

La reflexión metalingüística de los alumnos de 4º de ESO, 2º de Bachillerato y 3º de Grado en Estudios Hispánicos que implica la alteración del orden oracional

The metalinguistic reflection of students in 4th grade Secondary School, 2nd of Bachillerato and 3rd year Degree in Hispanic Studies that involve the change of the sentence order

Raquel Badía Iborra

Universitat de València

baira@alumni.uv.es

Recibido el 15 de enero de 2014

Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resumen: Este artículo presenta los datos de una investigación en la que se pretende estudiar cómo los alumnos de 4º de ESO, 2º de Bachillerato y 3º de Grado en Estudios Hispánicos realizan reflexiones metalingüísticas al verse obligados a explicar las diferencias de significado pragmático que implica la alteración del orden oracional (SVO) en español. Todos estos datos son extraídos a través de una prueba escrita realizada a dos parejas de alumnos de cada curso, un cuestionario en el que deben responder a una serie de preguntas sobre diez pares de enunciados. Posteriormente, se les realiza una entrevista semiestructurada.

Palabras clave: reflexión; metalingüística; pragmática; orden oracional; enunciados.

Abstract: This article shows research results showing how students of 4th year Secondary, 2nd year Bachillerato and 3rd year Hispanic Studies students carry out metalinguistics reflections when they have to explain the pragmatic differences in meaning due to the sentence order (SVO) change in Spanish. All these results are extracted through a written test performed by two pairs of students in each level, a questionnaire where they have to answer different questions about ten pairs of statements. Later, a semi-structured interview is performed to students.

Key words: reflection; metalinguistic; pragmatic; change of the sentence order; statements.

1.- Introducción

El objetivo de la presente investigación es estudiar cómo los alumnos de diferentes niveles educativos (4º de ESO, 2º de Bachillerato y 3º de Grado en Estudios Hispánicos) perciben y explican las diferencias de significado pragmático en el orden oracional en español, y lo que implica la alteración de dicho orden. Hemos elegido estos tres cursos porque tienen un nivel de instrucción en Pragmática muy diferente.

Durante el transcurso de una observación realizada en las aulas de Secundaria Obligatoria (curso 2011-2012) se evidenció la dificultad que los alumnos tienen a la hora de trabajar cualquier elemento lingüístico, especialmente, todo aquello que está referido a la sintaxis. Así pues, en esta investigación pretendemos estudiar cómo la enseñanza de la Pragmática, como parte de los contenidos lingüísticos, redonda en explicaciones más efectivas por parte de los alumnos y sobre todo en el recurso al contexto para poder justificar las diferencias que la alteración del orden oracional en español provoca.

El objeto de estudio de nuestra investigación es observar qué tipo de reflexiones metalingüísticas referentes, en este caso, al orden oracional, hacen los alumnos y lo que es más importante, cómo las realizan. Además, comprobamos si el nivel de instrucción en Pragmática incide o no en sus reflexiones y si son capaces de explicar los cambios que ocasiona el orden oracional en español.

Para estudiar estas cuestiones partimos de una prueba realizada a dos parejas de estudiantes de cada curso. En la prueba, se presentan diez pares de enunciados con orden sintáctico diferente, como por ejemplo *Yo dije eso ayer/ Eso dije yo ayer*. Nuestra hipótesis de partida es que la alteración de la estructura oracional tradicional, sujeto-verbo-objeto (SVO), permite que los alumnos aprecien una serie de diferencias que no todos podrán explicar ya que carecen de instrucción en Pragmática (a excepción de los alumnos de 3º de Estudios Hispánicos). Los resultados de la prueba se han contrastado con los datos de una entrevista semiestructurada realizada a una pareja de estudiantes de cada curso.

En último término, con este trabajo pretendemos contribuir a la mejora de la enseñanza de los aspectos oracionales relacionados con el orden de palabras, poniendo de manifiesto la importancia de la perspectiva pragmática.

2.- Algunas cuestiones previas

2.1.- La actividad metalingüística y sus representaciones por parte del alumnado

En este trabajo, nos centramos en la actividad metalingüística que realizan los alumnos cuando perciben las diferencias de significado pragmático como consecuencia de la alteración del tradicional orden sintáctico (SVO). Podemos definir la reflexión metalingüística como el proceso de deliberación que realizan los estudiantes, de manera consciente o inconsciente, sobre la forma y estructura del lenguaje (*cf.* CAMPS 2000, entre otros trabajos). Es evidente que la actividad metalingüística es constante dentro del proceso de aprendizaje de las lenguas, pero esta reflexión sobre el lenguaje puede suceder de diferentes maneras: a través del propio profesor, que es el que aporta la información, o mediante una intervención que permita que el alumno sea el que realice ese proceso de deliberación. Así pues, la reflexión metalingüística debe ser una herramienta de aprendizaje para el alumno.

En nuestra investigación, para que los alumnos hagan emerger su conocimiento metalingüístico, utilizaremos tanto pruebas orales como escritas, de esa manera activamos un reto cognitivo para ellos ya que las necesidades de comunicación implican que la lengua sea el objeto de estudio.

2.2.- El orden oracional en español

La denominada “gramática tradicional” ha mantenido una postura concreta en torno al orden oracional del español, pues parte de la idea de que existe una estructura natural de orden oracional, la estructura Sujeto-Verbo-Objeto. Así nos muestra PADILLA (2001: 24) esta visión: “el español sigue un esquema básico en el que al sujeto se agregan verbo y objetos. Dicho esquema (SVO) sirve para establecer una base a partir de la cual analizar oraciones”. Por consiguiente, este criterio no parte de un punto de vista pragmático, pues por el contrario, se trata de una perspectiva esencialmente gramatical. Esta idea se ve reflejada, por ejemplo, en MARCOS, SATORRE y VIEJO (2007: 361), quienes apuntan que “[...] el orden SVO con frecuencia se ve alterado por condicionamientos gramaticales, pragmáticos o simplemente estilísticos”. PADILLA (2001: 27) también añade que BELLO (1847) en “su estudio pretende recoger de manera particular la elegancia y el buen hacer literario y el orden natural se concibe como un medio de trabajo reservado a la gramática.” Es decir, toda alteración del orden quedaría relegada a otro ámbito que no fuese el gramatical. Por consiguiente, la estructura oracional SVO funcionaría estrictamente como modelo de análisis gramatical, lo cual facilitaría una visión general de la lengua, pero sin embargo, consideraría antinatural o secundaria toda aquella estructura que distara del orden SVO.

