actividades de mediación, optará por los mismos recursos para interpretar un enunciado de otro en la otra lengua sin tener en cuenta la asimetría de la frecuencia de uso.

4. Con respecto a la topicalización, el alumno no será capaz de cuidar la pertinencia entre el tópico y el comentario. Si el tópico forma un elemento argumental del predicado verbal del enunciado, tendrá problema con la correferencia entre el tópico y el comentario, en concreto, la reduplicación o las posibilidades de elipsis. En caso del tópico no correferencial, la pertinencia resulta relativamente más floja, el estudiante, por el alto grado de gramaticalización del tópico en chino, no sabrá cuidar la completitud semántica y la corrección sintáctica a la hora de expresar las frases en español.

5. La causalidad generada por el proceso de topicalización no se activa con igual facilidad en chino y en español, por lo que el discente no será capaz de acertar con el nuevo sentido entre los valores causales, condicionales y concesivos de las estructuras topicalizadas en español.

6. Para advertir la función marco, el alumno puede manejar los marcadores topicalizadores como el orden de palabras, la pausa y la prosodia, o las expresiones topicalizadoras. Pero al encontrarse con las partículas de tono como marcadores

topicalizadores exclusivos, el alumno tendrá problema en transformarlas en otra manera de topicalización en español.

4.2.2 Diseño del cuestionario

En el ámbito de las funciones informativas se involucran una amplitud de conocimientos gramaticales y pragmáticos y planteamos lo que se recomienda enseñar en el aula de ELE. Con el fin de comprobar o refutar nuestra predicción de errores, así como detectar, clasificar y explicar los errores cometidos del alumno, hay que indagar el dominio real de las funciones informativas del alumno y las posibles dificultades a las que se enfrentarían a lo largo del proceso de adquisición. Para ello, diseñamos un cuestionario⁵⁸ basándonos en el análisis contrastivo y las suposiciones que hemos presentado.

Un cuestionario bien diseñado es capaz de reflejar con fidelidad el grado de adquisición y detectar con precisión y facilidad los errores y las dificultades durante el aprendizaje, asimismo, puede facilitar el posterior trabajo de análisis de errores, por lo que concedemos suma importancia a la preparación de la encuesta. Antes de proceder al diseño concreto, es imprescindible tener en cuenta los siguientes criterios generales para no desviarnos en la configuración de ejercicios:

- Hay que considerar primero el perfil del alumno y el objetivo de la formación. Los cuestionados de nuestra investigación son los estudiantes del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU). Sometemos el cuestionario a práctica entre un total de 63 informantes. Son de distintos cursos escolares y llevan aprendiendo el español como carrera universitaria uno, dos y tres años respectivamente. De acuerdo con nuestra experiencia docente, se puede suponer, en general, que el nivel del alumno corresponde a B1, B2 y C1 según el curso al que pertenezca, a pesar de que en cualquier grupo siempre hay alumnos que son más avanzados, y otros rezagados que no alcanzarían el nivel establecido. Entonces, por el nivel y las particularidades de los cuestionados, damos por superados los conocimientos del nivel A y nos concentraremos en los contenidos desde el nivel intermedio, sin descartar la posibilidad de incluir ejercicios de naturaleza profesional.

⁵⁸ Véase el anexo 2.1.

- Hay que tener siempre en cuenta el objetivo de la encuesta. Los ejercicios diseñados para averiguar el dominio del alumno tienen que cubrir todos los contenidos que consideramos indispensables incluir en el aula de ELE para que el alumno los domine y que se desenvuelvan en distintas situaciones comunicativas. Las funciones informativas, distribución soporte-aporte, foco y tópico, así como sus representaciones, los recursos y una comparación con la lengua materna, tienen que encontrar una manifestación en el cuestionario.

- Durante la planificación, para que el resultado refleje con más fidelidad la adquisición del estudiante, es necesario desenvolver la encuesta con una variedad de ejercicios: preguntas abiertas, preguntas cerradas y preguntas para contestar con escalas de categoría en las que se señale el grado de aceptación o rechazo del enunciado.

- Hay que evitar la posible influencia de los factores que no sean el objetivo del cuestionario o que intervengan para sugerir un determinado comportamiento del alumno. Para ello, las instrucciones de los ejercicios se escribirán en chino para facilitar el trabajo del alumno y prevenir errores ocasionados por la falta de comprensión; no mencionaremos el tema de estudio en el cuestionario para que el aprendiz aplique las funciones informativas de manera natural y no forzada y que haga los ejercicios sin que se dé cuenta de qué estamos revisando; se pedirá al alumno terminar el cuestionario en clase presencial a fin de conocer su producción instantánea al respecto y evitar el apoyo del diccionario o de los recursos en línea. De esta forma, los errores detectados en la encuesta se podrán considerar originados por el mal dominio de las funciones informativas.

- El cuestionario se desarrollará con enfoque correlacional, transversal y longitudinal. El enfoque correlacional busca averiguar la relación entre el dominio del fenómeno lingüístico y la nota de los estudiantes. El diseño horizontal consiste en analizar el nivel de adquisición de las funciones informativas de los alumnos de un mismo curso y el vertical trata de describir cómo evoluciona el dominio con los años de aprendizaje de la lengua por medio de la comparación de muestras de diferentes cursos.

El cuestionario consta de cuatro partes, las cuales abarcan los conocimientos y recursos de las funciones informativas que consideramos necesarios para el éxito comunicativo del alumnado. La primera parte consiste en dar respuesta a preguntas de acuerdo con el contexto que ofrecemos. La segunda es la corrección de errores

gramaticales. La tercera pide al alumno elegir la respuesta más adecuada según distintos fines pragmáticos. Y la última parte es traducción, tanto de chino a español como viceversa. Cabe repetir que como la competencia lectora no constituye nuestro objetivo de evaluación, todas las instrucciones del cuestionario que llegan a las manos de los alumnos se escriben en chino para facilitar la comprensión de los informantes y para no establecer obstáculos ajenos en su uso de las funciones informativas, que son objeto de nuestro estudio. Asimismo, las instrucciones en español pueden dar al alumno una referencia y su redacción en chino puede evitar que sirvan de un modelo de imitación cuando el alumno busque su respuesta. Veamos a continuación las preguntas en sucesión y justificaremos el diseño por separado. Los ejemplos se presentan en versión en español y nos limitamos a citar los ejercicios más representativos.⁵⁹

I. Responde a las preguntas de acuerdo con los contextos que se ofrecen. Conserva en la respuesta la información proporcionada en la pregunta y responde a la frase de manera completa, sin omitir el contenido de la oración original.

Ejemplo:

¿Qué vas a hacer hoy por la tarde?

- Hoy por la tarde voy a descansar. (✓)
- Descansar. (×)
- No lo sé. (×)

1) ¿Quién ha hecho la tarta?

2) ¿Qué le dio a Luis?

3) *El Guernica es un enorme cuadro del pintor cubista español Pablo Picasso, de 7,76 metros de largo y 3,49 de alto, pintado en 1937 y que se encuentra en el Museo Nacional Reina Sofía de Madrid. Tu amigo ha visto la obra y está interesado en ella, por lo que te pide información sobre el cuadro. Ahora, responde a su pregunta de forma completa.*

¿Quién pintó el Guernica en 1937?

¿Cuándo pintó Picasso el Guernica?

4) *Tus compañeros están haciendo preparativos para la reunión de las 9 cuando de repente recuerdas que la reunión no empieza a las 9, sino a las 8, y que todos se han equivocado. Escribe todas las expresiones que se te ocurran para enfatizar este hecho lo máximo posible para recordarlo a todos. Escribe al menos dos frases.*

5) *Es tu cumpleaños y tu mejor amigo te ha hecho un regalo y, es precisamente lo que siempre has querido. Escribe todas las expresiones que se te ocurran para expresar lo feliz que estás para hacer un comentario sobre este regalo. Escribe al menos dos frases.*

⁵⁹ Para el cuestionario completo, véase el anexo 2.2.

(Omite expresiones de agradecimiento y tienes la libertad de determinar el contenido del regalo).

El primer ejercicio consiste en responder a unas preguntas según los contextos que establecemos. La elaboración del ejercicio se desarrolla guiada por los siguientes objetivos y criterios:

- Pretendemos averiguar el dominio de los alumnos con respecto a la distribución soporte-aporte y si son capaces de cambiar la organización de la información y modificar con flexibilidad, en su producción, el orden de palabras de acuerdo con las diversas situaciones que proporcionamos.

- Pretendemos conocer la adquisición de los alumnos en torno a los distintos recursos focalizadores y si pueden utilizarlos con libertad en contextos relacionados con la vida real para lograr un fin comunicativo indicado.

- La segmentación de soporte-aporte se halla estrechamente vinculada con las presuposiciones pragmáticas, por lo que es de vital importancia ofrecer al alumno suficiente contexto, de manera concisa y clara, para advertirle la distribución de la información y guiarle en la codificación de las funciones informativas.

- Para conocer con claridad cómo organizan los fúntivos y evitar que el alumno produzca secuencias con la elipsis de la información conocida, en las instrucciones se debe proponer un ejemplo indicando las formas de contestar y las respuestas que se consideran no aceptables en este ejercicio. Así pretendemos garantizar que todas las respuestas obtenidas de los discentes sean válidas para realizar nuestro análisis de errores con respecto al binomio de soporte-aporte y los recursos focalizadores.

- Considerando que en distintos contextos hay preferencia por diferentes recursos focalizadores y para la completitud de los conocimientos examinados, ofrecemos más de una situación con el fin de que el alumno tenga espacio para realizar la focalización mediante recursos fónicos, léxicos, de orden y estructurales.

El segundo ejercicio fue diseñado para indagar la corrección gramatical del alumno en el uso sintáctico relacionado con las funciones informativas. Consta de 10 frases y el alumno debe determinar si son gramaticalmente correctas cada una de ellas e indicar la corrección en caso de que sean incorrectas.

II. Determina si hay errores gramaticales en las siguientes frases, y corrígelas si hay errores, o marca ✓ si no los hay.

- 1) Fue en la facultad que mi novio y yo nos conocimos.
- 2) Esa chaqueta, con ella siempre vas bien vestido.
- 3) La tarta ha hecho Marta. ¿Qué os parece?
- 4) ¡Qué regalo lo has comprado!
- 5) A María es quien Juan vio ayer en el cine.
- 6) Justamente fue Luis lo que me ayudó a subir la maleta.
- 7) Esa noticia, yo no he oído en mi vida.
- 8) María, ¿quién se acuerda?
- 9) Por fin, Pablo rompió con la tonta de su novia.
- 10) Nos preocupa a todos lo complicado que se ha vuelto la situación política del país.

A la hora de diseñar este ejercicio, hemos tenido en cuenta la completitud de los conocimientos examinados y las diez preguntas propuestas se destinan a averiguar la adquisición del alumno en los siguientes aspectos: reduplicación del pronombre en la anteposición de complementos del verbo, estructuras y relativos de las ecuacionales, anáfora de los tópicos con o sin índices funcionales, adyacentes nominales atributivos, y concordancia en las secuencias de *lo* + adj.

El tercer ejercicio pide al alumno seleccionar la respuesta que le parezca más natural para un contexto indicado. A diferencia del primer ejercicio, en esta parte los alumnos no necesitan llevar a cabo actividades de producción, sino evaluar la aceptabilidad de unas opciones gramaticalmente correctas.

III. Selecciona la respuesta más adecuada en el contexto proporcionado (Todas las opciones son gramaticalmente correctas).

- 1) Hoy vendrá Ana.
A. No. La que vendrá es Luisa.
B. No. Luisa es la que vendrá.
C. No. Es Luisa la que vendrá.
- 2) Tu enemigo: No quiero contestarte, porque es una pregunta tonta.
A. Has dado una respuesta bonita.
B. Estoy satisfecho con tu respuesta.
C. Bonita forma de contestar.
- 3) Hace mucho que no veo a tus hermanos. ¿Cómo están?

- | |
|---|
| A. ¿Mis hermanos?, tampoco los veo desde hace días.
B. Desde hace días no veo a mis hermanos.
C. Mis hermanos no los veo desde hace días. |
|---|

Elaboramos el tercer ejercicio de esta manera por dos razones. Por un lado, los contenidos que intentamos examinar en esta parte pertenecen a niveles más avanzados, como recursos léxicos con valor irónico, conciencia de acotar el universo discursivo, órdenes de las ecuacionales plenas según las circunstancias para distintos fines pragmáticos, y pese a su complejidad, consideramos conveniente englobarlos en la enseñanza a los alumnos universitarios que toman la lengua como carrera profesional. Por otro lado, los alumnos pueden formar un contexto y comprender mejor lo que le piden hacer comparando las tres opciones. Por medio de una lectura de los tres enunciados, el discente debe determinar cuál es la reacción esperada para que la respuesta se presente lo más natural posible.

El último ejercicio tiene forma de traducción y el principal objetivo estriba en conocer si el alumno tiene una conciencia contrastiva respecto a las funciones informativas.

IV. Traducción.

- | |
|--|
| 1) 这些礼物是谁选的? 连佩德罗都觉得不好看。
2) 我是为你买的这部词典。
3) 水果呢, 我最喜欢吃苹果。
4) ¡YO lo hice todo para salvar la familia!
5) Lesionado, Andrés no jugó. |
|--|

Al elaborar este ejercicio, hemos tenido en cuenta los siguientes criterios:

- Que la traducción refleje las diferencias entre las dos lenguas surgidas de las particularidades sintácticas para que veamos con claridad la corrección del alumno en el uso de las funciones informativas y la transferencia de la lengua materna.

- Que la traducción refleje si el alumno es capaz de notar la distinta frecuencia del uso de los recursos focalizadores y hacer transformaciones al respecto. Por ejemplo, cuando en la secuencia (4) el foco se expresa con acento de insistencia en español, la forma más habitual de traducirla sería recurrir a estructuras en chino.

- Que la traducción refleje la gramaticalización del tópico en chino y su contraste con el español para averiguar si el alumno puede encontrar una forma adecuada de expresarlo en las dos lenguas respectivamente.

- Que la traducción refleje si el alumno puede llevar a cabo una satisfactoria interpretación de los nuevos valores de causalidad, aspecto particular de la topicalización en español.

4.2.3 Resultado y análisis

El análisis contrastivo nos permite predecir las posibles dificultades con las que se encontrará el aprendiz y con ello podemos proceder al diseño, procesamiento y análisis de cuestionarios con el objetivo de estudiar a los alumnos chinos mediante el análisis de muestras representativas y explicar las variables de estudio y su frecuencia. Sometemos el cuestionario a la examinación a 63 alumnos de la carrera de español de SISU. Los informantes son de distintos cursos (segundo, tercero y cuarto) y ya llevan aprendiendo español uno (35 alumnos), dos (11 alumnos) y tres años (17 alumnos) respectivamente. Las muestras obtenidas apoyan y sirven como una base valiosa para la realización del análisis de errores, que se desarrollará a continuación desde la perspectiva transversal, longitudinal y correlacional.

En el enfoque transversal, pretendemos detectar, clasificar y explicar los errores cometidos por los alumnos en su conjunto, de acuerdo con lo que pretendemos examinar y lo que aclaramos en el apartado del diseño de cuestionario. Básicamente en la encuesta intentamos llevar a cabo una averiguación de cinco aspectos con respecto al dominio del alumno:

- (1) la capacidad de cambiar la distribución informativa y modificar con flexibilidad el orden de palabras según presuposiciones pragmáticas.
- (2) la adquisición de los distintos recursos focalizadores y su aplicación en situaciones comunicativas.
- (3) la corrección gramatical en el uso sintáctico relacionado con las funciones informativas.
- (4) el manejo de las funciones informativas y la selección entre unos enunciados gramaticalmente correctos en contextos reales
- (5) la conciencia contrastiva respecto a las funciones informativas

Los primeros 4 ejercicios de la primera parte del cuestionario constan de 7 preguntas, a las cuales el alumno debe responder según el contexto que le proporcionamos. El objetivo de esta sección consiste en averiguar si el informante posee la conciencia o la capacidad de organizar la distribución informativa de un enunciado y modificar el original orden de palabras según convenga. Recogemos un total de 63 respuestas para cada pregunta, entre las cuales algunas se consideran no válidas, puesto que hay alumnos que no siguen las instrucciones de dar una respuesta completa omitiendo contenido de la oración original y así no podemos determinar la organización informativa de su respuesta. Para ofrecer información contestando a las preguntas que se les dan en distintos contextos, los estudiantes aprovechan diferentes órdenes de palabras, según los cuales podemos analizar los procedimientos que utilizan para codificar el mensaje. Entre las respuestas recogidas, descubrimos que algunos alumnos optan por la distribución soporte-aporte según la naturaleza de la información, mientras que otros recurren a la focalización para marcar de esa manera la información nueva con recursos fónicos, recursos estructurales o recursos de orden. El resultado puede mostrarse con la siguiente gráfica:

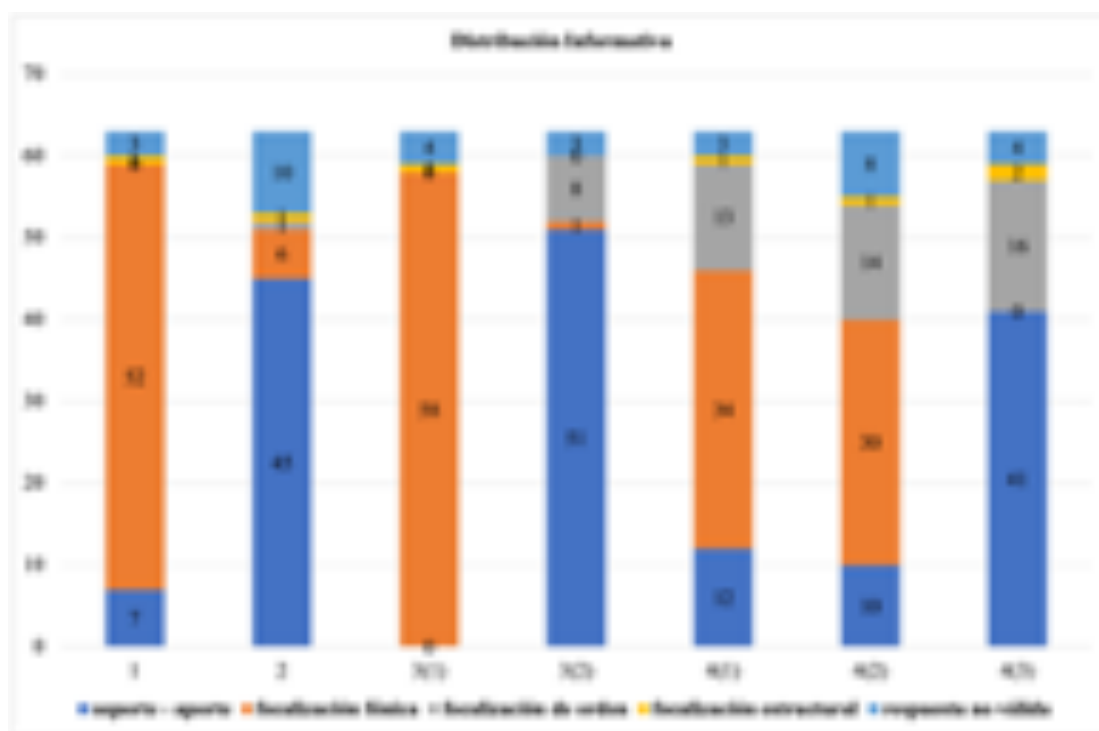


Figura 19 Resultado de la examinación de distribución informativa

A simple vista, la estadística se ve disimétrica y parece que los alumnos codifican el mensaje con diferentes procedimientos de una pregunta a otra, sin embargo, podemos encontrar una tendencia en común.

