

**Vita Veselko***Universidad de Ljubljana*

# La dislocación en el discurso oral de los estudiantes eslovenos de ELE

## Dislocation in the Oral Discourse of Slovene Students of Spanish as a Foreign Language

**Recibido:** 15.11.2023 / **Aceptado:** 27.02.2024

**Resumen:** Pese a que la dislocación constituye uno de los mecanismos clave de estructuración informativa en español, y manifiesta como tal las competencias lingüística y pragmática de todo hablante, y tanto más de un aprendiente de ELE, suele recibir poca atención tanto en las directrices como en los materiales didácticos. Buscando contribuir a suplir tales carencias, en el presente estudio nos proponemos determinar cómo usan este recurso en su discurso oral los estudiantes universitarios de ELE cuya lengua materna es el esloveno.

Para ello, describimos brevemente las características distintivas de la dislocación, tanto en español como en esloveno, examinamos el lugar que ocupa actualmente en ELE y, sobre todo, analizamos la interacción oral de 58 estudiantes eslovenoparlantes

**Abstract:** Although dislocation is one of the key mechanisms of information structuring in Spanish and reflects as such the linguistic and the pragmatic competence of every speaker, even more so of a learner of Spanish as a foreign language, it usually receives little attention in didactic guidelines and materials. In order to contribute to alleviate such deficiency, in the present study we are looking to determine how university students of Spanish whose native language is Slovene use this structure in their oral discourse.

Therefore, we briefly describe the distinctive characteristics of dislocation in Spanish and in Slovene, we examine the place it currently occupies in teaching Spanish as a foreign language and, foremost, we analyse the oral interaction of 58 Slovene-speaking

tal como se documenta en el corpus del proyecto PRACOMUL. Consideramos que, solo conociendo los fines comunicativos con que los aprendientes aprovechan este recurso, así como identificando aquellos aspectos en que se apartan de la corrección gramatical o de la adecuación discursiva, se podrá concienciar sobre la importancia de este y otros recursos de estructuración informativa y avanzar hacia un tratamiento más sistemático y, sobre todo, pragmáticamente orientado en su enseñanza y su aprendizaje en ELE.

**Palabras clave:** dislocación, estructura informativa, discurso oral, ELE, estudiantes eslovenos de ELE.

students as documented in the corpus of the PRACOMUL project. We believe that it is only by knowing with which communicative purposes learners use this mechanism, as well as by identifying grammatical inconsistencies and discourse inadequacy issues, that it will be possible to raise awareness about the importance of this and other information structuring means and progress toward a more systematic and pragmatically oriented treatment in their teaching and learning in Spanish as a foreign language.

**Key words:** dislocation, information structure, oral discourse, Spanish as a foreign language (SFL), Slovene students of SFL.

## 1. Introducción

En un acto de comunicación, se espera del hablante que, para asegurar el éxito transaccional del intercambio, adecue su contribución a su intención comunicativa, las necesidades informativas que crea reconocer en su interlocutor y los factores contextuales. Para ello, ha de recurrir a los recursos de estructuración informativa, que le permiten manifestar sus propósitos y orientar al interlocutor en la interpretación del mensaje. La capacidad de calcular la información pragmática del interlocutor y “leer” la situación de comunicación, por una parte, y la de adaptar su expresión lingüística, por otra, son tanto más significativas en una LE, porque posibilitan al aprendiente comunicarse de manera cuanto más natural, y mostrar tanto su dominio del sistema lingüístico como su competencia pragmática.

Pese a ello, y a la diversidad de recursos con los que cuenta el español para su explicitación, la estructura informativa parece tener en ELE una presencia limitada. Así se manifiesta en su escaso o hasta nulo tratamiento en las directrices y los materiales didácticos. Para dar un paso hacia una enseñanza más sistemática de sus procedimientos y, sobre todo, de sus respectivos efectos comunicativos, consideramos necesario examinar de qué recursos disponen ya los aprendientes y con qué funciones discursivas los usan. De esta manera, podremos identificar las actuales carencias en el tratamiento didáctico de la estructura informativa y dedicarnos a ayudarles a interiorizar los correspondientes patrones estructurales y comunicativos en español,

desarrollar en ello sus competencias lingüística y pragmática e impulsar su conciencia metapragmática, y formar hablantes capaces de hacer un uso comunicativo cuanto más eficaz y fluido de ELE.

Por eso, nos centramos en el presente artículo en la dislocación como uno de los mecanismos clave de estructuración informativa y en cómo la aprovechan en su discurso oral los estudiantes universitarios de ELE eslovenos. En primer lugar, definiremos en qué consiste este procedimiento y cómo se manifiesta, y delinaremos los valores informativos y las funciones discursivas que suelen atribuírsele en español. En segundo lugar, lo compararemos brevemente con los correspondientes recursos en esloveno como lengua materna de los estudiantes. En tercer lugar, examinaremos qué lugar ocupa actualmente en las directrices y los manuales de ELE. Por último, analizaremos las intervenciones de 58 estudiantes eslovenos, tal como se documentan en el corpus del proyecto PRACOMUL<sup>12</sup>, para determinar con qué fines explotan el rendimiento comunicativo de la dislocación en su discurso oral en español.

## 2. La dislocación en español

La noción de estructura informativa hace referencia a la jerarquización de la información y su explicitación mediante recursos lingüísticos, que en español pertenecen principalmente al nivel prosódico y sintáctico (Fuentes Rodríguez 2021: 419; Leonetti y Escandell-Vidal 2021: 20). Teniendo en cuenta la contribución relativa de los constituyentes al discurso, el hablante estructura su enunciado en información

---

<sup>1</sup> El proyecto europeo KA2 PRACOMUL, *Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective*, 2020-1-BE02-KA203-074742, cuyo propósito era crear una plataforma ([www.pracomul.si](http://www.pracomul.si)) que posibilitara encuentros entre aprendientes de ELE de distintas lenguas maternas, ofreciera módulos de enseñanza virtuales y permitiera formar un corpus de discurso oral de ELE, fue cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea.

<sup>2</sup> Se estudia el discurso oral documentado en el corpus PRACOMUL en: PIHLER CIGLIČ, Barbara; COLLEWAERT, Kim; VANDE CASTEELE, An (2021). “Las estrategias de apertura y cierre en el discurso oral digital de los aprendientes de ELE”. En Andrzej ZIELIŃSKI (Ed.), *Las fórmulas de saludo y de despedida en las lenguas románicas: sincronía, diacronía y aplicación a la enseñanza*. Berlín [etc.]: Peter Lang, 277-294; VESELKO, Vita; PIHLER CIGLIČ, Barbara; VANDE CASTEELE, An (2023). “Competencia pragmática en el discurso oral de ELE: un estudio de la dislocación como estrategia discursiva”. *Beoiberística*, 7, 159-181; PIHLER CIGLIČ, Barbara (Ed.), *Tácticas y estrategias pragmáticas desde la perspectiva multilingüe*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani (en prensa); VANDE CASTEELE, An; PIHLER CIGLIČ, Barbara. “El empleo de los marcadores discursivos en la toma de turnos de ELE”. En Catalina FUENTES RODRÍGUEZ y Víctor PÉREZ BÉJAR (Eds.), *Explorando las relaciones intradiscursivas: un enfoque multidimensional*. Routledge (en prensa); entre otros.

conocida e información nueva, y con ello en las funciones informativas de tema y rema (RAE 2009: 2963-2964; Gutiérrez Ordóñez 2014: 21). Para identificar tal partición informativa, se puede recurrir a un contexto interrogativo, ya sea explícito, ya sea postulado<sup>3</sup>, que permite discernir en un entorno comunicativo determinado qué información se supone temática y cuál es la que se presenta como remática (Gutiérrez Ordóñez 2014: 20, 26-27). Así es como funciona la llamada *pregunta inicial*:

- (1) ¿A quién llamó Laura?  
 –[Laura llamó]<sub>TEMA</sub> [a Lucía]<sub>REMA</sub>.

