

Conectando texto: propuestas para el desarrollo de la expresión escrita en inglés como lengua extranjera

Isabel Alonso Belmonte

Universidad Autónoma de Madrid

Anne M. McCabe,

Saint Louis University

This article analyzes the didactic potential of the discourse notions of Theme and Rheme (Halliday, 1985/1994) to help our ESL students resolve problems related to a lack of cohesion in their written essays. These discourse notions, closely related to information progression in texts and shown to be important cohesive elements in several studies within the scope of Discourse Analysis, are not often present in ESL teaching materials, adding to a lack of clear guidelines for our students to follow in distributing information throughout their texts. Our aim in this article is to further explicate this state of affairs, and to transform these notions into tools for evaluation of writing and for teaching writing in the ESL classroom.

El objetivo de este artículo es analizar la potencialidad didáctica de las categorías discursivas de Tema y Rema (Halliday 1985/1994) para resolver problemas relacionados con la falta de cohesión textual de las redacciones de nuestros alumnos de inglés como lengua extranjera. Estas nociones, estrechamente relacionadas con la progresión de la información en el texto y caracterizadas en múltiples estudios en el área del Análisis del Discurso como importantes elementos de cohesión textual, no terminan de estar presentes en los manuales de inglés como lengua extranjera, lo que contribuye a que los alumnos carezcan de modelos claros a la hora de distribuir la información a lo largo de sus composiciones escritas. Nuestra intención en este trabajo es poner de manifiesto esta situación y transformar estas nociones en herramientas de evaluación y acción didáctica en el aula de inglés como lengua extranjera.

Palabras claves: modelos de progresión temática, expresión escrita, actividades didácticas, cohesión, discurso argumentativo.

Fecha de recepción del manuscrito: noviembre de 2001

Isabel Alonso Belmonte, Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Ciudad Universitaria de Cantoblanco, Crta. de Colmenar, km. 15, 28049 Madrid, *correo electrónico*: isabel.alonso@uam.es.

Anne M. McCabe, Department of English and Communication, Saint Louis University, Madrid Campus, Avda. del Valle, 34, 28003 Madrid, *correo electrónico*: mccabea@spsmail.slu.edu

1. Introducción

Este artículo tiene como objetivo abordar desde una perspectiva discursiva un problema al que se enfrentan muchos profesores de inglés como lengua extranjera: cómo solucionar la falta de cohesión textual de las redacciones de sus alumnos, entendida ésta como la ausencia de conexión temática y discursiva entre las frases que forman un texto.¹ Nuestra experiencia como docentes nos lleva a encontrarnos habitualmente con redacciones en las que las ideas se exponen y desarrollan de una forma más bien desorganizada. Para ilustrar este punto, considérese el siguiente ejemplo:

Texto 1:

- (1) If I could make one important change in Madrid, I would probably create an artificial beach, mainly because of the annoying hot that the capital suffers in Summer.
- (2) The problem is that it's very difficult to create a real beach with real sand and sea water.
- (3) However it's possible.
- (4) Historically our city has been one of die most important in the world.
- (5) Every citizen is proud of his capital, beginning with his museum and ending with his historic objects.
- (6) However it has been indicted for not to have a beach.
- (7) But if I could have the choice I'd give to Madrid a beach.
- (8) It has many advantages.
- (9) The tourism of Madrid would increase a lot.
- (10) People no longer need to go to coast places to swim.
- (11) People can also get a tan without going to any special place to do it.
- (12) Moreover they no longer need to spend more money in travels.
- (13) To sum up I would probably create an artificial beach in Madrid, because people can decieve the annoying hot forever.

El ejercicio anterior es la redacción de un alumno español de nivel intermedio-avanzado (entre 500-530 TOEFL) en respuesta a la pregunta “If you had the choice to change something in your town or city, what would you do?”. Estamos, por tanto, ante un texto argumentativo en el que la organización y justificación de las ideas presentadas juega un papel fundamental. Pues bien, desde un punto de vista gramatical, sólo encon-

¹ Aunque no todos los miembros de la comunidad científica están de acuerdo sobre el significado del término cohesión y de su relación con el concepto de coherencia textual, nosotros adoptamos aquí las definiciones de E. Bernáñez: «La *coherencia* es la propiedad fundamental de los textos, hasta el punto que podemos definir <texto> como «aquel objeto lingüístico dotado de coherencia». (...) Podemos decir que superficialmente, en la sucesión de elementos que componen un texto, la coherencia se refleja en una serie de fenómenos a los que nos referimos con la denominación general de *cohesión*.» (1995: 129. Énfasis original).

