

PROGRESIÓN TEMÁTICA Y PERCEPCIÓN DE COHERENCIA EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA¹

PABLO CORVALÁN REYES

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación,
Universidad Pérez Rosales, Chile

El propósito de esta investigación es determinar la forma en que un aspecto del plano textual, la progresión temática configurada en textos escritos por estudiantes de inglés como lengua extranjera, incide en el plano discursivo, i.e., en la asignación de coherencia por árbitros nativos. La hipótesis planteada es que, independientemente de las inexactitudes léxico-gramaticales y estilísticas halladas en los textos, la progresión temática configurada por el aprendiente incide en forma proporcionalmente directa en el proceso de asignación de coherencia. A diferencia de la mayoría de los estudios llevados a cabo en esta área, que se han fundado en un esquema oracional de análisis de distribución de la información, este estudio se basa en una perspectiva semántico-pragmática de la noción de 'tema'. El corpus analizado consiste en 96 textos narrativos y argumentativos producidos por sujetos de diferentes edades y de diferentes niveles de instrucción. Los resultados confirman la hipótesis del trabajo y, adicionalmente, evidencian diferencias significativas, de un lado, en la forma en que los sujetos estructuran y elaboran los textos de acuerdo con los géneros estudiados y, del otro, de acuerdo con las edades de los sujetos.

PALABRAS CLAVE: progresión temática, discurso escrito, coherencia, inglés como lengua extranjera

The present research aims to determine the way in which a particular aspect of the textual level, namely, thematic progression as configured in texts written by learners of English as a foreign language, influences the discursal level, i.e., the assignment of coherence by native judges. The hypothesis formulated for this study is that, independently of the lexico-grammatical and stylistic inaccuracies found in the texts, the thematic progression configured by the learners affects the coherence assignment process in a directly proportional way. Unlike most studies in this field, which have been based on a sentence framework for the analysis

¹ Este trabajo es un resumen de la tesis 'Progresión temática y coherencia en la composición escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera' conducente al Grado de Magíster en Lingüística con Mención en Lengua Inglesa, Universidad de Chile, 2002. Una versión preliminar del estudio fue presentada en el XII Congreso de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras (SONAPLES), Marzo, 2002. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Pablo Corvalán. Correo electrónico: <paccorvalan@vtr.net>

of information distribution, the present study adopts a semantic-pragmatic perspective of the notion of 'theme'. The corpus analysed consists of 96 narrative and argumentative texts produced by subjects belonging to different age groups and different levels of instruction. The results confirm the research hypothesis. Additionally, they reveal significant differences, on the one hand, in the way in which subjects structure and elaborate their texts according to the genres studied and, on the other, the students' age.

KEY WORDS: thematic progression; written discourse; coherence; English as a foreign language

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación busca establecer el grado en que un cierto aspecto del plano textual contribuye a la acción discursiva, áreas consideradas independientes entre sí (véase Widdowson 1983, 1984, 1990), en un corpus consistente en composiciones escritas por estudiantes de inglés como lengua extranjera. Como muestra del plano textual, se examina la progresión temática de dichos textos como una manifestación de la estructuración del producto, o configuración, textual. Como muestra del plano discursivo, el estudio se focaliza en la asignación de coherencia a los textos por parte de lectores nativos. Se entiende por asignación de coherencia el proceso mediante el cual los lectores configuran la interpretación del mensaje como resultado del proceso comunicativo (Widdowson 1983).

Varios autores han manifestado la importancia de la estructuración textual, es decir formal, en la comprensión del discurso (van Dijk y Kintsch 1983, Anderson 1990, Singer 1990, Beck et al. 1991, y Britton y Gulgoz 1991)². Grabe y Kaplan señalan que si bien la comprensión del discurso es fruto de la interacción entre el lector y la información proporcionada por el texto, hay determinados aspectos de la coherencia discursiva³ que se originan en la estructura del propio texto lingüístico (Grabe y Kaplan 1996). Al respecto, uno de los parámetros que ha sido tomado en cuenta es la estructuración de la información. No obstante, la mayoría de estos estudios se han fundado en un esquema tradicional de análisis de distribución de la información en los textos, basándose en los enfoques provenientes de la escuela de Praga (Mathesius 1928, Firbas 1966 y Daneš 1974) o de la teoría de Halliday (Halliday 1967, 1970, 1994) y sus seguidores (Downing y Locke 1994, Bloor y Bloor 1995, Fries 1995, Lock 1996); vale decir, han adoptado una aproximación eminentemente oracional y no han considerado el texto como un elemento fundamental en el análisis (véase Connor y Farmer 1990, y los estudios que se citan en Grabe y Kaplan 1996 mencionados arriba).

² Los estudios son citados por Grabe y Kaplan (1996).

³ Se emplea el término 'coherencia discursiva' en lugar de 'coherencia textual', ya que se entiende que la coherencia es un proceso y un estado que se origina y que se desarrolla en el curso de la interacción de los interlocutores.

Por otro lado, los avances en los estudios acerca del aprendizaje del discurso escrito y su estructuración temática han apuntado al aprendizaje de dicho discurso en una primera lengua y, por tanto, solo pueden ser considerados válidos para dicho discurso (véase Grabe y Kaplan 1996, y Barton y Stygall 2002). Sin embargo, no hay, en conocimiento de este autor, estudios en este ámbito llevados a cabo con estudiantes de una segunda lengua o una lengua extranjera. En este sentido, el presente estudio intenta contribuir a reducir un vacío, toda vez que, en el actual quehacer, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua es primordialmente concebido en una perspectiva discursivo-textual, i.e., comunicativa.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Tema

En este estudio se adopta una visión semántico-pragmática, i.e., contextual, de la noción de tema basada fundamentalmente en los aportes provenientes de Lambrecht (1994). Este autor plantea que la información contenida en las oraciones adopta cierta estructuración de acuerdo con factores contextuales⁴, siendo la estructuración temática uno de los ejes componentes de la estructuración de la información. El concepto de tema se define en base a ‘la relación entre los referentes y las proposiciones’ (Lambrecht 1994: 112-113), teniendo presente una relación de referencia (*‘aboutness’*). Esto es, una proposición se estructura de tal o cual manera, teniendo presente el argumento sobre el cual algo se predica. Lo que determina esa relación es la ‘motivación pragmática de dicha proposición’ (Lambrecht 1994:45); vale decir, aunque la postura de Lambrecht sigue siendo oracional, es el contexto el que incide directamente en la estructuración de las proposiciones, las que en un texto se convierten en unidades de información. Es así como la posición inicial postulada por Halliday, aunque empleada frecuentemente, deja de ser el criterio definidor de tema y el énfasis recae sobre la forma en que se estructuran las proposiciones en los contextos determinados. De acuerdo a la relación de los argumentos con sus respectivas proposiciones, Lambrecht propone cuatro tipos fundamentales de estructuras de información:

i Estructuras de tema y comentario

Estas estructuras consisten en la predicación de una propiedad de un referente previamente activado en el discurso.

(1) What did the children do next?

$$\left. \begin{array}{l} \text{The children} \\ \text{They} \end{array} \right\} \text{ went to school.}$$

⁴ A diferencia de las propuestas pragmáticas que resaltan el carácter funcional de los mensajes, así como aquellas que plantean una visión más amplia de contexto (ver, por ejemplo, Halliday y Hasan 1989), Lambrecht posee una visión proposicional de la pragmática.

ii Estructuras identificatorias

Estas estructuras consisten en la relación que se establece entre un argumento y una proposición abierta previamente evocada.

(2) Who went to school?

The children

La proposición previamente evocada podría formularse como [X] *went to school*.

Siguiendo este análisis, se podría postular que las unidades contrastivas o enfáticas podrían ser consideradas tipos de estructuras identificatorias:

(3) It was John who went to Italy, not Mary.

Tal como en el caso anterior, dicha afirmación presupone la proposición abierta: [X] *went to Italy*, transformándose, por lo tanto, a un tipo de estructura identificatoria.

iii Estructuras presentacionales

Estas estructuras ocurren cuando una proposición no se vincula a un tema establecido de antemano ni a una proposición presupuesta abierta.

(4) What happened?

The children went to school.

