

# USOS DISCURSIVOS DE LAS ORACIONES ECUACIONALES EN EL DISCURSO ORAL EN ELE

Vita Veselko, Univerza v Ljubljani

*This study aims to examine the discourse functions that students of Spanish as a Foreign Language (SFL) with different native languages associate with cleft sentences as a focalization mechanism. To achieve this, we briefly outline the concept of focalization through cleft sentences, explore its current role in SFL, and, most importantly, analyze its discourse effectiveness in the oral communication of SFL students as documented in the PRACOMUL corpus.*

**Key words:** *cleft sentences, information structure, discourse strategy, oral discourse, Spanish as a foreign language*

## I. INTRODUCCIÓN

En un acto comunicativo, si quiere adecuar su contribución a su intención comunicativa y al interlocutor, y con ello asegurar el éxito transaccional del intercambio, todo hablante ha de servirse de diferentes recursos de estructuración informativa. Esta capacidad de «leer» una situación de comunicación, por una parte, y de adaptar acorde su expresión lingüística, por otra, es tanto más relevante en una LE, en que permite al aprendiente comunicarse de manera cuanto más natural, evidenciando tanto su domi-

nio del código lingüístico como su competencia pragmática. Pese a ello, y a la riqueza de recursos formales de los que dispone el español para su explicitación, la estructura informativa parece tener una presencia relativamente reducida en ELE, como pone de manifiesto su escaso o hasta nulo tratamiento en los materiales didácticos.

Buscando contribuir a una enseñanza más sistemática de tales recursos y, sobre todo, de sus efectos comunicativos, el presente estudio pretende atender las oraciones ecuacionales, que en calidad de recurso de focalización constituyen una de las estrategias clave en la estructuración informativa, y observar con qué fines discursivos las emplean los estudiantes de ELE en su expresión oral. Solo examinando de qué recursos disponen ya los aprendientes y entendiendo qué usos reconocen en ellos, aunque sea de manera puramente intuitiva, se podrá avanzar hacia un tratamiento más metódico de este y otros mecanismos de estructuración informativa en la clase de ELE y suplir las actuales carencias. De esta manera, se podrá ayudar a los aprendientes a interiorizar estos patrones comunicativos en español y a desarrollar su competencia lingüística y pragmática, e impulsar su conciencia metapragmática, educando así a hablantes capaces de hacer un uso comunicativo cuanto más fluido de ELE.

Por ello, el artículo describe brevemente en qué consiste la focalización tal como se efectúa mediante las oraciones ecuacionales, examina qué lugar ocupa junto con la estructura informativa actualmente en ELE y, sobre todo, analiza cómo aprovechan los estudiantes con distintas lenguas maternas el rendimiento pragmático de este procedimiento en su discurso oral en español. El corpus analizado consta de la primera tanda de intercambios grabados en el marco del proyecto PRACOMUL (*Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective*)<sup>1</sup>, treinta y dos conversaciones en total, y las correspondientes transcripciones, que han elaborado los estudiantes mismos. La plataforma posibilita encuentros orales en línea entre los aprendientes de ELE de diferentes lenguas maternas, buscando estimular el desarrollo de la competencia pragmática mediante módulos de enseñanza virtuales, por lo que, precisamente por basarse en conversa-

---

<sup>1</sup> El proyecto europeo KA2 PRACOMUL, *Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective*, 2020-1-BE02-KA203-074742.

ciones cuanto más espontáneas entre ellos, el corpus resultante se vislumbra como una fuente valiosa para el estudio del discurso oral en ELE.

## 2. EL FOCO Y LAS ORACIONES ECUACIONALES

En una de sus numerosas y variadas acepciones en el ámbito de la estructura informativa en español, el término *foco* designa una función informativa facultativa cuyo «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» (Gutiérrez Ordóñez, 2014: 34). En este caso, se entiende como producto de un procedimiento de focalización, en que se realiza «un segmento lingüístico con fines informativos» (DLE, s. v. *focalizar*), y se manifiesta principalmente mediante mecanismos gramaticales que «combinan procedimientos prosódicos y de orden de palabras y, en ocasiones, dan lugar a construcciones sintácticas determinadas» (Fernández Lorences, 2010: 172).

Entre tales estructuras sintácticas especializadas en focalizar se inscriben también las oraciones ecuacionales<sup>2</sup>. Tal como señalan Gutiérrez Ordóñez (1997: 549) o Moreno Cabrera (1999: 4247), su relieve focal surge de un rodeo sintáctico que parte de una secuencia primitiva carente de énfasis, a modo de (1):

(1) Lucía ha comprado un libro esta mañana<sup>3</sup>.

El procedimiento consiste en extraer al constituyente que se pretende focalizar de la oración neutra, sustituirlo con un pronombre o un adverbio relativo convirtiéndola en una oración de relativo libre, y separar y unir simultáneamente ambos segmentos, categorial, semántica y funcionalmente

<sup>2</sup> Aparte de este término de origen funcionalista, de Alarcos Llorach (1987), se las conoce también con otros nombres: *fórmulas perifrásticas de relativo*, de Fernández Ramírez (1987), *perifrásis de relativo*, de Moreno Cabrera (1983), *oraciones hendidas* o *escindidas*, que, siguiendo al mundo angloparlante, usan Di Tullio (1990) o Fernández Leborans (2001), respectivamente, o *copulativas enfáticas de relativo* en la NGLE (2009).

<sup>3</sup> En esta primera parte del estudio, se parte de un enunciado de producción propia, *Lucía ha comprado un libro esta mañana*, al que se aplican las alteraciones correspondientes para ilustrar con claridad los fenómenos abordados.

equivalentes, mediante el verbo *ser* (*idem*; Gutiérrez Ordóñez, 1997: 551). Estos tres elementos admiten tres patrones de ordenación (*ibidem*, pág. 550):

- (2) Es Lucía quien ha comprado un libro esta mañana.
- (3) Lucía es quien ha comprado un libro esta mañana.
- (4) Quien ha comprado un libro esta mañana es Lucía.