tramos faltas menores. Quizá podemos mencionar el uso del adjetivo “hot” en vez del sustantivo “heat” en las oraciones 1 y 13, la construcción “give to Madrid a beach” en la frase 7, y la falta de “would” en “People no longer ... need” (frase 10) y en “they no longer ... need” (frase 12) como errores más significativos. Además, apreciamos el uso por parte del alumno de conectores como because, however, but y to sum up, lo que evidencia su familiaridad con los mecanismos discursivos propios de la argumentación. Sin embargo, encontramos otro tipo de problemas que tienen que ver con la distribución de la información a lo largo de las diferentes oraciones que forman la redacción. Por ejemplo, al final del primer párrafo se dice: “The problem is that it’s very difficult to create a real beach with real sand and sea water. However it’s possible.”, generando así al lector expectativas sobre cómo desarrollará el autor esa tesis, es decir, sobre cómo sería posible crear una playa en Madrid. Sin embargo, el alumno nos sorprende dando un salto brusco a otro tema -la importancia histórica de Madrid en el mundo-, para luego volver en la frase n° 7 al asunto de la playa madrileña, que, por otro lado, introduce con un “But”, estableciendo de esta manera un contraste bastante inesperado con la información dada en el párrafo precedente. En definitiva, estamos ante un texto argumentativo escrito por un alumno que está familiarizado con la forma de organización global de este tipo de textos -a través del uso de conectores, añadiendo un pequeño resumen al final, etc.- pero en el que las ideas se exponen y desarrollan de forma más bien desorganizada, dando así la espalda a las expectativas que generan en el lector.

Este tipo de redacciones, sorprendentemente numerosas en nuestro entorno diario, nos han llevado a reflexionar sobre las causas que motivan la falta de una secuencia lógica a la hora de ordenar las ideas en un texto. Es cierto que tradicionalmente el desarrollo de la expresión escrita en el aula de lenguas extranjeras se ha limitado a ejercicios para practicar estructuras gramaticales, pero en la actualidad casi todos los manuales de inglés proponen la práctica discursiva del lenguaje fundamentalmente a partir de actividades sobre conectores y, en menor medida, a partir de ejercicios para trabajar la adecuación textual, etc. Sin embargo, tal como nos demuestra el ejemplo anterior, es evidente que este tipo de ejercicios no son suficientes para garantizar la cohesión de las redacciones de algunos alumnos. Nuestra trayectoria investigadora nos ha permitido identificar como un posible origen de los problemas descritos anteriormente la falta de tratamiento didáctico que se da en los manuales de inglés a otros elementos que también dotan al texto de cohesión, como por ejemplo, las nociones de Tema y Rema (Halliday, 1985/1994). Los conceptos de Tema y Rema han sido caracterizados como importantes elementos de cohesión textual en múltiples estudios (Witte, 1983; Weissberg, 1984; Weissberg y Buker, 1984; Connor y Farmer, 1990; Bardovi-Harlig, 1990; Vande Kopple, 1991; Bloor y Bloor, 1992; Whittaker, 1995; Nwogu, 1995; Berry, 1995; Martin, 1995; entre otros) fundamentalmente porque, tal como veremos en las próximas páginas, sostienen la estructura secuencial de la linealidad lingüística. Además, se manifiestan en unidades concretas, de la misma manera que la cohesión se puede manifestar en unos conectores concretos. Sin embargo, no encuentran su camino en el aula de L2. Esta impresión no sólo ha sido constatada por autores

como McCarthy y Cárter (1994) y Bloor y Bloor (1995)², sino también verificada por otros estudiosos en trabajos de campo sobre las características de los libros de texto de inglés como lengua extranjera más utilizados en España (véase Alonso en prensa). En nuestra opinión, la falta de tratamiento didáctico de estas nociones y de su valor discursivo contribuye a que los alumnos carezcan de modelos claros a la hora de distribuir la información en el texto y si bien este problema se manifiesta claramente en todos los aspectos de la lengua, se hace especialmente evidente en la expresión escrita y en la producción de textos de cierta complejidad, como los argumentativos.

Por otro lado, otro de los problemas que se evidencian en las composiciones que corregimos habitualmente es la falta de práctica que los alumnos muestran a la hora de escribir, incluso en su lengua materna. Friedlander (1990) cita algunos estudios que prueban que cualquier estudiante de L2 aplica los conocimientos y estrategias de redacción de su L1 a la segunda lengua que está estudiando. Es de suponer entonces que alumnos que no escriben habitualmente en su lengua materna no habrán desarrollado estrategias de comunicación escrita que transferir a la L2 que estén estudiando. Lamentablemente, éste podría ser el caso de algunos de los alumnos españoles que acceden a las universidades de este país.

Así pues, nos preguntamos ¿cómo resolver los problemas de organización textual de las composiciones de aquellos alumnos que no han desarrollado estrategias de redacción en su propia lengua materna? En nuestra opinión, el alumno debe aprender a considerar la producción del discurso, ya sea oral o escrito, como una actividad modulada por las réplicas reales o imaginadas, explícitas o implícitas, de un receptor, es decir, como el fruto de la interacción entre individuos. En este sentido, la única estrategia posible para los escritores en general es imaginarse al lector “tipo” que les va a leer y anticipar sus posibles reacciones ante el mensaje que quiere transmitir, con el fin de seleccionar, ordenar y presentar la información en el texto de forma estratégica. Por tanto, creemos que la clave para resolver el problema de redacciones como la del Texto 1 está en la incorporación de nociones como Tema y Rema al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a través de actividades concretas. En primer lugar, por su importante valor como elementos de cohesión textual y porque la información que recogen responde a una estrategia informativa desarrollada por el escritor para satisfacer las demandas del lector “tipo” al que se dirige. En segundo lugar, porque en el caso específico de los alumnos hispanoparlantes que aprenden inglés, probablemente contribuiremos a desarrollar estrategias de producción escrita en L2 que los alumnos

