

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN ACCIÓN: EL PAPEL DE LAS NOCIONES DE TEMA Y REMA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS¹

ISABEL ALONSO BELMONTE

INTRODUCCIÓN

El *Análisis del Discurso*² es una corriente interdisciplinar que investiga el uso comunicativo de la lengua oral o escrita por parte de los hablantes en un contexto social concreto (Beaugrande y Dressler, 1981; Brown y Yule, 1983; Georgakopoulou y Goutsos, 1997; Calsamiglia y Tusón, 1999; entre otros). Las disciplinas de las que se nutre son muy diversas, desde la teoría de los Actos de Habla de Austin (1962) y Searle (1969), las máximas conversacionales de Grice (1975), la gramática funcional de Halliday (1985/1994) y los trabajos de la Escuela de Praga (Daneš, 1974), hasta la Pragmática (Levinson, 1983; Leech, 1983), la lingüística textual (Van Dijk, 1980; Beaugrande y Dressler, 1981), la Etnografía del Habla (Hymes, 1974; Gumper y Hymes, 1989), etc. Todas estas corrientes de investigación, diferentes entre sí, coinciden en un punto básico: el lenguaje es un producto social y, por tanto, su estudio se debe abordar en contexto, analizando las condiciones en que los hablantes codifican e interpretan los significados que desean transmitir.

Poco a poco y como consecuencia de la influencia de todas estas líneas de investigación, los lingüistas empiezan a descubrir nuevos fenómenos en el plano discursivo de la lengua, superando así el marco oracional difundido primero por el *estructuralismo* y luego por el *generativismo*. Este cambio de perspectiva tiene también una notable influencia en la didáctica de lenguas extranjeras. El progresivo interés por el discurso, por las variedades de la lengua, su uso contextualizado y su significación social se manifiesta, entre otros aspectos, en la presentación y explotación en la clase de muestras de lengua cada vez más auténticas y variadas y en el desarrollo del concepto de *competencia discursiva*, entendida ésta como la capacidad del alumno de interactuar lingüísticamente en un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, adecuados a la situación y al tema y que se perciban como un todo coherente (Canale, 1983)³. Así, se van incorporando progresivamente a los métodos de español como

¹ Quiero agradecer la colaboración de María Luisa Escribano, Paloma Úbeda y sobre todo, de Ainhoa Larrañaga, en la elaboración de este trabajo.

² Este término fue utilizado por primera vez por Harris en 1952.

³ Y en este punto queremos establecer una clara distinción entre los términos *discurso* y *texto*. Algunos autores los utilizan de forma indistinta, como Van Dijk (1980: 5). Otros autores, sin embargo, asocian el análisis del discurso con la oralidad y la conversación y la lingüística del texto con los textos escritos (Georgakopoulou y Goutsos, 1997: 3) En otras ocasiones, cuando se habla del lenguaje

lengua extranjera actividades concretas para el desarrollo de esta competencia e incluso se publican materiales específicos, como *D de Discurso*, de Difusión, o *Conectando Texto*, de Octaedro, entre otros. Para complementar todo esto, en los últimos años se ha publicado un buen número de libros destinados a acercar los últimos avances en el Análisis del Discurso a los profesores de idiomas (Cook, 1989; MacCarthy, 1991; Peytard y Moirand, 1992; Hatch, 1992; Nunan, 1993; McCarthy y Carter, 1994; Riggenbach, 1999; Paltridge, 2000; Carter y otros, 2000, Celce-Murcia y Olshtain, 2001; entre otros). En estos libros se alterna la exposición teórica de diferentes líneas de investigación en el campo del Análisis del Discurso con ejercicios de reflexión para el profesor y alguna receta para la clase de L2.