Para dar una respuesta a la primera pregunta *¿Quién ha hecho la tarta?*, el 82.5% (52 de 63) de los informantes utiliza el orden SVO como *X ha hecho la tarta*, lo cual, según una posterior comprobación con dichos alumnos, se interpretaría como una focalización fónica para responder al interrogativo *quién*; un alumno (1 de 63) contesta a la pregunta con la estructura ecuacional; un 11.1% (7 de 63) de los alumnos cambian el orden de palabras natural y antepone el complemento directo con el modelo de *la tarta la ha hecho X*⁶⁰, y en este caso, reconocemos su proceso de reorganización de la información según la novedad y presentación del mensaje por medio del orden soporte-aporte. La contestación de los alumnos en 3(1) es similar a la primera pregunta y podemos observar una parecida distribución de las muestras. Aunque les damos la información necesitada en un contexto donde presentamos el cuadro *Guernica*, casi todos (92%, 58/63) utilizan la focalización fónica *Picasso pintó el Guernica en 1937* para dar información a otro receptor y ninguno contesta a la pregunta con el orden *El Guernica lo pintó en 1937 Picasso*.

El comportamiento de los estudiantes en estas preguntas nos hace notar su preferencia por el foco contrastivo y desde nuestro punto de vista, eso tiene dos razones. Por un lado, los alumnos chinos prefieren construir un enunciado con el orden SVO, porque también es el orden más natural en su lengua materna. En las dos preguntas, la información novedosa sintácticamente constituye el sujeto de la oración y para los alumnos, la manera preferida de contestar a la pregunta es conservar el orden de palabras que les suene más aceptable, por eso, la mayoría de ellos entrega la respuesta del modelo *X ha hecho cierta cosa* acompañada de una focalización fónica, por otro lado, los alumnos pueden confundir el foco con la información novedosa, considerando que la focalización es la única manera de proporcionar un mensaje desconocido e ignorando que se puede organizar la información modificando el orden de palabras original. De hecho, el comportamiento del alumno surge, en nuestra modesta opinión, de no saber distinguir el foco neutro y el foco contrastivo. Cuando el interlocutor no

⁶⁰ Nuestro objetivo en este ejercicio consiste en averiguar la capacidad del alumno de modificar con flexibilidad el orden de palabras según presuposiciones pragmáticas, por lo que solo cuidamos la organización informativa del alumno y pasamos por alto las faltas gramáticas, por ejemplo, el olvido de la reduplicación en una respuesta como *la tarta ha hecho X* no se considera incorrecto, ya que el alumno acierta con la correcta distribución informativa.

busca realzar un fectivo de su paradigma en los enunciados, no es necesario marcar la información con un foco contrastivo y resulta más natural si el enunciado se organiza con el orden soporte-aporte, desempeñando así el aporte como foco neutro. En otras palabras, cuando estamos ofreciendo una información y no tenemos el objetivo de llamar la atención al receptor, basta con presentar el enunciado de forma soporte-aporte y no hace falta hacer hincapié en el fectivo que consideramos como información novedosa. En resumidas cuentas, no podemos decir que la respuesta del alumno sea incorrecta si utiliza la focalización, pero, de todas formas, en estos contextos que generalmente no exigen el uso del foco contrastivo, somos capaces de darnos cuenta de la insuficiencia del estudiante en la adquisición de la distribución informativa según presuposiciones pragmáticas. Para dar una información sin intención de rectificar la opinión del receptor o llamar su atención especial, el alumno necesita un mejor dominio del orden soporte-aporte en el plano informativo, teniendo en cuenta que si el mensaje es conocido o novedoso para el receptor.

Esta hipótesis y conclusión pueden comprobarse en otras preguntas de este ejercicio. Según el resultado, al contestar a las preguntas 2, 3(2), 4(3), el alumno tiene mejor comportamiento: la mayoría de los encuestados acierta en proporcionar la información con la distribución soporte-aporte y solo una pequeña parte de ellos utiliza los procedimientos focalizadores fónicos, estructurales, o de orden.

2. ¿Qué le dio a Luis?

Respuesta: Le dio a Luis el libro.

3(2) ¿Cuándo pintó Picasso el Guernica?

Respuesta: Picasso pintó el Guernica en 1937.

4(3) ¿Cuándo fue al cine Marta?

Respuesta: Marta fue al cine ayer por la tarde.

El hecho de que los alumnos tengan un mejor comportamiento en estas preguntas se debe a que todas estas respuestas siguen el orden *sujeto-verbo-objeto-complemento*, es decir, no necesitan modificar el llamado orden natural del enunciado para ofrecer la información. A pesar de que una pequeña parte de los estudiantes se da cuenta de la novedad de la información que proporcionará, considera que la focalización es la única forma de marcarla y recurre a los procedimientos focalizadores para llegar a tal objetivo. Desde estas preguntas, observamos la preferencia del orden natural de palabras del

alumno y desde 4(1) y 4(2), somos capaces de ver su insuficiencia de modificar la distribución informativa según presuposiciones pragmática. A la hora de ofrecer información frente a la pregunta *¿Adónde fue Marta ayer por la tarde?* y *¿Qué hizo Marta ayer por la tarde?*, más de la mitad de los estudiantes aplican con indiferencia la respuesta *Marta fue al cine ayer por la tarde*. El sintagma verbal *fue al cine* es el aporte de la oración en el plano informativo y es mejor colocarlo al final del enunciado formando respuestas como *Ayer por la tarde Marta fue al cine* o *Marta ayer por la tarde fue al cine*. Estas tres réplicas tienen los mismos elementos sintácticos, pero están contestando a diferentes preguntas iniciales.

En fin, con el análisis de esta sección, somos capaces de llegar a la conclusión de que los alumnos no poseen una adquisición satisfactoria de la distribución informativa y tienden a utilizar el orden SVO para hacer frente a la mayoría de las situaciones. Una parte de los estudiantes tiene la conciencia de distinguir lo conocido y lo novedoso al proporcionar la información, pero suele confundir el foco neutro y el foco contrastivo y prefiere marcar la novedad de la información con procedimientos focalizadores en todos los casos.

Para averiguar la adquisición de los distintos recursos focalizadores y su aplicación en situaciones comunicativas, diseñamos dos contextos simulados en los que se insinúa al alumno que haga hincapié en un hecho. Pretendemos descubrir en esta sección si el alumno puede desenvolverse con libertad mediante recursos informativos en las situaciones y si es satisfactorio su dominio de los recursos focalizadores. El resultado se puede mostrar con la siguiente gráfica.

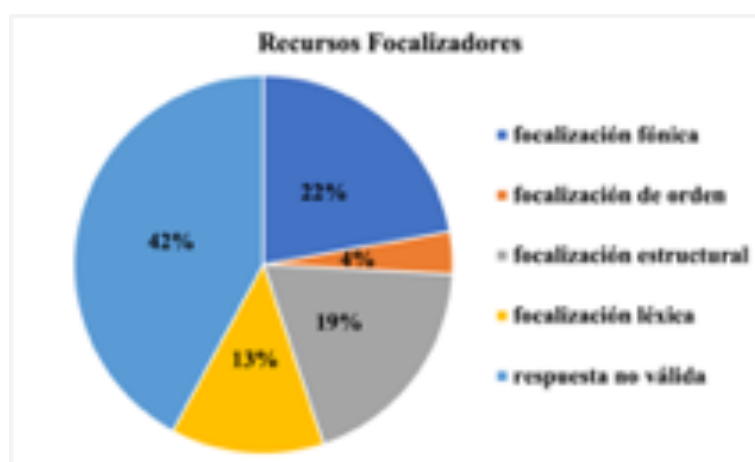


Figura 20 Recursos focalizadores utilizados por el alumno

	Fónico	De orden	Estructural	Léxico	Respuesta no válida
5	42	9	32	0	43
6	14	0	16	33	63

Tabla 52 Recursos focalizadores utilizados en 5 y 6 respectivamente

El estudiante debe dar dos expresiones en cada contexto que se le ofrece y realizar un hecho dentro de lo posible. Entonces, recibimos en total 252 (63*2*2) respuestas por parte del alumnado, entre las cuales un 42% (106/252) se considera no válido porque el alumno lo deja en blanco por la incapacidad o porque opta por un tono enunciativo y no consigue con suficiencia el fin comunicativo que esperábamos. Así que, respuestas como *Olvidamos la correcta hora de la reunión* o *Se me ocurre que la reunión no empieza a las nueve* para la pregunta 5 o la oración declarativa *Me gusta el regalo* para la pregunta 6, son inválidas si lo que intentamos detectar es el dominio de los recursos focalizadores del alumno. Entre las demás expresiones, los encuestados presentan el hecho utilizando los procedimientos de focalización de una u otra forma⁶¹. Su manera preferida son los recursos fónicos (22%, 56/252), con la prototípica respuesta de *¡La reunión empieza a las OCHO!*⁶² Aprovechan también la oración ecuacional (19%, 48/252), la focalización léxica con *qué* (13%, 33/252), y con menos frecuencia, los recursos de orden (4%, 9/252).

Tenemos que admitir que, en diferentes situaciones, son distintos los procedimientos focalizadores los que se hallan dentro de nuestro alcance, por lo que la estadística se presenta disimétrica en las dos preguntas. Para expresar la alegría que siente uno al recibir un regalo que había querido comprar desde hace mucho, con más probabilidad y facilidad pensaría expresarse por medio de oraciones exclamativas con *qué* como *¡Qué regalo más hermoso me has comprado!* o *¡Qué alegre me siento!* Sin embargo, la situación no parece tan libre en la pregunta 5. A la hora de enfatizar el hecho de que la reunión empezará a las ocho, en vez de a las nueve, no somos capaces de encontrar una forma adecuada donde se utilicen los marcadores del tipo *qué, lindo, menudo...*

⁶¹ Hay que repetir aquí que el alumno puede cometer algunos errores gramaticales a la hora de presentar las expresiones, pero no las consideramos inválidas o incorrectas porque en estas preguntas nuestro objetivo consiste en el uso de recursos focalizadores. Así que si un estudiante presenta una respuesta como **Es a ocho cuando empeza la reunión*, tomamos la expresión como un ejemplo de procedimiento estructural, pese a sus errores gramaticales.

⁶² No todos los estudiantes han puesto el fectivo en mayúscula para marcar el foco fónico. La detección del procedimiento fónico se realiza principalmente por medio de una posterior entrevista con el encuestado.

De todas maneras, a través de la prueba, podemos ver que en las escenas donde se requiere un realce de cierto funtivo, los estudiantes tienen poco dominio de los recursos focalizadores, siendo inválidas casi la mitad de las respuestas, y no saben usarlos libremente para lograr con suficiencia los fines comunicativos. Para hacer frente al contexto, el alumno suele compensar con oraciones declarativas, con lo cual, pese a su aceptabilidad lingüística, nos damos cuenta de una falta de riqueza comunicativa y una deficiente adquisición los recursos focalizadores.

El ejercicio de corrección de errores del cuestionario se diseña para analizar la corrección gramatical del alumno en el uso sintáctico relacionado con las funciones informativas. Las diez preguntas propuestas se destinan a averiguar respectivamente la adquisición del alumno en los siguientes aspectos:

1. relativo *que/donde* de las ecuacionales;
2. referencia anafórica al tópico desnudo con función subordinada al verbo;
3. presencia obligatoria del pronombre objeto con el objeto directo antepuesto;
4. excepción de 3 en las oraciones exclamativas;
5. presencia obligatoria de la preposición ante el relativo en las ecuacionales en caso de que el foco contraiga una función directa con el verbo de la oración subordinada;
6. relativo *el que/quien* de las ecuacionales;
7. referencia anafórica obligatoria al tópico correferencial;
8. presencia obligatoria de índices funcionales ante el tópico;
9. comprensión de adyacentes nominales atributivos;
10. cuestión de concordancia en las secuencias del modelo *lo fuertes que eran*

El comportamiento del alumno solo se considera correcto si acierta en juzgar la exactitud de las oraciones y corregir los errores en las frases no apropiadas. La siguiente gráfica de barras nos revela que el dominio gramatical relacionado con las funciones informativas resulta ser una parte débil del alumno y deja mucho que desear. Entre todas las preguntas, no hay ninguna, excepto la 9, en que más de la mitad de los encuestados llegue a presentar una solución satisfactoria.

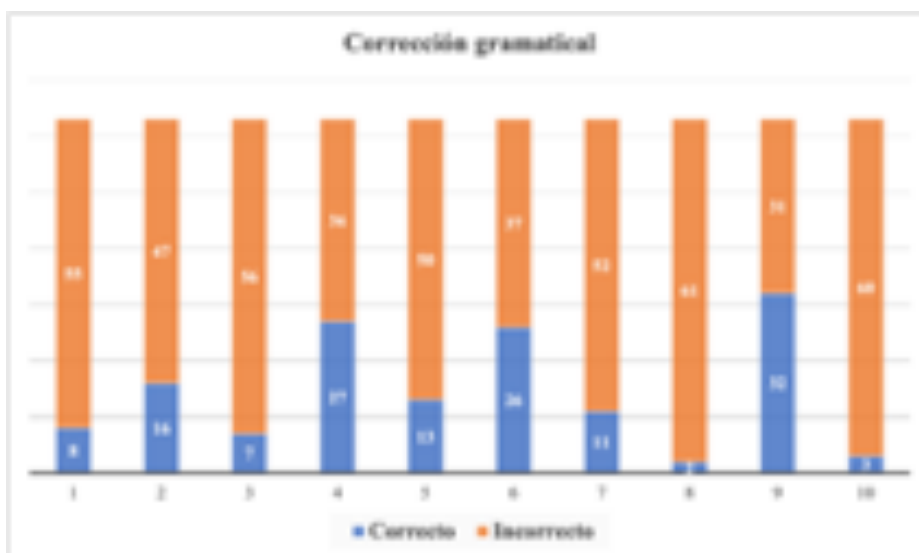


Figura 21 Resultado de la corrección gramatical

Dada la actuación deficiente del alumno, es más conveniente analizar la situación en su conjunto, en vez de detenernos en cada una de las preguntas. De hecho, las preguntas básicamente examinan tres cuestiones sintácticas: los relativos, la concordancia y la reduplicación. Todos estos fenómenos lingüísticos no existen o son distintos, en el último caso, en la lengua materna del estudiante. La adquisición del uso de las pequeñas partículas siempre requiere una construcción sintáctica desde cero para el alumno, además, solo con suficiente práctica llegará a tener un dominio satisfactorio. Aunque algunos puntos gramaticales ya aparecen en los manuales de aprendizaje, los estudiantes siguen sin poder detectar y corregir los errores, por ejemplo, en el caso de la 10, la concordancia del adjetivo en las secuencias del modelo *lo fuertes que eran* constituye un conocimiento que se había enseñado antes de la encuesta, pero casi todos los encuestados (95.2%, 60/63) son incapaces de descubrir la incorrección del adjetivo *complicado* en la frase *lo complicado que se ha vuelto la situación política del país*. Todo ello nos muestra la carencia en enseñanza y práctica y la dificultad de la adquisición al respecto.

El ejercicio de opciones múltiples tiene como objetivo averiguar el manejo de las funciones informativas del alumno, en concreto, si puede seleccionar la expresión más adecuada entre unos enunciados gramaticalmente correctos en contextos reales. Las primeras tres preguntas de esta parte consisten en determinar órdenes de las ecuacionales plenas según la circunstancia para, respectivamente, la función rectificativa, la continuidad del tema, y la réplica contradictoria. La cuarta intenta ver

si el alumno puede notar el valor irónico de la anteposición del adjetivo, y la última, si tiene la conciencia de la función tópico en los contextos reales.

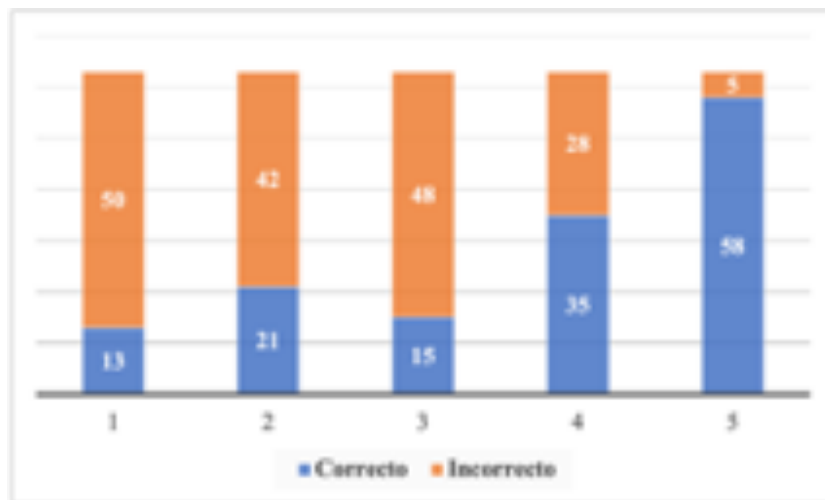


Figura 22 Resultado del ejercicio de opciones múltiples

En esta gráfica podemos ver que los estudiantes no tienen un buen desempeño en las primeras tres preguntas y uno mejor en 4 y 5. Podemos llegar a la conclusión de que el alumno no distingue los valores de los distintos órdenes de las ecuacionales plenas porque no vemos regularidad en las respuestas del alumno, las cuales se distribuyen de manera aleatoria, y en cada una de las preguntas la corrección no sobrepasa un tercio (20.1%; 33%; 23.8%). El comportamiento, desde nuestro punto de vista, tiene que ver con la mala planificación de las unidades didácticas en torno a las estructuras enfáticas en el manual chino, *Español Moderno*, que solo presenta el orden B de las tres distribuciones de ecuacionales plenas, y su explicación podría ser un indicio engañoso para que el alumno piense que es la forma de organización preferida de las oraciones enfáticas. Distinguir las disimilitudes y la circunstancia de uso sí es de nivel muy avanzado, pero una explicitación al respecto es imprescindible si queremos lograr que el alumno tenga un mejor dominio de las funciones informativas.

