

SUMARIO

Artículos

RODRIGO GUTIÉRREZ BRAVO, *Los complementos oracionales en maya yucateco*, p. 5

LUZ FERNÁNDEZ GORDILLO, *Los deonomásticos de persona y de lugar en el diccionario*, p. 33

Dossier *Lingüística Sistémico-Funcional*

NATALIA IGNATIEVA, *Presentación*, p. 63

LAURA AURORA HERNÁNDEZ RAMÍREZ, *La Pedagogía Basada en Género de la Lingüística Sistémico-Funcional: aprender la lengua, aprender con la lengua y aprender sobre la lengua*, p. 67

NATALIA IGNATIEVA, *El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional*, p. 91

ELEONORA FILICE, *La estructura temática en el género ensayo: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario*, p. 111

Nota

GEORGANNE WELLER FORD Y DALIA RUIZ AVILA, *AMLA en la historia de la lingüística de México*, p. 137

Reseña

ROSA ESTHER DELGADILLO MACÍAS, MARÍA DE LOS ÁNGELES ANDONEGUI CUENCA Y MAGDALENA RAMÍREZ VÁZQUEZ, *Así hablamos español como lengua extranjera. Básico 1* (Dalia Ruiz Avila), p. 147

Resúmenes / abstracts, p. 155

Normas editoriales para la presentación de originales, p. 161

LINGÜÍSTICA MEXICANA, V (2010), NÚM. 1

VOL V • NÚM. 1 • 2010

LINGÜÍSTICA MEXICANA

AMLA

LINGÜÍSTICA MEXICANA

VOL. V

NÚM. 1

2010

ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

LINGÜÍSTICA MEXICANA

FUNDADA EN 2000 POR LA
ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

MESA DIRECTIVA 2010

Presidenta: Dalia Ruiz Avila, Universidad Pedagógica Nacional
Secretario: Ramón Zacarías Ponce de León, Universidad Nacional Autónoma de México
Tesorera: Alejandra Vigueras, Universidad Nacional Autónoma de México
Prosecretario: Sergio Ibáñez Cerda, Universidad Nacional Autónoma de México
Protesorera: Alina Signoret Dorcasberro, Universidad Nacional Autónoma de México
Vocal: Laura García Landa, Universidad Nacional Autónoma de México
Vocal: María Elena Sánchez Arroba, Universidad de Quintana Roo

COMITÉ EDITORIAL

MARÍA EUGENIA VÁZQUEZ LASLOP, Coordinadora
BEATRIZ ARIAS ÁLVAREZ
PAULINE MOORE HANNA
FRIDA VILLAVICENCIO ZARZA

CONSEJO DE ASESORES

JULIO CALVO PÉREZ, Universidad de Valencia
TERESA CARBÓ, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
ZARINA ESTRADA FERNÁNDEZ, Universidad de Sonora
JOSÉ LUIS ITURRIOZ LEZA, Universidad de Guadalajara
ROSA G. MONTES MIRÓ, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
DIETRICH RALL, Universidad Nacional Autónoma de México
CECILIA ROJAS NIETO, Universidad Nacional Autónoma de México
GIORGIO PERISSINOTTO, Universidad de California, Santa Bárbara
THOMAS C. SMITH STARK (†), El Colegio de México
KLAUS ZIMMERMANN, Universidad de Bremen

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

FERNANDO PÉREZ RODRÍGUEZ

Lingüística Mexicana es publicada semestralmente por la
Asociación Mexicana de Lingüística Mexicana, A. C.,
Certificado de licitud de título y de contenido: en trámite
Número de reserva: 04-2000-082817423000-102
ISSN: 1405-9517

✿ *DOSSIER* ✿

LINGÜÍSTICA
SISTÉMICO-FUNCIONAL

*L*a Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) es una teoría sociosemántica del lenguaje organizada alrededor del concepto de función, donde la lengua es considerada como un sistema semiótico con sus propias estructuras. Dichas estructuras están interconectadas con una sociedad y una cultura determinada. Creada por el lingüista británico M. Halliday en los años sesenta del siglo pasado (Halliday 1967, 1973, etc.), la LSF destaca la función social de la lengua, es decir, el uso que tiene la lengua en una sociedad en diferentes contextos sociales.

Algunos de los rasgos más destacados de la LSF, de acuerdo con Butler (2003: 48), son los siguientes:

- 1) Su interés principal es la lengua como comunicación.
- 2) El centro de sus estudios es el significado.
- 3) Pone en primer plano la motivación funcional de la gramática.
- 4) Está orientada al análisis del texto y estudia las relaciones entre el texto y el contexto.
- 5) Halliday rechaza la dicotomía competencia/actuación porque no quiere oponer el conocimiento al uso de la lengua.
- 6) La indeterminación de la lengua se ve como algo esperado.
- 7) Esta escuela lingüística adopta una aproximación constructiva a la adquisición de la lengua.

En la gramática funcional de Halliday la lengua es interpretada como un sistema de significados acompañados de formas a través de las cuales los significados se expresan. De esta manera, la esencia del lenguaje es su capacidad para producir significados y la LSF se interesa particularmente en cómo

la gente utiliza este potencial y qué selecciones tiene que hacer de acuerdo con el objetivo de la comunicación y su contexto (Halliday 1994).

Hoy en día la LSF tiene ya una larga trayectoria en el ámbito de la lingüística y la educación en Australia, Asia, Europa y América Latina. Se dio un particular desarrollo de esta teoría en Australia donde surge la así llamada Escuela de Sydney. Esta escuela se interesa por estudiar géneros discursivos tanto escritos como orales e interactivos y crea la Teoría de Registro y Género (Martin 1993, Martin & Rose 2003, etc.). Vale la pena mencionar que la LSF ha encontrado una amplia aplicación en los ambientes educacionales en el área de la alfabetización, sobre todo la alfabetización avanzada, en otras palabras, en la enseñanza de la lectura y escritura para diferentes edades y niveles.

Los estudiosos que aplican la LSF en su trabajo científico y educacional están unidos en la Asociación Internacional de la LSF (ISFLA) que desde 1974 organiza sus congresos anualmente.

En América Latina, la Primera Conferencia Regional tuvo lugar en 2004 y en ella se formó la ALSFAL (Asociación de Lingüística Sistemico-Funcional de América Latina) que desde esta fecha empezó también a organizar conferencias anuales. Dentro de América Latina los países que más desarrollan la LSF son Argentina, Chile y Brasil. Hay también especialistas de sistémica en Colombia, Venezuela y Uruguay. En México, en cambio, no se siente mucha influencia de este enfoque. Sin embargo, ya hay lingüistas interesados en la LSF, sobre todo en las universidades de Puebla y Tlaxcala.

En cuanto a los artículos aquí presentados, el primero del *dossier*, escrito por Laura Hernández, refleja la corriente pedagógica dentro de la LSF y aporta información importante sobre las aplicaciones de ésta en el campo de educación. Los dos siguientes, de Natalia Ignatieva y de Eleonora Filice, describen la investigación desarrollada dentro del proyecto “El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional”, uno de los primeros proyectos de investigación en México que se sitúan en el marco de la LSF y que fue apoyado y financiado por el Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (US MEXUS) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT) por ser un proyecto internacional donde participaron dos universidades: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de California, Davis, de los Estados Unidos.

Los objetivos generales del proyecto fueron:

- 1) Analizar las características léxico-gramaticales de diferentes géneros en el registro académico de las humanidades desde la perspectiva sistémica funcional.
- 2) Producir un corpus digitalizado de géneros académicos y de textos escritos por estudiantes de distintas disciplinas humanísticas.

- 3) Establecer un sitio en Internet con el corpus de textos y material pedagógico de apoyo para estudiantes y profesores.

Los tres objetivos fueron cumplidos. Fue recopilado un corpus de textos académicos escritos en español por estudiantes mexicanos y californianos que tiene un gran valor para investigadores, estudiantes y profesores interesados en conocer más acerca del lenguaje académico en español.

Por otra parte, el estudio efectuado con la metodología de la LSF hizo posible un análisis de los componentes funcionales de diferentes géneros dentro del registro académico, así como de los rasgos léxico-gramaticales de estos géneros.