Este interés por lo discursivo en el aula responde a la cada vez más evidente necesidad de que nuestros alumnos aprendan a combinar e interpretar significados y formas para conseguir un texto unificado y coherente. Para que un usuario competente pueda entender un grupo de frases como un texto, éste debe tener una serie de características -cohesión, coherencia, adecuación al marco que se produce y una correcta distribución informativa- que se obtienen a partir de la puesta en marcha de determinados mecanismos textuales y de la adecuación a unos parámetros contextuales concretos. Hemos sintetizado esta información en el siguiente cuadro:

COMPETENCIA DISCURSIVA			
COHESIÓN	COHERENCIA	ADECUACIÓN	ESTRUCTURA INFORMATIVA
Deicticos y anafóricos; Repeticiones (sinónimos, elipsis...); Conectores (conjunciones y organizadores textuales), etc.	Las teorías de conocimiento previo; La teoría de la relevancia, etc.	Roles sociales; Reglas de cortesía, etc.	Estructura temática; Información nueva-información conocida; Necesidades comunicativas del hablante; Orden de palabras, etc.

Aunque no todos los miembros de la comunidad científica están de acuerdo sobre el significado de algunos de estos términos –especialmente, coherencia y cohesión- y sobre la relación entre ellos, en este trabajo definiremos la coherencia como una propiedad abstracta e interna que tiene que ver con la lógica relación temática de las diferentes partes del texto. Estas relaciones se pueden establecer explícitamente –a través de conectores que expresen causa, condición, etc.-, o bien implícitamente mediante inferencias, apelando al conocimiento del mundo del hablante, etc. La cohesión, por su parte, se refiere al modo en que las frases y oraciones se unen, por ejemplo, mediante el uso de pronombres, conectores, conjunciones, signos de puntuación, etc. La adecuación tiene en cuenta que el registro utilizado sea el que se corresponde a la situación comunicativa, al estatus del interlocutor, a la relación hablante-oyente, etc. Finalmente, la estructura de la información tiene que ver con el modo en que el hablante distribuye la información a lo largo de la frase y, por extensión, del texto, motivado por sus necesidades comunicativas. En español, una correcta distribución de la información en el texto se obtiene

desde una perspectiva social, es decir, cuando se habla de función, contenido y significado social del lenguaje, se utiliza el término *discurso*, mientras que si se hace desde una perspectiva lingüística, es decir, si se habla de forma o estructura del lenguaje, se utiliza el término *texto*. Bernárdez, por su parte, entiende que el *texto* es un concepto estático, mientras que *discurso* es un concepto más dinámico, que hace referencia a la interacción que lo origina (1995: 137). En este artículo, entendemos que el texto es el medio a través del cual el discurso se realiza lingüísticamente (Georgakopoulou y Goutsos, 1997: 4).

fundamentalmente a partir de la manipulación del orden de los constituyentes en la cláusula y de la entonación.⁴

Pues bien, si bien todos los estudios consultados confirman que estos fenómenos textuales contribuyen a hacer que un texto sea coherente, en la práctica esta realidad no se refleja en los libros de texto más utilizados en el aula de español como lengua extranjera. Una detallada revisión de los mismos permite constatar que, salvo contadas excepciones, la práctica discursiva que proponen del lenguaje se limita a actividades sobre conectores y en menor medida, a ejercicios para trabajar la adecuación o la coherencia indirecta. Y, sin embargo, apenas se presta atención a la estructura informativa de la oración, que tiene claras repercusiones en la organización discursiva del texto. Más concretamente, nociones como Tema y Rema (Halliday, 1994)⁵, estrechamente relacionadas con la progresión de la información en el texto y caracterizadas como importantes elementos de cohesión textual (Combettes, 1983, 1991, 1992; Castellà, 1992; Hickey, 1993; Reyes, 1999; entre otros)⁶ no encuentran su camino en el aula. En nuestra opinión, dichas nociones deberían tener más presencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, no sólo por su valor como elementos de cohesión textual, sino porque la estructura informativa puede experimentar variaciones en su realización de una lengua a otra, tal como demuestran muchos de los estudios contrastivos llevados a cabo en los últimos años, y esta realidad puede suponer un obstáculo para el alumno de español como lengua extranjera. Así pues, en las próximas páginas desarrollaremos los conceptos de Tema y Rema, examinaremos su potencial didáctico y veremos de qué modo podrían ser de utilidad para el profesor de idiomas.

