

**Vita Veselko<sup>1</sup>**  
*Universidad de Ljubljana*  
*Eslovenia*

**Barbara Pihler Ciglič<sup>2</sup>**  
*Universidad de Ljubljana*  
*Eslovenia*

**An Vande Castele<sup>3</sup>**  
*Vrije Universiteit Brussel*  
*Bélgica*

## COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN EL DISCURSO ORAL DE ELE: UN ESTUDIO DE LA DISLOCACIÓN COMO ESTRATEGIA DISCURSIVA

### Resumen

En todo acto comunicativo, el hablante ha de adecuar su contribución informativa al interlocutor, teniendo en cuenta sobre todo su intención comunicativa, la información pragmática que cree haber reconocido en el interlocutor y el cálculo de los correspondientes factores contextuales. La consiguiente estructuración de la información mediante recursos lingüísticos pone de manifiesto tanto su dominio del código lingüístico como su competencia pragmática, por lo que constituye un ámbito que todo aprendiz de cualquier LE debería dominar si quiere que su comunicación resulte adecuada, fluida y natural. Pese a ello, la estructura informativa es un tema que recibe poca atención en la enseñanza y el aprendizaje de ELE, lo que se manifiesta en su relativa ausencia de los materiales didácticos.

El propósito del presente estudio es analizar el uso discursivo que hacen los estudiantes de ELE de distintas lenguas maternas en su discurso oral de un recurso de estructuración informativa en particular, la dislocación, que se inscribe en el mecanismo más amplio de tematización o topicalización. Solo observando qué estrategias discursivas reconocen los estudiantes en la dislocación, se podrá emprender un camino hacia un tratamiento didáctico más sistemático y eficaz del tema en clase. Por eso, el artículo describe brevemente en qué consiste la dislocación, examina qué lugar ocupa con la estructura informativa actualmente en ELE

---

<sup>1</sup> [vita.veselko@ff.uni-lj.si](mailto:vita.veselko@ff.uni-lj.si)

<sup>2</sup> [barbara.pihlerciglic@ff.uni-lj.si](mailto:barbara.pihlerciglic@ff.uni-lj.si)

<sup>3</sup> [an.vande.castele@vub.be](mailto:an.vande.castele@vub.be)



y, sobre todo, analiza cómo aprovechan los estudiantes de ELE con distintas lenguas maternas el rendimiento discursivo de este mecanismo en su discurso oral.

El estudio se enmarca en el proyecto *PRACOMUL* (*Pragmatic competence from a multilingual perspective*), cuyo propósito es construir una comunidad de aprendizaje colaborativa a partir de una plataforma interactiva ([www.pracomul.si](http://www.pracomul.si)) que posibilita encuentros virtuales orales entre los aprendientes de ELE de diferentes lenguas maternas y estimula el desarrollo de la competencia pragmática.

**Palabras clave:** competencia pragmática, ELE, estructura informativa, dislocación, estrategia discursiva.

## PRAGMATIC COMPETENCE IN ORAL DISCOURSE IN SFL: A STUDY OF DISLOCATION AS A DISCOURSE STRATEGY

### Summary

In every communicative act, the speaker has to adapt their informative contribution to the interlocutor, all while taking in consideration their communicative purpose, the pragmatic information they think to have recognised in the interlocutor and the sum of the contextual factors. The resulting structuring of information using linguistic resources shows their proficiency in the linguistic code and their pragmatic competence, and therefore constitutes a field that every FL learner must master if they wish their communication to be adequate, fluent and natural. Regardless, the information structure is a subject that receives little attention in the SFL teaching and learning, which is evident in its relative absence in didactic materials.

The aim of the present study is to analyse the discursive use that the SFL students with different mother tongues give in their oral discourse to a particular method of information structuring, the dislocation, which forms part of a broader mechanism of thematization or topicalization. Only by observing what discourse strategies the students recognise in the dislocation, it will be possible to undertake a path towards a more systematic and efficient approach to the subject in class. Therefore, the article briefly describes what dislocation is, examines what place it currently occupies with information structure in SFL and, most of all, analyses how the SFL students with different mother tongues exploit the discourse possibilities of this mechanism in their oral discourse.

The study is part of the project *PRACOMUL* (*Pragmatic competence from a multilingual perspective*) which aims to create a collaborative learning community based on an interactive platform ([www.pracomul.si](http://www.pracomul.si)) that enables virtual oral encounters between SFL learners with different mother tongues and stimulates the development of the pragmatic competence.

**Key words:** pragmatic competence, SFL, information structure, dislocation, discourse strategy.

## 1. Introducción

En la estructuración de cualquier discurso intervienen necesariamente la competencia lingüística y la competencia pragmática. Pero si la adquisición de la primera tiende a constituir el propósito central del proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier lengua extranjera, la de la segunda suele quedar relegada a un segundo plano. Pese a su indiscutible importancia en cualquier acto comunicativo, el desarrollo de la competencia



pragmática no solo se pospone reservándose para los niveles más altos, sino que con frecuencia ni siquiera se aborda, y si llega a impulsarse, tiende a enfocarse desde una perspectiva más bien teórica o estática que poco puede aportar a la conciencia metapragmática. Con el fin de contribuir a que los aprendientes desarrollen la competencia pragmática, y que lo hagan en un espacio interactivo e intercultural, se ha establecido una colaboración estratégica entre cuatro universidades que se enmarca en el proyecto *PRACOMUL (Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective)*<sup>4</sup>. Su objetivo principal es construir una comunidad destinada al aprendizaje colaborativo que permita a sus usuarios incorporarse a un entorno virtual internacional. Y para ello se ha creado una plataforma interactiva que posibilita encuentros virtuales orales entre los aprendientes de ELE de diferentes lenguas maternas. Partiendo del corpus oral de ELE resultante, se ofrecerán más tarde módulos de enseñanza originales a los que podrán acceder tanto estudiantes como profesores para aprender y/o enseñar pragmática.

Aunque el corpus aún está en construcción, los primeros análisis muestran que será una fuente valiosa para el estudio del discurso oral de ELE precisamente por basarse en conversaciones cuanto más espontáneas entre aprendientes de ELE con distintas lenguas maternas, y contar, además, con la participación de hablantes nativos a modo de grupo de control. El material recogido se presta así al tratamiento y la investigación de cualquier fenómeno lingüístico o pragmático –así como otros de índole social o intercultural–, pues permite observar y analizar todo aspecto de su producción oral. De entre ellos destacan seguramente las diferentes estrategias discursivas, cuyo análisis resulta esencial para sistematizar su tratamiento en clase e impulsar el desarrollo de la competencia pragmática en todas sus vertientes, discursiva, funcional y organizativa.