Un 55.6% (35/63) de los encuestados acierta en contestar a la cuarta pregunta. La anteposición de adjetivos como recursos léxicos en ocasiones puede conllevar valor irónico y más de la mitad del alumnado puede reconocer la ironía. Se trata de una cuestión no abordada en el aula de ELE y la mayoría de los alumnos elige la opción correcta mediante su instinto lingüístico. La situación de la pregunta 5, con un 92% de corrección, comprueba que el alumno puede percibir la noción del tópico y tiene conciencia de poder aprovecharlo en el discurso para facilitar la comunicación.

La última tarea es la traducción, con la cual pretendemos averiguar la conciencia contrastiva del alumno respecto a las funciones informativas. En el capítulo anterior de análisis contrastivo, llegamos a observar las principales diferencias con respecto a las funciones informativas entre chino y español y en el presente, intentamos ver si dichas diferencias suponen dificultad para los alumnos en la adquisición. Por medio de las siguientes preguntas podemos comprobar o refutar la predicción de errores:

	Objetivo de la prueba
1	Adaptación de la organización informativa de la lengua materna al orden de palabras que suene más natural en la lengua meta.
2; 6-8	Correspondencia entre las ecuacionales y la estructura 是...的; Diferente frecuencia de uso de los procedimientos focalizadores y su transformación en la traducción
3-5	Conciencia y traducción del tópico gramaticalizado en chino
9-12	Interpretación de la causalidad generada por la topicalización en español

Tabla 53 Objetivos de la prueba de traducción

Siguiendo los objetivos prefijados en la tabla, vamos a analizar el comportamiento de los alumnos por separado.

Cuando traducen la primera oración 这些礼物是谁选的⁶³, el 95.2% de los estudiantes (60/63) no siguen el original orden de palabras a la hora de determinar la organización del enunciado traducido. Saben adaptar la organización informativa de la lengua materna a la distribución que más natural suene en la lengua meta. La distribución informativa soporte-aporte en chino tiene que transformarse a la aporte-soporte en español porque las particularidades de la lengua meta piden modificaciones en el nivel sintáctico e informativo y los interrogativos tienden a encabezar la oración. Esto puede refutar la primera predicción, aunque ambas lenguas coinciden en organizar la información con el orden soporte-aporte, el alumnado puede darse cuenta de las particularidades de la lengua española en el nivel sintáctico o informativo y no tiene dificultad en ajustar el orden de palabras en caso necesario.

⁶³ 这些礼物 是 谁 选 的?
Literalmente: Estos regalos ser quién elegir partícula de tono

Las preguntas 2, 6, 7, 8 buscan examinar el manejo de la focalización. La 2, 我是为你买的这部字典⁶⁴, contiene la estructura enfática 是...的 y queremos ver si el alumno puede establecer una equivalencia relativa entre la estructura china y las ecuacionales. Ilustramos la contestación de los informantes con la siguiente tabla.

Respuesta 1		Respuesta 2	Respuesta no válida
Corrección	Errores gramaticales		
2 (3.2%)	12 (19.0%)	40 (63.5%)	9 (14.3%)

Respuesta 1: Fue para ti para quien compré el diccionario.

Respuesta 2: Compré el diccionario para ti.

Tabla 54 Respuestas de la pregunta 2

Un 22.2% (14/63) de los estudiantes intentan presentar la traducción recurriendo a las ecuacionales, pero muy pocos de ellos (3.2%) logran traducir la frase con toda corrección, el resto (19%), comete errores gramaticales con mayor o menor peso, puede ser el olvido de la preposición, la selección del relativo, la persona del verbo *ser*. La mayoría de los estudiantes (63.5%) opta por la respuesta 2, que se halla formada por un foco neutro y desde nuestro punto de vista, si no conferimos un acento de insistencia al foco neutro o no marcamos el pronombre en ablativo con mayúscula, la traducción no es tan fiel a la oración original. El comportamiento del alumno se puede deber, por un lado, a su falta de comprensión sobre foco contrastivo y foco neutro y por otro, a su intento por evitar la complicada estructura enfática en español. De todos modos, podemos ver que las estructuras de énfasis sí requieren mayor esfuerzo del alumno y este tiene mayor posibilidad de cometer errores en su uso.

Las preguntas 6-8 se presentan para tratar la distinta frecuencia de uso de los recursos focalizadores en las dos lenguas. El alumno debe descodificar bien el mensaje y encontrar la forma de expresión adecuada recurriendo al procedimiento focalizador preferido para el caso en la lengua materna. Por ejemplo, en la secuencia 6, *¡YO lo hice todo para salvar la familia!*, el foco YO, marcado por el acento de insistencia, se realiza con el fin de contrastar con los fúntivos del mismo paradigma (*tú, él, ustedes, Paco y Ana*). No obstante, con el fin de lograr el mismo fin comunicativo, un enunciado con recursos focalizadores fónicos suena muy raro en chino y es más natural marcar el foco

⁶⁴ 我是为你买的这部字典
Literalmente: Yo ser para ti comprar partícula este diccionario

con el procedimiento estructural de 是.... Así que el alumno debe comprender bien primero la función del foco y buscar después una forma de expresión más apropiada en chino transformando los recursos fónicos a los estructurales en la lengua meta. Lo mismo ocurre con las preguntas 7 y 8, para traducir la frase *El PIANO tocará Juan* con acento de insistencia y la secuencia *El piano lo tocará Juan* marcado por recursos focalizadores de orden, el alumno tendrá que seguir los mismos procesos.

	6	7	8
Precisión del alumno	15.9% (10/63)	41.3% (26/63)	17.5% (11/63)

Tabla 55 Precisión del alumno en preguntas 6-8

De acuerdo con el resultado, los estudiantes no tienen un comportamiento satisfactorio en la transformación de los recursos focalizadores. Si analizamos con atención las respuestas erróneas o no apropiadas, nos daremos cuenta de que el fracaso en esta pregunta radica, en la mayoría de los casos, en la no descodificación de la función foco: a la hora de traducir la oración *¡YO lo hice todo para salvar la familia!*, el alumno suele pasar por alto el realce del foco de su paradigma y presenta traducciones como 我做一切是为了拯救这个家, cuyo relieve pasa a caer en *para salvar la familia*. Si el alumno ya consigue explicar la función del foco en la secuencia, normalmente no tiene problemas en traducir la oración con precisión, lo cual puede refutar en parte la anterior predicción: en las actividades de mediación, el alumno optará por los mismos recursos para interpretar una secuencia de la otra lengua sin tener en cuenta la asimetría de la frecuencia de uso. Según el comportamiento de los alumnos, somos capaces de notar que el problema no consiste en si el alumno tiene conciencia de la frecuencia de uso, sino en si puede llegar a descodificar primero la función foco. Pero en el cuestionario solo incluimos ejercicios de traducción español-chino y no al revés, las respuestas solo nos pueden comprobar que no tienen mucha dificultad en ajustar la traducción a la forma más adecuada en chino con los recursos focalizadores más frecuentes, y merece un estudio más completo para saber si tienen la misma actuación en la traducción chino-español.

Las preguntas 3-5 tienen como objetivo conocer la percepción de la función tópico del alumno y si se da cuenta de las disparidades con respecto a los tópicos no correferenciales entre chino y español. De acuerdo con el análisis del capítulo anterior, los tópicos no correferenciales forman un complejo cuando se desglosan y las

relaciones semánticas entre el tópico y el comentario son variadas. En español, cuanto más vago es el vínculo entre la función marco y la oración a la que corresponde, menos tolerancia tiene la lengua hacia el tópico desnudo, mientras que en chino solo se necesita garantizar la aceptabilidad sintáctica del comentario, el tópico puede estructurarse desnudo siempre que se observe una relación entre el tópico y la oración que sigue. Las relaciones entre el tópico y el comentario de las oraciones 3-5 son de, respectivamente, todo-parte, hiperónimo-hipónimo y trasfondo discursivo. El alto grado de gramaticalización del tópico en chino permite que aparezca desnudo al comienzo de la oración o solamente acompañado de partículas de tono, pero la traducción al español suele requerir la añadidura de expresiones topicalizadoras para garantizar la corrección sintáctica, el vigor de la función tópico y la naturalidad del enunciado.

Las respuestas de los estudiantes se pueden clasificar en cuatro tipos. Algunos logran transformar el tópico desnudo en chino a una estructura topicalizada en español, teniendo en cuenta las diferencias entre las dos lenguas (*Hablando de la casa vieja, la puerta y las ventanas ya están estropeadas*); unos estudiantes hacen que se pierda la función tópico en la traducción al incorporarla en la secuencia principal como un complemento (*La puerta y las ventanas de la casa vieja ya están estropeadas*); unos alumnos presentan una traducción literal conservando el tópico desnudo de la oración original (*Esta casa vieja, la puerta y las ventanas ya están estropeadas*); otros encuestados dejan el espacio en blanco o comprenden mal el significado chino, por lo que sus respuestas se consideran no válidas.

	Estructuras topicalizadas	Complemento	Tópico desnudo	Respuesta no válida
3	6 (9.5%)	50 (79.4%)	3 (4.8%)	4 (6.3%)
4	43 (68.3%)	12 (19.0%)	5 (7.9%)	3 (4.8%)
5	9 (14.3%)	50 (79.4%)	2 (3.2%)	2 (3.2%)

Tabla 56 Respuestas del alumno en preguntas 3-5

Sin embargo, el resultado no presenta uniformidad en las tres preguntas. Se puede ver que el alumno tiene mejor comportamiento en la cuarta traducción de 水果呢, 我最喜欢吃苹果 (*En cuanto a frutas, me gusta más la manzana*), lo cual nos quiere decir que el discente es más capaz de darse cuenta de la función tópico y realizar una transformación adecuada si la relación entre el tópico y el comentario es de hiperónimo-hipónimo. Cuando el vínculo entre las dos partes de la oración es de todo-parte o

trasfondo discursivo, el alumno tiene preferencia por integrar el t3pico en el comentario y explicita la relaci3n mediante complementos, aunque las part3culas de tono ya intentan advertirle la funci3n marco de la expresi3n t3pica. Solo alrededor de un 10% de los estudiantes consigue conservar la funci3n t3pica y halla una forma de expresi3n adecuada en espa3ol.

El hecho de que solo una peque3a parte de los alumnos presenten traducci3n con t3picos desnudos en espa3ol y que la mayor3a prefiera incorporar el t3pico en la secuencia principal como complemento quiere decir que conocen la relaci3n l3gica entre las dos partes de la oraci3n y saben cuidar la completitud sint3ctica y sem3ntica de la misma. Su fracaso en transmitir con fidelidad la funci3n informativa de chino a espa3ol radica en que no tienen una idea clara sobre los caracteres formales del t3pico. Puede llegar a comprender el enunciado chino en el nivel sint3ctico, sem3ntico e informativo, pero no siempre logran mantener una equivalencia en el tercer plano a la hora de hacer la traducci3n, lo cual requiere un conocimiento m3s profundo del t3pico y sus formas de expresi3n.

Con las preguntas 9-12 queremos averiguar si el alumno tiene la capacidad de captar la causalidad generada por la topicalizaci3n en espa3ol, para lo cual vemos en sus traducciones si recurre a adverbios para explicitar la relaci3n argumentativa. Lo siguiente son los valores de causalidad de las cuatro oraciones y la precisi3n del alumno en cada una de las preguntas.

- 9. Lesionado, Andr3s no jug3. (causal)
- 10. Con su madre, Laura come. (condicional o causal)
- 11. En Madrid, estudi3. (causal)
- 12. Aun con ayudas, no super3 la crisis. (concesivo)

	9	10	11	12
Precisi3n del alumno	44.4% (28/63)	3.2% (2/63)	0% (0/63)	81.0% (51/63)

Tabla 57 Precisi3n del alumno en la interpretaci3n del t3pico

El alumno tiene m3s probabilidad (81%) en descodificar el valor concesivo y eso se debe, en gran medida, al uso de los marcadores concesivos. Pero los valores causales y condicionales pueden suponer una gran dificultad para el alumno y muy pocos estudiantes llegan a encontrar la causalidad escondida sin el apoyo de marcadores

argumentativos, excepto en la pregunta 9, cuya precisión es mayor (44.4%). Aunque tanto la 9 como la 11 encierran el valor causal, el alumno tiene mejor comportamiento en la 9, porque, en nuestra opinión, el supuesto entre la causa y el efecto es más claro en la primera, y en chino, la relación argumentativa se suele expresar por medio de adverbios. En fin, el análisis nos es suficiente para descubrir que constituye una dificultad para el alumno captar la causalidad generada por la topicalización en español, y si no tiene conciencia contrastiva y práctica al respecto, terminará por fracasar en la interpretación del enunciado.

La encuesta se ha realizado entre 63 alumnos de la carrera de español de la SISU, de distintos cursos (segundo, tercero y cuarto), y ya llevan aprendiendo español uno (35 alumnos), dos (11 alumnos) o tres años (17 alumnos) respectivamente. Después de hacer el análisis de errores desde una perspectiva transversal, nos interesa saber si los alumnos tienen mejor dominio de las funciones informativas con el avance de su competencia lingüística. A continuación, llevaremos a cabo una comparación desde la perspectiva longitudinal para conocer el comportamiento de los alumnos de distintos cursos en cada una de las partes y en su conjunto. Para facilitar la comparación y cuantificar el grado de dominio de las funciones informativas, calificamos los ejercicios en el cuestionario. Distribuimos 1 punto a cada una de las respuestas y así todo el cuestionario tiene un total de 38 puntos. El alumno puede conseguir 1 punto si su respuesta es correcta y satisfactoria, es decir, si sabe manejar de forma adecuada las funciones informativas y ofrecer respuestas correspondientes a nuestro objetivo de examinación; damos medio punto a las respuestas en las que los alumnos saben aprovechar las funciones informativas pero cometen ciertos errores en su uso; la respuesta se considera nula si el alumno deja el espacio en blanco o su contestación no llega a satisfacer el propósito que preestablecemos. Siguiendo esta pauta, frente a la pregunta *¿Quién pintó el Guernica en 1937?*, damos 1 punto a la respuesta *El Guernica lo pintó en 1937 Picasso* y medio punto a la respuesta *El Guernica pintó en 1937 Picasso*, con la omisión de la reduplicación del pronombre objeto. Se considera no válida la solución con foco contrastivo *Picasso lo pintó en 1937*, porque se sospecha que el alumno no sabe distinguir el foco neutro del contrastivo y no tiene flexibilidad de modificar el orden natural para hacer frente a distintas preguntas iniciales al proporcionar la información, aunque gramaticalmente la secuencia es correcta. De esta

forma, calificamos a los 63 encuestados y comparamos la nota según la promoción⁶⁵ del estudiante para conocer su comportamiento en el conjunto del cuestionario y en cada uno de los cinco aspectos que planteamos en líneas precedentes.

Promoción	Nota promedio					
	Total (38 puntos)	1 (7 puntos)	2 (4 puntos)	3 (10 puntos)	4 (5 puntos)	5 (12 puntos)
2019	16.62	2.8	2.7	3.5	2.4	5.2
2020	14.68	2.3	2.3	3.3	2.1	4.8
2021	12.17	2.7	2.1	1.9	2.2	3.2

Tabla 58 Nota promedio según promociones del alumno

En general, nos podemos dar cuenta de que el dominio de las funciones informativas del alumno deja mucho que desear, ya que el promedio ni alcanza la mitad de la nota total y lo mismo ocurre con cada una de las cinco partes.

Si analizamos la cuestión desde la perspectiva longitudinal, vemos que la nota promedio sí experimenta un aumento a medida que avanza la competencia lingüística del alumno, aunque no en alto grado. Sin embargo, esto no significa que los alumnos con más experiencia de aprendizaje tengan mejor comportamiento en cada una de las cinco partes examinadas. Conforme al resultado, el promedio no sufre una gran variación de una promoción a la otra en la parte 1 (distribución informativa), la 2 (recursos focalizadores) y la 4 (órdenes de ecuacionales y manejo de las funciones informativas). En comparación con los compañeros que llevan menos años aprendiendo la lengua española, los estudiantes de cursos superiores solo actúan mejor en la parte 3 (corrección gramatical) y la 5 (traducción y conciencia contrastiva).

El diseño y la naturaleza de los ejercicios nos revela que el alumno puede lograr mejor corrección gramatical y mayor conciencia contrastiva y competencia integral lingüística con la profundización del estudio, pero en el nivel informativo constituye un plano ignorado por el alumno y la experiencia de aprendizaje no llega a cubrir esta deficiencia. En los ejercicios puramente relacionados con las funciones informativas, como la distribución soporte-aporte para proporcionar información, el uso de recursos focalizadores en situaciones reales, o la identificación de las funciones pragmáticas de

⁶⁵ Los estudiantes de la promoción 2019 son los que ingresaron en la universidad en 2019 y ya llevan aprendiendo el español tres años, y así sucesivamente, los de la promoción 2020 llevan aprendiendo dos años y los de 2021, un año.

distintos órdenes de un enunciado, es semejante el comportamiento de los estudiantes de diferentes cursos, lo cual nos exhorta a incluir la enseñanza al respecto en el aula de ELE, ya que el alumno no puede asimilar estos conocimientos con la retroalimentación lingüística.