UNA APROXIMACIÓN DISCURSIVA A LAS NOCIONES DE TEMA Y REMA

En esta sección explicaremos brevemente en qué consisten las nociones de Tema y Rema para aquellos lectores no familiarizados con estos términos. Tema es una categoría estructural que indica el punto de partida del mensaje y que se realiza lingüísticamente a través del primer constituyente de la cláusula (Halliday, 1994). 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 Nueva en posición post-verbal, tal como ilustra el siguiente esquema:

ESTRUCTURA DE LA INFORMACIÓN ⁷	
INFORMACIÓN CONOCIDA TEMA	INFORMACIÓN NUEVA REMA
CLÁUSULA	
Ej.:	
¿Quién se va mañana? I.C. ----- I.N. Mañana se va María. T. ----- R.	¿Cuándo se va María? I.C. ----- I.N. María se va mañana. T. ----- R.

⁴ En este punto nos gustaría aclarar dos cosas:

- La cohesión, la adecuación y la organización informativa contribuyen, pero no garantizan, la coherencia de un texto.
- Somos conscientes de que algunos de los conocimientos expuestos en el cuadro anterior, como las teorías de conocimiento previo o la teoría de la relevancia, sirven también para desarrollar otras subcompetencias, como la estratégica o la sociocultural. En este sentido, Neil Archibald afirma: "Estos problemas de límites difusos y categorías compartidas son típicas de las categorizaciones humanas y no deben disminuir su valor como herramientas de estudio científico" ("these problems of fuzzy borders and shared category membership are typical of systems of human categorization and in no way detract from the value of the categories as tools of scientific study") (1994: 58).

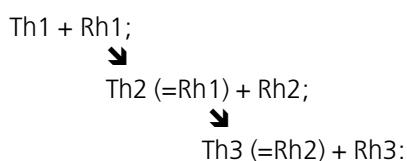
⁵ También llamadas *soporte* / *aporte* (Gutiérrez Ordóñez, 1997:21)

⁶ Más concretamente, coincidimos con la explicación que Castellà da en su libro: "(...) La progresión temática es, por tanto, un fenómeno puente entre la coherencia y la cohesión del texto. La hemos colocado en este capítulo sobre cohesión porque, en definitiva, sostiene la estructura secuencial de la linealidad lingüística. Y porque Tema y Rema son relaciones semánticas que se pueden manifestar en unidades concretas, de la misma manera que la conexión se puede manifestar en unos conectores concretos. De cualquier manera, es necesario reconocer que se trata de un caso de clasificación discutible, ya que es precisamente la llave entre la estructura global (macro) y la materialización lineal (micro)". (1992:184)

⁷ Recomendamos vivamente el libro de S. Gutiérrez Ordóñez (1997), *Temas, Remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid, Arco/Libros, S.L., sobre las funciones informativas en español en el marco oracional.

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; 1994; 1995; 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 Daneš (1974), del Círculo de Praga, por su utilidad para evidenciar problemas de cohesión textual. Daneš 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: la información que contiene el Tema de la cláusula proviene del Rema o Remas precedentes:



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

Rema 1 → Tema 2

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

Th1 → Th2 → Th3

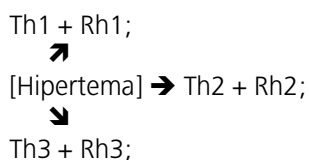
Ej.: *Mi madre*, al revés que mi padre, no era gruesa, *aunque (ella)* andaba muy bien de estatura:

Tema 1 → Tema 2 →

(ella) era larga y chupada y *(ella)* no tenía aspecto de buena salud...