En el presente estudio se pretende analizar cómo emplean los estudiantes de ELE determinados recursos de estructuración informativa, en particular la dislocación. De esta manera, se busca sentar las bases para un tratamiento didáctico más sistemático de la estructura informativa en ELE, ya que observando qué uso se da a estas tácticas en un discurso espontáneo se podrá empezar a suplir las correspondientes carencias en los manuales de ELE y a atender satisfactoriamente las necesidades discursivas de los aprendientes. En un primer paso hacia esta sistematización del tratamiento de la estructura informativa en ELE, se ha analizado la primera tanda de intercambios grabados, treinta y dos conversaciones en total, así como las correspondientes transcripciones, hechas por los mismos estudiantes, para determinar con qué valores discursivos usan los aprendientes el procedimiento de dislocación en su expresión oral en español. Antes de exponer los

---

<sup>4</sup> El proyecto europeo KA2 *PRACOMUL, Pragmatic competence from a multilingual perspective*, 2020-1-BE02-KA203-074742, en el que colaboran la Vrije Universiteit Brussel, la Universidad de Ljubljana, la Universidad de Sevilla, la Università degli Studi di Palermo, es cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea.



resultados de la investigación, se atienden brevemente la estructura informativa y los rasgos distintivos de la dislocación y se examina qué tratamiento recibe actualmente la estructuración informativa en ELE.

## 2. Dislocación como mecanismo de tematización o topicalización

Con el término «estructura informativa» se hace referencia a la estructuración de la información en el acto comunicativo con la que el hablante trata de adaptar su contribución a la información pragmática que cree reconocer en su interlocutor y a su propia intención comunicativa mediante diversos recursos lingüísticos (Fuentes Rodríguez 2021: 419). Basándose en su hipótesis sobre la información pragmática del interlocutor, así como en el resultado del cálculo que hace de los factores contextuales, el hablante estructura cada enunciado en tema y rema, es decir, en información que supone compartida o conocida e información que considera nueva (Escandell Vidal 2018: 21, 34; Gutiérrez Ordóñez 2014: 21). Tal estructuración se explicita mediante diferentes mecanismos lingüísticos, que en español se manifiestan sobre todo a nivel prosódico y sintáctico (Fernández Lorences 2010: 135; Leonetti, Escandell-Vidal 2021: 18). De esta manera, el hablante imprime sus huellas al enunciado, modalizando su discurso, y estas mismas huellas sirven al interlocutor de guías en la interpretación de su intención comunicativa y con ello en el correspondiente procesamiento de la información (Calsamiglia Blancafort, Tusón Valls 2007: 165; Otaola Olano 2006: 45).

Uno de los procedimientos clave que el hablante puede usar para codificar la función informativa de tema, e impregnar así el discurso de estas huellas y guías, es la dislocación, un procedimiento de estructuración informativa que se inscribe en el mecanismo más amplio de tematización o topicalización (Bosque, Gutiérrez-Rexach 2009: 684). Este busca facilitar la asimilación de la información, ya que relacionar la información nueva con la que ya se posee potencia su relevancia y disminuye el coste de procesamiento (Reyes 2017: 56). Así, tematizando, se pretende partir de un elemento presentado como temático para que enmarque, ancle u oriente la interpretación del resto del enunciado (Gómez González 2001: 185; Leonetti, Escandell-Vidal 2021: 69). Si en el orden de palabras canónico SVO es el sujeto preverbal el elemento más inherentemente temático, el propósito de la tematización es alterarlo de manera que otro constituyente pase a interpretarse como tal<sup>5</sup> (Fernández Lorences 2010: 106). Y es precisamente en situar «un

---

<sup>5</sup> El hecho de que la tematización se efectúe mediante alteraciones del orden de palabras pone de manifiesto que en español es este «el fenómeno más directamente dependiente de la estructura informativa oracional» (Reyes 1985: 578), pues cada ordenación «trata cada constituyente oracional de forma diferente desde el punto de vista comunicativo» (Escandell Vidal 2018: 21). La importancia cognitiva del orden informativo básico tema > rema es tal que tiende a preservarse «aun a expensas del patrón sintáctico sujeto-predicado» (Reyes 1985: 578).

constituyente con valor de tema al inicio de la oración» (Villalba 2019: 48) lo que consiste el procedimiento de dislocación<sup>6</sup> (1):

- (1) A María la besó ayer Eduardo.  
Ayer Eduardo besó a María.

Si bien en español es sumamente más frecuente situar al constituyente dislocado al inicio de la oración, efectuando la llamada dislocación a la izquierda, que más se adecua al patrón cognitivo óptimo, la dislocación también cuenta con una variante que invierte «el orden relativo entre dislocado y oración» (Leonetti, Escandell-Vidal 2021: 68) colocando al dislocado en posición final, y que recibe el nombre de dislocación a la derecha (Villalba 2019: 48, 49) (2):

- (2) Eduardo la besó ayer, a María.  
Eduardo besó a María, ayer.

Se efectúe al inicio o al final de la oración, tal desplazamiento de un constituyente, que puede pertenecer a cualquier categoría gramatical y desempeñar cualquier función sintáctica, y que mantiene sus correspondientes marcas funcionales, genera un elemento relacionado que funciona como su correlato oracional. Este puede manifestarse en forma de concordancia verbal, un pronombre personal átono o uno nulo (Bosque, Gutiérrez-Rexach 2009: 686–687; Villalba 2019: 48, 51).

A nivel de enunciado, con la dislocación a la izquierda se busca abrir la oración con aquel elemento temático que determine su interpretación, y con ello adecuarse al patrón informativo básico y cognitivamente más rentable para facilitar el procesamiento del enunciado, mientras que a la dislocación a la derecha se le atribuye prototípicamente la función de especificar un referente o una circunstancia de lo denotado en el enunciado (Brown, Yule 1988: 133; Dik 1997: 401; Reyes 1985: 580). A nivel discursivo, la dislocación, en particular la que se efectúa a la izquierda, tiende a describirse a través del prisma generalizador de la tematización. Esta contribuye a la cohesión y la coherencia: «with both *backward-looking* and *forward-looking* discourse relevance» (Gómez González 2001: 185) de la posición temática, relaciona el enunciado con el entorno discursivo, enlaza la información nueva a la ya conocida y, una vez asimilada, la integra en el tema discursivo

---

<sup>6</sup> Aparte de la dislocación, autores como Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 684, 685) o Zubizarreta (1999: 4220–4221) reconocen otro gran procedimiento de tematización, el tema vinculante, en el que el constituyente tematizado, siempre de carácter nominal, no lleva marcas funcionales, se sitúa exclusivamente en posición inicial, y puede relacionarse con correlatos más variados e ir precedido de una expresión tematizadora, como en (*En cuanto a*) *María, Eduardo la besó ayer*.



(Fernández Lorences 2010: 298). Además, pudiendo bien introducir cambios temáticos bien asegurar su continuidad, orienta el hilo discursivo y, al buscar mantener cierto equilibrio entre la estabilidad y el avance discursivo, se encarga de dosificar la información (Fernández Lorences 2010: 323; Núñez, del Teso 1996: 120). Pero conforme a la manera más concreta en la que interviene en la estructuración del discurso, así como al fin que persigue con ello, la dislocación se materializa en forma de verdaderas estrategias discursivas, cuyos usos y valores en el discurso oral de los aprendientes de ELE se tratará de describir en este estudio. Antes, sin embargo, creemos necesario examinar qué lugar ocupa este mecanismo en la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

### 3. Tratamiento de la dislocación en ELE

Como fenómeno de interfaz entre la gramática y la pragmática, la estructura informativa requiere y evidencia competencia tanto lingüística como pragmática. Exteriorizándose principalmente mediante recursos prosódicos y sintácticos, precisa de cierto dominio del sistema lingüístico, pero solo puede darse un uso adecuado a estos mecanismos si se es capaz de atender los factores del intercambio comunicativo y discernir qué patrones requiere el entorno discursivo. Su doble naturaleza se manifiesta también en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (o *PCIC*), documento que traza el aprendizaje de español como L2 siguiendo el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (o *MCER*), y en el que los recursos de estructuración informativa, incluida la dislocación, se tratan principalmente en dos secciones, la de Gramática y la de Tácticas y estrategias pragmáticas, aunque también se referencian de cierta manera en las de Pronunciación y de Ortografía.