Aparte de lo arriba mencionado, nos interesa también analizar el comportamiento del alumno desde la perspectiva correlacional. En otras palabras, queremos conocer la correlación entre la adquisición de ELE y el dominio de las funciones informativas y saber si los alumnos que tienen mejor actuación en el aula de ELE pueden lograr una nota más alta en el cuestionario. Conseguimos la nota de los encuestados en el último examen de español que habían realizado y la asociamos con su calificación del cuestionario mediante Excel con el fin de observar el coeficiente de correlación entre las dos notas. Como la dificultad del examen al que hacemos referencia no es igual en los tres cursos y para garantizar la fidelidad de la investigación, nos limitamos a ver el resultado de los tres grupos de estudiantes por separado.

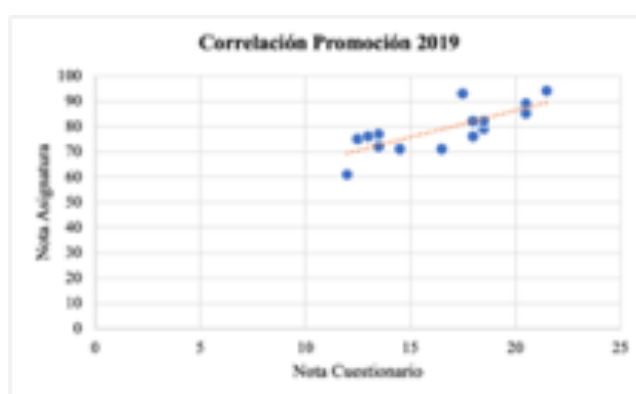


Figura 23 Correlación Promoción 2019

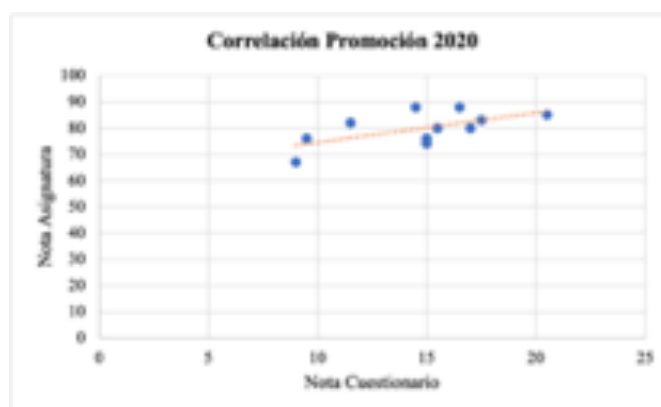


Figura 24 Correlación Promoción 2020



Figura 25 Correlación Promoción 2021

	2019	2020	2021
Correlación	0.79	0.62	0.47

Tabla 59 Valores de CORREL en distintas promociones

El resultado producido por la fórmula CORREL⁶⁶ nos pone al descubierto que la nota del cuestionario y la calificación de la asignatura troncal del alumno están altamente correlacionadas para los de la promoción 2019, pero el valor sufre un pequeño descenso con la disminución de la duración que lleva el alumno aprendiendo la lengua. El coeficiente de correlación es relativamente más bajo entre los alumnos de la promoción 2021, y esto se debe, a nuestro juicio, a que su nivel solo se halla alrededor de B1 mediano y unos conocimientos examinados pueden requerir una competencia más avanzada y resultarles desconocidos por completo, tal como lo que establecemos en la sección de *qué enseñar* en el apartado anterior.

Estos datos nos llevan a afirmar, en cierta medida, que los alumnos con una calificación más alta en el aula de ELE suelen contar con un mejor dominio de las funciones informativas. Pero la correlación no se encuentra tan estrecha como se esperaba, ya que el valor absoluto de la correlación no supera 0.8, número crítico comúnmente aceptado para determinar un vínculo muy íntimo. Una parte de los aspectos en el cuestionario puede encontrarse fuera del alcance de alumnos con niveles inferiores y eso implicará una reducción de la correlación. Entonces, para una competencia lingüística más completa e integral del alumnado, sostenemos que es

⁶⁶ El coeficiente de correlación se distribuye entre -1 y 1. Cuanto más se aproxime su valor absoluto a 1, más fuerte será la relación lineal entre las variables, y cuanto más cerca esté el valor absoluto de 0, más débil será la relación.

necesaria una explicitación y enseñanza de los conocimientos del nivel informativo en el aula de ELE.

Resumiendo, de acuerdo con el análisis de errores y la predicción de errores, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. Por la transferencia negativa de su lengua materna, el alumno tiende a aprovechar el orden SVO para hacer frente a la mayoría de las situaciones comunicativas a la hora de organizar un enunciado, sin poder modificar con flexibilidad el orden de palabras según presuposiciones pragmáticas para mantener la distribución informativa soporte-aporte. Suele saber adaptar el orden en las oraciones interrogativas y exclamativas teniendo en cuenta las particularidades sintácticas del español, pero en las circunstancias en que se necesita proporcionar una información, prefiere conservar el orden SVO recurriendo a la focalización para marcar lo novedoso antes que ajustar el orden de palabras para mantener la más natural distribución informativa soporte-aporte. El alumno reconoce que el español es una lengua de “orden libre”, pero el análisis nos revela que el discente desconoce el plano informativo y no distingue muy bien las diferencias entre enunciados con distintos órdenes pero los mismos elementos representativos. Por todo ello, vemos que el estudiante no presenta una adquisición satisfactoria con respecto a la distribución de la información.

2. En las escenas donde se requiere un realce de cierto fectivo de su paradigma, los estudiantes no pueden utilizar libremente los recursos focalizadores para lograr con suficiencia los fines comunicativos, pese a su conocimiento del uso de los cuatro tipos de recursos focalizadores. Además, al manejar los procedimientos de focalización en español, el alumno se ve afectado por la transferencia de la lengua materna y suele moldear su representación según el chino, por lo que la precisión gramatical constituye un gran problema en la comunicación y los principales errores son sobre los relativos, la concordancia y la reduplicación. Desde esta perspectiva, nos damos cuenta de la falta de riqueza comunicativa en las actividades de expresión del alumno y su deficiente adquisición de los recursos focalizadores.

En cuanto a las actividades de mediación, habríamos intentado averiguar la conciencia contrastiva del alumno sobre la distinta frecuencia de los recursos focalizadores en las dos lenguas, pero notamos que el alumno no siempre llega a decodificar la función foco en español, lo cual impedirá la comunicación y generará traducciones anómalas. En caso de que comprendan bien el foco, no tienen demasiada

dificultad en ajustar la traducción a la forma más adecuada con los recursos focalizadores más frecuentes en chino.

3. El alumno puede percibir la función tópico en la comunicación y tiene conciencia de utilizarlo en un discurso para hacer más fluido el diálogo. Sin embargo, las particularidades representativas de español y la transferencia negativa de chino causan un comportamiento deficiente del alumno en torno al nivel sintáctico, por lo que no ha hecho bien en la correferencia, la reduplicación o las posibilidades de elipsis.

El alumno tampoco es capaz de cuidar la pertinencia entre el tópico y el comentario y su mediación entre las dos lenguas no es satisfactoria. Además, frente a marcadores topicalizadores o estructuras topicalizadas, por ejemplo, las partículas de tono en chino, el alumno tiene problema en mantener la función tópico y transformarlas de otra manera de topicalización en español. Una carencia de la perspectiva contrastiva de la topicalización también lleva al estudiante a fracasar en la comprensión de los nuevos valores causales, condicionales y concesivos generados por el proceso de topicalización en español.

4.3 UNIDADES DIDÁCTICAS PARA LA CLASE DE ELE

El estudio teórico previo, la revisión de los materiales de ELE y el análisis de errores de los alumnos universitarios de español sientan una base sólida para la propuesta planteada en el presente apartado, que se concreta en dos unidades didácticas monográficas para trabajar con las funciones informativas en clase. Y tal como lo que sostenemos en la sección de la revisión de materiales, creemos conveniente incorporar la noción de las funciones informativas desde el nivel B, por lo que en nuestro planteamiento didáctico nos enfocamos en los niveles intermedio (B1-B2) y avanzado (C1-C2). El diseño y la elaboración de las posteriores unidades didácticas se adhiere a las siguientes consideraciones:

1. Las unidades didácticas tienen que ser apoyadas por lo que se ha desarrollado en los capítulos teóricos. Seguimos los conceptos que definimos en la presente tesis y dividimos las funciones informativas en tres parámetros con la siguiente denominación: soporte-aporte, foco y tópico. Se espera que el alumno consiga un dominio lingüístico de los rasgos y conceptos descritos en el estudio teórico. Asimismo, inspirados en las similitudes y disparidades detectadas en el análisis contrastivo, somos conscientes de hacer reflexionar al alumno para una mejor adquisición desde la perspectiva contrastiva.

2. En la elaboración de las unidades didácticas hay que tener en cuenta la conclusión que sacamos en la revisión de los materiales y manuales de ELE. Pretendemos remediar las limitaciones y asimilar las partes buenas para proponer un planteamiento más efectivo, completo y adecuado a nuestros alumnos. Las unidades didácticas siguen lo que establecemos sobre *qué enseñar* según niveles y planeamos ofrecer dos unidades dedicadas respectivamente al nivel intermedio (B1-B2) y al nivel avanzado (C1-C2).

3. Las unidades didácticas tienen como objetivo ayudar al alumno a superar las dificultades que afronta en el aprendizaje de las funciones informativas. El anterior análisis de errores nos revela la adquisición actual de nuestros estudiantes y a partir de estos datos preliminares, intentamos hacerles notar el nivel informativo y solucionar los problemas detectados con actividades y ejercicios más dinámicos y eficaces.

4. Dada la naturaleza de las funciones informativas, las unidades didácticas se deben desarrollar cuidando las distintas competencias lingüísticas del alumno: la auditiva, la expresiva, la lectora y la escrita. A pesar de que las unidades son

monográficas, no podemos considerar las funciones informativas como puntos puramente gramáticos. Para una buena adquisición al respecto, el alumno debe saber manejar estos conocimientos en los diferentes modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación. Por lo tanto, nuestro diseño no sigue el modelo del manual chino *Español Moderno* actual, donde los conocimientos de lenguaje se imparten de manera descriptiva y analítica, y decidimos desenvolver la enseñanza con una estructura más compleja y coherente, que cuida tanto la explicación teórica como las comunicaciones reales.

5. El diseño de las unidades didácticas no puede estar alejado del perfil del alumno. Nuestro planteamiento va dirigido a los discentes chinos universitarios, a quienes definimos como estudiantes adultos bien educados, que suelen utilizar métodos de aprendizaje analíticos. Para que el alumno esté seguro de su adquisición, el planteamiento no se rebela tanto contra sus estilos de aprendizaje preferido, en concreto, en vez de solo prestar atención a las actividades comunicativas, incluimos también un resumen descriptivo, una reflexión contrastiva y ejercicios mecánicos.

6. Conviene precisar que en las universidades chinas el nivel de los alumnos no se clasifica según la norma de MCER, sino se aprecia según el año que lleva estudiando la lengua. De acuerdo con nuestra experiencia docente, un alumno del segundo año puede tener un nivel alrededor de B, por lo que aconsejamos aplicar las propuestas para B1-B2 a alumnos de la segunda mitad del segundo curso o, a más tardar, al principio del tercer año y las propuestas para C1-C2, a estudiantes del segundo semestre del tercer año o a los del cuarto año.

A continuación, vamos a ofrecer una secuencia concreta y práctica conforme a la reflexión anterior.

4.3.1 Propuesta didáctica para B1-B2

La siguiente unidad didáctica va dirigida a estudiantes chinos de Grado en Filología Hispánica con una duración de aproximadamente dos horas. Recomendamos aplicar la unidad a estudiantes del segundo semestre del segundo curso o de la primera mitad del tercer año. Los alumnos que asisten a la unidad, con un nivel intermedio de español (B1-B2), deben haber superado los anteriores estudios de la carrera, por lo que tomamos las estructuras enfáticas y la reduplicación de complementos como conocimientos ya aprendidos del alumno. Sin embargo, su adquisición principalmente

se lleva a cabo desde la perspectiva sintáctica y la presente propuesta tiene como objetivo integrar los conocimientos sueltos acerca de las funciones informativas y hacer que el plano informativo cobre una atención merecida.

Siguiendo las consideraciones planteadas en líneas precedentes, toda la unidad se enlaza y se encuentra unificada con una situación simulada, a fin de que el alumno pueda experimentar las necesidades comunicativas y tenga claro en qué contexto se requiere el uso de las funciones informativas. Aparte de ofrecer contextos comunicativos, concedemos igual importancia a la explicación teórica, ya que el alumno está enfrente de un nuevo plano lingüístico y tiene dificultades en los aspectos gramaticales relacionados con las funciones informativas según el análisis de errores.

La unidad didáctica empieza por una actividad de calentamiento, con la que guiamos a los alumnos a darse cuenta del funcionamiento del plano informativo y descubrir que en ocasiones el nivel sintáctico y semántico no puede solucionar todos los problemas. Después del preámbulo, procedemos a la enseñanza del binomio soporte-aporte, del foco, y del tópico de forma sucesiva, y cada una de las partes está equipada de actividades de introducción, reflexión lingüística y ejercicios mecánicos y comunicativos. Para que la propuesta se adapte mejor al método de aprendizaje preferido de nuestro alumnado, reconocemos la necesidad y relevancia de hacer un resumen de lo que llevamos visto en la unidad, por eso, al final de la unidad incluimos una parte de recapitulación como repaso teórico, autoevaluación y tarea comprensiva.

FUE ASÍ COMO SUCEDIÓ TODO

---Unidad didáctica para trabajar con las funciones informativas (B1-B2)

CALENTAMIENTO

Lee las siguientes frases en voz alta y contesta a las preguntas que van seguidas.

- ¿Es amigo tuyo ese tío?
 - ¿Es amigo tuyo ESE tío?
 - Ese tío, ¿es amigo tuyo?
- ¿Están formadas por los mismos constituyentes las tres frases?
 - ¿Están hablando de un mismo hecho? ¿Significan lo mismo?
 - ¿Existe cierta diferencia entre ellas?
 - Enlaza cada una de las frases con el dibujo que mejor presente la situación correspondiente.



- Ahora, justifica a los compañeros tu selección.

Reflexión

*Las tres frases se estructuran con los mismos elementos sintácticos y semánticos y hacen referencia a un mismo hecho, pero no son equivalentes en el nivel informativo, por lo que somos capaces de percibir cierta diferencia entre ellas. **Informar** es una de las actividades prototípicas de la comunicación lingüística y la estructura de una frase se ve obligada a ordenarse de acuerdo con las necesidades informativas de los interlocutores. En esta unidad vamos a acercarnos al plano informativo del lenguaje. Las funciones informativas pueden dividirse en tres parámetros:*

- *Soporte-aporte*
- *Foco*
- *Tópico*

PARTE 1 COTILLO EN EL EDIFICIO

Actividad 1.1

En la empresa EVERGRIS entra un hombre extraño. Los empleados que lo ven y pasan por su lado empiezan a murmurar. Escucha el audio y describe al hombre.

Actividad 1.2

Aquí tienes la transcripción de las opiniones anteriores. ¿Qué nexo tienen en común? Clasifica estas opiniones en uno de estos dos cuadros, según proporcionen una información desconocida para el interlocutor, o una información conocida o que se presupone conocida.

- a) Estoy de acuerdo en que entre en el edificio, pero creo que hay que vestirse bien.
- b) Sé perfectamente que no es de aquí, pero eso no cambia mi opinión, no puede fumar en la empresa.
- c) Soy consciente de que tiene prisa, no obstante, no me cae muy bien.
- d) Todos sabemos que está esperando a alguien de la empresa, sea su novia o su amigo; a pesar de ello, yo sigo pensando que es mejor no fastidiar a los demás.

Información desconocida	Información conocida

Actividad 1.3

¿Has notado alguna regla en la distribución de la información en las frases anteriores? Reflexiona sobre la razón y comparte tu opinión con tus compañeros de mesa.

Reflexión

La estructura informativa de un enunciado consta de dos elementos:

-uno, el que nos trasmite la información conocida, supuesta o supuestamente conocida. Es la función **soporte**.

-otro, el que contiene la información novedosa, supuestamente desconocida por el interlocutor. Es la función **aporte**. (Mendenhall 1990: 77)

El ser humano, en su práctica lingüística, tiende a hablar desde lo conocido hasta lo novedoso. Cuando estamos proporcionando una información, el soporte ocupa la primera parte de un enunciado informativo, mientras que el aporte se coloca al final. Así que, a la hora de organizar la información de un enunciado, hay que considerar bien las presuposiciones pragmáticas.

Por ejemplo, al contestar a *¿Quién es el que está fumando?*, la primera respuesta resulta más natural que la segunda, porque el oyente espera escuchar la información novedosa al final del enunciado, o sea, el aporte *un amigo de Enrique*, se suele ubicar en la coda.

- *El que está fumando es un amigo de Enrique.*
- **Un amigo de Enrique es el que está fumando.*

Pregunta:

Decíamos que el español es una lengua de orden libre, ¿qué opinas ahora?

Ojo:

Cuando reorganizamos el orden de palabras según la pregunta inicial, en ocasiones hace falta cuidar la reduplicación de complementos.

a) Reduplicación del pronombre dativo cuando **el objeto indirecto va delante del verbo**:

- *¿Qué has dicho a Luis?*
- *A Luis **le** he contado todo.*

b) Presencia obligatoria del pronombre objeto con **el objeto directo antepuesto**:

- *¿Dónde está el libro?*
- *El libro **lo** he visto encima de la mesa.*

c) Excepción: oraciones exclamativas o interrogativas

¡Qué regalo has comprado!

Actividad 1.4

El jefe del equipo de seguridad se da cuenta del cotilleo en el edificio y por motivo de precaución, acude a la consejería para conocer más información sobre el hombre que ha entrado en la empresa. Contesta a sus preguntas como si fueras el conserje del edificio. (Cuidado con la distribución informativa y la reduplicación de complementos en caso necesario)

- a) ¿A qué hora llegó el hombre?
- b) ¿Cuántos años puede tener?
- c) ¿Para qué ha venido aquí?
- d) ¿Quién le hizo el registro de entrada?
- e) ¿Quién lo dejó entrar en el edificio?

Actividad 1.5

El jefe del equipo de seguridad, al hablar contigo, ve muy desordenado tu despacho y te manda hacer la limpieza ahora mismo. En parejas, ordenad el despacho diciendo por turnos lo que tenéis que hacer cada uno.

Ejs:

Las carpetas **las** pones en la estantería. /

Las carpetas ponlas en la estantería.