Tema 3 → Tema 4

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



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 más importante de Europa. *La estructura asturiana* es diversificada. (...)

La progresión temática de Daneš ha sido reformulada por otros autores, como Dubois (1987), que añade un cuarto tipo a los tres descritos anteriormente:

4) 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) è 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.

LA UTILIDAD DIDÁCTICA DE LAS NOCIONES DISCURSIVAS DE TEMA Y REMA

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 (Hickey, 1997 y Varela Pérez, 1999) y, por supuesto, en el de la enseñanza de idiomas. En este ámbito, la progresión temática de Daneš (1974) se ha aplicado en varios estudios descriptivos de diferentes idiomas.⁸ En España, la clasificación de Daneš se ha popularizado a través de los trabajos del lingüista francés Combettes sobre cohesión textual (véanse los trabajos de Bellès (1991) y Castellà (1992), entre otros). Sin embargo, no existen muchos estudios descriptivos en los que la clasificación de Daneš se utilice como herramienta de análisis. Hasta donde sabemos, sólo podemos reseñar aquí el trabajo de Atienza y López (1994), que analiza los problemas de cohesión textual en exámenes de selectividad de alumnos españoles. También en español como lengua materna, queremos destacar el excelente trabajo de Graciela Reyes (1999), *Como escribir bien en español*, que, si bien no menciona explícitamente a Daneš, describe extensamente cómo se distribuye la información conocida y la nueva en el texto y sobre todo, ofrece variadas actividades que permiten reflexionar sobre la falta de cohesión de las composiciones de estudiantes universitarios y hacer prácticas para mejorarla.

Tampoco son muchos los libros de texto de español como lengua extranjera que ofrecen tratamiento didáctico de estas nociones. Nuestra actividad como docente nos permite afirmar que sólo algunos materiales específicos para el desarrollo de las destrezas escritas incluyen actividades para familiarizar al alumno con la organización informativa del texto en español. Véase, si no, materiales como el cuaderno *L de Lectura*, de Monique Meyer o el trabajo de Sonsoles Fernández, *Escribir en español lengua extranjera* (1994). En nuestra opinión, la falta de tratamiento didáctico de estas cuestiones hace 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 más patente en la expresión escrita. A menudo nos tropezamos con redacciones que, aunque son correctas desde el punto de vista gramatical, globalmente no “suenan” bien, porque no existe conexión entre sus frases. Y sin embargo, como docentes no sabemos cómo abordar este problema. Pues bien, con el fin de ilustrar la utilidad didáctica de las nociones de Tema y Rema y proporcionar a los profesores de español como lengua extranjera una herramienta más para la correcta evaluación de las composiciones de sus alumnos en términos discursivos, a continuación expondremos los resultados del análisis de una muestra de textos escritos en español por alumnos extranjeros de acuerdo con los modelos de progresión temática de Daneš (1974).

⁸ En inglés, Dubois, 1987; Giora, 1983; Maynard, 1986; Curzon, 1984, Weissberg, 1984, y Alonso y McCabe, 1998^a y 1998^b, entre otros. En francés, fundamentalmente Combettes, 1983, 1991 y 1992.

Dicho análisis nos permitirá saber cuáles son los problemas más habituales en la expresión escrita en español como lengua extranjera desde el punto de vista de la distribución de la información en el texto.⁹ La extensión de los trabajos analizados es de aproximadamente un folio y versan sobre temas como:

1. La independencia de los jóvenes: ¿necesidad o comodidad?
2. Los niños y la TV: ¿peligro o formación?
3. ¿Crees que Madrid es una ciudad recomendable para estudiar durante un curso académico?
4. ¿La educación universitaria es un privilegio o un derecho?