Tratándose de un fenómeno tan estrechamente relacionado con la competencia pragmática, y en ocasiones lingüísticamente elaborado, en el *PCIC* (2006) se prevé que los recursos de estructuración informativa se aborden en los niveles de referencia más bien superiores (Jiménez-Fernández 2021: 8). Aunque no se diferencia entre los diferentes mecanismos de tematización, las manifestaciones de la dislocación empiezan a introducirse en el nivel A2 con casos como *A mí me encanta bailar*, y se desarrollan posteriormente sobre todo en los niveles B1, B2 y C1<sup>7</sup>. En cuanto táctica y estrategia pragmática, la dislocación a la izquierda se inscribe en el repertorio de recursos relacionados con la construcción y la interpretación del discurso y se trata a modo de desplazamiento en el orden de los elementos oracionales, mientras que su tratamiento como estructura

---

<sup>7</sup> En el nivel C2 se mencionan otros procedimientos clasificados como casos de tematización contrastiva, como *Esa nómina quisiera yo*, pero en gran parte de la bibliografía especializada estructuras así se analizan como casos de anteposición focal, y con ello de focalización, por lo que no se han tomado en cuenta en este estudio.



gramatical abarca principalmente el pronombre, el adverbio y el sintagma verbal con sus complementos (PCIC, 2006). La dislocación a la derecha no se atiende en ningún momento, quizá por su reducida frecuencia de uso, porque «muchos hispanohablantes consideran forzadas estas oraciones, o bien las perciben como calcos de otras lenguas» (RAE 2009: 2975), o por su menor rentabilidad comunicativa. Por su parte, en su última versión, el MCER<sup>8</sup> (2021: 153–157) no hace referencia explícita ni a la estructura informativa ni a sus mecanismos, aunque se inscriben en su competencia pragmática las capacidades de adaptar el uso de la lengua a la situación comunicativa, de reformular información con motivos de énfasis, de elegir un enunciado adecuado de entre diferentes funciones discursivas o de desarrollar un texto cohesivo y coherente, que podrían entenderse en cierta medida también como alusiones a la estructuración de la información, y con ello a la dislocación.

Pero pese a su relevancia comunicativa, la estructura informativa tiene poca presencia efectiva en ELE. Así lo observan también Alonso Belmonte (2002: 13), Martín Peris (2006: 1081) o Pons Rodríguez (2004: 683), quien destaca no solo «la carencia de páginas dentro de los manuales de ELE dedicadas al orden de los constituyentes, tanto desde una perspectiva sintáctica –el orden de palabras– como desde una ladera discursiva y textual –la organización informativa», sino también que este hecho ha sido poco señalado, lo que evidencia la escasa atención que se presta al tema. Si bien el orden de palabras es «uno de los rasgos de la lengua que más difíciles de aprender les resultan a los alumnos de ELE» (Martín Peris 2006: 1080), la estructura informativa no se trata sistemáticamente en los manuales o recibe como mucho un tratamiento fragmentario. Por ejemplo, aunque es común abordar la duplicación o doblado de complementos directos e indirectos antepuestos, es decir, dislocados, no suele explicarse ni cuándo ni por qué ni para qué se produce tal anteposición. Hechos así muestran que el tratamiento de fenómenos condicionados por la estructuración de la información es, si es que es, predominantemente gramatical y pragmáticamente deficitario, de ahí que no sorprenda que sus recursos, incluida la dislocación, pasen relativamente desapercibidos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

Sin embargo, sería importante insistir en su relevancia en el proceso comunicativo, pues dominando las tácticas y las estrategias discursivas a las que dan lugar sus patrones, el aprendiente pasa de saber hablar una lengua a saber y poder comunicarse en ella. De esta manera, en lugar de formarse «sus propias reglas de andar por casa» (Martín Peris

---

<sup>8</sup> En la edición original del MCER, la versión inglesa (2001: 123) sí alude en la descripción de la competencia discursiva a nociones propias de la estructura informativa, como *topic/focus* o *given/new*, mientras que la versión española (2002: 120) se limita a hacer referencias más descriptivas al conocimiento y la capacidad de controlar la ordenación de las oraciones en función de «los temas y las perspectivas» o de «que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas», obviando en cierta medida este ámbito.



2006: 1080), desarrollaría su conciencia metapragmática, es decir, la conciencia de cómo se usa la lengua, que le da «la capacidad de elección de una formulación específica en cada momento de la comunicación» (Portolés 2007: 37). Pese a que la ausencia ni de la dislocación ni de otros mecanismos con motivación informativa no suele afectar sustancialmente ni la producción ni la comprensión del discurso ni da lugar a errores gramaticales, sí evidencia un dominio incompleto de la lengua, deteriora la adecuación discursiva y produce un tono extranjerizante (Martín Peris 2006: 1080, 1081). Es por eso por lo que también en este ámbito se habría de comenzar a impulsar cuanto más temprano y de manera cuanto más efectiva el desarrollo tanto de la competencia pragmática como de la conciencia metapragmática.

A ello se ha de sumar que el dominio de la estructura informativa puede entrañar importantes dificultades, y no solo porque precisa de un hablante que ya haya asimilado las claves del acto comunicativo en español e interiorizado el sistema gramatical, sino también porque la lengua española cuenta con abundantes medios lingüísticos, de entre los que destaca precisamente el orden de palabras, que se caracteriza por ser relativamente flexible, y porque tanto los recursos como las correspondientes estrategias muestran importante variación interlingüística (Jiménez-Fernández 2021: 10). Por tanto, si se pretende que el aprendiente sea capaz de adecuarse a una situación comunicativa y comunicarse de manera fluida y natural, ha de atenderse necesariamente también los mecanismos de estructuración informativa, hacerlo en todas sus facetas y concienciar sobre su relevancia. De esta manera, se pasaría de un uso intuitivo, o basado en los patrones propios de la lengua materna o de otra LE, a uno consciente y eficaz que pudiera librarse de interferencias de otras lenguas. Además, aunque en la práctica la enseñanza y el aprendizaje de ELE ni siquiera atienden este fenómeno, una vez efectiva su introducción en el aula, su dominio podría incluso servir de parámetro de evaluación de las competencias de los aprendientes de cualquier lengua extranjera. Pero para ello habría que atender explícitamente las estrategias discursivas concretas a las que da lugar y determinar en qué nivel se suponen asimiladas, algo que aún no se ha hecho en la bibliografía pertinente.

#### 4. Dislocación como estrategia discursiva en el discurso oral de ELE

A continuación, se analizan manifestaciones concretas de la dislocación 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 primera fase 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 lo que concierne a los no nativos. Los diálogos, de entre diez y veinticinco minutos de duración, se grabaron en diciembre de 2021 y en enero de 2022, y los estudiantes



podían elegir entre tres áreas temáticas: (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 estudio consiste en observar con qué valores discursivos emplean los aprendientes este procedimiento de tematización, ya que observando cómo lo hacen, aunque sea de una manera puramente intuitiva, se podrá dar un primer paso hacia un tratamiento más pragmático, más sistemático y más eficaz de este recurso.