Tal como puede observarse en (1), la información que se considera conocida (que Laura llamó a alguien) se expresa en la pregunta y la información nueva (que fue a Lucía) llena el vacío informativo que representa el interrogativo.

Siendo el español una lengua cuyo orden de palabras básico es SVO, esta disposición es la que más neutral resulta desde el punto de vista pragmático, por lo que, al imponer menos restricciones contextuales, es compatible con más entornos comunicativos (Leonetti 2017: 888-889). Por tanto, con el enunciado declarativo en (1) podría responderse adecuadamente asimismo a preguntas como (2) o (3):

- (2) ¿Qué pasó?  
 –[(Pasó que)]<sub>TEMA</sub> [Laura llamó a Lucía]<sub>REMA</sub>.  
 (3) ¿Qué hizo Laura?  
 –[Laura]<sub>TEMA</sub> [llamó a Lucía]<sub>REMA</sub>.

Aparte de evidenciar el funcionamiento de la pregunta inicial y corroborar que el orden de palabras canónico en español es efectivamente SVO, estos contextos muestran (a) que el orden informativo básico sitúa al tema delante del rema, ajustándose a los postulados de las máximas de Grice, la teoría de la relevancia o el procesamiento cognitivo (Vachek 1966: 90; Reyes 2017: 56; Escandell-Vidal 2018: 36, 81); y (b) que en un orden de palabras básico es el sujeto preverbal el que constituye la manifestación más prototípica del tema (RAE 2009: 2966).

Pero, conforme cambie el entorno comunicativo, cambiará la pregunta inicial, y conforme cambie la pregunta inicial, cambiará el enunciado que se ofrezca en

---

<sup>3</sup> Según Gutiérrez Ordóñez (2014: 27), aun cuando el contexto interrogativo no se explicita, el hablante estructura su enunciado como si estuviera respondiendo a un interrogante inicial.

respuesta. En español es el orden de palabras “el fenómeno más directamente dependiente de la estructura informativa oracional” (Reyes 1985: 578), de manera que “cada uno de los diversos órdenes de palabras trata cada constituyente oracional de manera diferente desde el punto de vista comunicativo” (Escandell-Vidal 2018: 21). Por tanto, el hablante puede sacrificar la ordenación sintáctica básica para preservar la disposición informativa canónica (Reyes 1985: 577-578; Gutiérrez Ordóñez 2006: 14). Así lo manifiesta el ejemplo (4):

- (4) ¿Quién llamó a Lucía?  
 –[A Lucía la llamó]<sub>TEMA</sub>[Laura]<sub>REMA</sub>.<sup>4</sup>

En eso precisamente consiste la dislocación. Como recurso de tematización o topicalización<sup>5</sup>, altera el orden sintáctico básico para que otro constituyente se interprete como temático, y ancle o enmarque el enunciado, guiando al interlocutor en la asimilación de la información nueva (Fernández Lorences 2010: 106; RAE 2019: 311-312). Para autores como Contreras (1978: 98) o la Real Academia (2009: 2972), este procedimiento incluso instaura una nueva función informativa, la de tópico. En caso de (4), por ejemplo, el constituyente en función informativa de tópico sería el complemento directo *A Lucía*.

La dislocación sitúa entonces “un constituyente con valor de tema al inicio de la oración”<sup>6</sup> (Villalba 2019: 48). Tal constituyente puede pertenecer a cualquier

---

<sup>4</sup> Cabe mencionar que esta es solo una de las respuestas posibles: el hablante podría responder situando al constituyente remático al final del enunciado (*Llamó a Lucía Laura*) o simplemente llenando el hueco informativo y explicitar únicamente la información nueva (*Laura*). No obstante, en la estructura informativa suelen emplearse respuestas completas para evidenciar la distribución de sus funciones (Leonetti y Escandell-Vidal 2021: 38, 95). Y, centrándonos en la dislocación, hemos optado por destacar el orden que más relevante resulta para nuestro estudio.

<sup>5</sup> Generalmente, suele distinguirse entre dos procedimientos de tematización o topicalización, la dislocación y el tema o tópico vinculante. Este último tematiza solo constituyentes nominales, que pierden sus marcas funcionales y pueden contar con correlatos tónicos, átonos o nulos (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009: 685). El constituyente topicalizado puede ir introducido por una locución preposicional que a modo de fórmula tematizadora explicita léxicamente su estatus temático, como *en cuanto a* o *respecto a*. (*En cuanto a*) *Lucía*, *Laura quería hablar con ella* (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009: 684; Fernández Lorences 2010: 229).

<sup>6</sup> La dislocación cuenta con una variante que invierte “el orden relativo entre dislocado y oración” colocando al constituyente afectado en posición final (Leonetti y Escandell-Vidal 2021: 68). Con la llamada *dislocación a la derecha*, el hablante busca esclarecer algún referente, como si temiera no haber sido lo suficientemente claro al emitir el enunciado (a), o introduce

categoría gramatical y desempeñar cualquier función sintáctica, mantiene sus correspondientes marcas funcionales, y cuenta con un elemento relacionado en la oración que funciona como su correlato. Este puede instanciarse en forma de concordancia verbal, un pronombre personal átono o uno nulo, y garantiza su relación con el enunciado (Villalba 2019: 48, 51; Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009: 686-687). En función del constituyente afectado, la dislocación establece a nivel oracional un referente (4), un marco circunstancial (5) o una perspectiva (6) pertinente para su interpretación (Leonetti y Escandell-Vidal 2021: 69-70):

- (5) Anoche, Laura llamó a Lucía.
- (6) Políticamente, estamos en una situación complicada.

A nivel discursivo, se suele atribuir a la dislocación la función de regular el hilo informativo, ya sea reorientándolo al introducir un cambio, ya sea asegurando cierta continuidad (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009: 686; Leonetti 2014: 14). Este mecanismo permite inducir lecturas contrastivas, que pueden trascender el ámbito del enunciado, realizar contribuciones al tema discursivo, organizando el discurso en bloques informativos, y estructurar el discurso mediante diferentes patrones de progresión temática (Fernández Lorences 2010: 292, 323; Leonetti y Escandell-Vidal 2021: 89). Asimismo, constituye un importante recurso de cohesión y coherencia, y puede manifestar la voluntad del hablante de cooperar en el acto comunicativo. Esta última función resulta particularmente significativa en el discurso oral, en que marca la relevancia de su contribución respecto al tema tratado. Además, le posibilita reorientar el hilo discursivo hacia sí mismo, ocupar el escenario del acto comunicativo y delinear la secuencia de turnos (Downing 1997: 158).

### 3. La dislocación en esloveno

Tal como el español, el esloveno se clasifica entre las lenguas cuyo orden sintáctico básico es SVO, y se caracteriza por recurrir principalmente al orden

---

alguna circunstancia que reduce el campo de aplicación de lo dicho obligando al interlocutor a reinterpretarlo de acuerdo con las nuevas coordenadas (b) (Fuentes Rodríguez 2007: 26; 2012: 80; Fernández Lorences 2010: 170):

- (a) Laura la llamó anoche, a Lucía.
- (b) Laura llamó a Lucía, anoche.