La calculadora se **la** devuelves a Ana. /

La calculadora devuélvesela a Ana.



PARTE 2 ENRIQUE LIN Y SU AMIGO

Actividad 2.1

Unos diez minutos después, Enrique Lin, empleado de EVERGRIS, baja al lobby y resulta ser la persona a quien estaba esperando el hombre. Se saludan, se abrazan y salen juntos de la empresa. Escucha el audio y averigua qué es lo que pasa después.

- ¿Tuvieron una reunión agradable los dos?
- ¿Con qué motivo el hombre se reunió con su amigo?
- ¿Con qué atacó a la víctima el autor del accidente?

¿Qué habría pasado entre los dos?

¿Qué pensará la víctima ahora?

Transcripción:

GRADADA – Un hombre de 30 años, P.A.H., golpeó ayer por la noche a su mejor amigo, en la calle Lugo, según informan a este periódico fuentes del Servicio de Asistencia Municipal Urgente (SAMUR). Los hechos ocurrieron sobre las 9 de la noche enfrente de la empresa EVERGRIS. Unas horas antes, el hombre había entrado en la empresa EVERGRIS y se había reunido allí con su amigo, quien es empleado de la misma. Después los dos celebraron en un bar de esa misma calle el ascenso de cargo del agredido y tras beber unas cervezas, los dos hombres salieron del bar entre risas y bromas y, sorprendentemente, P.A.H. agredió a su amigo en la cabeza con una lata de cerveza. Cuando una ambulancia acudió al lugar la víctima estaba en la calle sobre un banco. Los miembros de SAMUR lo trasladaron enseguida al hospital, pero el médico ha revelado que el herido pronto volverá a casa.

Actividad 2.2

Lee lo que dice el agredido, Enrique Lin, después del accidente e intenta experimentar lo que siente y lo que quiere decir con cada una de las frases. ¿Te das cuenta de cierta diferencia entre estas frases y tus respuestas en la anterior actividad?

- a) Lo que menos esperado para mí es que PABLO me atacó.
- b) CON UNA LATA me agredió en la cabeza.
- c) ¡Qué mala suerte he tenido!
- d) Fue en la plena calle donde me atacó.

Reflexión

*Quando el emisor del mensaje intenta realzar la dimensión paradigmática de un fectivo del enunciado, suele recurrir a la función **foco**. A diferencia de proporcionar simplemente una información, el hablante quiere dejar algo sorprendente en su comunicación. El **foco** es una función informativa optativa y dada su naturaleza, siempre coincide con el aporte del enunciado.*

Básicamente existen cuatro recursos para marcar el foco:

1. Recursos fónicos: LUIS [y no Pedro] llamó.

2. Recursos de orden: Mañana llega Pedro. [orden natural: Pedro llega mañana]

Ojo:

a) Para evitar que el destinatario lo interprete como soporte, el foco, en este caso, suele ir acompañado del acento de insistencia. MAÑANA llega Pedro contesta a la pregunta ¿Cuándo llega Pedro?, mientras que Mañana llega (soporte) Pedro (aporte), responde a ¿Quién llega mañana?

b) En las anteposiciones focalizadoras, cuando lo que se traslada al principio es un complemento, la función foco no viene reduplicada por medio del átomo pronominal.

*¡El piano **lo** tocará Juan!*

¡EL PIANO Ø tocará Juan!

*3. Recursos léxicos: ¡**Qué** regalo más hermoso me has hecho!*

Conversión de aseveración en exclamación con interrogativos (qué, cuánto, dónde...)

4. Recursos estructurales:

(1) Estructuras ecuacionales:

Juan vio a María ayer en el cine.

> A María fue a quien Juan vio ayer en el cine.

Ayer fue cuando Juan vio a María en el cine.

En el cine fue donde Juan vio a María ayer.

(2) adverbios de foco: también, incluso, precisamente, justamente...

Precisamente acabo de pedirlo para comprar unas entradas

Actividad 2.3

Emplea primero recursos fónicos para que la siguiente frase adquiera distintos focos, después repite la misma tarea con recursos de orden.

Violante me manda hacer un soneto.

Por ejemplo: un soneto, no dos

Fónicos: Violante me manda hacer UN soneto.

Orden: UN soneto Violante me manda hacer.

- a) Violante me lo manda, no Amarilis:
- b) me manda hacer, no leer:
- c) me lo manda, no me lo pide:
- d) un soneto, no un terceto:

Actividad 2.4

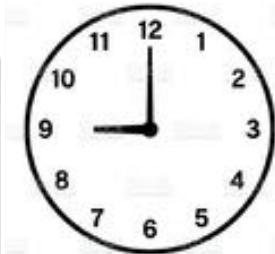
¿Qué piensas de la acción del amigo de Enrique Lin? Coméntala a tus compañeros empleando recursos focalizadores de léxico.

Por ejemplo: *¡Qué maleducado es ese tipo!*

Actividad 2.5

Un policía ha detenido a P.A.H por haber agredido a Enrique Lin. Ahora se encuentran en la escena del crimen. El autor del accidente confiesa y explica al policía lo que ocurrió anoche y lo que hizo. Elige una foto y explica a tu compañero, mediante recursos focalizadores estructurales, a qué o a quién se refiere como si fueras el hombre. Fíjate en el ejemplo:

- Esta es la lata con la que le agredí en la cabeza.
- **Precisamente** tuve una lata de cerveza en la mano.



Actividad 2.6

Tus compañeros están haciendo preparativos para la reunión de las 9 cuando de repente recuerdas que la reunión no empieza a las 9, sino a las 8, y que todos se han equivocado. Escribe todas las expresiones focalizadoras que se te ocurran para enfatizar este hecho lo máximo posible para recordarlo a todos.

PARTE 3 DE ENRIQUE LIN, ¿QUÉ OPINAS?

Actividad 3.1

El jefe de EVERGRIS se entera del accidente de anoche, y para conocer mejor a Enrique Lin y reconsiderar su ascenso de cargo, entrevista a cuatro empleados de la empresa. En grupos, os tenéis que repartir los papeles y realizar un role-playing.

Marta González Conserje

Enrique Lin, ¿es aquel empleado chino? Pues me parece super majo. Cada vez que me ve trabajando, me saluda con una sonrisa y siempre se comporta con cortesía. Bueno, hablando de la cortesía, creo que no la tiene todo el personal de esta empresa. Me he enterado de su accidente de anoche, que no sufra mucho el pobrecito. No sé por qué Dios castiga a estos chavales.

César Cominos Empleado

Desde el punto de vista laboral, pienso que Lin es un compañero genial, pues siempre ha sido eficiente y competente en todo. Bueno, su único problema será que es un poco egoísta. Se exige mucho a sí mismo, pero igualmente exige mucho a los demás. Con respecto a lo que pasó anoche, no estoy al tanto.

Juan Moreno Director de RR.HH.

Personalmente, pienso que Enrique no va a tener problema con nadie. Pero a veces, las cosas no siempre salen como esperábamos, ¿sabes? A lo mejor tiene otros problemas que no le dejan rendir más en la vida o en el trabajo. Estoy de acuerdo en que denuncie al supuesto amigo ante la policía. Es, legalmente, la mejor solución.

Micaela González Guardia de seguridad

De Enrique Lin, sí me acuerdo. Se gasta encantadores modales con todo el mundo. Y la noticia, la he oído hoy por la mañana. Los dos debían de haber tomado

demasiado. Vino, una copa a la comida ya es suficiente. Ese amigo suyo, es un maleducado. Trabajé con él en la anterior empresa y dejó el empleo por haber ofendido a todo el mundo.

Actividad 3.2

Observa detenidamente y lee las siguientes frases extraídas. ¿Tienen algo en común? ¿Puedes localizar más expresiones por el estilo en los textos?

- a) Enrique Lin, ¿es aquel empleado chino?
- b) Hablando de la cortesía, creo que no la tiene todo el personal de esta empresa.
- c) Personalmente, pienso que Enrique no va a tener problema con nadie.
- d) Y la noticia, la he oído hoy por la mañana.
- e) Vino, una copa a la comida ya es suficiente.

Reflexión

*El **tópico** es una función informativa optativa que sirve para señalar el universo de discurso. Se trata de una función marco y junto con el **comento** forma una organización sintagmática (tópico-comento). El emisor delimita el universo de discurso según las necesidades comunicativas y las referencias y denotaciones del comento se han de atener al mismo. Por ejemplo:*

- *Personalmente, pienso que Enrique no va a tener problema con nadie.*

El hablante pretende dejar claro que el alcance de su aserto “Enrique no va a tener problema con nadie” tiene un campo de validez personal.

Para advertir la función marco, el español dispone de los siguientes recursos:

- a) *Expresiones topicalizadoras: en cuanto a, con respecto a, en relación con...*
- b) *La pausa y la prosodia: Legalmente (↑), su situación es delicada.*
- c) *Orden de palabras: De Enrique Lin, sí me acuerdo.*

Actividad 3.3

Ahora, presta atención a la ubicación del tópico y la parte subrayada de las siguientes frases. ¿Existe una pertinencia entre el comento y el tópico? ¿Podrías indicar los caracteres sintácticos de la función tópico?

- Hablando de la cortesía, creo que no la tiene todo el personal de esta empresa.

- Y la noticia, **la** he oído hoy por la mañana.

Reflexión

a) *Separabilidad con inciso: Ese tío, ¿es amigo tuyo?*

b) *Preferencia por la posición inicial:*

Legalmente, es la única solución.

Es, legalmente, la única solución.

c) *Reduplicación: cuando el tópico contrae función sintáctica en el comentario, hay que mantener la corrección gramatical de toda la secuencia.*

*Esa noticia, yo no **la** he oído en mi vida.*

**Esa noticia, yo no he oído en mi vida.*

*Esa chaqueta, **con ella** siempre vas bien vestido.*

**Esa chaqueta, siempre vas bien vestido.*

Actividad 3.4

Compara las siguientes dos frases. ¿Existe una pertinencia entre el comentario y el tópico? ¿La podrías explicitar? ¿Cuál es la diferencia entre las dos frases?

¿Cómo dirías estas frases en tu lengua materna?

- Y la noticia, la he oído hoy por la mañana.
- Vino, una copa a la comida ya es suficiente.

Reflexión

De acuerdo con la pertinencia entre las dos partes de un enunciado topicalizado, los tópicos se pueden dividir en dos clases

(1) Tópicos correferenciales:

*A este café, ¿por qué **le** pones tanta leche?*

(2) Tópicos no correferenciales:

Vino, una copa a la comida es provechosa.

Actividad 3.5

Topicaliza la parte cursiva en las siguientes frases. Cuidado con la corrección gramatical.

- a) Este coche es *técnicamente* perfecto.
- b) ¿Quién castigó *a Javi*?
- c) Hay que reformar la ley *acerca de la violencia callejera*. (En cuanto a...)
- d) ¿A quién quiere que llame *esta mañana*?
- e) ¿Te acuerdas de *Begoña*?
- f) Me dio *la carta* hoy por la tarde.
- g) Acabo de ver a *los niños*.
- h) Creo que *la mujer que buscabas* estaba en la tienda.

PARTE 4 RECAPITULACIÓN

Actividad 4.1

Rellena los espacios en blanco de acuerdo con lo que hemos aprendido en esta unidad.

- a) Aparte del nivel sintáctico y el semántico, al realizarse una comunicación, entra en funcionamiento un tercer nivel lingüístico, que es el _____. El llamado orden libre del español se puede defender desde el nivel _____ y el _____, pero no desde el nivel _____. Las funciones informativas pueden dividirse en tres parámetros: _____, _____, _____.
- b) La organización informativa más universal es _____ - _____, porque al hablar, el ser humano suele empezar por lo _____ y terminar con lo _____.
- c) Cuando el emisor del mensaje intenta poner énfasis en cierto elemento del enunciado, suele recurrir a la función _____. Entre los recursos más usuales para marcar el foco están _____, _____, _____, _____.
- d) Si el hablante quiere señalar el universo de discurso, puede utilizar la función _____. Suele ubicarse al _____ de la oración y estar separada por _____.

Actividad 4.2

Hay un error en cada una de las siguientes oraciones. Subráyalo y pon debajo de él la forma correcta.

- a) Fue en la facultad cuando mi novio y yo nos conocimos.
- b) Esta camisa, siempre vas bien vestido.
- c) La tarta ha hecho Marta. ¿Qué os parece?
- d) ¡Qué regalo lo has comprado!
- e) A María es quien Juan vio ayer en el cine.
- f) Justamente fue Luis lo que me ayudó a subir la maleta.
- g) Esa noticia, yo no he oído en mi vida.
- h) María, ¿quién se acuerda?

Actividad 4.3

¿Te parece extraño que P.A.H. cambiara de actitud de repente y agrediera a su mejor amigo? ¿Qué pudo haber pasado entre los dos? En grupos, entablad una conversación para discutir sobre el tema. Cuidado con la organización informativa al hablar e intenta emplear procedimientos focalizadores y topicalizadores en tu comunicación.

4.3.2 Propuesta didáctica para C1-C2

La siguiente propuesta didáctica, con una duración de aproximadamente una hora y media, va dirigida a los estudiantes de nivel avanzado (C1-C2). En concreto, recomendamos presentar la unidad a estudiantes de la segunda mitad del tercer año o los del primer semestre del cuarto año del Grado en Filología Hispánica de las universidades chinas. Si se quiere adoptar esta propuesta didáctica, el alumno debe haber cursado la anterior unidad y tener un conocimiento relativamente sistemático de las funciones informativas, porque nuestro objetivo de enseñanza no consiste en dar a conocer dichas funciones, sino en repasar, integrar, complementar y profundizar las nociones concernientes al plano informativo.

En comparación con la anterior propuesta, las actividades que incluimos en la siguiente unidad son teóricamente más profesionales, ya que lo que se pretende enseñar es más específico y se halla muy relacionado con las disciplinas lingüísticas. Los alumnos, que han llegado al nivel avanzado de la lengua española, ya cuentan con suficiente competencia para desenvolverse en la comunicación y lo que les queda en el aprendizaje es llevar su competencia lingüística a la perfección, para lo cual estas teorías lingüísticas y una conciencia o perspectiva contrastiva, en nuestra opinión, son indispensables y beneficiosas.

La unidad didáctica también comienza por una actividad de calentamiento, en la que presentamos a los alumnos las diferencias entre los tres niveles lingüísticos. Las siguientes dos partes se desarrollan en torno a una enseñanza complementaria del foco y del tópico, en las cuales incluimos los conocimientos correspondientes al nivel C en el programa curricular e intentamos hacer al alumno reflexionar sobre las funciones informativas por medio de una conciencia contrastiva. Pese a que en cada una de las partes elaboramos una reflexión lingüística y ejercicios mecánicos y comunicativos, la presente propuesta plantea mayores requisitos al profesorado y requiere su orientación ingeniosa, su explicación detallada y una explicitación de los aspectos diferenciados, con el fin de que el alumno consiga profundizar en el uso de las funciones informativas en español. A modo de recapitulación, al final de la propuesta recopilamos ejercicios de Gutiérrez Ordóñez (2014) y pedimos al alumno hacer un comentario acerca de la traducción del subtítulo chino de una serie española, con lo que proponemos una autoevaluación teórica y una tarea en situaciones de mayor complejidad.

¡QUÉ COCHECITO!

Unidad didáctica para trabajar con las funciones informativas (C1-C2)

CALENTAMIENTO

Compara el siguiente enunciado con sus dos variantes y averigua en qué nivel se establecen las diferencias.

El ejército reclutó a Roberto.

- a) Roberto fue reclutado por el ejército.
- b) A Roberto lo reclutó el ejército.

Reflexión

Las funciones representativas (sintácticas y semánticas) son, en esencia, la función signo, cuya misión consiste en “significar”, “representar” y “describir” estados de cosas, situaciones, procesos, cualidades, cantidades, materiales, incluidos entes de ficción.

No obstante, aparte de los componentes del código, en el acto de comunicación también participan una serie de factores que configuran el esquema comunicativo: intención del emisor, conocimientos del receptor, relaciones sociales...

Las funciones informativas son una organización superior de los mismos funitivos, pero destinadas a satisfacer las necesidades informativas del oyente:

- *separando lo conocido de lo novedoso (soporte/aporte)*
- *resaltando un constituyente (foco)*
- *marcando los límites referenciales de la secuencia (tópico)*

PARTE 1 ¡QUÉ COCHECITO!

Actividad 1 Es tu cumpleaños y tus padres te han hecho un regalo y, es el coche que siempre has querido comprar. Escribe todas las expresiones que se te ocurran para expresar lo feliz que estás para hacer un comentario sobre este regalo.



Actividad 2 Fíjate en lo que dice Laura a sus padres al recibir la llave. Lee en voz alta e indica qué recursos lingüísticos ha utilizado para enfatizar su alegría.

- a) ¡Un COCHE!
- b) Este coche me quería comprar.
- c) ¡Menudo coche me habéis regalado!
- d) Precisamente me lo quería comprar.
- e) No sabrás lo contenta que estoy.
- f) ¡Qué regalo más hermoso me habéis comprado!
- g) Es el coche lo que siempre he querido comprar.

Reflexión

Si pretendemos resaltar un constituyente de su conjunto paradigmático, necesitamos recurrir a la función foco. Básicamente existen cuatro recursos para marcar el foco:

-Recursos fónicos

-Recursos de orden

-Recursos léxicos

-Recursos estructurales

A modo de ampliación, la presente parte tiene como objetivo profundizar en los recursos léxicos y los estructurales.

Actividad 3 Laura se reúne con sus amigas al día siguiente en el nuevo coche. Escucha lo que dicen sus amigas al ver el vehículo. ¿Te das cuenta de algo extraño?



Transcripción:

Isabel: Menudo coche te has comprado.

María: Vaya coche que tienes.

Gabriela: ¡Bonito coche conduces! (Ironía)

Blanca: ¡Menudo lujo te gastas! (Ironía)

Linda: Qué cochecito, ¿eh? (Ironía)

Reflexión

Los recursos focalizadores léxicos consisten en la dislocación de sintagmas encabezados por qué, bonito, vaya, menudo, lindo...

- ¡Menudo lujo se gasta!
- ¡Bonito papel me has hecho representar!

Sin embargo, en ocasiones, la anteposición del adjetivo puede encerrar cierto valor irónico, lo cual se tiene que determinar muchas veces a través del contexto.