#### 4.1. Dislocación a la izquierda

Igual que en español en general, la dislocación a la izquierda es el procedimiento más empleado entre los estudiantes que participaron en la primera tanda, lo que mostraría que es una herramienta de tematización bien asimilada a nivel intermedio o avanzado. De entre las muestras recogidas, se podría reconocer varios patrones distintos de dislocación a la izquierda, con sendos valores discursivos. A continuación, se resumen y comentan brevemente algunos de los usos más presentes, partiendo de los ejemplos más representativos.

A nivel de enunciado, destaca el que se considera el uso básico de la dislocación: al actualizar «la cuestión de interés inmediato» (Fant 1984: 82) para que esta se actualice a su vez con información nueva, la dislocación buscaría facilitar el procesamiento de la información. Dislocando, se abre el enunciado con un elemento que se supone temático y se establece como punto de orientación o como marco que pretende anclar la información nueva y facilitar su asimilación. Así, los dislocados se adelantan «a modo de titulares que presentan y anuncian la idea que se pretende desarrollar» (Briz Gómez 2009: 77). Todo ello para asegurarse de que la información proporcionada se integre adecuadamente en el universo pragmático del interlocutor, indicándole al inicio del acto de enunciación dónde integrarla y cómo relacionarla con la información ya asimilada. Este punto de orientación o marco puede recibir diferentes interpretaciones de acuerdo con la función y el contenido del constituyente dislocado.

El punto de orientación o marco que con más frecuencia se establece en el corpus es de naturaleza circunstancial. Dislocando complementos circunstanciales, los estudiantes se encargan de ambientar el contenido del enunciado estableciendo las coordenadas circunstanciales de acuerdo con las que se ha de interpretar, en especial las espaciales (3) o las temporales (4):



- (3) [ESL\_51]<sup>9</sup>: [...] **Durante la pandemia**, yo he tenido unos momentos mas positivos que otros. [...]
- (4) [ESL\_55]: [...] Y creo que **en nuestra facultad** los profesores no deberían de juzgar a nadie así que creo que está muy bien, todo planeado.

De esta manera, el contenido proposicional de cada enunciado se supedita a sendos parámetros circunstanciales, ya que estos elementos restringen el dominio en que puede considerarse válido y verdadero (Gutiérrez Ordóñez 2014: 40; Leonetti, Escandell-Vidal 2021: 69-70). Así, el hecho de tener unos momentos más positivos que otros y la obligación de los profesores de no juzgar a ningún estudiante se han de atener a las fronteras impuestas por el período de la pandemia y por la facultad en cuestión respectivamente.

El establecimiento de puntos de orientación o marcos temporales presenta importante trascendencia discursiva: situándose al inicio de la oración, los complementos circunstanciales de tiempo indican el orden de sucesión de los hechos y hacen avanzar la acción (Fernández Lorences 2010: 293; Kovacci Conicet 1999: 739):

- (5) [ESL\_62]: [...] no sé a mí me afectó muchísimo y para mí fue bastante duro. **Al, al principio** no tanto porque, no sé, me metí en las cosas de [de] la universidad para no pensar tanto / en tanto en todo lo que sucedía a nuestro alrededor, amm / pero, no sé, ya **después**, no sé, **al cabo de medio año y tal**, pff, ya vi, que / que no podía seguir así, no, emm, no sé se vinieron semanas muy muy duras al nivel psicológico, amm, no sé, que no tenía ganas de nada, que al despertar simplemente no me apetecía ponerme delante de la computadora y seguir las clases, em, no sé qué, no sé, fue difícil, ya **después, cuando otra vez tuvimos que estudiar para los exámenes y tal**, no sé, como tenía un objetivo, en plan tienes que hacer los exámenes y me puse a estudia, a estudiar, pero, no sé, buh, no sé, a mí me da mucha pena, eeh, que haya sido así porque, amm, no sé, es que siento que desperdicié [desperdicié] un año de mi vida y simplemente  
[ITA\_62]: Es la verdad  
[ESL\_62]: Me agobia mucho. [...]

Como cada uno de estos elementos sitúa otro hecho en la línea temporal, se construye un verdadero encadenamiento o secuenciación de eventos sucesivos que resulta

<sup>9</sup> En la marcación de los hablantes se ha elegido el siguiente sistema: se indican 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 (se citan sin corregir), que en determinados casos se completan con modificaciones basadas en la grabación. Estas se enmarcan siempre entre corchetes.

relevante en la construcción del hilo narrativo, cuyo desarrollo impulsa, y con ello en la organización cohesiva y coherente del discurso.

Cuando se dislocan complementos argumentales del verbo, con carácter esencialmente nominal, se determina un punto de orientación o marco de naturaleza referencial, ya que indica al referente al que ha de aplicarse la predicación. Tal elección discursiva se adecua a la noción de respectividad, que autores como Fernández Lorences (2010: 55), Leonetti y Escandell-Vidal (2021: 62) o Zubizarreta (1999: 4218) eligen como criterio de partición informativa, pues el hablante primero anuncia aquello de lo que pretende hablar y después dice algo sobre ello. En el corpus destacan de entre los complementos argumentales dislocados los complementos directo (6) e indirecto (7):

- (6) [ITA\_40B]: [...]: ¿Y tú sientes que tus relaciones se vieron afectadas por la aparición de COVID-19?

[ITA\_40A]: Mmh... no se... Como que, mmh... Yo tenía un novio pero durante el covid no tuvimos problemas y amistades... Un poco extrañaba las amistades que había hecho en la facultad porque estudiábamos [estudiaba] juntos [con mis compañeros], salíamos [salir] juntos, y **todo eso** seguramente lo extrañaba pero que se afectaron en [como] modo permanente no. [...]

- (7) [ITA\_45]: Y e fue um fue muy raro, no estábamos acostumbrados a estas cosas. Nos costó mucho y **a alguna gente, los más ancianos**, le cuesta mucho también ahora llevar mascarilla, a entender muchas cosas, hacer la vacuna y todo esto.

Así, los estudiantes señalan al interlocutor a qué referente se restringe el contenido del enunciado y con qué referente de su universo pragmático ha de relacionar la información. Siguiendo la metáfora del archivo o fichero, con la que se ilustra con frecuencia esta noción, al enunciar una entidad o referente, indican primero qué ficha se ha de coger y después qué información predicativa se le ha de añadir (Leonetti, Escandell-Vidal 2021: 69). En (6), se muestra además que usan la dislocación también a modo de táctica de remate de una idea, ya que les permite resumir y reafirmar lo que acaban de enunciar.