Más allá de la relevancia comunicativa del foco, estas estructuras no generan consenso ni informativa ni discursivamente. A nivel informativo, aún no se ha discernido cuál es su relación con la partición informativa de base, como la que divide el enunciado en tema y rema<sup>4</sup>, y el estatus informativo del foco tiende a debatirse entre inherentemente nuevo o remático y posibles incursiones al ámbito de la información presentada como conocida o temática. Interpretativamente, sí se incide comúnmente en su condición de estructuras identificativas o especificativas, «ya que efectúan una partición sobre la proposición para aislar un constituyente que especifica el valor de una variable» (Leonetti, Escandell-Vidal, 2021: 71), y es que su énfasis focalizador se expresa precisamente mediante «igualación categorial y funcional» (Martínez, 1994: 59).

Esta identificación suele entenderse como esencialmente contrastiva. De hecho, en estudios de índole generativista es común denominar a todo foco que recurre «a mecanismos gramaticales distintos» *contrastivo*<sup>5</sup> (Villalba, 2019: 39), indicando con ello que su función consiste en negar el valor atribuido a una variable en un contexto asertivo y asignarle otro alternativo (Zubizarreta, 1999: 4228) (5):

- (5) Es Lucía quien ha comprado un libro esta mañana (y no Laura).

<sup>4</sup> En este estudio, el tema y el rema se conciben como funciones informativas básicas que en un contexto determinado presentan su información como conocida y como nueva, respectivamente.

<sup>5</sup> El foco contrastivo se opone en estos estudios, entre ellos en los de Zubizarreta (1999: 4224), Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 679) o Villalba (2019: 39), al foco informativo o presentativo, que se concibe como una función informativa primitiva, aquella que desempeña el elemento que aporta información nueva, y que puede identificarse mediante un contexto interrogativo, coincidiendo con lo que tradicionalmente se conoce como *rema*: *¿Cuándo ha comprado Lucía un libro? -Lucía ha comprado un libro esta mañana.*

La lectura contrastiva surgiría por vía inferencial del carácter lingüísticamente marcado del foco, ya que se supone que el uso de un recurso marcado debe conllevar algún efecto interpretativo adicional que justifique el mayor esfuerzo invertido en su interpretación (Leonetti, Escandell-Vidal, 2021: 133). Por su parte, los hay quienes consideran que el mecanismo ecuacional no se limita a marcar únicamente focos contrastivos, indicando que no se usa «solo para rectificar lo que se ha dicho, sino también para puntualizar, afirmar categóricamente, denominar o simplemente presentar alguna información nueva llamando la atención sobre ella» (RAE, ASALE, 2009: 3023). Así, se alude en su tratamiento a nociones tan diversas como «insistencia, aclaración, precisión, definición, réplica o rectificación» (González Calvo, 2011: 806). En base también a tal variedad interpretativa, se han llegado a elaborar inventarios concretos, aunque no exhaustivos, de los usos discursivos que originan, entre ellos los de De Molina Redondo y Ortega Olivares (1990), Moreno Cabrera (1999) o Fernández Leborans (2001).

En el presente estudio, a excepción de la definición del foco, se ha decidido no restringir de entrada ni su carácter informativo ni sus funciones discursivas para poder dar cuenta de aquellos usos que les otorgan los estudiantes de ELE. Por esa misma razón, y para no condicionar de antemano el análisis, no se ofrece en este marco introductorio un breve panorama de sus efectos comunicativos ni se indaga en las diferentes clasificaciones, pues sus diferentes valores interpretativos y usos discursivos se observarán en base a las manifestaciones concretas recogidas en el corpus, y solo después se intentará respaldarlos con estudios ya establecidos. Por tanto, en la presente investigación se tratará de determinar cómo operan con este patrón ecuacional en su expresión oral los estudiantes de ELE que participaron en la primera tanda de grabaciones. Pero antes es necesario examinar qué lugar ocupan estas estructuras sintácticas como mecanismo de focalización en particular, así como la estructuración informativa en general, en la enseñanza y aprendizaje de ELE.

### 3. EL LUGAR DE LA ESTRUCTURA INFORMATIVA Y LA FOCALIZACIÓN EN ELE

Pese a haber pasado prácticamente desapercibida durante décadas, la estructura informativa es un aspecto de vital importancia en cualquier lengua, ya que como fenómeno de interfaz entre la gramática y la pragmática requiere y evidencia competencia tanto lingüística como pragmática del hablante. Su relevancia es tanto más grande en una LE, ya que, si bien no tiende a afectar sustancialmente ni la producción ni la comprensión del discurso, un uso deficiente o inadecuado revela un dominio incompleto de la lengua, así como de los correspondientes patrones comunicativos, reduce la adecuación discursiva y produce un tono extranjerizante (Martín Peris, 2006: 1080, 1081).

A nivel lingüístico, se suman en (E)LE a la necesidad de dominar el sistema las dificultades que conllevan, por un lado, una importante variación interlingüística y, por otro, el hecho de que el español en particular sea especialmente rico en recursos sintácticos de estructuración informativa (Jiménez-Fernández, 2021: 10). A nivel pragmático, este hecho potencia aún más la necesidad no solo de asimilar, sino también de interiorizar el acto comunicativo en español para poder pasar de hablar la lengua a poder comunicarse adecuadamente en ella. De ahí que recurriendo al «uso de tácticas y estrategias gramaticales que aseguren el éxito pragmático del mensaje» (*ibidem*, pág. 19), el aprendiente muestre un alto grado tanto de competencia lingüística como de conciencia metapragmática, que, como «capacidad de elección de una formulación específica en cada momento de la comunicación» (Portolés, 2007: 37), manifiesta su aptitud de estructurar el discurso de la manera que más se adecue a su intención comunicativa y a los factores del correspondiente intercambio, y con ello su competencia pragmática. Por tanto, resulta imprescindible insistir en un tratamiento más sistemático de la estructura informativa para impulsar un desarrollo más efectivo de tales capacidades y educar hablantes eficaces de ELE.

Pero la estructura informativa en general y los recursos de focalización en particular, incluidas las oraciones ecuacionales, son relativamente poco tratados en currículos y manuales de ELE. En el volumen complemen-

tario el MCER<sup>6</sup> (2020: 153-157) no alude explícitamente a ninguna de estas nociones, aunque estas sí llegan a vislumbrarse en su competencia pragmática, en referencias a las capacidades de adaptar el uso de la lengua a la situación comunicativa, de reformular información con motivos de énfasis –un efecto íntimamente vinculado a la noción de foco – o de elegir un enunciado adecuado de entre diferentes funciones discursivas. Por su parte, el PCIC (2006) trata expresamente los recursos de estructuración informativa, y lo hace principalmente en dos secciones, la de «Gramática» y la de «Tácticas y estrategias pragmáticas». Si para otros mecanismos de focalización se prevé una instrucción bastante más temprana<sup>7</sup>, los que se manifiestan sintácticamente no se introducen hasta los niveles superiores, y es precisamente con las oraciones ecuacionales: estas se consignan a B2, mientras que las ecuandicionales y la anteposición focal se reservan para C1 y C2, respectivamente<sup>8</sup>. En que estas construcciones son más propias de un nivel intermedio alto o avanzado repasa también Borreguero Zuloaga (2014: 30) señalando que es porque «revelan un mayor control de los aprendices sobre la estructura informativa del discurso». Pero el hecho es que el PCIC (2006) sigue atendéndolas todas principalmente en su faceta gramatical, pues no alude en ningún momento ni a su valor informativo a nivel de enunciado ni a sus usos discursivos concretos, ni mucho menos precisa cuáles de ellos se suponen asimilados en los distintos niveles.

En consecuencia, no sorprende que la estructura informativa sea efectivamente «uno de los aspectos discursivos menos explorados» (Pons Rodríguez, 2004: 683) en los manuales de ELE. Y si ya son escasas las referencias

<sup>6</sup> En la versión original en inglés (2001: 123) sí se hace referencia a nociones propias de la estructura informativa, incluido el foco – aunque sin especificar en qué acepción –, mientras que la versión en español (2002: 120) se limita a alusiones meramente descriptivas e imprecisas, como «los temas y las perspectivas» – en que estas últimas corresponderían al *focus* en la versión inglesa – o el hecho de ordenar el discurso en función de «que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas».

<sup>7</sup> Los cuantificadores focales empiezan a introducirse ya en el nivel A1, con casos como *Yo también soy alemán*, y el efecto focalizador del acento de insistencia se presenta en B1, con *LUIS [y no Pedro] llamó* (PCIC, 2006).

<sup>8</sup> Las oraciones ecuandicionales son «secuencias hermanas» de las ecuacionales, pero sustituyen la oración de relativo por una condicional (*Si alguien ha comprado un libro esta mañana ha sido Lucía*), mientras que la anteposición focal desplaza un constituyente a la posición inicial asignándole un realce prosódico (*UN LIBRO ha comprado Lucía esta mañana*) (Gutiérrez Ordóñez, 2014: 38; Leonetti, Escandell-Vidal, 2021: 59).



a la organización informativa o a los procedimientos de tematización o topicalización – que también suelen abordarse desde un punto de vista predominantemente gramatical, y sin alusiones a su relevancia discursiva –, las que se efectúan respecto a la focalización son casi inexistentes. De ahí que quepa esperar que el empleo de las estructuras sintácticas de focalización en ELE, y con ello de las oraciones ecuacionales, sea más bien intuitivo o basado en transferencias bien de la lengua materna bien de otras LE. Sin embargo, aunque paulatinamente, sí van surgiendo estudios e investigaciones dedicados a la focalización sintáctica en ELE, de entre los que cabe destacar los de Borreguero Zuloaga (2014) o Jiménez-Fernández (2021), y este incipiente interés científico y didáctico podría constituir un buen primer paso hacia un tratamiento más sistemático de la focalización en clase, uno que la atendiera en todos sus aspectos, tanto lingüísticos como pragmáticos, y concienciara al aprendiente sobre su relevancia comunicativa.

#### **4. LAS ORACIONES ECUACIONALES EN EL DISCURSO ORAL EN ELE**

A continuación, se analizan manifestaciones concretas de las oraciones ecuacionales tal como fueron recogidas en la primera tanda de diálogos grabados en el marco del proyecto PRACOMUL, y las correspondientes transcripciones, treinta y dos en total. En esta fase inicial participaron 63 estudiantes de grado y de máster, 37 eslovenos, veintidós italianos, cuatro españoles y un belga – algunos más de una vez –, de un nivel estimado entre B1 y B2, en el caso de los no nativos. Los diálogos, que duran entre diez y veinticinco minutos, fueron grabados en diciembre de 2021 y en enero de 2022, y los estudiantes participantes podían elegir hablar de: (a) el impacto de la pandemia en la vida de los jóvenes, (b) el impacto de las nuevas tecnologías en la memoria a largo plazo, y (c) el respeto y la diversidad cultural y la igualdad de género en la Europa del siglo XXI.

El propósito principal del presente estudio consiste en observar con qué fines discursivos emplean los participantes este recurso de focalización en su discurso oral en español. Para evitar que los diferentes inventarios de sus funciones y sus dispares caracterizaciones informativas predeterminen la interpretación de aquellos usos que les dan los estudiantes, y garantizar



que el estudio se limite principalmente en documentarlos y observarlos, se partirá del análisis de sus manifestaciones concretas, y solo después se tratará de respaldarlo con explicaciones de la bibliografía correspondiente. De esta manera, se busca delinear el lugar que les asignan los estudiantes participantes actualmente en su discurso y determinar qué necesidades aún habría que atender, esperando poder contribuir a dar un paso más hacia una instrucción más sistemática, más completa y más pragmáticamente orientada en clase de ELE.

En lo que concierne el discurso de los estudiantes no nativos, el número de las manifestaciones del mecanismo ecuacional en el corpus se limita a veinticuatro, lo que evidencia una frecuencia de uso relativamente baja. El fin con que más parecen emplearlo es para retomar con su foco un constituyente previamente mencionado, bien mediante un mecanismo de recurrencia (6), bien mediante un elemento anafórico (7), un constituyente previamente mencionado, dando lugar a una suerte de foco reasuntivo, e insistir en su elección como valor de la correspondiente variable:

(6)

[ESL\_53]<sup>9</sup>: Pero las cifras son diferentes. Los números.