- Bonita forma de contestar.

Actividad 4 En la secuencia *e* de la actividad 2 se emplea la estructura “lo + adjetivo + que + verbo” para hacer hincapié en la alegría que siente Laura. Esta estructura equivale a “muy + adj. /adv.”. Ahora transforma las oraciones en estructuras con artículo y haz lo contrario. (Cuidado con la concordancia)

Ejs.:

Alejandra es muy linda.  ¡Lo linda que es Alejandra!
¡Lo fácil es montar en bici!  Montar en bici es muy fácil.

- La catedral es muy bonita.
- Es un libro muy interesante.
- María cantaba muy bien.
- Tiene un diseño muy moderno.
- Los estudiantes vuelvan a casa muy tarde.
- ¡Lo mucho que me gusta el libro!
- ¡Lo amargo que está el café!
- ¡Lo delgadas que os hace el abrigo!
- ¡Lo entretenido que es este programa!
- ¡Lo sorprendentes que resultaron las películas!

Reflexión

Los recursos focalizadores estructurales son variados:

- *adverbios de foco para una focalización presuposicional*

Ejemplo: _____

- *estructurales ecuacionales:*

Ejemplo: _____

- *estructurales ecuandicionales:*

Ejemplo: _____

- *lo + adj./adv. + que + verbo:*

Ejemplo: _____

- *adyacentes nominales atributivos con connotaciones negativas:*

Ejemplo: Nuestro decano es astuto > El astuto de nuestro decano

Actividad 5 Fíjate en los adyacentes nominales atributivos. ¿Puedes encontrar una forma equivalente en chino? Intenta traducir al español o al chino las siguientes expresiones propias del lengua coloquial.

- a) 我们经理那个老顽固
- b) 你们那位无所不知的老师
- c) 你那个大美人嫂子
- d) 她那个扭捏作态的老婆
- e) 你那个伪君子朋友
- f) El astuto de nuestro decano.
- g) El gamberro de su nieto.
- h) La tonta de mi sobrina.
- i) El grosero de su marido.
- j) El salvaje de nuestro vecino.

Actividad 6 Vamos a repasar la estructura de énfasis con *ser*. Primero focaliza los distintos funitivos de la siguiente secuencia con estructuras ecuacionales.

El decano ha convocado junta para el lunes.

El decano:

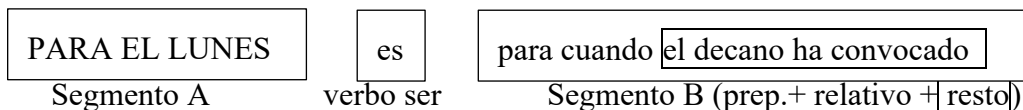
junta:

para el lunes:

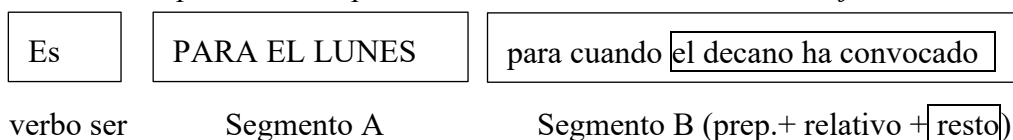
En una estructura ecuacional podemos encontrar tres constituyentes: el segmento A (foco), el verbo *ser* y el segmento B (prep. + relativo + resto). Si estamos de acuerdo con que el español es una lengua de orden libre en el nivel

representativo, pero no en el plano informativo, ¿son libres los órdenes de las ecuacionales? ¿Puedes notar alguna diferencia entre las tres secuencias de abajo? Discútanlo en parejas.

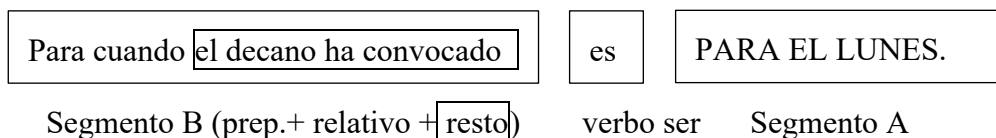
A. A-ser-B: *Para el lunes es para cuando el decano ha convocado junta.*



B. Ser-A-B: *Es para el lunes para cuando el decano ha convocado junta.*



C. B-ser-A: *Para cuando el decano ha convocado junta es para el lunes.*



Reflexión

Las construcciones ecuacionales no presentan la ambigüedad informativa generada por las distintas posibilidades de segmentación entre los bloques soporte y aporte, porque las tres formas contestan a la misma pregunta: ¿Para cuándo ha convocado junta el decano? Pero en la lengua española sí existen preferencias por distintos órdenes de las ecuacionales plenas según las circunstancias. Aparte de un dominio sintáctico de las estructuras, hay que conceder también importancia a su valor comunicativo y discursivo.

(1) *Para la continuidad del tema discursivo: Forma A*

- *Es el hombre de mi vida, a él es al que amo, quiero y deseo.*

(2) *Para una función correctiva y rectificativa: Forma C*

- *-Ana está enferma. -No. La que está enferma es Ema.*

Para una función correctiva con sino: Forma B

- *-Su hija lo visita todas las tardes.*
- No es su hija la que lo visita todas las tardes, sino su nuera.

(3) *Para dar réplicas contradictorias: Forma A*

- *-Jefe, necesito un día de descanso. -¡Descanso es lo que a ti te sobra!*

Ahora, establece contextos en que se apliquen preferente y respectivamente las anteriores tres formas para la focalización de *para el lunes*.

Actividad 7 Lee primero el siguiente el texto y después intenta mejorar las partes subrayadas de la narración con distintos recursos focalizadores para que la historia sea más ridícula y refleje mejor el temperamento de los personajes.

Hace muchos años, en un pueblo, vivía un hombre que tenía una costumbre bastante singular: nunca hacía nada sin consultar antes su almanaque, y encontraba en el almanaque las instrucciones a seguir.



Una vez, se incendió la cocina. Toda la familia se apresuró a apagar el fuego, pero él se lo impidió.

Muy sorprendidos, los demás le preguntaron: “¿Por qué?”

Y él, a pesar de que toda su familia estaba muy asustada, contestó que, primero, había que ver qué consejos daba el almanaque.

Fue a buscarlo y lo abrió. La frase que se leía en la página correspondiente indicaba: Hoy, no es conveniente transportar agua.

Su mujer y sus hijos se quejaron de que el hombre era muy terco. Ella le gritó furiosa:

-Estás diciendo tonterías. ¿Vamos, entonces, a esperar a que arda toda la casa?

-¡Ni se les ocurra tocar agua aun cuando se queme toda la casa!

Después empezó a llover torrencialmente. La familia se salvó de esta manera.

Actividad 8 Localiza el foco de las siguientes frases y tradúcelas al chino con expresiones que te parezcan más naturales en tu lengua materna.

- a) ¡YO lo hice todo para salvar la familia!
- b) El PIANO tocará Juan.
- c) El piano lo tocará Juan.

¿Cuáles recursos focalizadores se han utilizado en estos enunciados? Y ¿cuáles son los que utilizas en tu traducción? ¿Te das cuenta de alguna disimetría? ¿Puedes encontrar una explicación a este fenómeno?

Reflexión

Los recursos focalizadores tienen distinta frecuencia de uso en las dos lenguas. Cuando una lengua opta por cierto procedimiento para realzar el foco, la otra lengua puede elegir diferentes recursos para marcarlo, tal como lo que sucede en la frase a. Por ello, a la hora de llevar a cabo actividades de traducción o interpretar un enunciado de la otra lengua, hay que tener en cuenta la disimetría de la frecuencia de uso. El español, siendo una lengua entonativa, los recursos fónicos son los más fáciles y accesibles, mientras que el chino, siendo una lengua tonal, tiene preferencia por el uso de estructuras enfáticas. ¿Puedes comprobar la idea con otros ejemplos?

Actividad 9 Traduce al chino o al español las siguientes frases. Tienes que localizar primero el foco y observar los procedimientos de focalización. Después encuentra la forma más adecuada para expresar el significado en la lengua correspondiente.

- a) 是小王昨天在镇上用奖金给女朋友买的戒指。
- b) 小王是昨天在镇上用奖金给女朋友买的戒指。
- c) 我睡得很死，连张莉进来给我盖上毯子也不知道。
- d) 哎，你瞧这把伞现在成什么样子了。
- e) 一连好几夜，我都半夜惊醒。
- f) El ratón es horroroso, ¿eso me dices?
- g) VIOLANTE me manda hacer un soneto.
- h) Hasta los equipos más modestos pueden ganar al campeón.
- i) ¡Menuda carrera ha hecho Carlos Méndez!

PARTE 2 LESIONADO, CRISTIANO NO JUGÓ.

Actividad 1 Compara los siguientes grupos de enunciados. ¿Son iguales en el nivel representativo? Y ¿en el informativo? Intenta traducir al chino las frases y justifica tu respuesta a tus compañeros.

Laura come con su madre. / Con su madre, Laura come.

Se entendieron hablando. / Hablando, se entendieron.

Reflexión

El proceso de topicalización en español puede activar nuevos valores de causalidad. Para interpretar correctamente estos tópicos, hay que encontrar pistas pragmáticas y lingüísticas en la secuencia. La frase “entenderse hablando” puede generar distintos valores al topicalizarse:

<i>Ejemplos</i>	<i>Vía pragmática</i>	<i>Vía lingüística</i>	<i>Interpretación</i>
<i>Hablando, se entendieron.</i>	<i>Va a favor de las</i>	<i>+perfectivo</i>	<i>Causal</i>
<i>Hablando, se entenderían.</i>	<i>expectativas</i>	<i>- perfectivo</i>	<i>Condicional</i>
<i>Aun hablando, no se entendieron.</i>	<i>Va en contra de las</i> <i>expectativas</i>	<i>aun</i>	<i>concesiva</i>

Actividad 2 Traduce al chino o al español las siguientes frases.

- a) Lesionado, Cristiano no jugó.
- b) Lesionado, Cristiano no jugaría.
- c) Aun lesionado, Cristiano jugó.
- d) En Madrid, estudió.
- e) Así, lo verían.
- f) Dadas tales condiciones, se rindió.
- g) 天气好, 我去购物了。
- h) 他病了, 没去上课。

Actividad 3 ¿Te das cuenta de los valores de causalidad en las frases g y h? A veces, con una conciencia contrastiva podemos conocer mejor una lengua extranjera. Con respecto al tópico, ¿hay más diferencias entre el chino y el español? ¿Podrías construir unas frases típicamente topicalizadas en chino? ¿Cuáles de las siguientes oraciones chinas son topicalizadas? ¿De qué manera se marcan los tópicos?

- a) 烈性酒我从来不喝。
- b) 水果, 我最爱吃苹果。

- c) 吴先生我认识。
- d) 大象啊，鼻子很长。
- e) 那场大火呀，幸亏消防员来得快。

Reflexión

El chino y el español coinciden en poder advertir la función marco mediante el orden de palabras, la pausa y la prosodia, o las expresiones topicalizadoras. En sentido estricto, el español no dispone de marcadores topicalizadores exclusivos, pero en chino se suele utilizar unas partículas adjuntas para marcar un tópico y sentar formalmente su naturaleza sintáctica para una aceptación del enunciado. Estas partículas son las llamadas partículas de tono como 啊, 呢, 吧, 呀, 嘛.

A la hora de realizar una actividad de traducción, hace falta cuidar el nivel representativo y también conservar las funciones informativas. Las diferencias entre las dos lenguas pueden impedir el trabajo de traducción y en ocasiones necesitamos hacer frente a las disparidades y encontrar una solución adecuada.

El tópico es un elemento bastante gramaticalizado en chino y en las frases b, d y e ni siquiera podemos encontrar el papel sintáctico de estos tópicos desnudos en la secuencia china. Sin embargo, cuanto más vago es el vínculo entre la función marco y la oración a la que corresponde, menos tolerancia tiene la lengua española hacia el tópico desnudo. En estos casos, podría ser una solución el uso de las expresiones topicalizadoras como “en cuanto a”.

PARTE 3 RECAPITULACIÓN

Actividad 1 Reconstruye la pregunta inicial que subyace a los siguientes enunciados.

- a) Pepe recoge la manzana de sidra en noviembre.
- b) Pepe recoge en noviembre la manzana de sidra.
- c) La manzana de sidra la recoge en septiembre Pepe

Actividad 2 Justifica la diferencia informativa entre los siguientes pares de secuencias.

- a) Francisco me invitó. / Francisco me invitó a mí.

b) Tú eres el culpable. / El culpable eres tú.

Actividad 3 Explica el proceso de focalización adoptado en los siguientes ejemplos.

- a) Mejor amigo no encontré en toda mi vida.
- b) Los ricos también lloran.
- c) ¡Bonita forma de contestar!
- d) Si algo transmitió ayer con insistencia la radio fue esa noticia.

Actividad 4 En los siguientes ejemplos, señala el tópico, el soporte y el aporte.

- a) En cuanto a la revista, ¿cuándo nombraréis director?
- b) Referente a la violencia callejera, hay que reformar la ley.
- c) Gramaticalmente, el infinitivo enunciativo es incorrecto.

Actividad 5 Topicaliza los segmentos en cursiva y señala los efectos secundarios que se producen en la secuencia:

- a) Los niños acarreaban *el carbón* hasta los vagones.
- b) Estarás *cansado* dentro de muy poco tiempo.
- c) Me retiraré *a los 65 años*.
- d) Su curación fue científicamente un milagro.
- e) ¿Vendrás a visitarnos *por Navidades*?

Actividad 6 Ve el primer episodio de la serie *La casa de papel* con subtítulo chino oficial. Estudia la traducción desde la perspectiva informativa y comenta su calidad junto con tus compañeros.



CONCLUSIONES

Desde la perspectiva funcionalista, las estructuras representativas de la lengua se vinculan con su valor comunicativo y la función primordial del lenguaje consiste en la comunicación con los interlocutores por medio de los signos lingüísticos. Conforme a la clasificación de Dik (1981), se diferencian tres niveles de funciones de la lengua, entre los cuales las funciones sintácticas y semánticas sirven para significar, representar o describir lo denotado, y las funciones informativas constituyen una reorganización “superior” destinada a satisfacer las necesidades informativas de los interlocutores. Siguiendo el planteamiento del autor, en la presente tesis estudiamos las funciones informativas en chino y en español y buscamos averiguar las similitudes y diferencias entre las dos lenguas, con el fin de mejorar la enseñanza al respecto en el aula de ELE.

La heterogeneidad terminológica y conceptual de las funciones informativas constituye el mayor problema en el estudio y da origen a una confusión de teorías concernientes y una incomodidad en la comparación. Planteamos una definición y una denominación para los distintos parámetros de las funciones informativas, con el propósito de facilitar el análisis y dejar claro lo que entendemos por las diferentes magnitudes del plano informativo. Las conclusiones fundamentales de nuestra investigación se pueden resumir de la siguiente manera:

- *Soporte-Aporte*. La función *soporte* se refiere a la información conocida, supuesta o supuestamente conocida y la función *aporte* a la novedosa, supuestamente desconocida por el interlocutor. Forman una organización combinatoria y obligatoria en el nivel informativo. El orden no marcado de una secuencia informativa es el siguiente: aparece primero el *soporte*, aunque en ocasiones es elidido por escrito, y luego viene el *aporte*. La segmentación binaria, *soporte* (información conocida) y *aporte* (información nueva), es dependiente a la presuposición pragmática, y en una comunicación real, el receptor tiene que identificar la segmentación por medios distribucionales, prosódicos o contextuales.
- A la hora de distribuir el soporte y el aporte de forma no marcada, la tendencia imperante del chino y del español coincide en la organización de IC+IN. La única diferencia es generada por el nivel sintáctico y consiste en el uso de los interrogativos: los interrogativos chinos, al ser información novedosa, gozan de mayor libertad al buscar su sitio en el enunciado, a diferencia de los del español, cuya localización predominante es el comienzo de la oración.

- *Foco*. Cuando el hablante intenta realizar cierta función concreta para que contraste con sus homólogos y de este modo el receptor del mensaje pueda evitar un malentendido y llegue a prestar atención a la parte más relevante del mensaje, suele acudir a la función informativa optativa *foco*, que plantea un resalto de un funitivo entre un conjunto paradigmático. Todo *foco* se efectúa sobre el *aporte* o la información novedosa. Los procedimientos de relieve focal se pueden resumir en cuatro medios: fónicos, de orden, léxicos y estructurales. Pero estos medios no son excluyentes, es decir, cada uno suele ir acompañado de otros recursos como la prominencia acentual y otros procedimientos léxicos para evitar que el *foco* antepuesto se interprete como *soporte* o *tópico*.
- En cuanto a los recursos fónicos, tanto el chino como el español pueden conferir, aunque con distinta frecuencia, un acento de insistencia a un grupo prosódico para marcar el foco de un enunciado. En ambas lenguas la distribución del acento nuclear se halla estrechamente relacionada con la presuposición y el foco.
- Las dos lenguas pueden recurrir a los recursos léxicos para hacer notar o realzar el foco de la secuencia, sin generar ningún otro compromiso, pero con el respaldo de la prominencia acentual, además, en español los marcadores léxicos suelen ser adjetivos y situarse al comienzo de la oración, mientras que en chino estos vocablos disfrutan de mayor libertad a la hora de buscar su sitio en la frase y pueden ser adjetivos o adverbios.
- Ambas lenguas son capaces de romper el orden natural de una secuencia para resaltar la información más relevante que fija el hablante según circunstancias comunicativas. No obstante, debido a las diferencias sintácticas, el español disfruta de mayor libertad a la hora de modificar el orden de palabras en comparación con el chino.
- En lo que se refiere a los recursos estructurales, el español y el chino tienen estructuras para destacar constituyentes, pero por la gran distancia lingüística, los recursos estructurales no son del todo comparables. La estructura con 是 se parece a las ecuacionales en español, pero la partícula no tiene otro valor que el pragmático y no entra en la órbita de los conceptos. En el caso español, el verbo *ser* debe incorporarse en la predicación y formar una parte imprescindible de la secuencia, con lo cual se refleja la preocupación del chino por el concepto y la del español por la forma. La estructura 连...也/都.... tiene la misma función que los adverbios de

foco en español y puede generar una presuposición para destacar la relevancia de ciertos funtivos. Tiene el potencial de ejercer su dominio sobre cualquier elemento de la secuencia, pero requiere el apoyo sintáctico de anteponer el foco para que se centre la atención del receptor.