Los estudiantes de ELE aprovechan con cierta frecuencia el hecho de que la dislocación a la izquierda sea un procedimiento recursivo –como señalan Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 688) o Villalba (2019: 52)–, y dislocan varios constituyentes a la vez. Con «diversos elementos que actúan como enmarcadores de la proposición desde puntos de vista también diferentes» (Rodríguez Ramalle 2005: 544), restringen aún más el ámbito en que ha de interpretarse el enunciado, proveen al interlocutor de guías temáticas circunstanciales y/o referenciales más precisas facilitándoles el proceso de asimilación e integración de la información proporcionada, y aseguran una mayor y más clara y exacta orientación del hilo informativo. Generalmente, en estos temas o tópicos dislocados múltiples,



que no suelen ser más de dos, tienden a combinar bien dos complementos circunstanciales, uno temporal y otro locativo (8), de manera que inician sus enunciados fijando las coordenadas espaciotemporales del hecho descrito, bien un complemento circunstancial con uno argumental, encargándose de precisar tanto determinados parámetros circunstanciales como el ámbito referencial del enunciado (9):

- (8) [ITA\_51]: [...] El hecho de no salir porque, por ejemplo, no sé allí donde estas tu pero **aquí** [por ejemplo] **el sábado** [usamos] solemos salir por la noche con los amigos y el hecho de que de repente no pude hacerlo me costó mucho [claramente], pero nada, ha pasado y ahora si que se puede salir por la noche y entonces ha mejorado un poco la situación.
- (9) [ITA\_58]: [...] Entonces no se podía trabajar, no se podía ir a la escuela, no, no se podía hacer nada. Y bueno, esto me ha dado mucha ansiedad también porque no se sabe en el futuro, ¿no?, como se va a volver esta situación. Entonces, también por nuestro trabajo ¿no?, no, no se sabe si tenemos que enseñar online, si podemos, podemos [no sé] volver a la escuela y bueno, esto me ha dado muchísima ansiedad de verdad y esperaba que con las vacunas ¿no?, que todas las personas se iban a vacunar, pero no fue así, no ha sido así, porque **aquí, sobre todo en Italia, a las personas** no les [le] importa mucho irse... bueno a vacunar ... bueno, ir a vacunarse perdón. [...]

La dislocación a la izquierda adquiere con frecuencia valores contrastivos, dando lugar a los llamados temas o tópicos contrastivos o paralelos, cuya función consiste en introducir «un elemento del que se predica alguna información que contrasta con la que se atribuye a otro» (RAE 2009: 2983). Tal lectura puede darse tanto frente a otro elemento dislocado<sup>10</sup> como implícitamente en relación con el contexto discursivo o comunicativo (RAE 2009: 2984; Leonetti, Escandell-Vidal 2021: 89). Además, cuando es explícito, el contraste puede establecerse entre elementos de un mismo enunciado o trascender al nivel discursivo. En el corpus analizado, se materializan todas estas posibilidades de instanciación, algunas con más frecuencia que otras, y con diferentes fines discursivos. Siendo el tema más tratado el de la pandemia, el contraste que más comúnmente se establece explícitamente es uno de naturaleza temporal, en particular entre un antes y un ahora (10):

---

<sup>10</sup> Para la Real Academia (2009: 2984), solo parece ser realmente contrastivo el segundo miembro tematizado o topicalizado, mientras que en este estudio se considera que ambos elementos colaboran activamente en esta interpretación, por lo que los dos se tratan y se marcan como contrastivos.

- (10)[ESL\_39]: [...] **Antes** era también lógico ir a la universidad y **ahora** piensas [pienso]: [ah] que daría por no ser tener clases por según [Zoom] para que no, no tengo que levantar de mi cama...

En este caso, el contraste se establece ya a nivel de enunciado, en el que el paralelismo estructural entre ambas dislocaciones también parece favorecer tal interpretación. Asimismo, teniendo en cuenta que, en la gran mayoría de los casos, los estudiantes venían de países distintos, se establecen comparaciones entre nociones locativas, de manera que también se tematiza dislocando complementos circunstanciales de lugar, que tienden a hacer referencia a la ubicación de los interlocutores, para codificar tales lecturas contrastivas (11):

- (11)[ITA\_39]: [...] **Aquí en Italia** nosotros [**Aquí** nosotros **en Italia**] hacemos tres años de “Grado” y luego se hacen como dos años de “Máster” ... Bueno, no es máster, se llama “Magistrale”, no sé **ahí en Lubiana** cómo funciona...  
[ESL\_39]: Es lo mismo  
[ITA\_39]: Ah ok, perfecto, porque **en España** es distinto, por eso te pregunto... [...]

En (11), el contraste explícito se extiende ya a nivel discursivo, y parece ser la dislocación aquello que lo favorece. Estos dislocados que inducen lecturas contrastivas parecen funcionar como anclas para que el contraste se dé también entre los respectivos remas o núcleos informativos: su valor discursivo básico parece consistir precisamente en introducir elementos a los que el interlocutor pueda añadir información remática asimismo contrastiva, y en remas esta lectura se potenciaría aún más en comparación con la porción temática de la oración.

Sin embargo, el hecho de que tanto el contenido temático como importantes elementos del contexto comunicativo más amplio fueran compartidos posibilitó que la lectura contrastiva se diera sobre todo a partir de un único constituyente dislocado. Así lo sugieren también Leonetti y Escandell-Vidal (2021: 89), quienes consideran que el uso de la dislocación a la izquierda «favorece la inferencia de que las alternativas al tópico destacado son relevantes para la interpretación», aunque no se contraponga a otro dislocado, y que el esfuerzo requerido por el proceso inferencial que induce la dislocación se ve recompensado precisamente por la interpretación de contraste. Así, hablar del impacto de la pandemia conlleva necesariamente un contraste temporal claro que opone la situación actual a un tiempo anterior (12), y el que los participantes supieran que el interlocutor venía de otro país cualquier referencia al origen o la ubicación podía inducir lecturas contrastivas (13):



- (12) [ESL\_51]: Okay, por lo menos esto. **Ahora** todo, en general, me parece un poco más libre de nuevo.
- (13) [ITA\_45]: [...] Bueno el Gobierno no, no pasa mascarillas, el el precio de las mascarillas esta [está a] dos con 50.  
[ESL\_45]: ¿Por una mascarilla?  
[ITA\_45]: Sí, por una mascarilla FFP2 es tres con cincuenta ee dos con cincuenta y mucha gente no puede, ahora están más restricciones, tenemos que llevar la mascarilla todo el tiempo y mucha gente no, no puede. No tiene el dinero para pagar todas estas mascarillas que la usas dos veces, tres veces y la tienes que quitar.  
[ESL\_45]: Sí, sí. **Aquí** los las los precios de las mascarillas no son tan altas, pero sí para una mascarilla de FFP2 das uno con cincuenta o dos. Pero...

De ahí que abunden dislocaciones de referencias bien al momento del habla, que se expresan con más frecuencia mediante el adverbio demostrativo de tiempo *ahora*, oponiéndose a un antes implícito, bien a la ubicación del hablante, generalmente expresa con el adverbio demostrativo de lugar *aquí* o con un sintagma preposicional «en + país», o hasta con ambos segmentos combinados en el que el segundo precisa la referencia locativa del primero. Así, en (12) se induce una inferencia contrastiva que pretende dar a entender que antes no era así, y en (13) el contraste surge implícitamente a partir de la distinta ubicación de los interlocutores.