² “Language course-books and materials only very rarely pay attention to thematic patterning or to assisting learners to pattern the text they produce according to thematic choices” (McCarthy y Carter, 1994:76). “Whereas cohesion has for many years have been a standard element in the English language teaching syllabus, with great benefit to the learner, it is only in more recent years that other aspects of the textual functions of discourse, Theme and Rheme and Given and New, which affect the structure of the clause, have attracted the attention of applied linguistics, and very little of their research has yet found its way to the classroom” (Bloor & Bloor, 1995: 230).

podrían incorporar a su L1, ya que hay suficientes estudios que prueban que no existen grandes diferencias en cuanto al comportamiento discursivo de estas nociones en inglés y en español (véase Alonso, 1997yMcCabe, 1999).

Puesto que somos conscientes del desconocimiento que el profesor de idiomas tiene de nociones discursivas como Tema y Rema, Información Conocida- Información Nueva, etc. aprovecharemos las próximas páginas de este artículo para presentar estos conceptos, examinar su potencial didáctico y ver de qué modo podrían ser de utilidad para el profesor de inglés como lengua extranjera. Finalmente, presentaremos una serie de actividades concretas que tienen como objetivo fundamental que los alumnos se familiaricen con la organización informativa en inglés. Creemos que pueden ser de utilidad y que pueden servir como estímulo a la elaboración de otras actividades en esta línea.

2. Cómo distribuir la información en el texto: las nociones de Tema y Rema

En cualquier acto comunicativo, una de las decisiones que debe enfrentar el hablante/ escritor tiene que ver con lo que Brown y Yule (1983) llaman el problema de linealidad del lenguaje: el lenguaje es lineal y, por lo tanto, sólo se puede producir una palabra cada vez. En consecuencia, elegir el punto de partida para su mensaje tiene una gran importancia, puesto que lo primero que oye/lee el receptor de dicho mensaje determinará su interpretación de la información que viene después. Pues bien, Tema es una categoría estructural que constituye el punto de partida del mensaje y se realiza en el primer constituyente de la cláusula (Halliday, 1985/1994; Downing, 1991). Al resto de la cláusula se le llama Rema. El Tema suele coincidir en posición pre-verbal con la *información conocida* de la oración, mientras que el Rema coincide con la *información conocida* en posición pre-verbal.

Ejemplo:

Where's Mary?	
Mary	's atthe movies.
Theme	Rheme

La noción de Tema no sólo cumple funciones específicas en el marco de la oración, sino también en unidades lingüísticas de mayor tamaño, como el texto, que son las que nos interesan aquí. La información discurre a lo largo del discurso recogida en los Temas y los Remas de cada una de las oraciones que forman un texto, creando unas cadenas léxicas y referenciales que enlazan Temas con otros Temas o Temas con Remas. Si bien son muchos los trabajos de reciente publicación (Fries, 1981; 1993; 1994; 1995a; 1995b; 1995c; Ghadessy, 1995 (ed.); entre otros) que han demostrado el valor discursivo de las nociones de Tema y Rema como organizadoras de la distribución de la información a lo largo del texto, nosotros queremos destacar aquí el trabajo del lingüista Frantisek Danés (1974), del Círculo de Praga, por su utilidad para evidenciar problemas de cohesión textual. Danés desarrolló un marco conceptual para caracterizar las

diferentes maneras de distribuir la información en el texto, que él denominó modelos de progresión temática (PT). Existen tres tipos de progresión temática:

1) LINEAL (PTL): la información que contiene el Tema de la cláusula (en cursiva) proviene del Rema o Remas precedentes (subrayado):

(1) So a combination of assertiveness by males and acquiescence by females may have social divisions based on gender. (2) One result of such social divisions has been a comparative lack of information about the role of women in history; (3) the reconstruction of this role, the restoring of women to history has been a leading theme of historical research in the present generation.

(Chambers, M., R. Grew, D. Herlihy, T. K. Rabb, & I. Woloch (1991) The Western Experience. Volume 1. Chapter I: The First Civilizations. McGraw Hill, Inc.)

Rema 1 (*social divisions based on gender*)

→ Tema 2 (*One result of such social divisions*) + Rema 2 (*role of women in history*)

→ Tema 3 (*the reconstruction if this role...*)

2) CONSTANTE (PTC): la información que contiene el Tema de la cláusula proviene del Tema o Temas precedentes:

(1) The clove is a spice which comes from an Indonesian evergreen tree. (2) Cloves are the dried, unopened buds of the tree. (3) They are shaped like little nails. (4) They are reddish when picked and turn dark brown when dried in preparation for use.

Tema 1 (*Cloves*) ? Tema 2 (*Cloves*) ? Tema 3 (*They*) ? Tema 4 (*They*)

3) DERIVADA (PTD): la información de los Temas de la cláusulas que componen el texto derivan o se refieren a un *hipertema o tema general*:

The Rome of Augustus

(1) Beautiful homes for the well-to-do were built on the Palatine Hill. (2) Delicate temples in the Hellenistic style were erected beside the river. (3) Warehouses and shops expanded to deal with the rising commerce of the empire. (4) More ominously, the multi-storied apartment houses of the city's slums expanded to accommodate the thousands of dispossessed farmers.

(Willis, F. R. (1981) Western Civilization: An Urban Perspective. Volume 1. Chapter 4: The Rome of Augustus. D.C. Heath and Company).

Tema 3 (Warehouses and shops)

↑

Tema 1 (*Beautifulhomes...*) – Hipertema = Buildings in ancient Rome – Tema 2 (*Delicatemples...*)

↓

Tema 4 (*the multi-storied apartment houses*)

Tal como decíamos en la introducción, el potencial didáctico de las nociones de Tema y Rema ha sido reconocido por casi todos los analistas que lo han estudiado y sus aplicaciones en la lingüística aplicada son múltiples, fundamentalmente en el campo de la traducción (Bell, 1991)³ y, por supuesto, en el de la enseñanza de idiomas. Lamentablemente, no existen muchos estudios descriptivos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en los que la clasificación de Daněš se utilice como herramienta de análisis. En esta línea de trabajo, las autoras de este artículo presentaron en Alonso y McCabe (1998) los resultados del análisis de una muestra de 30 textos escritos en inglés por alumnos españoles en el marco de una universidad norteamericana ubicada en Madrid, de acuerdo con los modelos de progresión temática de Daněš (1974). La extensión de los trabajos analizados era de aproximadamente un folio y versaban sobre temas como:

1. Is higher education a right or a privilege?
2. Agree or disagree with the following statement: Teachers should make learning more enjoyable for their students?

Dicho análisis nos permitió identificar los problemas más habituales en la expresión escrita en inglés desde el punto de vista de la distribución de la información en el texto, a saber:

1. Uso excesivo de la progresión temática constante (PTC) y, por lo tanto, escaso desarrollo de la progresión temática lineal (PTL), dejando así ideas incompletas. Es frecuente que los alumnos elaboren un listado de ideas sin desarrollar que se van sucediendo sin relación cohesionada.
2. Uso excesivo de Temas que contienen información demasiado general (ej: *People, everybody, someone, parents, you, etc.*) y/o que hacen referencias anafóricas poco claras: abuso de pronombres personales, demostrativos, etcétera.
3. Uso excesivo de Temas vacíos de cualquier contenido conceptual: abuso de oraciones existenciales (*there + información nueva*), oraciones impersonales (*it is + información nueva*). Esto no permite enlazar con los Temas o Remas de oraciones precedentes y, en consecuencia, el texto queda inconexo.
4. Uso de Remas vacíos de información “real” (Bloor y Bloor, 1992), que no permiten enlazar con el Tema de la siguiente cláusula, rompiendo así lógica relación temática de las diferentes partes del texto.
5. Selección confusa de Temas tópicos (que hacen referencia a algún participante o circunstancia) y Temas discursivos (ej. *However, but, etc.*) Una selección inapropiada de Temas tópicos puede hacer que el lector no entienda bien cual es el referente en el texto, o puede evidenciar la falta de conexión entre las ideas que se presentan en el texto. En cuanto a los Temas discursivos, si no se seleccionan de forma adecuada, el lector puede perder fácilmente el hilo del texto.

³ Para estudiar más específicamente la relevancia de la progresión temática en la traducción español-inglés-español, véanse Hickey, 1997; Varela Pérez, 1999; Munday, 2000; entre otros.

6. Inclusión de información irrelevante entre aquella recogida en un Rema y su posterior reaparición en un Tema. Esto hace que el lector tenga que buscar atrás en el texto para establecer conexiones entre las ideas. También evidencia cierta improvisación a la hora de escribir.

Algunos de estos problemas se pueden apreciar en el texto que ya presentamos en la introducción de este artículo: el problema nº 5 -selección confusa de Temas discursivos- ya lo ilustramos en la introducción de este artículo cuando comentamos el uso de *but* en el tercer párrafo del texto 1 y las expectativas equívocas que generaba en el lector. También comentamos el problema nº 6 -inclusión de información irrelevante entre aquella recogida en un Rema y su posterior reaparición en un Tema-, con el brusco giro que toma la redacción en la oración nº 4, cuando el lector espera que el escritor desarrolle alguna de las ideas mencionadas en los Remas de las oraciones nº 2 y 3 sobre la posibilidad y las dificultades de hacer una playa en Madrid. Además, el problema nº 1-uso excesivo de la progresión de información constante- se ve cuando el escritor utiliza repetidamente el Tema *people* en las frases nº 9, 10 y 11, sin desarrollar ninguna de las ideas que se presentan en los Remas de dichas oraciones.

Otros problemas se evidencian más claramente en el siguiente texto (texto 2), escogido entre nuestra muestra de composiciones. El alumno responde a la pregunta “*Is higher education a right or a privilege?*”:

Texto 2

(1) It is said that people who has primary studies is worse than the others with higher education. (2) I am going to explain the arguments in favor of higher education as a privilege of some people. (3) First, I think that everybody has the right to receive a primary education, in order to develop his personality. (4) From this moment, some of them will be able to study more in order to reach a higher degree - (5) and others will begin to work, taking advantage of the special abilities they have. (6) This doesn't mean that those are better than these, because people who has higher degrees will do some works wich require persons with intellectual abilities, (7) but they think of activities that must be done by people who has the required ability. (8) In addition to this remark, there are a lot of works - specially the maintenance of industrial machines, - that must not be done by somebody who has a higher degree - because it is very likely for him not to know how it must be repaired, but for somebody who has the ability of understanding it. (9) Moreover, we realize that there are many works in our house that we do not know how to do -like repairing our TV set, or the washing-machine, etc. (10) And we maybe have a higher education, wich does not mean we are silly persons because we do not know how to fix them: (11) the simple explanation to this situation is that we have developed our mind, (12) and with the help of others who have less studies than us but more easy abilitie, we will be able to watch TV again!

(13) Finally, we can draw the following conclusions: (14) primary education is a right for everybody, (15) but only some of them will be able to continue studying in order to reach a higher degree (16) and both of them are very important for our society.

El problema n° 2 -uso excesivo de Temas que contienen información demasiado general y/o que hacen referencias anafóricas poco claras- se evidencia repetidamente a lo largo de esta redacción: el referente del Tema “them” en la oración n° 4 no queda nada claro para el lector, y lo mismo ocurre con “only some of them” y “both of them” en las oraciones 15 y 16, respectivamente. También encontramos varios pronombres personales “we” tematizados, cada uno con un significado diferente: los *we* de las oraciones 9 y 10 se refieren a la gente en general; el de la frase n° 13 se debe referir al escritor y sus lectores.

El problema n° 4 -uso de Remas vacíos de información “real”- se puede detectar en el Rema de la segunda oración, en el que el alumno repite parte de la pregunta que se le formula. El Rema de la oración n° 2 está situado al final del primer párrafo, un lugar clave para indicar la dirección informativa que tomará la redacción. Desafortunadamente, lo que el alumno desarrolla a continuación no es la idea expuesta en el Rema de la oración n° 2 -“the arguments in favor of higher education as a privilege of some people”-, sino otra: la necesidad de que haya alumnos que estudien formación profesional, mientras otros cursan estudios superiores. De esta manera, las expectativas del lector se ven de nuevo frustradas.

Finalmente, el problema n° 5 se hace patente de nuevo en este texto. Apreciamos cierta desorganización a la hora de seleccionar los Temas discursivos: encontramos un *First* (oración n° 3), pero no hay ningún *Second*; también encontramos un *From this moment* (oración n° 4) cuando el alumno no se ha referido todavía a ningún punto en el tiempo, así que es difícil que el lector sepa cómo relacionar dicho punto temporal con el resto del texto.

Tal como hemos visto, la progresión temática de Danés (1974) puede ser una herramienta muy útil para el profesor de inglés a la hora de evaluar las composiciones escritas de sus alumnos, puesto que permite llevar a cabo una corrección a nivel discursivo y detectar una serie de problemas de organización textual que después pueden tener un tratamiento didáctico específico en el aula. En el siguiente capítulo, presentaremos unos ejercicios-modelo que pueden llevarse a cabo en el aula de inglés para subsanar problemas de redacción relacionados con la progresión de la información en el texto.

3. Las nociones de Tema y Rema como herramientas de acción didáctica: algunas actividades

Queda mucho que hacer todavía, a la luz de la realidad de las producciones escritas diarias de nuestros alumnos, que incluso en niveles avanzados, siguen mostrando problemas de organización discursiva, ya sea por la falta de adiestramiento en su lengua materna o por las dificultades que se generan en la nueva lengua. Desgraciadamente, la

expresión escrita sigue siendo, en nuestra opinión, la destreza más descuidada en los libros de texto y, por tanto, la más difícil de abordar didácticamente por el profesor. Creemos que el análisis del discurso y, más concretamente, nociones como Tema y Rema pueden ser de gran ayuda para el profesor a la hora de localizar problemas de naturaleza discursiva y ponerles remedio. Por lo tanto, lo que defendemos es la necesidad de que los profesores-investigadores, los autores de materiales, como expertos conocedores de la ciencia del lenguaje, tengan en cuenta el potencial didáctico de estas nociones y lo incorporen a los manuales de inglés en forma de actividades concretas, con el fin de que los profesores las lleven al aula y los alumnos mejoren su competencia discursiva. Pero no sólo como herramientas de evaluación, sino también como elementos de acción didáctica. En este sentido, nosotros queremos hacer nuestra pequeña aportación con una serie de actividades que tienen como objetivo fundamental que los alumnos se familiaricen con la organización informativa en inglés. Las actividades-modelo que proponemos están pensadas para un nivel intermedio, aunque pueden adaptarse a cualquier nivel: dependerá de la complejidad del texto que se seleccione. Los estudiantes de nivel intermedio evidencian ya un control considerable de construcciones morfológicas y sintácticas básicas, aunque todavía cometen errores gramaticales. Son capaces de expresarse y poseen un vocabulario suficiente, pero todavía no son capaces de matizar y rectificar ambigüedades. En este estadio, los alumnos ya pueden iniciarse en la escritura libre, puesto que son capaces de escribir sus propias oraciones sin necesidad de seguir un modelo o transformar frases dadas. Éste es el momento en el que nuestros estudiantes deben empezar a pensar sobre qué escribir, qué palabras y oraciones elegir y cómo organizar sus ideas.

Para ellos hemos pensado en los ejercicios que vienen a continuación. Son 6 actividades que presentamos en forma de ficha. La mayoría de ellos intentan familiarizar al alumno con el modelo de progresión temática lineal (PTL), que, en nuestra opinión, es la que menos utilizan nuestros alumnos. Esperamos que sean de utilidad para el profesorado.

• Ficha nº 1

Título: TEXTUAL AWARENESS

Descripción: Actividad de reflexión lingüística.

Objetivos discursivos: familiarizar al alumno con el continuum *información conocida-información nueva* y con la progresión temática lineal.

Destrezas lingüísticas: comprensión lectora.

Procedimiento: El alumno debe leer con atención los dos textos anteriores y responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo distribuye el autor la información en el texto? ¿Qué texto te resulta más difícil de comprender? ¿Por qué?

- a) It was in 1899 that Ernest Hemingway was born in Oak Park, a highly respectable suburb of Chicago. Being a doctor was the occupation of his father, a keen sportman. Of six children, Ernest was the second. A lakeside hunting lodge in Michigan, near

Indian settlements, was the place where holidays were spent by the family. Although in school activities Ernest was energetic and successful, twice he ran away from home before the *Kansas City Star* was joined by him as a cub reporter in 1917. The Italian front was the place where he volunteered to be an ambulance driver during the next year, and was badly wounded. Writing features for the *Toronto Star Weekly* was what he did when he returned to America in 1919. As a roving correspondent he came to Europe that year, and several large conferences were covered by him.

- b) Ernest Miller Hemingway was born in 1899 at Oak Park, a highly respectable suburb of Chicago, where his father, a keen sportman, was a doctor. He was the second of six children. The family spent holidays in a lakeside hunting lodge in Michigan, near Indian settlements. Although energetic and successful in all school activities, Ernest twice ran away from home before joining the *Kansas City Star* as a cub reporter in 1917. Next year he volunteered as an ambulance driver on the Italian front and was badly wounded. Returning to America he began to write features for the *Toronto Star Weekly* in 1919. He married in 1921. That year he came to Europe as a roving correspondent and covered several large conferences.⁴

• Ficha nº 2

Título: DOMINOES⁵

Descripción: la actividad propuesta es una variante del tradicional juego del dominó.

Objetivos discursivos: familiarizar al alumno con el continuum *información conocida-información nueva* y con la progresión temática lineal.

Destrezas lingüísticas: comprensión lectora.

Organización de trabajo: un juego de fichas de cartulina para cada pareja o para cada cuatro alumnos, dependiendo del número de alumnos en clase.

Materiales: Se necesita un juego de fichas de cartulina. En cada cara de la ficha aparece una frase. Las dos frases contienen la misma información, pero la distribución de la misma es distinta, desde el punto de vista pragmático.

Ejemplo: *It was in 1899 that Ernest Hemingway was born in Oak Park, a highly respectable suburb of Chicago. /// Ernest Miller Hemingway was born in 1899 at Oak Park, a highly respectable suburb of Chicago.*

Procedimiento: cada alumno deberá tener un número de fichas. El profesor pone una ficha sobre la mesa, por ejemplo:

Ernest Miller Hemingway was born in 1899 at Oak Park, a highly respectable suburb of Chicago, where his father, a keen sportman, was a doctor.

⁴ Estos textos están extraídos de Cook, 1989, pp. 62-63.

⁵ Esta actividad es una adaptación de Bardovi-Harlig (1990).

A partir de ahí y por orden, los alumnos empiezan a jugar. Comienza el alumno que tiene la ficha que encaja con la de la mesa. Se van poniendo las fichas en fila, por turnos de cada jugador, haciendo coincidir la *información conocida* con la *nueva* (PTL). Si el alumno cree que no tiene fichas que colocar, dirá: “*paso*” y continuará el siguiente. Así, hasta que se complete el texto. Gana el jugador que se quede antes sin fichas que poner o que al final tenga menos fichas sin colocar. Finalmente, podrán comprobar sus resultados con el texto original completo:

Ernest Miller Hemingway was born in 1899 at Oak Park, a highly respectable suburb of Chicago, where his father, a keen sportsman, was a doctor. He was the second of six children. The family spent holidays in a lakeside hunting lodge in Michigan, near Indian settlements. Although energetic and successful in all school activities, Ernest twice ran away from home before joining the *Kansas City Star* as a cub reporter in 1917. Next year he volunteered as an ambulance driver on the Italian front and was badly wounded. Returning to America he began to write features for the *Toronto Star Weekly* in 1919. He married in 1921. That year he came to Europe as a roving correspondent and covered several large conferences.

FICHAS

- a) Of six children, Ernest was the second.
- b) He was the second of six children.

- a) The family spent holidays in a lakeside hunting lodge in Michigan, near Indian settlements.
- b) A lakeside hunting lodge in Michigan, near Indian settlements, was the place where holidays were spent by the family.

- a) Although in school activities Ernest was energetic and successful, twice he ran away from home before the *Kansas City Star* was joined by him as a cub reporter in 1917.
- b) Although energetic and successful in all school activities, Ernest twice ran away from home before joining the *Kansas City Star* as a cub reporter in 1917.

- a) Next year he volunteered as an ambulance driver on the Italian front and was badly wounded.
- b) The Italian front was the place where he volunteered to be an ambulance driver during the next year, and was badly wounded.

- a) Writing features for the *Toronto Star Weekly* was what he did when he returned to America in 1919.
- b) Returning to America he began to write features for the *Toronto Star Weekly* in 1919.

- a) He married in 1921.
- b) 1921 was the year he married.

- a) That year he came to Europe as a roving correspondent and covered several large conferences.
- b) As a roving correspondent he came to Europe that year, and several large conferences were covered by him.

• Ficha nº 3

Título: INFORMATION FLOW

Descripción: esta actividad consiste en que el alumno corrija un texto formado por frases gramaticalmente correctas, pero discursivamente inadecuadas. El estudiante tiene que decidir qué frases debería escribir de nuevo para que el texto sea coherente y más fácil de entender.

Destrezas lingüísticas: comprensión lectora y expresión escrita.

Organización de trabajo: individual, pareja o grupo.

Texto propuesto:

Last week I went shopping with my family. The car, when we got into it to head for the shopping center, wouldn't start. Then, my father realized that he had forgotten his wallet when the car finally did start. So we had to wait for him while he went back to the house to get it. Finally, we got to the shopping center, where there was a big sale going on. Masses of people were everywhere because of the big sale. I lost my family due to this big crowd. However, my best friend found me in the sporting goods department of the Corte Inglés. We went to have coffee in the food court, and I spilled coffee all over my shirt. In the restroom, I cleaned off my shirt. And my sister was there! So, reunited with my family, we all went home to rest after our shopping odyssey.

• Ficha nº 4

Título: INFORMATION GAP

Descripción: esta actividad consiste en que el alumno complete los huecos de un texto con frases de su creación.

Objetivos discursivos: familiarizar al alumno con el continuum *información conocida-información nueva* y hacer que produzca frases adecuadas desde el punto de vista pragmático-discursivo.

Destrezas lingüísticas: comprensión lectora y expresión escrita.

Organización de trabajo: individual.

Texto propuesto:

Ernest Miller Hemingway was born in 1899 at Oak Park, a highly respectable suburb of Chicago. (1) _____
The family spent holidays in a lakeside hunting lodge in Michigan, near Indian

settlements. Although energetic and successful in all school activities, Ernest twice ran away from home before joining the *Kansas City Star* as a cub reporter in 1917. Next year he volunteered as an ambulance driver on the Italian front and was badly wounded. (2) _____
Returning to America he began to write features for the *Toronto Star Weekly* in 1919. (3) _____ He married in 1921. That year he came to Europe as a roving correspondent and covered several large conferences.

• Ficha nº 5

Título: TEXT PRODUCTION

Descripción: esta actividad consiste en que el alumno desarrolle un texto a partir de una serie de puntos de información con frases de su creación que sean apropiadas desde el punto de vista pragmático. La información que se ofrece al alumno pueden ser frases, viñetas, etcétera.

Objetivos discursivos: familiarizar al alumno con el continuum *información conocida-información nueva* y hacer que produzca frases que se adecúen desde el punto de vista pragmático con el contexto.

Destrezas lingüísticas: expresión escrita.

Organización de trabajo: Individual.

Nivel: Intermedio.

Frases:

Born in 1899 at Oak Park.
An energetic and successful kid in all school activities,
joins the *Kansas City Star* as a cub reporter in 1917.
an ambulance driver on the Italian front in 1918.
badly wounded in war.
Joins the *Toronto Star Weekly* in 1919.
Marries in 1921.

• Ficha nº 6

Título: CREATIVE TEXT PRODUCTION

Descripción: esta actividad consiste en que los alumnos, en grupos, desarrollen un texto por turnos a partir de una frase. Ejemplo:

Marlowe opened his eyes and looked around the room, which only contained an old broken armchair and a baseball bat lying in the comer.

Cada alumno deberá añadir una frase al texto, desarrollando el Tema de la frase anterior (ej.: *Marlowe*) o la información que aparece en el Rema de la misma (ej.: “*the room*”, “*the old broken armchair*” o “*the baseball bat*”).

Destrezas lingüísticas: comprensión lectora y expresión escrita.

Variante: este ejercicio también se puede hacer a partir de una o varias viñetas.

Bibliografía

- ALONSO, I. (2001) "Las aportaciones del análisis del discurso a la enseñanza de segundas lenguas: nuevos retos para el profesor-investigador". En A. Moreno y V. Colwell (eds.) *Perspectivas recientes sobre el discurso - Recent perspectives on discourse*, Actas del XIX Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (CD-Rom), Universidad de León, León, España.
- ALONSO, I. (1997) "Estrategias textuales y su realización temática en español: un estudio de corpus". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (RESLA) 12, 55-74.
- ALONSO, I. y McCABE, A. (1998) "Theme-Rheme patterns in L2 writing". En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, 13-31.
- BARDOVI-HARLIG, K. (1990) "Pragmatic word order in English composition". En U. Connor y A. M. Johns (eds.) *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives*. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Alexandria, Virginia, 45-65.
- BELL, R.T. (1991) *Translation and translating: Theory and practice*. Londres: Longman.
- BERRY, M. (1995) "Thematic options and success in writing". En M. Ghadessy (ed.) 35-84.
- BLOOR, M. y T. BLOOR (1992) "Given and new information in the thematic organization of text: an application to the teaching of academic writing." *Occasional Papers in Systemic Linguistics* Vol. 6, 33-44.
- BLOOR, M. y T. BLOOR (1995) *The functional analysis of English*. Londres: Edward Arnold.
- BROWN, G. y G. YULE (1983) *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONNOR, U. y M. FARMER (1990) "The teaching of topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers". En B. Kroll (ed.), 140-154.
- COOK, G. (1989) *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- DANES, F. (1974) "Functional sentence perspective and the organization of the text". En F. Danes (ed.) *Papers in functional sentence perspective*. Prague: Academia, 106-128.
- DOWNING, A. (1991) "An alternative approach to theme: a systemic-functional perspective." *WORD*, 42/2, 119-143.
- FRIEDLANDER, A. (1990) "Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language". En B. Kroll (ed.), 109-125.
- FRIES, P. H. (1981) "On the status of Theme in English: arguments from discourse". En J. S. Petófi y E. Sózer (eds.) *Micro and macro connexity of text*. Helmut Buske Verlag (Papers in Text Linguistics 45), Hamburg, 116-152.
- FRIES, P. H. (1993) "The structuring of information in written English text". *Language Sciences* 14/4, 461-488.
- FRIES, P. H. (1994) "On Theme, Rheme and discourse goals". En M. Coulthard (ed.) *Advances in written text analysis*. Londres: Routledge, 229-249.

- FRIES, R. H. (1995a) "Patterns of information in initial position in English". En R. Fries y M. Gregory (eds.) *Discourse in society: Systemic functional perspective*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 47-66.
- FRIES, P. H. (1995b) "Themes, methods of development, and texts". En R. Hasan y P. Fries, (eds.) *On Subject and Theme*. Amsterdam: John Benjamins, 317-359.
- FRIES, P. H. (1995c) "A personal view of Theme". En M. Ghadessy (ed.) 1-19.
- GHADESSY, M. (Ed.) (1995) *Thematic development in English texts*. Londres: Pinter.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985/1994) *Introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- HICKEY, L. (1997) "Keeping words in order: a pragmatylistic problem in translation". En *Donaire*, 8, 30-36.
- MARTIN, J. R. (1995) "More than what the message is about: English Theme". En M. Ghadessy (ed.), 223-259.
- MCCABE, A. (1999) *Theme and thematic patterns in Spanish and history texts*. Tesis doctoral inédita, Aston University, UK.
- MCCARTHY, M. y R. CARTER (1994) *Language as discourse: perspectives for language teaching*. Londres: Longman.
- MUNDAY, J. (2000) "Using systemic functional linguistics as an aid to translation between Spanish and English: maintaining the thematic development of the ST". En M.A. Hernández (ed.) *Systemic functional approaches to language*. Revista Canaria de Estudios Ingleses, 40, 37-58.
- NWOGU, K. (1995) "Structuring scientific discourse using the Given-New perspective". *Forum*, 33/4. Disponible en: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no4/p22.htm>
- VANDE KOPPLE, W. J. (1991) "Themes, thematic progressions, and some implications for understanding discourse". *Written Communication*, 8, 311-347.
- VARELA PÉREZ, J.R. (1999) "Theme, cohesion devices and translation". *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 7, 163-176.
- WEISSBERG, R. C. (1984) "Given and new: paragraph development models from scientific English". *TESOL Quarterly* 18/2, 485-499.
- WEISSBERG, R. y S. BUKER (1984) "Strategies for teaching the rhetoric of written English for science and technology". En S. McKay (ed.) *Composing in a Second Language*. Newbury House Publishers, 122-131.
- WHITTAKER, R. (1995) "Thematic development in academic and non-academic texts". En M. Ghadessy (ed.), 105-128.
- WITTE, S. P. (1983) "Topical structure and revision: an exploratory study". *College Composition and Communication* 34/3, 313-341.