

La tematización en la interacción oral de los estudiantes eslovenos de ELE: el caso del tema vinculante

VITA VESELKO

Universidad de Liubliana (Eslovenia)

vita.veselko@ff.uni-lj.si

<https://orcid.org/0000-0002-6376-4492>

BARBARA PIHLER CIGLIČ

Universidad de Liubliana (Eslovenia)

barbara.pihlerciglic@ff.uni-lj.si

<https://orcid.org/0000-0002-6109-9943>

Cómo citar:

Veselko, V. y Pihler Ciglič, B. (2024): "La tematización en la interacción oral de los estudiantes eslovenos de ELE: el caso del tema vinculante", *Pragmalingüística*, 32, pp. 485-502. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2024.i32.19>

LA TEMATIZACIÓN EN LA INTERACCIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES ESLOVENOS DE ELE: EL CASO DEL TEMA VINCULANTE

RESUMEN: Pese a que el español es especialmente rico en recursos de estructuración informativa, cuyo nivel de dominio refleja las competencias lingüística y pragmática del aprendiente, su presencia en las directrices de ELE parece ser todavía escasa y fragmentaria. Para contribuir a un tratamiento más sistemático de sus mecanismos –en particular de la tematización–, analizamos las intervenciones orales de una muestra de estudiantes universitarios eslovenos de ELE y examinamos los fines comunicativos con que aprovechan el procedimiento del tema vinculante. En el estudio definimos primero las características estructurales, informativas y discursivas del tema vinculante en español y abordamos brevemente la situación en esloveno. Después, investigamos qué lugar ocupa en ELE. Finalmente, analizamos el corpus de discurso oral PRACOMUL para estudiar las funciones discursivas que reconocen en este mecanismo los estudiantes eslovenos de ELE, y observamos que, aunque recurren poco a él, pueden emplearlo con fines organizativos e interactivos.

PALABRAS CLAVE: tema vinculante; tematización; funciones discursivas; interacción oral; estudiantes eslovenos de ELE.

THEMATIZATION IN THE ORAL INTERACTION OF SLOVENE STUDENTS OF SFL: THE CASE OF HANGING TOPIC

ABSTRACT: Although Spanish is particularly rich in information structuring resources, whose use reflects the linguistic and the pragmatic competence of the learner, the presence of information structure in the Spanish as a Foreign Language guidelines still seems to be scarce and fragmentary. In order to contribute to a more systematic treatment of its mechanisms, especially thematization, we analyse the oral interventions of a sample of Slovene university students of SFL and examine the communicative purposes with which they use the hanging topic mechanism. In the study, we first define the hanging topic's structural, informational and discursive traits in Spanish, along with briefly describing the situation in Slovene, and we then investigate which place it occupies in SFL. Finally, we analyse the PRACOMUL corpus of oral discourse to study the discourse functions recognized in this mechanism by the Slovene students of SFL and we observe that, although they don't resort to it frequently, they are able to use it with organisational and interactive purposes.

KEYWORDS: hanging topic; thematization; discourse functions; oral interaction; Slovene students of SFL.

LA THÉMATISATION DANS L'INTERACTION ORALE DES ÉTUDIANTS SLOVÈNES D'ELE : LE CAS DU THÈME SUSPENDU

RÉSUMÉ: Bien que l'espagnol soit particulièrement riche en ressources de structuration informationnelle, dont le niveau de maîtrise reflète les compétences linguistique et pragmatique de l'apprenant, sa présence dans les lignes directrices pour l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère semble toujours être faible et fragmentaire. À fin de contribuer à un traitement plus systématique de ses mécanismes, en particulier de la thématisation, nous analysons les interventions orales d'un échantillon d'étudiants universitaires slovènes d'ELE et nous étudions les propos communicatifs avec lesquels ils utilisent le thème suspendu. Dans cette étude, nous définissons d'abord les caractéristiques structurales, informationnelles et discursives du thème suspendu en espagnol et nous décrivons brièvement la situation en slovène. Puis, nous examinons quel lieu il occupe en ELE. Finalement, nous analysons le corpus de discours oral PRACOMUL pour étudier les fonctions discursives que les étudiants slovènes d'ELE reconnaissent dans ce mécanisme et nous observons que, quoiqu'ils y recourent peu, ils peuvent s'en servir avec des propos organisationnels et interactifs.

MOTS-CLÉS: thème suspendu; thématisation; fonctions discursives; interaction orale; étudiants slovènes d'ELE.

Fecha de recepción: 02/04/2024

Fecha de revisión: 14/04/2024

Fecha de aceptación: 21/05/2024

Fecha de publicación: 01/12/2024

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Las características estructurales, informativas y discursivas del tema vinculante. 3. El lugar del tema vinculante en ELE. 4. Análisis del tema vinculante en las intervenciones orales de los estudiantes eslovenos de ELE. 5. Conclusiones. 6. Referencias.

SUMMARY: 1. Introduction. 2. Structural, informational and discursive properties of hanging topic. 3. The place of hanging topic in SFL. 4. Analysis of hanging topic in oral interventions of Slovene students of SFL. 5. Conclusions. 6. References.

SOMMAIRE: 1. Introduction. 2. Les caractéristiques structurales, informationnelles et discursives du thème suspendu. 3. Le lieu du thème suspendu en ELE. 4. L'analyse du thème suspendu dans les interventions orales des étudiants slovènes d'ELE. 5. Conclusions. 6. Références.

1. Introducción

Con sus recursos lingüísticos, la estructura informativa permite al hablante adecuar sus enunciados a su intención comunicativa, a la información pragmática que cree haber reconocido en el interlocutor y al cálculo de los factores contextuales (Fuentes Rodríguez, 2021: 419). Como tal, la estructuración de la información evidencia la competencia tanto lingüística como pragmática del hablante, por lo que constituye seguramente un indicio importante de su dominio del código lingüístico y su conciencia metapragmática. De ahí que todo aprendiz de una LE debiera dominarla si quiere comunicarse de la manera más apropiada, fluida y natural posible. Pese a ello, su tratamiento en las directrices para la enseñanza de (E)LE del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002, 2021) o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006) parece ser más bien escaso y fragmentario.