Vamos a detallar ahora los problemas de organización de la información encontrados en la muestra analizada:

I) USO EXCESIVO DE LA PROGRESIÓN DE INFORMACIÓN CONSTANTE Y, POR TANTO, ESCASO DESARROLLO DE LA PROGRESIÓN LINEAL. MUCHAS VECES, LOS ALUMNOS ELABORAN UN LISTADO DE IDEAS QUE SE VAN SUCEDIENDO SIN RELACIÓN COHESIONADA:

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 educativos de Internet (...)*

II) USO DESMEDIDO 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:

Ej. (a):(...) *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...*

Ej. (b):(...) *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) USO EXCESIVO 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:

Ej. (a): *No creo que sea necesario la independencia de los jovenes especialmente. Es mejor la gente vive con su familia. Hay que independizarse economicamente y mentalmente. Es normal que los jovenes vivan con sus padres en un monton de los paises asiaticos. (...)*

Ej. (b): *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 (...)*

Ej. (c): ¿La educación universitaria es un privilegio o un derecho?

⁹ Este trabajo es una ampliación de lo ya expuesto en Alonso, I. (1997), "Un estudio de la progresión temática en las composiciones escritas de los alumnos de E/LE", en FRANCISCO MORENO, MARÍA GIL y KIRA ALONSO (Eds.), *La enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del pasado al futuro, Actas del VII Congreso Internacional de Asele*, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 105-115.

La educación universitaria tiene que ser un derecho de todos. A mi no me parece justo que sólo unas personas puedan cursar una universidad. *Además no basta* solo permitir el ingreso en las universidades, *hay que* suministrarlo (proporcionarlo).

Cabe al gobierno estructurar una buena enseñanza básica para que todos tengan capacidad para entrar y hacer una carrera.

Sin embargo, no pienso que todas las personas del mundo tengan que ir a la Universidad. *En una sociedad* hay los que tienen que estudiar más, hay los que tienen que trabajar en el campo, hay que tener de todo pues es un sistema heterogéneo.

Pero lo más importante es que todos tengan el derecho de escoger e poder hacer lo que quieran.

IV) RUPTURA DE LA PROGRESIÓN TEMÁTICA LINEAL, INTERPONIENDO INFORMACIÓN AJENA A LA QUE SE DISCUTE:

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 anterior). (Desarrollo del argumento anterior fi) *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:

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 (...)

Tal como hemos visto, la progresión temática de Daneš (1974) puede ser una herramienta muy útil para el profesor de español como lengua extranjera 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.

REFLEXIONES FINALES

En resumen, hasta ahora hemos visto que si bien ha habido avances muy positivos en la incorporación de actividades discursivas en los libros de texto de español como lengua extranjera, queda mucho que hacer todavía, a la luz de la realidad de las producciones escritas de nuestros alumnos. Ya sea por que falta de adiestramiento en su lengua materna o por las dificultades que se generan en la nueva lengua, muchas de las composiciones de nuestros alumnos, incluso en niveles avanzados, siguen mostrando problemas de cohesión textual, en lo que a la distribución de información se refiere. Llegados a este punto, nos preguntamos: ¿acaso los autores de materiales no consideran estas nociones interesantes o suficientemente relevantes como para incorporarlos al currículum de un libro de texto? ¿O creen que son conceptos demasiado complejos para llevar al aula? Especular sobre las razones que llevan a ignorar estos avances requeriría otro capítulo aparte. Sea cual fuere la razón, lo que los profesionales de la enseñanza reclaman cuando se interesan por algún campo de la Lingüística Aplicada son propuestas de actividades para la clase. Quizá esto es así porque en palabras de Sánchez (1997), "los profesores de

idiomas participan ampliamente de una tradición en la cual se ha establecido una determinada manera de considerar sus funciones como docentes: tienden a ver su labor como práctica, al mismo tiempo que la oponen a *teoría*". (op. cit. 9). 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 libros de español como lengua extranjera 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 español. Creemos que pueden ser de utilidad y que pueden servir como estímulo a la elaboración de otras actividades en esta línea.