La presuposición de las estructuras presentacionales es, simplemente, que algo ocurrió.

iv Estructuras de trasfondo

El último tipo de estructura identificado por Lambrecht es aquél que, consistiendo en una proposición en sí, sirve para establecer la escena (*scene-setter*) de otra proposición, la cual en sí puede ser de una de las tres anteriores.

(5) After *the children went to school* he had to clean the house and go shopping for the party.

Aun cuando no podemos igualar la estructura informacional de las oraciones con aspectos formales, ésta sí se manifiesta formalmente en ‘aspectos de prosodia, en marcadores gramaticales especiales, en la forma de los constituyentes sintácticos, en la posición y orden de tales constituyentes en la oración, en la forma de las construcciones gramaticales, y en la elección entre ítemes relacionados’ (Lambrecht 1994: 6). Lambrecht también señala que los sujetos sintácticos normalmente corresponden a los temas no marcados y que la articulación pragmática de tema/comentario también es no marcada. Por eso, los interlocutores tienden a interpretar los sujetos con los temas. Al respecto, Lambrecht señala:

El sujeto de una oración será interpretado como su tema y el predicado como el comentario de ésta, a menos que la oración contenga pistas morfo-sintácticas, prosódicas, o semánticas que indiquen lo contrario (Lambrecht 1994: 136).

Esta afirmación es particularmente importante en lo que tiene que ver con el discurso escrito, ya que en su uso no se puede recurrir a la prosodia. Por lo tanto, las marcas morfo-sintácticas y léxicas adquieren gran relevancia.

Las redistribuciones sintácticas (voz pasiva, inversión, tematización (*fronting*), dislocación (*clefting*), extraposición y las oraciones existenciales), han sido estudiadas exhaustivamente por Quirk et al. (1985) y por Biber et al. (1999). Estos últimos han demostrado que algunas de estas configuraciones son más comunes en el inglés escrito⁵, particularmente la voz pasiva (Biber et al. 1999: 937-938) y las dislocaciones (*cleft-sentences*) (Biber et al. 1999: 961). Por el contrario, los objetos tematizados rara vez ocurren en el inglés escrito (Biber et al. 1999: 900, 910), aun cuando se reconoce que éstos corresponden a entidades contrastivas (Lock 1996), i.e., los enunciados en que ocurren deberían corresponder a unidades identificatorias. Por lo tanto, el hecho de que prácticamente no ocurran en el inglés escrito puede explicarse por una tendencia natural por parte de los escritores a rechazarlos debido a la predisposición natural para identificar los constituyentes iniciales como temas (Lambrecht 1994: 136). Un hecho notorio lo constituyen las oraciones existenciales, que son abundantes en todos los registros, lo que podría reflejar el hecho de que estas configuraciones son uno de los pocos mecanismos que se tiene en inglés para realizar estructuras presentacionales.

2.2. Progresión temática

Tradicionalmente, el concepto de progresión temática, que se inicia con Daneš (1974), considera la propiedad cohesiva de la noción de tema al detectar cadenas de relaciones entre los temas de un texto. Daneš observó cuatro patrones de progresión temática:

i) Progresión temática básica

En este tipo de progresión temática, el tema de la oración deriva del rema de la oración anterior.

ii) Progresión temática continua

Esta progresión consiste en que los temas de al menos dos oraciones consecutivas son idénticos.

iii) Progresión temática derivada

En ella, el tema de la oración deriva de un supuesto hiper-tema del texto

⁵ El tipo de discurso escrito al que nos referimos aquí es el de la prosa académica, a diferencia de aquel utilizado en la ficción narrativa, que se asemeja al discurso oral en varios sentidos (véase Biber et al. 1999).

iv) Progresión temática dividida

En este tipo de progresión temática, el tema de una oración deriva de un elemento del rema de una oración anterior y, posteriormente, el tema de la oración siguiente deriva de otro elemento del mismo rema.

(Daneš 1974, en Kurzon 1988)

Esta propuesta ha sido retomada por varios autores, algunos de los cuales han reformulado levemente algunos conceptos de la teoría. Lautamatti (1987), por ejemplo, propone tres tipos de progresión temática:

i) Progresión paralela

Este tipo de progresión equivale a lo que Daneš denomina progresión temática continua, donde los temas oracionales son semánticamente idénticos.

ii) Progresión secuencial

Equivale a la progresión temática básica, i.e., el comentario de la oración anterior se convierte en el tema de la oración siguiente.

iii) Progresión paralela extendida

Lautamatti encierra en esta categoría cualquier otro tipo de progresión temática, definiéndola como aquella donde una progresión paralela es temporalmente interrumpida por una progresión secuencial.

(Lautamatti 1987)

También, siguiendo a Daneš, Bloor y Bloor (1995), proponen los siguientes patrones de progresión temática:

i) Tema constante

Éste equivale a las nociones de progresión temática secuencial y paralela, discutidas arriba, i.e., un tema común es compartido por cada cláusula.

ii) Tema lineal

Aquí, el rema de una cláusula es tomado como el tema de una cláusula siguiente (cf. progresión continua y extendida).

iii) Rema dividido

Este patrón corresponde al patrón del mismo nombre observado por Daneš, i.e., cuando el rema de una cláusula tiene dos componentes, cada uno de los cuales es retomado como tema de una cláusula subsiguiente.

iv) Temas derivados

Bloor y Bloor son un poco más explícitos en el tratamiento de este patrón, al incluir en él expresiones que están en posición de tema y que pueden, o no necesariamente, estar ligadas cohesivamente a un tema planteado anteriormente en el texto.

(Bloor y Bloor 1995)

El diagrama siguiente muestra un paralelo entre los términos utilizados por los autores discutidos arriba y expone las coincidencias conceptuales entre ellos en relación con la noción de progresión temática:

Daneš (1974)	Lautamatti (1987)	Bloor y Bloor (1995)
i) continua	paralela	constante
ii) básica	secuencial	lineal
iii) derivada	paralela extendida	derivado
iv) dividida		rema dividido

Para Lautamatti (1987), la progresión temática puede relacionarse con un macrotema al desarrollar su ‘análisis de la estructura temática’, o ‘topical structure analysis’ (TSA), mediante el cual se puede relacionar lo que sucede en la configuración de los temas oracionales con la macro-estructura, es decir, con el tema del discurso en progresión. TSA consiste en la identificación de los temas oracionales para ponerlos en una tabla de dos ejes que organiza, en forma visual, la progresión temática. Dicha organización permite visualizar tanto los sub-temas que el escritor ha establecido, como también si los temas oracionales se apartan del tema central, o macrotema, del discurso global.

2.3. Coherencia

Ya se señalaba, al principio, que la coherencia no es una propiedad del texto sino de la interacción entre interlocutores, quienes para comunicarse intentan hacer converger sus respectivos conocimientos de mundo, es decir, intentan establecer mutua correspondencia esquemática. Dicha correspondencia permite, como lo señala Widdowson (1983, 1984), la conversión de los símbolos en índices con valor discursivo. Para tales efectos, los interlocutores efectúan procedimientos interpretativos que pueden ir de la simple activación de un esquema cognitivo determinado a la adaptación de esquemas existentes e, incluso, a la creación de nuevos esquemas. Dichos procedimientos, según Widdowson, pueden influir en dos tipos de esquemas: los marcos referenciales y las rutinas retóricas. Los marcos referenciales tienen que ver con los contenidos proposicionales y las rutinas retóricas se refieren a las intenciones, i.e., los actos de habla que configuran el discurso.

El discurso escrito, entendido también como proceso, comparte las características del discurso en sentido genérico, pero su naturaleza no-recíproca lo hace diferenciarse del discurso oral en aspectos sustanciales. Como señala Widdowson, al no estar presente la otra parte de la interacción, o audiencia –siendo ésta en la mayoría de los casos incluso no conocida– el escritor se ve obligado a construir una negociación mental en el proceso de composición. Dicha negociación lleva al escritor a anticiparse a lo que podría eventualmente dificultar la comunicación una vez que el lector procese el texto. La interacción, que en el caso del discurso oral se realiza *in presentia*, en el discurso escrito se realiza *in absentia*. Por esto, para Widdowson,

todo texto escrito es una 'huella de interactividad discursiva' (Widdowson 1984: 131). El solo hecho de constituir una interacción no recíproca obliga al escritor a ser más explícito. Si bien la recuperación por parte del receptor puede ser selectiva, i.e., puede aceptar solo parte del discurso, éste no influye en su elaboración.