En el presente artículo nos proponemos analizar las funciones discursivas con las que los estudiantes eslovenoparlantes de ELE emplean uno de los principales mecanismos de estructuración informativa: el tema vinculante. De esta manera, quisiéramos dar un paso hacia un tratamiento más sistemático y profundo de la estructura informativa en ELE, ya que estimamos que solamente conociendo el estado actual se podrá poner de manifiesto la relevancia de estos recursos, alentar su enseñanza y así impulsar el desarrollo de las competencias lingüística y pragmática del aprendiz.

Para ello, definimos primero las características estructurales, informativas y discursivas del tema vinculante en español. También delineamos brevemente la situación en esloveno, dado que es la lengua materna de los estudiantes. Después, examinamos el lugar que se asigna al tema vinculante en ELE. Finalmente, analizamos la interacción oral de los estudiantes universitarios eslovenos de español tal como se documenta en el corpus creado en el marco del proyecto PRACOMUL¹ y observamos las funciones discursivas que reconocen

¹ PRACOMUL, *Pragmatic Competence from a Multilingual Perspective*, fue un proyecto europeo cofinanciado por el programa Erasmus+ de la UE en el que colaboraron la Vrije Universiteit Brussel, la Univerza v Ljubljani, la Universidad de Sevilla y la Università degli Studi di Palermo.

en este mecanismo de tematización². Cabe suponer que su examen en un contexto conversacional nos permitirá determinar aquellos usos que ya han sido interiorizados, ya que, debido al ritmo de la conversación, los aprendientes tienden a poner en práctica únicamente los recursos y los patrones ya asimilados e integrados en su conciencia metapragmática.

2. Las características estructurales, informativas y discursivas del tema vinculante

En el ámbito de la estructura informativa³, la tematización o topicalización designa un procedimiento lingüístico con el que se destaca un constituyente sintáctico para presentar su información como conocida o temática, y acotar un marco para el enunciado (RAE y ASALE, 2009: 2972; 2019: s. v. *tópico*). Para autores como Contreras (1978: 98) o la RAE y la ASALE (2009: 2972), tal mecanismo da lugar a una función informativa distinta y más específica que el tema, la de tópico. Comúnmente, suele distinguirse entre dos procedimientos principales de tematización: la dislocación y el tema vinculante. Así lo sugieren autores como Zubizarreta (1999: 4220), Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 684) o Leonetti y Escandell-Vidal (2021: 65), entre otros.

El tema vinculante, en el que nos centramos a lo largo del presente estudio, se caracteriza por situar un constituyente de carácter nominal sin índice funcional en el margen izquierdo de la oración. El constituyente tematizado se vincula con el resto del enunciado mediante un correlato oracional, que puede ser tónico o átono (Zubizarreta, 1999: 4221; Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009: 685). Prescindiendo de marca funcional, y pudiendo ser tónico su correlato, no mantiene una relación de dependencia respecto al núcleo oracional (Zubizarreta, 1999: 4221). Por tanto, puede entenderse como un caso de tema vinculante el segmento destacado en (1):

(1) *Elena*, últimamente me acuerdo mucho de ella.

Además, un tópico generado mediante el tema vinculante puede ir introducido por expresiones tematizadoras del tipo de *en cuanto a*,

² Partiendo del corpus PRACOMUL, se investiga la competencia pragmática en otros estudios, entre ellos Veselko, Pihler Ciglić y Vande Casteele (2023), dedicado a la dislocación como el otro gran procedimiento de tematización

³ La estructura informativa oracional la concebimos como una organización binaria compuesta por dos funciones informativas básicas, el tema y el rema. Siguiendo el llamado *enfoque relacional*, consideramos que se definen de acuerdo con su contribución informativa relativa al discurso (RAE y ASALE, 2009: 2963; Leonetti y Escandell-Vidal, 2021: 75). Por eso, ambas funciones pueden identificarse mediante contextos interrogativos, que permiten determinar qué información se establece como conocida –la que aparece ya en la pregunta– y cuál es la que se presenta como nueva –la que llena el vacío informativo representado por el interrogativo– (Gutiérrez Ordóñez, 2014: 20-21), como en *¿De quién te acuerdas mucho? –[Me acuerdo mucho]_{TEMA} [de Elena]_{REMA}*.

con respecto a o en relación con (Leonetti y Escandell-Vidal, 2021: 66), dando lugar a enunciados como el de (2):

- (2) *En cuanto a Elena*, últimamente me acuerdo mucho de ella.

Estas fórmulas marcan léxicamente el estatus informativo del constituyente, posibilitando que este prescinda de correlato oracional y que su relación con el resto del enunciado se limite exclusivamente a la pertinencia pragmática⁴ (Fernández Lorences, 2010: 143-144).

Desde un punto de vista informativo, debido a que el mecanismo se aplica únicamente a constituyentes de carácter nominal, el correspondiente tópico presenta una entidad con el fin de aportar determinada información sobre ella o relacionada con ella, formando marcos referenciales y ajustándose a la noción de respectividad –ya sea en sentido estrecho o laxo– (Cifuentes Honrubia, 2014: 368). De ahí que en (1) y (2) se presente como temático un referente al que ha de asignarse la correspondiente predicación y que, de esta manera, restringe el ámbito de referencia y de pertinencia del enunciado. Discursivamente, tiende a considerarse que el procedimiento «introduce nuevos referentes en el discurso» para que «se conviertan en temas prominentes en las oraciones subsiguientes» (Leonetti y Escandell-Vidal, 2021: 67) o que, al introducir un nuevo tema discursivo, «los constituyentes periféricos vinculantes cambian o reorientan el tema de la conversación» (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009: 685). Asimismo, observan Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 684) que este mecanismo puede aprovecharse para reintroducir un tema que ya ha sido presentado en el discurso precedente.

Señala Zubizarreta (1999: 4220-4221) que el tema vinculante es más característico de la oralidad, y añaden Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 685) que solo cuando el constituyente topicalizado aparece precedido de una fórmula tematizadora se usa ocasionalmente en la lengua escrita. Pero Fernández Lorences (2010: 233) destaca que el rasgo textual pertinente es «el nivel de formalidad del discurso y no el canal utilizado», a lo que en parte se suman Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 685) observando la afinidad del recurso con la lengua coloquial. Según advierte Fernández Lorences (2010: 233), el mayor uso de los tematizadores en los textos escritos se debe sobre todo a que estos tienen «un nivel de formalidad más alto» y, por consiguiente, emplean estas expresiones «para organizar la información que se quiere transmitir».

