UN ESTUDIO DE LA PROGRESIÓN TEMÁTICA EN LAS COMPOSICIONES ESCRITAS DE LOS ALUMNOS DE E/LE

Mª Isabel Alonso Belmonte
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Hasta hace muy poco tiempo, los profesores de L2 evaluaban las composiciones escritas de sus alumnos corrigiendo casi únicamente los errores gramaticales que encontraban en ellas. Sin embargo, a menudo nos tropezamos con redacciones que, aunque son correctas desde el punto de vista gramatical, globalmente no «suenan» bien, ya que no parece haber conexión entre sus frases. Esta falta de cohesión textual resulta especialmente evidente en textos de cierta complejidad, en los que la organización de las ideas juega un papel esencial.

Si bien en los últimos años tanto profesores como autores de materiales de español como lengua extranjera (E/LE) han comenzado a trabajar en actividades sobre conectores discursivos, pronombres deícticos, sustitución sinonímica, repetición léxica, etcétera, hemos constatado que en muchos casos, el problema de nuestros alumnos persiste: sus composiciones muestran falta de conexión interna.

Conscientes de esta realidad, hemos comenzado a indagar sobre el fenómeno de la cohesión textual en la expresión escrita de L2, sobre cuáles podrían ser las formas de mejorarla y las posibles herramientas para evaluarla. Fruto de esta investigación presentamos esta comunicación, que es un estudio preliminar sobre la materia y que tiene dos objetivos claros:

1) Investigar sobre la organización y distribución de la información en español,

Centro Virtual Cervantes

centrándonos en el *continuum* Información Conocida-Información Nueva y en su papel en la cohesión textual. Un buen número de estudios (Bolinguer, 1954-1955; Contreras, 1976; entre otros) han demostrado que la distribución de la información a lo largo de un texto determina y cohesiona el discurso de los hispano-hablantes y, por tanto, debería tenerse en cuenta también en la enseñanza/aprendizaje de E/LE. Así pues, expondremos brevemente los fundamentos de la teoría sobre la organización y distribución de la información en el texto, desarrollada en las últimas décadas en el seno de la Lingüística del Texto y validada por la Psicología Cognitiva en estudios especializados sobre la comprensión lectora de L1 y L2.

2) Aplicar esos conocimientos teóricos a la enseñanza de E/LE y proporcionar a los profesores una herramienta más para la correcta evaluación de las composiciones escritas de sus alumnos. Para ello, analizaremos los problemas más comunes en la expresión escrita de E/LE, a la luz de los modelos de progresión temática descritos por Daneš (1974).

2. La distribución de la información en la cláusula en español

La coherencia es una propiedad fundamental de los textos, hasta el punto de que podemos definir *texto* como *«aquel objeto lingüístico dotado de coherencia»* (Bernárdez, 1995:129). Aunque la terminología sobre esta noción dista mucho de ser uniforme, 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. En esta comunicación centraremos nuestra atención en uno de estos fenómenos, a saber, la distribución de la información en el texto.

Uno de los rasgos universales de las lenguas naturales es que la información objetiva no se transmite de manera uniforme, sino que algunas unidades oracionales transmiten información más «antigua» que otras. A este fenómeno se refiere Prince (1981:224) con el nombre de *asimetría informacional*. Esta asimetría refleja las hipótesis lingüísticas que el emisor hace sobre las expectativas del receptor: *De todo lo que yo sé, ¿qué es lo que el receptor de este texto ya sabe? y ¿qué es lo que le interesa saber?*

Diversos estudios (Halliday, 1967, 1985; Daneš, 1974; Chafe, 1976; Prince, 1981; entre otros) han demostrado que la información se distribuye a lo largo de la claúsula en un *continuum* en cuyos extremos aparecen, por un lado, la Información Conocida, es decir, aquella que el oyente puede predecir o que forma parte del conocimiento compartido por el emisor y el receptor y, por otro, la Información Nueva, es decir, aquella contextualmente irrecuperable que dice algo acerca de la Información Conocida (Prince, 1981). En las lenguas SVO, la Información Conocida tiende a aparecer en posición pre-verbal y la Información Nueva en posición post-verbal. En algunas ocasiones, la adecuación a esta distribución prototípica puede afectar a la estructura superficial de la lengua, por ejemplo, puede provocar la alteración consciente del orden no marcado de los constituyentes en español. Considérese el siguiente ejemplo:

ASELE. Actas VIII (1997). M.ª ISABEL ALONSO BELMONTE. Un estudio de la progresió...
Centro Virtual Cervantes

(1)

> La capilla mayor destaca por su dorada belleza (...). *Iluminan la capilla grandes vidrieras flamencas del siglo XVI.*(VV.AA. 1991, *Guía de Granada Hoy*, Madrid, Anaya Touring, pp.71-72)

En la segunda claúsula del ejemplo[1], el hablante ha provocado intencionalmente la inversión VOS tematizando el predicado de la oración y relegando el sujeto, que contiene información desconocida por el lector, a la posición final. La opción no marcada *Grandes vidrieras flamencas del siglo XVI iluminan la capilla* no es pragmáticamente adecuada, puesto que hace que la Información Nueva de la claúsula aparezca al principio de la misma, donde normalmente se presenta la Información Conocida[1].

En la familia de las lenguas SVO, la Información Conocida suele coincidir en posición pre-verbal en la claúsula con otras categorías como el sujeto gramatical y el Tema de la oración. La estructura Tema-Rema se ha estudiado muy poco en español, especialmente a nivel discursivo (Alonso, 1995, 1996). Sin embargo, los pocos estudios encontrados identifican equivocadamente Tema con Información Conocida (Atienza Cerezo y López Ferrero, 1994; Matte Bon, 1995: entre otros). Debemos distinguir entre ambas nociones. A nuestro entender, el Tema es una categoría estructural que se realiza en el primer constituyente de la claúsula y que cumple funciones discursivas muy concretas, guiando al lector a lo largo de la información expuesta en el texto y facilitándole su comprensión. Si bien es cierto que habitualmenteTema e Información Conocida se realizan en el mismo constituyente oracional, no siempre coinciden, es decir, el Tema de una oración no siempre contiene Información Conocida por el receptor del mensaje. Considérese el siguiente ejemplo:

(2)

> Historia de Daroca (Zaragoza)
>
> (I) *Daroca, situada al sur de la provincia de Zaragoza y custodiada por los montes de San Cristobal y San Jorge,* es una ciudad cargada de historia. (II) *Durante la época musulmana,* Calat-Daroca fue escenario de constantes luchas civiles entre los Banu-Casi y los Tod-jibíes, quienes se disputaban el dominio de la ciudad. (III) *Daroca* aparece mencionada en el poema del Mío Cid, debido a que Rodrigo Díaz de Vivar estuvo en la ciudad de camino hacia Valencia. (IV) *En 1120,* fue reconquistada a los moros por Alfonso I de Aragón, el Batallador (...)
>
> (VV.AA. 1992, *Descubrir España. Aragón*, Madrid, Ediciones Tiempo, p. 86)

El ejemplo (2) es un fragmento de un texto tomado de una guía turística. Está formado por cuatro oraciones y, por tanto, por cuatro Temas, señalados en cursiva. Los Temas (I)

---

[1] Además, hay otro factor pragmático-discursivo llamado «el constituyente más largo, al final» que determina la presencia del sujeto gramatical al final de la claúsula. En la segunda frase del ejemplo (1), *Grandes vidrieras flamencas del siglo XVI* es el elemento más largo y, por lo tanto, va al final. Tal como diría Bolinguer (1954-55:50), el sujeto es largo porque es absolutamente nuevo. Es la unión de estas dos tendencias (Información Conocida en posición post-verbal + el constituyente más largo al final de la claúsula) la que hace que la información en la segunda frase del ejemplo (1) quede distribuida de esa manera.

Centro Virtual Cervantes

y (III) contienen Información Conocida por el lector, puesto que ya fue mencionada por primera vez en el título: *Historia de Daroca.* Sin embargo, los Temas (II) y (IV) contienen información no recuperable por el lector, puesto que no ha sido mencionada anteriormente. El contenido de los constituyentes tematizados (II) y (IV) viene marcado por la estrategia textual temporal que los Temas realizan a lo largo de este texto, guiando al receptor a través del mensaje y ayudándole a una mejor comprensión del mismo.

En resumen, la información discurre a lo largo del discurso encapsulada 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. En 1974, el lingüísta František Daneš, de la Escuela de Praga, desarrolló desde una perspectiva funcional un marco conceptual para caracterizar y clasificar estas cadenas, que él denominó modelos de progresión temática (PT). Daneš nos habla de tres tipos de progresión temática:

1) LINEAL: la información que contiene el Tema de la claúsula proviene del Rema o Remas precedentes.