Las dos formas de discurso (recíproco y no recíproco) tienen incidencia en la forma en que se interpreta el discurso, i.e., en la configuración de la coherencia. En este sentido, Lautamatti (1990) propone la distinción entre coherencia interaccional y coherencia proposicional. Por coherencia interaccional, la autora se refiere a "aquella que es creada por la existencia de una secuencia de enunciados y sus valores ilocucionarios" (Lautamatti 1990:31-32), establecida por el empleo de esquemas interpersonales o rutinas retóricas (véase Widdowson 1983, 1984). La coherencia proposicional, por otro lado, comprende "aquella que es creada por la organización de la información en el discurso y por el desarrollo del contenido semántico" (Lautamatti 1990:31), basada en las propuestas de van Dijk (1977), en torno a la organización semántica del discurso, configurada mediante el empleo de los esquemas ideacionales o marcos referenciales (Widdowson 1983, 1984). Si bien Lautamatti reconoce que todo tipo de texto, oral o escrito, se puede situar en un continuo entre los extremos proposicional/interaccional y que, aunque en los textos más estrictamente prototípicos de una modalidad existe la posibilidad de encontrar aspectos de coherencia del tipo opuesto, señala que hay una clara tendencia a que el tipo de coherencia interaccional se manifieste más claramente en el discurso oral y que el tipo de coherencia proposicional se manifieste más claramente en el discurso escrito.

3. METODOLOGÍA

3.1. *Corpus*

Para llevar a cabo la investigación, se recolectó un corpus de textos escritos en inglés por estudiantes de diferentes niveles lingüísticos y edades. Los niveles lingüísticos fueron intermedio, post-intermedio y avanzado, los que estuvieron constituidos por alumnos que aprobaron satisfactoriamente cursos preparatorios para lograr dichos estándares. Como nivel intermedio se consideró a alumnos que habían aprobado cursos destinados a la preparación del Preliminary English Test (PET), administrado por la Universidad de Cambridge. Como nivel intermedio-avanzado, se consideró a aquellos alumnos que habían aprobado cursos destinados a la preparación del Cambridge First Certificate (FCE). Para el nivel avanzado, se consideró a alumnos que habían aprobado cursos destinados a la preparación del Cambridge Advanced English (CAE), o del examen de Inglés B (nivel avanzado) del Bachillerato Internacional (IB LB HL). No se consideró a estudiantes del nivel principiante, por cuanto, en general, estos alumnos aún no han desarrollado la competencia necesaria para construir textos lo suficientemente complejos de modo que permitan elicitar los datos buscados.

Atendiendo a las variables de edad y nivel educacional, los estudiantes fueron clasificados en dos grupos: alumnos en etapa escolar (primer, tercer y cuarto año de

educación media) y estudiantes universitarios (segundo, cuarto, y quinto año de estudios universitarios). Los estudiantes de nivel universitario cursaban la carrera de Pedagogía en Inglés en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, en adelante), mientras que los alumnos en etapa escolar estudiaban en un colegio particular, The Mayflower School (TMS, en adelante)⁶.

Se solicitó a cada estudiante la redacción de dos textos escritos: un ensayo argumentativo y una narración, de alrededor de 250 palabras de extensión⁷ en cada caso. Se escogieron estos dos tipos de géneros discursivos para que los sujetos enfrentaran distintos niveles de complejidad discursiva y emplearan procesos de redacción diferentes (Bereiter y Scardamalia 1987). A su vez, se delimitó una situación retórica para que los sujetos encontraran sentido a la actividad, la que comprendió elementos tales como: a) descripción de la actividad, b) el contenido o tema central, c) la audiencia, y d) el propósito o motivación de la actividad (Grabe y Kaplan 1996), además de una situación hipotética que estimulara aun más la producción por parte de los sujetos. La situación retórica fue idéntica para todos los sujetos, con el fin de evitar variaciones en el contenido y en la forma de las composiciones y así poder compararlas. La situación retórica fue entregada a los estudiantes como un listado de instrucciones equivalente a un examen escrito.

Los temas centrales de las composiciones fueron entregados en la forma de títulos de composición. En el caso del texto argumentativo, el tema fue: 'Personal appearance is/should not be an obstacle to social acceptance' y para el texto narrativo fue: "An unforgettable day".

La muestra se recogió por cuotas proporcionales de manera aleatoria. Es decir, se solicitó a 8 alumnos de cada nivel y de cada grupo de edad la composición de dos textos. En total, el corpus comprendió 96 textos (con aproximadamente 24.000 palabras). Una vez recogida la muestra, se procedió a analizar el corpus en términos de la progresión temática y su relación con el macro-tema de acuerdo con los criterios que se detallan más adelante.

3.2. *Árbitros nativos*

Debido a las características del discurso escrito mencionadas en la sección 2.3, el estudio tuvo como propósito indagar acerca de la configuración de la coherencia proposicional en lugar de la interaccional. Por lo tanto, cada texto fue sometido a cinco árbitros ingleses, i.e., lectores nativos cultos, i.e., con doce años de escolaridad, quienes habían aprobado satisfactoriamente exámenes de ingreso a la

⁶ Cada año correspondió a un nivel lingüístico, i.e., el nivel intermedio estuvo constituido por los estudiantes de primer año de enseñanza media en TMS y de segundo año en la UMCE, el nivel post-intermedio por estudiantes de tercer año en TMS y de cuarto año en la UMCE, y el avanzado por estudiantes de cuarto año en TMS y de quinto año en la UMCE.

⁷ Las modalidades de género narrativo y argumentativo utilizadas en este estudio corresponden a las expuestas en Forlini (1990).

universidad (*A levels*) al momento de examinar los textos. Los árbitros procedieron a precisar el grado de coherencia discursiva manifestada en los textos. Para este efecto, realizaron una evaluación de la calidad de la organización textual y la claridad de los contenidos de cada texto. Para marginar las influencias meramente lingüísticas o estilísticas, se solicitó a los miembros de este grupo de control otorgar tres tipos de calificaciones, del 1 al 7: una primera, por estructuras léxico-gramaticales, una segunda, por contenido (o bien por originalidad del texto) y una tercera nota, por claridad en el desarrollo del tema (esto es, por coherencia). Esta última nota fue la utilizada como indicador de coherencia⁸.

La información recogida fue tabulada en una planilla electrónica para su procesamiento estadístico. Se calculó la frecuencia de los tipos de progresión temática empleados por los estudiantes y los promedios de las notas asignadas por los árbitros nativos a cada texto. Se determinó así tanto el grado de coherencia asignado por el grupo control como el tipo de progresión temática empleado en el texto.

3.3. *Criterios de análisis*

El análisis se centró en la relación que los estudiantes establecieron a partir del macro-tema contenido en los títulos con las proposiciones individuales de sus textos y consideró tres niveles: a) el análisis de unidades de información, b) el análisis de los temas en las unidades de información, y c) el análisis de la progresión temática. Finalmente, se determinó el grado de progresión temática utilizada en cada texto.

3.3.1. Análisis de unidades de información

El análisis de los textos se focalizó fundamentalmente en la estructuración de superficie y no en la estructura profunda, ya que lo que se buscaba era detectar la estructuración textual, es decir, el producto lingüístico, específicamente el contenido proposicional de la información.

En general, las unidades de información coincidieron con las cláusulas matrices. Las cláusulas subordinadas no fueron analizadas como unidades por separado, a menos que ocurrieran como el resultado de dos situaciones:

- i) cuando éstas tenían el mismo peso informacional que la cláusula matriz o, simplemente, cuando una unidad sintácticamente subordinada reemplazaba una estructura coordinada esperada o el inicio de una nueva oración⁹.

⁸ La distinción entre contenido y claridad en el desarrollo de las ideas se basó en el supuesto de que la coherencia es configurada independientemente de la originalidad de las ideas expresadas en un texto, i.e., un texto determinado puede resultar poco novedoso, repetitivo, incluso monótono y, sin embargo, expresar ideas claras.

⁹ Se observó una leve tendencia de algunos estudiantes a utilizar de forma excesiva algunos conectores, especialmente *because*.