No obstante, también encontramos otras perspectivas que no hablan de orden natural, sino de funciones informativas. Este es el caso de GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (1997: 29), pues opina que “carece de sentido decir que el español es una lengua SVO,

porque el orden no depende, en general, de las funciones sintácticas ni de las semánticas, sino de las funciones informativas”. Esta misma postura es apoyada por la *Gramática Descriptiva* (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1999). En esta obra, ZUBIZARRETA (1999: 4217) opina que “algunas nociones de la gramática del discurso son relevantes a la hora de describir ciertos órdenes de palabras en el nivel de la cláusula. Estas nociones son las de «tema» (vs. «comentario») y «foco» (vs. «presuposición»)”.

Lo que Zubizarreta explica es que dentro de las funciones informativas encontramos dos aspectos muy importantes²⁴ que no debemos pasar por alto si hablamos del orden oracional; estos son los que tradicionalmente conocemos como *tema* y *rema*. El tema siempre ha sido considerado como la información que, con frecuencia, el hablante antepone como centro de interés. Es aquello que aparece como lo dado, como representación mental inicial. Por lo que respecta al rema, suele aparecer en un segundo momento como el elemento nuevo referido al tema.

No obstante, no debemos olvidar que, a pesar de que habitualmente la información temática se encuentra en posición inicial y la remática tiende a aparecer en posición final del enunciado, el contexto es estrictamente necesario a la hora de interpretar esas informaciones, pues tanto emisor como receptor deben ser conocedores de la información temática que se aporta. Para apoyar esta idea, veamos el siguiente ejemplo:

Así, el sujeto de la oración *Las angiospermas tienen los carpelos en forma de ovarios* será temático si esa expresión se usa en una clase de Biología sobre las angiospermas, pero esa misma oración puede usarse sin haber hecho antes ninguna mención a dicha clase de plantas, y en tal caso, toda ella –y no solo su sujeto– podría constituir información nueva. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2009: 2966).

Como sabemos, la alteración del orden oracional en español viene dada por las funciones informativas, es decir, el hablante focaliza unos elementos del enunciado para que el receptor los perciba como importantes. De esta manera, la intención no es la misma si decimos *Ayer colgaron los alumnos de la primaria la bandera en el mástil* que si decimos *Ayer colgaron la bandera en el mástil los alumnos de primaria*. (ZUBIZARRETA, 1999: 4235).

Consecuentemente, parece que el orden oracional en español sea completamente aleatorio y que solamente responda al interés psicológico del hablante,

²⁴ Es evidente que las funciones informativas se componen de otros aspectos también esenciales para explicar los diferentes órdenes oracionales, por ejemplo, el concepto de *tópico* o *foco*, o la explicación de las *dislocaciones a la izquierda*; no obstante, a pesar de que sean nociones que tengamos en cuenta, no son tratadas en el trabajo a causa de la limitación de espacio.

por lo que este puede alterarlo a su antojo. Pues bien, el español goza de un orden sintáctico libre, pero dentro de unas normas, ya que no se pueden realizar todas las alteraciones que el emisor pretenda sin incurrir en errores gramaticales. Veamos lo que opina al respecto GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ (1997):

El denominado orden libre de la lengua española solo 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. [...] *Soporte y aporte* son dos funciones informativas combinatorias, de carácter sintagmático, que se superponen a la *organización representativa*. Las secuencias *El Guernica lo pintó Picasso en 1937*, *Picasso en 1937 pintó el Guernica* y *En 1937 el Guernica lo pintó Picasso* tienen la misma organización en funciones sintácticas y semánticas, pero difieren en su organización informativa, es decir, en la manera de disponer los contenidos de acuerdo con lo que el destinatario “necesita” saber (GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 1997: 22).

Para concluir con este apartado, añadiremos otra afirmación que nos ayudará a entender mejor la naturaleza del orden oracional en español, y es que se trata de una lengua *pro-drop*, es decir, podemos omitir el sujeto ya que el receptor es capaz de inferirlo a través del contexto, en gran medida gracias a las desinencias de la flexión verbal.

2.3.- Pragmática y metapragmática. Su importancia en la enseñanza de lenguas

Para poder explicar el orden oracional en español, debemos remitir al nivel pragmático de la lengua. La Pragmática es una disciplina lingüística que estudia la situación o el contexto en el cual está teniendo lugar la comunicación. Además, según PORTOLÉS (2007: 22) “la pragmática atendería a aquella parte del significado que percibe el oyente una vez extraído lo propiamente semántico”.

Lo más importante de la Pragmática es que estudia la percepción del hablante como sujeto principal de la conversación, por consiguiente, la Pragmática nos ayuda a observar al hablante y a saber qué opina:

[...] es preciso volverse al usuario y observar sistemáticamente qué hace con el lenguaje. Somos nosotros los que nos comunicamos, no nuestros mensajes, y por eso puede decirse que la pragmática trata de nosotros, los hablantes. [...] A “¿Qué es pragmática?” Podría contestarse también “Pragmática eres tú” (REYES, 2011: 8).

En los párrafos anteriores nos referíamos a la actividad metalingüística que los hablantes de una lengua, y luego más concretamente los estudiantes, realizaban frente a los retos lingüísticos que el docente puede proporcionar. No obstante, ahora debemos

añadir un nuevo término que nos ayude a entender cómo los hablantes comprenden las reflexiones lingüístico-pragmáticas. De ello se encarga la metapragmática:

Quienes utilizamos una lengua tenemos unos conocimientos metapragmáticos más o menos conscientes que nos permiten elegir las formulaciones lingüísticas que consideramos más oportunas en cada momento y, por tanto, cada formulación tiene como consecuencia una reflexión sobre el propio lenguaje (PORTOLÉS, 2007: 37).