- Nos damos cuenta de que los recursos focalizadores son de distinta frecuencia de uso en las dos lenguas. Tras un estudio cuantitativo, llegamos a ver la preferencia del español por los procedimientos fónicos y el predominio de los recursos estructurales en chino. La disimetría de la frecuencia se relaciona en gran medida con las tipologías a las que pertenecen las lenguas, en concreto, la naturaleza fónica y las reglas gramaticales impiden, en ocasiones, que las dos lenguas aprovechen los mismos recursos focalizadores para poner de relieve cierto funtivo de su paradigma.
- *Tópico*. El *tópico* es una función marco, que etiqueta el universo de discurso donde se desarrollan los procesos significados por el verbo y el campo de validez veritativa del enunciado. Se trata de una función potestativa y se distribuye, junto con el *comento*, en la dimensión sintagmática. Prosódicamente los *tópicos* son constituyentes desgajados que terminan en semianticadencia; sintácticamente, su denotación puede mostrar distinta interacción sintáctica con el resto del enunciado; semánticamente, pueden expresar el marco de perspectiva o el punto de vista, acotan un espacio o tiempo, e incluso indican causa, condición o concesión.
- Para identificar al *tópico*, la separabilidad es un carácter decisivo tanto en chino como en español. No obstante, para determinar si el *tópico* está desgajado del resto de la oración, las dos lenguas siguen distintos criterios. Los *tópicos* en español tienen que ir, formalmente, marcados por una *pausa*, pero en chino, la separabilidad del *tópico* con el resto de la oración no se presencia, sino se percibe, mediante un ligero ascenso tonal y una interpretación según el contexto. La *pausa* formal no constituye un criterio decisivo para la separabilidad del *tópico* en chino, aunque una gran parte de secuencias sí pueden estar equipadas de una *coma*.
- Hablando de la posición del *tópico* en la secuencia, el español goza de mayor libertad a la hora de determinar su colocación, aunque muestra su preferencia por la posición inicial, y la función marco tiene la posibilidad de aparecer en otras partes, siempre que se halle asilada prosódicamente. El chino, a su vez, siendo una lengua con prominencia de *tópico*, hace el *tópico* un elemento bastante

gramaticalizado, por lo que el tópico chino desempeña un papel importante en el orden de palabras y casi siempre se ubica al principio de una oración siguiendo el predominante orden de tópico-sujeto-verbo-objeto.

- Existe una diferencia entre el chino y el español con respecto a la reduplicación o posibilidades de elipsis del tópico. En el caso de español, la vinculación sintáctica y semántica entre el tópico y el comentario exige, en su mayoría, una demostración formal para que todo el enunciado se considere completo. La presencia anafórica es obligatoria cuando el tópico va desnudo y trata de un elemento estrechamente relacionado con el verbo. La elipsis es posible solo cuando el tópico dispone de las marcas de su función oracional. Por el contrario, el chino no cuida mucho la integridad formal y en la mayoría de los casos, se permite la elipsis del correferente. La completitud del enunciado se garantiza por el contexto y la unión de los conceptos de la secuencia. La sustitución anafórica en chino no tiene otro motivo que mantener la corrección gramatical del comentario, que constituye las premisas para la construcción de las estructuras topicalizadoras.
- El grado de vinculación semántica entre el tópico y el comentario puede variar según la circunstancia. El español cuida la completitud semántica y la corrección sintáctica de todo el enunciado incorporando el tópico al comentario. Cuanto más vago es el vínculo entre la función marco y la oración a la que corresponde, menos tolerancia tiene la lengua hacia un tópico desnudo. Cuando ya es difícil buscar un sitio para colocar la reduplicación, el tópico desnudo en las frases en español dará origen a cierta extrañeza del enunciado si no dispone del apoyo contextual o la incorporación de los marcadores topicalizadores. El chino, sin embargo, solo necesita garantizar la aceptabilidad sintáctica del comentario, y el tópico puede estructurarse desnudo siempre que se observe una relación entre el tópico y la oración que sigue, sin importar si es de locativo o temporal, de todo-parte, de hiperónimo-hipónimo, o de trasfondo discursivo. Esta diferencia con el español puede comprobar que el tópico es un elemento bastante gramaticalizado en chino.
- La topicalización puede ir acompañada de un cambio de sentido de la causalidad en las dos lenguas y para que el receptor capte la relación lógica entre el tópico y el comentario, el chino y el español coinciden en proporcionar dos vías inferenciales: la pragmática y la lingüística. Sin embargo, en chino, con el simple proceso de anteposición y segregación con pausa, la nueva interpretación del tópico no se

activa con tanta frecuencia y tanta facilidad como en español. En muchos casos, cuando el mecanismo inferencial se ve truncado por insuficientes pistas lingüísticas, el chino suele recurrir a adverbios para explicitar la relación argumentativa.

- En cuanto a los marcadores topicalizadores en términos generales, el chino y el español coinciden en poder advertir la función marco mediante el orden de palabras, la pausa y la prosodia, o las expresiones topicalizadoras. En sentido estricto, el español no dispone de marcadores topicalizadores exclusivos, pero en chino se suele utilizar unas partículas adjuntas para marcar un tópico y sentar formalmente su naturaleza sintáctica para una aceptación del enunciado.
- La revisión de los materiales de ELE nos revela la deficiencia de la enseñanza al respecto en el aula de ELE. En primer lugar, se observa una actitud discordante en el uso de los términos denominativos, confundiendo el tópico, el foco y el soporte utilizando el término *realce* para referirse a todos estos casos. En segundo lugar, los manuales no abordan todos los aspectos señalados en los programas de estudio, pasando por alto, por ejemplo, la distribución de la información, la interpretación de los tópicos, etc. En tercer lugar, el tratamiento de los contenidos no siempre se encuentra muy relacionado con la situación real, método poco práctico para la adquisición de estos fenómenos dependientes de la subjetividad del interlocutor. Por último, se reclama un resumen expuesto con claridad o una unidad compleja y sintetizadora para estructurar y enumerar las funciones informativas, fortaleciendo de esta forma la competencia profesional del alumno sinohablante universitario, a quien va dirigido nuestro planteamiento didáctico.
- El análisis de errores nos confirma que el alumno no tiene un buen dominio de las funciones informativas y nos permite detectar las dificultades del alumno en la adquisición. Primero, por la transferencia negativa de su lengua materna, el alumno tiende a aprovechar el orden SVO para hacer frente a la mayoría de las situaciones comunicativas a la hora de organizar un enunciado, sin poder modificar con flexibilidad el orden de palabras según presuposiciones pragmáticas para mantener la distribución informativa soporte-aporte. En segundo lugar, en las escenas donde se requiere un realce de cierto fectivo de su paradigma, los estudiantes no siempre llegan a descodificar la función foco en español y no pueden utilizar libremente los recursos focalizadores para lograr con suficiencia los fines comunicativos. Suelen moldear su representación según el chino, por lo que la precisión gramatical

constituye un gran problema en la adquisición y los principales errores están relacionados con los relativos, la concordancia y la reduplicación. Tercero, el alumno tampoco es capaz de cuidar la pertinencia entre el tópico y el comentario, y su mediación entre las dos lenguas no es satisfactoria. Además, una carencia de la perspectiva contrastiva de la topicalización también lleva al estudiante a fracasar en la comprensión de los nuevos valores de causalidad generados por el proceso de topicalización en español. Basándonos en los estudios teóricos y contrastivos y teniendo en cuenta la deficiencia de los materiales y la dificultad de los alumnos, planteamos dos propuestas didácticas destinadas a mejorar la enseñanza de las funciones informativas.

Al final, tenemos que admitir que, para una investigación holística y sistemática de las funciones informativas, todavía quedan muchos aspectos en los cuales hay que profundizar. Nuestro objeto de estudio pertenece a un campo de investigación muy amplio y complejo. Y nuestra presente tesis no ha sido sino un intento de averiguar las principales diferencias entre chino y español y aplicar las funciones informativas en la enseñanza de español a sinohablantes.

En el futuro, se podría desarrollar aún más la investigación siguiendo dos vías. La primera consistiría en adentrarse en el análisis contrastivo para una comparación más detallada y exhaustiva de, por ejemplo, las formas de identificación del aporte, el procedimiento focalizador en su conjunto, el tópico en las dos lenguas desde la perspectiva tipológica, etc. Sería también deseable que siguiéramos de cerca la adquisición del alumno en torno a las funciones informativas con objetivo de ir poco a poco modificando la propuesta didáctica planteada, observando la aceptación de la perspectiva funcionalista por parte del alumno y mejorando nuestra evaluación de su competencia lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Blanca. (2005). Análisis de necesidades y diseño curricular, en *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 643-664.
- Alarcos Llorach, E. (1970). *Estudios de Gramática Funcional del Español*. Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, Calpe.
- Borobio Carrera, V., & Palencia del Burgo, R. (2012a). *ELE actual A2: libro del alumno*. Madrid: Ed. S.M.
- Borobio Carrera, V., & Palencia del Burgo, R. (2012b). *ELE actual B1: libro del alumno*. Madrid: Ed. S.M.
- Borobio Carrera, V., & Palencia del Burgo, R. (2012c). *ELE actual. B2. Libro del alumno*. Madrid: Ed. S.M.
- Bosque, I., & Demonte, V. (Eds.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española, 3 vols.* Madrid: Espasa.
- Brown, G. & Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Burdach Rudloff, A. M., & Poblete Vallejos, M. (2005). El Fenómeno de Focalización en el Habla Pública de Chile. *Onomázein Revista de Lingüística Filología Y Traducción, 11*, 23–42.
- Cao, Y. F. (2014). Clasificación nominal y anáfora: comparación entre español y chino. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación, 59(0)*, 3–15.
- Cárdenas Bernal, F., Hierro Montonsa, A., Robles Ávila, S., & Peláez Santamaría, S. (2013). *Método de español 3, B1*. Madrid: Anaya.
- Casado Velarde, Manuel. (1998). Lingüística del texto y marcadores del discurso. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, 55–70.
- Chafe, W. L. (1970). *Meaning and the Structure of Language*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Chafe, W. L. (1976). Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics and Point of View. CN. Li (ed.), *Subject and Topic*. New York: Associated Press, 25-55.
- Chamoro Guerrero, M. D., Lozano López, G., Ríos Rojas, A., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. P., & Ruiz Fajardo, G. (2011). *El ventilador: curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.
- Chao, Y. R. (1968). *A grammar of spoken Chinese*. Berkeley: University of California Press.
- Chomsky, N. (1972). *Studies on Semantics in Generative Grammar*. The Hague: Mouton & Co. N. V.
- Chomsky, N. (1976). Conditions of rules of Grammar. *Linguistics Analysis*. 2: 303-351.
- Chu, Chauncey C. (1998). *A Discourse Grammar of Mandarin Chinese*. New York & Bern: Peter Lang.
- Cifuentes Honrubia, José Luis. (2001). Marcadores discursivos, topicalizadores y locuciones prepositivas en español. *Lingüística Española Actual*. 23 (2): 237–255.
- Consejo de Europa. (2003). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.
- Contreras, Heles. (1978). *El orden de palabras en español*. Madrid: Cátedra.
- Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (2005). *Aula 4*. Barcelona: Difusión.
- Cortés, Alonso. (2008). *Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Cruttenden, A. (1980). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daneš, F. (1968). Some thoughts on the semantic structure of the sentence. *Lingua*, 21: 55–69.
- Dik, S. C. (1981). *Functional grammar*. Dordrecht: Foris.
- Dik, S. C., & Kees Hengeveld. (1997). *The theory of functional grammar*. Berlín: De Gruyter, Nueva York.

- Equipo Prisma. (2004). *Prisma B1 Progresa, Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Equipo Prisma. (2005). *Prisma C1 Consolida, Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Equipo prisma. (2007). *Prisma B2 Avanza, Libro del Alumno*. Madrid: Edinumen.
- Equipo Sueña. (2015). *Nuevo sueña 2. Libro del alumno, B1*. Madrid: Anaya.
- Equipo Sueña. (2016). *Nuevo sueña 3. Libro del alumno, B2*. Madrid: Anaya.
- Equipo Sueña. (2017). *Nuevo sueña 4. Libro del alumno, C1*. Madrid: Anaya.
- Escandell, M. Victoria. (2011). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel
- Escandell, M. Victoria. (2011). *Invitación a la lingüística*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Escribano, J. L. (1991). *Una teoría de la oración*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Fant, Lars. (1984). *Estructura informativa en español: estudio sintáctico y entonativo*. Uppsala: Uppsala University.
- Fernández Fernández, A. (1990). En torno al concepto funcionalista de predicación. *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística, XX Aniversario (Tenerife, 2-6 de abril de 1990)*, vol. I., Madrid: Gredos, 436-444.
- Fernández Fernández, A. (1993). *La función incidental en español. Hacia un nuevo modelo de esquema oracional*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Fillmore, Charles J. (1968). The case for case. *Universals in Linguistic Theory*. New York. Holt, Rinehart and Winston: 1-88.
- Firbas, Jan. (1972). On the interplay of prosodic and non-prosodic means of functional sentence perspective. *The Prague School of Linguistics and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Fuentes Rodríguez, C. (1987). Pragmática y relación intratextual: el caso de hasta, incluso y ni siquiera. *ELUA*, 1987(4), 159–176.

- Fuentes Rodríguez, C. (1991). Adverbios de modalidad. *Verba*, 18: 275-321.
- Fuentes Rodríguez, C. (1999). *La organización informativa del texto*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2000). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2007). *Sintaxis del enunciado*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2013). Parentéticos, “hedging” y sintaxis del enunciado. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 55, 61–94.
- Fuentes Rodríguez, C. (2014a). El margen derecho del enunciado. *Revista Española de Lingüística*, 42(2), 63–93.
- Fuentes Rodríguez, C. (2014b). Los límites del enunciado. *Estudios de Lingüística del Español*, 35(1): 137-160.
- Fuentes Rodríguez, C. (2017). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C., & Alcaide, E. R. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C., & Alcaide, E. R. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco.
- Fukushima, Noritaka. (2005). Tema en español. *Moenia*, 11, 229-248.
- Garcés Gómez, María Pilar. (2002). Adverbios de topicalización y marcadores de topicalización, *Roma-nistisches Jahrbuch*. 53: 355–382.
- García Márquez, G. (2018). *El coronel no tiene quien le escriba*. Barcelona: Debolsillo.
- García Salido, Marcos. (2010). Notas sobre el foco informativo en español. *Verba*, 37: 149-176.

- García Velasco, D. (2003). *Funcionalismo y lingüística*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Gili Gaya, Samuel. (1970). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Givón, T. (1995). *Functionalism and grammar*. Amsterdam: J. Benjamins Cop.
- Grice, P. (1975). Lógica y conversación, Valdés Villanueva L. M. (ed.): 511-530.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1986). *Variaciones sobre la atribución*. León: Universidad de León.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1992). *Introducción a la semántica funcional*. Madrid: Síntesis.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1994). Estructuras ecuacionales. *Gramática del español*, coordinada por Violeta Demonte. México, D. F.: El Colegio de México.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997a). La determinación de los niveles oracionales. *Estudios de Lingüística General*, 1, Granada: Método Ediciones, 23-78.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997b). *La oración y sus funciones*. Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997c). *Principios de sintaxis funcional*. Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1998). Oración compuesta y supuestos pragmáticos. *Temas de Lingüística y Gramática*, Valencia: Universidad de València, 75-96.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002a). *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002b). *Forma y sentido en sintaxis*. Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2014). *Temas, remas, focos, topicos y comentarios* (3ª ed.). Madrid: Arco Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2015a). La familia de las ecuacionales. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, XIII. 2(26), 15–37.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2015b). Topicalización y génesis de estructuras. *Sodalicia dona. Homenaje a Ricardo Escavy Zamora*. Murcia: Universidad de Murcia, 290–300.

- Gutiérrez Ordóñez, S. (2016). Relaciones y funciones en sintaxis y macrosintaxis, *El español a través del tiempo. Estudios ofrecidos a Rafael Cano Aguilar*, vol. I. Sevilla: Universidad de Sevilla, 515-539.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2018). Sobre la sintaxis de enunciados en el período. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 75(1), 3–18.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Arnold.
- Hernández Alonso, C. (1984). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Hidalgo Downing, Raquel. (2003). *La tematización en el español hablado*. Madrid: Gredos.
- Iglesias Bango, M. (1997). Sobre algunas estrategias en el análisis sintáctico. *Grammatemas*, 2: 231-296.
- Iglesias Bango, Manuel. (2012). *Sintaxis de la focalización (I) y (II)*. Oviedo: Escuela de Gramática Española Emilio Alarcos.
- Iglesias Bango, M. & Villayandre Llamazares, M. (2012). Sintaxis de la focalización: algunas estructuras inversas ¿con relativos?. *Cum corde et in nova grammatica: Estudios ofrecidos a Guillermo Rojo*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Instituto Cervantes. (2015). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Jackendoff, R. S. (1972). *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge: The MIT Press.
- Jiménez Juliá, T. (1981). A propósito de la gramática funcional de Simon C. Dik. *Verba*, 8: 321-345.
- Jiménez Juliá, T. (1986). *Aproximación al estudio de las funciones informativas*. Málaga: Ágora.

- Jiménez Juliá, T. (1993). *Constituyentes clausales y niveles de estructura jerárquica*. *Lingüística Hispánica*, 16: 15-44.
- Jiménez Juliá, T. (1996). Eje temático y tema en español. *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, I, Universidad de La Coruña: 453-493.
- Kuno, Susumo. (1972). Functional sentence perspective: case study from Japanese and English. *Linguistic Inquiry*. 3: 269-320.
- Lambrecht, Kund. (1994). *Information Structure and Sentence Form*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Li, C. & Thompson, S. (1976). Subject and topic: A new typology of language. *Subject and topic*. New York: Academic Press: 457-489.
- Li, C. & Thompson, S. (1981). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Li, Pengxiao. (2011). *Comparación de topicalización entre chino y español*. Shanghai: Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.
- Liu, Shiyang. (2015). *Análisis contrastivo de la estructura temático chino/español y las estrategias de traducción*. Beijing: Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing.
- Lu, Jingsheng. (1996): Enseñanza e Investigación de Español en China, *Actas del IV Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas*, Seúl, 727-738.
- Lu, Jingsheng. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenta del Pacífico*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 11: 45-56.
- Martín Peris, E., Muntal Tarragó, J., Pastor Villalba, C., Sánchez Quintana, N., & Sans Baulenas, N. (2015). *Gente hoy. Libro del alumno 3 (B2)*. Barcelona: Difusión.
- Martín Peris, E., & Sans Baulenas, N. (2014). *Gente hoy. Libro del alumno 2 (B1)*. Barcelona: Difusión.