TEXT 29: TMSUN7

Her parents were not at home, because every Sunday morning, *they* used to go to the supermarket.

El criterio que se utilizó en dichos casos fue la posibilidad de omisión del subordinador sin una alteración en el significado de la secuencia. Esto no ocurre en el extracto a continuación.

TEXT 21: TMSUP3

Hippies can hardly obtain a decent job because they are different.

- ii) algunas cláusulas subordinadas fueron analizadas como unidades informacionales cuando éstas tenían mayor peso informacional que su respectiva cláusula matriz. Es el caso de cláusulas nominales que acompañan a expresiones tales como ‘I think (that)’, ‘people think (that)’, ‘I can say (that)’, ‘I can conclude that’, ‘I’m writing to inform you that’, entre otras. Estas últimas, aunque en el nivel sintáctico son analizadas tradicionalmente como cláusulas matrices, no constituyen en sí recursos informacionales, sino más bien recursos actitudinales o intencionales, i.e., pragmáticos.

TEXT 1: TMSIP1

I think, that *the appearance* of someone is so important than the effort you make at work.

Las estructuras de trasfondo no fueron analizadas como unidades de información por separado. Así, en el siguiente extracto, la cláusula adverbial inicial no fue analizada por separado y solo se consideró la cláusula matriz.

TEXT 4: TMSIN2

when I was a young children *I* had my unforgettable day.

Este criterio fue utilizado aun cuando las unidades de trasfondo aparecieran sintácticamente como cláusulas matrices:

TEXT 22: TMSUP3

It was a Saturday night, it was near Christmas. *Mark* was very excited because he'd been waiting for this date for a long time.

3.3.2. Análisis de los temas en las unidades de información

En la mayoría de los casos, los sujetos sintácticos coincidieron con los temas informacionales. Sin embargo, hubo varios casos en que los temas se expresaban en formas sintácticas alternativas. Por ejemplo, en unidades presentacionales, se consideró como tema el referente presentado, que normalmente se expresaba por medio de un constituyente postpuesto en la cláusula. Es el caso de las oraciones existenciales.

TEXT 11: TMSIP6

But there are some people that don't let us live our life in completely peace

Las cláusulas equativas recibieron el siguiente análisis: cuando el sujeto contenía una frase nominal indefinida, ésta se consideró una unidad presentacional y, por lo tanto, el tema aparecía a la derecha de la cláusula.

TEXT 1: TMSIP1

one of the most crucial thing is the appearance

Sin embargo, cuando el sujeto contenía una frase nominal definida, se consideró una unidad de tema y comentario, y por lo tanto el tema coincidió con el sujeto de la cláusula.

TEXT 23: TMSUP4

The real problem is not social acceptance

Como se dijo anteriormente, ya que el análisis se centró en la estructuración textual, i.e., de superficie y no de las unidades subyacentes, en el caso de oraciones elípticas, solo se consideraron los constituyentes ausentes cuando el texto claramente revelaba su ocurrencia. Tal es el caso de la coordinación de predicados y de la falta de constituyentes debido a errores sintácticos u opciones estilísticas de los estudiantes. En dichos casos, se postuló un tema cero (\emptyset).

TEXT 7: TMSIP4

And this sistem seems to be working, either \emptyset will not be succesfull companies.

Este tipo de tema se asignó también a las oraciones imperativas. Sin embargo, en las oraciones interrogativas, los temas generalmente coincidieron con los sujetos sintácticos.

3.3.3. Análisis de la progresión temática

Para efectos del análisis de la progresión temática, se adaptaron los modelos de progresión temática expuestos por Daneš (1974), Lautamatti (1987) y Bloor y Bloor (1995). Se postularon cuatro tipos de progresiones, i.e., progresión constante, lineal, derivada y alternada. Los temas fueron clasificados en concordancia como temas constantes, lineales, derivados y alternados. Para determinar una progresión constante, se fijó como marcador la repetición del tema utilizado en la estructura oracional anterior ya sea como repetición o como paráfrasis.

TEXT 22: TMSUP3

Once upon a time, there was a little boy called Mark. He is ten ears old. Mark lives in a small house near the outskirts with his mom, Ana; his brother, Steve; and his dad, Mr. Frank. Mark owns a big dog called Spike.

La historia continúa así:

They are all day long playing around.

El sujeto de esta última oración fue considerado un tema derivado, ya que la expresión referencial *They* contiene el referente *Mark* y los referentes presentados en la segunda oración. Dicha clasificación, que, en estricto rigor, no coincide con la propuesta original de los autores, permitió dar cuenta de secuencias que evidenciaban conexiones semánticas.

TEXT 28: TMSUN6

everything was strange to me, *nothing* looked very familiar

Aquellos temas que habían obtenido el estatus de tema y que se retomaban como tales en secuencias posteriores, pero no adyacentes, se denominaron temas alternados, y no derivados.

TEXT 58: UMCEIN5

I talked to it: "hello... big, brown horse" *I* said. "How are you?" *he* asked. "Fine...I think" *I* answered. Then, *it* sat under a tree and started to cry. "why do you cry?" *I* asked.

La categoría progresión lineal fue propuesta en aquellos casos en que el comentario de las secuencias, o parte de él, fue retomado como tema de una unidad subsiguiente. Esta clasificación fue privilegiada por sobre la progresión alternada aun cuando el tema hubiese sido mencionado anteriormente en el texto.

TEXT 3: TMSIP2

with a good impression *audience* will give good commentaries, with *good commentaries* more audience.

Finalmente, cuando un tema no pudo ser relacionado cohesivamente con un tema anterior, éste simplemente se clasificó como tema de inicio.

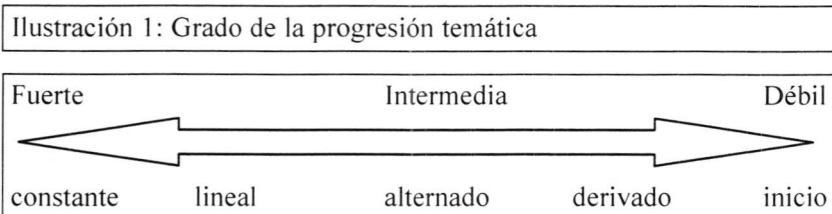
3.3.4. Determinación del grado de la progresión

El grado de la progresión temática fue determinado en base al modelo de Análisis de la Estructura Temática (TSA) propuesto por Lautamatti (1987). En él se estipula que la progresión varía de acuerdo con el grado en que se apartan los temas oracionales de los temas centrales de la composición al ser situados en una gráfica.

En este estudio no se consideró necesario poner de forma gráfica los TSA de cada uno de los textos, como lo plantea Lautamatti. Una clasificación de la progresión temática en tres grados (fuerte, intermedia y débil) fue considerada suficiente. Para este efecto, se estipuló que la aparición de un tema constante era el mayor indicador de una progresión temática fuerte, mientras que la aparición de un tema lineal indicaría una progresión temática menos fuerte que la del tema constante, pero más fuerte que la aparición de cualquiera de los otros tipos de tema. El tema alternado

constituiría un indicador de progresión temática intermedia, pero de un mayor grado que el de un tema derivado. La aparición de un tema de inicio se interpretaría como un indicador de progresión temática débil.

Así, se estableció una gradiente con el tema constante en un extremo, como el indicador más fuerte, y el tema de inicio al otro lado de la gradiente, como el indicador más débil. Si, de los temas encontrados en cada texto, la suma de los temas constantes y lineales era superior a la suma de los temas derivados y alternados y a la de los temas de inicio, entonces la progresión temática sería considerada 'fuerte'. Por otro lado, si la suma de los temas derivados y de inicio era superior a la suma de los constantes, lineales, y alternados, la progresión sería débil. Finalmente, si la progresión no pudo ser considerada fuerte ni débil, entonces la progresión temática fue catalogada como intermedia. La siguiente ilustración muestra estos criterios de forma visual:



4. RESULTADOS

4.1. Progresión temática

La siguiente tabla muestra la frecuencia del total de las progresiones halladas en el corpus distribuidas de acuerdo con los grados de progresión temática fuerte, intermedia y débil con sus respectivos porcentajes:

		<i>f</i>	%
Fuerte	=	24	25,00
Intermedia	=	54	56,25
Débil	=	18	18,75
<i>Totales</i>		<i>96</i>	<i>100,00</i>

Como puede apreciarse, las composiciones de los estudiantes se ubican preferentemente en el grado de una progresión temática intermedia, con un 56,25% de las ocurrencias, existiendo una leve diferencia entre los grados fuerte (25%) y débil (18,75%), el que se manifiesta con un 6,25 % a favor del primero. Esto demuestra que si bien el conjunto de los estudiantes presentó una leve inclinación a estructurar sus textos en relación con la progresión temática, ésta no puede describirse como una tendencia significativa.