Finalmente, el sitio en línea <lenguajeacademico.info> elaborado por los participantes del proyecto resulta una fuente importante de datos lingüísticos, tanto para investigadores de análisis del discurso como para profesores de español como lengua materna o lengua heredada. Este corpus es el primer documento de este tipo en proporcionar una visión sobre la escritura académica en español en varias áreas y en distintos géneros del lenguaje de las humanidades en dos contextos geográficos muy diferentes: México, donde el español es la lengua predominante, y California, donde el español es la segunda lengua del estado en un contexto bilingüe en contacto con el inglés.

Esperemos que esta publicación pueda ayudar a despertar el interés de la comunidad lingüística de México hacia un enfoque que ha ganado prestigio en muchos países del mundo y que ha comprobado ser una herramienta eficaz tanto en las investigaciones lingüísticas como en la práctica docente.

Natalia Ignatieva

Universidad Nacional Autónoma de México
ignatiev@servidor.unam.mx

REFERENCIAS

- Butler, Christopher, 2003, *Structure and function: A guide to three major structural-functional theories. Part I*, Ámsterdam: John Benjamins.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, 1967, *Grammar, society and the noun*, Londres: H. K. Lewis.
- , 1973, *Explorations in the functions of language*, Londres: Arnold.
- , 1994, *An introduction to functional grammar*, Londres: Arnold.
- Martin, James, 1993, “Genre and literacy: Modeling context in education linguistics”, *Review of Applied Linguistics* 13, 141-72.
- & David Rose, 2003, *Working with discourse: Meaning beyond the clause*, Londres, Nueva York: Continuum.

LA ESTRUCTURA TEMÁTICA EN EL GÉNERO ENSAYO: UN ANÁLISIS SISTÉMICO-FUNCIONAL DE ESCRITOS DE GEOGRAFÍA A NIVEL UNIVERSITARIO

1. INTRODUCCIÓN

*E*ste artículo se basa en tres afirmaciones fundamentales de la lingüística sistémico-funcional, estrechamente relacionadas entre sí. La primera, desarrollada en sus orígenes por Malinowsky (1923) y Firth (1957), es que el contexto influye sobre el lenguaje. Lo que decimos, las relaciones que establecemos con nuestro interlocutor/lector, la manera en la que organizamos nuestro discurso, están influenciados por el contexto situacional en el cual producimos el discurso. La segunda aseveración es que, si aspiramos a un entendimiento de las relaciones entre lenguaje y contexto, necesitamos de una gramática que dé cuenta de la variedad de elecciones lingüísticas que hacemos en diferentes contextos, es decir, necesitamos una gramática que explique cómo la variación en el texto surge de la variación en el contexto (Halliday 1994 [1985]). La tercera afirmación es que esta gramática tiene que ser funcional y semántica, esto es, la gramática desarrolla el potencial del lenguaje de expresar significados, o bien, las funciones que éste tiene de expresar los significados que reflejan el contorno situacional y cultural no lingüístico (*loc. cit.*).

La presente investigación tiene como objetivo estudiar los usos del constituyente inicial de la oración en ensayos escritos en el ámbito académico de geografía¹. En los últimos años, el estudio del lenguaje académico ha recibi-

¹ El estudio forma parte de un proyecto internacional más amplio, financiado por el Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (US MEXUS) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El título del proyecto es “El lenguaje de las humanidades en México y Estados Unidos: un análisis sistémico-funcional”, y se encuentra bajo la responsabilidad de la Dra. Natalia Ignatieva, CELE-UNAM, y la Dra. Ma. Cecilia Co-

do la atención de muchos investigadores. El discurso académico se considera como una actividad que toma lugar en una “comunidad de práctica” (Lave & Wenger 1991). Como indica Colombi (2002: 7-8):

[...] volverse miembro de una comunidad de práctica significa adoptar el discurso que es reconocido y usado por los miembros de esta comunidad. Los estudiantes adquieren su lugar dedicándose a la construcción recíproca del discurso que los miembros de la comunidad reconocen y utilizan para discutir y criticar su sistema de conocimientos.

Por ejemplo, de acuerdo con el plan de estudio² de la carrera de Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el que aspira a ser geógrafo será “el profesional que mediante el estudio sistemático de la relación entre la sociedad y el ambiente, y sobre la organización espacial de los fenómenos físicos o naturales, participa en la planeación socioeconómica del país, de acuerdo con los resultados de sus observaciones”. Esta descripción subraya la función del estudiante de geografía como un participante activo en la comunidad de geógrafos en México e implica que esta participación requiere el uso del lenguaje académico, tal como se usa en la comunidad académica de la UNAM.

Muchos autores recalcan la importancia de estudiar cómo se desarrolla la alfabetización avanzada (Christie 2002, Ravelli & Ellis 2004, Colombi 2006, Martin & Rose 2008) tomando en cuenta el contexto en el cual se desarrolla el lenguaje académico. En cuanto a los estudiantes de la UNAM, para participar en la comunidad académica no es suficiente tener un conocimiento profundo de los fenómenos físicos o sociales estudiados en geografía; es necesario, además, poder transmitir eficazmente por escrito los conceptos adquiridos, si quieren ser estudiantes exitosos. La producción escrita, en efecto, constituye uno de los principales requisitos de los cuales depende el éxito de los estudiantes de geografía, como de las demás áreas de estudio de la UNAM.

La cuestión de la escritura a nivel académico ha sido ampliamente investigada también en el marco de la Lingüística Sistemico-Funcional (LSF) en lo concerniente al inglés (Halliday & Martin 1993, Christie & Martin 1997, Martin & Veal 1998, Hewings 2004, sólo para mencionar a algunos). En este ámbito se ha estudiado el lenguaje académico de las ciencias y de las humanidades y se ha llegado a enfatizar la necesidad de modelos lingüísticos basados

lombi, Universidad de California, Davis. El objetivo del proyecto es “describir el desarrollo del español académico en las humanidades en México y en los Estados Unidos” (Ignatieva & Colombi 2007), en particular, estudiar el lenguaje académico en las ciencias del lenguaje, la historia y la geografía. De ahí surgió el interés por estudiar el lenguaje de geografía.

² En <http://www.dgae.unam.mx/planes/f_filosofia/Geogra.pdf>.

en las características léxico-gramaticales de estos géneros y registros, tanto para comprender las disciplinas a un nivel discursivo, es decir, para establecer cuáles son las características lingüísticas de dichas disciplinas, como para encontrar la manera de coadyuvar a los alumnos en el proceso de escritura.

Con esta investigación no se pretende analizar todos los aspectos léxico-gramaticales del corpus; ésta se limita a la estructura temática y, en particular, al uso del Tema, en cuanto las elecciones temáticas influyen sobre el desarrollo de un texto; por ende, su estudio permite comprender mejor cómo se estructura un escrito. Además, este estudio se enfoca exclusivamente en el registro académico de geografía y proporciona un análisis comparado de la producción escrita de estudiantes con la de textos modelo escritos por autores expertos. El objetivo es, en otras palabras, el de analizar y comparar las estructuras temáticas en la producción escrita de estos dos grupos de autores. Con este objetivo en mente, planteamos la hipótesis de que la estructura temática en los textos de los alumnos de la carrera de Geografía se diferenciaría de la de los textos modelo; en particular, los textos de los autores expertos tendrían una estructura temática más variada.

Para empezar, vamos a proporcionar una definición de lo que es Tema en una oración en español. En segundo lugar, veremos *qué* constituyentes pueden ocupar una posición temática en español, considerando las idiosincrasias de esta lengua. Sucesivamente, se presentará la metodología adoptada para el estudio del corpus y su análisis con los resultados.

2. LA ESTRUCTURA TEMÁTICA DEL ESPAÑOL

En el ámbito de la LSF se considera que a nivel léxico-gramatical existen tres metafunciones que definen la oración respectivamente como ‘representación’, es decir, el hablante/escritor ‘representa’ lo que está pasando en su experiencia del mundo (*metafunción ideacional/experiencial*); como ‘intercambio’, que ocurre entre el hablante/escritor y el oyente/lector (*metafunción interpersonal*) y, finalmente, como ‘mensaje’ (*metafunción textual*), es decir, el hablante/escritor combina las oraciones de tal manera que éstas se adaptan y contribuyen al flujo del discurso (Halliday & Matthiessen 2004: 64).