- Martínez Álvarez, J. (1996). *Cuestiones Marginadas de Gramática Española*. Madrid: Istmo.
- Mendenhall, V. (1990). *Une Introduction à l'analyse du discours argumentatif*. University of Ottawa Press.
- Moreno, J. C. (2010). *Spanish is different: introducción al español como lengua extranjera*. Madrid: Castalia.
- Moreno Cabrera, Juan. (1999). Las funciones informativas: las perífrasis de relativo y otras construcciones perifrásticas. *Gramática descriptiva de la lengua española*, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa, 4245-4302.
- Nagashima, Tatsuya. (1998). *A Handbook of Japanese Grammar*. Editorial 八十 J > 力.
- Newmeyer, F. J. (1991). Functional explanation in linguistics and the origins of language. *Language & Communication*, 11(1-2), 3–28.
- Newmeyer, F. J. (1992). Iconicity and generative grammar. *Language*, 68(4), 756–796.
- Newmeyer, F. J. (1994). A note on Chomsky on form and function. *Journal of Linguistics*, 30(1), 245–251.
- Newmeyer, F.J. (1998a). *Language Form and Language Function*. Cambridge: The MIT Press.
- Newmeyer, F.J. (1998b). Some Remarks on the Functionalist-Formalist Controversy. *Linguistics*. Darnell, M.; Moravcsik, E.; Newmeyer, F.; Noonan, M. y Wheatley, K. (eds.). 469-486.
- Padilla, Xose. (2005). *Pragmática del orden de palabras*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Perona, José. (2000). La cohesión textual y los enlaces extraoracionales. *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel, 445–462.
- Portolés, José. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.

- Pons Bordería, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Pons Rodríguez, L. (2018). En torno al marcador de topicalización *respecto*: variantes y uso en sincronía. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 134(4): 1036-1058.
- Prince, Ellen. (1985). Fancy syntax and Shared knowledge. *Journal of Pragmatics*, 9: 65-81.
- Quirk, R. (1985). *A Comprehensive grammar of the English language*. London ; New York: Longman.
- Real Academia Española, & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española, & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid: Espasa Libros.
- Riemsdijk, H. & Williams, E. (1986). *Introduction to the Theory of Grammar*. Cambridge.: The MIT Press.
- Rojo, G. (1983). *Aspectos básicos de sintaxis funcional*. Málaga: Ágora.
- Rovira-Esteva, S., & Liu, S. (2016). La estructura temática en chino y español: análisis contrastivo con aplicación en la didáctica de las Lenguas Extranjeras y la Traducción. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 21(2): 189–202.
- Rylov, Y. (1989). *Sintaxis de relaciones del español actual*. León: Universidad de León.
- Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (dirs.). (2005). *Vademécum para lam formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Santos Gargallo, Isabel. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Shibatani, M. (1991). Grammaticization of Topic into Subject. *Traugott, E. C. & B., Heine (eds.): 93-133*.

- Sonsoles Fernández. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1994). *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Ed. Visor.
- Trnka, B., Vachek, J., Trubetskoy, N. S., Mathesius, V., & Jakobson, R. (1971). *El Círculo de Praga* (J. A. Argente, Trans.). Barcelona: Anagrama.
- Uritani, Nozomu. (1984). Sobre el tematizador «en cuanto a», *Español Actual*. 42: 5–21.
- Vallduví, Enric. (1992). *The Information Component*. New York: Garland.
- Villalba, Xavier. (2010). *El orden de las palabras en español*. Madrid: Castalia.
- Weil, Henri. (1844). *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes: question de grammaire général*. París: Libraire-Editeur.
- Xu, L.J., & Langendoen, D. (1985). Topic structures in Chinese. *Language*. 61: 1-27.
- Zhang, Cen (2014), *Mecanismos sintácticos de focalización en español y su realización en la traducción español-chino*. Shanghai: Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.
- Zubizarreta, María. (1999). Las funciones informativas: tema y foco. *Gramática descriptiva de la lengua española*, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa, 4215-4244.
- 巴丹 [Ba, D.]. (2012). “连……都……”和“连……也……”的句法、语义及语用差异 [J] [*Diferencias sintáctica, semántica y pragmática entre 连……都…… y 连……也……*], 《汉语学习》(3): 50-58.
- 陈用仪 [Chen, Y. Y.]. (1986). 主述位切分与翻译的准确和流畅 [J] [*Segmentación de tema-remata y la precisión y fluidez de traducción*], 《中国翻译》(02): 6-12.
- 邓守信 [Deng, S. X.]. (2011). 汉语信息结构与教学 [R] [*Estructura informativa del chino y la enseñanza*], 2011年8月23日在北京语言大学所作的报告.

- 董燕生, & 刘建 [Dong, Y.S. & Liu, J.]. (2014). 《现代西班牙语学生用书. 1》 [M] [*Español Moderno. Libro del alumno 1*]. 北京: 外语教学与研究出版社.
- 董燕生, & 刘建 [Dong, Y.S. & Liu, J.]. (2015a). 《现代西班牙语学生用书. 2》 [M] [*Español Moderno. Libro del alumno 2*]. 北京: 外语教学与研究出版社.
- 董燕生, & 刘建 [Dong, Y.S. & Liu, J.]. (2015b). 《现代西班牙语学生用书. 3》 [M] [*Español Moderno. Libro del alumno 3*]. 北京: 外语教学与研究出版社.
- 董燕生, & 刘建 [Dong, Y.S. & Liu, J.]. (2018). 《现代西班牙语学生用书. 4》 [M] [*Español Moderno. Libro del alumno 4*]. 北京: 外语教学与研究出版社.
- 方梅 [Fang, M.]. (1995). 汉语对比焦点的句法表现手段 [J] [*Mecanismos sintácticos del foco contrastivo en chino*]. 《中国语文》 (4): 279-288.
- 方琰 [Fang, Y.]. (2019). 试论汉语的话题主位 [J] [*Aproximación al tema discursivo en chino*]. 《当代修辞学》 (2): 11-27.
- 胡裕树, & 范晓 [Hu, Y.S. & Fan, X.]. (1993). 试论语法研究的三个平面 [J] [*Aproximación a los tres niveles de los estudios gramáticos*]. 《语言教学与研究》 (2): 4-21.
- 加西亚·马尔克斯 [García Márquez]. (2018). 《没有人给他写信的上校》 [M] [*El coronel no tiene quien le escriba*] (陶玉平译) [Trad. TAO, Y.P.]. 海口: 南海出版公司.
- 何善芬 [He, S. F.]. (2002). 《英汉语言对比研究》 [M] [*Estudio contrastivo entre inglés y chino*]. 上海, 上海外语教育出版社.
- 雷莉 [Lei, L.]. (2001). 汉语话题标记研究 [J] [*Estudios de los marcadores topicalizadores en chino*]. 《西南民族学院学报(哲学社会科学版)》 (12): 224-227.
- 刘丹青 [Liu, D. Q.]. (2008). 话题理论与汉语句法研究 [A] [*Estudios de la Teoría del tema y la sintaxis china*]. 《当代语言学理论和汉语研究》 [C]. 北京: 商务印书馆, 217-228.

- 陆俭明 [Lu, J. M.]. (2013). 《现代汉语语法研究教程》[M] [*Curso del estudio de la gramática del chino moderno*]. 北京: 北京大学出版社.
- 陆俭明 [Lu, J. M.]. (2016). 从语言信息结构视角重新认识“把”字句 [J] [*Recomprensión de la oración con “Ba” desde la perspectiva de la estructura de información lingüística*]. 《语言教学与研究》(1): 1-13.
- 陆俭明 [Lu, J. M.]. (2017). 重视语言信息结构研究 开拓语言研究的新视野 [J] [*Atención al estudio de la estructura informativa del lenguaje. Nuevos horizontes de la investigación lingüística*], 《当代修辞学》(4): 1-17.
- 吕叔湘 [Lv, S. X.]. (1946/1990). 从主语、宾语的分别谈国语句子的分析 [A] [*Análisis de oraciones chinas a partir de la distinción de sujeto y objeto*]. 《吕叔湘文集(第二卷)》[C]. 北京: 商务印书馆.
- 吕叔湘 [Lv, S. X.]. (1992). 通过对比研究语法 [J] [*Estudios gramaticales por medio del análisis contrastivo*]. 《语言教学与研究》(2): 4-18.
- 马建忠 [Ma, J. Z.]. (1898). 《马氏文通》[M] [*Gramática de Ma*]. 北京: 商务印书馆.
- 祁峰. [Qi, F.]. (2013). 汉语焦点的类型及其相关问题 [J] [*Clasificación del foco en chino y unas cuestiones pertinentes*]. 《汉语学习》(2): 31-42.
- 沈家煊 [Shen, J. X.]. (1989). “判断语词”的语义强度 [J] [*Fuerza semántica de las “palabras de juicio”*], 《中国语文》(1): 1-8.
- 史成周 [Shi, C. Z.]. (2016). 《信息结构理论探索》[M] [*Estudios de la teoría de la estructura informativa*]. 济南: 山东大学出版社.
- 孙义祯 [Sun, Y. Z.]. (2010). 《西班牙语实用语法新编》[M] [*Gramática de uso práctico del español*]. 上海: 上海外语教育出版社.
- 王德春 [Wang, D. C.]. (2007). 《语言学通论》[M] [*Teorías generales de la lingüística*]. 北京: 北京大学出版社.
- 王力 [Wang, L.]. (1956). 《中国现代语法》[M] [*Gramática moderna de chino*]. 北京: 中华书局.

- 文炼 [Wen, L.]. (1984). 关于句子的意义和内容 [J] [*Sobre el sentido y el contenido de las oraciones*]. 《语文研究》(1): 16-18.
- 徐烈炯, & 刘丹青 [Xu, L. J. & Liu, D. Q.]. (1998). 《话题的结构与功能》[M] [*Estructura y función del tópico*]. 上海: 上海教育出版社.
- 徐烈炯, & 刘丹青 [Xu, L. J. & Liu, D. Q.]. (2003). 《话题与焦点新论》[M] [*Nuevas teorías sobre tema y foco*]. 上海: 上海教育出版社.
- 许余龙 [Xu, Y. L.]. (2010). 《对比语言学》[M] [*Lingüística contrastiva*]. 上海: 上海外语教育出版社.
- 张伯江 [Zhang, B. J.]. (2005). 功能语法与汉语研究 [J] [*Gramática Funcional y Estudios Chinos*]. 《语言科学》(6): 42-53.
- 张伯江, & 方梅 [Zhang, B. J. & Fang, M.]. (1996). 《汉语功能语法研究》[M] [*Estudios de la gramática funcional del chino*]. 南昌: 江西教育出版社.
- 张今, & 张克定 [Zhang, J. & Zhang, K. D.]. (1998). 《英汉语信息结构对比研究》[M] [*Estudio contrastivo de la estructura informativa en inglés y chino*]. 开封: 河南大学出版社.
- 周士宏 [Zhou, S. H.]. (2016). 《汉语句子的信息结构研究》[M] [*Estudio sobre la estructura informativa de las oraciones chinas*]. 北京: 北京师范大学出版社.
- 朱德熙 [Zhu, D. X.]. (1982). 《语法讲义》[M] [*Dossier de gramática*]. 北京: 商务印书馆.

Herramientas y recursos utilizados

- BCC 语料库 [*Corpus de BCC de la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing*]:
<http://bcc.blcu.edu.cn/>
- Briz, A., Pons, S. y J. Portolés (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. En línea, <http://www.dpde.es>.

CCL 语料库检索系统 [*Corpus de CCL del Centro de Lingüística China de la Universidad de Pekín*]: <http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/>

CNKI 中国知网 [*Base de artículos académicos de China*]: <https://www.cnki.net>

Real Academia Española: *Corpus de referencia del español actual* (CREA):
<<http://www.rae.es>>

Real Academia Española: *Corpus del Español del Siglo XXI* (CRPES):
<<http://www.rae.es>>

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española* (DLE) (23a ed.):
<<http://www.rae.es>>

Teseo (*Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales*):
<<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>>

Lista de abreviaturas

AC	análisis contrastivo
AE	análisis de errores
CCL	<i>Center for Chinese Linguistics</i>
CREA	<i>Corpus de Referencia del Español Actual</i>
DC	dinamismo comunicativo
DLE	<i>Diccionario de la lengua española</i>
ELE	española como lengua extranjera
FSP	Functional sentence perspective
IC	información conocida
IN	información novedosa
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia</i>
O	objeto
PCIC	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>
S	sujeto
SISU	Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai
V	verbo

Lista de tablas

Tabla 1	análisis microsintáctico de <i>El viejo cogió el sedal</i>	11
Tabla 2	Operadores argumentativos	13
Tabla 3	Las funciones representativas de la oración <i>El viejo cogió el sedal</i>	18
Tabla 4	Funciones semánticas en español	21
Tabla 5	Los tres niveles funcionales de la lengua	22
Tabla 6	Organización informativa de <i>El viejo cogió el sedal</i>	23
Tabla 7	Segmentación soporte-aporte	25
Tabla 8	Topicalización e interpretación de causalidad.....	25
Tabla 9	Segmentación de las preguntas iniciales de <i>El viejo cogió el sedal</i>	40
Tabla 10	Segmentación de <i>Marta fue al cine ayer por la noche</i>	40
Tabla 11	Distintas distribuciones informativas de <i>El viejo cogió el sedal</i>	41
Tabla 12	Distribuciones informativas de <i>Marta fue al cine ayer por la noche</i>	41
Tabla 13	Anomalía informativa.....	43
Tabla 14	La organización sintagmática soporte-aporte	43
Tabla 15	La no variación de las funciones representativas	45
Tabla 16	Pregunta inicial y la segmentación soporte-aporte	45
Tabla 17	el sujeto tácito en el nivel informativo	46
Tabla 18	Respuestas naturales y distorsionadas	49
Tabla 19	correspondencia entre pregunta inicial y respuesta	50
Tabla 20	Elipsis del soporte.....	51
Tabla 21	Elementos pronominales átonos en el nivel informativo.....	52
Tabla 22	Elipsis del soporte en <i>Marta fue al cine ayer por la tarde</i>	52
Tabla 23	Funciones abstractas y funciones concretas	54
Tabla 24	Segmentación informativa de <i>El viejo cogió el sedal</i>	55
Tabla 25	Foco y la pregunta inicial	56
Tabla 26	Aporte y foco	56
Tabla 27	foco neutro y foco contrastivo	57

Tabla 28	Análisis informativo de <i>En la Terraza se sentaron</i>	62
Tabla 29	Familia de ecuacionales.....	64
Tabla 30	Tópicos de perspectiva y de referencia.....	86
Tabla 31	Aditamentos y tópicos	88
Tabla 32	Aditamentos, tópicos y preguntas iniciales	89
Tabla 33	Coexistencia de tópico-comento y soporte-aporte.....	93
Tabla 34	Preguntas iniciales para tópico-comento y soporte-aporte	93
Tabla 35	Preguntas iniciales para tópico-comento y foco	94
Tabla 36	El tono y el significado en chino	127
Tabla 37	Estadística de la distribución informativa	138
Tabla 38	Distribución de las oraciones interrogativas.....	139
Tabla 39	Modelo de análisis de adverbios de foco.....	153
Tabla 40	Análisis del adverbios de foco <i>hasta</i>	153
Tabla 41	Lista de adverbios de foco (RAE 2009: 2992)	154
Tabla 42	Interpretación del tópico en ejemplos (195)-(197).....	204
Tabla 43	Interpretación del tópico en (200)	206
Tabla 44	Expresiones topicalizadores en chino.....	213
Tabla 45	Niveles comunes de referencia: escala global	226
Tabla 46	Distribución de soporte-aporte en PCIC.....	230
Tabla 47	Foco en PCIC	233
Tabla 48	Tópico en PCIC	235
Tabla 49	Funciones informativas según niveles.....	237
Tabla 50	Oraciones enfáticas en <i>Español Moderno II</i>	239
Tabla 51	Traducción chino-español.....	242
Tabla 52	Recursos focalizadores utilizados en 5 y 6 respectivamente	275
Tabla 53	Objetivos de la prueba de traducción	279
Tabla 54	Respuestas de la pregunta 2.....	280
Tabla 55	Precisión del alumno en preguntas 6-8.....	281
Tabla 56	Respuestas del alumno en preguntas 3-5.....	282
Tabla 57	Precisión del alumno en la interpretación del tópico.....	283

Tabla 58	Nota promedio según promociones del alumno	285
Tabla 59	Valores de CORREL en distintas promociones	287

Lista de figuras

Figura 1	Función y relación.....	18
Figura 2	Relación predicativa en 小张十八岁	19
Figura 3	Modelo del AC de la lingüística contrastiva aplicada.....	35
Figura 4	La transmisión de información.....	47
Figura 5	Foco neutro y foco contrastivo.....	60
Figura 6	diagrama arbóreo la estructura sintáctica	77
Figura 7	División binaria tópico/comento	77
Figura 8	Modelo analítico de la topicalización.....	101
Figura 9	Modelo del análisis contrastivo de la tesis.....	108
Figura 10	Distancia lingüística propuesta por Lu (2008).....	126
Figura 11	Relacionantes en chino y español. Imagen citada de Lu (2018) ...	128
Figura 12	Funcionamiento de precisamente	155
Figura 13	Mecanismo pragmático de 连...也	162
Figura 14	Procedimientos de focalización rastreados en español	167
Figura 15	Procedimientos de focalización rastreados en chino.....	168
Figura 16	Frecuencia del uso de los recursos focalizadores en español.....	168
Figura 17	Frecuencia del uso de los recursos focalizadores en chino	169
Figura 18	Conformación de la causalidad	200
Figura 19	Resultado de la examinación de distribución informativa	271
Figura 20	Recursos focalizadores utilizados por el alumno	274
Figura 21	Resultado de la corrección grammatical	277
Figura 22	Resultado del ejercicio de opciones múltiples	278
Figura 23	Correlación Promoción 2019	286
Figura 24	Correlación Promoción 2020	286
Figura 25	Correlación Promoción 2021	287