La Tabla 2 revela la frecuencia de las progresiones obtenidas en los textos producidos por los estudiantes de enseñanza media (TMS), mientras que la Tabla 3 muestra la obtenida por los universitarios (UMCE):

		<i>f</i>	%
Fuerte	=	7	14,58
Intermedia	=	30	62,50
Débil	=	11	22,92
<i>Totales</i>		48	100,00

		<i>f</i>	%
Fuerte	=	17	35,42
Intermedia	=	24	50,00
Débil	=	7	14,58
<i>Totales</i>		48	100,00

Si comparamos los resultados, se puede apreciar que los estudiantes universitarios estructuraron sus textos en una mayor medida que los estudiantes de enseñanza media. Los universitarios utilizaron el tipo de progresión temática fuerte con mayor frecuencia, con un 35,42% de las ocurrencias, mientras que los escolares solo alcanzaron un 14,58%. Asimismo, la progresión temática débil fue detectada en menor grado en los textos de los estudiantes universitarios, con solo un 14,58%, mientras que en los textos de los alumnos de enseñanza media, ésta llegó a un 22,92%.

Las Tablas 4 y 5 exhiben los resultados numéricos y porcentuales en relación con la progresión temática obtenidos por tipo de texto o género, ordenados, en primer lugar, por el número total de progresiones halladas en el corpus; en segundo lugar, por aquellas halladas en el grupo de estudiantes de enseñanza media y, en tercer lugar, por el de los universitarios:

		Corpus	%	TMS	%	UMCE	%
Fuerte	=	10	20,83	5	20,83	5	20,83
Intermedia	=	22	45,83	9	37,50	13	54,17
Débil	=	16	33,33	10	41,67	6	25,00
<i>Totales</i>		48	100,00	24	100,00	24	100,00

Tabla 5: Total de progresiones textos narrativos

		Corpus	%	TMS	%	UMCE	%
Fuerte	=	14	29,17	2	8,33	12	50,00
Intermedia	=	32	66,67	21	87,50	11	45,83
Débil	=	2	4,17	1	4,17	1	4,17
<i>Totales</i>		48	100,00	24	100,00	24	100,00

Como puede apreciarse, en general los textos argumentativos tendieron a ser menos estructurados que los textos narrativos. Aunque en ambos géneros la mayoría de las ocurrencias se ubican dentro del grado intermedio, la progresión temática fuerte fue más común en los textos narrativos, con un 29,17% de las ocurrencias. Por el contrario, la progresión débil fue más común en los textos argumentativos, con un 33,33%. Cabe destacar que si comparamos los resultados obtenidos por los grupos de edad entre la progresión temática débil y la fuerte en los textos narrativos en el caso de los estudiantes secundarios, éstos solo suben de una progresión temática débil con un 4,17% a un 8,33% de progresión temática fuerte, mientras que los universitarios exhibieron en este mismo sentido un incremento importante de un 4,17% a un 50%. Por otro lado, los textos argumentativos de ambos grupos de edad muestran un menor grado de estructuración. Sin embargo, los estudiantes universitarios solo muestran una leve disminución de un 25% en los textos con progresión temática débil a un 20,83% en los textos con progresión temática fuerte, en comparación con los escolares, que descienden significativamente de un 41,67% a un 20%, respectivamente. Al parecer, si bien en ambos grupos de edad la estructuración de los textos argumentativos fue más bien a favor de una progresión temática débil, se puede concluir que los estudiantes secundarios tuvieron más problemas en estructurar dichos textos que los estudiantes universitarios. No obstante, los escolares también tuvieron problemas con los textos narrativos, ya que a diferencia de los estudiantes universitarios, no hay indicios de una mayor estructuración de los mismos.

Las Tablas 6, 7 y 8 exhiben los resultados obtenidos de acuerdo a los niveles lingüísticos estudiados, nuevamente tomando todo el corpus y los dos grupos de edades por separado:

Tabla 6: Total de progresiones grupo intermedio

		Corpus	%	TMS	%	UMCE	%
Fuerte	=	8	25,00	1	6,25	7	43,75
Intermedia	=	21	65,63	12	75,00	9	56,25
Débil	=	3	9,38	3	18,75	0	0,00
<i>Totales</i>		32	100,00	16	100,00	16	100,00

		Corpus	%	TMS	%	UMCE	%
Fuerte	=	8	25,00	4	25,00	4	25,00
Intermedia	=	19	59,38	9	56,25	10	62,50
Débil	=	5	15,63	3	18,75	2	12,50
<i>Totales</i>		<i>32</i>	<i>100,00</i>	<i>16</i>	<i>100,00</i>	<i>16</i>	<i>100,00</i>

		Corpus	%	TMS	%	UMCE	%
Fuerte	=	8	25,00	2	12,50	6	37,50
Intermedia	=	14	43,75	9	56,25	5	31,25
Débil	=	10	31,25	5	31,25	5	31,25
<i>Totales</i>		<i>32</i>	<i>100,00</i>	<i>16</i>	<i>100,00</i>	<i>16</i>	<i>100,00</i>

Un primer examen de lo que ocurre con la estructuración de los textos permite advertir el hecho de que antes de mejorar en lo que se refiere a la progresión temática, ésta, al parecer, incluso empeora en la medida en que se avanza en los niveles lingüísticos. Si se considera todo el corpus, la progresión temática fuerte se mantiene constante con un 25% de las ocurrencias, mientras que la débil experimenta un aumento, partiendo con un 9,38% en el nivel intermedio, elevándose a un 15,63% en el nivel post-intermedio, para llegar a un 31,25% en el nivel avanzado. Por otro lado, la progresión temática intermedia disminuye de un 66,63% en el nivel intermedio, pasando por un 59,38% en el nivel post-intermedio, para llegar a un 43,75% de las ocurrencias en el nivel avanzado.

Si se comparan los resultados obtenidos por el grupo de estudiantes universitarios con el de etapa escolar, la conducta es más bien errática. Por ejemplo, en el caso de los textos producidos por los estudiantes de enseñanza media, la progresión temática fuerte sube de un 6,25% en el nivel intermedio a un 25% en el nivel post-intermedio, para experimentar un descenso, aun cuando no en el nivel inicial, a un 12,5% en el nivel avanzado. Sin embargo, en este mismo grupo de edad, la progresión temática débil solo experimenta un incremento de los niveles intermedios y post-intermedio con un 18,75% en ambos niveles a un 31,25% en el nivel avanzado. Por su parte, la progresión temática intermedia advierte un descenso del 75% en el nivel intermedio, a un 56,25% tanto en el nivel post-intermedio como en el avanzado. En el caso de los estudiantes universitarios, la progresión temática fuerte experimenta una baja considerable de un 43,75% en el nivel intermedio a un 25% en el nivel post-intermedio, para volver a subir a un 31,25% en el nivel avanzado. En este mismo grupo de edad, la progresión temática débil experimenta un alza sostenida partiendo con cero ocurrencias en el nivel intermedio, para exhibir un 12,5% en el nivel post-intermedio y alcanzar finalmente un 31,25% en el nivel avanzado. La progresión temática intermedia en este grupo evidencia un leve ascenso de 56,25%

en el nivel intermedio, a un 62,50% en el nivel post-intermedio, para bajar nuevamente a un 31,25% en el nivel avanzado. En ambos grupos, la progresión temática intermedia parece ser influida por el comportamiento de los grados débil y fuerte.

4.2. Coherencia

A continuación, se examinan los resultados anteriores tomando en cuenta el arbitrio de los lectores nativos en cuanto a la coherencia. La Tabla 9 muestra los resultados de las evaluaciones otorgadas por los árbitros nativos expresados en promedios asignados a los textos correspondientes ordenados de acuerdo con los grados de progresión temática hallados en el total del corpus:

Fuerte	=	4,5
Intermedia	=	4,4
Débil	=	4,2
<i>Promedio</i>		4,4

Como puede apreciarse en términos generales, la calificación de los árbitros muestra una tendencia a evaluar con mejores conceptos los textos de mayor estructuración temática, con una nota máxima de 4,5 obtenida por los textos catalogados con una progresión temática fuerte, la que va disminuyendo en la medida en que la progresión temática se va debilitando, recibiendo nota 4,4 los textos de progresión intermedia, para finalmente quedar en 4,2 aquellos con progresión temática débil.

Las Tablas 10 y 11 presentan las calificaciones asignadas a los estudiantes escolares y a los universitarios ordenados por grados de progresión:

Fuerte	=	4,6
Intermedia	=	4,3
Débil	=	4,3
<i>Promedio</i>		4,4

Fuerte	=	4,5
Intermedia	=	4,4
Débil	=	4,1
<i>Promedio</i>		4,3

Si bien hay una leve diferencia entre las calificaciones obtenidas a favor del grupo en etapa escolar, con un 4,4 de promedio con respecto al 4,3 obtenido por el grupo universitario, esta diferencia no logra ser significativa. Pese a lo anterior, la percepción de los árbitros en tanto el nivel de coherencia es evidente con respecto a los grados de progresión temática en ambos grupos. En el caso de los textos diseñados por los estudiantes escolares, los textos con una progresión fuerte recibieron la mayor calificación, siendo ésta la más alta de ambos grupos, con un promedio de 4,6. En el mismo grupo no hay una mayor diferencia entre los textos clasificados con progresión temática intermedia y débil, cuyo promedio se mantiene en 4,3. Con respecto a los estudiantes universitarios, si bien la calificación obtenida en los textos con progresión temática fuerte (4,5) es levemente inferior a la de los estudiantes escolares (4,6), la tendencia a la baja es progresiva en la medida en que disminuye la estructuración de los textos obteniendo un 4,5 los textos con un grado de progresión intermedia y un 4,1 los textos con progresión temática débil.

Las Tablas 12 y 13 exhiben los promedios de las calificaciones obtenidas por género textual y por grado de la progresión temática:

		TMS	UMCE	Promedio
Fuerte	=	4,4	4,5	4,5
Intermedia	=	4,3	4,4	4,4
Débil	=	4,4	4,2	4,3
<i>Promedio</i>		4,4	4,4	4,4

		TMS	UMCE	Promedio
Fuerte	=	4,8	4,4	4,6
Intermedia	=	4,3	4,5	4,4
Débil	=	4,0	3,8	3,9
<i>Promedio</i>		4,3	4,2	4,3

A pesar de que el promedio de las calificaciones fue en total levemente superior para los textos argumentativos, con un 4,4, comparado con un 4,3 para los textos narrativos, dicha diferencia queda prácticamente anulada al examinar las notas recibidas por los extremos de los grados de progresión temática. El rango entre las notas recibidas por los textos narrativos muestra una distancia importante de sus dos extremos, fluctuando éste de un 4,6 en el grado fuerte, influido fuertemente por la evaluación recibida por los dos textos de los escolares que se ubicaron en este nivel (ver Tabla 5), pasando por un 4,4 en el grado intermedio, para llegar a un 3,9 en el grado débil, influido esta vez por la calificación obtenida por el único texto de los estudiantes universitarios que se ubicó en este nivel (ver Tabla 5). En los textos

argumentativos, la diferencia es menor, partiendo con un 4,5 en los textos con progresión temática fuerte, bajando levemente a un 4,4 en los textos con progresión temática intermedia, para finalmente disminuir a un 4,3 en el grado de progresión temática débil. A pesar de que se expresa una correspondencia en lo referido a las calificaciones por coherencia y al grado de progresión temática, cabe hacer notar que los textos argumentativos de los estudiantes en etapa escolar no presentan una variación significativa de las notas, e incluso evidencian una leve alza del grado de progresión temática intermedia (4,3) al grado débil (4,4).

Las Tablas 14, 15 y 16 muestran las calificaciones obtenidas de acuerdo con los niveles lingüísticos estudiados, las que también se ordenan por los grados en que se estructuró la progresión temática. Las tablas muestran estos resultados tanto en el nivel del corpus en general como en el grupo escolar y en el universitario:

		TMS	UMCE	Promedio
Fuerte	=	4,3	4,1	4,2
Intermedia	=	4,0	4,4	4,2
Débil	=	3,9	-	3,9
<i>Promedio</i>		<i>4,0</i>	<i>4,3</i>	<i>4,2</i>

		TMS	UMCE	Promedio
Fuerte	=	4,8	4,5	4,6
Intermedia	=	4,9	4,5	4,7
Débil	=	4,7	4,3	4,5
<i>Totales</i>		<i>4,8</i>	<i>4,4</i>	<i>4,6</i>

		TMS	UMCE	Promedio
Fuerte	=	4,5	4,8	4,6
Intermedia	=	4,2	4,3	4,3
Débil	=	4,0	3,8	3,9
<i>Totales</i>		<i>4,2</i>	<i>4,3</i>	<i>4,3</i>

La mejor calificación la obtuvo el grupo post-intermedio con un 4,6, seguido del grupo avanzado con un 4,3, mientras que el grupo intermedio obtuvo la calificación más baja con un 4,2. Cabe señalar que las altas calificaciones recibidas por el grupo de estudiantes escolares, que en este nivel promedió un 4,8, tuvieron una gran incidencia en el promedio general del grupo post-intermedio. Llamen la atención las calificaciones comparativamente bajas obtenidas por el grupo de estudiantes de

nivel avanzado, lo cual, sumado a los resultados del grupo post-intermedio, evidencia que, al parecer, los árbitros no necesariamente percibieron una mayor facilidad de comprensión de los textos en la medida en que los estudiantes escritores avanzan en los niveles lingüísticos.

El grupo intermedio no muestra diferencia entre los grados de progresión temática fuerte e intermedia, situándose ambos grupos con un promedio 4,2, aunque en el caso de la progresión temática intermedia es el grupo universitario el que influye en el promedio con una nota de 4,4, a diferencia del 4,0 obtenido por los escolares. En el grado débil se advierte un descenso en la nota, con un 3,9, lo cual solo pudo observarse en el caso de los estudiantes de enseñanza media, ya que, en este nivel, los estudiantes universitarios no produjeron textos con progresión temática débil.

En el grupo post-intermedio, se advierte un leve quiebre de la tendencia observada entre los grados de la progresión temática y las calificaciones de los árbitros. Esto es, los textos con la mayor calificación (4,9) fueron aquellos que recibieron el distintivo progresión temática intermedia, esta vez fuertemente influida por la nota recibida por el grupo de escolares, quienes además obtuvieron una nota comparativamente alta en los textos con progresión temática débil (4,7).

Finalmente, el grupo avanzado, a pesar de haber recibido calificaciones relativamente bajas en comparación a los otros niveles, vuelve a exhibir la tendencia encontrada a lo largo de este estudio, en el sentido de que existe una correspondencia entre el grado de progresión de los textos y la percepción de los árbitros en relación con la coherencia. Como se aprecia en las tablas, el promedio de calificaciones más alto fue asignado a los textos catalogados como fuertes en relación con la progresión temática, seguidos por aquellos con una progresión intermedia, que recibieron un 4,3, mientras que aquellos con una progresión temática débil obtuvieron la nota más baja (3,9). Dicha tendencia es confirmada al comparar los resultados obtenidos por los grupos de edad, la que se observa con mayor énfasis entre el grupo de estudiantes universitarios, que evidencia un rango de un punto entre un 4,8 y un 3,8 entre los grados fuerte y débil, mientras que en el grupo escolar el mismo rango es de solo 5 décimas, entre un 4,5 y un 4,0.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A la luz de los resultados obtenidos, llama la atención que si bien los árbitros nativos concedieron una mejor evaluación a los textos mayormente estructurados, esta evaluación no mostró igual progreso en relación con el desarrollo lingüístico experimentado por los sujetos en estudio. Es decir, las calificaciones que los árbitros nativos asignaron a los textos no mejoraron, como habría sido lo esperado, en la medida en que se ascendía hacia los niveles lingüísticos superiores. Tampoco se detectó un progreso significativo en el grado de la progresión temática pesquisada en los textos en la medida en que se avanzaba en dichos niveles.

Las causas de estos resultados pueden ser múltiples, pero cabe destacar que la progresión temática no es usualmente objeto de tratamiento sistemático en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ningún nivel de instrucción y, por lo

tanto, no debería sorprender que los alumnos no experimenten avances en tal sentido. Al estar ausente de los programas, la progresión temática no constituye parámetro de evaluación y, por lo tanto, tampoco de aprobación de los cursos de composición (véase, por ejemplo, Imhoof y Hudson 1975, Forlini 1990, Blanchard y Root 1994 y 1997, Jordan 1996, Blau et al. 1998, solo por mencionar algunos). Esto no ocurre así en otras áreas más familiares, por ejemplo, la sintaxis, el empleo del léxico e, incluso, otros aspectos textuales no tan familiares pero cada vez más comúnmente tratados en el proceso de enseñanza de segundas lenguas, como por ejemplo, los elementos cohesivos. Estos resultados no solo evidencian dicha carencia sino que además demuestran que la instrucción a la cual fueron expuestos los aprendientes no ha tenido efecto en lo que respecta a la estructuración de la progresión temática en la producción de discurso escrito en las modalidades que se estudiaron.

En relación con las diferencias observadas en los grados de estructuración de la progresión temática entre los estudiantes universitarios y los estudiantes en etapa escolar, podría señalarse que posiblemente la edad y, por lo tanto, el grado de madurez alcanzado por los estudiantes universitarios, podría tener cierta incidencia en la forma en que se estructuran los textos. Esto es, en la medida en que se avanza en edad podría mejorar la habilidad para estructurar textos. En todo caso, dicha variable debe estudiarse en mayor profundidad para determinar los factores que influyen en dicho fenómeno. Entre los factores que podrían ser considerados pueden mencionarse el grado de conocimiento de mundo de los sujetos, así como la familiaridad de los sujetos con los géneros textuales en estudio.

Las diferencias observadas en la estructuración temática entre los textos argumentativos y los textos narrativos podrían reflejar el hecho de que los géneros, así como lo plantean Bereiter y Scardamalia (1987), requieren de la puesta en práctica de diferentes procesos de composición con variados niveles de complejidad, siendo el texto argumentativo uno de los que imponen mayor complejidad a los escritores. El bajo nivel de estructuración, como el evidenciado en este tipo de composiciones, puede haber sido causado por dichas dificultades. Esta misma situación puede dar cuenta del mayor grado de estructuración encontrado en los textos narrativos, los que, de acuerdo a los mismos autores, requieren del empleo de procesos de redacción más simples, los que podrían haber facilitado la estructuración de dichos textos.

Nuevamente, el factor edad desempeñó un papel importante al comparar el comportamiento de la estructuración textual en ambos géneros o tipos textuales en favor de los estudiantes universitarios, confirmando lo referido anteriormente en el sentido de que la edad, al parecer, jugó un papel decisivo en la estructuración. Sin embargo, cabe hacer notar que, en la modalidad narrativa, los estudiantes en etapa escolar produjeron textos, casi exclusivamente, con una estructuración intermedia, logrando el grado de progresión temática fuerte en solo muy pocos casos, a diferencia de los estudiantes universitarios, cuyo desempeño con los textos narrativos fue bastante mejor. Si la estructuración de los textos refleja el nivel de dificultad que los alumnos tuvieron con la tarea de composición y si el texto narrativo presenta menos complejidad que el argumentativo, en el cual los escolares sí lograron progresiones

temáticas del grado fuerte, entonces deberíamos haber esperado un mayor nivel de estructuración en los textos narrativos escritos por dichos estudiantes. Aun cuando dichos resultados no concuerdan con lo esperado por el modelo de Bereiter y Scardamalia, tampoco se puede afirmar que dichos textos no hayan exhibido estructuración alguna, ya que las progresiones temáticas débiles halladas fueron aun menores en cantidad que las fuertes. Se podría argumentar que los sujetos no necesariamente tienen un comportamiento uniforme en lo que respecta a los procesos de redacción, i.e., un sujeto que logra buenos resultados con procesos más complejos no necesariamente va a tener mejores, o ni siquiera los mismos, resultados con procesos menos complejos. Como los propios Bereiter y Scardamalia reconocen, los sujetos pueden, incluso, presentar retrocesos de una tarea a otra, lo que vendría más bien a reforzar la idea de procesos de redacción diferentes. De todas formas, se requiere estudiar más a fondo la relación entre el grado de estructuración de los textos, su modalidad, y las edades de los sujetos en estudio.

El comportamiento errático observado respecto de la progresión temática en relación con los niveles lingüísticos podría tener múltiples explicaciones. Un aspecto que debería considerarse es que no se hallaron casos de progresión temática débil en el grupo intermedio de estudiantes universitarios, lo que puede haber influido en los resultados. Además, el comportamiento de la progresión temática en los niveles podría estar influido por el hecho de que los estudiantes, en la medida en que incrementan su nivel académico, adquieren más recursos lingüísticos y, por lo tanto, son capaces de producir un discurso más complejo y, por consiguiente, son más susceptibles de crear textos con una estructuración de diversa naturaleza.

En relación con la percepción que los lectores nativos tuvieron de la facilidad para comprender los textos, llama la atención que los estudiantes escolares, que en general estructuraron en menor medida sus textos, hayan recibido notas levemente superiores en comparación con los estudiantes universitarios. Dicha situación puede estar influida por la frecuencia con que se detectaron determinados grados de progresión temática en los grupos de edad, ya que, por ejemplo, en el caso de las progresiones temáticas fuertes, los estudiantes universitarios obtuvieron casi el doble del número de las mismas progresiones que los estudiantes en etapa escolar. Por consiguiente, la nota que recibieron es más representativa que aquellas obtenidas por los escolares. Esto puede indicar que aquellos pocos escolares que sí lograron estructurar sus textos con un grado de progresión temática fuerte lo hicieron de manera satisfactoria, lo que se evidencia en los mayores niveles de coherencia de los textos.

También llama la atención que los textos argumentativos recibieran levemente mejores notas que los textos narrativos. Esta situación sorprende si se toma en cuenta que los textos narrativos fueron menos estructurados que los textos argumentativos. De acuerdo con lo expuesto arriba, lo esperado habría sido que los textos de mejor estructuración hubieran recibido mejores calificaciones. Sin embargo, estos resultados pueden evidenciar que así como la estructuración de los textos parece ser influida por los procesos de composición empleados por los escritores, así también parece ser influida su interpretación por parte de los lectores. Esto podría reflejar que

mientras los textos argumentativos presentan mayores niveles de complejidad a sus compositores, los mismos textos, una vez estructurados, parecen plantear menores niveles de dificultad para sus lectores. Por el contrario, los textos narrativos parecen presentar menor complejidad para sus productores, pero mayor dificultad para sus receptores. Que determinados tipos de textos sean más fácilmente procesados que otros coincide con lo expuesto hasta ahora, si es que éstos han requerido de mayor elaboración para su composición.

6. CONCLUSIONES

Los resultados confirman la hipótesis central del estudio de que efectivamente existe una relación entre la progresión temática encontrada en los textos producidos por los estudiantes de inglés como lengua extranjera en estudio y la coherencia asignada a dichos textos por los lectores nativos. Específicamente, se observó que mientras más débil fue la progresión temática configurada en los textos, mayor fue la dificultad percibida por los lectores nativos que arbitraron en la interpretación de los mensajes. Por el contrario, mientras más estructurada fue la progresión temática, mayor facilidad experimentaron los mismos lectores en la interpretación de los textos.