Tratándose de un discurso oral dialogal, una interpretación contrastiva similar resulta particularmente relevante cuando se dislocan constituyentes en forma de pronombres personales tónicos, en especial los referentes a la primera persona. Si en plural los estudiantes contraponen de nuevo las distintas naciones de origen correspondientes, así como sendas costumbres o situaciones particulares, en singular parecen instaurarse como temas a sí mismos, restringiendo así el contenido del enunciado o del turno a un referente en particular, ellos mismos. Tal contraste permite tanto delinear claramente sendas experiencias como enfrentar sendas opiniones:

- (14) [ESL\_79]: [...] **A mí** me parece que la crisis me ha quitado dos años de vida en el sentido de no poder trabajar, no poder tomar unas decisiones en mi vida tanto profesional y... como personal y ha quitado unas oportunidades para el desarrollo personal y yo siento ese impacto hoy cada día y...
- (15) [ESL\_76B]: [...] Ummm ¿y cómo crees que no solo con la educación pero todo eso [-] afecto a nuestra generación, a los estudiantes?  
[ESL\_76A]: No sé. **A mí** me ... convenía, ¿se dice así, no? ... [...]

Es más, el contraste que se establece dislocando elementos referentes a los interlocutores parece dar lugar a otro uso discursivo de la dislocación: al situarse con frecuencia al inicio del turno, contribuye a trazar la secuencia sucesiva de turnos de

palabra, adquiriendo un rol sumamente relevante en la estructuración del discurso dialogal. Tal contraposición de los interlocutores convierte el intercambio de turnos en un verdadero un pimpón referencial:

(16)[ITA\_58]: Bueno, **para mí**, estos dos años han sido muy difíciles, ya que yo sufro de ansiedad y bueno, tuve ¿no?, bueno, he tenido que hacer los exámenes online ... bueno, en línea. Entonces para mí ha sido muy difícil, ya que yo no, no soy acostumbrada a hablar con las personas, bueno, en línea a través de un ordenador y sí, para mí ha sido muy difícil, también mi graduación fue online. Y bueno, no me ha gustado porque claro, todas las personas se gradúan en directo ¿no? en vivo. Entonces, bueno, también a muchísimos otros jóvenes la pandemia los ha impactado de manera muy mala, ya que muchos sufren de depresión, o sea, 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 de [-] 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,

De esta manera, se establece al inicio del turno aquel referente con el que de una u otra manera se ha de relacionar el contenido del turno entero.

Además, mediante la dislocación los estudiantes de ELE no solo estructuran el discurso en turnos, sino que también marcan el paso de un turno de palabra a otro. Con ello, parecen formar verdaderos bloques informativos asignando de cierta manera cada uno a un subtema discursivo. Por ejemplo, hablando del impacto de la pandemia, convierten sendas experiencias personales en segmentos discursivos supeditados al tema discursivo principal. Por tanto, en la secuencia en (16) la dislocación a la izquierda no sirve únicamente para estructurar el diálogo en turnos dando lugar a cierta lectura contrastiva entre sendas vivencias, sino que el hecho de que el contenido de cada turno se supedite al referente en cuestión permite dividir el tema discursivo de la pandemia en subtemas de acuerdo con los participantes del discurso. Así, esta estrategia permite trazar una línea clara tanto entre diferentes turnos como entre distintos bloques informativos que, sin embargo, siguen formando parte de una misma secuencia comunicativa con un mismo tema discursivo. En ello coincide también Downing (1997: 155, 158), quien señala



que la dislocación de estos elementos pronominales reorienta el hilo hacia uno de los participantes del intercambio e indica que este pretende realizar una contribución relevante al tema discursivo, con la que destaca la función colaborativa e interactiva del mecanismo.

Algunos de los pocos temas o tópicos que establecen el punto de vista o la perspectiva desde la que se ha de enfocar el enunciado también parecen recibir un uso discursivo parecido. Aparte de delimitar el ámbito de validez del enunciado, introducen asimismo un subtema o un aspecto de un subtema discursivo que se integra en uno más amplio: en (17), el subtema discursivo es la predicción del futuro desarrollo de la pandemia, pero con este enunciado se pasa a tratar uno de sus aspectos, integrándolo en una cadena temática más amplia:

(17)[ESL\_86]: [...] Pero también, ¿no?, creo que las cosas se están mejorando, ¿no?, normalizando, sobre todo, ¿no?, porque creo que en esos que es esto, uff..., un año y medio, dos, casi dos años, no en tres meses va a ser dos años, que ya nos acostumbramos un poquito, ¿no?, a esta vida. Y creo que, **de un puntón, punto de vista, no, sanitario**, creo que eso también va a resultar, ¿no? o sea, sí en un mejoramiento general, ¿no? podemos decir en, en la higiene, ...

En un uso de la dislocación que permite abordar diferentes aspectos del tema discursivo y anclar a cada uno determinada información podría reconocerse el esquema de progresión temática con temas derivados de Daneš (1974: 119). Ciñéndose a un campo temático, cada enunciado, cada turno o cada secuencia de enunciados o turnos aborda uno de sus aspectos integrándolo en el tema discursivo de base, y posibilitando que cada interlocutor añada su contribución. Cabe suponer que es la dislocación la que en estos casos permite primero instaurar y después integrar cada uno de estos aspectos o subtemas, y con ello la que desempeña un papel clave tanto en la estructuración y organización como en la cohesión y la coherencia del discurso.

Dando paso a un aspecto del tema discursivo, las dislocaciones podrían entenderse asimismo como cambios o reorientaciones del hilo temático del discurso. Según Leonetti y Escandell-Vidal (2021: 88), este tiende a considerarse como uno de los usos discursivos básicos de la dislocación, y el constituyente dislocado suele relacionarse de alguna manera con el discurso previo. Ambos rasgos se manifiestan con más claridad en casos como (18):

(18)[ESL\_55]: [...] Umm... pero creo que los más jóvenes tienen más cómo te digo... uhh... tienen más tolerancia por esa gente, no los juzgan tanto como tal vez los mayores. Porque **en los tiempos de mis abuelos**, por ejemplo, había no había tantas personas y si había no salieron del armario no. [...]



Así, en (18), con el dislocado se reorienta el hilo temático hacia uno de los referentes mencionados. Este vínculo permite observar asimismo la función que la dislocación desempeña en la cohesión y la coherencia discursivas, así como que la conciben como uno de sus recursos también los estudiantes de ELE. Al convertir en tema un elemento recién introducido, se construye una suerte de cadena que vincula lo ya mencionado y aquello que está por enunciarse, dándole continuidad referencial (Downing 1997: 156). Tal encañamiento se adecua también a la progresión temática lineal, en la que un elemento remático se convierte en temático en el siguiente enunciado (Daneš 1974: 118). Así, partiendo de un elemento ya referencialmente conocido, se facilita aún más el procesamiento de la información nueva que a continuación se ancla a él. No obstante, en el hilo temático este uso resulta en un giro, puesto que cambia de tema en comparación con el enunciado o la secuencia anterior.

Los usos que los estudiantes de ELE dieron en esta primera fase a la dislocación permiten ver que reconocen en este mecanismo una estrategia discursiva versátil, en el que además pueden confluir diferentes valores. Aparte de su valor enmarcador que determina y facilita el procesamiento de la información remática, aprovechan su susceptibilidad a la lectura contrastiva y su potencial de estructuración y organización discursiva. En lo que concierne particularmente a la dimensión temática, reconocen en la dislocación una función importante en «la co-construcción y la negociación» en la interacción (Calsamiglia Blancafort, Tusón Valls 2007: 52). Sin embargo, muestran algunas deficiencias que podrían deberse precisamente a la falta de una instrucción sistemática. Si bien en comparación con los pocos hablantes nativos no se aprecian considerables diferencias en los valores más comunes ni la frecuencia de uso de la dislocación a la izquierda, en algunos casos sí se observan ciertas discrepancias en lo que atañe a la adecuación y el aprovechamiento del mecanismo. Las dislocaciones de los hablantes nativos tienden a aprovechar al máximo su potencial en la estructuración informativa del enunciado y en la organización del discurso, mientras que los estudiantes de ELE no dislocan sistemáticamente todos los constituyentes susceptibles a la dislocación ni maximizan por ello su uso. Así, en (19) se podría haber dislocado el deíctico, ya que no parece constituir el núcleo informativo, que recaería en el hecho de trabajar mucho, y así habría contribuido a enmarcar su oración:

(19)[ESL\_72]: No, no, no. Solo quería decir que yo creo que estamos en la edad, no sé, como en, en en, d- donde todos tenemos una historia diferente. No sé, yo por ejemplo yo trabajo mucho **ahora**, mi compañera que estamos juntas, estudiando la misma, no sé español y también esloveno, ella estudia lo mismo que yo, pero ella tiene la vida totalmente diferente, ella solo tienes facultad y casa y yo tengo facultad y trabajo y creo que depende de donde estás. [...]



A ello se ha de sumar asimismo ciertas diferencias en cuanto al grado de elaboración de las estructuras y su corrección gramatical. En (20), por ejemplo, falta el correlato clítico del constituyente dislocado:

(20)[ESL\_43]: Ah, vale, para todo. Pues, estoy de acuerdo que **a esa pandemia** podríamos llamar una epidemia emocional.<sup>11</sup>

No obstante, se ha de volver a insistir en que los estudiantes nativos que participaron eran pocos, de manera que no se puede sacar conclusiones definitivas, en particular en lo que concierne al nivel discursivo.

#### 4.2. Dislocación a la derecha

Por su parte, las muestras de la dislocación a la derecha, que sitúa al constituyente dislocado al final de la oración, son sumamente escasas. El uso que los estudiantes de ELE hacen de este procedimiento en el corpus parece ser ese uso prototípico en el que el elemento dislocado a la derecha especifica un referente o restringe una circunstancia de lo enunciado.

Así, en (21) el hablante explicita con tal dislocado cuál es el referente del pronombre personal átono de acusativo como si temiera no haber sido lo suficientemente claro y quisiera asegurarse *post festum* de que su interlocutor interpretara adecuadamente el enunciado:

(21)[ITA\_39]: Sí, sí, sí, total y creo que encima lo... porque claro, la vivimos nosotros, pero la vivió [vivimos] todo el mundo, **la pandemia**. [...]

Del mismo modo se vuelve también al referente del sujeto codificado en la desinencia verbal en (22):

(22)[ITA\_39]: [...] Y eso de que parece casi como que no podemos volver o parece raro volver a la normalidad... es muy verdadero. O sea, yo también lo siento igual. O sea que parece como, no sé, una utopía, casi... **eso de volver a la normalidad**, porque siempre... [...]

<sup>11</sup> Desde una perspectiva exclusivamente estructural, esta construcción podría tratarse como un caso de anteposición focal, pero el modo en el que se inserta en el discurso apunta hacia un uso tematizador. Como este exige la reproducción del dislocado mediante el correspondiente clítico, la estructura podría calificarse como gramaticalmente inconsistente.

En el hecho de que el hablante sienta la necesidad de que el referente «quede inequívocamente identificado por el destinatario» (Fernández Lorences 2010: 170), aunque sea *a posteriori*, por considerar que no había sido lo suficientemente claro, Sedano (2013: 43) reconoce la función esclarecedora de este mecanismo. Además de precisar un referente potencialmente opaco, la estructura tendría una transcendencia discursiva más amplia porque, en un uso que Sedano (*ibidem*, pág. 45) denomina *función indicadora del tópico del discurso*, se encargaría simultáneamente de afianzar su estatus como tema o subtema discursivo.

Pero los segmentos que con más frecuencia se someten a la relativamente escasa dislocación a la derecha parecen ser los que especifican las coordenadas espaciotemporales de la acción denotada por el núcleo del predicado. Y si en (21) y (22) el dislocado busca sobre todo precisar determinada referencia, eliminando cualquier otro referente posible, en (23) y (24) tal especificación parece ir acompañada con aún más claridad de una restricción, ya que el hablante añade «en un segundo momento una circunstancia» con la que «restringe la extensión de lo dicho y obliga al oyente a retomarlo e interpretarlo ahora de manera más limitada» (Fuentes Rodríguez 2012: 79), dando lugar a una doble enunciación en la que la segunda matiza a la primera delimitándola:

(23)[ITA\_45]: Si la situación económica es es muy muy seria, **especialmente en Italia**, por ejemplo, que pues Italia vive del turismo, ¿no?

(24)[ITA\_45]: Bueno. Nos impactó muchísimo, no estábamos listo y todavía nos acostumbramos, pero, tenemos dificultad. A [dificultad a] seguir, estamos cansados, estamos con ganas de volver a podernos abrazar, a besar, a estar con amigos como [con] familiares, **sobre todo en las festividades**. Tenemos ganas de volver libres.

En todas sus manifestaciones, el dislocado obligaría al interlocutor a volver al enunciado para asegurar que lo relacione con el referente correcto o lo adscriba al marco circunstancial adecuado. Así, le señala que lo que parece una utopía es «eso de volver a la normalidad» o que la seriedad de la situación económica se circunscribe especialmente a Italia, por ejemplo, pero lo hace una vez emitido el enunciado, así que el interlocutor se ve obligado a volver a interpretarlo, en esta ocasión ciñéndose a un referente o una circunstancia en concreto. A nivel discursivo, estos dislocados parecen contribuir sobre todo a la consolidación o reafirmación del fondo temático, así como a su contextualización.

Cabe destacar además que la dislocación a la derecha se da exclusivamente en intervenciones de estudiantes italianoparlantes, lo que no sorprende si se tiene en cuenta que su uso en español se atribuye con frecuencia precisamente a la influencia del italiano, o del catalán, en los que abunda más esta estructura (RAE 2009: 2975). Por tanto, su uso



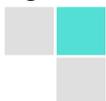
podría tratarse como un caso de transferencia lingüística, sobre todo teniendo en cuenta que el mecanismo no se documenta en las muestras de los nativos, aunque sean escasas.

## 5. Conclusiones

Según se ha podido observar, los estudiantes de ELE que participaron en la primera tanda habían asimilado los patrones de dislocación clave. Además de la función orientadora o enmarcadora de la dislocación a la izquierda a nivel de enunciado, aprovechan algunas de las estrategias discursivas a las que puede dar lugar. De entre estas, destacan sus usos contrastivos y las diferentes maneras en las que puede contribuir a la estructuración del discurso. En caso de la dislocación a la derecha, cabe insistir en un uso exclusivo por parte de los estudiantes italianoparlantes, que no parece afectar la adecuación discursiva de este mecanismo, pues se manifiesta en forma de las estrategias más prototípicas de aclaración y/o restricción, aunque su escasez en español sí puede darle un tono más extranjerizante.