Th1 + Rh1;
↘
Th2 (=Rh1) + Rh2;
↘
Th3 (=Rh2) + Rh3;

Ej.: Para solicitar una beca es necesario rellenar *un impreso. Los impresos* deben pedirse en ...

Rema1 ➳ Tema2

2) CONSTANTE: la información que contiene el Tema de la claúsula proviene del Tema o Temas precedentes.

Th1 ➳ Th2 ➳ Th3

Ej.: *Mi madre*, al revés que mi padre, no era gruesa, *aunque (ella)* andaba muy bien de estatura:

Tema1 ➳ Tema2 ➳
(ella) era larga y chupada y *(ella)* no tenía aspecto de buena salud...
Tema 3 ➳ Tema4

3) DERIVADA: la información de los Temas de las claúsulas que componen el texto derivan o se refieren a un Hipertema o Tema general.

Th1 + Rh1;
↗
[Hipertema] Th2 + Rh2;
↘
Th3 + Rh3;

ASELE. Actas VIII (1997). M.ª ISABEL ALONSO BELMONTE. Un estudio de la progresió...
Centro Virtual Cervantes

Ej.: Asturias (Hipertema)

(...) *Los ríos asturianos* son cortos y caudalosos: *el Sella, el Nalón y el Navía* son los principales. *El clima*, muy húmedo, favorece una abundante vegetación. *Los bosques* son generosos; *Murielos* cuenta con el robledal mñas importante de Europa. *La estructura asturiana* es diversificada. (...)

La teoría de la progresión temática de Daneš se ha aplicado en varios estudios descriptivos del inglés como L1 y L2 (Giora, 1983; Weissberg, 1984; Curzon, 1984; Maynard, 1986; entre otros) y ha sido reformulada por otros autores (Dubois, 1987). A los tres tipos descritos se ha añadido un cuarto:

4) DE REMA RAMIFICADO: donde el Rema de la primera oración se divide en dos o más elementos, convirtiéndose cada uno de ellos en el Tema de una de las oraciones del texto.

Th2 (=Ri) + Rh2;
↗
Th1 + Rh1 (=Ri + Rii + Riii) Th3 (=Rii) + Rh3;
↘
Th4 (=Riii) + Rh4; ...

Ej.: Vivir en una gran ciudad *tiene ventajas y desventajas. Entre las ventajas* podemos incluir las posibilidades laborales y culturales de las que se puede disfrutar. *Las desventajas, sin embargo*, son interminables: el tráfico, la polución, los precios, etc.

Debemos señalar que estos tipos de progresión temática no se dan en solitario, sino que habitualmente se alternan e interaccionan a lo largo del discurso. Cualquier estudiante de L2 será un buen comunicador si domina estas estrategias, pero será aburrido si trata la Información Conocida como Nueva y su mensaje será incomprensible si trata la Nueva como Vieja.

En el siguiente capítulo analizaremos los problemas más comunes en la expresión escrita de alumnos de E/LE utilizando los modelos de progresión temática descritos por Daneš.

3. Problemas más habituales en la expresión escrita en E/LE

Antes de analizar las composiciones de nuestros alumnos, debemos recordar siempre que la competencia lingüística que poseen o no en su lengua materna es trasladable a la elaboración de discursos en la lengua que se aprende. Además, la organización del discurso escrito no es la misma en todas las lenguas, sino que está determinada culturalmente. Por poner un ejemplo, es bien conocido que en las culturas árabes se argumenta a través de la repetición, mientras que los japoneses consideran la ambigüedad una virtud. Eso quiere decir que los alumnos que escriben bien en su lengua materna no pueden confiar en traducir directamente sus frases al español porque, aunque éstas sean gramaticalmente correctas, puede que el texto en su conjunto no «suene» bien.

Centro Virtual Cervantes

Con todo, ya sea por falta de adiestramiento en su lengua materna o por las dificultades que se generan en la nueva lengua, no es raro encontrar problemas de organización textual en las redacciones de nuestros alumnos.