Por lo que respecta al estudio del orden oracional en castellano y las diferencias semántico-pragmáticas que este implica, podemos decir que es un aspecto muy trabajado sobre todo en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) ya que las múltiples alteraciones de la estructura oracional tradicional (SVO) suponen una gran dificultad para los estudiantes extranjeros. De ahí que la mayor parte de los trabajos relacionados con la reflexión metalingüística, más concretamente con la producida por la alteración del orden sintáctico tradicional, estén orientados a la enseñanza del español como lengua extranjera (PASTOR, 2004; GARCÍA MATA, 2005; GONZÁLEZ SALINAS, 2005), no materna. Así pues, en nuestra investigación partimos de un enfoque ya existente, pero nuestra aportación será estudiar las interpretaciones de significado pragmático que los hablantes de español como lengua materna producen como consecuencia de las alteraciones del orden de palabras en enunciados comunes y analizar la reflexión metalingüística que realizan los estudiantes al explicar cada caso.

2.4.- La reflexión metalingüística de los alumnos

Como ya hemos mencionado anteriormente, la mayor parte de los estudios relacionados con el orden oracional en español y la Pragmática están orientados hacia la enseñanza del español como lengua extranjera, por tanto, prácticamente no hay estudios que traten este tema sobre hablantes nativos de español. Así pues, podemos decir que esta investigación es novedosa en cuanto al tema en cuestión.

No obstante, por lo que respecta a la estructura de la investigación, hallamos múltiples antecedentes sobre los que establecer una base. Uno de los principales estudios en el que nos inspiramos es en el trabajo realizado por DURÁN (2008), pues esta autora también estudia las reflexiones metalingüísticas producidas por alumnos de 4º de ESO, pero, en este caso, sobre el verbo. De similar calibre son las investigaciones de NOTARIO (2001) y de MACIÀ (2007).

En general, todos estos trabajos muestran las dificultades que tienen los alumnos a la hora de interpretar diferentes aspectos relacionados con la gramática. Así pues, la gran mayoría de estas investigaciones constata que los alumnos saben

reconocer y tienen conciencia de diferentes nociones gramaticales, pero siempre revelan dificultades a la hora de expresar su conocimiento metalingüístico de forma explícita.

3.- Hipótesis y objetivos de la investigación

Esta investigación tiene como punto de partida la siguiente hipótesis: por su conocimiento implícito como hablantes de español, todos los alumnos, ya sean de 4º de ESO, 2º de Bachillerato o 3º de Grado en Estudios Hispánicos comprenden las diferencias de significado pragmático que implica la alteración del orden oracional; sin embargo, no todos son capaces de explicarlas dado que la instrucción en cuestiones pragmáticas no forma parte de los contenidos gramaticales de enseñanza, salvo para los estudiantes universitarios de especialidad, como son en este caso, los alumnos de 3º de Grado en Estudios Hispánicos.

Una vez plantada la hipótesis, formulamos el objetivo general de nuestro trabajo:

- Investigar cómo los alumnos de los distintos niveles educativos realizan reflexiones metalingüísticas al verse obligados a explicar los cambios de orden de palabras en un enunciado.

A continuación, desglosamos este objetivo general en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar cómo utilizan los alumnos el metalenguaje.
- Comprobar si el nivel de instrucción en Pragmática incide en la reflexión de los alumnos de los tres cursos y en qué medida esto facilita la comprensión y la explicación de los cambios de orden en la oración.
- Analizar qué tipo de criterio (morfológico, sintáctico, semántico-pragmático y/o sintáctico-pragmático) utilizan los alumnos en sus reflexiones metalingüísticas.
- Analizar si los alumnos observan diferencias de significado pragmático o no entre los enunciados y cómo justifican ambas posibilidades.
- Analizar cómo la naturaleza de determinados enunciados condiciona a los alumnos a la hora de apreciar las diferencias de significado pragmático.

4.- Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se ha seguido un proceso metodológico propio de los planteamientos cualitativos de investigación educativa.

Hablando sobre los participantes, diremos que en el caso de los alumnos de Secundaria y Bachillerato, se trata de estudiantes del IES La Hoya de Buñol, mientras que los de 3º de Grado en Estudios Hispánicos son alumnos de la Universitat de València.

La elección de estos cursos no fue arbitraria. Primeramente, elegimos a 4º de ESO porque es en este nivel donde los alumnos poseen más conocimiento gramatical, formado a lo largo de toda su etapa escolar, por lo que pueden tener más facilidades a la hora de hacer las reflexiones metalingüísticas al menos con criterios de carácter sintáctico y morfológico, ya que su formación en Pragmática es prácticamente nula.

Por lo que respecta a 2º de Bachillerato, debemos decir que sí parten de una pequeña base de instrucción en Pragmática aunque sea básica, pues están realizando comentario crítico de textos periodísticos de opinión, donde hay múltiples referencias pragmáticas a las que deben atender, como por ejemplo, los elementos de referencia exofórica (deixis social, temporal y personal...) y endofórica (anáforas, catáforas...).

Y por último, completan nuestra muestra los estudiantes de 3º de Grado en Estudios Hispánicos de la Universitat de València. Elegimos este nivel porque es donde se cursa la asignatura de Pragmática.

Para la elaboración de la prueba recurrimos a diferentes gramáticas de la Real Academia Española, como por ejemplo la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), entre otras, además de a la obra de Gutiérrez Ordóñez, *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios* (1997). De todas estas obras, extrajimos diez pares de enunciados con los siguientes requisitos:

1. Contraste producido por la posición que los pronombres ocupan: *Yo dije eso ayer / eso dije yo ayer.*
2. Enunciados que contienen las mismas palabras y nos hablan del mismo suceso, pero expresan, a la vez, informaciones diferentes. La información remática en cada uno de los ejemplos es diferente: *En 1945 terminó la Segunda Guerra Mundial / La Segunda Guerra Mundial terminó en 1945.*
3. Excepción de la posición final del rema en español gracias a la contraposición activa vs pasiva: *Los diputados de la cámara de representantes aprobaron la ley de la reforma sanitaria / La ley de reforma sanitaria fue aprobada por los diputados de la cámara de los representantes.*
4. Hipérbaton literario. Muestra opciones sintácticas rara vez presentes en la lengua común. Se trata de una perífrasis cortada por los complementos del verbo auxiliado: *Volverán las oscuras golondrinas / en tu balcón sus nidos a colgar; Las oscuras golondrinas volverán a colgar sus nidos en tu balcón.*
5. Tópico inicial concatenado que raramente aparece fuera de la lengua conversacional. Tópico doble: *Mi abuela, el arroz lo hacía siempre muy caldoso / Mi abuela hacía el arroz siempre muy caldoso.*