Paralelamente, se establecieron diferencias significativas en la estructuración temática de los textos producidos por el grupo de estudiantes universitarios y aquellos producidos por los escolares, en favor del primer grupo. Tales diferencias se originan, posiblemente, por la influencia, en lo que concierne a los primeros, de la mayor edad y mayor grado de conocimiento de los referentes del discurso que configuran la trama o estructura temática de los distintos textos. También se observaron diferencias significativas entre las modalidades de discurso investigados, estableciéndose que los estudiantes, en general, fueron más exitosos en la estructuración de los textos narrativos que en la de los textos argumentativos, lo que podría ser un indicador de la facilidad o dificultad relativa que tuvieron los estudiantes en el proceso de composición de dichos textos. Por el contrario, el mismo tipo de diferencias se manifestó de manera inversa en lo que respecta a la interpretación de los textos, ya que los lectores nativos percibieron la coherencia de los textos argumentativos con mayor facilidad que la de los textos narrativos. Estos hechos pueden indicar que, posiblemente, las modalidades de discurso no solo tienen incidencia en los procesos de producción del discurso sino también en los procesos de comprensión. Las diferencias aludidas, sin embargo, no se mantienen a medida que los sujetos avanzan en su aprendizaje de la lengua meta. Este hecho podría reflejar el escaso, o tal vez inexistente, tratamiento asignado a este aspecto en la instrucción formal del inglés como lengua extranjera, al menos en nuestro entorno.

Por lo tanto, las observaciones hasta aquí formuladas apuntan a que la progresión temática sea incluida como parte del contenido curricular en los programas de inglés como lengua extranjera. Como se ha visto, ésta constituye un aspecto importante en la asignación de coherencia a los textos y, en consecuencia, debería ser considerada como un efectivo indicador de la capacidad de los estudiantes para

comunicarse en el medio escrito. Una alternativa, como lo plantean Connor y Farmer (1990), es que el análisis de la estructura temática (TSA) sea empleado como una estrategia de revisión de composiciones. Sin embargo, a la luz de los resultados de esta investigación, parece más acertado que este tipo de estrategias sea introducido también en las etapas de planificación, organización y elaboración del discurso.

Otra observación que se desprende de este estudio es la ausencia de una aproximación diferenciada en la instrucción de las modalidades de discurso narrativo y argumentativo. Según lo aquí planteado, estas modalidades presentan diferencias significativas tanto en sus procesos de producción como en sus procesos de comprensión. Esto debería quedar reflejado en metodologías específicas para el tratamiento de cada modalidad. Un posible procedimiento es que la instrucción del discurso narrativo esté centrada, aunque no exclusivamente, en la comprensión del discurso, mientras que la instrucción de la modalidad argumentativa podría centrarse en su elaboración. Para ello, en el caso del discurso narrativo, las estrategias podrían focalizarse en actividades de revisión, por ejemplo, actividades de lectura recíproca tendientes a la comprobación del grado de coherencia emergente de la elaboración textual. Por el contrario, en el caso del discurso argumentativo, las actividades podrían estar centradas, aunque tampoco exclusivamente, en actividades de planificación u organización, tales como, por ejemplo, representaciones esquemáticas de los temas y sub-temas a tratar, así como la elaboración de sucesivos borradores.

Falta determinar los factores que pueden haber influido en las diferencias encontradas en el corpus en relación con las diferencias de edad de los grupos estudiados. Al respecto, podemos citar, por ejemplo, el grado de madurez de los sujetos, su grado de conocimiento de mundo y su experiencia con las modalidades de discurso en uso, así como los métodos con que ellos han sido instruidos. También, surgen interrogantes en lo concerniente a las diferencias obtenidas en las calificaciones que los árbitros concedieron a los sujetos en los distintos niveles lingüísticos estudiados. Corresponde comprobar si estas diferencias son constantes en las diferentes modalidades de discurso, o si se encuentran en solo una de estas modalidades. Éstas y las otras variaciones encontradas en el corpus pueden dar paso a nuevas investigaciones. Enorme interés reviste un examen de lo que ocurriría con otras modalidades de discurso, como los géneros descriptivo, informativo y expositivo, así como con estudios de orden longitudinal. Finalmente, se debe considerar que los juicios que emitieron los árbitros corresponden a impresiones subjetivas y, por lo tanto, solo pueden ser vistas como una muestra de lo que estos lectores percibieron como coherencia. Es indispensable buscar formas más objetivas para medir este concepto, aunque la progresión temática pesquisada en un texto es precisamente la contribución que este estudio está proporcionando en la cuantificación de un concepto tan elusivo como la coherencia.

REFERENCIAS

- ANDERSON, J. 1990. *Cognitive psychology and its implications*. Oxford y Nueva York: Freeman Company.
- BARTON, E. y G. STYGALL (Eds.). 2002. *Discourse studies in composition*. Cresskill: Hampton Press, Inc.
- BECK, I., M. McKEOWN, G. SINATRA y J. LOXTERMAN. 1991. Revising social studies text from a text-processing perspective. *Reading Research Quarterly* 26: 251-76.
- BEREITER, C. y M. SCARDAMALIA. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- BIBER, D., S. JOHANSSON, G. LEECH, S. CONRAD y E. FINEGAN. 1999. *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- BLANCHARD, K. y C. ROOT. 1994. *Ready to write: a first composition text*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- BLANCHARD, K. y C. ROOT. 1997. *Ready to write more: from paragraph to essay*. White Plains: Addison-Wesley Longman Publishing Group.
- BLAU, S., P. ELBOW y D. KILLGALLON. 1998. *The writer's craft*. Evanston, IL: McDougal Littell.
- BLOOR, T. y M. BLOOR. 1995. *The functional analysis of English: a Hallidayan approach*. Londres: Edward Arnold.
- BRITTON, B. K. y S. GULGOZ. 1991. Using Kintsch's computational model to improve instructional text: effects of repairing inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology* 83: 329-345.
- CONNOR, U. y M. FARMER. 1990. The teaching of topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DANEŠ, F. 1974. Functional sentence perspective and the organisation of text. En F. Daneš (Ed.), *Papers on functional sentence perspective*. La Haya: Mouton.
- DOWNING A. y F. LOCKE. 1994. *A university course in English grammar*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- FIRBAS, J. 1966. On defining the theme in functional sentence analysis. En F. Daneš et al. (Eds.), *Travaux linguistiques de Prague*. Vol. I.
- FORLINI, G. (Ed.) 1990. *Prentice Hall grammar and composition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- FRIES, P. H. 1995. Patterns of information in initial position in English. En P.H. Fries y M. Gregory (Eds.), *Discourse and meaning in society: functional perspectives*. Norwood, NJ: Ablex Publishers.
- GRABE, W. y R. B. KAPLAN. 1996. *Theory and practice of writing*. Harlow: Longman Group UK Ltd.
- HALLIDAY, M.A.K. 1967/1968. Notes on transitivity and theme in English. Parts 1, 2 and 3. *Journal of Linguistics* 3.1, 3.2, 4.2.
- HALLIDAY, M.A.K. 1970. Language structure and language function. En J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books Inc.
- HALLIDAY, M.A.K. 1994. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. y R. HASAN. 1989. *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Geelong: Deakin University Press.
- IMHOOF, M. y H. HUDSON. 1975. *From paragraph to essay: developing composition writing*. Harlow: Longman Group UK Ltd.
- JORDAN, R. R. 1996. *Academic writing course*. Harlow: Longman Group UK Ltd.

- KURZON, D. 1988. The theme in text cohesion. En Y. Tobin (Ed.), *The Prague school and its legacy in linguistics, literature, semiotics, folklore, and the arts*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- LAMBRECHT, K. 1994. *Information structure and sentence form: topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAUTAMATTI, L. 1987. Observations on the development of the topic of simplified discourse. En U. Connor y R. B. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: analysis of L2 texts*. Workingham, Inglaterra y Reading, MA: Addison-Wesley.
- LAUTAMATTI, L. 1990. Coherence in spoken and written discourse. En U. Connor y A. M. Johns (Eds.), *Coherence in writing: research and pedagogical perspectives*. Alexandria, Virginia: TESOL.
- LOCK, G. 1996. *Functional English grammar: an introduction for second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MATHESIUS, V. 1928. On linguistic characterology. En J. Vachek (Ed.), *A Prague school reader in linguistics*. Indiana: Bloomington.
- QUIRK, R., S. GREENBAUM, G. LEECH y J. SVARTVIK. 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. Harlow: Longman Group UK Ltd.
- SINGER, M. 1990. *Psychology of language: an introduction to sentence and discourse processes*. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- VAN DIJK, T. A. 1977. *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Harlow: Longman Group UK Ltd.
- VAN DIJK, T. A. y W. KINTSCH. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Londres y Nueva York: Academic Press.
- WIDDOWSON, H. G. 1983. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. 1984. *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. 1990. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.