⁴ Villalba (2019: 55) considera que la variante del procedimiento que recurre a «una locución preposicional especializada y no tiene necesariamente un correlato en el interior de la oración» constituye un mecanismo de tematización distinto, que denomina *tema preposicional*.

De hecho, las fórmulas topicalizadoras actúan como organizadores de la información, sobre todo cuando esta es más compleja, ya que, debido a su carácter léxico, permiten estructurar el discurso en bloques informativos. Al presentar ámbitos temáticos, introducen nuevos subtemas discursivos y permiten adscribirles información nueva, por lo que facilitan el procesamiento de textos informativamente más complejos (Fernández Lorences, 2010: 232-233). Esta misma función de señalar la introducción de un nuevo tema se mantiene también en intercambios conversacionales, en los que permite al hablante preparar al interlocutor para el cambio en el hilo discursivo (Hidalgo Downing e Hidalgo Downing, 2007: 331-332).

Por su parte, la variante sin fórmula sería más afin a la conversación, en particular a la informal: en ausencia de marcador temático, tendría un alcance más reducido y, por tanto, más adecuado para un discurso marcado por un constante intercambio de turnos. Cuando se topicalizan mediante el tema vinculante los pronombres personales tónicos, especialmente el referente al hablante, este puede emplear el tópico resultante para orientar el hilo discursivo hacia sí mismo y marcar su contribución al tema discursivo. Si el constituyente tematizado se sitúa al inicio del turno, funciona también como un «turn-taking device» con el que el hablante pasa a ocupar el escenario comunicativo (Downing, 1997: 154-155). De ahí que el tema vinculante también asuma en la conversación funciones reguladoras e interpersonales (Hidalgo Downing e Hidalgo Downing, 2007: 333)⁵.

En cuanto al esloveno, cabe mencionar que esta lengua, tal como sostienen Žele y Krajnc Ivič (2020: 196), puede recurrir a la tematización o topicalización de los constituyentes sintácticos. Pero en las investigaciones no suele distinguirse entre diferentes procedimientos ni aludirse al de tema vinculante. Sin embargo, en esloveno puede atribuirse a la tematización ese mismo fin informativo de presentar un constituyente como temático y establecer un marco al que se supedita el enunciado. A nivel discursivo, se estudia sobre todo su papel en la estructuración y la organización del discurso, en especial su relevancia en los esquemas de progresión temática (Žele, 2018; Žele y Krajnc Ivič, 2020). Con respecto a la construcción del tema vinculante, hemos de precisar que el esloveno cuenta con algunas expresiones y estructuras locutivas equivalentes a las fórmulas tematizadoras del español, entre ellas *kar zadeva*, *kar se tiče*, *glede* o *z ozirom na* (Markič et al., 2007: s. v. *cuanto*, *glede*, *ozir*, *respecto*).

⁵ Downing (1997), Hidalgo Downing e Hidalgo Downing (2007) o Fernández Lorences (2010) tratan la dislocación y el tema vinculante como manifestaciones de un único procedimiento de tematización, por lo que solo hemos tenido en cuenta las consideraciones relativas a aquellos ejemplos que se inscriben en el tema vinculante.

3. El lugar del tema vinculante en ELE

La estructura informativa –y el tema vinculante como uno de sus recursos clave– precisa de un hablante que domine el sistema lingüístico y sea capaz de adecuar su contribución a los factores del entorno comunicativo. Por eso, evidencia tanto la competencia lingüística como la competencia pragmática del aprendiente de una LE. Pese a que un uso poco adecuado de los mecanismos de estructuración informativa no afecta sustancialmente a la producción ni a la comprensión del discurso en español, sí muestra que el dominio lingüístico del aprendiz es incompleto y que este aún no ha terminado de interiorizar los patrones comunicativos. Además, reduce la adecuación discursiva y revela que no se trata de un hablante nativo (Martín Peris, 2006: 1080, 1081). Tal relevancia apunta a que los mecanismos de estructuración informativa merecerían especial atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, pero es un hecho que en las directrices y los manuales correspondientes parecen recibir un tratamiento fragmentario y superficial.

En el *MCER* (2002: 120; 2021: 153-157) no se hace referencia más que a la noción de tema o de información dada y a la capacidad de adaptarse a la situación comunicativa, elegir un enunciado de acuerdo con la función discursiva requerida o producir un discurso cohesivo. En el *PCIC* (2006), en particular en las secciones de «Gramática» y de «Tácticas y estrategias pragmáticas», sí se tratan algunos recursos de estructuración informativa, pero se atienden pocos valores informativos y funciones discursivas, y en su tratamiento se incurre en inconsistencias terminológicas y conceptuales. En lo que concierne al tema vinculante, el *PCIC* (2006) no aborda sus características estructurales, mientras que, en cuanto estrategia pragmática, se centra exclusivamente en la variante con fórmula topicalizadora. Estas expresiones se tratan como operadores discursivos destinados a la focalización o marcadores discursivos orientados a la tematización⁶. En calidad de focalizadores se introducen en los niveles B1 (*en cuanto a*) y B2 (*respecto a, en relación con*), mientras que su tratamiento como recurso de topicalización se prevé en B2 (*en cuanto a, respecto a, en relación con...*) (*PCIC*, 2006: § 6). Parte de su valor informativo no se menciona sino en el correspondiente «Glosario de términos». En él se define el tópico como «constituyente que concreta la capacidad referencial del resto de la cláusula en la que se halla» (*PCIC*, 2006: § 6), al tiempo que

⁶ El tratamiento simultáneo como focalizadores y como tematizadores evidencia una parte de las inconsistencias relativas a la estructura informativa en el *PCIC* (2006): ya en el mismo «Glosario de términos» (*PCIC*, 2006: § 6) se indica, por ejemplo, que la focalización se realiza siempre sobre el rema, que es la función informativa que se contrapone al tema, mientras que el tema es, a su vez, el objeto de la tematización. Además, en la estructura informativa es general considerar que, pese a que ambas destacan el constituyente afectado, la tematización y la focalización constituyen mecanismos distintos que persiguen fines comunicativos diferentes.

se aporta el siguiente ejemplo: *En relación con transporte público, se puede decir que Madrid es una ciudad bien comunicada*⁷.