Siendo la dislocación a la derecha en español sumamente menos frecuente —así lo observan autores como la Real Academia (2009: 2975) o Villalba (2019: 49)—, y teniendo poca presencia en el corpus analizado, nos centramos en el estudio en la dislocación a la izquierda, la que sitúa al dislocado al inicio de la oración.

de palabras para evidenciar la estructura informativa del enunciado (Jug-Kranjec 1981: 38; Ožbot 2023: 367). Para comprobar la relevancia de este recurso sintáctico en la estructuración informativa, podemos servirnos de nuevo de un contexto interrogativo, que, según sugiere Žele (2018: 63-64), en esloveno también se usa como método de identificación de las funciones informativas:

- |  |   |
|--|---|
| (7) Koga je poklicala Laura?                                     | ¿A quién llamó Laura?   |
| –[Laura je poklicala] <sub>TEMA</sub> [Lucijo] <sub>REMA</sub> . | –[Laura llamó] <sub>TEMA</sub> [a Lucía] <sub>REMA</sub> .    |
| (8) Kdo je poklical Lucijo?                                      | ¿Quién llamó a Lucía?   |
| –[Lucijo je poklical] <sub>TEMA</sub> [Laura] <sub>REMA</sub> .  | –[A Lucía la llamó] <sub>TEMA</sub> [Laura] <sub>REMA</sub> . |

Estos ejemplos corroboran que el esloveno se sirve del orden de palabras para explicitar la estructuración de la información y que se muestra dispuesto a sacrificar la ordenación canónica para preservar el orden informativo básico.

Pero (7) y (8) revelan también que, en comparación con el español, el esloveno es una lengua sintética, lo que contribuiría a una mayor flexibilidad sintáctica e incidiría en ciertas diferencias estructurales entre sendos recursos de estructuración informativa. Si en español un complemento directo o indirecto dislocado ha de contar con un correlato pronominal (9), en esloveno la variación morfológica, que manifiesta las relaciones sintácticas y semánticas entre los constituyentes oracionales, hace innecesaria tal correlación (10) (RAE 2009: 2977; Ožbot 2023: 368):

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| (9) Laura llamó a Lucía.        | → <u>A</u> Lucía <u>la</u> llamó Laura. |
| (10) Laura je poklicala Lucijo. | → Lucij <u>o</u> je poklicala Laura.    |

Como se evidencia en (8) y (10), y tal como sostienen Žele y Krajnc Ivič (2020: 196), el esloveno puede recurrir a la tematización o topicalización de los constituyentes sintácticos. Sin embargo, en su estudio no suelen establecerse distinciones entre diferentes procedimientos ni tiende a aludirse consecuentemente a la noción de dislocación. Pero sí puede reconocérsele un valor similar a nivel informativo, el de presentar un constituyente como temático y establecer en ello una base referencial o circunstancial para el enunciado. A nivel discursivo, su investigación suele ir ligada ante todo a su función en la estructuración y organización del discurso, centrándose en diferentes esquemas de progresión temática, como, por ejemplo, en Žele (2018) o Žele y Krajnc Ivič (2020).

#### 4. El lugar de la dislocación en ELE

La estructura informativa manifiesta las competencias tanto lingüística como pragmática del aprendiente de una LE, y más en español, que, tal como destaca Jiménez-Fernández (2021: 10), es especialmente rico en sus recursos de explicitación. Pero estos parecen recibir relativamente poco tratamiento en las directrices y los manuales de ELE. Aunque un uso deficiente o inadecuado no tiende a afectar significativamente ni la producción ni la comprensión del discurso, sí evidencia un dominio incompleto del sistema lingüístico y una escasa interiorización de los patrones comunicativos, merma la adecuación discursiva y produce un tono extranjerizante (Martín Peris 2006: 1080-1081). Por tanto, la estructura informativa debería formar parte de todo currículo de ELE que busque desarrollar las destrezas lingüística y pragmática de los aprendientes y fomentar su conciencia metapragmática, y formar así hablantes de ELE capaces de comunicarse adecuadamente en español.

En el *MCER* (Consejo de Europa *et al.* 2002: 120; 2021: 153-157), las alusiones a la estructura informativa y la dislocación se vislumbran en las referencias a la noción de tema, la información dada y nueva o la capacidad de ajustarse a la situación comunicativa, elegir un enunciado adecuado de entre diferentes funciones discursivas o producir un discurso cohesivo. Por su parte, el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) aborda los recursos de estructuración informativa principalmente en dos secciones, la de Gramática y la de Tácticas y estrategias pragmáticas, pero incurre en ello en importantes inconsistencias terminológicas y conceptuales. En lo que concierne a la dislocación, parece diferenciar entre el tema como información conocida y el tópic, que describe en el Glosario de términos de la sección Gramática como producto de la dislocación o de otro procedimiento de tematización, y en el de Tácticas y estrategias pragmáticas como “constituyente que concreta la capacidad referencial del resto de la cláusula en la que se halla” (§ 2, § 6). Sin embargo, no define en ningún momento ni la tematización ni la dislocación, y, pese a diferenciar al tópic del foco, hasta se refiere con ambos términos a estructuras que tienden a entenderse como casos de focalización<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> La focalización suele definirse como un procedimiento de puesta de relieve con que se llama la atención sobre el valor informativo de un constituyente, como en *A LUCÍA llamó Laura (y no a María)* o *Fue a Lucía a quien llamó Laura*. Así la conciben autores como Gutiérrez Ordóñez (2014: 34), la Real Academia (*GTG, s. v. foco*) o Fuentes Rodríguez (2021: 427), entre otros. Si bien en su definición el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006: § 2, § 6) hace referencia a esa misma noción, también sugiere que “es un tipo de dislocación” —quizá queriendo aludir a que modifica el orden de palabras—, y que se sirve de recursos gramaticales como la “reduplicación del pronombre de OD” —que es característica de los constituyentes

En cuanto construcción gramatical, el *PCIC* (§ 2) atiende la estructura propia de la dislocación en relación con los pronombres, los adverbios y el sintagma verbal con sus complementos. En cuanto estrategia pragmática, la trata como un recurso relacionado con la construcción y la interpretación del discurso, a modo de mecanismo de mantenimiento del referente y del hilo discursivo y, sobre todo, de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales.<sup>8</sup> Para su instrucción, propone un tratamiento escalonado por niveles de dominio, desde el A2, en que la introduce con casos como *A mí me encanta bailar*, hasta el C1. No obstante, en ello alude meramente a la anteposición, el orden de palabras o la duplicación, y no atiende ni su valor informativo ni sus funciones discursivas (§ 6).<sup>9</sup>

Por tanto, no resulta sorprendente que el tratamiento fragmentario en las directrices resulte en una presencia escasa de la dislocación, y de otros recursos de estructuración informativa, en los materiales didácticos de ELE. Así lo observan Alonso Belmonte (2002: 13), Martín Peris (2006: 1081) o Pons Rodríguez (2004: 683), quienes, tal como Jiménez-Fernández (2021), con sus investigaciones o sus propuestas didácticas ya han empezado a suplir tales carencias. Buscando contribuir a un tratamiento más sistemático y más pragmáticamente orientado de la dislocación, en el estudio nos proponemos determinar con qué fines comunicativos aprovechan este mecanismo en su discurso oral los estudiantes eslovenoparlantes de ELE.

## 5. La dislocación en el discurso oral de los estudiantes eslovenos de ELE

Para estudiar el uso de la dislocación por parte de los estudiantes eslovenos de ELE, hemos analizado su interacción oral en español tal como se documenta en el corpus del proyecto PRACOMUL: hemos examinado las intervenciones de

---

tematizados, y no de los focalizados (RAE 2009: 2988)–. Además, en el Glosario (Instituto Cervantes 2006: § 6) el *PCIC* sostiene que “el foco recae siempre sobre el rema”, mientras que el objeto de la tematización lo constituye el tema, dando lugar con todo ello a importantes inconsistencias terminológicas y conceptuales.

<sup>8</sup> En el nivel B2, el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006: § 6) introduce la “reduplicación del pronombre y anticipación del OD” también entre los contenidos relativos a la modalización porque considera que también se trata de un mecanismo relacionado con la expresión de la perspectiva del emisor. En este caso, la presenta como un recurso destinado a la focalización y la ejemplifica con *La carta se la di a María*, incurriendo en otra inconsistencia relativa a la estructura informativa.

<sup>9</sup> Cabe mencionar que la insuficiencia del tratamiento pragmático puede atribuirse en cierta medida a que no parecen haber terminado de inventariarse los usos comunicativos de la dislocación. Pero el hecho es que tampoco se atienden aquellos que sí han sido documentados o descritos.

58 estudiantes universitarios cuya lengua materna es el esloveno, y que participaron en la grabación de diálogos a finales del año 2021 y en el año 2022<sup>10</sup>. Los diálogos duran de entre 10 y 25 minutos, y los estudiantes podían elegir entre temas como el impacto de la pandemia en la vida de los jóvenes, el impacto de las nuevas tecnologías en la memoria a largo plazo, la diversidad cultural y la igualdad de género en la Europa del siglo XXI o la crisis climática. En el análisis hemos tratado de identificar sobre todo cuáles son los valores informativos y las funciones discursivas que los estudiantes eslovenos de ELE atribuyen a la dislocación, aunque también hemos prestado atención a potenciales inconsistencias estructurales o pragmáticas.

A nivel de enunciado, el corpus evidencia que los estudiantes eslovenoparlantes reconocen en la dislocación ese mecanismo que les permite adelantar un constituyente para presentarlo como temático, ciñéndose así al orden informativo básico, y bien establecer un referente para aportar cierta información sobre él (11), bien acotar un marco circunstancial (12)<sup>11</sup>:

(11) [ESL\_44]<sup>12</sup>: Eee, yo la verdad *el primer mes* ee lo pasé bastante bien porque fue comooo desconectar un poco eee, pero *después*, no sé, emmm *en el segundo mes* eeeee, fue todoooo, fue mal. EEE porque caí casi en depresión. Y el problema era que no tenía otra cosa que estudiar, ¿no? Entonces estudiaba todos los días.<sup>13</sup>

(12) [ESL\_81B]: Porque- porque si miro a mí misma, es que veo una gran diferencia entre mi capacidad de concentrarse, no sé, desde hace diez años y la diferencia entre mi capacidad de concentrarse ahora porque como todos, em, *en mi tiempo libre* paso mucho tiempo en, en las redes sociales, y me parece que eso ha afectado negativamente a mi memoria, o más bien

---

<sup>10</sup> Hemos de precisar que la recogida de datos se realizó a finales de agosto de 2023, porque se siguen incorporando en el corpus nuevos diálogos y transcripciones.

<sup>11</sup> Los llamados *tópicos de perspectiva* tienen en el corpus analizado una presencia sumamente escasa.

<sup>12</sup> En la marcación de los ejemplos del corpus seguimos el siguiente sistema: primero indicamos la lengua materna del estudiante (ESL = esloveno, ESP = español, FR = francés, ITA = italiano, NL = neerlandés) y después añadimos el número de identificación que el sistema asignó automáticamente al diálogo y la transcripción. Las transcripciones las reproducimos tal como fueron elaboradas por los mismos estudiantes, aunque en ocasiones las completamos con algunas modificaciones de acuerdo con la correspondiente grabación, que enmarcamos siempre entre corchetes.

<sup>13</sup> En cada fragmento señalamos en cursiva únicamente los dislocados que ejemplifican el uso tratado.

in esa, am, dispersión mental o la incapacidad de concentrarse solo en una cosa, por más que, no sé, cinco minutos, por ejemplo.

En (11) el hablante<sup>14</sup> indica con el dislocado a qué referente se ha de aplicar lo predicado, ajustándose a la noción de respectividad<sup>15</sup>, y en (11) y (12) los estudiantes restringen las coordenadas temporales de lo que enuncian. De esta manera, señalan al interlocutor dónde y cómo integrar la información nueva y lo instruyen sobre el dominio de validez referencial o circunstancial del enunciado (Gutiérrez Ordóñez 2014: 40; Leonetti y Escandell-Vidal 2021: 69-70). Cabe mencionar que en el corpus analizado predominan con diferencia los dislocados de carácter circunstancial.

De acuerdo con la muestra analizada, los estudiantes eslovenos pueden aprovechar el que la dislocación sea un procedimiento recursivo y, dislocando varios constituyentes a la vez, delimitan aún más el ámbito al que el interlocutor ha de supeditar el enunciado. Con tal restricción buscarían facilitarle la asimilación de la información (13):

- (13) [ESL\_202]: (RISA) ¡Esperemos que no! (RISA).// Emm, /pues, también lo que, lo que me acuerdo yo por ejemplo de la pandemia, uno de los impactos, era enseñanza de los menores en los colegios por ejemplo. Que todo el peso recayó a los padres. Mmm. Porque *los colegios aquí en Eslovenia* estaban cerrados por meses. Y entonces, eh, también en los medios de comunicación hablaban de la generación perdida. Porque claro, los niños, noo, como que no consiguieron un nivel de co-, de aprendizaje e- aquel año.

En (13), el aprendiente establece primero un marco referencial, con que también ancla e integra el enunciado en el discurso previo, y lo restringe posteriormente con otro circunstancial, dando lugar a una reducción escalonada del dominio de validez, a modo de una suerte de caja china.

Señalan Leonetti y Escandell-Vidal que la dislocación a la izquierda “favorece la inferencia de que las alternativas al tópico destacado son relevantes para la interpretación” (2021: 89), dando lugar a una lectura contrastiva. Para la Real

---

<sup>14</sup> Para referirnos a los estudiantes participantes empleamos el masculino genérico, excepto en aquellos casos en que queda claro del ejemplo que el hablante es de sexo femenino.

<sup>15</sup> El término *respectividad* ha de entenderse en el sentido usado por Reyes (1985: 568, 578): como equivalente de *aboutness*, que hace referencia a la relación entre aquello de lo que se habla y la predicación que se le atribuye.

Academia, un tópicu contrastivo “introduce un elemento del que se predica alguna información que contrasta con la que se atribuye a otro” (2009: 2983). El contraste puede darse tanto explícitamente entre dos constituyentes dislocados como surgir por vía inferencial a modo de recompensa interpretativa de la expresión marcada de un único tópicu, y parece que puede establecerse a nivel de enunciado o extenderse al nivel discursivo (Real Academia 2009: 2984; Leonetti y Escandell-Vidal 2021: 89). En el discurso oral de los estudiantes eslovenos de ELE documentado en el corpus PRACOMUL se instancian todas estas posibilidades.

Los discentes participantes se sirven en ocasiones del paralelismo estructural que puede establecerse con la dislocación para explicitar y respaldar la interpretación contrastiva:

- (14) [ESL\_39]: Sí, es que nos distanciamos aún más de otra gente y las diferencias que existían ahora aumentaron esas diferencias. Y lo más triste es que nos acostumbramos. Nos acostumbramos, no, de esta situación. Es que también, no sé. *Abora* tengo que pensar, o sea, cuando me invitan a algún sitio, *abara* tengo que pensarlo o si tengo ganas de ir o no. Y bueno, *antes* era lógico que voy, no? Y bueno, *abara* no sé, creo que se piensa mucho más. Y también no sé. Nos pusimos un poco vagos también, no, porque no sé. *Antes* era también lógico ir a la universidad y *abara* piensas [pienso]: [ah] que daría por no ser tener clases por según [Zoom] para que no, no tengo que levantar de mi cama...

Así, hablando del impacto de la pandemia, en (14) el estudiante explicita el contraste entre un antes y un ahora, que se da tanto a nivel de enunciado como a nivel discursivo, al que trasciende también debido a la reiteración. Sin embargo, conforme a lo documentado en el corpus, tienden a explotar más la capacidad de la dislocación de inducir por sí sola la lectura contrastiva, tal como muestra el fragmento que reproducimos en (15):

- (15) [ESL\_102]: Sí, sí, eso. Pues no sé. Yo estoy feliz, porque *abara* tenemos las clases normales en la facultad presentes, porque se nota diferencia entre las clases por Zoom y en las clases en presencia porque *por Zoom* yo no tenía ni mayor interés para las clases. Es que yo no sé, no podía concentrarme. Perdona. Voy a cerrar la ventana.