En la siguiente sección, por tanto, presentaremos unos ejercicios-modelo que pueden llevarse a cabo en el aula de español como lengua extranjera para subsanar problemas de redacción relacionados con la progresión de la información en el texto.

LAS NOCIONES DE TEMA Y REMA COMO HERRAMIENTAS DE ACCIÓN DIDÁCTICA: ALGUNAS ACTIVIDADES

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. La mayoría de ellos intentan familiarizar al alumno con el modelo de progresión temática lineal (PTL), puesto que, tal como hemos visto en el capítulo anterior, es la que menos utilizan nuestros alumnos.

FICHA NÚM. 1

Título: DOMINÓ¹⁰.

Descripción: la actividad propuesta se basa en el 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 dominó para cada pareja o para cada cuatro alumnos, dependiendo del número de alumnos en clase.

¹⁰. Esta actividad es una adaptación al español de la que se puede encontrar en Bardovi-Harlig, K. (1990), "Pragmatic Word Order in English Composition", en ULLA CONNOR y ANN M. JOHNS (Eds.), *Coherence in Writing. Research and Pedagogical Perspectives*, Alexandria, Virginia, TESOL, pp. 43-65.

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

Procedimiento: cada alumno deberá tener un número de fichas de dominó. El profesor pone una ficha sobre la mesa y comienza el alumno que tiene la ficha que encaja con la de la mesa. A partir de ahí y por orden, los alumnos empiezan a jugar. Se van poniendo las fichas en fila, por turnos de cada jugador, haciendo coincidir la Información Conocida con la Nueva (PTL):

Para solicitar una beca es necesario rellenar un impreso.



Los impresos deben pedirse en la oficina de información de la Universidad o centro.

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:

BECAS

Para solicitar una beca es necesario rellenar un impreso. Los impresos deben pedirse en la oficina de información de la Universidad o centro en el que se desea estudiar. La Universidad o centro deberá responder al solicitante con un mes de antelación al inicio del curso.

No todos los cursos ofrecen becas ni todos los estudiantes tienen derecho a ellas. Para obtener una ayuda de estudio es preciso cumplir algunas condiciones:

- no tener ingresos por un trabajo a jornada completa.
- que los padres no ganen más de tres millones de pesetas al año.
- que hayan aprobado todas las asignaturas del curso anterior.

Estas condiciones son obligatorias para todos los solicitantes.

FICHAS:

1. PARA SOLICITAR UNA BECA ES NECESARIO RELLENAR UN IMPRESO.
2. a) Los impresos deben pedirse en la oficina de información de la Universidad o centro en el que se desea estudiar.
b) En la oficina de información de la Universidad o centro en el que se desea estudiar se solicitan los impresos.
3. a) La Universidad o centro deberá responder al solicitante con un mes de antelación al inicio del curso.
b) El solicitante recibirá respuesta de la Universidad o centro con un mes de antelación al inicio del curso.
4. a) Las becas no se ofrecen para todos los cursos ni tienen derecho a ellas todos los estudiantes.
b) No todos los cursos ofrecen becas ni todos los estudiantes tienen derecho a ellas.
5. a) Para obtener una ayuda al estudio es preciso cumplir algunas condiciones:
 - no tener ingresos por un trabajo a jornada completa.
 - que los padres no ganen más de tres millones de pesetas al año.

- que hayan aprobado todas las asignaturas del curso anterior.
 - b) Es preciso cumplir algunas condiciones para obtener una ayuda al estudio:
 - no tener ingresos por un trabajo a jornada completa.
 - que los padres no ganen más de tres millones de pesetas al año.
 - que hayan aprobado todas las asignaturas del curso anterior.
6. a) Todos los solicitantes deben cumplir estas condiciones obligatoriamente.
- b) Estas condiciones son obligatorias para todos los solicitantes.

FICHA NÚM. 2

Título: ESCRÍBELO DE NUEVO

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 reescribir 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.