De acuerdo con el uso de la dislocación, se podría situar a los estudiantes participantes no nativos en o entre los niveles B1 y B2. Sin embargo, es de destacar que ni el *PCIC* ni el *MCER* recogen explícitamente las estrategias discursivas concretas que se suponen asimiladas en estos niveles. Por eso, se pueden considerar como tales más bien sus patrones a nivel gramatical, mientras que, a falta de una escala más específica, sus usos como estrategia discursiva solo pueden atenderse de forma general. Pero se ha de señalar que se han observado algunas inconsistencias en el uso discursivo de la dislocación, lo que podría atribuirse a esa carencia general en el tratamiento (pragmático) de los recursos de estructuración informativa en ELE. Por tanto, pese a haber asimilado en gran parte su constitución sintáctica, el análisis muestra cierta deficiencia en su adecuación comunicativa. De ahí que sea vital insistir no solo en la necesidad de tratar sistemáticamente estos mecanismos, en particular desde el prisma discursivo, sino también en la urgencia de enseñar pragmática e impulsar la conciencia metapragmática en clase de ELE.

El corpus que se está construyendo en el marco del proyecto *PRACOMUL* se ha mostrado como una herramienta sumamente útil en el estudio del uso discursivo de la dislocación, y podría resultar igual de interesante para observar el nivel gramatical, así como otros fenómenos lingüísticos y pragmáticos, o incluso sociales. Si bien el propósito central del proyecto es, por ahora, crear módulos de aprendizaje centrados en el uso de los marcadores discursivos, quizá en un futuro el corpus pueda convertirse en un primer escalón en la elaboración de módulos de enseñanza y aprendizaje de la estructura informativa, en particular en el discurso oral. De esta manera, se podría llegar a suplir en cierta medida la falta de enseñanza sistemática de sus tácticas, estrategias y patrones en ELE. Esperamos que este breve estudio de los usos discursivos de la dislocación pueda llegar a constituir un primer paso hacia ese propósito.



## BIBLIOGRAFÍA

- Corpus Oral de ELE Pracomul [en línea]. Proyecto Erasmus+ PRACOMUL. [www.pracomul.si](http://www.pracomul.si). Web. 1 Oct. 2022
- Alonso Belmonte, Isabel. «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 como lengua extranjera* 5 (2002): 9–21. Web. 3 Jun. 2022.
- Bosque, Ignacio, y Javier Gutiérrez-Rexach. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal, 2009. Impreso.
- Brown, Gillian, y George Yule. *Discourse Analysis*. 1983. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. Web. 11 Ago. 2021.
- Briz Gómez, Antonio. *El español coloquial en la conversación* (2.<sup>a</sup> edición). 1998. Barcelona: Ariel, 2009. Impreso.
- Calsamiglia Blancafort, Helena, y Amparo Tusón Valls. *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso* (2.<sup>a</sup> edición). 1999. Barcelona: Ariel, 2007. Impreso.
- Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Grupo Anaya, 2002. Web. 26 Oct. 2022.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo, 2021. Web. 1 Jun. 2022.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Web. 26 Oct. 2022.
- Daneš, František. «Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text.» *Papers on Functional Sentence Perspective*. František Daneš (ed.). Prague: Academia, Publishing House of the Czechoslovak Academy of Sciences, 1974. 106–128. Print.
- Dik, Simon. *The Theory of Functional Grammar. Part 2: Complex and Derived Constructions*. Edited by K. Hengeveld. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1997. Print.
- Downing, Angela. «Discourse pragmatic functions of the Theme constituent in spoken European Spanish.» *Discourse and Pragmatics in Functional Grammar*. John H. Connolly, Roel M. Vismans, Christopher S. Butler and Richard A. Gatward (eds.). Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1997. 137–162. Print.
- Escandell Vidal, María Victoria. *Introducción a la pragmática* (3.<sup>a</sup> edición). 1996. Barcelona: Ariel, 2018. Impreso.



- Fant, Lars. *Estructura informativa en español: Estudio sintáctico y entonativo*. Uppsala: Almqvist and Wiksell International, 1984. Impreso.
- Fernández Lorences, Taresa. *Gramática de la tematización en español*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2010. Impreso.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. «El margen derecho del enunciado.» *Revista Española de Lingüística* 42.2 (2012): 63–94. Web. 24 Jul. 2019.
- . «La estructura informativa del hablar.» *Manual de lingüística del hablar*. Berlín, Boston: De Gruyter, 2021. 419–442. Web. 26 May. 2021.
- Gómez González, María de los Ángeles. *The theme-topic interface: evidence from English*. Amsterdam; Filadelfia: John Benjamins, 2001. Print.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios* (3.<sup>a</sup> edición). 1997. Madrid: Arco/Libros, 2014. Impreso.
- Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 2006. Web. 3 Jun. 2022.
- Jiménez-Fernández, Ángel L. *Enseñanza de la estructura informativa en ELE: estrategias para estudiantes anglófonos*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla, 2021. Impreso.
- Kovacci Conicet, Ofelia. «El adverbio.» *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen I: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa, 1999. 705–786. Impreso.
- Leonetti, Manuel, y María Victoria Escandell-Vidal. «La estructura informativa. Preguntas frecuentes.» *La estructura informativa*. Madrid: Visor Libros, 2021. 15–181. Impreso.
- Martín Peris, Ernesto. «La estructura tema-remas 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.» *Análisis del discurso: Lengua, cultura, valores: Actas del I Congreso Internacional. Vol. 1*. Manuel Casado Velarde, Ramón González Ruiz, María Victoria Romero Gualda (eds.). Madrid: Arco/Libros, 2006. 1079–1098. Impreso.
- Núñez, Rafael, y Enrique del Teso. *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra, 1996. Web. 20 Ene. 2022.
- Otaola Olano, Concepción. *Análisis lingüístico del discurso: la lingüística enunciativa*. Madrid: Ediciones Académicas, 2006. Impreso.
- Pons Rodríguez, Lola. «Las expresiones tematizadoras en los manuales de ELE.» *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. María Auxiliadora Castillo Carballo, Olga Cruz Moya, Juan Manuel García Platero, Juan Pablo Mora Gutiérrez (coords.). Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004. 683–692. Web. 3 Jun. 2022.
- Portolés, José. *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis, 2007. Impreso.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2009. Web.

- Reyes, Graciela. «Orden de palabras y valor informativo en español.» *Philologica hispaniensia in honorem Manuel Alvar. Volumen II: Lingüística*. Madrid: Gredos, 1985. 567–588. Impreso.
- . *El abecé de la pragmática* (10.<sup>a</sup> edición). 1995. Madrid: Arco/Libros, 2017. Impreso.
- Rodríguez Ramalle, Teresa María. *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Editorial Castalia, 2005. Impreso.
- Sedano, Mercedes. «La dislocación a la derecha en el español escrito.» *Spanish in Context* 10.1 (2013): 30–52. Web. 14 Jun. 2020.
- Villalba, Xavier. *El orden de palabras en contraste*. Madrid: Arco/Libros, 2019. Impreso.
- Zubizarreta, María Luisa. «Las funciones informativas: tema y foco.» *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen III: Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa, 1999. 4215–4244. Impreso.

---

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 5 de febrero de 2023