Hemos examinado 40 composiciones escritas de alumnos extranjeros de nivel intermedio. La extensión de los trabajos es de aproximadamente un folio y versan sobre los siguientes temas:

1. La independencia de los jóvenes: ¿necesidad o comodidad?
2. Los niños y la TV: ¿peligro o formación?

Tras un análisis detallado de estas composiciones, encontramos los problemas que citamos a continuación:

I) Abuso de la progresión de información constante y, por tanto, escaso desarrollo de la progresión lineal. Cuando esto ocurre, la composición queda reducida a un mero listado de ideas sin desarrollar que se van sucediendo sin relación cohesionada:

(3)

> Ej.: *En mi opinión, la televisión* puede ser los dos –peligro y formación– para los niños. *(La televisión)* Es peligrosa solamente si los padres no se responsabilizan de sus niños y los programas que ven. *Desde mi punto de vista, la televisión* es un medio de educación donde la gente tiene acceso a los programas de varios tipos –la ciencia, la cultura, la naturaleza, el arte, etcétera. *La televisión* es un medio de educación casi tan importante para los niños como, por ejemplo, libros o programas educacionales de Internet (...)

II) Abuso de Temas que contienen información demasiado general (ej: *la gente; las personas*; etc.) y/o que hacen referencias anafóricas poco claras: abuso de pronombres personales, demostrativos, etcétera:

(4)

> Ej.:(...) *Por lo demás, las personas que llegan a ser independiente desde una edad relativamente joven* suelen vivir con alguien otra de su familia. *Ellos* aprenden compartir cosas, el espacio y las responsabilidades. *También (ellos)* aprenden hacer las componendas, especialmente con las personas que pueden ser, o no ser, compatible con el de ellos. *Eso* les ayudará con sus relaciones en el futuro.
>
> Con todos mis respetos, yo diría que *eso* es muy importante para los chicos.
>
> Ej.:(...) *Yo creo* que en este periodo el estado está perdiendo el control sobre el ciudadano y los padres sobre los niños. *Entonces ellos* buscan que culpar a alguien (...)

III) Abuso de oraciones existenciales, oraciones impersonales y de oraciones subordinadas sustantivas, entre otras, que vuelcan la Información Nueva para el lector en el Rema, dejando «vacío» de contenido el Tema de la oración. Esto no permite enlazar con los Temas o Remas de otras oraciones y, en consecuencia, el texto queda como un conjunto de afirmaciones y opiniones personales sin desarrollar, como en el siguiente ejemplo:

(5)

> Ej.: *No creo* que sea necesario la independencia de los jovenes especialmente. *Es mejor* la gente vive con su familia. *Hay que* independizarse economicamente y mental-

ASELE. Actas VIII (1997). M.ª ISABEL ALONSO BELMONTE. Un estudio de la progresió...
Centro Virtual Cervantes

mente. *Es normal* que los jovenes vivan con sus padres en un monton de los paises asiaticos. (...)

Ej.: *Hay* muchas cosas que he descubierto en España. *No hay* ningún lugar en los Estados Unidos como España. *Cuando llegué aquí*, descubrí que las vistas panorámicas son increíbles y raras. *También hay* una historia a España muy interesante y encantadora (...)

IV) Ruptura de la progresión temática lineal, interponiendo información extraña a la que se discute. En el ejemplo (6), el estudiante introduce un argumento en el Rema de la segunda frase (en cursiva), pero después no lo desarrolla, sino que introduce otro tipo de información diferente. Varias frases más abajo, retoma el argumento para volverlo a presentar en el Rema de otra oración y esta vez si lo desarrolla con un ejemplo. En la mayoría de las ocasiones, esto indica que el alumno no ha elaborado un esquema previo de ideas antes de la composición y que ha preferido optar por la improvisación:

(6)

Ej.: En mi opinión, la televisión puede ser los dos –peligro y formación– para los niños. (La televisión) *Es peligrosa solamente si los padres no se responsabilizan de sus niños y los programas que ven* (Argumento). Desde mi punto de vista, la televisión es un medio de educación donde la gente tiene acceso a los programas de varios tipos –la ciencia, la cultura, la naturaleza, el arte, etcétera (...)

Cuando yo era pequeña (...)

Hay muchos programas que no sirven para nada, para los niños o los adultos. Pero, a la larga, yo creo que los beneficios valen más que las desventajas. Me figuro *que mientras los padres mantienen la responsabilidad de la vida educacional de sus hijos, la televisión puede solamente ser bueno* (Repetición del Argumento.(Desarrollo del argumento:) *Por ejemplo*, mi sobrino tiene cuatro años y ya la ve, como todos los niños de su edad y su padre siempre verifica que si mismo sabe que su hijo está viendo (...)