[ITA\_53] Sí. Aquí, afortunadamente muchos jóvenes se han vacunado y esto ha sido importante porque *son los jóvenes que más se mueven y que [más] ven más personas, que disfrutaban [del] tiempo libre, además de, bueno, de estudiar*<sup>10</sup>. Y esto ha influido mucho, según mi opinión, en el mejorarse de la situación en general, aunque ahora con estas vacaciones se ha empeorado todo

(7)

[ESL\_45]: Sí, es una pena. Y también para el año que viene. No puedes planear Erasmus porque no sabes cómo va la situación y todo eso.

<sup>9</sup> Se sigue el siguiente sistema de marcación: se indica primero la lengua materna del estudiante (ESL = esloveno, ITA = italiano, NEERL = neerlandés) y después se añade el número de identificación que el sistema ha asignado automáticamente al diálogo y la transcripción. En el estudio se recogen las transcripciones tal como fueron elaboradas por los mismos estudiantes, sin corregir, que en ciertos casos se completan con modificaciones basadas en la grabación, enmarcadas siempre entre corchetes.

<sup>10</sup> En (6) y (8) puede observarse el uso del llamado «*que galicado*», en que el foco se relaciona con «una oración encabezada por la partícula *que*» (RAE, ASALE, 2009: 3031), a la que tiende a atribuirse un carácter conjuntivo, no relativo (Moreno Cabrera, 1999: 4281).

Y te hace, no sé, estresado y cambiando planes de minuto a minuto y no puedes planear nada, no puedes, [no] puedes tomar ninguna decisión fija.

[ITA\_45]: La incertidumbre, [ya] no puedes planear nada, *eso es lo que más no[s] cuesta*.

Este uso se asimilaría en cierta medida a las «Escindidas de Foco Anafórico» de Fernández Leborans (2001: 30), en que el foco establece una «relación referencial de carácter anafórico», asegurando cierta continuidad referencial e informativamente temática con el discurso precedente. Por su parte, la relación de especificación permitiría introducir mediante la oración de relativo información nueva en el discurso. De esta manera, parece establecerse cierto equilibrio entre la continuidad y el avance discursivo: si en conjunción con algún procedimiento de cohesión textual el foco permite asegurar ese vínculo cohesivo con el discurso precedente, la oración de relativo parece encargarse de impulsar la progresión informativa aportando información nueva.

Los estudiantes participantes otorgan este uso a dos patrones de ordenación, al que sitúa al inicio al verbo (6) y al que se abre con el constituyente en foco (7), y es que este valor estaría estrechamente vinculado precisamente a la ordenación de sus componentes: en ambos casos el constituyente focalizado, que de una u otra manera se relaciona con un elemento previo, se coloca delante de la oración de relativo, asegurando la conexión con el entorno discursivo precedente. En ello reparan también Fernández Leborans (*idem*), quien considera que son precisamente estos dos órdenes los que con más naturalidad reciben esta interpretación, y Di Tullio (1990: 14), para quien es principalmente la ordenación que parte del verbo copulativo la que establece «la conexión con el contexto» focalizando elementos anafóricos. Como el énfasis central recae en aquel elemento que hace de vínculo entre lo temático y lo remático, permitiría al estudiante tanto garantizar la cohesión discursiva como llamar la atención del interlocutor en la relación de identificación o especificación, y con ello en el desarrollo informativo que induce con la oración de relativo.

Si bien Fernández Leborans (2001: 30) señala que sus focos anafóricos no tienden a ser contrastivos, el corpus revela que los estudiantes de ELE les asignan con más frecuencia precisamente un carácter contrastivo

o incluso exhaustivo. En esta interpretación, el foco activa un conjunto de alternativas contextualmente delimitado y procede a excluir alguna de o todas las demás (Leonetti, Escandell-Vidal, 2021: 122). En el corpus parece predominar esta segunda opción (8):

(8)

[ITA\_62]: Todos sabemos que [en realidad] la fase de la juventud es la más importante porque es *aquí que se hacen nuevas experiencias, nos conocemos con mucha gente, establecemos nuevas relaciones* y por eso, según yo, es como si de repente nos encontramos am, eh, no sé es como si, es como si hubiéramos vivido no sé un cierre un bloque, no sé si me entiendes, am, en [las] relaciones esenciales [sociales] en general.

En (8), el aprendiente evocaría así otras etapas de la vida, y eliminaría todas excepto la de la juventud como la que sirve para adquirir experiencias y establecer relaciones. Sin embargo, en el corpus tal interpretación de exhaustividad se vincula con más frecuencia a cierto valor escalar, pues se induce mediante diferentes cuantificadores que sitúan al elemento afectado en un nivel dentro de una escala, «respecto de la cual será evaluado ya sea cuantitativa o cualitativamente» (Sánchez López, 1999: 1090). Así, tanto en (6) como en (7) se sitúa al foco en lo más alto de una escala, con lo que, ya ocupada esa posición, se elimina de ella, y con ello como posible valor de la variable, simultáneamente al resto de alternativas.

A nivel discursivo, esa importante función cohesiva se extiende también al intercambio de turnos de palabra. En (9) el carácter anafórico del constituyente focalizado permite a la estudiante enlazar su turno con el de su interlocutor y manifestar a la vez su cooperación en el acto comunicativo:

(9)

[ESL\_82A]: [...] me acostumbré tanto a esa comunicación / ahm / en el móvil / ahm / que puedo escribir algo y después pensar si lo mando o no / si quiero cambiar algo / ahm / y después / ahm / pues esperar la respuesta / yyy / esto fue otro tipo de comunicación que en vivo / ahm / mientras que cuando hablaba con alguien en persona / ahm / la respuesta fue inmediata y también podría / pues podía leer su / sus / ahm / mímica y pues movimiento / y eso fue como uau algo nuevo / ahm / y / en una manera creo que fue como / siiii /

ahm / como si estoy aprendiendo otra vez cómo comunicar como un humano / yy / sí –

[ESL\_82B]: Sí, esto –

[ESL\_82A]: -era [en] un mundo tridimensional.

[ESL\_82B]: *Esto fue ex / exactamente*<sup>11</sup> *lo que me pasó a mí y también / ahm / porque / pues / ahm / yo vivo en casa de mis padres / yy / pues / mi hermana es ocho años mayor / ahm / así que / pues / exactamente lo que has dicho tú que / no tiene este contacto con [las] personas de tu edad / ahm / y también / ahm / cuando vine a la facultad otra vez / ahm / pues me encontraba / ahm / me sentía muy nerviosa en / ahm / algunas situaciones sociales [...]*

Con relativa frecuencia, los estudiantes también emplean estas estructuras en respuesta a diversas preguntas parciales del interlocutor. Generalmente, tienden a parafrasear el contenido de la interrogativa en la oración de relativo, que en este uso colocan sistemáticamente en primer lugar, y responder llenando el hueco informativo con el constituyente focalizado. De este modo, se ajustan a la progresión informativa canónica. Es lo que sucede en casos como (10) o (11):

(10)

[ITA\_40B]: [...] ¿Y tú crees [piensas] que [de] esta [esa] situación de pandemia (encierro, vivir durante una pandemia, ...) [-] te hizo darte cuenta de algo [de] nuevo?

[ITA\_40A]: ¿Sobre ti [mí] misma?

[ITA\_40B]: sí [aunque]

[ITA\_40A]: Entonces, *lo que aprendí con esta pandemia es pensar mucho* porque durante el confinamiento tenía muchísimo tiempo para pensar y entender mis errores que había hecho y entender también que muchísimas cosas que pasaron en mi vida no era [eran] mi culpa y que bueno... Pasaron y basta. Ahora tengo que seguir delante. ¿Y tú?

<sup>11</sup> Cabe mencionar que la oración ecuacional no es el único recurso de focalización del que se sirve la estudiante en este caso, pues también aprovecha el potencial focalizador del adverbio *exactamente*, particularizador para la Real Academia (2009: 3016) e identificativo para Kovacci (1999: 777), quienes le reconocen la función de destacar o reforzar determinada información llamando la atención sobre ella.

(11)

[ESL\_39]: Entonces ¿Qué crees que impacto tuvo la pandemia en la vida de los jóvenes? ¿Tú qué crees?

[ITA\_39]: A ver... Yo creo que desde que empezó la pandemia cambió la vida en general para todos, pero que para los jóvenes creo que *lo que más los afectó fue como las relaciones interpersonales* [...]

Para Moreno Cabrera (1999: 4296), tales contextos de uso muestran que el procedimiento induce una construcción que señala explícitamente los elementos componentes de la secuencia discursiva, y da lugar a un uso discursivo puramente especificativo, ya que la oración de relativo conforma «la secuencia que introduce los dominios conceptuales especificables más el elemento que señala uno de esos dominios», mientras que el constituyente aislado «especifica dicho dominio»<sup>12</sup>. Si bien Moreno Cabrera (*ibidem*, págs. 4296, 4298) califica este uso como neutral, y no enfático ni focal, por tratarse de una organización impuesta por el discurso, el hecho es que sería discursivamente adecuado responder sin recurrir a la ecuacional. Por eso, podría considerarse que eligiendo tal formulación los estudiantes sí pretenden dotar de cierto relieve adicional la información que introducen con el foco, también para señalar al interlocutor inequívocamente cuál es el núcleo informativo de la secuencia.

Además, aunque se elige un elemento en particular como aquel que llena el hueco informativo, tal elección ni evoca ni elimina necesaria ni definitivamente otras alternativas. Así, en (10) la estudiante se limita a introducir cierta información en el discurso ponderando su contenido, por lo que el foco podría interpretarse como meramente informativo. En la clasificación de Fernández Leborans (2001: 29), este patrón se asimila a las «Escindidas de Foco Informativo», que sigue considerando enfáticas, y en que la oración de relativo se relaciona con el contexto previo asegurando cierta continuidad de «la línea temática precedente», pero, si bien el constituyen-

<sup>12</sup> Pero, a diferencia de los ejemplos de Moreno Cabrera (1999: 4296), en que la respuesta en forma de oración ecuacional copia en la oración de relativo la pregunta, los estudiantes optan sistemáticamente por reformularla. Habría que indagar más en detalle si lo hacen consciente o inconscientemente, es decir, si buscan bien corregir al interlocutor bien precisar el dominio conceptual especificable o si es simplemente una consecuencia del ritmo de la conversación o de la presión que impone la comunicación oral espontánea en ELE.

te en foco es nuevo y puede tratarse como fuertemente «persistente», no parece mostrarse sistemáticamente como contrastivo. Sí se presenta como tal en (11), en que conlleva una interpretación escalar que elegiría un elemento en particular, las relaciones interpersonales, como aquel aspecto que, en el caso de los jóvenes, en mayor medida se vio afectado durante la pandemia. Esta secuencia se adecua al uso de este orden en que Di Tullio (1990: 14) reconoce «una intención puntualizadora y distintiva», estrechamente relacionada con el contraste impuesto por el superlativo: con la oración de relativo no solo se parafrasea el enunciado interrogativo, sino que se precisa más la correspondiente variable, induciendo tal interpretación escalar, y con el foco se aporta la información requerida llenando el vacío informativo con cierto matiz exhaustivo, y ambos parecen matizar también la afirmación con que se abre el turno.

Los estudiantes parecen reconocer en tal uso de la oración ecuacional una importante muestra de cooperación, y es que les permite evidenciar un alto grado de disposición a colaborar en el acto comunicativo. Con la oración de relativo mostrarían que prestan atención al interlocutor y, con el foco, que buscan aportarle la información requerida, sin cualquier pretensión de evasión. Asimismo, tratándose de una secuencia de pregunta y respuesta, aprovechan su potencial estructurador, con que contribuyen a la delimitación entre sendos turnos de palabra, incidiendo en la estructuración dialógica del discurso, y aseguran pese al cambio de turno la continuidad del hilo discursivo. Por otra parte, con la información que introduce el foco de la ecuacional pueden dar paso a una ampliación ulterior, con lo que impulsan el desarrollo informativo, como en (10).

Los estudiantes participantes también extienden la secuencia de pregunta y respuesta a través de varios turnos de palabra (12):

(12)

[ITA\_58]: [...] ¿Y a tí la pandemia, cómo te ha afectado?

[ESL\_58]: [...] Y también *lo que me afectó mucho es que yo trabajo en Liubliana como part-time como acomodadora en teatro de títeres*. Y es que como gano dinero para pagar, ¿no?, todo en Ljubljana. Y no podía trabajar así que ...

El efecto que produce esta oración ecuacional es de cierta reactivación del quid de la cuestión después de varias intervenciones, y con ello después

de haber aportado ya determinada información para llenar el hueco informativo, en este caso en particular sobre cómo vio afectada la estudiante su vida social. Con esta vuelta mediante la ecuacional a una pregunta precedente, por un lado, la aprendiente introduce enfáticamente un nuevo subtema discursivo, el impacto en su situación económica, llamando la atención del interlocutor sobre este cambio, por otro, se asegura de que este nuevo aspecto siga integrado en el hilo temático ya establecido. Así, contribuye tanto al fortalecimiento de la cooperación entre ambos participantes del intercambio comunicativo como a la cohesión discursiva. Sin embargo, cabría cuestionar si en casos como (12) no se pretende extender más de la cuenta este potencial discursivo, sobre todo en vista de la extensión de las intervenciones. Además, el foco recae sobre un elemento explicativo preliminar, y no sobre lo que se supone que sería el núcleo informativo, que es el hecho de no poder trabajar, y que se termina postergando debido a la secuencia explicativa.

Si bien relativamente escasos, en el corpus también se registran usos en que se precisa o especifica ulteriormente una afirmación anterior (13):

(13)

[ITA\_62]: En realidad, yo creo que el impacto, la llegada de la pandemia, en general, fue un fracaso para todos, amm, grandes y pequeños

[ESL\_62]: Sí, totalmente de acuerdo.

[ITA\_62]: Seguramente, *los que hemos sufrido mayormente y siguen sufriendo esta situación, am, seguramente, son los jóvenes, somos nosotros* porque, am, no sé, de repente nos encontramos encerrados en casa, asustados, am, sin poder salir, a, am, hacer experiencias, joder de nuestro tiempo y de juventud en general, no sé, por un lado, esta situación en los jóvenes según yo, am, ha traído un poco de am, de, am, de desestabilización [desestabilización], no sé si se puede decir así, am, porque

En (13), el estudiante afirma primero que la pandemia perjudicó a todos y después pasa a precisar que dentro de este referente existe un colectivo en particular que se vio más afectado. En este uso, en que parece volver sobre el enunciado anterior para concretarlo, se manifestaría la inclinación del mecanismo ecuacional «a la precisión conceptual» (Martínez, 1994: 48), y podría asimilarse en cierta medida al que Moreno Cabrera (1999: 4299) califica como posespecificativo decisorio, en que se revisa una específica-



ción anterior buscando precisarla. Pero, en (13) la puntualización atañe a ambos componentes clave, cuya ordenación reproduce el orden del enunciado de partida, contribuyendo así a tal ulterior especificación. Similar a lo que sucede en (11), se precisa estableciendo una escala mediante una estructura superlativa, dándole al foco valor exhaustivo y escalar. Observan tal correspondencia entre esta ordenación, la función puntualizadora y distintiva y el superlativo ya autores como De Molina Redondo y Ortega Olivares (1990: 68) o Di Tullio (1990: 14).

En determinados casos, la oración ecuacional en su integridad parece insertar información nueva en el discurso, en lo que en Fernández Leborans (2001: 31) se asimilaría a las «Escindidas discontinuas». Sugieren asimismo De Molina Redondo y Ortega Olivares (1990: 68) o la Real Academia (2009: 3023) que estas construcciones pueden simplemente introducir información, e incluso abrir el discurso. Así, cabe suponer que en (14) es tal capacidad lo que el estudiante parece aprovechar para abrir también el inicio de turno y con ello introducir un aspecto del tema discursivo que aún no había sido tratado:

(14)

[ITA\_86]: Sí. Además, podemos decir que al comienzo *los que estaban afectados por el Covid eran mayormente los ancianos, las personas que tenían enfermedades*. Pue, En cambio, ahora, si tú haz caso, si te importa, ¿no?, podemos decir que, que también los jóvenes ahora resultan positivos al Covid. Ha cambiado un poquito.

El foco tiene en este caso carácter escalar, y participa en una relación contrastiva, y es que esta oración ecuacional contribuye a inducir un contraste claro entre los mayores y los jóvenes, así como su respectiva susceptibilidad al virus en diferentes fases de la pandemia. Tratándose de dos situaciones paralelas, que se supeditan además a sendos temas o tópicos contrastivos, es decir, a un antes y un ahora, y se aplican en cada marco temporal a otro referente, podría reconocerse en esta intervención que el foco participa en una relación de distribución.

Con la inserción de información los estudiantes también hacen culminar una secuencia discursiva: a modo de una suerte de precisión, la oración ecuacional se efectúa sobre la secuencia precedente, y la estudiante destaca de entre los aspectos problemáticos uno en particular, por lo que incluso

podría hablarse de un valor electivo del foco, y lo sitúa también en el grado más alto de la escala:

(15)

[ITA\_62]: [...] es como si tuviéramos miedo de nosotros.

[ESL\_62]: Ya

[ITA\_62]: De la gente en general, amm, y por esa razón, am, no se no se crean nuevas relaciones, es terrible, es terrible.

[ESL\_62]: Sí, completamente. Es que, no sé es [que] justo para la gente menor a mí me da tanta pena porque, am, no sé es que necesitan establecer contacto con gente nueva, o sea, crear amigos y tal, de verdad, uf, yo // quedaría traumatizada, que ya con mis qué, 21 años me quedo traumatizada

[ITA\_62]: Exacto

[ESL\_62]: Para toda la vida, no quiero imaginarme a un niño de, no sé, yo qué sé, 10 años, [es que] debe de ser horrible, de verdad. No sé, es que me parece completamente inhumano, así que, y lo que, no sé, *lo que a mí más [me más] rabia me da, es que se ha normalizado tanto*, en plan, sí bueno estáis en ca, en casa, no pasa nada, tenéis que seguir las clases y ya está

[ITA\_62]: Como si fuera algo normal

Tal elección podría aproximarse de nuevo a la posespecificación decisoria de Moreno Cabrera (1999: 4298), aunque las alternativas no se explicitan con anterioridad, sino que solo pueden inferirse contextualmente, mientras que la expresión de una realidad psíquica del hablante asimilaría el caso de (15) a la variedad funcional personal de De Molina Redondo y Ortega Olivares (1990: 69).

Junto con diferentes valores informativos y discursivos, los estudiantes parecen reconocerle a la focalización mediante oración ecuacional un papel relevante en la argumentación. De hecho, Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2007: 66-67) inciden en que «los elementos focalizados se pueden utilizar como mecanismos de fuerza argumentativa». En el corpus, los aprendientes parecen aprovechar la oración ecuacional precisamente para reforzar la fuerza argumentativa de un argumento (8), o para destacar lo defendido (13). Estos usos mostrarían que la emplean también como una estrategia de refuerzo argumentativo y le reconocen cierto potencial perlocutivo.

Como el inventario de las funciones discursivas de las oraciones ecuacionales aún no está completo, resulta difícil evaluar en qué medida habían asimilado sus usos los estudiantes participantes. Sin embargo, sí se puede afirmar que no se manifiestan en este corpus todos los que sí han sido enlistados<sup>13</sup>, lo que podría atribuirse también a la escasa frecuencia de uso, y que se presentan algunos que no se adecuan a los patrones ya documentados, y que tampoco parecen infringir la adecuación discursiva. Pero, aun sin pretender evaluar sus usos, que manifiestan tanto varios efectos interpretativos como una importante función de estructuración discursiva, y también argumentativa, se puede observar que, al no adecuarse enteramente al entorno discursivo, algunos podrían tratarse como menos naturales, entre ellos (16):

(16)

[ITA\_58]: [...] Entonces, bueno, también a muchísimos otros jóvenes [esto, bueno,] la pandemia los ha impactado de manera muy mala, ya que muchos sufren de depresión, osea, la depresión, ansiedad y bueno, toda esa situación ha empeorado lo que, lo que sentían antes ¿no? ¿Y a tí la pandemia, cómo te ha afectado?

[ESL\_58]: Pues a mí creo que *la vida social fue lo que eché de menos*, ¿no? [-] Pues claro, porque no pude ver a mis (MI) amigos, mis amigos. También, pues, tuve que volver a casa porque yo estudio en Ljubljana y durante la semana vivía en Ljubljana, pero tuve que volver a casa. Y es que también los dos padres, mi madre y padre son profesores Así que pues trabajamos todo, todo el tiempo y tuve clases todo el tiempo y más trabajo y pues también, como has dicho tú ¿no?, *la ansiedad fue lo que sentí por primera vez en mi vida durante, durante esa época*. Y pues, no sé, sentía como que el tiempo era parado,

En (16), no parece el más adecuado el orden en que se colocan los componentes de la primera ecuacional, pues, como aquello que llena el vacío informativo, el foco tendría que colocarse al final de la secuencia. Además,

<sup>13</sup> De entre los usos ausentes destaca seguramente el correctivo, rectificativo o refutativo, que es característico de discursos dialógicos, en que el hablante «desea corregir una referencia afirmada o presupuesta en el enunciado emitido por su interlocutor» (Gutiérrez Ordóñez, 2015: 22) y que, para Herrero Moreno (1992: 203), es, junto con el énfasis, incluso «otro factor generador» del mecanismo.

puede resultar un poco brusca la manera en que la segunda ecuacional rompe repentinamente el hilo discursivo para retomar un elemento previamente mencionado por el interlocutor, y la poca naturalidad con que se incrusta en la secuencia podría atribuirse de nuevo al orden elegido. Asimismo, como se observa en (12), en ocasiones se pretende extender demasiado algún efecto discursivo de la ecuacional o se termina disolviendo el correspondiente hilo, de manera que el foco no recae realmente sobre el núcleo informativo.

En función de la relativamente escasa frecuencia de uso, y en base a ciertas inconsistencias discursivas, así como a algunas lingüísticas, sí podría afirmarse que el mecanismo ecuacional aún no había sido completamente asimilado. Si bien tanto el italiano como el esloveno, que de momento son las lenguas maternas con más representación en el corpus, también disponen de este recurso, aunque con sendas particularidades, tal como señala Lovec (2021: 61), lo que podría incidir en su uso en ELE, tales incongruencias podrían atribuirse precisamente a la falta de una instrucción sistemática. Aunque la muestra es sumamente pequeña, y no se observan mayores diferencias ni lingüísticas ni discursivas entre los hablantes italianos y los eslovenos, aquellos casos de adecuación cuestionable predominan en intervenciones de estudiantes eslovenos, un hecho consignable quizá a la pertenencia a otra rama lingüística, y a una menor frecuencia y unas mayores restricciones de uso de las ecuacionales en esta lengua (*ibidem*, pág. 70).

## 5. CONCLUSIONES

Según se ha mostrado en el estudio, los estudiantes de ELE que participaron en la primera tanda de grabaciones reconocen en las oraciones ecuacionales un recurso de focalización, aun cuando no las usen con frecuencia. Su foco recibe en su discurso oral interpretaciones bastante variadas, de entre las que destacan diversos valores contrastivos o exhaustivos, en particular de carácter escalar, e informativos. Discursivamente, las aprovechan sobre todo para introducir información en el discurso, en conjunción con la progresión informativa, precisar alguna afirmación, contribuir a la cohesión o manifestar su cooperación, e incluso explotan su potencial argumentativo.

No obstante, tanto gramatical como pragmáticamente se observan también algunas inconsistencias que evidencian que aún no se había llegado a una interiorización completa del recurso, un hecho que podría deberse precisamente a esa carencia de una instrucción didáctica metódica, así como a un consiguiente uso más bien intuitivo o influenciado por la lengua materna u otras LE. Si bien las oraciones ecuacionales se adscriben en criterios más bien gramaticales al nivel B2, tales inconsistencias, y el que aún no esté establecido qué usos discursivos suyos se suponen asimilados en qué nivel de dominio, lo que en parte podría consignarse también a inventarios poco exhaustivos de sus funciones, hacen que resulte difícil evaluar el nivel de los estudiantes participantes en base al uso de tal focalización. Por ello, en este aspecto solo podría ubicárselos aproximadamente en camino hacia B2.

El análisis ha revelado, por una parte, que sería de vital importancia impulsar un tratamiento didáctico más sistemático de la estructura informativa en general, tanto desde el prisma gramatical como, y sobre todo, desde el pragmático y discursivo, por otra, que el estudio de un discurso oral cuanto más espontáneo, como el que ofrece el corpus de la plataforma PRACOMUL, permite observar con más claridad las diferentes competencias en ELE. Quizá en un futuro en base a este mismo corpus pueda darse un paso más contundente hacia la enseñanza y aprendizaje de la estructura informativa en ELE, en particular en el discurso oral, y así suplir las actuales carencias en la instrucción de sus tácticas, estrategias y patrones.

\* \* \*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corpus Oral de ELE Pracomul [en línea]. Proyecto Erasmus+ PRACOMUL. [www.pracomul.si](http://www.pracomul.si).

Alarcos Llorach, E. (1980): *Estudios de gramática funcional del español* (3.<sup>a</sup> edición). Madrid: Gredos, 1987.

Borreguero Zuloaga, M. (2014): «Anteposiciones focales en italiano y español L2». *Cuadernos AISPI. Estudios de lenguas y literaturas hispánicas*, 4, 21-48.

Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.

- Consejo de Europa (2021): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>.
- Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Grupo Anaya. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández Leborans, M. J. (2001): «Sobre formas de ambigüedad de las oraciones escindidas: sintaxis y discurso». *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 15, 285-305.
- Fernández Lorences, T. (2010): *Gramática de la tematización en español*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Fernández Ramírez, S. (1987): *Gramática española. 3.2. El pronombre* (2.ª edición). Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. R. (2007): *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco/Libros.
- González Calvo, J. M. (2011): «Las clases de oraciones copulativas con *ser* en español». En: Bustos Tovar, J. J. de, Cano-Aguilar, R., Méndez García de Paredes, E., López Serena, A. (coords.), *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español: homenaje a Antonio Narbona. Volumen II*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 797-812.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997): *La oración y sus funciones*. Madrid: Arco/Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2014): *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios* (3.ª edición). Madrid: Arco/Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2015): «La familia de las ecuacionales». *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 26, 15-37.
- Herrero Moreno, G. (1992): «Las oraciones ecuacionales en español». *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 19, 201-222.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).
- Jiménez-Fernández, Á. L. (2021): *Enseñanza de la estructura informativa en ELE: estrategias para estudiantes anglófonos*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla.
- Kovacci, O. (1999): «El adverbio». En: Bosque, I., Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen I: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa, 705-786.

- Leonetti, M. y Escandell-Vidal, M. V. (2021): «La estructura informativa. Preguntas frecuentes». En Leonetti, M., Escandell-Vidal, M. V. (eds.), *La estructura informativa*. Madrid: Visor Libros, 15-181.
- Lovec, N. (2021): «Jezikovna sredstva za poudarjanje stavčnih elementov v revijah *in-flight*». En: *Jezik in slovstvo*, 1/2021, 57-72.
- Martín Peris, E. (2006): «La estructura tema-remática y el orden de los constituyentes de la oración en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE): estrategias de enseñanza en los niveles de perfeccionamiento». En: Casado Velarde, M., González Ruiz, R., Romero Gualda, M. V. (eds.), *Análisis del discurso: Lengua, cultura, valores: Actas del I Congreso Internacional*. Vol. 1. Madrid: Arco/Libros, 1079-1098.
- Martínez, J. (1994): *Cuestiones marginadas de gramática española*. Madrid: Istmo.
- Molina Redondo, J. A. de y Ortega Olivares, J. (1990): *Usos de «ser» y «estar»* (2.ª edición). Madrid: SGEL.
- Moreno Cabrera, J. C. (1983): «Las perífrasis de relativo». En: *Serta Philologica*. F. Lázaro Carreter. Madrid: Cátedra, 455-467.
- Moreno Cabrera, J. C. (1999): «Las funciones informativas: las perífrasis de relativo y otras construcciones perifrásticas». En: Bosque, I., Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen III: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa, 4245-4304.
- Pons Rodríguez, L. (2004): «Las expresiones tematizadoras en los manuales de ELE». En: Castillo Carballo, M. A., Cruz Moya, O., García Platero, J. M., Mora Gutiérrez, J. P. (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 683-692.
- Portolés, J. (2007): *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- Real Academia Española (2022<sup>23,6</sup>): *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es>.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa.
- Sánchez López, C. (1999): «Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas». En: Bosque, I., Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen I: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa, 1025-1128.
- Tullio, A. di (1990): «Sobre hendidas y pseudohendidas». *Revista de lengua y literatura*, 4 (7), 3-16.
- Villalba, X. (2019): *El orden de palabras en contraste*. Madrid: Arco/Libros.
- Zubizarreta, M. L. (1999): «Las funciones informativas: tema y foco». En: Bosque, I., Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen III: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa, 4215-4244.



\* \* \*

## SOBRE LA AUTORA

**Vita Veselko** es doctora en lingüística por la Universidad de Liubiana donde trabaja como profesora ayudante. Sus áreas de interés principales son la sintaxis y la pragmática del español y su colaboración en el ámbito de la estructura informativa de la oración, que constituye también el objeto de estudio de su tesis doctoral. Ha colaborado en dos proyectos internacionales, PRACOMUL: *Pragmatic competence from a multilingual perspective* y *El Español en Europa*, y es miembro del consejo de redacción de la revista científica *Verba Hispanica*.

e-mail: [vita.veselko@ff.uni-lj.si](mailto:vita.veselko@ff.uni-lj.si)