En este caso, el ahora se opone implícitamente a un antes evocado, al que se vincula otra situación que también entra en relación de contraste, la de no tener clases presenciales. El dislocado funciona como una suerte de ancla para que ese mismo contraste se dé y se potencie en la correspondiente información remática. En el discurso oral de los estudiantes universitarios eslovenos, tal lectura contrastiva no tiende a exigir mayor esfuerzo cognitivo del interlocutor, ya que hablar de temas como impacto o cambio ya de por sí implica un antes y un después, lo que seguramente le facilita la interpretación. Por su parte, el segundo tópico contrastivo, *por Zoom*, parece apoyarse ante todo en el entorno discursivo inmediato.

Facilitan la inferencia y el procesamiento del contraste también determinados factores contextuales. En la mayoría de los intercambios los estudiantes eran de países distintos, y eran conscientes de ello, de ahí que compararan sendas situaciones, culturas o lenguas, y pudieran recurrir a la dislocación de un único constituyente (16):

- (16) [ESP\_203]: Porque con mis estudiantes por ejemplo, yo no lo de [yo lo noté]..., los estudiantes de [en] secundaria, los que acababan de entrar en la secundaria, nuevos al colegio, que empezaron también por Zoom, cuando regresamos a las clases, em... en el colegio, les costaba relacionarse, a pesar de conocerse, tenían como una fobia subconsciente a tocarse. Cuando teníamos trabajo de grupo y les decía “tienen que sentarse juntos, de cuatro en cuatro, se sentaban juntos pero mantenían la distancia, una cosa muy rara, muy rara. ¿Tú también lo notaste esto [eso]?”  
[ESL\_203]: Sí, pienso que *en Eslovenia*, no [, no] teníamos tanto miedo del coronavirus, pero sí que teníamos que mantener la distancia y tener mascarillas y así. Así que pienso que fue más de este punto de vista que los profesores, o los de la universidad nos hicieron... como tener esto en cuenta. Y por esto [eso], tal vez, aunque sí queríamos [que] estar más en contacto, sabíamos que no debemos hacerlo porque sí, pues el virus, sigue estando con nosotros. Así que no sé, no pienso que *en Eslovenia*, pienso que no es [como] que no queríamos estar juntos, pero nos han prohibido hacerlo. Porque son, *en Eslovenia* son... Los ciudades son muy pequeñas y toda la gente se conoce entre sí y cuando teníamos que estar en casa... en el principio todo, toda la gente estaba en casa, pero con más tiempo, pues, esto no, no valió mucho la ley.

Por tanto, el tema tratado, el cotexto inmediato o ciertos factores contextuales parecen haberles facilitado la inducción de inferencias. Con ello, los estudiantes

eslovenoparlantes muestran que son capaces de discernir en función de la situación comunicativa qué información necesita explicitarse y cuál no, y de qué manera pueden suplir la que no se expresa.

Además, son particularmente frecuentes aquellos casos en que los participantes eslovenos se sirven de la dislocación para otorgar valor contrastivo a pronombres personales, en particular los referentes a la primera persona del singular. De este modo parecen buscar singularizarse y aportar un punto de vista o compartir una vivencia personal. Es lo que sucede en (17):

(17) [ITA\_86]: [...] No, no es normal. La vida ha cambiado totalmente desde dos mil, e, diecinueve.

[ESL\_86]: Sí, es verdad, vale. Pero también por otro lado, tengo que, tengo también que confesar [¿no?] que *a mí* al final me resultó, podemos decir, bueno, porque [vale] como ya he mencionado, no, soy del primer año de máster, así que el año pasado tenía que escribir mi tesis de, de, de grado. No sé si en Italia, Italia tiene, tiene dos, como podemos decir, niveles, de grado y de máster ¿o?

Recurren a dislocados así también para delinear claramente sus experiencias o contraponer su opinión a la del interlocutor, y es que el diálogo en sí ya supone cierta contraposición:

(18) [FR\_198]: Pienso que se dice. Pero siempre prefiero esa modalidad porque me gusta ver personas y trabajar con gente y con los profesores. Muy a menudo cuando es en línea no hacen pausas, hablan rápidamente, no saben cuándo no entendemos una cosa. Y para eso prefiero en presencia. ¿Y tú? ¿Qué piensas?

[ESL\_198]: *A mí* me parece ideal la combinación, es decir, combinar, eh, tanto la presencialidad obligatoria y la versión en línea. Porque me parece que uno se puede deshacer de muchos problemas de logística, por ejemplo también en cuanto a los cursos que [a lo mejor] tal vez no son obligatorios...

Como muestra (18), se dan casos en que los estudiantes eslovenos usan la dislocación para establecerse a sí mismos como tópicos de sus turnos y restringir lo enunciado a un referente en concreto, ellos mismos. Abriendo su intervención

con tal dislocado, trazan una línea clara no solo entre sendas vivencias, sino también entre sendos turnos de palabra. Por tanto, parecen reconocer en la dislocación un recurso de estructuración o parcelación discursiva que les permite delinear la secuencia sucesiva de turnos.

Además, los aprendientes participantes forman así verdaderos bloques informativos con que realizan contribuciones al tema discursivo, lo que observa Fernández Lorences (2010: 292) es propio de la tematización, y refleja su disposición a cooperar en el acto comunicativo. Si en (18) hablan del impacto de la pandemia en la educación, el estudiante esloveno se establece con el dislocado como una suerte de subtema y convierte su vivencia y preferencia personal en un segmento discursivo supeditado al tema tratado. En esta función repara también Downing (1997: 155, 158), quien señala que, en el español hablado, el emisor reorienta de esta forma el hilo hacia sí mismo e indica que pretende realizar una contribución relevante al tema discursivo, otorgando al mecanismo asimismo una función colaborativa e interactiva.

En la muestra analizada se registran ejemplos en que los estudiantes eslovenoparlantes asignan a la dislocación también la función de apelar al interlocutor e invitarlo a que ocupe el escenario y realice una contribución al tema o subtema discursivo (19):

- (19) [ESL\_43]: [...] Porque, como estoy notando, pues nosotros se estamos [nos estamos] cambiando, casi cada día y es una, es más bien una epidemia mental que una epidemia biológica. Una epidemia emocional y social. ¿A tí, te ha cambiado mucho?

Junto con la lectura contrastiva, que es la que más abunda en su discurso oral, se documentan casos en que los discentes eslovenos usan la dislocación para retomar anafóricamente el rema del enunciado anterior y anclarle información nueva:

- (20) [ESL\_212]: “Pues, [¿Positivos? Okey.] si hablamos del medioambiente, [pues] fue menos contaminación del [en el] aire y todo, porque se paró por un momento todo el mundo, todas las fábricas y [pues] también el tráfico como terrestre, marítimo y aéreo. [Y pues] *Junto con esto* también nos ha dado [que somo- pues] que fuimos activos físicamente. Si hablo de mi propia experiencia... [Pues] Yo vivo en un pueblo muy pequeño en Eslovenia y eso [-] [pues] me ha dado una posibilidad [pues] de tener más tiempo en naturaleza con mi perro, ser más activa como antes. Porque

antes [pues] sentabamos ocho horas en la facultad y [pues] también después en casa, y así [pues] entre las pausas hice [¿Cómo se dice?] un paseo. Y eso es muy conectado [pues] con no tráfico, usaba mucho más la bicicleta [y mis piernas].”

En (20), la estudiante retoma con el pronombre demostrativo la información previamente presentada como remática y, dislocándolo, indica que la considera ya integrada en el terreno común. Además, la establece en el correspondiente enunciado como base para introducir información nueva, dando lugar a una suerte de encadenamiento. Con usos así, los aprendientes eslovenos se ajustan al esquema de progresión temática lineal de Daneš (1974: 118), y, por un lado, aseguran cierta continuidad discursiva y, por otro, impulsan el avance informativo. De esta manera, mantienen el equilibrio entre permanencia y desarrollo —observan Núñez y Teso (1996: 120) que desempeña un papel esencial en tal tensión precisamente la estructura informativa—, y controlan la dosificación de la información. “By establishing retrospective linking across clauses” (Downing 1997: 151), los dislocados anafóricos atribuyen a la dislocación también una función importante en la cohesión y la coherencia discursivas<sup>16</sup>.

Según Kovacci (1999: 739) o Fernández Lorences (2010: 293), los complementos circunstanciales de tiempo en posición inicial pueden indicar el orden de sucesión de los hechos narrados e impulsar el avance de la acción y la narración. En la muestra analizada se registran ejemplos en que, dislocándolos, los participantes eslovenoparlantes crean efectivamente marcos o puntos de orientación temáticos temporales y dotan el discurso de una estructura cronológica:

- (21) [ESL\_66]: Pero y esperabamos porque sabíamos, que va a venir aquí, *al principio* no, *al principio*, bueno, por ejemplo yo vi el primero de enero aa en la tele que hay un virus en China y que se muere mucha gente. Yo pensé pues que esto [eso] es en China. Es muy lejos y muchas veces sucedió que hubo un virus en China, pero pues no vino aquí, pero *después*, *por ejemplo el [en] marzo*, cuando vimos que esta el virus, que se esta exponiendo, que [se] está que, está en todas las partes de Europa estuvimos solo esperando cuando, cuando será el primer aa caso aquí, cuando va a ser el primero que

<sup>16</sup> Los constituyentes de carácter anafórico participan asimismo en las llamadas *cadena anafóricas*, que se extienden a través del discurso entero y, mediante el mantenimiento de referentes, también contribuyen a la cohesión y la coherencia (Dik 1997: 305).

está contagiado aquí en Eslovenia. Y no recuerdo exactamente cómo fue, quién fue, pero sé que *al principio*, fue uno, dos, no sé y *el aa 20 de marzo* mm cerraron el país o sea, aa dijeron que vamos a ir para catorce días...

[...]

[ESL\_66]: sí, pues *entonces* aa empezaron los contagios aquí en Eslovenia pero no hubo muchos contagiados, así no sé, no me recuerdo exactamente la cifra pero pienso que no fue más que diez, cuando nos cerraron el 12 de marzo. [-] [*El 12 de marzo*] Nos dijeron que vamos a ir al como decir, online con el con la facultad, con la manera de estudiar para catorce días y *después de catorce días* nos volvemos a la facultad. Y pues *después* se fue prolongando y nos quedamos en casa hasta el mayo y también pienso que, no *en junio* fuimos a la Facultad, sólo para escribir los los exámenes. No vinimos [volvimos] a la facultad para aprender solo para escribir los exámenes. Eso fue, y pues *después durante el verano* fue todo normal. Podríamos ir también al mar.

Tal como se puede observar en (21), buscan situar con cada uno de estos marcos otro hecho en la línea temporal, de manera que construyen una verdadera secuenciación de eventos sucesivos. Esta resulta relevante no solo en la construcción del hilo narrativo, sino también en la estructuración y organización del discurso.

La dislocación de complementos circunstanciales la aprovechan en ocasiones para contextualizar o ambientar lo enunciado:

- (22) [ESL\_41]: [...] cuando escribo ensayos no leo libros sino solo pues el primer lo primero que hago es pues escribir mi tema o mi no sé cualquier asunto en Google y entonces, no sé intento mm no sé buscar una, unas fuentes que son más fidedignas, que no son de Wikipedia o algo así, pero, porque me, me parece, pues no tengo la concentración de buscar algo en un libro y leer todo el libro aunque solo pues necesito unas no sé 10 páginas del libro pero sé que si leyera todo el libro entonces tenía más claridad o más informaciones sobre mi tema pero, no sé, creo *con las redes sociales* que no hacemos nada, pues, productivo en nuestros teléfonos pero nos ocupa la mente y no tenemos que pensar tanto y no sé descansamos de esta manera que es muy mal, porque pue, deberíamos cansar, no sé, durmiendo, leyendo un libro, no sé, o una cosa así, y, pues, yo no tengo la concentración y cuando leo un libro, o un artículo, no, pues, tengo

que hacer pausas durante leerlo, durante, no sé, leer un libro ehh, cuando estoy estudiando, porque no sé, lo de mi concentración es, uff horroroso, así que, jaja.<sup>17</sup>

Con ello proveerían al interlocutor de un contexto más amplio en que pudiera interpretar la información, una imagen global del evento o del fenómeno que contribuyera a su asimilación o un trasfondo que revelara las relaciones de causalidad entre los acontecimientos. En (22) el aprendiente habla de sus problemas de concentración y, al introducir un elemento mediante dislocación, indica lo que considera el motivo de esta clase de problemas en general y de los suyos en particular. Como este está dislocado, no forma parte del primer plano informativo, pero sí revela cierto trasfondo que ayuda a comprender lo que se enuncia. Este uso podría entenderse como el de un marco circunstancial extendido a nivel discursivo, pues dota de trasfondo a una secuencia entera.

Si bien suele atribuirse a la dislocación la función de introducir un cambio de tópico respecto al discurso precedente, como sugiere Leonetti (2014: 14), y como puede observarse, en realidad, en los ejemplos ya comentados, Bosque y Gutiérrez-Rexach estiman que también puede garantizar cierta continuidad, indicando que hace “más prominente la entidad temática presupuesta que constituye en ese momento el centro discursivo” (2009: 686). Así podrían interpretarse los ejemplos (23) o (24):

- (23) [ESL\_51]: [Ah, okey.]Yo, personalmente, opino que sí... estoy de acuerdo con lo[-] que has dicho pero también opino que los horarios han cambiado mucho para los jóvenes; también sus actividades de tiempo libre porque ahora no todo es tan accesible como antes o hay ciertas restricciones. Por ejemplo no puedes tomar el bus si ya hay un número limitado de gente que ha entrado, no puedes entrar [en] las salas para practicar deporte de elección si no tienes certificado de covid, etc. Pero en general, tengo sentido que *a los jóvenes* no les importa si tienen que hacerse la prueba de covid antes de reunirse en la cena con los compañeros; solo pocos no van a hacerlo porque piensan que el covid es un “fakenews”; o sea, esto es más frecuente entre los adultos. Por esto [eso] diría que los jóvenes sobre todo quieren mantener su vida social lo más “normal” posible, aunque tienen

---

<sup>17</sup> Cabe mencionar que no resulta común la posición que el aprendiente asigna al dislocado: estos se colocan delante de la oración principal o al inicio de su oración subordinada (Zubizarreta 1999: 4222).

que tomar unos extra pasos. Y [bueno] ¿qué tal la salud mental, qué opinas ha cambiado acerca de esto?

(24) [NL\_211]: And also, like being able to be there for your family but not like taking all of the responsibility for myself.

[ESL\_211]: Claro, claro, claro, eso también es el problema que *a la a la mujer* se le atribuye un papel de dede madre y ya está, de de ama de casa, de ocuparse de los hijos. Claro, sí, yo estoy de acuerdo contigo completamente

En ambos casos, el referente dislocado forma parte del tema discursivo central, el impacto de la pandemia en la vida de los jóvenes y la igualdad de género, respectivamente, y constituye un elemento clave del turno, de la secuencia o del intercambio. Pero, eligiendo reiterarlo mediante dislocación, los discentes parecen buscar reforzar su estatus en el discurso, el de referente temático clave, y contribuir a la consolidación del fondo temático.

Casos así pueden asimilarse en cierta medida al mantenimiento de una entidad activada o la reintroducción de una entidad, que menciona Downing (1997: 149), o a la progresión temática de tema continuo de Daneš (1974: 118-119), en que un mismo tema o tópico se retoma para asignarle otro rema. Con tal refuerzo el hablante se asegura de que su interlocutor tenga presente la base informativa y le sea por ello más fácil integrar información nueva, afianza el terreno común y contribuye a la cooperación. De hecho, observa Reyes que “cuanto más ‘temático’ sea un discurso, más ‘sólido’ es o se pretende que sea el conjunto de presuposiciones compartidas por los interlocutores: mayor entonces la complicitad y la intimidad del tono” (1985: 585).

Antes de concluir, consideramos importante destacar asimismo alguna carencia o inconsistencia estructural o discursiva documentada en el corpus analizado. Gramaticalmente, se registran ejemplos como (25) o (26) en que el dislocado no se retoma con el correspondiente pronombre clítico:

(25) [ESL\_76A]: Sí, yo también estoy de acuerdo porque sé que, no sé, *a mis [unas] amigas, a ellas* la pandemia es solo presentada como un ladrón de su tiempo de la juventud uhmm pero sí...

(26) [ESL\_43]: Ah, vale, para todo. Pues, estoy de acuerdo que *a esa pandemia* podríamos llamar una epidemia emocional.

Tales inconsistencias podrían deberse a la disparidad entre el carácter analítico del español y el carácter sintético del esloveno, y mostrarían que algunos participantes

aún no dominan ciertos rasgos estructurales de la dislocación. Otra evidencia de un dominio lingüístico limitado podría estar en el posicionamiento del dislocado, que no siempre se ajusta a las pautas características de la estructura, como en caso de (22).

Es de destacar también el repertorio de los constituyentes dislocados: predominan ante todo los complementos circunstanciales, que en español no cuentan con correlatos clíticos, los sujetos<sup>18</sup>, cuyo carácter de dislocado se manifiesta en la concordancia con el núcleo del predicado, o los complementos directos e indirectos en forma pronominal, en particular los referentes a los participantes del intercambio, que sí tienden a reproducir con regularidad. La relativa escasez de los complementos directos e indirectos nominales y la ausencia de complementos de régimen dislocados podrían entenderse en vista de un menor grado de asimilación del correspondiente patrón estructural o de los regímenes verbales<sup>19</sup>, respectivamente.

En cuanto a la adecuación discursiva, los usos registrados se asimilan en mayor o menor medida a los ya documentados o descritos en español, pero también creemos haber identificado algunos casos de adecuación cuestionable. De entre ellos destacan sobre todo aquellos en que se podría haber dislocado, pero no se disloca. Así, en (27) o (28) bien se podría haber recurrido a la dislocación del complemento circunstancial, pues el rema recaería en lo mucho que ha sufrido la educación y en que lo enunciado no debería pasar, respectivamente, y no en las correspondientes coordenadas temporales:

(27) [ESL\_76B]: [...] Creo que la educación ha sufrido mucho *en este [ese] tiempo*.

(28) [ESL\_200]: Sí, sí es prohibido, pero yo sé que desde, pues no mi propia experiencia, pero de otras mujeres. Sé que en, en la entrevista sí que te preguntan de una manera indirecta, ¿no? Si y vas a tener hijos o algo así. Si tienes un novio para averiguar, no si vas a tener hijos y de verdad eso no debería pasar *hoy en día*.

Por su parte, aunque predominan con diferencia aquellos casos en que las posibilidades que ofrece la dislocación no se aprovechan, también se documentan

---

<sup>18</sup> Siendo la posición básica del sujeto en español la preverbal, la dislocación del sujeto se manifiesta con más claridad cuando se disloca desde una oración subordinada, como en *Laura me parece que llamó a Lucía*, o cuando se dislocan varios constituyentes a la vez, como en (13) (Casielles-Suárez 2012: 68).

<sup>19</sup> Como dislocando a la izquierda se ha de formular primero el complemento de régimen con su marca de función, cabe suponer que tal patrón precisa del hablante que domine el correspondiente régimen verbal.

algunos ejemplos en que los estudiantes eslovenos eligieron dislocar cuando comunicativamente no parece haber sido lo más adecuado, como en (29):

- (29) [ESL\_203]: Sí... así que... del punto de vista socioeconómico fue algo muy difícil. Y pienso que... más que para nosotros, que somos más adultos, para los jóvenes. Porque los padres normalmente no compran una computadora para cada hijo cuando son más pequeños. Y también es más normal que comparten el cuarto cuando son más pequeños. Así que... [eso] pienso que fue un problema muy grande en este [ese] tiempo. Amm.. pero también, no sé... Para mí, sí fue muy difícil que tenía que estar en casa todo el tiempo porque yo vivo en Ljubljana normalmente. [Cuando] Durante la semana estoy en Ljubljana y ahora tenía que ir a Novo mesto – a mí ciudad en que nací y en que *mis padres* viven. Así que fue muy interesante \*risas\*.

En este ejemplo, el aprendiente disloca al sujeto haciendo recaer el rema en la acción de vivir, con lo que puede dar a entender que es la ciudad en que viven, pero no en la que trabajan, por ejemplo, cuando habría sido más apropiado dejarlo en posición posverbal<sup>20</sup>.

Además, cabe mencionar que el corpus analizado no contiene ejemplos de todas las funciones o estrategias ya documentadas en que participa la dislocación. Por ejemplo, la retoma con elementos anafóricos podría haberse aprovechado al inicio del turno para relacionar la correspondiente contribución con la del interlocutor, cohesionar el discurso a través de turnos y evidenciar la disposición a cooperar en el acto comunicativo, tal como señala Fernández Lorences (2010: 297). Pero en casos así los aprendientes eslovenos tienden a evitar la dislocación, ya sea asignando al sintagma la función de sujeto y formulando el enunciado conforme al orden sintáctico básico, ya sea asignándole otra función y dejándolo en su posición canónica, con lo que pueden poner en riesgo la adecuación pragmática de su discurso. Cuando el tópico dislocado se relaciona con el rema del enunciado anterior, tampoco se sirven de la anáfora asociativa, en que, como sostienen Reyes (1985: 585) o Leonetti

---

<sup>20</sup> En los enunciados con verbos intransitivos existenciales, el orden canónico sería VS, ya que su propósito suele ser el de introducir un referente en el discurso (Cifuentes Honrubia 2014: 363). Además, aunque las tendencias de ordenación en las oraciones de relativo aún no han sido abundantemente investigadas, Gutiérrez Bravo (2005, *apud* Ojea 2023: 9) defiende que en ellas la posición del sujeto es típicamente posverbal. De ahí que consideremos que en (29) puede hablarse de dislocación.

(2020: 161), el hecho de saltarse un elemento induce necesariamente un proceso inferencial. La ausencia de este recurso podría explicarse en parte en vista del mayor esfuerzo de producción y de procesamiento que requiere del hablante y del oyente, respectivamente, en particular en una LE.

Estas carencias o discordancias podrían entenderse como indicios de que los estudiantes eslovenoparlantes cuyas intervenciones se recogen en el corpus aún no habían terminado de asimilar ciertas características sintácticas y/o interiorizar determinados patrones comunicativos propios de la dislocación. En cierta medida podrían atribuirse también a la presión que genera una expresión oral relativamente espontánea en ELE, con todo lo que conlleva, o a una falta de sensibilización general a la estructura informativa, ya que en esloveno también se registran casos de falta de adecuación discursiva.

## 6. Conclusiones

En el presente estudio hemos tratado de identificar los valores informativos y las funciones discursivas que los estudiantes universitarios eslovenos de ELE asignan a la dislocación como recurso de tematización o topicalización. Su discurso oral tal como se documenta de momento en el corpus de PRACOMUL revela que a nivel de enunciado reconocen su valor de punto de orientación o marco temático referencial o circunstancial. A nivel discursivo, los participantes eslovenoparlantes recurren a la dislocación para inducir lecturas contrastivas, construir el hilo narrativo, contextualizar lo enunciado o consolidar el fondo temático, y segmentar el discurso en turnos o bloques informativos y a la vez relacionarlos entre sí, realizar contribuciones al tema discursivo, contribuir a la cohesión o manifestar cooperación.