V) Uso equivocado de Remas vacíos de información «real», que no permiten enlazar con el Tema de la siguiente cláusula, rompiendo así la cohesión textual:

(7)

Ej.: La tema sobre la independencia de la juventud *es una question muy importante*. Yo tuve la oportunidad de vivir sola cuando estudiaba en la Universidad (...)

4. Conclusión

En nuestra opinión, una composición escrita es como un puzzle. Nuestra labor como profesores de L2 no solo consiste en proporcionar las fichas a los alumnos (véase las estructuras sintácticas y el vocabulario que necesitan), sino que también es necesario explicarles el valor de cada ficha (su valor pragmático), lo que les permitirá encajarlas en un sitio y no en otro. Éste es el espíritu que nos ha llevado a realizar esta investigación, que todavía está en fase preliminar, sobre la progresión de la información en el discurso en español. Tal como hemos visto, la progresión temática de Daneš (1974) puede ser una herramienta muy útil para el profesor de E/LE a la hora de evaluar las composiciones

Centro Virtual Cervantes

escritas de sus alumnos, puesto que permite llevar a cabo una correción a nivel discursivo y detectar una serie de problemas de organización textual que después pueden tener un tratamiento didáctico específico en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, Isabel, 1995, *Text strategies and Thematic Realizacion in English and in Spanish: a Contrastive Discourse Study*. Trabajo de Investigación de Doctorado, Departamento de Filología Inglesa, Universidad Complutense de Madrid.

ALONSO, Isabel, 1996, «Estrategias textuales y su realización temática en español: un estudio de corpus». Comunicación presentada en el IX Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 24 Julio 1996.

ATIENZA, Encarna y LÓPEZ, Carmen, 1994, «La progresión temática en el discurso académico». En Llisterri y Poch (eds.), *Nuevos Horizontes de la Lingüística Aplicada, Actas del XII Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada AESLA*, Barcelona, pp. 33-40.

BERNÁRDEZ, Enrique, 1995, *Teoría y Epistemología del Texto*, Madrid, Cátedra.

BOLINGER, Dwight, 1954-55, «Meaninful Word Order in Spanish», *Boletín de Filología*. Universidad de Chile, VII, pp. 45-46.

CASSANY, Daniel, 1990, «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», *Cable*, pp.63-80.

CONTRERAS, Helen, 1976, *El Orden de Palabras en Español*, Madrid, Cátedra.

CHAFE, Wallace, 1976, «Giveness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view». En Li (ed.), *Subject and Topic*, Nueva York, Academic Press, pp. 27-55.

CURZON, Daniel, 1984, «Themes, Hyperthemes and the Discourse Structure of British Legal Texts», *Text*, 4(1/3), pp. 31-56.

DANEŠ, Frantisek, 1974, «Functional sentence perspective and the organization of the text». En Daneš (eds.), *Papers on functional sentence perspective*, The Hague, Mouton.

DUBOIS, Betty Lou, 1987, «A Reformulation of the Thematic Progression Typology», *Text*, 7(2), pp. 89-116.

GIORA, Rachel, 1983, «Segmentation and Segment Cohesion: On the Thematic Organization of the Text», *Text*, 3(2), pp.155-181.

HALLIDAY, M.A.K., 1985, *An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold.

MATTE-BON, Francisco, 1995, *Gramática Comunicativa del español*, edición revisada, Vol. II, Madrid, Edelsa.

ASELE. Actas VIII (1997). M.ª ISABEL ALONSO BELMONTE. Un estudio de la progresió...
Centro Virtual Cervantes

MAYNARD, Senko, 1986, «Interactional Aspects of Thematic Progression in English Casual Conversation», *Text*, 6 (1), pp. 73-105.

PRINCE, Ellen, 1981, «Toward a taxonomy of Given-New information». En Cole (ed.), *Radical Pragmatics*, Nueva York, Academic Press.

VANDE KOPPLE, William, 1986, «Given and New Information and some aspects of the structures, semantics and pragmatics of written texts». En Cooper & Greenbaum (eds.), *Studying writing: Linguistic approaches*, Beverly Hills, CA, Sage, pp. 72-111.

WEISSBERG, Robert, 1984, «Given and New: Paragraph Development Models from Scientific English», *TESOL Quarterly*, 18 (3), pp. 485-499.

ASELE. Actas VIII (1997). M.ª ISABEL ALONSO BELMONTE. Un estudio de la progresió...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes