



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Montemayor-Borsinger, Ann

'Tema' como punto de partida: implicaciones pedagógicas

Zona Próxima, núm. 18, enero-junio, 2013, pp. 113-123

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85328617010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

'Tema' como punto de partida: implicaciones pedagógicas

*'Theme' as point of departure:
pedagogical implications*

Ann Montemayor-Borsinger

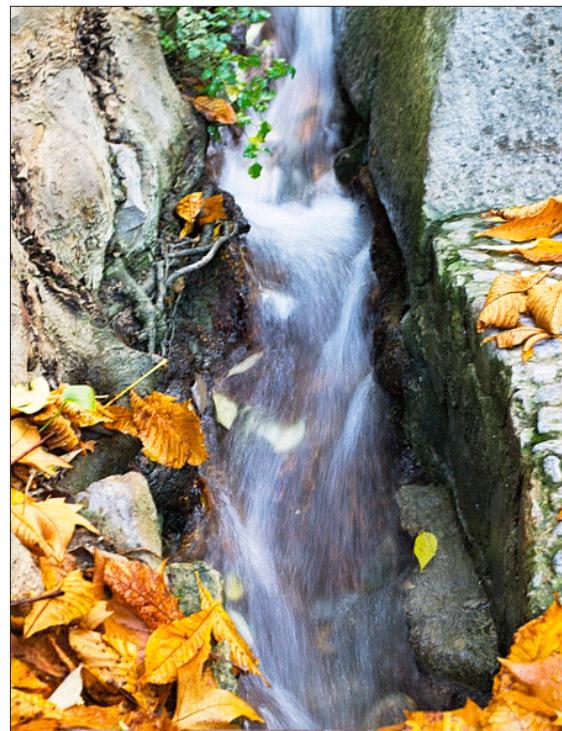
Este artículo está enmarcado en proyectos de investigación sobre discursos en situaciones de aprendizaje de la Universidad Nacional de Río Negro, códigos 40B046 (2010-2011) 40B122 (2011-2013) y PICTO UNRN-2010-019 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, y en el proyecto de investigación bienal sobre perspectivas funcionales del discurso de la Universidad Nacional de Cuyo, código 06/C351 (2011-2013).

zona próxima

**Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte**

**nº 18 enero – junio, 2013
ISSN 2145-9444 (en línea)**

**zona
próxima**



ACEQUIA DE OTOÑO
FLAVIA FALQUEZ

<http://500px.com/photo/20162757>

ANN MONTEMAYOR-BORSINGER
M.Ed. (Bristol), M.Sc. (UNAM), Ph.D. (Glasgow).
Departamento de Humanidades, Universidad Nacional de Río Negro. Instituto Balseiro, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
aborsinger@gmail.com
aborsinger@unrn.edu.ar

FECHA DE RECEPCIÓN: JULIO 27 DE 2012
FECHA DE ACEPTACIÓN: DICIEMBRE 12 DE 2012

<p>Se discute desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional la importancia de considerar ‘Tema’ como punto de partida de la cláusula. Un análisis detallado de la sucesión de puntos de partida pone en evidencia cómo se estructura lo que se propone llamar aquí el ‘esqueleto semántico’ del texto. Se destacan las funciones que cumplen allí distintos tipos de Tema, y los cambios que se producen en el discurso al modificar su combinación y secuencia. Se demuestra que esta visión posicional, diferente de la visión informativa de Tema como el elemento conocido, permite aplicaciones pedagógicas de particular interés para una comprensión más acabada de la organización del discurso.</p> <p>Palabras clave: Lingüística Sistémico Funcional aplicada al español, Tema, punto de partida, esqueleto semántico del texto</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>This paper discusses from the perspective of Systemic Functional Linguistics the importance of considering ‘Theme’ as the point of departure of the clause. A detailed analysis of the successive points of departure of a variety of texts in Spanish highlights the structuring of what is named here the ‘semantic skeleton’ of the text. The paper further examines the functions of different types of Theme and how discourse flow can be modified by changing their combination and sequence. This positional consideration, which contrasts with an information driven consideration of Theme as given, provides powerful pedagogical tools for a detailed understanding of discourse organization.</p> <p>Key words: Systemic Functional Linguistics applied to Spanish, Theme, point of departure, semantic frame of the text</p>
--	-----------------------	---

INTRODUCCIÓN

La organización de la oración y su división en partes manejables para el intercambio de significados ha sido de interés permanente para la lingüística. A mediados del siglo XIX Weil (1844) señaló que para introducir lo que se quiere comunicar es necesario apoyarse sobre algo existente y conocido, y de allí avanzar hacia elementos menos conocidos o desconocidos. Encaró un estudio comparativo del orden de las palabras en distintos idiomas y mostró que usualmente existe una estructura al nivel de conjuntos de palabras que corresponde a una 'noción inicial' o 'punto de partida' seguido por lo que es el 'propósito' mismo de lo que se quiere decir. Los conceptos de 'noción inicial/punto de partida' y lo que sigue, 'propósito del discurso', fueron reformulados en los años treinta del siglo pasado por Vilem Mathesius, del Círculo Lingüístico de Praga, en términos de 'Tema' y 'Rema', respectivamente. Mathesius además asignó a Tema la doble función de 'elemento conocido' (aparentada a 'noción inicial') y 'punto de partida' (cf. Firbas, 1966, p. 268).

Esta doble función asignada al Tema fue analizada y diferenciada en trabajos posteriores. Para algunos seguidores de Mathesius, como Firbas (1966, 1992), el Tema es el elemento conocido, o al menos obvio en el contexto, pero no es necesariamente el elemento en posición inicial. Sin embargo, esta visión informacional de Tema como elemento conocido ha demostrado ser ambigua y de aplicación difícil, ya que involucra a menudo aspectos extra lingüísticos de orden contextual, psicológico, etc. (cf. Chafe, 1994).

Para otras corrientes lingüísticas, y en particular la Lingüística Sistémico Funcional y su fundador, Michael Halliday (1967a, 1967b, 1968, 1994, 2004), el Tema es el elemento en posición inicial

que actúa como punto de partida del mensaje, aunque no es necesariamente el elemento conocido. En este trabajo se adopta esta visión posicional que, por pertenecer al orden de las palabras, ofrece herramientas pedagógicas de análisis claramente ancladas en el discurso. El Tema como punto de partida expresa un tipo importante de significados que actúa de 'soporte' y prepara el interlocutor para el 'aporte' (Mendenhall, 1990). Es un concepto dinámico que tiene una función primordial a nivel del discurso, ya que la sucesión de los Temas de las oraciones de un texto constituye su 'método de desarrollo' (Fries, 1983, 1995), o su 'andamiaje' (Stainton, 1993). Estas metáforas ayudan a vislumbrar la función clave que cumple la sucesión de Temas en la organización del discurso.

Este trabajo quiere sobre todo resaltar la utilidad pedagógica de considerar la sucesión de Temas como una sucesión de puntos de partida que constituyen estos 'andamiajes' o 'soportes', o lo que sugiero llamar también estos 'esqueletos semánticos' de los textos. Un análisis de la sucesión de Temas presentes en un texto permite mostrar a estudiantes de distintos ámbitos las posibles opciones que tienen para armar textos con soportes bien armados y relevantes. Esta visión posicional de Tema complementa otro tipo de estudio desde perspectivas algo diferentes que se centran en la noción funcional de 'Progresión Temática' de Temas a Remas. La noción de 'Progresión Temática' fue inicialmente desarrollada por Daneš (1974). Para el español, existen trabajos interesantes que desarrollan la propuesta de Daneš, como por ejemplo la tesis doctoral de McCabe (1999), el libro *Urdimbre del texto escolar* de Moss, Mizuno Haydar, Ávila García, Barletta Manjarrés, Carreño de Tarazona, Chamorro Miranda y Tapia de Vergel (2003), y otro recientemente publicado, *El texto escolar y*

el aprendizaje de Barletta Manjarrés, Chamorro Miranda, Ávila García, Mizuno Haydar, Moss y Tapia de Vergel (2011) con una segunda edición ya en preparación.

En lo que sigue, examinamos los soportes de una variedad de textos provenientes de géneros académicos y literarios que combinan los dos tipos distintos de Tema que distingue la Lingüística Sistémico Funcional: el Tema marcado y el Tema no marcado.

La distinción entre Tema marcado y Tema no marcado

El Tema de una oración, desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), es el elemento o grupo de elementos en posición inicial que pertenecen a la metafunción experiencial (Halliday, 1994, p. 38). Estos elementos construyen modelos de experiencia del mundo y transmiten determinadas representaciones por medio de procesos (o verbos, en términos de la gramática tradicional) con sus participantes y circunstanciales asociados como en el siguiente ejemplo:

En la mañana los tiburones atacaron al náufrago.

Allí tenemos el proceso "atacar" con dos participantes, "tiburones" y "náufrago", y un circunstancial de tiempo "*En la mañana*". Si el circunstancial está en primera posición como en nuestro ejemplo, constituye el punto de partida del mensaje, el Tema, y el resto de la oración es el Rema. Constituye además un Tema 'marcado' (de ahora en más en negritas itálicas). En el contexto de la LSF se considera que un Tema es 'marcado' cuando podría fácilmente estar en otra posición que la inicial, pero, por una razón funcional al discurso, se optó intencionalmente por este punto de partida. Podría estar en posición final, en cuyo caso tendríamos:

Los tiburones atacaron al náufrago en la mañana.

Ahora el Tema es el participante "**Los tiburones**". Se considera como Tema 'no marcado', ya que es a la vez el punto de partida del mensaje y su Sujeto gramatical.

La función del Tema no marcado: mantener el rumbo del discurso

Algunas gramáticas medievales, especialmente del latín, distinguieron un 'ordo naturalis' sin cambios intencionales del tipo Sujeto-Verbo-Objeto, donde no se altera un orden visto como 'habitual'. Si no hay una razón particular para romper este orden de las palabras, por defecto el punto de partida del mensaje, el Tema, es a la vez el Sujeto gramatical y constituye un Tema no marcado. En Lingüística Sistémico Funcional la función del Sujeto gramatical es la de representar el elemento sobre el cual la proposición hace un juicio, sobre el cual se afirma o niega algo. El conjunto de los Sujetos gramaticales indica los puntos sobre los cuales arguye el texto. Por otro lado, el Tema es el punto a partir del cual procede el locutor para llegar a su interlocutor. Si los Temas son a la vez los Sujetos gramaticales, quiere decir que el locutor, por razones funcionales, fusionó lo que constituye el esqueleto semántico del texto con los puntos sobre los cuales arguye este texto. Esto se hace por una variedad de razones. En el siguiente ejemplo de origen académico esta fusión produce un texto que busca ser lo más inequívoco posible para dar información a estudiantes principiantes de biología:

Los tiburones, en cambio, son mucho más conservadores en la gestión de sus recursos energéticos. **Los tiburones** raramente son endotérmicos. Su **tasa metabólica** es baja comparada con la de la mayoría de los demás peces.
(Webb, 1984, p. 53)

A nivel semántico-discursivo, el esqueleto del texto, por ser la sucesión de Temas no marcados “**Los tiburones - Los tiburones – Su tasa metabólica**” es idéntico al punto de su argumentación constituido por la sucesión de los Sujetos gramaticales, produciendo así un texto centrado exclusivamente en los tiburones y sus características salientes.

Tema no marcado en español

Un esquema de análisis temático de fácil aplicación pedagógica es la utilización de tablas que recogen y presentan de manera visual la estructura posicional de Tema y Rema distinguida por la LSF (Berry, 1975, 1995, 1996; Davies, 1988, 1997; Martin 1985; Martin, Matthiessen & Painter, 1997; Martin & Rose, 2003; etc.). Un ejemplo de su aplicación es la siguiente tabla para cláusulas declarativas donde analizamos un fragmento del *Relato de un náufrago* de Gabriel García Márquez:

Tabla 1. Esquema de análisis temático:
temas no marcados

Tema marcado	Tema no marcado	Rema
	Los tiburones	atacaron al náufrago en la mañana.
En la mañana		los tiburones atacaron al náufrago.

La Lingüística Sistémico Funcional plantea que el Tema no marcado en declarativas es el Sujeto gramatical, una premisa válida para el inglés donde el Sujeto es obligatorio. Sin embargo, en el análisis de este texto en español figuran también como Temas no marcados los procesos (o verbos conjugados) “Fue” y “No parece”. A diferencia

de las declarativas en inglés, en declarativas en español el Sujeto gramatical puede ser pospuesto o implícito abriendo la posibilidad de que el Tema no marcado pueda ser tanto el Sujeto gramatical como el verbo, ya que ambos pueden constituir una opción por defecto. De hecho, Martin, Matthiessen y Painter (1997) han señalado que la estructura de Tema tiene una relación especial con la estructura de “Modo/Temple”¹, que es justamente Sujeto gramatical y verbo conjugado. De allí que se sugiere extender la noción de Tema no marcado para declarativas en español a cualquier de los dos elementos que componen la estructura léxico-gramatical de Modo/Temple (Montemayor-Borsinger, 2003, 2005a, 2010). Si retomamos el texto universitario sobre tiburones, e incluimos la oración que sigue al fragmento ya citado, tenemos en esta última un verbo con el Sujeto gramatical “tiburones” implícito:

Los tiburones, en cambio, son mucho más conservadores en la gestión de sus recursos energéticos. Los tiburones raramente son endotérmicos. Su tasa metabólica es baja comparada con la de la mayoría de los demás peces. Detienen con frecuencia su marcha para descansar sobre el fondo. (Webb, 1984, p. 53)

No obstante, esta extensión al concepto de Tema no marcado para declarativas en español no es del todo suficiente y se extiende a menudo a cierto tipo de clíticos que inician oraciones. El

¹ En las traducciones de Halliday al español es usual traducir tanto ‘Mode’ como ‘Mood’ por ‘Modo’(ver por ejemplo *El lenguaje como semiótica social*, 1982, pp. 188-189), lo que lleva a serias confusiones ya que corresponden a niveles y significados distintos en la Lingüística Sistémico Funcional. Por un lado, ‘Mode’ es una variable extralingüística de registro que influye en los significados textuales, mientras que por otro lado ‘Mood’ es la manifestación léxico-gramatical de significados interpersonales. Para evitar estas confusiones, propongo llamar ‘Modo/Medio’ la variable de registro ‘Mode’, y para la estructura gramatical de ‘Mood’ propongo la terminología ‘Modo/Temple’ que utilizo en el presente artículo.

clítico, al reemplazar un complemento, es un elemento dado en el discurso y su posición, a veces obligatoriamente inicial, puede también constituir una opción por defecto como se aprecia en las expresiones “**La vi** temprano a la mañana” o “**Le debo** la vida”. Más aún, Taboada (1995, p. 70) señala que los clíticos no son suficientes para constituir un Tema en sí mismos porque no son formas independientes, sino formas íntimamente relacionadas con el verbo. Taboada considera entonces como Temas no marcados en declarativas en español a sujetos, verbos conjugados y clíticos con sus verbos asociados cuando alguno de estos tres tipos de elementos está en posición inicial. Se analizó en Montemayor-Borsinger (2005b, 2010) cómo estos tres elementos tienden hacia la misma función de mantener el rumbo del discurso.

La función del tema marcado: señalar cambios en el discurso

El ejemplo que usa Halliday para un análisis de la función del Tema marcado como indicador de cambio en el rumbo del discurso es la siguiente traducción al inglés de los dos últimos párrafos del prefacio de Bally y Sechehaye al *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure:

Versión inglesa

We are aware of our responsibility to our critics. We are also aware of our responsibility to the author, who probably would not have authorized the publication of these pages.

This responsibility we accept wholly, and we would willingly bear it alone. [...] (como se cita en Halliday y Matthiessen, 2004, p. 73)

Los puntos de partida del penúltimo párrafo respetan el orden Sujeto-Verbo-Objeto y constituyen Temas no marcados que centran el esqueleto semántico en los seguidores de Ferdinand de Saussure que escribieron el prefacio. En cambio,

el Tema de la primera oración del último párrafo ***This responsibility***, aquí en negritas itálicas por ser marcado, revierte este orden a Objeto-Sujeto-Verbo por una razón funcional: Halliday señala que el Objeto sintetiza de algún modo todo el peso de este prefacio, o sea, la responsabilidad especial de dos lingüistas que reconstruyen, a partir de notas tomadas por otros, el trabajo de un colega destacado para una publicación póstuma. Esta traducción al inglés respeta el original en francés donde ***Cette responsabilité*** es el comienzo del último párrafo del prefacio que termina así:

Versión original

Nous sentons toute la responsabilité que nous assumons vis-à-vis de l'auteur lui-même, qui n'aurait peut-être pas autorisé la publication de ces pages. **Cette responsabilité**, nous l'acceptons tout entière, et nous voudrions être seuls à la porter. **La critique** saura-t-elle distinguer entre le maître et ses interprètes? **Nous** lui saurions gré de porter sur nous les coups dont il serait injuste d'accabler une mémoire qui nous est chère.

Cette responsabilité constituye entonces no solamente un Tema marcado a nivel de la oración, sino también un hiperTema marcado (Martin, 1992) a nivel del párrafo. Una posición inicial tanto a nivel de la oración como a nivel del último párrafo conlleva significados adicionales que se pierden en la versión traducida al español donde ***Responsabilidad*** también constituye un Tema marcado, pero no empieza un nuevo párrafo:

Versión española

Tenemos conciencia de toda la responsabilidad que asumimos ante la crítica, ante el autor mismo, que quizás no habría autorizado la publicación de estas páginas. **Responsabilidad** que aceptamos por entero, sin compartirla con nadie. **¡Sabrá** la crítica distinguir entre el maestro y sus intérpretes? **Nosotros** le agradeceríamos que dirigiera sobre

nuestra participación los golpes con que sería injusto agobiar una memoria que nos es amada.

El esqueleto semántico de la traducción al español logra reproducir solo en parte el ritmo argumentativo del original. En francés tenemos ***Cette responsabilité***, Tema marcado, seguido de dos Temas no marcados que se oponen, ***La critique*** y ***Nous***, mientras que en español tenemos ***Responsabilidad***, seguido de ***Sabrá***, un proceso en vez de un participante, y ***Nosotros***. La oposición en los puntos de partida de la versión española es menor. Se hubiera podido respetar ya que existen las opciones temáticas de ***Esta responsabilidad***, seguido de la oposición ***La crítica*** versus ***Nosotros***. Es interesante resaltar este tipo de opciones en contextos educativos, ya que muestra la importancia de elegir soportes armados con una sucesión de Temas relevantes a los propósitos de determinados textos.

La combinación de Temas marcados y no marcados para organizar el discurso

Mientras que los Temas no marcados tienden a mantener el discurso en el tópico que se plantea, como lo vimos en los fragmentos de textos sobre tiburones, los Temas marcados se usan para señalar al lector otros asuntos de importancia, como por ejemplo secuencias temporales. Esto se puede apreciar en el fragmento de un libro de texto de primaria. Como en el resto de este artículo, los Temas no marcados están en negrita, y los marcados en negrita itálica:

Desde tiempos remotos, el mar es una importante fuente de alimentos para el hombre. ***En los últimos años***, la industria pesquera tuvo un desarrollo notable ya que se construyeron buques cada vez más grandes, provistos de métodos de pesca más eficaces y capaces de procesar el pescado directamente en alta mar. ***Actualmente***, se extraen cantidades muy grandes de peces y otros organismos marinos comestibles. ***Las poblaciones más perseguidas***, como la del atún de aletas azules se han reducido

drásticamente. ***La merluza negra*** es un pez de crecimiento lento que habita en el sur del océano Atlántico y es uno de los alimentos principales de los elefantes marinos. ***La población de merluza negra*** está amenazada y, si sigue disminuyendo, podría extinguirse. (Celis, Mollerach, Perlmuter, Tonina & Ulitzky, 2000, p. 110)

En las primeras oraciones del fragmento tenemos una sucesión de Temas marcados, cuya función es situar en el tiempo el problema del peligro de extinción de algunos peces. Después el texto se organiza por medio de Temas no marcados cuya función es focalizar en los tipos de peces en peligro, que constituyen el eje del texto. Un esquema de análisis temático ilustra esta alternancia entre situar y focalizar:

Tabla 2. Ilustración de una combinación de temas marcados y no marcados

Tema marcado	Tema no marcado	Rema
	Oímos	a Ferdinand de Saussure deplorar la insuficiencia de los principios y de los métodos que caracterizaban a la lingüística.
	Dictó	tres cursos sobre lingüística general.

Los Temas marcados señalan cómo los autores han decidido indicar claramente cambios temporales a un público de lectores infantiles. Luego, los Temas no marcados siguientes centran el discurso en los peces amenazados.

La compactación de información en posición inicial

También se usan Temas tanto marcados como no marcados para constituir esqueletos semánti-

cos altamente nominalizados que permiten una compactación acumulativa de información. Esta función de compactación se puede encontrar en discursos de tipo académico, legal o periodístico donde se necesita dar grandes cantidades de información. Se puede apreciar en este fragmento de *El Espejo de la historia*, un libro de historia de nivel universitario de Halperín Donghi (1987, p. 121):

Una compactación de información en posición inicial se puede lograr tanto por medio de Temas marcados como no marcados. En nuestro ejemplo se trata de un Tema no marcado que retoma y compacta información dada en los Remas anteriores. Este Tema compactado permite luego proseguir con la argumentación.

Las nociones de MacroTema e HiperTema

Ya mencionamos que el concepto de Tema en Lingüística Sistémico Funcional no se restringe al nivel de la cláusula. De allí surgen los conceptos

de hiperTema de un párrafo y de macroTema de un texto (Martin, 1992) que se basan siempre en la misma idea de punto de partida que prepara el interlocutor para lo que sigue, para el propósito mismo del discurso. El hiperTema de un párrafo visto desde esta perspectiva posicional será su primera oración, y el macroTema de un texto puede ser su primer párrafo, o si se trata de un libro, su prefacio y/o su primer capítulo, por ejemplo. Para ilustrar cómo estos macro e hiperTemas funcionan como esqueletos semánticos de textos enteros, tomaremos nuevamente el prefacio al *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure.

El prefacio puede considerarse como un macroTema al *Curso de lingüística general*. Si ahora examinamos la sucesión de los hiperTemas de las dos últimas páginas del prefacio surge claramente el soporte, el esqueleto semántico, de este texto:

Tabla 3 Ilustración de un Tema compactado

Sucesión de Temas: 'esqueleto semántico'		Sucesión de Remas: 'propósito del discurso'
marcado	no marcado	
<i>Desde tiempos remotos,</i>		el mar es una importante fuente de alimentos para el hombre.
<i>En los últimos años,</i>		la industria pesquera tuvo un desarrollo notable ya que se construyeron buques cada vez más grandes ...
<i>Actualmente,</i>		se extraen cantidades muy grandes de peces y otros organismos marinos comestibles.
	<i>Las poblaciones más perseguidas</i>	se han reducido drásticamente.
	<i>La merluza negra</i>	es un pez de crecimiento lento que habita en el sur del océano Atlántico ...
	<i>La población de merluza negra</i>	está amenazada y, si sigue disminuyendo, podría extinguirse.

HiperTema: De ese trabajo de asimilación y reconstrucción ha nacido el libro que, no sin aprensión, presentamos al público profesional y a todos los amigos de la lingüística.

HiperTema: Nuestra idea orientadora ha sido la de trazar una obra orgánica sin prescindir de nada que pudiera contribuir a la impresión de conjunto.

HiperTema: Así se explica que ciertas disciplinas estén apenas desfloradas; la semántica, por ejemplo.

HiperTema: Inversamente, se nos reprochará quizá el haber reproducido desarrollos referentes a puntos ya adquiridos antes de Ferdinand de Saussure.

HiperTema: Tenemos conciencia de toda la responsabilidad que asumimos ante la crítica, ante el autor mismo, que quizá no habría autorizado la publicación de estas páginas.

El 'hiperesqueleto' de las dos últimas páginas deja entonces en claro que el *Curso* es nada más que una reconstrucción del pensamiento de Saussure hecha por sus discípulos más cercanos, y que estos discípulos asumen la responsabilidad de esta reconstrucción.

CONCLUSIÓN: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE TEMA COMO PUNTO DE PARTIDA

Se ha investigado Tema como elemento posicional, como punto de partida del mensaje. Esta perspectiva basada en el orden de las palabras ofrece herramientas de análisis particularmente adaptadas a situaciones de enseñanza, por su claridad y sencillez. Los análisis presentados han resaltado el papel fundamental de la sucesión de los Temas que van conformando un 'esqueleto semántico' del texto, cuya función es organizar el

propósito de lo que se quiere decir. Este esqueleto semántico mantiene el rumbo del discurso por medio de Temas no marcados. Se examinaron también las distintas funciones del Tema marcado, tales como señalar cambios en el rumbo del discurso y ordenarlo según ejes semánticos que pueden ser tanto de tipo temporal, como espacial, causal, etc. En particular, una visión posicional de Tema proporciona tablas de análisis temático de uso muy accesible en distintos tipos de contextos educativos. Por un lado, permiten mostrar a estudiantes cómo se organizan textos. También se pueden usar para que los mismos estudiantes hagan distintos tipos de análisis tanto de los textos que leen como de los textos que producen, y saquen sus propias conclusiones sobre diferencias o similitudes entre los géneros que suelen usar. En este trabajo y a modo de ilustración se utilizaron textos provenientes de géneros académicos y literarios.

Es de señalar que la noción de Tema se consideró no solamente como punto de partida de la cláusula, sino también como punto de partida del párrafo, en cuyo caso tenemos el concepto de hiperTema, o como punto de partida de un texto, que da lugar al concepto de macroTema. Estas generalizaciones muestran también ser relevantes en contextos educativos para el análisis de la estructura global de textos, y permiten una comprensión más acabada de la organización del discurso y de las distintas opciones involucradas en esta organización.

REFERENCIAS

- Barletta Manjarrés N., Chamorro Miranda D., Ávila García D., Mizuno Haydar J., Moss G. & Tapia de Vergel C. (2011). *El Texto Escolar y el Aprendizaje: Enredos y Desenredos*. Baranquilla: Editorial Uninorte.
- Berry, M. (1975). *An Introduction to Systemic Linguistics 1: Structures and Systems*. Nottingham: University of Nottingham Press.
- Berry, M. (1995). Thematic options and success in writing. En M. Ghadessy (Ed.), *Thematic Development in English Texts* (pp. 55-84). Londres y Nueva York: Pinter Publishers.
- Berry, M. (1996). What is Theme? A(nother) Personal View. En M. Berry, C. Butler, R. Fawcett, y G. Huang (Eds), *Meaning and Form: Systemic Functional Interpretations - Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday* (pp. 12-74). Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, Consciousness, and Time*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Daneš, F. (1974). Functional sentence perspective and the organisation of the text. En F. Daneš (Ed.), *Papers on Functional Sentence Perspective* (pp. 106-128). Prague: Mouton Academic Publishing House, Czech Academy of Science.
- Davies, F. (1988). Reading between the lines: Thematic choice as a device for presenting written viewpoint in academic discourse. *ESpecialist* 9, (1/2), 173-200.
- Davies, F. (1997). Marked Theme as a heuristic for analysing text-type, text and genre. En J. Pique y D.J. Viera (Eds.), *Applied Linguistics: Theory and Practice in ESP* (pp. 45-79). Valencia: Valencia University Press.
- Firbas, J. (1966). On defining the Theme in Functional Sentence Analysis. *TLP*, 1, 267-280.
- Firbas, J. (1992). *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fries, P. (1983). On the status of Theme in English: arguments for discourse. En J.S. Petöfi y E. Sozer *Micro and Macro Connexity of Texts* (pp. 116-152). Hamburgo: Helmut Buske.
- Fries, P. (1995). Themes, methods of development, and texts. En R. Hasan y P. Fries (Eds.). *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective* (pp. 311-328). Amsterdam: John Benjamins.
- Halliday, M.A.K. (1967a). Notes on transitivity and theme in English 1. *Journal of Linguistics*, 3, 37-81.
- Halliday, M.A.K. (1967b). Notes on transitivity and theme in English 2. *Journal of Linguistics*, 3, 199-244.
- Halliday, M.A.K. (1968). Notes on transitivity and theme in English 3. *Journal of Linguistics*, 4, 179-215.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Publisher.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold Publisher.
- Martin, J.R. (1985). *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J.R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J.R., Matthiessen, C.M.I.M & Painter, C. (1997). *Working with Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold Publisher.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. Londres y Nueva York: Continuum.
- McCabe, A. (1999). *Theme and thematic patterns in Spanish and history texts*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Aston, Reino Unido.
- Mendenhall, V. (1990). *Une introduction à l'analyse du discours argumentatif*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Montemayor-Borsinger, A. (2003). Ordenamiento temático en distintos idiomas: análisis de diálogos en la literatura española y su traducción al inglés. En L. Granato (Ed.) *En torno al diálogo: interacción, contexto y representación social* (pp. 667-674). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Montemayor-Borsinger, A. (2005a). Una perspectiva sistémico-funcional de texto e interacción: las funciones de Sujeto y Tema. *RASAL*, 1, 25-36.
- Montemayor-Borsinger, A. (2005b). La lingüística sistemática-funcional y sus aplicaciones al estudio del

- discurso en español. En M. Pilleux (Ed.) *Contextos del discurso* (pp. 207-214). Valdivia: Frasis.
- Montemayor-Borsinger, A. (2010) *Tema: una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: Eudeba.
- Moss G., Mizuno Haydar, J., Ávila García, D., Barletta Manjarrés, N., Carreño de Tarazona, S., Chamorro Miranda, D. & Tapia de Vergel, C. (2003). *Urdimbre del texto escolar ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?*. Barranquilla: Editorial Uninorte.
- Stainton C. (1993). *Metadiscourse and the Analytical Text: a Genre-based Approach to Children's Written Discourse*. [Tesis doctoral no publicada], Universidad de Manchester, Reino Unido.
- Taboada, M.T. (1995). *Building Coherence and Cohesion: Task-oriented dialogue in English and Spanish*. Amsterdam: John Benjamins.
- Weil, H. (1844). *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes*. Paris: Librairie A. Franck.

Referencias de los textos analizados

- Bally, C. y Séchehaye A.. (1916) Préface de la première édition. En F. de Saussure, *Cours de Linguistique Générale* (pp. 7-11). Paris: Payot.
- Bally, C. y Séchehaye A.. (1916/1945) Prefacio a la primera edición. En F. de Saussure, *Curso de Lingüística General*, Traducción de Amado Alonso (pp. 35-39). Buenos Aires: Losada.
- Celis, A., Mollerach, R., Perlmuter, S., Tonina, A. & Ulitzky L. (2000). *Naturales 5 – Segundo Ciclo EGB*. Buenos Aires: Aique.
- García Márquez, G. (1970). *Relato de un náufrago*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Halperín Donghi, T. (1987). ¿Por qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria en la Argentina (1810-1914). En *El Espejo de la historia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Webb, P.W. 1984. Forma y función en la locomoción de los peces. *Investigación y Ciencia* 96, p. 53.