6. El tópico constituye el segmento exclamativo al que sigue una oración no exclamativa: *¡Más tiempo! Mucho me temo que no tenemos / Me temo que no tenemos mucho más tiempo.*
7. La referencia anafórica a un tópico que incorpora las marcas de su función oracional no siempre es obligatoria: *Tu padre, me acuerdo de él muchas veces / De tu padre, me acuerdo muchas veces.*
8. Construcciones con sintagmas interrogativos múltiples con el acento nuclear sobre el objeto: *¿Quién puso qué cosa sobre la mesa? / ¿Quién puso sobre la mesa qué cosa?*
9. Foco antepuesto situado en la periferia izquierda de la cláusula subordinada: *Me aseguran que fueron manzanas lo que dijo María que compró Pedro / Me aseguran que María dijo que Pedro compró manzanas.*
10. Alteración del orden sintáctico en dos oraciones con idénticos componentes: *Hasta aquí hemos llegado / Hemos llegado hasta aquí.*

El hecho de haber elegido estos enunciados y no otros es porque a través de estos pares se puede recuperar con facilidad la información que aporta el discurso en el que debe situarse cada par.

A continuación, formulamos las preguntas que van a aparecer en cada par de enunciados. Son las siguientes: *¿Ambos son posibles? ¿En qué contexto se pueden escuchar? ¿Observáis cambios de significado? ¿Cuáles? ¿A qué creéis que se deben?*

Para poder llevar a cabo la prueba, fueron elegidas dos parejas de cada curso, siempre intentando combinar ambos sexos. En los dos primeros (4º de ESO y 2º de Bachillerato) fue necesaria la ayuda de dos profesores del centro que participaron activamente en la selección de alumnos. Por tanto, la principal premisa de la selección fue que los estudiantes tuviesen diferentes niveles de aptitud, pero que las parejas que trabajasen juntas tuviesen más o menos el mismo, de esta manera llevarían a cabo la discusión argumentada de la forma más homogénea posible.

Comenzamos la investigación realizando el cuestionario. Los estudiantes respondieron a las preguntas de los enunciados por parejas, debatiendo entre ellos y llegando a un acuerdo para plasmar por escrito el resultado acordado por ambos. Toda esta deliberación realizada por los alumnos quedó registrada en audio, de esta manera apreciamos todo el proceso de reflexión y argumentación que llevó a los participantes hasta la conclusión plasmada en el cuestionario.

La siguiente prueba efectuada es la entrevista semiestructurada que se realiza a una pareja de cada curso. Esta se elabora a través de un eje de preguntas establecido para todos los cursos, aunque algunas de ellas se adaptaron a cada pareja de acuerdo con las respuestas dadas en el cuestionario. Es un modelo más abierto que permite una mayor interacción entre entrevistador y entrevistado. De nuevo, grabamos las entrevistas en audio para transcribirlas posteriormente y extraer más datos.

5.- Resultados y discusión

5.1.- Análisis de los datos

Para efectuar el análisis de los datos, en primer lugar, elaboramos 10 tablas, cada una correspondiente a un par de enunciados. Todas ellas están divididas en los tres cursos participantes, y sobre todo, en dos apartados que diferencian la información extraída de las respuestas aportadas en el cuestionario de forma escrita y la información sacada de la grabación de audio.

En cuanto a los criterios de clasificación²⁵, se dividen en semántico-pragmáticos, sintácticos, morfológicos y sintáctico-pragmáticos. Esta categorización no fue arbitraria, pues para llegar hasta ella nos basamos en palabras clave y deducciones aportadas por los alumnos:

- Criterio semántico-pragmático: uso del término “contexto” y creación de ejemplos de situaciones comunicativas inventadas para poder contextualizar los enunciados.
- Criterio sintáctico-pragmático: uso de términos que aluden al énfasis o a la importancia que tiene una parte del enunciado como “remarca”, “protagonismo”... Referencias al orden oracional o a la “estructura”.
- Criterio morfológico: referencia a categorías gramaticales o formas verbales.
- Criterio sintáctico: uso de terminología sintáctica, como “sujeto” o “complemento directo”.

Por último, llevamos a cabo las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas mediante los criterios del grupo Val.Es.Co.²⁶

5.2.- Discusión

Como hemos comentado anteriormente, la clasificación de los resultados está estructurada por enunciados, por lo que estas conclusiones tienen la misma disposición.

²⁵ Para facilitar lectura de los criterios, hemos otorgado diferentes colores a las reflexiones realizadas por los alumnos, ya sea el rojo para el semántico-pragmático, el azul para el sintáctico-pragmático, el verde para el morfológico y el morado para el sintáctico. Además, hemos subrayado las reflexiones que partían de un metalenguaje específico.

³ Valencia Español Coloquial, dirigido por Antoni Briz desde el departamento de Filología Española de la Universitat de València.

5.2.1.- Los diputados de la cámara de representantes aprobaron la ley de la reforma sanitaria/ La ley de reforma sanitaria fue aprobada por los diputados de la cámara de los representantes