La metafunción textual tiene un estatus diferente con respecto a las demás. Mientras las metafunciones ideacional e interpersonal construyen, respectivamente, la experiencia del mundo, los roles y las relaciones sociales, la metafunción textual proporciona los recursos para organizar estos significados como un “flujo” de información en el desarrollo del texto. Esta metafunción permite que el hablante/escritor *ordene* el texto de tal manera que pueda guiar al oyente/lector en el proceso interpretativo y pueda indicarle cómo conec-

tarse al discurso previo, dónde debe empezar el proceso interpretativo, en qué poner particular atención y qué puede recuperar de lo que se ha dicho anteriormente o del contexto en el cual se desarrolla el texto (Matthiessen 2004).

La metafunción textual, y por ende su realización en la estructura temática, está relacionada con la secuencia de los constituyentes de una oración. Este aspecto tiene que ver con lo que Brown & Yule (1983: 125) llaman el “problema de la linealidad del lenguaje”; es decir, cuando hablamos, podemos producir sólo una palabra a la vez, así que tenemos que escoger cómo empezar el mensaje, ya que esto influenciará la interpretación por parte del lector de lo que sigue.

Este punto de arranque es lo que constituye el Tema de una oración, y el principal interés será estudiar cómo se usa el Tema en español. Muchos de los estudios sobre el Tema en español sostienen que en esta lengua, como en inglés, el Tema se coloca en la primera posición de la oración (McCabe 1999, Colombi 2003, 2006, Montemayor-Borsinger & Ignatieva 2005). Sin embargo, existen perspectivas muy diferentes sobre qué abarca el Tema en español porque esta lengua presenta una mayor variedad estructural al principio de la oración con respecto al inglés. Esto ha llevado a un ajuste de la noción de Tema, tanto en lo concerniente a la definición propuesta por Halliday (1994 [1985]), como en cuanto al tipo de constituyentes que pueden ocupar la posición temática en español.

2.1. *Hacia una definición del Tema*

El sistema que organiza la oración como mensaje es la estructura temática. En general, en LSF se acepta que esta estructura está compuesta por el Tema y el Rema. Sin embargo, proporcionar una definición del Tema no ha sido una cuestión muy sencilla. En la edición de 1994 de *An Introduction to Functional Grammar*, Halliday asocia la definición del Tema con dos funciones: por un lado, el Tema es “el punto de partida del mensaje” (Halliday 1994: 38); por el otro, se considera como “aquello de lo que habla la oración” (*loc. cit.*), esto es, aquel constituyente del cual se desprende el discurso y que expresa de qué se está hablando; dicho de otro modo, corresponde al tópico de la oración.

Ahora bien, mientras que la tesis de que el Tema sea el punto de partida del mensaje se acepta casi uniformemente en la literatura revisada, la idea de que este constituyente indique también de qué se está hablando es una tesis controvertida (Downing 1991, Fries 1983, Lavid 1994, Gómez-González 2001, Thompson 2004, entre otros). Simplificando mucho el asunto, según Downing, por ejemplo, el problema se origina en la confusión entre las nocio-

nes de Tema y tópico. El argumento principal es que el Tema no puede ser las dos cosas al mismo tiempo porque en posición inicial a menudo se encuentran constituyentes que no indican realmente de qué se está hablando. Nos referimos sobre todo a elementos como las circunstancias, por ejemplo el constituyente “en 1999”, que proporciona un marco temporal, o bien, aquellos conectores como *sin embargo, pues, sólo*, cuya función no es claramente la de establecer de qué se está hablando, sino de crear una conexión lógica entre las diferentes cláusulas³.

Cabe resaltar que en la edición más reciente de *An Introduction to Functional Grammar*, Halliday & Matthiessen (2004: 79) modifican la definición del Tema y afirman que “Theme is the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context”. Esta definición es más congruente con los estudios sobre la función estructural del Tema a nivel discursivo; por ejemplo, con los estudios de Fries (1995: 318), el cual define el Tema como “orientador” del mensaje y como el “marco” que sirve para interpretar este mensaje.

En conclusión, en este artículo, consideramos como Tema el punto de partida del mensaje, esto es, el constituyente inicial, el cual tiene la función de crear coherencia sujetándose al discurso previo y permitir que el lector se ubique y oriente en el texto. El Rema, por otro lado, es lo que queda de la oración y el punto donde se desarrolla el Tema. Hay que mencionar que existe mayor variedad en lo que concierne a lo que puede ser Tema en español, debido a que esta lengua es más flexible desde el punto de vista del orden de palabras, como veremos más adelante.

Además, si bien no los hemos estudiado todos para este artículo, en el ámbito de la LSF se sostiene la existencia de tres tipos de Temas, los cuales reflejan las tres metafunciones que introdujimos en el apartado 2: Temas textuales, interpersonales y experienciales. El Tema textual señala la relación existente entre las cláusulas de una oración compleja, o bien, entre oraciones. Este tipo de Tema se puede expresar mediante conjunciones, adjuntos conjuntivos y continuativos (Halliday & Matthiessen 2004). El Tema interpersonal señala las relaciones sociales y los puntos de vista que se expresan en la oración. En español, éstos pueden realizarse por medio de un adjunto modal, un verbo modal, una cláusula de proyección, etcétera (según Hewings 2004 y Thompson 2004). El Tema experiencial representa, como el nombre sugiere, nuestra experiencia del mundo. Como anticipamos antes, por razones de espacio, no hemos analizado en este artículo los Temas textuales e interper-

³ Por razones de espacio no podemos tratar aquí la función temática de estos conectores y de las circunstancias, pero nos remitimos a la tesis (Filice 2008) para un estudio más detallado de la función de estos elementos a nivel de Tema en español.

sonales, sino sólo algunas tipologías de Temas experienciales, que veremos en el apartado siguiente. Ahí, ahora que tenemos una definición del Tema, vamos a establecer qué constituyentes pueden ocupar la posición temática en español si se considera la mayor flexibilidad de esta lengua en lo que concierne al orden de palabras.

2.2. El Tema experiencial en español

Una manera de enfrentar la cuestión de los elementos que pueden ser Tema en español es considerar el orden de palabras, es decir, tomando prestada la terminología adoptada por el enfoque tipológico (Greenberg 1966), establecer en qué orden se encuentran los componentes sujeto (S), verbo (V) y objeto (O) de una oración y también si este orden de palabras es “fijo” o “libre”.

El español es una lengua SVO, pero el orden de estos constituyentes es bastante flexible y, en efecto, se pueden presentar casos en los cuales, debido a razones tanto sintácticas como semánticas o pragmáticas, se alterna entre SV o VS (Givón 1983). Esta inversión del orden se da, por ejemplo con los verbos “existenciales” (Hatcher 1956) o “ergativos” (De Miguel *et al.* 1988, Halliday 1994), o bien, “inacusativos” (Perlmutter 1978). Además, por ser el español una lengua *pro-drop*, el sujeto puede omitirse ya que es recuperable de la información morfológica del verbo. Asimismo, en español hay también construcciones impersonales y pasivas, las cuales se construyen con el pronombre proclítico *se* y se pueden encontrar en posición temática (Colombi *et al.* 2007: 134), como en *Se calcula que la agricultura de granos...* (Texto modelo 4) o en *Se justifican así las crecientes inequidades...* (Texto modelo 2). Ahora bien, la existencia de estas opciones nos ha llevado a la conclusión de que no podemos ignorar la función que un grupo verbal tiene en posición inicial, así que éste será considerado Tema de una oración, de acuerdo, entre otros, con los estudios de McCabe (1999), Colombi (2003, 2006); Montemayor-Borsinger & Ignatieva (2005)⁴.