Según observan autores como Alonso Belmonte (2002: 13), Pons Rodríguez (2005: 683) o Martín Peris (2006: 1081), tal escasez y fragmentariedad en el tratamiento de la estructura informativa se reproduce en los materiales didácticos de ELE. Pons Rodríguez (2005: 688), de hecho, estudia justamente la atención que se presta a las expresiones tematizadoras en los manuales de ELE y advierte que se entienden como piezas léxicas que hay que aprender, y no como «dispositivos con los que enriquecer, cohesionar y mejorar la construcción de un texto».

4. Análisis del tema vinculante en las intervenciones orales de los estudiantes eslovenos de ELE

Con el propósito de contribuir a un tratamiento más sistemático del tema vinculante y de poner de manifiesto la relevancia de los mecanismos de la estructuración informativa en ELE, en el presente estudio nos proponemos determinar con qué fines comunicativos aprovechan este mecanismo los estudiantes universitarios eslovenoparlantes. Para ello, examinamos su interacción oral tal como se documenta en el corpus creado en el marco del proyecto PRACOMUL. Este corpus, que aún está en construcción, se compone de diálogos grabados y transcritos por estudiantes de español con distintas lenguas maternas. Para la grabación del intercambio, los participantes recibieron directrices previas respecto al tema (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, la crisis climática) y la extensión (de diez a quince minutos), mientras que los intercambios los hicieron y grabaron por cuenta propia. De esta manera, se buscaba construir un corpus que permitiera observar las competencias comunicativas en la conversación, puesto que esta es «la actividad comunicativa más frecuente y la forma más relevante de participación en la vida social» (García García, 2016: 2), y revela si el aprendiente es capaz de interactuar en ELE de una manera natural y adecuada (Cestero Mancera, 2016: 21).

En los diálogos grabados en 2021 y 2022, que duran entre diez y veinticinco minutos, participaron 58 estudiantes universitarios cuya

⁷ Pero, aunque a primera vista el ejemplo con que el PCIC (2006: § 6) ilustra la función de tópico pudiera tratarse como un caso del tema vinculante, también sería posible consignarlo a la dislocación. Tal como señalan Porto Dapena (1995: 53), Fernández Lórences (2010: 219) o Pons Rodríguez (2017: 134), las mismas locuciones preposicionales que asumen el papel de marcadores temáticos en el tema vinculante introducen también funciones sintácticas integradas en el núcleo oracional: estas pueden instanciarse como complementos circunstanciales de materia tratada o formar parte de estructuras comparativas. Como tales, serían susceptibles de dislocación, por lo que en el ejemplo citado podría considerarse que se está ante un complemento circunstancial de materia tratada tematizado mediante dislocación.

lengua materna es el esloveno. Conversaron con estudiantes de Bélgica, Italia y España. Cuando se registraron en la plataforma, se les pidió que autoevaluaran su nivel de español, y la mayoría eligió los niveles B2 (59 %) y C1 (36 %). Por tanto, en función de las directrices del PCIC (2006), se podría suponer que ya poseían cierto conocimiento al menos de los marcadores de topicalización. A continuación, examinamos sus intervenciones orales para determinar cómo usan el tema vinculante. Hemos de precisar que la frecuencia de aparición de este mecanismo de estructuración informativa es baja: se documenta en el discurso de una cuarta parte de los estudiantes eslovenos, de ahí que el estudio haya de tomarse como un primer acercamiento al asunto. Además, cabe mencionar que predominan en la muestra analizada aquellos casos en los que el constituyente nominal erigido en tópico se presenta sin marcador, mientras que los ejemplos con fórmula tematizadora son sumamente escasos y uniformes en lo que concierne a la expresión elegida, que es siempre *en cuanto a*.

Para contrastar la reducida frecuencia de uso y la limitada diversidad de los marcadores temáticos, hemos hecho un recuento teniendo en cuenta el corpus entero –esto es, todos los intercambios con al menos un participante esloveno–⁸. Este comprende 54 conversaciones, en las que participaron también hablantes nativos de español y aprendientes de ELE con las siguientes lenguas maternas: italiano, neerlandés, francés e inglés. Los resultados muestran que, junto con el de los estudiantes eslovenoparlantes, el tema vinculante con fórmula tematizadora se documenta en el discurso de un hablante nativo y cuatro aprendices italianos, que usan también otros marcadores. En la siguiente tabla ofrecemos un recuento comparativo:

Lengua materna	Esloveno	Italiano	Español
Número de estudiantes que emplean el tema vinculante con expresión tematizadora	3	4	1
Número total de participantes	58	23	11
Ocurrencias del tema vinculante con expresión tematizadora en el corpus	3	7	4

⁸ En el presente estudio se examina una porción del corpus PRACOMUL: la muestra analizada se compone de aquellos diálogos de 2021 y 2022 en los que participaron los estudiantes eslovenoparlantes.

Expresiones tematizado- ras empleadas	<i>en cuanto a</i>	<i>con respecto a (1) por lo que se refiere a (5) respecto a (1)</i>	<i>con respecto a (2) en cuanto a (2)</i>
--	--------------------	--	---

Tabla 1: La frecuencia de uso de las expresiones tematizadoras en el corpus PRACOMUL (elaboración propia)

Aunque, debido al desequilibrio entre los estudiantes en lo que concierne a la lengua materna, es imposible extraer cualquier conclusión definitiva, proporcionalmente, los que más emplean las fórmulas topicalizadoras en el corpus son los aprendientes italianos, mientras que, de entre los que las emplean, los eslovenos se sitúan en el otro extremo de la escala: solo el 5 % de los participantes eslovenoparlantes recurrió a esta variante del tema vinculante.

Antes de emprender el análisis, hemos de volver a subrayar que, en total, la frecuencia de uso del procedimiento estudiado es baja, por lo que no puede hablarse realmente de patrones discursivos, sino más bien de atisbos o hasta de usos individuales, especialmente en el caso de la variedad con expresión tematizadora. Por ello, el estudio no debería entenderse más que como una primera aproximación al análisis del empleo del tema vinculante por parte de los estudiantes eslovenos de ELE.

4.1. EL TEMA VINCULANTE SIN EXPRESIÓN TEMATIZADORA

Si bien ambas variantes del tema vinculante tienen en nuestro corpus una presencia reducida, tal como ya hemos mencionado, la que no lleva marcador de topicalización se muestra como más frecuente. Este hecho nos permite centrar nuestro análisis en los usos que se manifiestan en varios aprendientes eslovenos, aunque no suelen ser más de dos o tres.

Entre los estudiantes eslovenos, el constituyente que con más frecuencia se topicaliza mediante el tema vinculante sin tematizador es el pronombre personal tónico de sujeto *yo*. Tal frecuencia coincide con la tendencia general del español hablado a tematizar elementos pronominales y a elegir, de entre los de sujeto, al de la primera persona del singular (Hidalgo Downing e Hidalgo Downing, 2007: 333). En la interacción oral de los participantes eslovenoparlantes se documentan varios casos como el que destacamos en (3):

- (3) [ESL_202]⁹: Mhm. Creo que ahora se valoran más eeh yo qué sé, las enfermeras, los médicos, ¿no? Ah las profesiones de salud en general mm Y...
 [ESP_202]: Sí, y y, creo que es super positivo, no sé si lo hacían en, en Eslovenia también, ¿los aplausos a las enfermeras?
 [ESL_202]: Sí, sí mhm.
 [ESP_202]: Porque creo que es un, un trabajo que no es muy, ammm, valorado, ¿no ?
 [ESL_202]: (RISAS). Ahora más.
 [ESP_202]: (()) circunstancias (())
 [ESL_202]: Sí. Eeh *yo*, otro punto m, positivo, yo destacaría la solidaridad entre los países, al menos aquí en la Unión Europea. Por ejemplo, umm, en cuanto al reparto de la vacuna¹⁰, ehm, que sé, que si quedaba vacuna en algún país, se repartió al otro país, ¿no?

En (3), con el pronombre topicalizado, que se sitúa al inicio –aunque no absoluto– del correspondiente turno, el estudiante parece querer ocupar el escenario del acto comunicativo, por un lado, y señalar que pretende realizar una contribución relevante al tema discursivo, por otro. Según Vigara Tauste (1992: 84), en la lengua coloquial la expresión del pronombre personal de sujeto referente al hablante suele corresponder a su necesidad de hacerse presente en el discurso y contraponerse al tú del interlocutor. Al mismo tiempo, el hablante esloveno aprovecharía la tematización del pronombre para orientar el hilo discursivo hacia sí mismo y contribuir al tema discursivo: los interlocutores hablan de los aspectos positivos de la pandemia y el estudiante eslovenoparlante buscaría añadir uno más (la solidaridad) a los previamente mencionados (la digitalización o la apreciación de los sanitarios); de este modo, haría avanzar el desarrollo del tema tratado. Esa misma función la observa en el español peninsular hablado Downing (1997: 155), quien parece advertirla sobre todo cuando el pronombre tematizado no se encuentra al inicio del turno.

En (4), por su parte, el estudiante esloveno emplea el pronombre topicalizado también como señal de que pretende contribuir al tema discursivo aportando su experiencia personal. De hecho, señala Briz Gómez (2001: 78) que *yo* puede hacer «de prelude de la opinión del hablante»:

⁹ En la marcación de los ejemplos del corpus indicamos primero la lengua materna del participante (ESL = esloveno, ESP = español, ITA = italiano, FR = francés, NEERL = neerlandés), y después el número que el sistema asignó al diálogo y la transcripción. Las transcripciones se reproducen tal como fueron elaboradas por los mismos estudiantes.

¹⁰ En el caso del constituyente que en el fragmento reproducido aparece introducido por *en cuanto a*, estimamos que se vincula con el enunciado anterior e introduce un complemento integrado en la oración. Tampoco consideramos que *en cuanto a* actúe como fórmula tematizadora en [ESL_55]: *Por ejemplo, ah creo que en cuanto al trabajo no no hay tanta diferencia. Digo, las mujeres pueden tener el mismo oficio que los hombres. Ah...* En este caso podría entenderse como un complemento intraoracional tematizado mediante dislocación.

- (4) [ESL_102]: [...] Yo conozco también la gente que que usaba los medicamentos durante la pandemia, porque no, no podían soportar esa realidad tan dura, tan no sé.
[ITA_102]: Pero lo sé lo sé como especie de antidepresivos a la vez.
[ESL_102]: Sí, sí. Es cierto, sí. Y *yo*, por ejemplo, a mí me ayudaba muchísimo mis libros, mi biblioteca de mis libros, porque yo tengo muchísimos libros, pero sí, pero nunca he tenido tiempo para leerlos. Y en lo en los tiempos de COVID, cuando estuve cerrada en la case, en la casa, pues siempre leí, leí, leí y leí.

Esta función la documentan en el español hablado, por ejemplo, Hidalgo Downing e Hidalgo Downing (2007: 337), quienes observan que tópicos así permiten al hablante «to speak topically in a global sense, that is, to produce utterances which are relevant to what is being talked about, while at the same time they introduce the speaker's personal view, experience or attitude with regard to that subject». En este ejemplo, el aprendiente contribuye a completar la lista de aquellos recursos que pudieron ayudar a las personas a enfrentarse a la pandemia, y lo hace compartiendo su vivencia personal.

En otros casos, el mismo pronombre personal parece emplearse para introducir un cambio temático, aunque esta modificación en el hilo discursivo tiene un alcance más reducido (5):

- (5) [ESL_206]: Sí, porque en Eslovenia, como, en gran parte de Eslovenia, la lengua oficial es el esloveno, pero... al... a la frontera con Italia también el italiano y con... en la frontera con Hungría es húngaro. Pero *yo*, yo no hablo ni una sola palabra de húngaro. Porque no vivo aquí, allí y pues sí. Normalmente se habla el esloveno, pero muchos eslovenos hablan inglés porque esloveno es como una lengua no internacional, nadie lo entiende.

Con este tema vinculante, el hablante irrumpiría en el discurso singularizándose. En (5) lo haría a modo de ejemplo para matizar la afirmación anterior y poner de manifiesto que, pese al estatus cooficial del italiano y el húngaro en las zonas limítrofes, la lengua que se habla normalmente en Eslovenia es el esloveno. Asimismo, al acotar el marco del enunciado, el tópico le permite restringir su afirmación a sí mismo, si bien luego termina ampliándola.

En la muestra analizada se registran algunos casos en los que los estudiantes eslovenos reorientan el hilo discursivo con sintagmas nominales. Así sucede en (6):

- (6) [ESL_55]: Sí, si eso. Yo, por ejemplo, yo si soporto porque no es mi opinión. Lo que quiere hacer uno que lo hago siempre y cuando no perjudica a alguien más. Y como ellos no están perjudicando a nadie más entonces que sean felices como quieren no. Pero si, por ejemplo,

mi novio él es un poco así tradicionalista que digamos. Que... y siempre peleamos sobre esta este tema, porque él dice mujer con hombre y eso es así no. Pero yo no creo que eso es así. Entonces no quiero tocar el tema con él, porque siempre terminamos peleando y entonces... pero si creo que a mí me molesta sobre todo que la gente se mete en la vida de los demás. Tu preocúpate por tu vida, por ti mismo y eso es todo lo que tiene que hacer no. Pero si creo que en mi país también hay muchas personas gay, sobre transgénero sí hay, pero no creo que tantas personas y si hay no sé... umm... como te digo... no no quieren salir en público por porque...

En esta intervención, el estudiante aprovecha el tema vinculante para introducir un nuevo referente en el discurso y establecerlo como subtema discursivo, y este resulta relevante en el desarrollo informativo ulterior. Esta función coincidiría más claramente con la que suele atribuirse a este procedimiento en el ámbito discursivo. Además, el constituyente topicalizado sirve al hablante para contraponer opiniones y actitudes respecto a la homosexualidad, dándole cierto valor contrastivo.

El contraste se manifiesta con más claridad en ejemplos como (7), en el que el referente ya ha sido introducido en el discurso, pero se retoma posteriormente mediante el tema vinculante:

- (7) [ESL_72]: Sí, es verdad, yo también tenía una amiga que tenía, bueno, *yo* cuando esto pasaba con mi madre no había pandemia. Pero *mi amiga* ella tenía abuela con cáncer y ahora también tiene la madre con cáncer y yo veo que ella de verdad, porque también es mi vecina y-, en Liubliana donde yo estudio, am, y de verdad que ella tiene mucho miedo. Siempre con la mascarilla, también cuando nosotros dos hablamos, así que ella de verdad que aprovecha cada cada posibilidad, ¿no? Porque tiene miedo así que te entiendo aquí. De verdad que- Yo creo que tiene-, bueno que clases online tienen muchas am partes como negativas, con todos lo social, que no estamos en contacto, pero también positivas, ¿no? Qué-

De esta manera, el aprendiente esloveno compara su propia experiencia en lo relativo a la enfermedad de su madre y las clases en línea, así como la de su interlocutor, con la experiencia de su amiga, cuya situación se integra en el intercambio como otro subtema discursivo. Tal contraste se hace aún más pronunciado en relación con el otro constituyente topicalizado, *yo*, con el que interrumpe brevemente el hilo anterior¹¹.

¹¹ Para Vigara Tauste (1992: 85), en casos así se está ante un «yo enfático colgado» que no mantiene relación sintáctica alguna con el resto del enunciado y que «designa exclusivamente al sujeto de la enunciación», liberando la función de sujeto para otro constituyente sintáctico.

En alguna ocasión, la recuperación de un referente anterior se produce a mayor distancia, de manera que podría hablarse de una suerte de reintroducción (8):

- (8) [ESL_62]: Amm, pero, a ver, a ti, en plan *esas clases*, no sé, ¿usaste zoom?, ¿no, no?

En (8), el hablante vuelve al tema de las clases virtuales tras varias intervenciones en las que aborda con su interlocutor sendas experiencias personales y el impacto de la pandemia en la salud mental. Por tanto, el efecto que parece producirse es el de reintroducción de un (sub)tema discursivo. Esta función coincide con la que describen Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 684) al indicar que el tema vinculante se usa «para retomar, en un turno discursivo distinto, algún tema presentado en la conversación precedente».

Los ejemplos del tema vinculante sin fórmula tematizadora que se documentan en el discurso oral de los estudiantes eslovenoparlantes que han participado en el corpus ponen de manifiesto que los que lo usan no solo lo hacen con su función discursiva más prototípica de introducir nuevos referentes como (sub)temas discursivos y reorientar el hilo temático, sino que también reconocen en él cierto potencial organizador –incluso más allá de sus intervenciones– e interactivo. Lo emplean al inicio del turno a fin de hacerse presentes en el intercambio y ocupar el escenario comunicativo, con lo que, al delinearlos, contribuyen a la vez a la estructuración del diálogo en turnos. Asimismo, con los tópicos resultantes marcan su contribución o su opinión respecto al tema discursivo. De este modo, se establecen a sí mismos como una suerte de subtemas y organizan el discurso en función de sus aportaciones, en particular cuando topicalizan el pronombre personal tónico *yo*. En tales contextos parecen aprovechar tanto más el potencial regulador, interpersonal e interactivo que, sobre la base de muestras del español hablado, reconocen en el pronombre tematizado Hidalgo Downing e Hidalgo Downing (2007: 334).

4.2. EL TEMA VINCULANTE CON EXPRESIÓN TEMATIZADORA

En cuanto al tema vinculante con marcador de topicalización, se registran en las intervenciones de los participantes eslovenos solo tres manifestaciones claras del procedimiento, todas con *en cuanto a*, por lo que no podemos sino limitarnos a ofrecer un primer acercamiento al estudio de los usos que le asignan los estudiantes eslovenoparlantes. A continuación, debido a su escasez, describimos cada una de ellas.

En el primer caso, el estudiante eslovenoparlante retoma, reintroduciéndolo en el discurso, el tema tratado previamente por su interlocutor, aunque a una distancia mucho menor que en el ejemplo en (8):

- (9) [ESL_76B]: Sí. Y uhmm hm ¿Y cómo crees que afectó uhmm esa pandemia uhmm nuestra educación? Porque yo creo que uhmm, no sé, sobre todo por los niños pequeños que perdieron sus primeros días de la escuela, no sé, me imagino que eso era muy duro para ellos, porque necesitan su tiempo con sus amigos, con sus compañeros de clase y necesitan ese contacto y porque también les sirve, ¿no?, para aprender cómo funcionar en una sociedad y en... solo en entorno familiar uhmm no pueden tener todo ese contacto con las personas diferentes uhmm y, no sé, y... Creo que la educación ha sufrido mucho en este tiempo.

[ESL_76A]: Sí. Uhmm... *En cuanto a los niños*, creo que a esa edad le afectó uhmm muchísimo, porque cómo explicar a un niño qué es pandemia y por qué no se puede jugar en las calles con sus compañeros. Uhmm. Creo que era durísimo para ellos. Uhmm. Pero sí.. Nuestra, nuestro, nuestro gobierno pensaba que esto era lo mejor, pero a veces creo que en unas, uhmm por unos lados esta cuarentena y pandemia hice uhmm hizo mucho más daño con uhmm, no sé, encaramiento en las casas y, no sé, también he afectado mucho a personas que entonces también, no sé, sufrían por una, uhmm, por una enfermedad mental o que tenían o los que tenían, no sé, problemas familiares. Ummm, sí. Pero para los niños lo peor porque vivir en una sociedad y tener contacto con otros es algo que te ayuda a, a, uhmm ¿cómo se dice?, en uhmm...

De este modo, señala que quiere contribuir no solo al tema propuesto, sino a un subtema en particular. Cuando abre el tema de la educación, el hablante B lo reduce inmediatamente a la de los niños más pequeños, y solo al cerrar su turno decide ampliarlo de nuevo, como si no quisiera limitar al hablante A. Pero este recurre a la tematización mediante una fórmula tematizadora precisamente para volver a restringir el tema discursivo al mismo subtema, el de la educación de los niños más pequeños.

En el segundo ejemplo documentado, parece suceder justo lo contrario, ya que el aprendiente esloveno decide ampliar el cauce temático (10):

- (10) [NEERL_204]: ¿Y en tu país cómo era la época de la pandemia? ¿Qué...? ¿Puedes darme unas eh unos ejemplos de las obligaciones?

[ESL_204]: Sí, sí. En nuestra facultad umh, cuando nos volvimos, tenía... teníamos que ponernos las mascarillas, desinfectar las manos por ejemplo o... Pues eso era de propia lección, pero es mejor para tu salud. Y... Y creo que hmmm tuvimos que mostrar un documento cuando entramos en la facultad... con un certificado, eso de habernos vacunado o que tuvimos Covid hace menos de seis meses y... La tercera opción, creo que era que hicimos el test que no era más viejo de dos días. Y pues, eso... Y *en cuanto a las otras obligaciones*, sí pues las mascarillas todo el tiempo, la desinfección, pero creo que podría

ser uhm más... menos apresurado todo uhm que... También por eso la gente creía que eran obligaciones que el país ponía para mantener las personas en casa y no por su propia salud. Y creo que lo hemos entendido mal algunas de esas... toda esa situación.

Cuando el interlocutor le pregunta por las medidas tomadas en Eslovenia, el eslovenoparlante se limita primero a abordar las de la facultad –y lo hace mediante el otro gran procedimiento de topicalización, la dislocación (*en nuestra facultad*)–. Con el tema vinculante, parece establecer otro bloque informativo más extenso e integrar más información en el tema discursivo, procediendo a terminar de llenar el vacío informativo abierto por el interlocutor. Dentro del corpus analizado, es en esta manifestación en la que se vería de forma más clara la función de las expresiones tematizadoras de etiquetar un bloque informativo y estructurar el discurso en subtemas discursivos.

En el tercer caso registrado (11), el estudiante esloveno introduce una suerte de giro temático con el que termina de contribuir a la comparación entre la vida en la ciudad y la vida en el campo que de cierta manera propone el interlocutor:

(11) [FR_198]: La ansiedad... Sí... ¿Y vives en un pueblo o en la ciudad? Porque cambia mucho también.

[ESL_198]: En la ciudad, sí, yo vivo en Celje que es la tercera ciudad más grande en Eslovenia, pero mi novio vive en un pueblo, así que pasé mucho tiempo con él, eh, durante ese período trabajó en Austria, así que por un tiempo él también estaba en Eslovenia, así que estuve con él. Y en realidad, durante todo esto he podido salir mucho, bueno, salir en el sentido de ir a la naturaleza y a las montañas, así que fue una maravilla para mí en realidad. Pero después *en cuanto a la ciudad* todo fue un poco más dramatizado.

Con el tema vinculante, el hablante esloveno da lugar a otro subtema discursivo, que parece entrar en una relación contrastiva o distributiva con el discurso anterior, en el que trata la vida en el campo, y lo aprovecha asimismo para cerrar el turno.

En los tres ejemplos de tema vinculante con fórmula de topicalización los estudiantes eslovenos parecen ajustarse a la que se suele considerar la función principal del procedimiento: la de introducir o reintroducir un (sub)tema discursivo, reorientando el hilo temático y preparando al interlocutor para tal giro. En los tres casos el aspecto (re)introducido forma parte del discurso precedente, ya que ha sido sugerido o abordado (también) por el interlocutor. De ahí que los cambios temáticos que proponen los aprendientes eslovenos no sean radicales y se ajusten a la línea ya establecida, con lo que facilitan el procesamiento al oyente. Asimismo, los pocos participantes eslovenoparlantes que recurren al tema vinculante con expresión tematizadora

lo emplean para extender o reducir el (sub)tema discursivo, organizar el discurso según el ámbito temático tratado y ampliar tal ámbito con información nueva.

5. Conclusiones

En el presente estudio aspirábamos a analizar las funciones discursivas que los estudiantes eslovenos de ELE atribuyen al tema vinculante. Aunque se trate de uno de los procedimientos principales de tematización, su frecuencia de uso en la muestra de discurso oral analizada es reducida. Según el recuento que hemos hecho, emplea este mecanismo un cuarto de los participantes eslovenoparlantes, cuyo nivel autodeterminado de español se extiende desde el B1 hasta el C2. Pero el hecho es que no puede hablarse realmente de un empleo recurrente. Por tanto, lo que hemos podido examinar son más indicios o atisbos de ciertas tendencias que verdaderos patrones discursivos, de manera que el estudio ha de entenderse como una primera aproximación al asunto.

En función de los ejemplos de uso que sí se registran en el corpus PRACOMUL, hemos podido observar que los aprendientes eslovenos reconocen en el tema vinculante su inherente propósito de (re)introducir (sub)temas discursivos y de organizar y estructurar el discurso. Pero no recurren a él solo para organizar sus propias intervenciones, sino también para contribuir a la articulación del intercambio. Además, dan muestras de percibirlo como un recurso para hacerse presentes en la situación comunicativa y cooperar con el interlocutor, ya sea facilitándole la asimilación de la información, ya sea abordando los (sub)temas propuestos por él.

Sin embargo, el escaso aprovechamiento del potencial que ofrece el mecanismo de tematización examinado, y más en la conversación informal, parece apuntar a que tanto este recurso en particular como la estructura informativa en general se beneficiarían enormemente de un tratamiento didáctico más completo y sistemático. Únicamente dominando los recursos de los que dispone el código lingüístico del español para estructurar la información e interiorizando tanto sus valores informativos como sus patrones discursivos, podrán los aprendientes de ELE explotar todo el potencial pragmático de las correspondientes pautas estructurales y alcanzar los niveles más altos de las competencias lingüística y pragmática.

6. Referencias

- ALONSO BELMONTE, I. (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, pp. 9-21.

- https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.alonso.pdf (Fecha de consulta: 03/03/2022).
- BOSQUE, I. y GUTIÉRREZ-REXACH, J. (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid: Akal.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2001): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática* (2.ª edición), Barcelona: Ariel.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2016): "La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE", *LinRed. Lingüística en la Red*, Monográfico XIV, pp. 1-25. https://linred.web.uah.es/numero14_monografico_Art1.html (Fecha de consulta: 23/03/2024).
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (2000): "El orden de palabras en la oración", Alvar, M. (dir.), *Introducción a la lingüística española*, Barcelona: Ariel, pp. 359-370.
- CONSEJO DE EUROPA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE e INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Grupo Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Fecha de consulta: 01/06/2022).
- CONSEJO DE EUROPA (2021): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Strasbourg: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://www.coe.int/lang-cefr> (Fecha de consulta: 01/06/2022).
- CONTRERAS, H. (1978): *El orden de palabras en español*, Madrid: Cátedra.
- DOWNING, A. (1997): "Discourse pragmatic functions of the Theme constituent in spoken European Spanish", Connolly, J. H., Vismans, R. M., Butler, C. S. y Gatward, R. A. (eds.), *Discourse and Pragmatics in Functional Grammar*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, pp. 137-162. <https://doi.org/10.1515/9783110812237.137>
- FERNÁNDEZ LORENCES, T. (2010): *Gramática de la tematización en español*, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2021): "La estructura informativa del hablar", Loureda, Ó. y Schrott, A. (eds.), *Manual de lingüística del hablar*, Berlin/Boston: De Gruyter, pp. 419-442. <https://doi.org/10.1515/9783110335224-021>
- GARCÍA GARCÍA, M. (2016): "La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE", *LinRed. Lingüística en la Red*, Monográfico XIV, pp. 1-34. https://linred.web.uah.es/numero14_monografico_Art2.html (Fecha de consulta: 23/03/2024).
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2014): *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios* (3.ª edición), Madrid: Arco/Libros.
- HIDALGO DOWNING, R. e HIDALGO DOWNING, L. (2007): "Metadiscursive and interpersonal values of pronominal topics in spoken Spanish", Butler, C. S., Hidalgo Downing, R. y Lavid-López, J. (eds.), *Functional Perspectives on Grammar and Discourse. In honour of Angela Downing*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 327-347. <https://doi.org/10.1075/slcs.85.18hid>
- 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
- LEONETTI, M. y ESCANDELL-VIDAL, M. V. (2021): "La estructura informativa. Preguntas frecuentes", Leonetti, M. y Escandell-Vidal, M. V. (eds.), *La estructura informativa*, Madrid: Visor Libros, pp. 15-181.

- MARKIČ, J., PIHLER CIGLIČ, B., NOVAK, P., GERŠAK, M. U., KALENIČ RAMŠAK, B. y DROBNIČ, M. (2007): *Špansko-slovenski in slovensko-španski moderni slovar = Español-esloveno y esloveno-español diccionario moderno* (2.^a edición), Ljubljana: Cankarjeva založba.
- MARTÍN PERIS, E. (2006): “La estructura tema-remática y el orden de los constituyentes de la oración en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE): estrategias de enseñanza en los niveles de perfeccionamiento”, Casado Velarde, M., González Ruiz, R. y Romero Gualda, M. V. (eds.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores. Actas del I Congreso Internacional*. Vol. 1, Madrid: Arco/Libros, pp. 1079-1098.
- PONS RODRÍGUEZ, L. (2005): “Las expresiones tematizadoras en los manuales de ELE”, Castillo Carballo, M. A., Cruz Moya, O., García Platero, J. M. y Mora Gutiérrez, J. P. (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 683-692.
- PONS RODRÍGUEZ, L. (2017): “Deudas latinas y variaciones romances en la creación del marcador de topicalización RESPECTO”, *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 44, pp. 133-167. <https://doi.org/10.15304/verba.44.2837>
- PORTO DAPENA, J.-Á. (1995): *El complemento circunstancial* (2.^a edición), Madrid: Arco/Libros.
- PRACOMUL: *Corpus oral de ELE PRACOMUL*. www.pracomul.si.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*, Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2019): *Glosario de términos gramaticales*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- VESELKO, V., PIHLER CIGLIČ, B. y VANDE CASTEELE, A. (2023): “Competencia pragmática en el discurso oral de ELE: un estudio de la dislocación como estrategia discursiva”, *Beoiberística*, VII (1), pp. 159-181. <https://doi.org/10.18485/beoiber.2023.7.1.9>
- VIGARA TAUSTE, A. M. (1992): *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid: Gredos.
- VILLALBA, X. (2019): *El orden de palabras en contraste*, Madrid: Arco/Libros.
- ŽELE, A. (2018): “O aktualnostnočlenitveni stavi v slovenščini”, *Jezik in slovnstvo*, 63 (2-3), pp. 59-73. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-12PJRM8D> (Fecha de consulta: 31/07/2020).
- ŽELE, A. y KRAJNCIČ, M. (2020): *Sodobna slovenska skladnja: diskurzni in slovnčni vidiki*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- ZUBIZARRETA, M. L. (1999): “Las funciones informativas: tema y foco”, Bosque, I. y Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen III: Entre la oración y el discurso. Morfología*, Madrid: Espasa, pp. 4215-4244.