PREGUNTAS	4º ESO		2º BACHILLERATO		3º ESTUDIOS HISPANICOS	
	CUESTIONARIO	AUDIO	CUESTIONARIO	AUDIO	CUESTIONARIO	AUDIO
1. ¿Ambos son posibles?	Sí/Sí		Sí/Sí/Sí		Sí/Sí	
2. ¿En qué contexto se pueden escuchar?	4ºESO1: "La a) es como más coloquial y la b) como más formal" 4ºESO2: "La 1ª opción aparecería en un contexto escrito y la 2ª en un contexto oral"	4ºESO1: "La a) es como más coloquial y la b) está utilizada en un ámbito periodístico, por ejemplo, más culto, que se puede usar en algo más formal o para informar"	2ºBACH1: "Ambas pueden ser escuchadas en un contexto de telediario haciendo referencia a algo pasado. Al estar en pasado también pueden aparecer en un libro de historia". 2ºBACH3: "Dando una explicación, una noticia"	2ºBACH1: "3b es más típico de titular de periódico y a) de telediario. Además, en a) puede haber una contraposición y continuar hablando, como que la van a volver a cambiar"	EHI: "En unos informativos o en la prensa" EHI: "Medios de comunicación"	EHI: "Me suena exactamente igual porque nadie habla en pasiva, no es normal" EHI: "3b) es muchísimo más estándar, la pasiva es más habitual en la prensa"
3. ¿Observáis cambios de significado?	No/ Sí	4ºESO1: "Significar significa lo mismo, lo único es que cambia donde lo usas"	El significado es el mismo, sin embargo, hay matices/ Sí/ Sí	2ºBACH3: "No hay cambios, pero..."	No/ Sí	
4. ¿Cuáles?	4ºESO1: "pero se utiliza en distintas situaciones"		2ºBACH1: "En la b) es como una explicación" 2ºBACH2: "La primera está en activa y la segunda está en pasiva" 2ºBACH3: "En el primero se le da más importancia a los diputados y en el segundo a la ley de reforma"	2ºBACH1: "En la 3b es como si estuvieran explicando todas las reformas de un periodo, es como Azafra y las reformas. En la 2ª se le da importancia a la reforma dicha mientras que en la primera se resaltan las acciones por tales diputados"	EHI: "3a) concede protagonismo a los diputados y en 3b lo importante es la ley aprobada"	EHI: A: "Yo creo que sí porque la pasiva modifica el significado. La segunda la veo como más tajante" B: "Yo no veo cambio de significado, veo un matiz diferente"
5. ¿A qué creéis que se deban?	4ºESO1: "A como está escrito el orden de las palabras" 4ºESO2: "Cambia la forma del verbo"	4ºESO1: "A cómo está formulada la frase"	2ºBACH1: "a) está en forma activa mientras que b) en forma pasiva" 2ºBACH2: "La acción en activa es más cercana y la pasiva parece como más lejana" 2ºBACH3: "Depende de lo que se esté hablando"	2ºBACH1: "En la sintaxis normal el sujeto aparece al principio; en todas las frases el sujeto es siempre el que se resalta. También al estar en pasiva parece que sea como más antiguo"	EHI: "A la forma proposicional, una es activa y otra pasiva" EHI: "Uso de la pasiva"	

Tabla 1

Como se observa en la Tabla 1, al reflexionar sobre el primer par de enunciados, los alumnos ofrecen diferentes referencias a su posible contexto de producción. La mayor parte de las parejas considera que la opción b) aparecería en un contexto formal; no obstante, 4ºESO2 cree que a) pertenece al registro formal, escrito, mientras que b) tiene un carácter más oral. Resulta muy llamativo que consideren que la oración pasiva sea más coloquial ya que el resto de participantes señala la pasiva como formal puesto que aparecería en un contexto periodístico. Este es el caso de la pareja 4ºESO1, que explica esta misma idea en el audio.

Por lo que respecta a Estudios Hispánicos, solo el audio recogido en las dos parejas nos revela que este curso considere que b) tiene un carácter más formal a causa de su forma pasiva, pero lo más remarcable de estas respuestas es que, en el audio de EH1, podemos observar una concepción errónea sobre esta voz, ya que considera que nadie habla en pasiva.

En cuanto a los cambios de significado, la pareja 4ºESO2 sí los percibe, pero no sabe cómo explicarlos. Sin embargo, 4ºESO1 dice que no hay cambios pero en el audio explica por qué cree que no hay, y es que considera que ambos enunciados significan lo mismo pero su diferencia está en que se utilizan en diferentes contextos.

Asimismo, en la justificación de dichos cambios, destacaremos la visión de 2ºBACH1. Este curso utiliza un criterio morfológico, aludiendo así a la forma activa y pasiva de los enunciados. Como contraste, podemos ver lo recogido en el audio; en este caso su reflexión pasa a ser sintáctico-pragmática: “En la sintaxis normal el sujeto aparece al principio; en todas las frases el sujeto es siempre el que se resalta. También al estar en pasiva parece que sea como más antiguo”. Para resolver a qué se referían con “sintaxis normal”, les preguntamos en la entrevista. Su respuesta fue que como sintaxis normal ellos entienden sujeto y predicado, términos básicos, “lo que sabe cualquier persona con un mínimo de educación”; por consiguiente, afirman que cuando se enseña sintaxis, se hace posicionando siempre el sujeto al principio de la oración y el predicado detrás, por lo que la primera vez que se ve otro orden, parece extraño.

Como podemos observar, partimos de nuevo de una concepción errónea, pues el orden SVO no es el único, ya que todavía es más frecuente (S)VO. No obstante, el problema no está en que estas sean las estructuras sintácticas más repetidas, sino en que parecen las únicas, pues los propios alumnos reconocen que la primera vez que ven este orden alterado les resulta extraño. Lo mismo les sucede con la pasiva, pues llegan a verla como “más antiguo”.

5.2.2.- ¿Quién puso qué cosa sobre la mesa / ¿Quién puso sobre la mesa qué cosa?