Cabe subrayar, sin embargo, que el estudio del orden de los constituyen-

⁴ Cabe mencionar que la decisión de qué considerar Tema, en el caso en que el sujeto esté implícito, es cuestión debatida. Según Gouveia & Barbara (2004), por ejemplo, se considera que el Tema es el sujeto implícito. De acuerdo con estos autores, el Tema “representa lo que concierne la oración; lo que el hablante tiene en mente cuando se embarca en la producción de la oración, incluso si no corresponde a ninguna realización morfológica” (Gouveia & Barbara 2004: 19). Esta definición nos dice fundamentalmente que el Tema puede ser también el sujeto/pronombre implícito de la oración y corresponde al tópico de la oración; pero ésta es una definición que se aleja bastante de la que adoptamos en este trabajo, la cual discutimos en el apartado precedente.

tes sujeto, verbo y objeto, cuando consideramos la lengua *en uso*, es bastante limitado, en cuanto no nos permite considerar que hay varios factores, como el contexto y el co-texto, que pueden influenciar sobre el orden en el que los constituyentes aparecen en la oración. Además, no incluye los elementos como las circunstancias y los constituyentes tanto textuales como interpersonales que tienen una función temática cuando se encuentran en posición inicial. Parafraseando a Matthiessen (2004: 544), el orden de SVO no indica por sí solo cuáles son las razones *metafuncionales* que influyen sobre la secuencia en la que se presentan los constituyentes. En este artículo, si bien limitamos el estudio sólo a los Temas que son sujeto y verbo⁵, los estudiamos considerando su metafunción, de acuerdo con lo que establecimos a comienzo en el apartado 2.

En el ámbito de la lingüística sistémico-funcional, cuando el sujeto y el verbo se analizan en lo que concierne a su metafunción experiencial, se denominan, respectivamente, *participante* y *proceso*. Es por eso que cuando nos referimos a un Tema que incluye uno de estos constituyentes lo denominamos Tema experiencial. Los participantes representan a los que intervienen en el evento que está tomando lugar y se realizan normalmente por medio de un grupo nominal. Los procesos representan el “evento” o “estado” en el cual los participantes están involucrados. Éstos se expresan típicamente por medio de un grupo verbal. A continuación presentamos unas oraciones extraídas de nuestro corpus para ejemplificar estas dos categorías⁶.

- (1) ESTE VOLUMEN intenta estimular una reflexión crítica y científicamente fundamentada sobre la globalización. (Texto modelo 1)
[Participante como Tema en oraciones declarativas SVO]
- (2) ESTAMOS tan inmersos en él que parece no haber otra forma de vivir (Ensayo 1)
[Proceso como Tema en oraciones declarativas con sujeto implícito (S)VO]
- (3) SE ELABORARON diagnósticos sobre la situación (Texto modelo 3)
[Proceso como Tema en oraciones declarativas impersonales y pasivas se-V(O)]

⁵ En Filice (2008) se tomaron en cuenta también otros constituyentes que pueden ser Tema experiencial en español, esto es, los adjuntos circunstanciales y las cláusulas hipotéticas. Asimismo, analizamos también los constituyentes textuales e interpersonales que pueden encontrarse en posición temática, si bien con una metafunción diferente a la del tema experiencial.

⁶ Los eventuales problemas de redacción que se encuentran en los ejemplos reportados en este artículo son errores de los textos originales.

- (4) SURGIÓ así, un rico pensamiento estrechamente ligado al estudio del acontecer social (Texto modelo 1)
[Proceso como Tema en oraciones declarativas VS]

En estos ejemplos, el elemento que hemos evidenciado en versalitas constituye el Tema experiencial de la oración. Por ende, podemos decir que, tomando en cuenta que aquí hemos considerado sólo los constituyentes temáticos que sirven como sujeto o verbo de las oraciones declarativas, encontramos en posición temática en español los siguientes constituyentes: el *sujeto/participante* (ejemplo 1); el *verbo/proceso*, cuando el sujeto es implícito (ejemplo 2); con los pasivos (ejemplo 3); o cuando el sujeto se pospone (ejemplo 4). Estos ejemplos nos permiten individuar las opciones temáticas, esto es, participantes o procesos, que representen nuestra experiencia del mundo y con los cuales podemos empezar el discurso.

Sin embargo, el lenguaje natural, y en particular el lenguaje académico, es a menudo más complejo. Por ejemplo, no es siempre cierto que los eventos o acciones se expresen por medio de un proceso; es decir, a veces, debido a razones tanto contextuales como co-textuales, una acción se puede representar por medio de un grupo nominal en vez de verbal y esto puede dar lugar a una Metáfora Gramatical (MG), o bien, a una *nominalización*. Una MG se puede definir en principio como “the expression of a meaning through lexicogrammatical form which originally evolved to express a different kind of meaning. The expression of the meaning is metaphorical in relation to a different way of expressing the ‘same’ meaning, which would be more congruent” (Thompson 2004: 223). Por ejemplo, en la oración (5) a continuación, la MG corresponde al constituyente *La introducción del sistema capitalista salvaje en América Latina*.

- (5) LA INTRODUCCIÓN DEL SISTEMA CAPITALISTA SALVAJE EN AMÉRICA LATINA, se puede decir que es desde la conquista española y portuguesa, [no obstante, este reajuste del siglo pasado se puede advertir en tres etapas:] (Ensayo 19)

En este ejemplo, el grupo nominal complejo constituye el participante/sujeto de la cláusula y, por encontrarse en posición inicial, corresponde al Tema de la oración. Este grupo nominal es más complejo que el participante que hemos ejemplificado en (1) y es también más complejo con respecto al proceso “introduce” si tuviéramos una versión no metafórica, o bien, correspondiente a esta oración, como la que hemos reproducido nosotros en (6), donde el grupo verbal está compuesto por sólo el elemento verbal:

- (6) Se puede decir que la conquista española y portuguesa INTRODUCE el sistema capitalista salvaje en América Latina.

En el siguiente apartado describiremos la metodología adoptada para el presente estudio y se presentarán los resultados.

3. METODOLOGÍA

3.1. *El corpus de los alumnos y los textos modelo*

El objeto de estudio de este artículo es un pequeño corpus de 24 textos. Diecinueve⁷ de estos trabajos fueron escritos por estudiantes del área de Geografía de la UNAM, nivel licenciatura, y pertenecen al género de los ensayos argumentativos, esto es, son textos en los cuales se expone la opinión sobre un determinado tópico. Estos textos se escribieron para los cursos de Antropogeografía y Economía Política, las cuales se cursan en el octavo semestre y pertenecen, respectivamente, al área de enseñanza de la geografía y al área de geografía aplicada⁸. De acuerdo con el plan de estudio de la carrera de Geografía (véase nota 2), en la primera disciplina se estudia el complejo de interrelaciones hombre-naturaleza, el concepto del hombre, el concepto de medio geográfico, etcétera, haciendo una comparación entre las principales corrientes teóricas sobre cultura en antropología. En la segunda asignatura se tratan temáticas tales como los modos precapitalistas de producción, la producción mercantil, la reproducción del capital social, etcétera.

⁷ Son los siguientes: ensayo 1, “Competencias laborales”; ensayo 2, “Ensayo de Educación por competencias a nivel superior”; ensayo 3, “El llamado *Outsourcing* como herramienta del nuevo modelo de producción flexible”; ensayo 4, “Enfermedades emergentes y su enfoque social”; ensayo 5, “Índice de Desarrollo Humano”; ensayo 6, “Problemas cotidianos: la familia en México”; ensayo 7, “Oncocercosis humana y la economía cafetalera en la zona del Soconusco, Chiapas”; ensayo 8, “Problemas cotidianos culturales transculturalización musical en el mundo actual”; ensayo 9, “Salud Pública”; ensayo 10, “Competencias laborales y profesionales”; ensayo 11, “Educación por competencias”; ensayo 12, “Enfoque de salud siglo XXI. El negocio de la salud”; ensayo 13, “Enfermedades emergentes y su impacto social”; ensayo 14, “Problemática de la educación en México”; ensayo 15, “Medicina tradicional de los indios norteamericanos”; ensayo 16, “*Outsourcing*”; ensayo 17, “Problemas cotidianos culturales, sociales, familiares, meteorológicos y el sistema educativo que aquejan a los estudiantes”; ensayo 18, “Podrán cortar nuestras flores, pero jamás podrán detener la primavera”; ensayo 19, “Una mirada breve al nuevo orden mundial”.

⁸ Los ensayos se recolectaron al final del semestre gracias a la colaboración de los alumnos, los cuales firmaron un consentimiento para participar en el proyecto internacional del cual este artículo forma parte (véase la nota 1).