UN DÍA HORRIBLE

La semana pasada fui de compras con mi familia. El coche, cuando nos montamos, no arrancaba. Entonces, mi padre se dio cuenta de que se había olvidado la cartera en casa cuando el coche finalmente arrancó. Así que mientras él volvía a casa a buscarla nosotros nos quedamos sentados esperándole. Finalmente, llegamos a "El Corte Inglés" y estaban de rebajas. Había un montón de gente y me despisté de mi familia. Después de un rato, en la sección de deportes, vi a mi madre. Nos fuimos a tomar un café y me lo tiré por encima. En el baño intentaba quitarme la mancha cuando mi hermana entró. Al final nos volvimos a casa cuando encontramos a mi padre después de un día horrible.

FICHA NÚM. 3

Título: DENUNCIA DE UN ROBO

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.

DENUNCIA DE UN ROBO

Estábamos en el talgo Madrid-Santander. (1) _____.
Enfrente de mi, una señora de edad, muy elegante, se quitaba las joyas y las metía en un gran bolso de piel de cocodrilo. (2) _____. En el mismo compartimento había otras dos personas. (3) _____.
_____. Me estaba quedando medio dormido cuando el tren empezó a recorrer una zona de túneles. Por alguna razón, el tren se quedó a oscuras. (4) _____. Cuando salimos del último tunel, la señora que estaba sentada enfrente de mi comenzó a gritar: ¡mi bolso! ¿Dónde está mi bolso? Alguien había aprovechado la oscuridad para quitarle las joyas. (5) _____
_____ El tren paró en una estación y subió la guardia civil, que nos interrogó a todos los pasajeros del compartimento durante horas. (6) _____
_____.
Llegamos a Santander con mucho retraso.

FICHA NÚM. 4

Título: CUÉNTAMELO.

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

Ejemplo:

LO PRIMERO QUE VIO JUAN CUANDO ABRIÓ LOS OJOS EN EL HOSPITAL FUE LA CARA ASUSTADA DE ANA.

Cada alumno deberá añadir una frase al texto, desarrollando el Tema de la frase anterior (ej.: *Juan*) o la información que aparece en el Rema de la misma (ej.: *la cara asustada de Ana*).

Destrezas lingüísticas: comprensión lectora y expresión escrita.

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

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, I. y McCabe A. (1998a), "Theme-Rheme patterns in L2 writing", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, pp. 13-31.
- Alonso, I. y McCabe, A. (1998b), "Looking for tools to assess ESL student compositions at the discourse level: the Theme/Rheme notion", *Greta, Revista para profesores de inglés*, vol. 6/2, pp. 52-57.
- Austin, J.L. (1962), *How to do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press.
- Atienza, E. y López, C. (1994), "La progresión temática en el discurso académico", en J. LLISTERRI y D. POCH (Eds.), *Nuevos Horizontes de la Lingüística Aplicada, Actas del XII Congreso Nacional de AESLA*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 33-40.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981), *Introduction to Text Linguistics*, Londres, Longman.
- Bellés, J. (1991), "La progressió temàtica", en *A l'entorn de la gramàtica textual*, Suplement COM núm. 8, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Bernández, E. (1995), *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra.
- Brown, G. y Yule, G. (1983), *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy", en C. RICHARDS y R.W. SCHMIDT (Eds.), *Language and communication*, Londres, Longman. Traducción española: "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en VVAA, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, 1995, Madrid, pp. 63-82.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Carter, R. y otros (2000), *Working with Texts*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Castellà, J.M. (1992), *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*, Barcelona, Editorial Empúries.
- Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2001), *Discourse and Context in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Combettes, B. (1992), *L'organisation du texte*, Université de Metz.
- Combettes, B. (1983), *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Bruxelles-Paris, De Boeck-Duculot.
- Combettes, B. (1991), "Hiérarchie et dépendance au niveau fonctionnel", *L'Information grammaticale*, nº 59, pp. 48-51.
- Cook, G. (1989), *Discourse*, Oxford, Oxford University Press.
- Daneš, F. (1974), "Functional sentence perspective and the organization of the text", en F. DANEŠ (Ed.), *Papers on functional sentence perspective*, The Hague, Mouton, pp. 106-128.
- Dubois, B.L. (1987), "A Reformulation of the Thematic Progression Typology", *Text*, 7(2), pp. 89-116.
- Giora, R. (1983), "Segmentation and Segment Cohesion: On the Thematic Organization of the Text", *Text*, 3(2), pp. 155-181.
- Maynard, S.K. (1986), "Interactional Aspects of Thematic Progression in English Casual Conversation", *Text*, 6(1), pp. 73-105.
- Curzon, D. (1984), "Themes, Hyperthemes and the Discourse Structure of British Legal Texts", *Text*, 4(1/3), pp. 31-56.
- Weissberg, R.C. (1984), "Given and New: Paragraph Development Models from Scientific English", *TESOL Quarterly*, 18(3), pp. 485-499.
- Fries, P. H. (1981), "On the status of Theme in English: arguments from discourse", *Forum Linguisticum*, 6, pp. 1-38.
- Fries, P. H. (1994), "On Theme, Rheme and Discourse goals", en M. COULTHARD (Ed.) *Advances in Written Text Analysis*, London, Routledge, pp. 229-249.
- Fries, P. H. (1995), "Themes, methods of development and texts", en R. HASAN y P.H. FRIES (Eds.) *On Subject and Theme: From the Perspective of Functions in Discourse*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 317-359.
- Ghadessy, M. (1995) (Ed.), *Thematic Development in English Texts*, London and New York, Pinter.
- Georgakopoulou, A. y Goutsos, D. (1997), *Discourse analysis: An Introduction*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

- Grice, H.P. (1975), "Logic and Conversation", P. COLE y J.L. MORGAN (Eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, *Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, pp. 41-58.
- Gumperz, J. J. y Hymes, D.H. (1989) (Eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, Oxford, Basil Blackwell.
- Halliday, M.A.K. (1994), *Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold (2ª edición).
- Harris, Z. (1952), "Discourse analysis", *Language*, 28, pp. 1-30.
- Hatch, E. (1992), *Discourse and Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hickey, L. (1993), "Pragmatics to the aid of grammar", *Donaire*, 1, pp. 14-18.
- Hickey, L. (1997), "Keeping words in order: a pragmatylistic problem in traslation", *Donaire*, 8, pp. 30-36.
- Hymes, D.H. (1974), *Foundations in sociolinguistics*, Pennsylvania, University of Pennsylvania.
- Leech, G.N. (1983), *Principles of pragmatics*, London, Longman.
- Levinson, S. C. (1992), *Pragmatics*, Cambridge, University Press.
- MacCarthy, M. (1991), *Discourse analysis for language teachers*, Cambridge, University Press.
- MacCarthy, M. y Carter, R. (1994), *Language as discourse: perspectives for language teaching*, London, Longman
- Neil Archibald, A. (1994), *The Acquisition of Discourse Proficiency. A Study of the Ability of German School Students to Produce Written Texts in English as a Foreign Language*, Frankfurt, Peter Lang.
- Nunan, D. (1993), *Introducing discourse analysis*, Londres, Penguin Books.
- Paltridge, B. (2000), *Making sense of discourse analysis*, Queensland (Australia), Antipodean Educational Enterprises.
- Peytard, J. y Moirand, S. (1992), *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette.
- Reyes, G. (1999), *Cómo escribir bien en español. Manual de Redacción*, Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Riggenbach, H. (1999), *Discourse Analysis in the Language Classroom*, Ann Arbor, the University of Michigan Press.
- Sánchez, A. (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, SGEL.
- Searle, J. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1980), *Macrostructures*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Varela Pérez, J.R. (1999), "Theme, cohesion devices and translation", *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, núm. 7, pp. 163-176.