Nº 8	4º ESO		2º BACHILLERATO		3º ESTUDIOS HISPANICOS	
	PREGUNTAS	CUESTIONARIO	AUDIO	CUESTIONARIO	AUDIO	CUESTIONARIO
1. ¿Ambos son posibles?	Si/ Si		Si/ Si / Si	2ºBACH2: A: "Yo creo que no son ambas posibles, al menos la primera" B: "Pues yo creo que sí que son posibles"	Si/ Si	EH1: A: "Posibles son, pero a) no es muy normal" B: "A mi b) no me parece posible"
2. ¿En qué contexto se pueden escuchar?	4ºESO1: "En un contexto cotidiano. En una conversación normal"		2ºBACH1: "Ambas en una conversación espontánea" 2ºBACH2: "En cualquier contexto cotidiano" 2ºBACH3: "Cuando has visto algo en la mesa y lo preguntas"	2ºBACH1: "En la 1 es como que estás más lejos de la conversación y te interesas por el tema y en la 2 como que estás en la conversación, te has perdido y quieres volver a ella"	EH1: "Cuando alguien no ha escuchado bien un enunciado"	EH1: "En b) es que no lo has escuchado bien"
3. ¿Observáis cambios de significado?	Si/ No		Si/ No/ No	2ºBACH3: "Yo creo que sí que hay cambios de significado"	No/ Si	
4. ¿Cuáles?	4ºESO1: "En la a) es como que no te lo crees y en la b) es como que no lo has escuchado"		2ºBACH1: "Que en la primera se le da más importancia a la palabra "cosa" mientras que b) se le da más importancia a la mesa" 2ºBACH2: "No, solo cambios en el orden de la frase"	2ºBACH2: "Solo cambios en el orden de la frase" 2ºBACH3: "En la primera es como que él sabe qué cosa es, pero en la segunda no sabe qué cosa es ni quién lo puso"	EH1: "pero en el primero se le da más importancia al sujeto y en el segundo al objeto" EH2: "8a) búsqueda del objeto directo"	
5. ¿A qué creéis que se deben?	4ºESO1: "En el orden de «qué cosas»"	4ºESO1: "Al orden de las palabras"	2ºBACH1: "Se debe a lo que nombramos primero en el caso a) «cosas» mientras que en el b) es mesa"	2ºBACH1: "Al orden"	EH1: "Al orden de las palabras" EH2: "De dónde se cologa «qué cosas»"	

Tabla 2

En la Tabla 2 se observa que todos los alumnos consideran que ambos enunciados son posibles, pero en el audio vemos muchas reticencias al respecto, probablemente debidas a la utilización de sustantivos con carácter neutro como "cosa" y pronombres relativos como "quién". La respuesta más significativa es la que plantea 2ºBACH2. Para uno de los miembros de la pareja, ninguno de los dos enunciados es posible. Como pudimos observar posteriormente en la entrevista, ninguno de los dos enunciados tiene sentido para él. Su compañera, además, intenta sustituir "algo" por la palabra "manzana", pero sigue sin aceptar los enunciados como reales. Además, él mismo reconoce en la entrevista que es el "qué cosa" lo que le impide aceptar el enunciado. Algo similar ocurre para EH1, pero en este caso sí aceptan los enunciados como posibles.

Por lo que respecta al resto de los participantes, todos aceptan que los enunciados son posibles y además los contextualizan en una situación comunicativa cotidiana y espontánea. Las respuestas más destacables son las producidas por 2ºBACH1 y EH1. Ambas parejas hablan de que los enunciados se producen cuando no se ha escuchado bien algo. EH1 considera que ambos son emitidos por esa causa, pero 2ºBACH1 añade que “en la uno es como que estás más lejos de la conversación y te interesas por el tema y en la dos como que estás en la conversación, te has perdido y quieres volver a ella”. 4ºESO1 también percibe algo similar, matiza que en la a) parece que el emisor se sorprende y por eso emite el enunciado, mientras que la b) “es como que no lo has escuchado”. Así pues, la apreciación de dos matices diferentes en cada uno de los enunciados nos muestra la importancia de la Pragmática y el estudio del contexto con respecto al orden oracional.

5.2.3.- *Hasta aquí hemos llegado/ Hemos llegado hasta aquí*

Nº 10	4º ESO		2º BACHILLERATO		3º ESTUDIOS HISPANICOS	
	CUESTIONARIO	AUDIO	CUESTIONARIO	AUDIO	CUESTIONARIO	AUDIO
1. ¿Ambos son posibles?	Sí/ Sí		Sí/ Sí/ Sí		Sí/ Sí	
2. ¿En qué contexto se pueden escuchar?	4ºESO1: “En la a) que estás en un contexto de enfado y en la b) en un contexto normal” 4ºESO2: “La 1ª en un contexto de enfado, la 2ª es una afirmación”	4ºESO1: “En un contexto cotidiano, normal, aunque en la a) es como si estás enfadado”	2ºBACH1: “a) se puede escuchar en una pelea. b) se refiere a un lugar físico” 2ºBACH2: “Diferentes. Por ejemplo un enfado y termina la relación. La segunda te pone un límite” 2ºBACH3: “La primera puede ser una discusión y la segunda contando dónde has ido”	2ºBACH1: “En la primera, como cuando tú discutes con tu novio, mientras que en la segunda es un lugar”	EH1: “En una discusión o cuando estamos en clase y alguien nos pregunta hasta dónde hemos leído” EH2: “10a) contexto más coloquial que 10b)”	EH1: “La segunda por ejemplo te has ido de viaje y se te ha agotado la gasolina”
3. ¿Observáis cambios de significado?	Sí/ Sí		Sí/ Sí/ Sí	2ºBACH1: A: “Significan lo mismo pero tú en la primera la has asociado a una relación” E: “es que es según el tono”	Sí/ Sí	
4. ¿Cuáles?	4ºESO1: “En la a) que no toleras más y en la b) que lo estás diciendo normal” 4ºESO2: “En la 1ª estás enfadado y la 2ª es una afirmación normal”		2ºBACH1: “Que a) quiere marcar una ruptura mientras en b) es algo que se observa y continuar en otro momento” 2ºBACH2: “La primera es abstracto (el significado) y la segunda es concreto, real” 2ºBACH3: “La primera como que no se puede sobrepasar algo y la segunda algo que podrías hacer más, pero es lo que has hecho”	2ºBACH1: “Esto es como matemáticas, 2+1 que 1+2, es lo mismo pero nuestro cerebro relaciona más la primera con una cosa que con otra”	EH1: “En el primero está acabando la relación con una persona y en el segundo hace referencia a un punto concreto que se retomará” EH2: “10 b) aquí parece más físico”	EH2: “La primera es un corte de relación, discusión... y la segunda es un lugar físico. En ambas supone un final”
5. ¿A qué creéis que se deben?	4ºESO1: “A la forma que está escrito” 4ºESO2: “El cambio de orden de las palabras”	4ºESO2: “El cambio de orden te lleva a saber que estás enfadado”	2ºBACH1: “A poner en primer lugar el “hasta aquí”” 2ºBACH2: “Las mismas palabras, con su orden altera el significado” 2ºBACH3: “La estructura”		EH1: “Al orden de palabras” EH2: “Orden sintáctico y la focalización del adverbio de foco en 10a)”	EH1: “Se deben al orden, depende de dónde esté el complemento”

Tabla 3

En la Tabla 3 se observa que los alumnos ofrecen una respuesta unánime a la cuestión del cambio de significado. Para los de 4º de ESO los cambios de significado radican en que en a) ya no se tolera más la situación mientras que b) es un enunciado “normal”. En 2º de Bachillerato las explicaciones son diferentes: para 2ºBACH3 “La primera como que no se puede sobrepasar algo y la segunda algo que podrías hacer más, pero es lo que has hecho”; la reflexión más llamativa es la de 2ºBACH2, pues considera que a) es abstracta y b) es concreta o real. Con esto, los participantes quieren referirse a que el significado de b) se relaciona con un contexto físico mientras que a) es abstracto porque está asociada a una discusión. EH1, por su parte, utiliza un ejemplo y explica que “La primera es un corte de relación, discusión... y la segunda es un lugar físico. En ambas supone un final”; algo similar a lo que opina EH2, aunque de manera más escueta, pues solamente comenta que b) parece referirse a algo más físico.

En 2ºBACH1 la respuesta es similar a las anteriores; no obstante, la reflexión más destacable es la que podemos escuchar en el audio, pues uno de los componentes de la pareja considera que ambos enunciados significan lo mismo pero que lo único que cambia es el tono, así pues, afirma que “Esto es como matemáticas, 2+1 que 1+2, es lo mismo pero nuestro cerebro relaciona más la primera con una cosa que con otra”. Para saber si al final del cuestionario tienen la misma opinión, les preguntamos en la entrevista si todavía consideraban que el orden de los componentes del enunciado no alteraba el significado del mismo, a lo que respondieron que después de realizar la prueba, se habían dado cuenta de que el orden era muy importante, pero que siempre necesitaban un contexto para poder comprender las diferencias de significado que produce la alteración del orden oracional.

6.- Conclusiones

Una vez se han examinado con detenimiento los datos cruzados entre el cuestionario, la grabación en audio y las entrevistas, podemos extraer una serie de conclusiones que nos llevarán a verificar nuestros objetivos y corroborarán si nuestra hipótesis es correcta.

El primero de los objetivos era analizar cómo utilizan los alumnos el metalenguaje. Si observamos el curso de 4º de ESO tras el análisis de los datos extraídos de las tablas, podemos ver cómo en este curso prácticamente no se utiliza un metalenguaje específico. De hecho, hay momentos en los que los alumnos no saben cómo explicar las diferencias entre un enunciado y otro. En la Tabla 1 (*Los diputados de la cámara de representantes aprobaron la ley de la reforma sanitaria/ La ley de reforma sanitaria fue aprobada por los diputados de la cámara de los representantes*) observamos que, por ejemplo, 4ºESO2 no responde a cuáles son los cambios de significado. Esto se debe a que, con frecuencia, no aprecian cambios o, simplemente, a que no tienen los suficientes conocimientos gramaticales para poderlos expresar de manera explícita. Por consiguiente, muy pocas veces explican las diferencias a través de un léxico específico.

En 2º de Bachillerato sí se comienza a utilizar un léxico más específico, aunque no propio de la Pragmática, haciendo alusión a funciones sintácticas, morfología verbal y figuras retóricas. No obstante, la principal diferencia entre 4º de ESO y 2º de Bachillerato es que este último curso sí que intenta responder de la manera más completa posible a las preguntas del cuestionario, por lo que hace una mayor reflexión metalingüística. Sin embargo, debemos añadir que un mismo curso no produce el mismo tipo de reflexiones, pues 2ºBACH1 en los enunciados de la Tabla 1 se atreve incluso a teorizar sobre la “sintaxis normal”.

Por su parte, los alumnos de Estudios Hispánicos sí que utilizan léxico mucho más específico, propio de la Pragmática. Esto se puede observar en la gran mayoría de las reflexiones aportadas, como por ejemplo: “focaliza el adverbio de foco” (Tabla 3).

Nuestro segundo objetivo específico era comprobar si el nivel de instrucción en Pragmática incide en la reflexión de los alumnos de los tres cursos y en qué medida esto facilita la comprensión y la explicación de los cambios de orden en la oración. A través del análisis de los resultados hemos podido comprobar que la instrucción en Pragmática sí que influye en la reflexión de los alumnos, como se pone de manifiesto en el caso del grupo de Estudios Hispánicos.

Respecto al tercer objetivo específico, se ha analizado el tipo de criterio (morfológico, sintáctico, semántico-pragmático y/o sintáctico-pragmático) que utilizan los alumnos en sus representaciones metalingüísticas. Podemos decir que, normalmente, cada pregunta es respondida con un criterio diferente. Los más utilizados son los semántico y sintáctico-pragmáticos. Veamos por ejemplo la pregunta nº2, *¿En qué contexto se pueden escuchar?* Es evidente, que, al referirse a un contexto, la mayor parte de las respuestas tienen un carácter semántico-pragmático. Por otro lado, en la pregunta *¿A qué creéis que se deben?* es donde más se utilizan reflexiones con criterios sintáctico-pragmáticos, pues suelen justificar que los cambios están ocasionados por la alteración del orden, aunque también utilizan criterios sintácticos o morfológicos.

Esta diversidad de criterios, sobre todo a la hora de responder a la misma pregunta, nos indica la multiplicidad de interpretaciones a las que están sometidos los cambios de significado, pues en algunos casos hemos podido observar que los componentes de una pareja consideran que un mismo enunciado tiene diferentes interpretaciones de acuerdo con la situación comunicativa en la que se encuentre.

En el cuarto objetivo, buscábamos analizar si los alumnos observan diferencias de significado pragmático o no entre los enunciados y cómo justifican ambas posibilidades. La mayor parte de las parejas responde que sí hay cambios de significado y los justifica a través de diferentes criterios, pero sin embargo, nos encontramos con el hecho de que algunas parejas responden que no existen cambios de significado aunque sí justifican a qué son debidos. Este es el caso de EH1 que considera

que las diferencias que se producen entre un enunciado y otro son mínimas o que no son lo suficientemente significativas como para explicarlas, de modo que habla de matices, por lo que aunque no aprecie cambios abruptos, sí justifica las causas por las que se producen las pequeñas diferencias de significado.

Una de las formas de justificar las diferencias de significado es aludir al contexto en el que se encuentran los enunciados. No todos lo explican de igual modo, ya que algunos grupos se refieren directamente al tipo de contexto (de enfado, oral o coloquial), como vemos en la Tabla 2 (*¿Quién puso sobre la mesa qué cosa? / ¿Quién puso qué cosa sobre la mesa?*) donde 4^oESO1 y 2^oBACH2 hablan de un “contexto cotidiano”, mientras que otros se detienen a crear una situación más o menos real en la que se pudieran dar dichos enunciados. En estos últimos se ve una mayor influencia de la instrucción en Pragmática, pues solamente utilizan este mecanismo los alumnos universitarios y en algunos casos, los alumnos de 2^o de Bachillerato.

En el último objetivo específico, se ha analizado cómo la naturaleza de determinados enunciados condiciona a los alumnos a la hora de apreciar las diferencias de significado pragmático. Un ejemplo de ello es el par de enunciados de la Tabla 3 (*Hasta aquí hemos llegado / Hemos llegado hasta aquí*). Todos los participantes sin excepción responden que sí que hay cambios de significado, cosa que los propios alumnos justifican, aunque de manera indirecta, gracias a que a) es un enunciado estrechamente ligado con el registro coloquial, y por consiguiente, todo el mundo lo ha dicho en algún momento y siempre en un mismo contexto. Además, en el audio grabado durante la reflexión de las diferentes parejas, podemos comprobar que siempre que leen el enunciado a) lo hacen con una entonación enfática, casi a modo de enfado.

Además de estos objetivos, durante la extracción de los datos hemos podido observar diferentes aspectos que resultan de interés para nuestra investigación:

- Concepciones lingüísticas erróneas o simplificadas, como por ejemplo, EH1 cuando afirma que “El hipérbaton solo se puede dar en literatura”.
- La importancia de la entrevista semiestructurada: nos ha permitido aclarar las reflexiones de los alumnos; además, a ellos les ha servido para interiorizar conceptos.

Una vez explicados los resultados en función de los objetivos, podemos decir que se comprueba nuestra hipótesis, pues hemos visto cómo todos los alumnos son capaces de percibir las diferencias de significado pragmático que implica la alteración del orden oracional de los enunciados dado que poseen un conocimiento implícito del español; no obstante, no todos ellos son capaces de explicar esas diferencias, pues la instrucción en Pragmática no es una parte explícita del currículo, a excepción del de los alumnos de Estudios Hispánicos.

Para concluir, podemos decir que este estudio nos puede ayudar como docentes a orientar la acción didáctica y sobre todo la transposición didáctica, pues

[...] tant les investigacions didàctiques com les opinions d'escriptors consagrats coincideixen en el fet que determinats sabers de la tradició gramatical, convertits en sabers escolars per excel·lència, manquen de rellevància en el desenvolupament de les capacitats de comprensió i expressió, i la seva utilitat formativa en els nivells bàsics d'ensenyament és discutible (RODRÍGUEZ GONZALO, 2000: 65).

También nos puede servir para demostrar cómo comprenden y explican los alumnos los conceptos puramente lingüísticos, a pesar de que se encuentren con obstáculos como el hecho de que, a excepción de los alumnos de Estudios Hispánicos, no tienen una sólida base en Pragmática. Además, nos revela la importancia de la instrucción en Pragmática en los cursos de Secundaria ya que tienen muchas dificultades a la hora de explicar las diferencias de significado.

7.- Referencias bibliográficas

Camps, A. “Aprender gramática”, en A. Camps y M. Ferrer (Coords.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 101-118.

Durán, C. *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*, Trabajo fin de Máster, Universidad Autónoma de Barcelona, 2008. Publicación electrónica <http://www.xtec.cat/sgfp/licencies/200708/memories/1770m.pdf> [Fecha de consulta: 11-3-2013].

García Mata, J. “Transferabilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza de español como segunda lengua (E/SL) a niños inmigrantes”, en *Actas del XV congreso de ASELE*. 2005. Publicación electrónica http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0296.pdf [Fecha de consulta: 12-2-2013].

González Salinas, A. “La didáctica de la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. Algunas consideraciones”, *Lenguaje y textos*, 23, 2005, págs. 127-138.

Gutiérrez Ordóñez, S. *Tema, remas, focos, tópicos y comentarios* (2ª ed.), Madrid, Arco-Libros, 2007.

Macià, J. *Aproximació a les conceptualitzacions gramaticals d'alumnes de secundària a propòsit de les classes de mots*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 2007. Publicación electrónica <http://www.greal.cat/es/projecte/aproximaci%C3%B3-conceptualitzacions-gramaticals-dalumnes-de-secund%C3%A0ria-prop%C3%B2sit-de-classes-de-m> [Fecha de consulta: 21-2-2013].

Marcos, F.; Satorre, F. J.; Viejo, M. L. *Gramática española* (2ª ed.), Madrid, Síntesis, 2007.

Notario, G. “Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto”, en A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona Graó, 2001, págs. 181-193.

Padilla, X. A. *El orden de las palabras en el español coloquial*. Tesis doctoral. Universitat de València, 2001. Publicación electrónica <http://www.biblioteca.org.ar/libros/133254.pdf> [Fecha de consulta: 12 -2- 2013].

Pastor, S. “El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE”. *Actas del XV congreso de ASELE*, 2004. Publicación electrónica http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf [Fecha de consulta: 12-2-2013].

Portolés, J. *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Síntesis, 2007.

Real Academia Española. *Nueva gramática de la lengua española* (Vol. 2), Madrid, Espasa Libros, 2009.

Reyes, G. *El abecé de la pragmática* (9ª ed.), Madrid, Arco libros, 2011.

Rodríguez Gonzalo, C. “Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula”, en A. Camps (Coord.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 64-76.

Zubizarreta, M. L. “Las funciones informativas: Tema y foco”, en I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol.3), Madrid, Espasa-Calpe, 1999, págs. 4215-4244.