Los textos modelo son artículos especializados. Llamamos a estos textos “modelo”, primero, porque constituyen las lecturas que estos alumnos hicieron para escribir sus ensayos y pertenecen, por ende, a las mismas áreas temáticas que acabamos de describir. En particular, las lecturas modelo que se compararon con los ensayos de los alumnos hablan de las siguientes temáticas: la globalización (texto modelo 1, Sotelo 2003, y texto modelo 2, Saxe-Fernández 1999), la competencia laboral (texto modelo 3, Ibarra 1999), los orígenes de la agricultura en México (texto modelo 4, González 2005) y la migración en la Ciudad de México (texto modelo 5, Palacios 1997). En segundo lugar, cuando nos referimos a este corpus como textos modelo, entendemos que se trata de textos ya publicados en libros o revistas. Además, la selección de estos textos se hizo tomando en cuenta que fueran trabajos escritos originariamente en el español de México, para controlar las posibles variables lingüísticas asociadas a la variedad cultural.

En todo el corpus analizamos sólo las oraciones declarativas, así que en el corpus de los ensayos se estudiaron en total 2 369 cláusulas y en el corpus de textos modelo, 1 220.

3.2. Objetivo e hipótesis

Como mencionamos en la introducción, el estudio del corpus tiene el objetivo general de analizar y comparar las estructuras temáticas en la producción escrita de estos dos grupos de autores. Con este objetivo en mente, planteamos la hipótesis que la estructura temática en los textos de los alumnos de la carrera de Geografía se diferenciaría de la de los textos modelo; en particular, los textos de los autores expertos tendrían una estructura temática más variada. El corpus se analizó principalmente de manera cuantitativa:

- 1) Para empezar, de acuerdo con McCabe (1999), tomamos en consideración que cada texto tiene una extensión diferente, así que primero fue necesario calcular el número total de cláusulas analizadas por cada texto. Ya que se analizaron solamente las cláusulas declarativas, el número total de éstas corresponde al número total de Temas experienciales analizados.
- 2) Sucesivamente, el Tema experiencial se dividió de acuerdo con las categorías que lo componen; en lo que cabe en este artículo, se calculó solamente cuántos de éstos eran participantes/sujetos y procesos (véase la nota 5). A su vez, se subdividió cada una de estas categorías.

- a. En cuanto a los *participantes*, se calculó cuántos de éstos eran *Metáforas Gramaticales* (MG)⁹.
- b. Para los *procesos* se calculó el número de procesos con un *sujeto implícito* (S)V(O), el de las formas verbales con *se*, *se-V(O)*, como por ejemplo los procesos *impersonales*, las formas *pasivas* y los procesos *reflexivos*, y el número de procesos *inacusativos*, VS.

4. ANÁLISIS DEL CORPUS

En este apartado presentamos los resultados concernientes a la distribución de los Temas experienciales en el corpus. Para empezar, como dijimos, el número de cláusulas analizadas en los ensayos de los estudiantes fueron 2 369, mientras que en los textos modelo fueron 1 220. Los resultados relativos a la distribución de los Temas experienciales analizados se reportan en la tabla 1, a continuación.

Tabla 1. Los Temas experienciales en los ensayos y textos modelo

	<i>Participantes/ sujetos</i>		<i>Procesos</i>		<i>Otro</i> ¹⁰		<i>Total de Temas experienciales</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ensayos	1 285	54.24	508	21.45	576	24.31	2 369	100
Textos modelo	717	58.77	165	13.53	338	27.70	1 220	100

Como la tabla 1 demuestra, los dos corpus presentan una distribución de participantes/sujetos más alta con respecto a las demás categorías. Esto refleja, en cuanto al orden de los constituyentes SVO, que el español es una lengua SVO, con el sujeto que tiende a ser explícito en los textos. Asimismo, se puede ver que el corpus de textos modelo presenta una distribución relativamente más alta de participantes/sujetos con respecto al corpus de ensayos de los alumnos, si bien la diferencia más relevante es que en los ensayos de los alumnos hay más procesos en posición temática en comparación con el otro

⁹ Cabe resaltar que en el análisis consideramos como metáforas gramaticales sólo las nominalizaciones con un grupo nominal complejo. Por ejemplo, se consideró el participante “*La complejidad del aparato estructural estatal, en cada una de las potencias económicas antes mencionadas*” (TM_2), pero no el participante “*La transformación*” (TM_3). Asimismo, señalamos que las expresiones que ya tienen un ámbito específico de uso, como *globalización*, *neoliberalismo*, etcétera, tampoco se consideraron como metáforas gramaticales.

¹⁰ Los resultados representados en esta tabla bajo la categoría “otro” se refieren al tipo de temas experienciales que no pudimos incluir en este trabajo (véase la nota 5).

corpus. A continuación, se ejemplifican algunos participantes y procesos utilizados en los dos corpus. En los ejemplos marcamos los Temas experienciales con versalitas.

- (7) LA EDUCACIÓN SUPERIOR necesita ahora una visión renovada para su planeación... (Ensayo 2)
- (8) LA MIGRACIÓN dispara diversas angustias... (Texto modelo 5)
- (9) HEMOS VISTO en todo el mundo con la danza... (Ensayo 8)
- (10) SE ELABORARON diagnósticos sobre la situación... (Texto modelo 3)

Ahora bien, cada uno de estos constituyentes temáticos se analizó de acuerdo con las subcategorías que lo componen y los datos se presentan en los apartados a continuación.

4.1. Los participantes/sujetos como Temas experienciales

Para empezar, presentamos los datos relativos a los participantes, que corresponden a la categoría temática más frecuente en ambos corpus. Al hacer el análisis, calculamos cuántos de estos participantes constituyen metáforas gramaticales, es decir, cuántos son participantes que tienen una nominalización sujeta a un proceso de modificación. Los resultados se presentan en la tabla 2, a continuación.

Tabla 2. Las Metáforas Gramaticales en los ensayos de los alumnos y en los textos modelo

	<i>Metáforas Gramaticales</i>		<i>Total participantes</i>	
	N	%	N	%
Ensayos	509	39.61	1285	100
Textos modelo	389	54.25	717	100

Si se observa la tabla 2, se puede ver que no sólo en los textos modelo se emplean más metáforas gramaticales con respecto a otros tipos de participantes, sino que son más frecuentes también con respecto a los ensayos escritos por los alumnos. A continuación presentamos unos ejemplos de metáforas gramaticales extraídos del corpus.

- (11) LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO COMO SEGUNDA NATURALEZA, es entendida a partir de las relaciones históricas de producción... (Ensayo 19)
- (12) LA EXIGENCIA DE UNA MAYOR CAPACITACIÓN se manifiesta tanto hacia afuera como hacia dentro de la empresa. (Texto modelo 3)

En el ejemplo (11) la nominalización *construcción* se utiliza en lugar de la versión correspondiente representada por el proceso “construir”; lo mismo pasa con la nominalización “exigencia” del ejemplo (12), utilizada en lugar del grupo verbal “exigir”. Como se puede ver en ambos ejemplos, esta transformación permite compactar la información en un grupo nominal más complejo que el potencial verbo, tal como lo resaltamos en versalitas en ambos ejemplos, y, sobre todo, permite mover el elemento a la posición temática.

4.2. Los procesos como Temas experienciales

Como se explicó en el apartado 2.2 el español es básicamente una lengua SVO. En el apartado precedente, presentamos los resultados relativos a la presencia explícita del sujeto/participante con respecto al total de las oraciones y vimos que, en efecto, también en nuestro corpus la mayoría de los Temas está representada por un participante/sujeto. Sin embargo, el orden SVO no es fijo, y es posible no sólo alternar entre SV y VS, sino también omitir el sujeto, puesto que éste se puede recuperar de la información morfológica del verbo. Además, en español se pueden usar en posición inicial los verbos llamados impersonales, los reflexivos y las construcciones pasivas, introducidos por el clítico *se*. Ahora bien, como hicimos con los participantes/sujetos, analizamos también el tipo de proceso que los autores utilizan más en los ensayos, dividiéndolos entre procesos que tienen un sujeto implícito (S)V, procesos introducidos por el clítico (*se*-V); y procesos que se anteponen al sujeto (VS).

Tabla 3. Los procesos en los ensayos de los alumnos y en los textos modelo

	(S)V		Se-V		VS		Total procesos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ensayos	363	71.46	110	21.65	35	6.88	508	100
Textos modelo	82	49.7	55	33.34	28	16.96	165	100

El tipo de procesos más utilizados en posición temática en el corpus de ensayos y en los textos modelo son los que tienen un sujeto implícito (S)V

(ejemplos 13 y 14), seguidos por los procesos *se-V* (ejemplo 15) y los que permiten la inversión de verbo y sujeto, *VS* (ejemplo 16). Sin embargo, cabe destacar que en los ensayos de los alumnos hay una distribución más significativa de procesos (S)V con respecto a los textos modelo. Por otro lado, se puede ver que estos últimos presentan la distribución más alta de procesos *se-V* y se utilizan más procesos *VS* con respecto al corpus de ensayos de los alumnos. A continuación se presentan ejemplos para cada una de estas categorías temáticas. Para facilitar la lectura, en los ejemplos (13a), (13b) y (14), donde se ejemplifican estructuras temáticas con un sujeto implícito, se reporta entre corchetes y en cursiva el co-texto en el cual se inscriben los ejemplos, mientras que dejamos en versalitas los Temas/procesos que queremos evidenciar aquí.

- (13) [*El capitalismo es su fase de imperialismo económico libra una feroz batalla contra el pueblo de Irak*] (a) TORTURA Afganos en Guantánamo, (b) OCASIONA que los Palestinos que caen en la mas cruel desesperanza tengan que inmolarse... (Ensayo 18)
- (14) [*el maíz se llevó a las tierras altas adyacentes*] y eventualmente HIZO su camino hacia sitios como Guilá Naquitz y Coxcatlán. (Texto modelo 4)
- (15) y SE CALCULA que cerca de 3 millones de seres humanos viven con menos de 2 dólares...(Ensayo 12)
- (16) es decir COMENZÓ la era de la trasnacionalización de las principales empresas dominantes en el mundo... (Ensayo 19)
- (17) SURGIÓ, así, un rico pensamiento estrechamente ligado al estudio del acontecer social... (Texto modelo 1)

Como se puede ver en estos ejemplos, hay variedad en la tipología de procesos que se pueden utilizar en posición temática en español. Se puede observar, asimismo, que poniendo estos procesos en posición temática, adquieren un lugar de prominencia en la oración. Sin embargo, estos resultados se discuten con más detalle en el apartado siguiente, donde comparamos el corpus de textos escritos por los estudiantes con el corpus de textos modelo, de acuerdo con los dos objetivos principales propuestos antes.

5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Los ensayos constituyen un género argumentativo, en el cual se expone la opinión sobre un determinado tópico. A nivel general, la estructura del ensa-

yo se subdivide en tres partes: una introducción, cuya función es generalmente la de presentar la tesis, la cual constituye el punto de vista del autor; un desarrollo, en el cual se presentan los argumentos que apoyan esta tesis; y una conclusión, en la cual se reafirma la opinión del autor.

Ahora bien, al analizar los Temas experienciales en los ensayos de los alumnos, notamos que estos textos tienen un porcentaje más bajo de participantes en posición temática con respecto a los textos modelo. Por otro lado, estos ensayos presentan un mayor número de procesos en posición temática. De éstos, los procesos que tienen un sujeto implícito constituyen la mayoría en los ensayos (71.46%). La omisión del sujeto en español ocurre cuando éste ha sido mencionado antes y no hace falta repetirlo puesto que se puede recuperar de la información morfológica del verbo; de hecho, de acuerdo con McCabe (1999), el uso del pronombre sujeto se considera muy marcado si el antecedente es claro. Sin embargo, llama la atención el porcentaje tan alto de estos procesos en los ensayos con respecto a los textos modelo. Debido a que el verbo en el Tema se refiere al mismo sujeto en varias cláusulas, la estructura temática puede llegar a ser bastante estática o “constante”. Este tipo de estructuras puede ser apto si el propósito del texto es descriptivo, pero si el propósito es argumentativo, como es, por ejemplo, el caso de los ensayos, entonces puede ser más apropiada una estructura dinámica, la cual prevé una mayor alternancia de participantes en posición temática.

Probablemente los estudiantes emplean más las estructuras (S)V para crear cohesión en el texto (en el nivel experiencial), porque todavía no están muy familiarizados con otros tipos de estrategias cohesivas más complejas, como puede ser el uso de la nominalización, por ejemplo. Al mismo tiempo, cabe resaltar que, desde el punto de vista de los significados interpersonales, la elisión del sujeto se da con más frecuencia en el español hablado (Padilla 2001, entre otros), el cual depende mayormente del contexto y, por ende, un texto escrito con más sujetos implícitos puede ser percibido como más informal y coloquial. De acuerdo con Alonso & McCabe (1998: 22), por ejemplo, en las estructuras temáticas más constantes “the text reads like a list, and [...] the writer tends not to go into depth on the ideas introduced in the text by not expanding on information introduced in the Rhemes”.

En cuanto a las elecciones temáticas en los textos modelo, éstos se caracterizan por tener el mayor porcentaje de participantes y, entre éstos, la mayoría son metáforas gramaticales. Esto es consecuente con los resultados de otros estudios (Halliday & Martin 1993, Halliday & Matthiessen 2004, Colombi 2006, Martin & Rose 2008) en los cuales se encontró que el uso de estos participantes está relacionado con el lenguaje humanístico y académico en general; es decir, las metáforas gramaticales son un rasgo típico de la escritura especializada y más avanzada. En el lenguaje académico, la nomi-

nalización tiene una función en el ámbito de los significados textuales, interpersonales y experienciales. Todos estos efectos se encontraron en los textos modelo. Para empezar, en concordancia con los estudios de Halliday (1994), Martin (1993) y Halliday & Matthiessen (2004), entre otros, encontramos que en los textos modelo la nominalización tiene una función en la organización textual; es decir, las metáforas gramaticales permiten acomodar la información de manera tal que el constituyente nominalizado esté en posición inicial y obtenga de esta manera un estatus temático, con lo que contribuye a que la información fluya en el texto. La función de la nominalización es la de consentir que el elemento nominalizado se tome como un “referente discursivo” o como un participante, en las oraciones siguientes, y permite que se cree cohesión entre las diferentes partes del texto. Dicho de otro modo, la nominalización se usa en los textos modelo como “a way to organize text” (Martin 1993: 241) y contribuye de este modo a la coherencia del discurso.

Además de esta función textual, se pudo observar que en los textos modelo las metáforas gramaticales también tienen una función en el dominio interpersonal. En un proceso nominalizado se oculta la información relativa al tiempo verbal, la modalidad y la polaridad; tampoco es posible identificar al agente responsable de la acción, y la información se presenta como un hecho o, mejor dicho, como una “entidad”. Esto concuerda con los resultados de McCabe (1999: 225), quien encontró que un mayor uso de nominalizaciones en los libros de texto analizados “implica más distancia interpersonal” entre el escritor y el lector; es decir, el autor tiende a limitar “su presencia” en el texto y esto también se relaciona con el carácter más abstracto del lenguaje académico.

En efecto, en los textos modelo se pudo observar también la función que la nominalización tiene en el ámbito experiencial. Las metáforas gramaticales engendran un lenguaje más abstracto, es decir, posibilitan la interpretación y el análisis de estos conceptos a un nivel más generalizado. Los autores expertos tienden a nominalizar procesos u otros elementos de la oración que habían usado antes en su versión correspondiente, y crean, por así decirlo, *nuevas* nominalizaciones; es decir, los autores expertos utilizan las nominalizaciones de manera más creativa. Por otro lado, la mayor elección de participantes más sencillos, o bien, correspondientes, hace que el lenguaje resulte a menudo simplista en los ensayos, en cuanto se asemeja más al lenguaje hablado. Este resultado concuerda con los que presenta Montemayor-Borsinger (2003), quien sostiene que los autores menos expertos, si bien utilizan nominalizaciones que constituyen términos propios del campo, no logran, sin embargo, usar la nominalización de manera creativa para originar un discurso abstracto que acerque su texto al medio escrito, como se hace, por otro lado, en los ensayos del corpus modelo.

En cuanto a los procesos, como vimos en los resultados, los textos modelo son los que tienen menos en posición temática. Sin embargo, si consideramos

las subcategorías utilizadas, este corpus se caracteriza por tener un porcentaje mayor de procesos *se-V* y *VS* con respecto a los ensayos y, consecuentemente, el porcentaje de procesos con un sujeto implícito es inferior. Estos resultados concuerdan con los resultados de McCabe (1999: 269), quien ofrece una interesante interpretación de estos procesos cuando afirma que “[t]his absence of agency corresponds in many instances to the notion [...] that things simply come about”¹¹; es decir, el proceso sirve como el punto de partida que indica que algo sucedió. Al encontrarse en posición temática, además, este “algo” se coloca en el Rema de la oración porque constituye *información nueva*, y esto contribuye al flujo de la información, lo cual nos permite evidenciar su función a nivel textual, además de su función interpersonal. Asimismo, el uso de estas estructuras contribuye a crear mayor objetividad y formalidad en los textos escritos por los autores expertos, puesto que con ellos se oculta la presencia de agentes en el discurso.

Las mismas funciones se encontraron en el uso de los procesos *VS*. Las estructuras temáticas de este tipo se utilizan en los textos modelo principalmente para denotar la existencia o aparición de algo. De manera parecida a los procesos *se-V*, este tipo de estructuras permite poner la información nueva, en este caso el sujeto, en el Rema de la oración, y contribuye una vez más a que la información “fluya” en el texto. Cabe resaltar que este tipo de procesos también se utiliza en los textos modelo cuando el sujeto no funciona como agente, y esto refuerza el efecto de mayor objetividad y formalidad en los textos modelo. Así como vimos con las nominalizaciones, los autores más expertos tienden a seleccionar estructuras más formales para crear un efecto de mayor objetividad y para crear un discurso más neutral con respecto a los alumnos.

Ahora bien, hasta aquí hemos evidenciado la función que estos procesos tienen en cuanto a los significados textuales e interpersonales y hemos visto que los autores expertos prefieren utilizar procesos que permitan no sólo proporcionar un punto de partida más objetivo, sino también una estructura temática más variada, puesto que hay más alternancia entre los diferentes constituyentes que ocupan la posición temática. Sin embargo, según la concepción tridimensional del lenguaje así como se propone en LSF, la elección de un proceso como Tema debería de tener también “efectos” en el ámbito experiencial.

Si bien a la hora de escribir esta investigación no conocemos otros estudios que investiguen este aspecto en estos términos como para poder hacer una comparación, parece que en nuestro corpus el mayor uso de procesos impersonales y de construcciones *VS* en los textos modelo, de manera pare-

¹¹ Cabe señalar que McCabe (1999), considera sólo el clítico *se* como el Tema de la cláusula, mientras que en este trabajo incluimos también al proceso en cuanto es éste, y no el proclítico, el primer elemento que cumple una función experiencial en la cláusula.

cida a lo que pasa con la nominalización, contribuye a que el texto resulte más abstracto, en el sentido de que la relación entre la “realidad” y el lenguaje utilizado para describirla se presenta como más generalizada. Si se considera como metafórica cada elección lingüística que no refleje congruentemente la realidad, el uso de este tipo de procesos se podría considerar como un tipo de metáfora experiencial que, de manera parecida a la nominalización, ha evolucionado para permitir a la información ocupar lugares de prominencia en la oración. Entonces, sería interesante estudiar de manera más detallada el uso del proceso en posición inicial en español, con particular atención a aquellos casos en los cuales se oculta el “agente”, y enfocar la atención en los efectos discursivos que esto tiene a nivel de las tres metafunciones, así como se teorizan en la LSF.

Como corolario de lo que acabamos de decir, se puede observar, de acuerdo con Halldén (1997, en McCabe, 1999: 143), que los estudiantes tienden, por otro lado, a personificar las estructuras. Por ejemplo, en uno de los ensayos de los alumnos (el 18), el autor escribe: *El capitalismo es [sic] su fase de imperialismo económico libra una feroz batalla contra el pueblo de Irak, tortura afganos en Guantánamo, ocasiona que los Palestinos que caen en la mas cruel desesperanza tengan que inmolarsse*. En este ejemplo, el *capitalismo*, que es un concepto abstracto, se presenta como un agente responsable de torturar a los prisioneros afganos de las cárceles de Guantánamo.

6. CONCLUSIONES

En nuestro trabajo se han descrito y explicado, en la medida de lo posible, cuáles son las elecciones temáticas que hacen los autores expertos y los alumnos en un pequeño corpus de ensayos. Vimos que la cuestión del Tema en español es una cuestión compleja puesto que entraña el estudio de muchas variables y factores. El concepto de Tema se estudió como ha sido desarrollado en LSF, es decir, como el punto de partida del mensaje y como el elemento discursivo que crea coherencia sujetándose al discurso previo, lo que permite que el lector se ubique y oriente en el texto. Sin embargo, debido a que el corpus está en español, se adaptó la noción tomando en cuenta los rasgos específicos de esta lengua; es decir, se consideró que en español es posible encontrar en posición inicial también al verbo. Esta variedad, con respecto al inglés, se ha revelado como una ventaja, en cuanto refuerza la teoría sobre la función del Tema en el texto y puesto que tenemos más elementos lingüísticos que desempeñan el papel temático.

En cuanto a las hipótesis, planteamos que habría diferencias en las elecciones temáticas entre el corpus escrito por los estudiantes y el corpus escrito

por autores ya publicados, y que los ensayos escritos por los autores expertos tendrían una estructura temática más variada. El estudio de la estructura temática de los dos corpus nos permitió confirmar esta hipótesis. Los dos corpus presentan diferencias en las elecciones temáticas hechas, debido a la diferente experiencia de los dos grupos, o bien, debido a que los autores se encuentran en etapas distintas del desarrollo del lenguaje académico. Asimismo, observamos que hay más variedad en las elecciones temáticas en los textos modelo, y esto permite un mayor dinamismo en la estructura temática, en el sentido de que permite que la información fluya del Rema al Tema de la oración sucesiva con más eficacia.

Por ejemplo, observamos que los textos modelo se caracterizan por tener el porcentaje más alto de metáforas gramaticales y procesos *se-V*, los cuales, además, permiten construir una argumentación más objetiva y formal. Por otro lado, en el corpus de los autores novatos, observamos un uso mucho más alto de procesos con un sujeto implícito. Si bien hace falta estudiar un corpus más extendido para ver si nuestros resultados representan una tendencia general, o si es un rasgo idiosincrásico de nuestro corpus, cabe resaltar que en otros estudios (Padilla 2001) se ha encontrado que el uso de estos procesos es más común en el lenguaje hablado que en el escrito. Esto confirmaría, al menos en parte, la tendencia que encontramos con respecto al tipo de participantes utilizados en los dos corpus.

La comparación entre los ensayos y los artículos nos permitió observar que las elecciones temáticas juegan un papel muy importante en el lenguaje académico. Desde el comienzo se tuvo presente la esencia funcional del concepto de Tema y esto se refleja en las fases teórico-metodológicas de la investigación. En efecto, el panorama teórico presentado nos permitió, a la hora de llevar a cabo el análisis, enfocar diferentes aspectos funcionales del constituyente temático, y ver cómo éstos se podían aplicar al contexto del español.

Este estudio deja abiertas algunas interrogantes para investigaciones futuras. Un aspecto interesante que merecería la pena investigar mayormente concierne a la función de los procesos en posición temática en español, o en otras lenguas que permitan un orden de palabras parecido. Si bien nuestro estudio nos llevó a la conclusión de que los procesos tienen funciones tanto experienciales como interpersonales y textuales, sería interesante investigar si estos procesos se utilizan como formas metafóricas, entendiendo aquí por metáfora una realización más incongruente de un determinado significado. Asimismo, sería interesante hacer un estudio de tipo longitudinal para ver si se presenta un desarrollo del lenguaje académico desde una etapa de la carrera universitaria hasta otra, analizando la producción escrita de los mismos autores o de autores distintos.

Claro está que esta investigación, a través del estudio de las funciones del Tema, pretende ser sólo un acercamiento a la problemática de la escritura a nivel universitario. Si bien el diseño de determinadas tareas que los alumnos y profesores puedan cumplir no ha sido el objetivo principal, esperaríamos, como lingüistas aplicados, que nuestras contribuciones se tomaran como bases para propuestas pedagógicas futuras.

Eleonora Filice

Universidad Nacional Autónoma de México-Università di Bologna

eleonora.filice@gmail.com

BIBLIOGRAFÍA DE TEXTOS MODELO

- González Jácome, Alba, 2005, "Reconsiderando a Carl O. Sauer: los orígenes de la agricultura en México", *Perspectivas Latinoamericanas* 2, pp. 13-27.
- Ibarra Almada, Agustín, 1996, "El sistema normalizado de competencia laboral", en A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México: CONALEP-Limusa, pp. 25-66.
- Palacios, Agustín, 1997, "Migración: procesos transculturales e identidad en la familia citadina", en L. Solís Pontón (ed.), *La familia en la Ciudad de México: presente, pasado y devenir*, México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 115-126.
- Saxe-Fernández, John, 1999, "Globalización e imperialismo", en J. Saxe-Fernández (coord.), *Globalización: crítica a un paradigma*, México: UNAM-Plaza y Janés, pp. 9-68.
- Sotelo Valencia, Adrián, 2003, "América Latina: entre la globalización neoliberal y la alternativa de desarrollo", *Asian Journal Latin American Studies* 16 (1), pp. 5-25.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Isabel, 1997, "Estrategias textuales y su realización temática en español: un estudio de corpus", *Revista Española de Lingüística Aplicada* 12, pp. 55-74.
- & Anne McCabe, 1998, "Theme-Rheme patterns in L2 writing", *Didáctica* 10, pp. 13-31.
- Brown, Gillian & George Yule, 1983, *Discourse analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Christie, Francis, 2002, *Classroom discourse analysis*, Londres: Continuum.
- & James R. Martin, 1997, *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*, Londres: Cassell.

- Colombi, Cecilia, 2002, "Academic language development in Latino students' writing in Spanish", en C. Colombi & M. J. Schleppegrell (eds.), *Developing advanced literacy in first and second language. Meaning with power*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 67-86.
- , 2003, "Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo", en A. Roca & C. Colombi (eds.), *Mi lengua. Spanish as an heritage language in the United States*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 78-95.
- , 2006, "Grammatical metaphor: Academic language development in Latino students in Spanish", en H. Byrnes (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, Londres: Continuum, pp. 147-153.
- & Mary J. Schleppegrell, 2002, "Theory and practice in the development of advanced literacy", en C. Colombi & M. J. Schleppegrell (eds.), *Developing advanced literacy in first and second language. Meaning with power*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-19.
- , Jill Pellettieri & María I. Rodríguez, 2007, *Palabra abierta*, Boston, Nueva York: Houghton Mifflin Company.
- De Miguel, Elena & Olga Fernández Soriano, 1988, "Proceso-acción y ergatividad: las construcciones impersonales en castellano", en C. Martín Vide (coord.), *Actas del III Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*, vol. 2, Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 643-651.
- Downing, Angela, 1991, "An alternative approach to theme: A systemic-functional perspective", *Word* 42, pp. 119-143.
- Facultad de Filosofía y Letras, "Descripción sintética del plan de estudios. Licenciatura en geografía", en <http://www.dgae.unam.mx/planes/f_filosofia/Geogra.pdf> [Consultado el 10 de agosto de 2010].
- Filice, Eleonora, 2006, "La estructura temática en dos textos con diferentes propósitos retóricos", ponencia presentada en el XXXIII Congreso Internacional de Lingüística Sistémico-Funcional, 10-15 de julio, São Paulo, Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- , 2007, "El tema en español y su papel en el desarrollo del lenguaje académico a nivel universitario: un estudio preliminar de dos ensayos de geografía", ponencia presentada en el III Congreso de las Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina (ALSFAL), 26-30 de noviembre, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- , 2008, *La estructura temática en los géneros académicos: un análisis sistémico-funcional de escritos de geografía a nivel universitario*, tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Firth, John Rupert, 1957, "Ethnographic analysis and language with reference to Malinowski's views", en J. R. Firth (ed.), *Man and culture: An evaluation of the work of Bronislaw Malinowski*, Londres: Routledge, pp. 93-118. Reimpre-

- so en F. R. Palmer (ed.), 1968, *Selected papers of J. R. Firth, 1952-1959*. Londres: Longman, pp. 137-67.
- Fries, Peter Howard, 1983, "On the status of theme in English: Arguments for discourse", en J. S. Petofi & E. Sozer (eds.), *Micro and macro connexity of texts*, Hamburg: Helmut Buske, pp. 1-38.
- , 1995, "Themes, methods of development, and texts", en R. Hasan & P. H. Fries (eds.), *On subject and theme*, Ámsterdam, Filadelfia: John Benjamins, pp. 317-359.
- Givón Talmy (ed.), 1983, *Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study*, Ámsterdam: John Benjamins.
- Gómez-González, María de los Ángeles, 2001, "Some reflections on Systemic Functional Grammar: With a focus on Theme", *Word* 52 (1), pp. 1-28.
- Gouveia, Carlos A. M., & Leila Barbara, 2004, "Marked or unmarked that is NOT the question, the question is: Where's the theme?", en V. M. Heberle & J. L. Meurer (eds.), *Systemic Functional Linguistics in action, A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies* 46, pp. 155-177.
- Greenberg, Joseph Harold, 1966, "Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements", en J. H. Greenberg (ed.), *Universals of language*, Cambridge, Massachusetts, Londres: MIT Press, pp. 73-113.
- Halliday, Mark Alexander Kirkwood, 1987, *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*, Londres: Edward Arnold.
- , 1994 [1985], *An introduction to Functional Grammar*, 2ª ed., Londres: Edward Arnold.
- & Christian M. I. M. Matthiessen, 2004, *An introduction to Functional Grammar*, 3ª ed., Londres: Edward Arnold.
- & James R. Martin, 1993, *Writing science: Literacy and discursive power*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Hatcher, Anna Granville, 1956, "Theme and underlying questions. Two studies in Spanish word order", *Word* 12.3, pp. 2-43.
- Hewings, Ann, 2004, "Developing discipline-specific writing: an analysis of undergraduate geography essays", en L. J. Ravelli & R. A. Ellis (eds.), *Analysing academic writing: Contextualized frameworks*, Londres: Continuum, pp. 131-152.
- Lave, Jean & Etienne Wenger, 1991, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavid, Julia, 1994, "Thematic development in texts", en *The Dandelion Project* <www.fb10.uni-bremen.de> [Consultado el 30 de septiembre de 2010].
- Malinowski, Bronoslaw, 1923, "The problem of meaning in primitive languages", en I. Ogden & I. A. Richards (eds.) *The meaning of meaning*, Nueva York: Harcourt, Brace & World, pp. 296-336.
- Martin, James R., 1993, "Genre and literacy: Modeling context in education linguistics", *Review of Applied Linguistics* 13, pp. 141-72.

- , 1993, “Technicality and abstraction: Language for the creation of specialized texts”, en M. A. K. Halliday & J. R. Martin (eds.), *Writing science: Literacy and discursive power*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, pp. 203-220.
- , 1993, “Life as a noun: Arresting the universe in science and humanities”, en M. A. K. Halliday & J. R. Martin (eds.), *Writing science: Literacy and discursive power*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, pp. 221-267.
- & Robert Veel (eds.), 1998, *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science*, Londres: Routledge.
- & David Rose, 2008, *Genre relations. Mapping culture*, Londres: Equinox.
- Matthiessen, Christian M. I. M., 2004, “Descriptive motifs and generalizations”, en A. Caffarel, J. R. Martin & C. M. I. M. Matthiessen (eds.), *Language typology. A functional perspective*, Ámsterdam: John Benjamins, pp. 537-655.
- McCabe, Anne, 1999, *Theme and thematic patterns in Spanish and English history texts*, tesis doctoral, Aston University, Birmingham.
- Montemayor-Borsinger, Ann, 2003, “A comparison of Thematic options in novice and expert research writing”, *Estudios de Lingüística Aplicada* 37, pp. 37-51.
- & Natalia Ignatieva, 2005, “Marcas de diálogo institucional desde una perspectiva sistémica funcional”, en L. Granato (ed.), *Actas del II Coloquio de la Asociación Internacional de Análisis del Discurso. El diálogo; estudios e investigaciones*, La Plata, Argentina [CD-ROM].
- Padilla, García, Xose A., 2001, *El orden de palabras en el español coloquial*, tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.
- Perlmutter, David, 1978, “Impersonal passive and the unaccusative hypothesis”, en *Proceeding on the fourth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society* 4, pp. 157-189.
- Ravelli, Luise J. & Robert A. Ellis (eds.), 2004, *Analysing academic writing. Contextualized framework*, Londres: Continuum.
- Thompson, Geoff, 2004 [1996], *Introducing Functional Grammar*, Londres: Edward Arnold.