Por lo general, los aprendientes eslovenos se adecuan en estos usos a los patrones y las estrategias ya documentados en el discurso de los hablantes nativos. Sin embargo, se registran en el corpus analizado también algunas deficiencias gramaticales e inconsistencias pragmáticas, que podrían apuntar a que determinados rasgos estructurales y discursivos de la dislocación aún no se han terminado de asimilar. Consideramos que una parte importante de esas inconsistencias podría remediarse con un tratamiento didáctico más metódico de la dislocación, y de la estructura informativa en general. Con nuestro estudio de los usos de la dislocación en el discurso oral de los estudiantes eslovenoparlantes de ELE, esperamos poder aportar al asentamiento de las bases para concienciar sobre la importancia de este y otros recursos de estructuración informativa e intentar contribuir en un futuro a un tratamiento más sistemático y, sobre todo, pragmáticamente orientado en la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

## Bibliografía

- Corpus Oral de ELE Pracomul [en línea]. Proyecto Erasmus+ PRACOMUL. <https://www.pracomul.si/>
- ALONSO BELMONTE, Isabel (2002). “El análisis del discurso en acción: el papel de las nociones de tema y rema en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 9-21. [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.alonso.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.alonso.pdf) [3/06/2022]
- BOSQUE, Ignacio; GUTIÉRREZ-REXACH Javier (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- CASIELLES-SUÁREZ, Eugenia ([2000] 2014). *The Syntax-Information Structure Interface. Evidence from Spanish and English*. New York: Routledge.
- CIFUENTES HONRUBIA, José Luis ([2000] 2014). “El orden de palabras en la oración”. En Manuel ALVAR (Dir.), *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel, 359-370.
- CONSEJO DE EUROPA; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE; INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.
- CONSEJO DE EUROPA; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL; INSTITUTO CERVANTES (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
- CONTRERAS, Heles (1978). *El orden de palabras en español*. Madrid: Cátedra.
- DANEŠ, František (1974). “Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text”. En František DANEŠ (Ed.), *Papers on Functional Sentence Perspective*. Praga: Academia, Publishing House of the Czechoslovak Academy of Sciences, 106-128.
- DIK, Simon C. ([1989] 1997). *The Theory of Functional Grammar. Part 2: Complex and Derived Constructions* (2.<sup>a</sup> edición). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- DOWNING, Angela. “Discourse pragmatic functions of the Theme constituent in spoken European Spanish”. En John H. CONNOLLY; Roel M. VISMANS *et al.* (Eds.), *Discourse and Pragmatics in Functional Grammar*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 137-162.
- ESCANDELL-VIDAL, María Victoria ([1996] 2018). *Introducción a la pragmática* (3.<sup>a</sup> edición). Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ LORENCES, Taresa (2010). *Gramática de la tematización en español*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2007). *Sintaxis del enunciado: los complementos periféricos*. Madrid: Arco/Libros.

- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2012). “El margen derecho del enunciado”. *Revista Española de Lingüística*, 42 (2), 63-94. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/24> [24/07/2019]
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2021). “La estructura informativa del hablar”. En Óscar LOUREDA y Angela SCHROTT. *Manual de lingüística del hablar*. Berlín & Boston: De Gruyter, 419-442. <https://doi.org/10.1515/9783110335224-021> [26/05/2021]
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2006): “Focalisation, thématisation, topicalisation”. En André WLODARCZYK y Hélène WLODARCZYK (Eds.), *La focalisation dans les langues*. Paris: L’Harmattan, 11-26. <https://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Focalizacion%20tematizacion%20topicalizacion.pdf> [18/10/2020]
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador ([1997] 2014). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios* (3.ª edición). Madrid: Arco/Libros.
- 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/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm) [23/08/2022]
- JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, Ángel L. (2021). *Enseñanza de la estructura informativa en ELE: estrategias para estudiantes anglófonos*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla.
- JUG-KRANJEC, Helena (1981). “O pomenski in stilni vlogi besednega reda pri oblikovanju sporočilne perspektive povedi”. *Jeziik in slovnstvo*, 42 (2/3), 37-42. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-Y5PCOCW2> [20/08/2022]
- KOVACCI, Ofelia (1999). “El adverbio”. En Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen I: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa, 705-786.
- LEONETTI, Manuel (2014). “Gramática y pragmática en el orden de palabras”. *Linred: Lingüística en la Red*, 12, 1-25. [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico12-articulo6.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico12-articulo6.pdf) [28/04/2017]
- LEONETTI, Manuel (2017). “Basic constituent orders”. En Andreas DUFTER y Elisabeth STARK (Eds.), *Manual of Romance Morphosyntax and Syntax*. Berlin & Boston: De Gruyter, 887-932. <https://doi.org/10.1515/9783110377088-024> [5/06/2021]
- LEONETTI, Manuel (2020). “Referencia nominal y anáfora discursiva”. En M. Victoria ESCANDELL-VIDAL; José AMENÓS PONS; Aoife Kathleen AHERN (Eds.), *Pragmática*. Madrid: Akal, 145-165.
- LEONETTI, Manuel; ESCANDELL-VIDAL, M. Victoria (2021). “La estructura informativa. Preguntas frecuentes”. En Manuel LEONETTI y M. Victoria

- ESCANDELL-VIDAL (Eds.), *La estructura informativa*. Madrid: Visor Libros, 15-181.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2006). “La estructura tema-remata 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 Manuel CASADO VELARDE; Ramón GONZÁLEZ RUIZ; María Victoria ROMERO GUALDA (Eds.), *Análisis del discurso: Lengua, cultura, valores: Actas del I Congreso Internacional. Vol. 1*. Madrid: Arco/Libros, 1079-1098.
- NÚÑEZ, Rafael; TESO, Enrique del (1996). *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.
- OJEA, Ana (2023). “Estructura informativa y orden de palabras en las cláusulas de relativo restrictivas”. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía* 50. <https://doi.org/10.15304/verba.50.7678> [20/08/2023]
- OŽBOT, Martina (2023). “Med redom in neredom: besedni red v italijanščini in slovenščini”. En Mojca SMOLEJ y Mojca SCHLAMBERGER BREZAR (Eds.), *Prispevki k preučevanju slovenske skladnje*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani, 365-378. <https://doi.org/10.4312/9789612970987> [3/05/2023]
- PONS RODRÍGUEZ, Lola (2004). “Las expresiones tematizadoras en los manuales de ELE”. En María Auxiliadora CASTILLO CARBALLO, Olga CRUZ MOYA *et al.* (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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1424996> [3/06/2022]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa.
- REYES, Graciela (1985). “Orden de palabras y valor informativo en español”. En Julio FERNÁNDEZ-SEVILLA, Humberto LÓPEZ MORALES *et al.* (Eds.), *Philologica hispaniensia in honorem Manuel Alvar. Volumen II: Lingüística*. Madrid: Gredos, 567-588.
- REYES, Graciela ([1995] 2017). *El abecé de la pragmática* (10.<sup>a</sup> edición). Madrid: Arco/Libros.
- VACHEK, Josef (1966). *The Linguistic School of Prague: An Introduction to its Theory and Practice*. Bloomington & London: Indiana University Press.
- VILLALBA, Xavier (2019). *El orden de palabras en contraste*. Madrid: Arco/Libros.

- ZUBIZARRETA, María Luisa (1999). "Las funciones informativas: tema y foco". En Ignacio BOSQUE y Violeta DEMONTE (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen III: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa, 4215-4244.
- ŽELE, Andreja (2018). "O aktualnostnočlenitvenistavi v slovenščini". *Jezik in slovstvo*, 63(2-3), 59-73. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-12PJRM8D> [31/07/2020]
- ŽELE, Andreja; KRAJNC IVIČ, Mira (2020). *Sodobna slovenska skladnja: diskurzni in slovnični vidiki*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.