

Estudios sobre Autonomía y Desarrollo de Competencias Académicas

Lorena Pérez



Editorial
Universidad Don Bosco

El Salvador, Centroamérica



Serie Estudios Académicos

©Editorial Universidad Don Bosco, 2014

© Pérez, Lorena, primera edición 2014

Colección Trigésimo Aniversario

Apartado Postal 1874, San Salvador, El Salvador

Diseño: Melissa Beatriz Méndez Moreno

Hecho el depósito que marca la ley

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, electrónico o mecánico sin la autorización de la Editorial

ISBN 978-99923-50-55-3



Editorial
Universidad Don Bosco



Índice

Introducción.....	1
El Rol Docente en el Aprendizaje Autónomo: Perspectiva del Estudiante y la Relación con su Rendimiento Académico.....	3
Resumen.....	3
Metodología.....	11
Marco de análisis.....	13
Resultados.....	14
Discusión.....	20
Conclusión.....	23
Bibliografía.....	25
Uno, dos, tres, probando... la implementación de un Centro de Escritura en la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco en El Salvador.....	27
Resumen.....	27
Escribir también es comunicar.....	30
El Centro de Escritura en la UDB.....	33
La continuidad del Centro de escritura.....	35
Bibliografía.....	37
Anexo.....	38

Comparative Study of Theme Functions in Spanish and English Academic Essays.....	43
Abstract.....	43
Introduction.....	45
Contrastive Analysis and Theme/Rheme.....	46
Methodology.....	54
Data.....	54
Analytical Framework.....	55
Results.....	57
Independent clauses.....	57
Discussion.....	64
Conclusion.....	75
Bibliography.....	77

Introducción

Ir a la universidad es el sueño de miles de jóvenes al culminar sus estudios de educación media en El Salvador. De acuerdo con el Ministerio de Educación, 115, 754 estudiantes ingresaron a la universidad para iniciar sus estudios en 2008 en diversas licenciaturas e ingenierías. Sin embargo, de esta cantidad solamente el 11.2 % culminó y se graduó cinco años después en el 2012¹. Indudablemente, las razones que obstaculizan a estos estudiantes terminar sus estudios universitarios son muchas. Motivos de tipo económicos, de salud, de tiempo, etc. son usualmente estudiadas por la mayoría de investigadores.

No obstante, en años recientes más y más expertos están mostrando su interés por estudiar la falta de habilidades que le permitan al estudiante desarrollarse exitosamente en el ámbito académico. Saber leer y escribir en el contexto universitario va más allá del simple hecho de tener la capacidad de hacerlo pues requiere de autonomía por parte del estudiante mismo y de apoyo y guía institucional que faciliten a los estudiantes desarrollarse hasta convertirse en profesionales. Esta colección de tres artículos examina aspectos directamente relacionados con la falta de habilidades necesarias para lograr superación académica. Realizar investigaciones de esta naturaleza es significativo porque la falta de habilidades académicas podría ser determinante al momento de decidir si continuar o no estudiando en la universidad.

El primero de los artículos titulado “El Rol Docente en el Aprendizaje Autónomo: La Perspectiva del Estudiante y la Relación con su Rendimiento Académico” examina los niveles de autonomía de estudiantes de primer año de la licenciatura en idiomas, cualidad primordial para el proceso de crecimiento académico universitario, y su

1. Ministerio de Educación. (2013). *Resultados de la Información Estadística de Instituciones de Educación Superior 2012*. San Salvador.

conexión con las calificaciones obtenidas en las asignaturas de primer ciclo. El segundo artículo, “Uno, dos, tres, probando... la implementación de un Centro de Escritura en la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco en El Salvador”, aborda puntualmente un esfuerzo educativo que pretendió brindar entrenamiento y asesoría a estudiantes de idiomas para mejorar sus competencias de escritura académica. Finalmente, el tercer artículo titulado “Comparative Study of Theme Functions in Spanish and English Academic Essays” se trata de un análisis de los aspectos textuales de escritura académica en estos idiomas cuyos resultados brindan a los docentes que imparten asignaturas relacionadas a la escritura mejor comprensión de las similitudes y diferencias entre los idiomas para que ellos a su vez, guíen a sus estudiantes de manera más efectiva en el crecimiento de sus competencias académicas.

El Rol Docente en el Aprendizaje Autónomo: Perspectiva del Estudiante y la Relación con su Rendimiento Académico

Resumen

A pesar de que el aprendizaje autónomo ha sido objeto de estudio de múltiples investigadores, poca investigación se ha realizado en cuanto al papel que el docente desempeña en las aulas y el que debería desempeñar idealmente de acuerdo al enfoque autónomo y ninguna investigación ha abordado como el rol del docente está relacionado con el desempeño académico de los estudiantes. Este estudio analiza las percepciones de los estudiantes de primer año de las Licenciaturas en Idiomas del semestre I-2012 con respecto al rol que el docente desempeña en el marco del aprendizaje autónomo. 167 estudiantes fueron encuestados y se creó una base de datos con las calificaciones que los encuestados obtuvieron en las primeras tres asignaturas cursadas en esta carrera. Los resultados demuestran que, aunque desde la perspectiva del estudiante, el rol del docente sigue siendo mayoritariamente tradicionalista, si hay tendencias hacia tomar mayor protagonismo en su propio proceso de aprendizaje. Además, los resultados revelan relaciones significativas entre las calificaciones de los estudiantes y aquellas actividades realizadas de manera autónoma no así con aquellas actividades realizadas por requerimiento del docente. La percepción y conexiones encontradas en esta investigación indican que tanto los docentes como los estudiantes de la Escuela de Idiomas obtendrían beneficio de una concientización y comprensión del concepto de aprendizaje autónomo para lograr desarrollar más efectivamente sus competencias profesionales.

Palabras clave: aprendizaje autónomo, rol del docente, desempeño académico, calificaciones

Abstract

While many researchers have studied the autonomous learning, little research has been done regarding the teacher's role played in the classrooms and the role played ideally under the autonomous learning focus and none has addressed how the teacher's role is related to the students' academic performance (i.e., their grades). This research analyzes the BA in Languages freshmen's viewpoints on the teacher's role inside the autonomous learning framework. 167 students were surveyed and a database containing their semester grades was created. The results show that even though from the students' viewpoint the teacher's role is still mostly conventional, there exist dispositions to taking more authorship in their own learning process. In addition, the results show a significant relation between the students' grades and those activities performed autonomously not so with those performed for the teacher's request. The viewpoints and relations found in this study indicate that both teachers and students in the Languages School would benefit from being aware and from a better understanding of the autonomous learning concept to achieve an effective development of their professional skills.

keywords: autonomous learning, teacher's role, academic performance, grades

El Rol Docente en el Aprendizaje Autónomo: Perspectiva del Estudiante y la Relación con su Rendimiento Académico

Desde el surgimiento de corrientes pedagógicas como el constructivismo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje significativo, la educación basada en competencias (Ausubel, 1986; Dillenbourg, 1999; Novak, 1988; Sullivan y Higgins, 1983; Tobón, Pimienta y García, 2010), entre otros, los procesos de enseñanza han estado experimentando un cambio de orientación cada vez más dirigido hacia un aprendizaje en el cual el estudiante participe más activa y significativamente. De esta evolución surge el concepto de aprendizaje autónomo, el cual ha sido objeto de estudio para múltiples autores (ej., Cabrales, Cáceres y Feria, 2010; Escribano, 1995; Martínez, 2007) quienes han analizado ‘la autonomía’ desde distintas perspectivas, tales como: el aprendizaje autónomo del estudiante universitario, los roles ideales del profesor y el estudiante y las relaciones entre autonomía y los tipos de tareas y actividades académicas realizadas en contextos universitarios. Sin embargo, ninguno de los estudios encontrados analiza el aprendizaje autónomo desde la perspectiva que los mismos estudiantes tienen con respecto al papel que los profesores juegan en su aprendizaje y menos aún como dichas apreciaciones se relacionan con las calificaciones obtenidas en cierto periodo académico. El propósito de este estudio es descubrir precisamente estos dos aspectos dentro del marco del aprendizaje autónomo, a saber: (1) la percepción de los estudiantes sobre el rol del docente en su formación y (2) la vinculación que existe entre el rendimiento académico y la percepción del rol del docente.

La educación basada en el desarrollo de competencias es la educación que busca desarrollar integralmente habilidades alcanzables mediante estrategias de aprendizaje que produzcan en el estudiante un aprendizaje autónomo. Tobón et al. (2010) señalan que esta tendencia pedagógica

surge como “una alternativa para abordar las falencias de los modelos y enfoques pedagógico-tradicionales, como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo” (p. 3). Aunque se reconoce que previos enfoques de alguna manera aportaron bases teóricas para el modelo basado en competencias, el enfoque por competencias difiere en la inclusión crucial del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, es decir aprendizaje autónomo. Es así que el enfoque basado en competencias se distingue de otros modelos de enseñanza por el papel protagónico asumido por los estudiantes aprendiendo por competencias.

Un primer aspecto a considerar para lograr que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos es comprender a cabalidad del concepto de aprendizaje autónomo. Considero a continuación dos definiciones que contribuyen a clarificar este concepto. En primer lugar, Escribano (1995) señala que el aprendizaje autónomo “implica por parte del que aprende asumir la responsabilidad y el control interno del proceso personal de aprendizajes. . . un tipo de aprendizaje donde la norma la establece el propio sujeto que aprende” (p. 98). De acuerdo con esta definición, el aprendizaje autónomo implica tomar control personal de este proceso. Similarmente, Benson (2011) define el concepto de autonomía del aprendizaje como “la capacidad de tomar control sobre el propio aprendizaje” (p. 2). En otras palabras, un estudiante autónomo dirige por sí mismo aquellas actividades que están conectadas a su proceso de aprendizaje. Benson (2011) profundiza su definición al explicar que el término ‘autonomía’ se utilizaba para referirse al estatus político de aquellas ciudades conquistadas que eran gobernadas de acuerdo a sus propios estatutos en vez de aplicar totalmente las leyes del imperio que las había conquistado (p. 50).¹ Etimológicamente, el *Diccionario Enciclopédico Oxford* indica que el término ‘autonomía’ se deriva de los griegos αὐτός: ‘mismo’ y νόμος: ‘ley,’ por lo que ‘autonomía’ literalmente significa “que tiene leyes propias; independiente” (“autonomía”). Evidentemente, tanto Benson como Escribano concuerdan en que el aprendizaje autónomo surge cuando el estudiante mismo asume control de este proceso. Comprender con claridad este concepto contribuye a

1. Tal era el caso, por ejemplo, de Judea que incluso tenía un gobernador judío.

brindar la guía apropiada para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos.

Un segundo aspecto a discutir tiene que ver con los roles asumidos tanto por el docente como por el estudiante bajo el enfoque de aprendizaje autónomo y como tales roles difieren de los que se asumían en enfoques tradicionales. En los enfoques tradicionales de educación, los roles de los estudiantes y los docentes distan mucho de los roles asumidos en las nuevas tendencias pedagógicas. Bajo los enfoques pedagógicos tradicionales era el docente el que estaba a cargo de todas las actividades relacionadas con el proceso de aprendizaje. Scharle and Szabó (2000) listan entre los roles del docente en enfoques tradicionales los siguientes:

- Escoger material de estudio
- Decidir el proceso de aprendizaje
- Presentar un modelo del tema en estudio
- Ser una fuente de información y conocimiento
- Tomar las decisiones finales en disputas sobre lo correcto o lo incorrecto
- Evaluar y retroalimentar el desempeño de los estudiantes
- Controlar y recolectar información sobre el desempeño de los estudiantes
- Corregir errores
- Recompensar el desempeño de los estudiantes
- Mantener la disciplina en el salón de clase
- Elaborar las normas de conducta en la clase

- Entregar material, recolectar las tareas, etc.
- Administrar los recursos (grabadoras, televisores, etc.) en el salón de clases
- Decidir la ubicación de los pupitres
- Dar instrucciones para iniciar o finalizar actividades en el aula (p. 101).

Así, en enfoques pedagógicos tradicionales la gran mayoría de las actividades, sino es que todas, son determinadas por el docente. Desde cómo los estudiantes tienen que sentarse en clase hasta qué se va a estudiar y cómo se realizará cualquier actividad.

En contraste, el rol del docente en las nuevas tendencias pedagógicas permite, y más aún, fomenta que los estudiantes asuman su papel como aprendices autónomos. Martínez (2007), clarifica que en un enfoque por competencias los roles del docente son:

- Poseer una vocación comunicativa e interactiva.
- Invitar a la interacción por su discurso claro y conciso.
- Ser facilitador.
- Crear situaciones pedagógicas que simulen la vida real de manera que fomenten la cooperación y la interacción.
- Informar a los estudiantes sobre sus roles como profesor para que los estudiantes comprendan su propio papel y asuman responsabilidad del mismo.

Es así que las nuevas tendencias pedagógicas tienen como propósito colocar al estudiante en primer plano desplazando al docente a una

posición menos prioritaria y otorgando a los estudiantes la oportunidad de tener protagonismo sobre su propio proceso de aprendizaje.

En los enfoques tradicionales, el estudiante se limitaba a escuchar lo que el docente dictaba. Acosta (2005) declara a este respecto:

El docente debe dar todo el conocimiento en la enseñanza, distante del alumno, por lo que existe poco espacio para este, el cual tiene un papel pasivo, receptivo de los conocimientos, con poca independencia cognoscitiva; se anula toda comunicación entre los alumnos durante la clase, siendo el silencio el medio más eficaz para asegurar la atención en el aula. Existe la desconfianza entre los alumnos y el profesor. Los estudiantes no participan en la elaboración de objetivos, programas o sistemas de trabajo, los cuales les son impuestos; no participan en la elección de los docentes (para. 10).

Evidentemente, el papel desempeñado por el estudiante en enfoques tradicionales es totalmente pasivo, sin margen o posibilidad de ser desarrollar autonomía y de tomar control de su propio proceso de aprendizaje. En enfoques tradicionales, el rol del estudiante se limita a dejarse llevar hacia donde el docente determine.

A diferencia de los enfoques tradicionales, las nuevas tendencias pedagógicas consideran que el rol del estudiante es el de ser el actor principal de su aprendizaje a través de controlar y tomar sus propias decisiones del proceso. A este respecto, Vásquez (2001) señala que en el enfoque por competencias, el estudiante es “el fin y el centro del aprendizaje...y por ello es necesario reforzar el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante...[para] la construcción de sus propias competencias” (p. 28). Los roles del estudiante autónomo exigen de él un alto grado de involucramiento en las actividades pedagógicas; tal involucramiento no se da al azar sino más bien se basa en razonamientos que le prepara para su futuro profesional. En congruencia con las ideas de Vásquez, Martínez (2007), lista las siguientes cualidades como las habilidades que distinguen al estudiante autónomo:

- Ser capaz de tomar la iniciativa.
- Saber configurar un plan de trabajo realista.
- Manejar fuentes de información (y saber contrastarlas).
- Comprender informaciones y textos. Resumirlos.
- Plantear y resolver problemas.
- Anhelar conocer cosas nuevas y profundizar en ellas.
- Transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas.
- Reflexionar y evaluar su propio trabajo (p. 37).

Por lo tanto, el rol del estudiante autónomo en las nuevas tendencias pedagógicas, y muy particularmente en la educación basada en competencias, es protagónico. Es el estudiante mismo quien en gran medida decide qué y cómo aprende y desarrolla sus propias habilidades.

La autonomía de un estudiante es evidente a través de acciones observables que manifiestan dicha independencia. Benson (2001) señala tres niveles de control que determinan si un estudiante de idiomas, específicamente, es autónomo: Control de la Gestión del Aprendizaje (conducta), control de los Procesos Cognitivos (psicología del aprendizaje) y control del contenido (contenido y contexto lingüístico) (p. 125). Un estudio previo con fundamentos teóricos en las áreas de control propuestos por Benson (2001) es el realizado por Cabrales et al. (2010) quienes caracterizaron el proceso de aprendizaje de inglés a nivel básico desde la perspectiva de la autonomía, describieron los trabajos independientes asignados a los estudiantes y los relacionaron con la autonomía y finalmente determinaron si las estrategias de aprendizaje y el tipo de tareas estaban vinculadas con el nivel de autonomía desarrollado por los estudiantes. Los resultados de este estudio revelaron que los estudiantes tenían debilidades en los tres niveles de autonomía y que las tareas asignadas por los docentes tampoco fomentaban un aprendizaje autónomo. Sin embargo,

si existían buenas “actitudes y formas de trabajo en los estudiantes que, con una buena orientación del docente y la institución, pueden potenciar el desarrollo de la autonomía” (p. 144). Las conclusiones de Cabrales et al. (2010) señalan un aspecto de crucial importancia para el desarrollo del aprendizaje autónomo, a saber, la orientación docente. Es pues el docente mismo el que puede desarrollar la potencialidad de un estudiante para que éste llegue a manifestar las características de un aprendiz autónomo.

Metodología

Este estudio examina (1) la percepción de los estudiantes sobre el rol del docente en su formación y (2) la vinculación que existe entre el rendimiento académico y la percepción del rol del docente. El estudio fue realizado con estudiantes de primer año de la Escuela de Idiomas y relaciona sus percepciones con el desempeño académico en las asignaturas correspondientes al primer ciclo: Inglés Básico, Humanística I y Ofimática.

El estudio consistió en dos etapas. La primera etapa fue la adaptación y administración del instrumento de recopilación de datos. Se adaptó la encuesta de Cabrales et al. (2010) que, basándose en las aportaciones de Benson (2001), mide el aprendizaje autónomo en tres áreas de control: Gestión del Aprendizaje, Procesos Cognoscitivos y Contenido. Las áreas de control en estas tres áreas son determinados a través de acciones/ actividades observables. Benson (2011), quien propuso inicialmente estas actividades en el 2001, clasifica dichas acciones en cada nivel de control. La Tabla 1 presenta esta clasificación.

Tabla 1
Acciones observables que determinan la existencia de controles

Control de Gestión del Aprendizaje	Control de procesos cognitivo	Control del contenido
• Planificar trabajos • Organizar el tiempo para estudiar • Evitar distractores • Controlar la atención • Focalizarse en lo más importante • Autoevaluar el progreso del aprendizaje y la habilidad para realizar tareas • Verificar y corregir el desarrollo de las tareas • Consultar y apoyarse en otras personas con mayor experiencia y conocimientos • Cooperar y apoyar a otros compañeros que tienen dificultades académicas • Intentar comprender las diferencias culturales y de formas de pensamiento • Repetirse frases positivas para motivarse a seguir aprendiendo • Hacer un esfuerzo para controlar las emociones (ansiedad, nerviosismo, inseguridad, etc.): • Tomar riesgos y no tener miedo de cometer errores: • Escribir un registro del aprendizaje diario o agenda de actividades	• Repetir palabras y/o fragmentos de texto usándolos como modelos para futuras asignaciones- • Agrupar u organizar por categorías el material de estudio • Tratar de interpretar la información general del material para deducir el significado de palabras o frases desconocidas • Aplicar las reglas aprendidas para comprender o producir algo • Descubrir conceptos generales a partir de datos concretos • Sintetizar o elaborar esquemas para captar y retener el contenido de un texto • Relacionar la información nueva con conocimiento previos para darle sentido al material nuevo • Tomar notas o escribir palabras clave o conceptos, en forma verbal o numérica • Tomar decisiones sobre las áreas y los temas de interés a tratar fuera de clase e investigar sobre ellos	• Exponer opiniones sobre los temas y actividades trabajados en clase • Expresar opiniones sobre el currículo y la metodología del docente y/o del programa o de la institución • Preparar con anticipación los temas para intervenir con efectividad en clase • Leer e investigar sobre temas de interés personal, no trabajados en clase • Ampliar conocimientos más allá de lo requerido en clase • Proponer temas, actividades, proyectos para que sean trabajados en la clase • Participar en grupos de estudio, clubes, proyectos, etc. fuera del salón de clases. • Participar en grupos de investigación del área de estudio • Buscar ocasiones para practicar lo aprendido fuera del salón de clases • Chatear o mantener correspondencia electrónica sobre temas del área de estudio • Escuchar materiales audiovisuales

Adaptado de Benson, 2011

En base a esta lista de actividades observables, Cabrales et al. (2010) elaboran una encuesta para medir las áreas de autonomía de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura en Colombia. Para el caso de la UDB, el instrumento mide además de la frecuencia con la que se realizaban las actividades, la razón que lleva a los estudiantes a realizarlas. Para tal propósito, se integró a las preguntas las declaraciones: “PORQUE MI PROFESOR(A) ME LO PIDE” y “PORQUE YO DECIDO HACERLO POR MÍ MISMO(A).” Esta modificación permitió medir las áreas de control que resultan en autonomía y la percepción de los estudiantes sobre el rol del docente en su formación. Las docentes de la Escuela de Idiomas, Loyda Soriano y Blanca Delgado, colaboraron con el montaje y la administración de la encuesta en línea, la cual fue completada por 11 de los 13 grupos de inglés básico, totalizando 190 encuestas completadas. De estas 190 encuestas, 167 fueron validadas por tratarse de estudiantes que ingresaron a la UDB en el semestre 1-2012 y que no tuvieron experiencias universitarias previas a su ingreso a la UDB. Así se dio por completada la primera etapa del proceso metodológico.

Durante la segunda etapa del proceso, con la colaboración de Soriano y Delgado se elaboró una base de datos con las calificaciones de los estudiantes encuestados para el ciclo I-2012 a través del programa interno de la UDB, *Gestor Académico*. Esta base de datos fue procesada utilizando el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para determinar las áreas de autonomía y la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes encuestados y sus percepciones sobre el rol del docente en su formación.

Marco de análisis

Para tabular los datos, se llevó a cabo una serie de cinco pasos.

1. En primer lugar, se midieron las áreas de confiabilidad de las 33 preguntas de la encuesta las cuales se clasificaron así: 11 preguntas para medir el control de Gestión del Aprendizaje, 11 para medir el control de Procesos Cognitivos, 11 para medir el Contenido. Para tal propósito se utilizó SPSS calculando los parámetros de confiabilidad de Alfa de Cronbach².

2. El Alfa de Cronbach es una fórmula estadística que determina la fiabilidad de una escala de medida.

2. A continuación, se asignaron valores numéricos a cada una de las respuestas de la escala de frecuencias en la encuesta, siendo “Nunca”= 0, “Algunas veces”=1, “Casi siempre”= 2 y “Siempre” = 3. La asignación de estos valores permitió realizar un análisis cuantitativo de las respuestas obtenidas a través del instrumento.
3. A los valores numéricos asignados a las respuestas se les calculó la media estadística, la desviación estándar y los valores máximos y mínimos.
4. A continuación, se determinó las correlaciones³ entre tres pares de variables: control de Gestión del Aprendizaje y disposición de los estudiantes para realizar “x” actividades por decisión propia, es decir, sin instrucciones directas del docente; control de Procesos Cognitivos y decisión propia de los estudiantes; y control de Contenido y decisión propia de los estudiantes. De igual forma se realizó un análisis de las correlaciones entre los siguientes tres pares de variables: las tres áreas de control y la disposición de los estudiantes para realizar las mismas actividades porque el docente lo había requerido.
5. Finalmente, se determinaron las correlaciones entre las áreas de control y las calificaciones obtenidas en las asignaturas de Inglés Básico, Humanística I y Ofimática.

Resultados

Primeramente, se realizó el análisis de confiabilidad del instrumento. La siguiente tabla presenta los resultados del análisis de confiabilidad para lo cual se utilizó los parámetros de Alpha de Cronbach que indican que para que un instrumento sea confiable debe obtenerse un resultado mayor o igual a 0.70.

3. Los coeficientes de correlación de Pearson son utilizados para medir el grado de relación lineal existente entre dos variables cuantitativas.

Tabla 2
Consistencia interna (ítems estudiante y profesor)

Áreas de control	Estudiante	Profesor	No. de Ítems
Control de Gestión del Aprendizaje	.909	.756	11
Control de Procesos Cognitivo	.785	.924	11
Control de Contenido	.801	.931	11

Los resultados muestran niveles de consistencia interna efectivos. Cada bloque de preguntas obtuvo resultados por arriba de 0.7. Dichos resultados validan la efectividad del instrumento utilizado.

A continuación, se procedió a analizar las respuestas de los estudiantes con respecto a aquellas actividades realizadas en base a las dos posibilidades propuestas: por decisión propia del estudiante y por indicaciones del profesor. Para tal propósito se calculó la media estadística de cada uno de las tres áreas de control en las dos posibilidades mencionadas. Los resultados se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3
Niveles de autonomía promovidos por estudiantes y profesores:

Área de Control	Muestra	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Control de Gestión del Aprendizaje	Estudiante	1.95	.46	.73	3.00
	Profesor	1.46	.74	.00	3.00
Control de Procesos Cognitivos	Estudiante	1.74	.43	.55	2.64
	Profesor	1.42	.70	.00	2.64
Control del Contenido	Estudiante	1.31	.49	.33	2.83
	Profesor	1.20	.75	.00	3.00

Los resultados revelan cierta tendencia positiva a favor de las actividades realizadas por decisión propia de los estudiantes. Cabe destacar la diferencia en el área de control de Gestión del Aprendizaje a favor de los estudiantes con 1.95 sobre 1.46 de las actividades realizadas por indicación del profesor. Además, aunque los resultados en las otras dos

áreas de control no podrían considerarse estadísticamente relevantes, si es notable señalar similar tendencia a favor de las decisiones tomadas por estudiantes.

Los resultados también revelan que todos los estudiantes manifiestan realizar las actividades cuestionadas entre las escalas “Algunas veces” = 1.0 y “Casi siempre” = 2.0. La siguiente figura ayuda a visualizarlo de mejor manera.

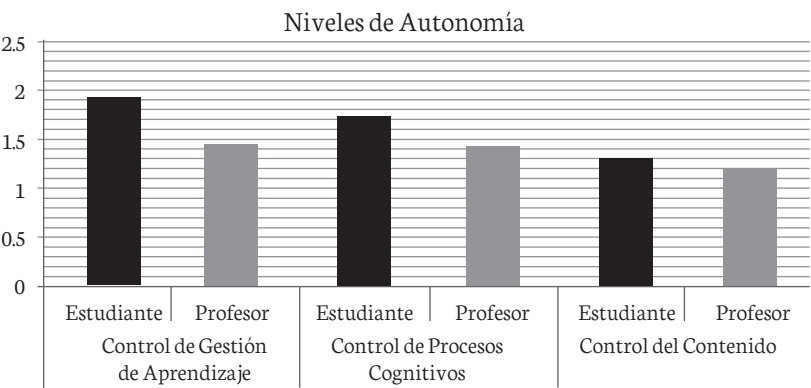


Figura 1. Niveles de autonomía de los estudiantes según áreas de control establecidas por Benson (2011).

Un análisis más detallado de las actividades propias del control de Gestión del Aprendizaje revela tres actividades realizadas con mayor frecuencia: repetirse frases positivas para motivarse, controlar las emociones negativas y consultar a personas con mayor conocimiento de la materia. Tal como lo reflejan las siguientes figuras:

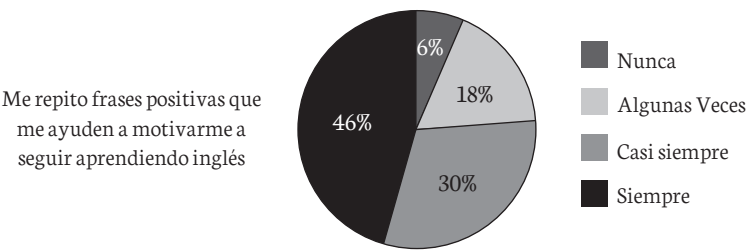


Figura 2. Regularidad de la repetición de frases positivas.

Puede observarse que solamente el 6% de los estudiantes manifestó ‘nunca’ repetirse frases positivas que les ayudaran a motivarse a seguir aprendiendo inglés. En contraste, el 46% dijo ‘siempre’ repetirse frases positivas.

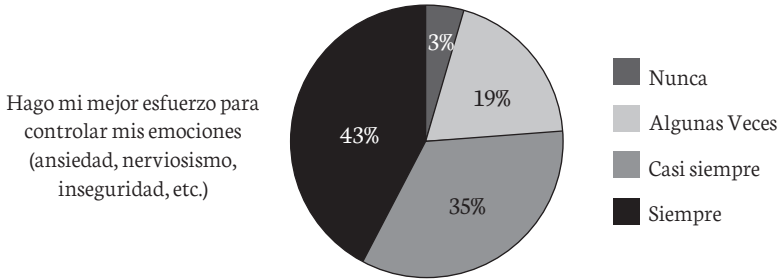


Figura 3. Regularidad de esfuerzo para controlar emociones negativas.

El 43% de los encuestados dijo que ‘siempre’ se esfuerza por controlar emociones negativas, sucesivamente el 35% dijo que ‘casi siempre’ lo hace, y el 19% que lo hace ‘algunas veces’. Notablemente, tan solo el 3% de los encuestados dijo ‘nunca’ hacer este tipo de esfuerzo.

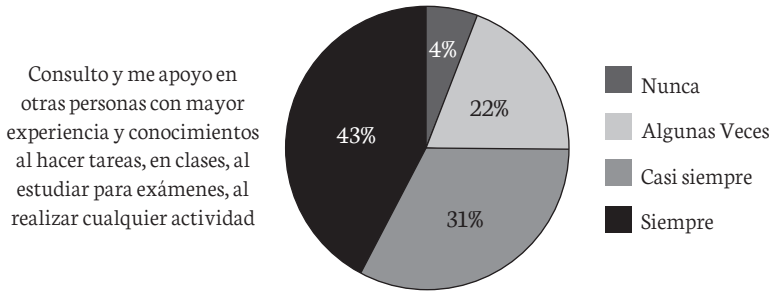


Figura 4. Regularidad de consulta a personas con mayor experiencia.

Tan solo un 4% de la muestra dijo ‘nunca’ buscar el apoyo de personas más experimentadas. Por el contrario 96% manifestó buscar dicho apoyo en algún momento.

En contraste, el registro del aprendizaje diario o de una agenda de actividades fue la actividad realizada con menos frecuencia. La Figura 5 presenta este resultado.

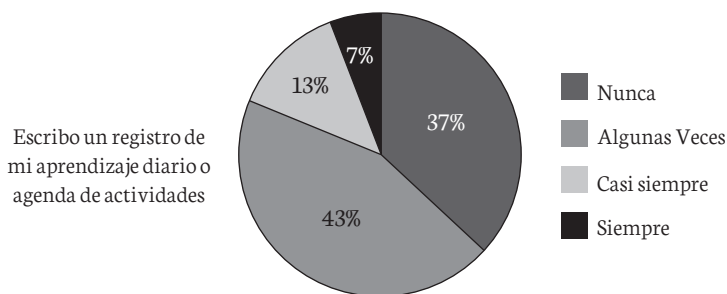


Figura 5. Regularidad de registro de aprendizaje diario.

Notablemente, aunque el 63% de los encuestas manifestó escribir un registro de su aprendizaje diario, el porcentaje de encuestados que dijo ‘nunca’ escribir tal registro es de 37% el cual es el porcentaje más alto de todas las actividades cuestionadas.

A continuación, se realizó el análisis de correlación entre las tres áreas de control de autonomía y las calificaciones obtenidas por los estudiantes encuestados en las materias de Inglés Básico, Humanística I y Ofimática. La Tabla 4 detalla los resultados de estas correlaciones, para las cuales se utilizó el método de correlaciones de Pearson.

Tabla 4
Relación de lo que el profesor pide y las notas de Inglés Básico, Humanística 1 y Ofimática

Niveles de Autonomía		Inglés Básico	Humanística 1	Ofimática
Control de Gestión Del Aprendizaje Profesor	Media	.045	.095	-.020
	Desviación estándar	.281	.110	.400
	Encuestas tabuladas	167	167	167
Control de Procesos Cognitivos Profesor	Media	.015	.001	-.034
	Desviación estándar	.422	.493	.330
	Encuestas tabuladas	167	167	167
Control del Contenido Profesor	Media	-.023	-.014	.022
	Desviación estándar	.386	.429	.387
	Encuestas tabuladas	167	167	167

*Coeficientes de correlaciones de Pearson significativas al nivel de $p < .05$ (prueba de una cola). Para que un resultado sea considerado estadísticamente significativo la Desviación estándar debe ser menor a .05.

Para el caso de las actividades realizadas por requerimiento del docente, los resultados demuestran que no existe correlación entre los niveles de control y las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las primeras tres asignaturas cursadas en el primer ciclo del 2012.

Similarmente, se realizó un análisis de correlaciones de Pearson entre las áreas de control de actividades realizadas por decisión propia de los estudiantes y sus calificaciones en las materias en cuestión. La Tabla 5 detalla estos resultados.

Tabla 5
Relación de lo que el estudiante decide hacer y las notas de Inglés Básico, Humanística y Ofimática

Niveles de Autonomía		Inglés Básico	Humanística 1	Ofimática
Control de Gestión Del Aprendizaje Estudiante	Media	.004	.097	.099
	Desviación estándar	.478	.106	.103
	Encuestas tabuladas	167	167	167
Control de Procesos Cognitivos Estudiante	Media	.080	.140 [*]	.108
	Desviación estándar	.151	.035	.083
	Encuestas tabuladas	167	167	167
Control del Contenido Estudiante	Media	.011	.072	.189 ^{**}
	Desviación estándar	.444	.178	.007
	Encuestas tabuladas	167	167	167

*Coeficientes de correlaciones de Pearson significativas al nivel de $p < .05$ (prueba de una cola) Para que un resultado sea considerado estadísticamente significativo la Desviación estándar debe ser menor a .05.

Los resultados de este análisis revelan correlaciones significativas entre las áreas de control de Procesos Cognitivos y de Contenidos y las calificaciones de los estudiantes en las asignaturas de Humanística I y Ofimática. Para el caso de Inglés Básico no se encontró ninguna correlación estadísticamente significativa.

Discusión

De los resultados de este estudio es posible inferir cuatro aspectos significativos con implicaciones pedagógicas que pueden proporcionar a los docentes y a los estudiantes un mejor entendimiento sobre aprendizaje autónomo y sobre el papel que ambos desempeñan bajo este concepto de aprendizaje. Primero, la adaptación del instrumento es un aporte significativo para este campo de investigación ya que los niveles de confiabilidad del mismo son elevados y consistentes por lo que se puede tener la certeza de que los resultados obtenidos son aceptables.

Segundo, los estudiantes encuestados demuestran control sobre la gestión de su aprendizaje. Esto indica que los estudiantes están tomando decisiones en aspectos como: organizar su tiempo, motivarse a sí mismo, consultar a otras personas con mayor conocimiento, entre otras actividades. Los resultados también indican que hay deficiencias en las otras dos áreas de control propuestas por Benson (2011). Por un lado, no existe autonomía en el control de Procesos Cognitivos que se manifiesta en actividades tales como: repetir palabras, organizar el material, tomar decisiones sobre las tareas y los temas de interés a tratar fuera de la clase, entre otras, sino más bien podría inferirse que estas actividades son realizadas simplemente porque el docente así lo requiere. Por otro lado, tampoco hubo diferencias significativas en las actividades que evidencian control de Contenido, tales como: exponer opiniones sobre la clase, el programa y la metodología, leer con anticipación los temas de la clase, ampliar conocimientos, proponer temas, buscar oportunidades para practicar lo aprendido fuera del salón de clases. Esto sugiere poca autonomía en estas áreas de control.

Tercero, las actividades cuestionadas en el instrumento sí son realizadas por los estudiantes encuestados con frecuencias entre ‘algunas veces’ y ‘casi siempre’. Este resultado indica que efectivamente las acciones son realizadas y que hay potencialidad en los estudiantes para guiarles hacia el desarrollo de su propia autonomía. Además, el análisis detallado de las respuestas a cada una de las preguntas proporciona ideas concretas sobre qué tipo de actividades podrían ser promovidas con mayor énfasis por los docentes con miras a fomentar el aprendizaje autónomo. Por ejemplo,

mostrar a los estudiantes el uso de una agenda o registro de actividades diarias es una de las actividades observables que fortalece el aprendizaje autónomo y que podría mejorarse.

Cuarto, aunque no existen correlaciones entre las calificaciones obtenidas durante el primer ciclo de estudios y las actividades realizadas por requerimiento del docente, sí se encontraron correlaciones entre las calificaciones y las actividades que los estudiantes realizan por *decisión propia*. Al examinar los resultados materia por materia, es posible inferir aspectos muy puntuales que podrían estar vinculados con la manera en la cual los docentes están manejando la toma de decisiones en sus cátedras. Por ejemplo, para la materia de Inglés Básico no se encontró ninguna correlación significativa. Esto sugiere que son los docentes los que están decidiendo qué, cómo y cuándo hacer cualquier actividad y que tal proceder no incide en las calificaciones que los estudiantes están logrando en esta materia. Para la materia de Humanística I, sí hay correlación en el área de control de Procesos Cognitivos, lo cual evidencia que los estudiantes controlan actividades como: repetir palabras, organizar el material, tomar decisiones sobre las tareas y sobre los temas de interés a tratar fuera de la clase y que estas actividades están conectadas con las calificaciones obtenidas en esta asignatura. Similarmente, las calificaciones de Ofimática están correlacionadas con las actividades que los estudiantes deciden hacer en área de control de Contenido.

En base a estos cuatro aspectos, se proponen dos medidas de acción: sensibilización de las acciones que evidencian autonomía y cambio de actitudes docentes. Muchos estudiantes no conocen el término “autonomía” e ignoran que realizar actividades como las mencionadas anteriormente les ayuda en su proceso de aprendizaje. A este respecto, Scharle y Szabó (2000) señalan que el primer paso hacia la autonomía del estudiante es la sensibilización de los procesos que fortalecen su autonomía (p. 9). El estar consciente las actividades (ver Tabla 1) que conllevan al aprendizaje autónomo fortalecerá el control de los estudiantes sobre las mismas. Ahora bien, para poder concientizar a los estudiantes es importante, primero, que los docentes conozcan qué acciones observables son las que resultan en autonomía del aprendizaje.

Los resultados de este estudio sugieren que actualmente son los mismos docentes los que están tomando la mayor parte de decisiones académicas y consecuentemente no están brindando la oportunidad para que sea el estudiante mismo el que tome estas decisiones. Realizar una campaña de concientización sobre qué es aprendizaje autónomo y cómo este se manifiesta en la conducta de los estudiantes sería muy beneficioso para la implementación de nuevas estrategias pedagógicas.

Para poder lograr en los docentes un cambio de actitudes, es necesario capacitarlos en cuanto a cómo conceder a los estudiantes la libertad indispensable para que tomen sus propias decisiones. Díaz, Alfaro, Apodaca, Arias, García y Pérez (2005) señalan en este aspecto que:

ciertamente todo aquello que suponga una ruptura con los planteamientos clásicos de enseñanzas teóricas (clases expositivas) y prácticas (laboratorios y problemas) constituye una novedad que debe ser explicada y justificada de forma detallada con el fin de que cada profesor considere necesario revisar su forma de enseñar y cuente con algunas claves sobre cómo puede hacerlo. No basta con decir que el profesor debe cambiar el rol a la hora de planificar su docencia, es necesario presentar modelos y pautas que le ayuden en este proceso (p. 12).

Por ejemplo, una de las acciones observables del control de Contenido de acuerdo con Benson (2011) es el proponer temas para que sean trabajados en clase. Un docente que fomentará la autonomía en el aprendizaje de sus estudiantes planificaría cierto “margen de maniobra” de manera que permita que sean los mismos estudiantes los que propongan temas de estudio con la guía del mismo docente para obtener resultados efectivos.

Conclusión

Esta investigación proyectó descubrir dos aspectos dentro del marco del aprendizaje autónomo, a saber: (1) la percepción de los estudiantes sobre el rol del docente en su formación y (2) la vinculación que existe entre el rendimiento académico y la percepción del rol del docente. En cuanto al primer aspecto, puede concluirse con base en la reflexión teórica y en el trabajo empírico realizado que aunque los estudiantes manifiestan una percepción mayormente tradicional del rol que el docente juega en su formación, existen evidencias que revelan potencialidades hacia el aprendizaje autónomo y a que, por lo tanto, los estudiantes mismos desempeñen un papel más protagónico en su propio proceso de aprendizaje. Tal es el caso del control que ya demuestran en actividades que tienen que ver con la Gestión del Aprendizaje. Sin embargo, aún hay mucho que hacer para fomentar el aprendizaje autónomo en las otras dos áreas de control examinadas en este estudio.

Sobre el segundo aspecto, puede concluirse que similar tendencia hacia la autonomía es reflejada en la correlación que existe entre el rendimiento académico de los estudiantes encuestados y las actividades realizadas por su propia decisión. El hecho de que no exista correlación alguna entre el rendimiento académico y las actividades realizadas por requerimiento del docente debería ser un llamado de atención que demuestra que las actividades que son realmente significativas para los estudiantes son aquellas que deciden llevar a cabo por convicción propia tal cual lo establece el enfoque del aprendizaje autónomo.

Bibliografía

- Ausubel, D. (1986). *Aprendizaje significativo*. Editorial Trillas. México.
- Acosta, M. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana Estomatol*, 42, 1 Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1561-297X.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Edingbourg: Pearson Education.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. New York, NY: Longman/Pearson Education.
- Cabrala, M., Cáceres, J., & Feria, M. (2010). La autonomía en el aprendizaje del inglés y su relación con los trabajos independientes asignados a los estudiantes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15, pp.119-150.
- Díaz, M., Alfaro, I.J., Apodaca, P., Arias, J.M., García, E. y Pérez, A. (2005). Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp.1-19). Oxford: Elsevier.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, pp. 89-104.
- Martínez, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum*, 7, pp. 31-43.
- Novak, J. D. (1988). Constructivismo humano- un consenso emergente. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 213-223.

- Scharle, A. & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. London: Cambridge University Press.
- Sullivan, H.J., & Higgins, N. (1983). *Teaching for competence*. New York: Teachers College Press.
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Distrito Federal, México: Pearson-Prentice Hall.
- Vázquez, Y. A. (2001). Educación basada en competencias. *Educación: revista de educación/nueva época*, (16), 1-29

Uno, dos, tres, probando... la implementación de un Centro de Escritura en la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco en El Salvador

Resumen

Este artículo narra la experiencia educativa exitosa de la implementación de un Centro de Escritura en la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco en El Salvador durante el ciclo uno del año 2013. Primeramente, se examina el concepto de escritura académica por parte de los docentes de idiomas y como este concepto, por su naturaleza, no facilita el desarrollo de esta habilidad. A continuación, se relata cómo el Centro de Escritura se integró como un proyecto de la cátedra Composición en Inglés 2 y brindó más de 100 asesorías a estudiantes de diversas asignaturas en inglés y español. Finalmente, la experiencia permite señalar aspectos puntuales que de ser apoyados se trasladarían en una mejora significativa de los niveles de alfabetización académica de los estudiantes de idiomas en la UDB.

Palabras clave: escritura académica, alfabetización académica, centro de escritura, habilidades

Abstract

This paper narrates the successful educational experience of opening a Writing Center at the School of Languages at Universidad Don Bosco in El Salvador during the first semester of 2013. First, it is considered the concept of academic writing by language teachers and how this concept, by its nature, does not facilitate the development of this skill. Then, I explain how the Writing Center was integrated as a course project of English Composition 2 providing over 100 consulting sessions to students in various subjects in English and Spanish. Finally, based on the experience, specific aspects are pointed out, which should be supported to promote a significant improvement in the language students' academic literacy levels at the UDB.

Keywords: academic writing, academic literacy, writing center, skills

Uno, dos, tres, probando... la implementación de un Centro de Escritura en la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco en El Salvador

La escritura, junto con la comprensión auditiva, la producción oral y la lectura, es una de las cuatro macro-habilidades lingüísticas a desarrollar en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Para muchos estudiantes de inglés como idioma extranjero (EFL por sus siglas en inglés), la escritura representa una de las habilidades más difíciles de desarrollar. Este sentir es comprensible al darse cuenta de que escribir es una habilidad compleja y, más aún, cuando uno analiza los desafíos de escribir en un idioma que no es el propio. Aunado a este hecho, también es crucial reconocer que no se trata de producir cualquier tipo de escritura sino más bien de escribir en el contexto académico universitario el cual es sumamente complejo y desafiante. Es a esta combinación, idioma extranjero-escritura académica, a la que los estudiantes de idiomas en las universidades latinoamericanas se enfrentan, y la Universidad Don Bosco (UDB), en El Salvador no es la excepción. Estos factores me animaron a impulsar un proyecto para iniciar un Centro de Escritura en la UDB durante el primer semestre del año 2013. El proyecto del Centro tenía dos propósitos primordiales. Primero, lograr que los estudiantes cursando Composición en inglés 2 obtuvieran una mayor comprensión de cómo funciona la escritura académica en inglés y de cómo escribir es un acto comunicativo que transmite ideas las cuales se transforman dependiendo del mensaje a transferir. Segundo, y para lograr tal comprensión, los estudiantes de Composición fueron entrenados para brindar asesorías a estudiantes escritores de otras materias, cumpliendo así el primer propósito y expandiendo el beneficio a otros escritores universitarios. Este artículo brinda una narración de la experiencia de la cual surgen reflexiones significativas en miras a innovar las ideas ya concebidas sobre escribir académicamente.

Escribir también es comunicar

Muchos concordarán en que la palabra escrita tiene tanto poder como lo que se expresa verbalmente. Sin embargo, en los contextos académicos latinoamericanos, escribir esta frecuentemente relacionado a evaluaciones, exámenes y calificaciones. Esta es la manera de concebir la escritura para la gran mayoría de profesores y, en consecuencia, para la gran mayoría de estudiantes. Un escrito está bien sí, y solo sí, no contiene ni errores gramaticales ni ortográficos ni de puntuación. Tal suele el caso de las tareas de escritura en la Escuela de Idiomas en la UDB. En todos los cursos de inglés o francés comunicativo, gramática e incluso en composición se pide a los estudiantes que escriban ‘x’ cantidad de palabras sobre ‘y’ tema y que utilicen ‘z’ estructuras del idioma inglés o francés. Por ejemplo, la Tabla 1, presentada a continuación, es la asignación de una evaluación de escritura para la asignatura de Gramática del inglés 2. La Tabla contiene el tema sobre el cual escribir y la rúbrica utilizada para calificar el escrito. De este ejemplo se puede observar los siguientes aspectos: no existe un proceso de escritura¹, el tema del cual se debe escribir es meramente personal en vez de académico/profesional y el énfasis en aspectos de mecánica y forma, aunque importantes, opaca el propósito comunicativo de escribir. La escritura concebida de tal modo, adquiere una dimensión únicamente remedial que la aleja del propósito comunicativo del cual originalmente parte cualquier iniciativa de escritura. No se trata de desmeritar la forma del idioma sino más bien de no perder de vista por qué se escribe.

En contraste, cuando se vincula la escritura a los contextos académicos y a la realidad profesional de los estudiantes, es posible considerar que lo que se escribe está de algún modo comunicando un sentir, una opinión, una crítica, etc. sobre cualquier tema en estudio. Scardamalia y Bereiter afirman al respecto, “En cuanto a la escritura, es tomada como un instrumento de evaluación con el que los estudiantes ‘dicen el conocimiento’, en lugar de transformarlo considerando la situación retórica (quiénes es el lector y qué se quiere lograr en él) y el contenido mismo (citado en Molina Natera, 2012, p. 95). En otras palabras, la escritura no debería desligarse de su propósito primordial el cual es comunicar ideas propias, es decir, crear conocimiento.

1. Se entiende por proceso de escritura aquel que permite desarrollar un escrito por etapas, es decir, pre-writing writing y editing (Ryan y Zimmerelli, 2010).

Tabla 1. Muestra de evaluación escrita de periodo para Gramática del inglés 2

Write a paragraph for each of the different situations given UNIT 15 TASK/ GOING ON TRIP One of your best friends is going on a trip to a country he's never been to. Your task will be to advise him what to take with him and what not to do in a country he doesn't know. You can also give urgent advice and express necessity on the things he's not supposed to forget.					
Conventions Correct use of sentence structures 40%	Failing 0	Limited 4	Emerging 6	Competent 8	Exemplary 10
	-Doesn't write or misuses the required structures studied in class. -Many mistakes that Interfere with the understanding of the message are found. -Needs improvement.	-Shows a poor command of most of the direct and indirect speech tense changes, structure and function. -Sentences are not structured according to the standard English word order. -Many grammar mistakes are found. -Uses simple grammar structures, and makes many errors.	-Shows average command of the direct and indirect speech tense changes, structure and function. -Half of the sentences are structured according to the standard English word order. -Some grammar mistakes are found. -Some verbs are not conjugated correctly (present, past, participle)	-Shows good command of the direct and indirect speech tense changes, structure and function. -Most sentences are structured according to the standard English word order. -Few grammar mistakes are found. -Most verbs are conjugated correctly (present, past, participle)	-Shows accurate command of modals, structure and function. - All sentences are structured according to the standard English word order. -Grammar mistakes are not found. -All verbs are conjugated correctly (present, past, past participle) -Correct use of complex sentence types according to the level is observed.

Conventions	Failing 0	Limited 4	Emerging 6	Competent 8	Exemplary 10	Score
Coherence and Cohesion 20%	- Ideas don't follow each other in a logical sequence. - Ideas aren't developed.	- Few ideas follow each other in a logical sequence. - Ideas are incomplete and isolated.	- Some ideas follow each other in a logical sequence with few transitions and conjunctions. - Incomplete ideas make difficult to understand the message in the paragraph.	- Most ideas follow each other in a logical sequence with clear transitions and conjunctions. - Some incomplete ideas or sentences make difficult to understand the message in the paragraph.	- All ideas follow each other in a logical sequence with clear transitions and conjunctions. - All ideas are fully developed in the paragraph.	
Punctuation 20%	- Many punctuation errors hinder the message. - No proper capitalization. - Periods, commas, quotation marks and semi colons are misused.	- Punctuation errors interfere to convey the message. - Most sentences show not proper capitalization. - Most periods, commas and semi colons, and quotation marks are misused.	- Punctuation errors barely interfere to convey the message. - Some sentences show proper capitalization. - Some periods, commas, semi colons, and quotation marks are misused.	- Punctuation errors do not interfere to convey the message. - Most sentences show proper capitalization. - Periods, commas, semi colons and quotation marks are used when necessary.	- Good command of punctuation makes it easier to understand the message. - All sentences show proper capitalization. - Periods, commas, semi colons and quotation marks are used when necessary.	
Vocabulary and spelling 20%	- Only basic vocabulary and expressions are used. - Makes too many Mistakes in word choice and spelling.	- Uses only basic vocabulary and expressions. - Makes many mistakes in word choice and spelling.	- Uses limited vocabulary and expressions. - Some mistakes in word choice. - Some words are incorrectly spelled.	- Varies vocabulary and expressions, but makes occasional errors in word choice. - Most words are correctly spelled.	- Uses a variety of vocabulary and idiomatic expressions related to task. - Words are correctly spelled. - No mistakes in word choice.	

Un primer paso para lograr este propósito es el permitir a los estudiantes atravesar el proceso de escritura. Todo escritor profesional sabe que para obtener un producto final, se necesita de muchos borradores, revisiones y correcciones que al final se convertirán en su propia voz ante sus lectores. Es imprescindible otorgar esta misma oportunidad a los estudiantes que principian el desarrollo de sus habilidades de escritura. Un segundo paso es el que señala Carlino (2012) al decir que “no se aprende a escribir en el vacío sino a partir del campo de problemas inherentes a una determinada disciplina” (p. 414). Es decir, que no se trata de pedirles a los estudiantes que escriban sobre cuestiones meramente personales cuando ellos mismos son profesionales en desarrollo de las áreas turísticas y de enseñanza, para el caso de la Escuela de Idiomas en la UDB. La combinación del proceso de escritura y un tema relevante al campo de estudio son factores claves para lograr transformar la perspectiva de escribir para evaluar a escribir para comunicar.

El Centro de Escritura en la UDB

Después de compartir la idea de establecer un Centro de Escritura con el director de escuela, me fue asignado impartir la cátedra de Escritura y Composición en inglés 2 con el propósito de incorporar en este curso el Centro de Escritura. El primer reto era integrar este servicio como parte del curso. Tal integración abarcaba constituir el programa de la materia con contenidos que abarcaran tanto el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes tomando el curso como contenidos que les permitieran capacitarse para brindar asesorías de escritura a otros estudiantes escritores. Además, al integrar el Centro de Escritura como parte del curso, debía encontrar la manera de dar a mis estudiantes crédito para convertirse en asesores de escritura. El Anexo 1 presenta la planificación final que fue utilizada en la cual estos componentes fueron integrados.

El siguiente reto fue difundir la existencia del Centro de Escritura. Para tal fin, se utilizó anuncios en reuniones de profesores, volantes de información, visitas a los distintos cursos de la Escuela de idiomas, correos electrónicos y publicaciones en redes sociales. El Centro abrió “sus puertas” (simbólicamente pues no se contaba con una localidad

específicamente asignada para este fin, por lo que se inició en el salón de clases asignado para Composición 2) la tercera semana del semestre que está compuesto por diecisiete en total, y se mantuvo funcionando hasta la semana catorce del mismo semestre.

Después de las tareas de difusión de la existencia del centro, se presentó el tercero y más desafiante de los retos asumidos al iniciar un Centro de Escritura, el cual fue lograr que los estudiantes de los otros cursos vinieran a consultar sobre sus escritos. Esto fue lo más difícil de superar por una razón fundamental, la manera en que la escritura era, y sigue siendo, concebida en la Escuela de Idiomas, a saber, escribir para evaluar en vez de para comunicar. La situación fue que cualquier tarea escrita de todas las asignaturas impartidas era realizada por los estudiantes en el momento de recibir la asignación, en el mismo salón de clases y dentro del tiempo de clases. Este era el escrito evaluado y calificado por los profesores, por lo que resultaba imposible que los estudiantes buscaran ayuda de los asesores de escritura tomando el curso de Composición 2.

A pesar de esto, y gracias a que yo misma estaba impartiendo otra cátedra en la cual asigné y pedí a mis estudiantes ir a asesorías, estudiantes de Didáctica del idioma inglés 1 fueron los primeros en visitar el Centro y ser asesorados. Además, cuatro de los casi treinta profesores que componían la planta docente de la escuela, tuvieron a bien apoyar la labor del Centro asignándoles tareas escritas a sus estudiantes para realizar fuera del salón de clase o entregándoles una revisión con correcciones de un primer borrador y exigiéndoles que asistieran a asesorías en el Centro de Escritura para entregar una versión final del mismo. Me encargué personalmente de visitar los salones de clases de estos profesores para programar citas a todos aquellos estudiantes deseosos de visitar el Centro. Este esfuerzo y apoyo de mis colegas logró un primer acercamiento a un grupo numeroso de estudiantes que manifestaron sentirse satisfechos de las asesorías recibidas y que gradualmente se convirtieron en visitantes regulares del Centro de Escritura.

Al final del semestre, los estudiantes de Composición 2 brindaron más de 100 asesorías a estudiantes en cátedras como Didáctica del idioma

inglés 1, Literatura Británica, Inglés intermedio 1, Inglés Avanzado 1, Gramática del idioma inglés 1 y Métodos y Técnicas de Investigación². Es significativo mencionar, que muchos de los estudiantes que consultaban el Centro cursaban más una de estas materias al mismo tiempo, por lo que consultaban sobre diversas tareas escritas. Además de la diversidad de cátedras por las cuales los estudiantes consultaron, se brindó asesoría en todas las etapas del proceso de escritura. Los asesores apoyaron estudiantes en el proceso previo a empezar a escribir, durante la escritura y en los procesos de revisión y edición de escritos. Sin duda alguna, esta oportunidad se trasladó muy positivamente a las habilidades de escritura de los mismos asesores quienes lograron un mejor entendimiento de la escritura en el contexto académico el cual se vio finalmente reflejado en sus mismos escritos.

La continuidad del Centro de escritura

El propósito de este artículo ha sido reflexionar, con base en la experiencia obtenida con la implementación de un Centro de escritura, en aspectos cruciales que podrían determinar un cambio significativamente positivo en la preparación de futuros profesionales en las áreas de idiomas de turismo y enseñanza. En primer lugar, es válido cuestionarse como pueden sostenerse actividades de esta naturaleza a través del tiempo si un profesor lo hace como un esfuerzo aislado sin contar con el apoyo y reconocimiento de la institución a la que pertenece (Carlino, 2012, p. 488). Contrario a lo que podrían creerse y después de hacer una investigación con respecto al inicio de programas similares en universidades alrededor del mundo (Molina Natera, 2012; Thaiss, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams y Sinha, 2012) puedo concluir que el establecimiento de un Centro de escritura no ha sido en ningún contexto una tarea fácil. Muchos precursores de Centros de escritura alrededor del mundo han enfrentado diversas dificultades desde falta de presupuesto, como lo ha sido mi caso, hasta apatía de las partes involucradas. Sin embargo, el hecho de que actualmente existan Centros de Escritura en más de 330 instituciones en seis continentes, de entre los cuales hay siete países latinoamericanos, es evidencia de que la escritura académica está siendo debidamente

2. Este último curso impartido en español, por lo que los asesores del Centro brindaron asesorías en español también.

valorada por muchas instituciones de educación superior alrededor del mundo (Thaiss, Bräuer, Carlino , Ganobcsik-Williams, y Sinha, 2012). Los beneficios reflejados en el aprendizaje, tanto de los asesores como de los escritores, son innegables. Hay mejor conciencia del propósito real de escribir y de las audiencias hacia quienes se escribe, hay mejor entendimiento de la diversidad de textos que se acoplan a los propósitos por los que se escribe y, de manera sobresaliente, hay mejor manejo del conocimiento pues se deja de simplemente recibir y se empieza a transformar el mismo. Considero que sí vale la pena el continuar con este esfuerzo con la confianza de que con constancia los resultados empezarán a manifestarse por sí mismos.

En segundo lugar, es importante renovar los supuestos con respecto a la escritura académica que han permanecido arraigados en los profesores por muchos años. En la medida en que las tareas de escritura sean contextualizadas dentro de las áreas de estudio de cada especialidad y en que se guíe a los estudiantes en el proceso de producir un escrito, se percibirá la escritura no como un producto sino como un proceso. Carlino (2003) enfatiza que escribir en la universidad es una actividad realizada “para obtener, analizar, interpretar, elaborar y transmitir información” (p. 411). Es decir, la escritura debería ser entendida como el medio para producir información. Tal entendimiento permitirá a los profesores ofrecer apoyo, guía y retroalimentación a los estudiantes *durante* el proceso. Escribir una tarea dejará de ser una situación remedial de errores y de obtención de una calificación para convertirse en un medio de expresión de ideas y de conocimiento y en una habilidad transferible a las diversas situaciones a las que deberán enfrentarse como profesionales.

Bibliografía

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2012) Section essay: who takes care of writing in latin american and spanish universities? In Chris Thaiss, Gerd Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams, and Aparna Sinha (Eds.). (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. . Wac Clearinghouse / Parlor Press pp. 485-498
- Molina Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 93-108
- Thaiss, C. (2012). Origins, Aims, and Uses of Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. In Chris Thaiss, Gerd Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams, and Aparna Sinha (Eds.). (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. . Wac Clearinghouse / Parlor Press pp. 5-22

UNIT 1: Essays

January 21 - February 23

Week	No H	Objectives	Contents	Activities	Assignments	Sources
1 (Jan 21-24)	5	1) Explain the stages and process of writing, including generating ideas, prewriting, revising, editing, polishing, and apply strategies that will help other writers to use stages and processes effectively. 2) Review basic punctuation rules and correct common punctuation mistakes.	The writing process and Punctuation rules	Class discussion about the process of writing and its importance. Ss' presentations on punctuation basic rules.	Your professor will assign a punctuation mark and you will have to- 1) Research the rules on the usage of your assigned mark. 2) Prepare a presentation about the rules and examples applying them.	Ryan, L. & Zimmerelli, L. (2010). <i>The Bedford Guide for Writing Tutors</i> . Bedford/St. Martin's. Chapter 2.
2 (Jan 28-31)	5	1) Distinguish global Vs. surface writing issues. 2) Identify, prioritize, and correct common writing issues. 3) Write a critical bibliography using the APA writing style.	Common writing issues Critical bibliographies and APA writing style	Class discussion and practice on solving writing issues effectively. In class writing of a crit bib	Hand in the practice handout with the solutions to common writing issues. Hand in a critical bibliography (5%)	Keene, M. & Adams, K. (2005). Instant access: <i>The pocket handbook for writers</i> . McGraw-Hill, 130-220
3 (Feb 4-7)	5	1) Role play a tutoring session in which a problematic situation is solved. 2) Write a critical bibliography using the MLA writing style.	Inside the tutoring session	Class discussion on different tutoring scenarios handled appropriately.	Pair work- Role play two tutoring sessions, one being handled wrongly and one rightly. Hand in a critical bibliography (5%)	Ryan, L. & Zimmerelli, L. (2010). <i>The Bedford Guide for Writing Tutors</i> . Bedford/St. Martin's. Chapters 3 and 8
4 (Feb 11-14)	5	Generate ideas and write an outline for a Cause and Effect essay	Chapter 12: Cause and Effect Essay: characteristics and template.	Brainstorm the process of writing an essay and write an outline for a Cause and Effect essay. Make use of your Office Hours to have assistance, if needed.	Homework- your professor will give you a topic. 1) apply a technique to generate ideas, 2) organize those ideas into an outline for a Cause and Effect essay. Hand in both by the end of this week (5%)	College writing skills, Media Edition, 5th edition. John Langan. McGraw Hill. 2003. 249-261.
5 (Feb 18-21)	5	Write a Cause and Effect Essay.	Cause and Effect Essay	In the classroom, Ss will get the homework back with comments. They will write a Cause and Effect essay.	Writing a Cause and Effect essay in person (10%). After Ss get comments, hand in an improved version of that essay (5%). Outline and first draft have to be attached to second draft (mandatory).	College writing skills, Media Edition, 5th edition. John Langan. McGraw Hill. 2003. 249-261.

UNIT 2: The essay and the Research Paper
Feb. 25 - Apr. 13

Week	No H	Objectives	Contents		Assignments	Sources
6 (Feb. 25-28)	5	Generate ideas and write an outline for a Comparison and Contrast essay	Comparison and Contrast essay	Moodle- download and read the material for this essay. Make use of your Office Hours to have assistance, if needed.	Homework- your professor will give you a topic. 1) apply a technique to generate ideas, 2) organize those ideas into an outline for a Comparison and Contrast essay. Hand in both by the end of this week (5%)	College writing skills, Media Edition, 5th edition. John Langan. McGrawHill. 2003. 265-281.
7 (Mar. 4-7)	5	Write a Comparison and Contrast essay	Comparison and Contrast essay	In the classroom, Ss will get the homework back with comments. They will write a Comparison and Contrast essay.	Writing a Comparison and Contrast essay in person (10%). After Ss get comments, hand in an improved version of that essay (5%). Outline and first draft have to be attached to second draft (mandatory).	College writing skills, Media Edition, 5th edition. John Langan. McGrawHill. 2003. 265-281.
8 (Mar. 11-14)	5	Generate ideas and write an outline for an Argumentation essay	Argumentation Essay: character-istics and template.	Moodle- download and read the material for this essay. Make use of your Office Hours to have assistance, if needed.	Homework- your professor will give you a topic. 1) apply a technique to generate ideas, 2) organize those ideas into an outline for an Argumentative essay. Hand in both by the end of this week (5%)	College writing skills, Media Edition, 5th edition. John Langan. McGrawHill. 2003. 319-334.
9 (Mar. 18-21)	5	Write an Argumentation essay	The Argumentation essay	In the classroom, Ss will get the homework back with comments. They will write an Argumentative essay.	Writing an Argumentation essay, in person (10%). After Ss get comments, hand in an improved version of that essay (5%). Outline and first draft have to be attached to second draft (mandatory).	College writing skills, Media Edition, 5th edition. John Langan. McGrawHill. 2003. 319-334.
Mar. 25-31				BREAK		
10 (Apr. 1-4)	5	Follow the steps to write a research paper.	1) The Paper- what is it?	Moodle- download and read the chapter about writing a research paper and writing styles.	1) Clarify what a Term Paper is, 2) understand the purpose of a Paper, 3) choose a writing style and get familiar with it, 4) understand how a Paper is structured.	College writing skills, Media Edition, 5th edition. John Langan. McGrawHill. 2003. 384-390.
11 (Apr. 8-11)	5	Select a research topic	Selection of a research topic	Inform yourself about the topic you want to research.	Go to the library, read books, journal articles, etc.	College writing skills, Media Edition, 5th edition. John Langan. McGrawHill. 2003.

UNIT 3: Research paper
From Apr. 15 - May 25

Week	No H	Objectives	Contents	Activities	Assignments	Sources
12 (Apr. 15-18)	5	Organize your Paper	The organization of a Term Paper	Apply techniques to narrow your topic and clarify the purpose. Generate ideas and organize them into a coherent outline.	Meet with your professor to hand in (and explain) the research topic, the purpose, the methodology, the writing style, some bibliography, and the outline you will use (mandatory for writing your paper)	College writing skills, Media Edition, 5th edition. John Langan. McGrawHill. 2003.
13 (Apr. 22-25)	5	Start writing your paper	Writing a Paper	Write your paper. Get a good dictionary and a Thesaurus to enrich the paper.	Write your first draft	College writing skills, Media Edition, 5th edition. John Langan. McGrawHill. 2003.
14 (Apr. 29-May 2)	5	Present your progress	Writing a Paper	Meet with your professor to inform about the progress you have made. Bring all evidence you have so far.	Meeting your professor to present your evidence and your first draft.	College writing skills, Media Edition, 5th edition. John Langan. McGrawHill. 2003.
15 (May 6-9)	5	Continue writing your term paper	Writing a Paper	Have others proofread your paper. Be open to suggestions. Rewrite ideas. Shape your paper.	Keep on writing and improving your term paper. Hand in your final journal (10%)	College writing skills, Media Edition, 5th edition. John Langan. McGrawHill. 2003.
16 (May 13-16)		Hand in your term paper	Term Paper	Each student will bring a printed copy of the term paper.	Early this week -Term Paper (20%)	College writing skills, Media Edition, 5th edition. John Langan. McGrawHill. 2003.
17 (May 20-23)	5	Get feedback	Term Paper	Sit with your professor to go over you term paper.		

Grading system

First Period	Second Period	Third Period	
Two critiques 10%	Comparison and Contrast essay 20%	Term paper 20%	
Cause and Effect essay 20%	Argumentation essay 20%	Journal (10%)	
30%	40%	30%	100%

Comparative Study of Theme Functions in Spanish and English Academic Essays

Resumen

Mientras el español y el inglés han sido estudiados por investigadores en una variedad de situaciones como segunda lengua, poca investigación se ha hecho comparando las estructuras de tema y rema utilizadas en español e inglés y ninguna ha comparado cómo los dos lenguajes utilizan las estructuras temáticas en ensayos académicos. Este estudio analiza los tipos de temas que aparecen en las cláusulas independientes en una muestra de ensayos académicos seleccionados de dos libros de texto de composición universitaria en español e inglés. Las primeras 200 palabras (ajustadas para la finalización de la cláusula) de siete ensayos en español y siete ensayos en inglés, emparejados por género, fueron examinados para determinar el número de cláusulas independientes y los tipos de tema que utilizan. El análisis temático se basa en Halliday y Hasan (1976) y Butt, Fahey, Feez, Spinks y Yallop (2001). Los resultados muestran que los ensayos en inglés tenían un número sustancialmente mayor de cláusulas independientes y por lo tanto un mayor número de estructuras temáticas que los ensayos en español. Además, mientras que ambos ensayos en español y ensayos en inglés utilizan temas textuales, interpersonales, y temáticos, hubo diferencias en la frecuencia de los tres tipos y diferencias en cómo los temas temáticos utilizan sujetos implícitos, pronombres personales y procesos. Estos hallazgos sugieren que estudiantes de español o inglés se beneficiarían de una enseñanza explícita de las estructuras tema / rema; una comparación del uso y la frecuencia del tema en el primer y el segundo idioma podría proporcionar a los estudiantes una base para la comprensión de cómo la información es enviada en cualquiera de los idiomas y les ayudaría a aplicar dicha comprensión en el segundo idioma.

Abstract

While Spanish and English have been studied by researchers in a variety of second language situations, little research has been done comparing Spanish/English theme/rheme structures and none has compared how the two languages use theme structures in academic essays. This study analyzes the types of themes that appear in independent clauses in a sample of academic essays selected from two Spanish and English college composition textbooks: The first 200 words (adjusted for clause completion) from seven Spanish essays and seven English essays, matched for genre, were examined to determine the number of independent clauses and the types of theme used. Theme analysis was based on Halliday and Hasan (1976) and Butt, Fahey, Feez, Spinks, and Yallop's (2001). The results show that the English essays had a substantially higher number of independent clauses and thus a higher number of theme structures than did the Spanish essays. In addition, while both the Spanish and the English essays use textual, interpersonal, and topical themes, there were differences in the frequency of the three types and differences in how topical themes use implicit subjects, personal pronouns, and processes. These findings suggest that Spanish/English and English/Spanish students would benefit from an explicit teaching of theme/rheme structures; comparing the usage and frequency of theme in the native and target language could provide students with a foundation for understanding how information is most often delivered in either language and help them apply it in their target language.

keywords: Spanish, English, theme, rheme, compare, contrast

Comparative Study of Theme Functions in Spanish and English Academic Essays

Introduction

Comparative studies of English and Spanish focusing on phonological, morphological, and syntactical units (e.g., Benedet et.al, 1998; McDonald, 1989; Saporta, 1955) have provided significant information about differences in the two languages at the micro-linguistic levels. However, comparison at the macro-linguistic level of text is also relevant to students who are learning to communicate in a language. As Halliday (1970) claimed, the “basic unit of language in use is not a word or a sentence, but a ‘text’” (p. 160). A “text” may consist of only one word or one sentence, but its function as a communicative act, its potential for creating meaning, is what makes the a text the basic unit of language in use. Contrastive analysis at the macro-level can be used to determine how information structures such as theme/rheme work within a language system to orient a reader/listener to the “message” in a text, and findings can help teachers understand the difficulties students may encounter in communicating effectively across two languages.

A few studies have compared pragmatic/functional aspects of Spanish/English texts (e.g. Belmonte, 1997; McCabe, 1999), but none addressed the frequency or function of theme types. For example, Belmonte (1997) studied what she referred to as “textual strategies” (p. 58-59) in Spanish texts in a variety of genres but focused only on themes in imperative and declarative sentences. In addition, she did not analyze theme types; she only discussed the referential meaning of the themes. McCabe (1999) analyzed the ideational, interpersonal, and textual metafunctions based on Halliday (1994) in a sample of 10 Spanish and 10 English history texts, but she does not address the genre they might represent. In her analysis of theme/rheme, she found “similarities across the two corpora in terms

of participant roles and circumstances in theme, with a slight difference in participants involved in material processes. . . and overall similarities with respect to text organization” (p.2). While such similarities might be the case in essays written for a single discipline (e.g., history), they may vary across genres. Neither these studies nor any others that I found compared theme structures across academic genres, nor did they discuss findings in relation to issues in language teaching and learning.

This study begins to address macro-level differences in Spanish and English by analyzing the frequency and types of theme structures uses in fourteen academic essays matched for seven genres: Definition, Argument, Cause and Effect, Comparison and Contrast, Description, Narration, and Process, one each in Spanish and in English. The results of this study are applied to teaching Spanish/English in both second and foreign language contexts, especially as relevant to teaching ESL/EFL or SL/SFL writing. Students can benefit from an analysis in their native language of how theme structures function in academic essays relative to their target language, and teachers can benefit from understanding how this function can improve the students’ use of these language patterns in writing. In addition, this study can function as an analytic model for understanding languages by encouraging students to do their own analysis of differences between their native and target language systems.

Contrastive Analysis and Theme/Rheme

Contrastive analysis, examining the similarities and differences between a learners’ native language and the language to be learned, can be an efficient and helpful tool for teaching language. Such analysis can provide language teachers with the basis to predict language areas where the students might experience problems or difficulty. Knowing what languages problems students may face allows teachers to apply a more effective pedagogy (McCabe, 1999). This field of research can provide language teachers with knowledge to develop efficient pedagogical instruments that help language students in their learning process. Banathy, Trager, and Waddle (1966) stated that the task of the foreign language teacher is first to be aware of the differences between the

structure of the student's native language (NL) and culture and that of the target language and culture, and second, to be prepared to teach them (p. 37). Wardhaugh (1970) pointed out the usefulness of contrastive analysis when he claimed that contrastive analysis "requires of the linguist only that he use the best linguistic knowledge available to him in order to account for observed difficulties in second language learning" (p. 126). Thus, rather than attempting to predict all potential problems, language teachers can focus on observed or identified difficulties and use their knowledge of the NL system to provide effective guidance to overcome the issues. Similarly, Gleason (1968) stated that "experience with... second language teaching problems has shown the utility for precise inter-lingual work of detailed contrastive study of the patterns involved" (p. 40). According to Gleason's claim language teachers need to study deeply their own language patterns to be able to apply and teach such knowledge to learners of other language systems.

Native English speakers studying Spanish or vice-versa face different situations during their learning process. For example, Whitley (1986) explained three potential situations that may happen when contrasting two languages. First, if the native language (NL) has a feature that matches closely to another feature in the second language (SL), positive transfer will result from such matching. Second, if the NL has a feature that resembles a feature in the SL to some extent but differs in details such as form, function, distribution, or usage, negative transfer will result during the SL learning Process. Third, if the NL has a feature that the SL does not have, negative transfer is also likely to happen (p. 3, 4). For example, in Spanish the preposition "en" is equivalent to the English prepositions "in," "on," and "at." This would result in positive transfer for English native speakers learning Spanish because the three English prepositions resemble one unique category in Spanish. On the contrary, Spanish native speakers learning English would experience negative transfer trying to grasp the difference in function of "in," "on," and "at" because the three English prepositions resemble only one category in Spanish, "en."

While initial work in contrastive analysis focused on micro-level issues, more recent studies have gone beyond micro-linguistic to larger units of language use (e.g. Belmonte, 1997; Carreiras and Clifton, 1993; Cassiellas-Suárez, 2003; Chartrand and Rising, 1995; Cook, 1988; González-García, 2010; McCabe, 1999; Whitley, 1986). These studies have included pragmatic/functional aspects of language, such as contrastive textual analysis in Spanish and English. For example, Cook (1988) tested L2 transfer using Kaplan's rhetorical organization structures in Spanish and English graduate student essays, and Chartrand and Rising (1995) studied textual strategies used in memorandums written in Spanish and in English.

In the specific case of theme/rheme usage researchers have analyzed the elements of information structures that play a role in guiding the theme in general but less so in relation to specific languages. Calhoun (2010) defined an information structure as a way to describe "the salience and organization of information in an utterance in relation to a discourse" (p. 1). The elements that compose information structures contribute to shaping the whole message of a text or a meaningful unit of a text. Similarly, Roberts (1996), using Halliday's (1967) approach, considered how information structures can be analyzed as part of sentence-level structures. Roberts (1996) explained:

Information structure is a universal of human discourse, not dependent on the specific syntactic structures or other conventions which are developed in a given language to fulfill the associated functions... we might expect that other languages would use very different means to achieve some of the same ends, or would use similar means to encode other kinds of information. (p. 2)

Roberts (1996) further explained that any particular message may have one primary goal, but this primary goal will require the development of sub-goals that will need to be achieved to decipher the primary goal. The development of the necessary strategies to achieve the sub-goals will lead to the final solution of the primary goal and will result in a meaningful message (p. 2). In order to articulate their message effectively, participants

need an appropriate level of what Roberts calls “rationality” in addition to general linguistic competence. For example, compare the following conversations:

Conversation 1:

Q. Where is the book?

A. The book is on the Table.

Conversation 2:

Q. Where is the book?

A. The book is big.

Conversation 1:

Q. ¿Dónde está el libro?

A. El libro está en la mesa.

Conversation 2:

Q. ¿Dónde está el libro?

A. El libro es grande.

Although both conversations are grammatically correct in each language, Conversation (2) does not have a reasonable resolution. In Conversation (1) the question “Where” is being reasonably answered with the location “on the Table.” However, in Conversation (2) the answer “big” does not fulfill the request for information. Consequently, in Conversation (2) the primary goal of the message cannot be considered as meaningfully successful in either language. This example shows the need to have a level of “rationality” to achieve the primary goal of any exchange of information. Simply having independent linguistic competence in a language will not result in meaningful communication; the speaker/writers needs to know how to encode a message within the language system as a whole in order to communicate effectively.

When the speaker/writer wants to transmit messages, he or she has to consider several options for encoding them. For example, Gleason (1968) stated that “a fully acceptable sentence impresses a native speaker as fundamentally different from a randomly selected sequence of words... An acceptable longer discourse also differs fundamentally from a randomly selected series of sentences” (p. 39, 40). Word order within and across units plays an important role in how the message is encoded, and the selection of one word order or another will have different repercussions in the way the message is likely to be received. Various word arrangements, the sequence and placement of information

structures, can alter the meaning of a clause and groupings of clauses alters the meaning of sentences, and ultimately of a text.

The elements within a sentence can also vary and will regulate the way information is presented and what the speaker/writer wants the listener/reader to notice in any language. Such variation controls how the information is related to the prior and current context. In order to understand the relationship between information being presented and its connection to context, researchers have examined theme and rheme structures as a way to explain how information is structured to convey meaning. The attention has primarily been paid to theme structures. For example, Halliday (1967a) described a connection between information, structure, and theme. He defined theme as “a general term for those choices involving the distribution of information in the clause” (p. 1). Theme is concerned first with how the information is initially positioned in the clause; second, theme deals with the status of the clause elements as components of a message; and third, theme integrates what is being said with what has gone before in the discourse and its internal organization into an act of communication. Halliday (1967b) further referred to theme as the “grammar of discourse,” noting that theme has a number of syntactic functions or roles and combinations that provide a framework for the structures of the clause (p. 199). An analysis of the syntactic functions of a theme and their combinations in actual use leads to comprehension of how a topic is presented and how the information is structured to convey meaning in any given language system.

Building in Halliday’s works, Butt, Fahey, Feez, Spinks, and Yallop (2001) clarified that “what comes first in a clause expresses an important and separate kind of meaning” (p. 135). This first element is called “Theme,” and the rest of the clause is “Rheme.” Theme is the element that frames the speaker’s/writer’s message. For Halliday (1994), “a clause has meaning as a message. . . Theme is the point of departure for the message. It is the element the speaker selects for ‘grounding’ what he is going to say” (p. 34). Identifying the theme/rheme boundaries of a clause may be complex, as a variety of elements may occur in theme position. However, once the themes are identified, the meaning of the whole

message becomes clearer. Contreras (1976), agreeing with Halliday's perception of the relevance of theme/rheme structures, claimed that "the theme and rheme organization of the sentence is not merely a peripheral stylistic matter, but it affects semantic interpretation in a rather central way" (p. 330). Both Contreras and Halliday argue that a significant part of a successful interaction between language interlocutors (i.e., speaker/listener and writer/reader) is based on the strategies used to structure the topic of any given message. Roberts (1996) might add that, much as any other linguistic unit, these how these strategies are used may vary across languages.

Halliday (1994) also pointed out that the various strategies and their meanings may co- occur within the theme position of a clause. He classified these meanings into three theme types: *topical theme*, *textual theme*, and *interpersonal theme*. Topical theme refers to the experiential element that has as its function the transitivity of the clause. Halliday (1994) demonstrated that this experiential element signals the division between theme and rheme, and can be expressed in terms of "participant, circumstance, or process" (p. 53). Textual themes are the elements that "preface our experiential meaning. . . whose function is to connect our message to the previous text" (p. 137). Interpersonal themes indicate "the kind of interaction between speakers or the positions which they are taking" (Butt et al., 2001, p. 138). Further, Butt et al. (2001) distinguish between "simple" and "multiple" themes (p. 52). When the topical theme forms a single component in the structure of the clause it is said to be a "simple theme"; however, other theme elements, with textual and/or interpersonal functions, may interact with the topical theme as well. When theme structures include more than topical elements, all the theme elements co-occur as part of theme, i.e., come before the rheme; in these situations, the clause is said to have a "multiple theme."

A few researchers have used macro-linguistic contrastive analysis to show the way meaning is created by explaining connectivity between sequential elements (e.g., theme) in two language systems. For example, González-García (2010) studied asymmetries in semantic, pragmatic, and information structures in the English subjunctive-within-object-

transitive construction and its Spanish counterpart. He argued that the two languages differ on the roles played by semantic and information structure factors, which determined the distribution and the productivity of the subjunctive constructions studied. Cassiellas-Suárez (2003) analyzed left- dislocated structures and topicalization in 54 constructed Spanish sentences and contrasted them to similar structures in English. She concluded that “despite apparent similarities, the structures used in Spanish differ from the English constructions syntactically, pragmatically and phonologically” (p. 335).

Contreras (1976) examined notions of theme/rheme in Spanish and concluded that they “determine not only semantic interpretation but also the operation of certain syntactical rules, especially rules of deletion and movement” (p. 341, 342). Pabón and Domínguez (2008) examined Nominal Groups (NG) in English and Spanish dentistry research papers for frequently used patterns and their distribution within a text. They specifically took into account linguistic variables such as lexical weight, the syntactic role of NGs, and given/new information status. Pabón and Domínguez (2008) claimed that English and Spanish pack their information and introduce it in discourse using different NG patterns. But then they simply claim that basic structures of NGs may vary according to the writer’s intentions and communicative goals without identifying how these NGs might be constrained by genres or by preferences for use within the language systems. Instead, they state the obvious- an author can decide to enrich a basic NG structure by adding pre and post noun modifiers or by encoding NGs as definite or indefinite to convey a clearer message to the reader in either language. Nonetheless, they found that definite NGs were more frequent in Spanish than in English. In contrast, the NGs syntactic roles (e.g., subject, direct object, etc.) in the sentence were similar in both languages, with the subject position as the most frequent syntactic role. Unfortunately, they do not discuss the relevance of these findings in any substantial way.

Focusing on theme usage in Spanish, Belmonte (1997) analyzed 70 Spanish written samples from five genres: instructional, narrative, descriptive, expository, and argumentative. This study replicated in

Spanish two previous studies by Lavid 1994a and 1994b. Belmonte's hypothesis was that Spanish genres will apply different "estrategias textuales" (textual strategies) such as temporal references, qualifications, spatial references, support or dissent with an argument through the application of various theme types (e.g., textual or topical). The results of her study revealed interesting aspects of theme/rheme structures in Spanish. For example in the narrative data, she found what she called "temas temporales," which was defined as themes that would make a reference to time, more specifically, to jumps in the time. Interestingly, such time references in Spanish were realized by Nominal Groups and Prepositional phrases (e.g., *El 25 de mayo de 1901* [On May 25, 1909], *A su regreso a España* [After his/her return to Spain]), which were in theme position, but Belmonte did not analyze these for theme types. Instead, she focused only on declarative and imperative sentences and on the linguistic features of the themes rather than on their functions. For example, in the argumentative sample, Belmonte found a higher number of Nominal Groups than other "discursive links" (e.g., Conjunctions). In comparing her results to the English study findings, she noted that in Spanish time references "are used more often." Based on her study, she concluded that although Spanish used the same "textual strategies" as English, the language features (e.g., nominal groups, process, etc.) used to structure information were different, but she attributes these differences to the "particular idiosyncrasies" (p.68) of Spanish and English. While the differences may be relevant to understanding the languages, Belmonte's conclusions glossed over the relevance of these differences as patterns in the language systems or as applicable to teaching Spanish or English writing.

The present paper extends the research on meta-level contrastive analyses of Spanish and English. Similar to the study by Belmonte (1997), it addresses the frequency of theme types but focuses on the types used in a sample of academic essays in Spanish and English in seven matched genres. Further, this paper applies findings by discussing the pedagogical implications of teaching Spanish or English academic writing as a second and/or foreign language. Findings from this study and their pedagogical implications can help teachers and learners to better comprehend the

way in which messages are announced in Spanish and English and be better able to apply such knowledge to producing more effective academic writing in either language.

Methodology

This paper examines and compares the types of theme structures that occurred in the independent clauses of a 200-word sample of academic essays, matched for genres, one each in English and Spanish. The analysis applies key linguistic concepts of theme/rheme as information structures and examines the role of theme in relation to textual theme, interpersonal theme, and topical theme as defined by Butt et al. (2001).

Data

The data set for this study is comprised of a convenience sample of fourteen academic essays, seven in Spanish, and seven in English. The essays were selected to represent a variety of genres as named and included in two college-level compositions textbooks, each of which is currently available for use in college classes. The English essays were selected from *The Writer's Selections: Shaping our Lives* by Kathleen T. McWhorter published in 2009; the Spanish essays were selected from *Composición: Proceso y Síntesis* by Guadalupe Valdés, Trisha Dvorak, and Thomasina Pagán, published in 2008. All fourteen essays were written by professional writers, and they were selected to establish a matched set of genres: Definition, Argument, Cause and Effect, Comparison and Contrast, Description, Narration, and Process (one each in each language). If the textbook included more than one professionally written essay per genre, the first essay was selected. Essays were numbered for ease of reference. To find a reasonably representative but manageable data set, a minimum of 200 words per essay were analyzed to avoid fracturing complete clauses (i.e., over 200 words if needed to include the full independent clause structures). This created a data sample of 1402 words in the Spanish sample (1402 of 7092 total words) and 1418 words in English (1418 of 6844 total words). Texts were scanned and the images converted into characters using the software *Optical Character Recognition* free online before conducting the analysis. Figure 1 shows the sample selected relative to the number of words per genre.

Genre	Essay	# of Words in Sample	Total Words per Essay
Definition	SPA1	207	1386
	ENG1	202	769
Argument	SPA2	213	1004
	ENG2	209	806
Cause and Effect	SPA3	204	737
	ENG3	208	1357
Comparison and Contrast	SPA4	208	1421
	ENG4	209	874
Description	SPA5	202	786
	ENG5	208	1086
Narration	SPA6	204	670
	ENG6	214	1132
Process	SPA7	206	1088
	ENG7	204	820
Total	SPA	1402	7092
	ENG	1418	6844

Figure 1. Words Selected for Data Sample by Language and Genre

Analytical Framework

The analysis of the data included four key steps. First, sentences were separated into independent clauses and by genres, with genre types separated based on the mode identified and named in the textbook from which it was drawn. Independent clauses were defined as having both a subject and verb phrase, i.e., full clauses that could stand alone as sentences; subordinate and relative clauses were not included as separate structures in this analysis. Second, each clause was separated into theme and rheme as defined in Halliday (1967), by genre. Further analysis focused on theme, with themes examined and classified into the three types: textual themes, interpersonal themes, and topical themes,

based on explanations and examples in Butt et al. (2001). Fourth, topical themes were analyzed in more detail with regard to specific language features used in each language.

Topical themes were classified as *Participants* or *Processes* (Butt et al., 2001). Participants included nominal groups, implicit subjects, and personal pronouns. A “nominal group” was any noun phrase that announced the subject of the independent clause. An “implicit subject” was defined as having no explicit noun or pronoun as the subject of the sentence, but the theme did have a verb specifically conjugated for a certain person, and hence a person as subject could easily be inferred (e.g., imperatives in English; imperatives or declaratives in Spanish). Personal pronouns included the occurrence of *I, you, he, she, it, they* in theme positions. Processes were instances where a verb occurred in theme position. In order to avoid confusion between the Process essays genre and Processes (i.e., verbs as topical themes), this category was named *Process/Verbs*. Moreover, a sub-categorization of *Process/Verbs* with or without implicit subjects was added due to occurrences of such types in both Spanish and English samples. The following provides examples of each:

Participants:

Nominal group:

SPA1 (4) *La respuesta* está en la psicología de la conducta...

“The answer is in the psychology of the behavior...”

ENG5 (13) *Retailers* adore the concept

Implicit subject:

SPA3 (4) (*Yo*) voy a emailarlo ahorita,

“(I) (will) go to email it right now,”

ENG1 (3) (*You*) do your level best or some reasonable simulation thereof...

Personal Pronouns:

SPA5 (7) Muchos de *ellos* acaban por convertirse en...

“Many of *them* end up becoming...”

ENG3 (11) *You* should become familiar with RFID technology

Process/Verb:

With implicit subject:

SPA3 (7) (Eso) *Es* Spanglish para computadoras -un CyberSpanglish.

“(It) is Spanglish for computers -a CyberSpanglish.”

Without implicit subject:

ENG4 (11) *To do so* would be to deny a part of myself.

Results

Independent clauses

An analysis of the number of words and number of independent clauses from the essays in the data set showed that the Spanish sample comprised fewer independent clauses than did the English, as Table 1 shows.

Table 1. Number of Independent Clauses.

Language	Number of clauses	Total Number of words
Spanish	65/169 (38.5%)	1402
English	104/169 (61.5%)	1418

The Spanish sample comprised 65 independent clauses (out of 1,402 words); the English sample comprised 104 independent clauses (out of 1,418 words). In the whole sample 38.5% of the independent clauses were in the Spanish sample and 61.5% were in the English sample. Given the difference in frequency of independent clauses relative to the similarity in the number of words, the Spanish essays packed more words into each clause than did the English. The following examples from the data show this comparison between Spanish and English. Each example are the clauses in the sample with the highest number of words:

SPA 6(5) “El filme narra la experiencia de María Álvarez, joven colombiana de 17 años, hastiada tanto de la pobreza y el limitado ángulo de visión futura de su pueblucho como de su estúpido novio, quien ni valora la clase de mujer que es ni al hijo en formación que ella lleva entre el ombligo y la espalda.”

Trans: The film narrates the experience of María Álvarez, young woman of 17 years old, tired of both the poverty and the limited perspective of the future vision of her small town and her stupid boyfriend, who does not appreciate the kind of woman that she is nor the son in development that she carries between the belly button and the back.

ENG 1 (8) “First there’s the pre-employment drug test, now routine at more than 80% of large companies—and not just for the person who will be piloting the executive jet or loading plutonium rods into the reactor.”

The Spanish independent clause consists of 56 words. In contrast, the English independent clause only has 35 words.

However, differences in total frequency might be an artifact of a particular genre more than a result of language differences *per se*. Table 2 shows the results of a more detailed analysis of the number of independent clauses across the seven genres.

Table 2. Number of Independent Clauses by Genre.

Genre	Essay	Total Clauses	Comparison	Total words
Definition	SPA1	10		207
	ENG1	12	+2	202
Argument	SPA2	11		213
	ENG2	12	+1	209
Cause and Effect	SPA3	11		204
	ENG3	15	+4	208
Comparison and Contrast	SPA4	12		208
	ENG4	21	+9	209
Description	SPA5	9		202
	ENG5	13	+4	208
Narration	SPA6	5		204
	ENG6	14	+9	214
Process	SPA7	7		206
	ENG7	17	+10	204

As can be seen from Table 2 the Spanish sample consistently had fewer clauses per genre than did the English. Although the differences were not very large in the Definition and Argument genres, the differences occurred despite the English having slightly fewer words in the sample. Further, the results showed a substantial difference in Cause and Effect, and even more considerable differences among the Comparison and Contrast, Description, Narration, and Process essays in each language. Such differences suggest that Spanish and English essays organize words differently, although the differences may or may not be related to differences in the use of theme.

Given the definition of theme as occurring at the start of independent clauses, the frequency of themes in the English sample would be higher than in the Spanish one because the English sample had more independent clauses than did the Spanish one (Table 1 and 2). Nonetheless, there might also be differences in the type of theme (textual, interpersonal, topic) that the languages use. Table 3 shows the frequency of types of themes in the sample.

Table 3. Theme Types Relative to Independent Clauses (Instances/Total Independent clauses)

Language	Textual Themes	Interpersonal Themes	Topical Themes
Spanish	16/65 (24.6%)	11/65 (16.9%)	61/65(93.8%)
English	36/104 (34.6%)	20/104 (19.2%)	104/104 (100%)

Table 3 indicates that English used more theme types than did the Spanish relative to the number of independent clauses. While Spanish had 24.6% occurrences of textual themes, English had 33%. In the case of interpersonal themes, Spanish essays had 16.9%, and English ones had 19.2%. While 93.8% of the independent clauses in the Spanish sample had a topical theme, 100% of the independent clauses in English did.

Overall, the English sample had higher percentages of themes regardless of type of theme. A more detailed analysis of the instances of textual,

interpersonal, and topical themes showed relative differences of theme structures across genre. Table 4 presents a comparison of the occurrences of the textual themes across the seven genres in both English and Spanish.

Table 4. Textual Themes by Genre

Genre	Essay	Textual themes instances/indep.clauses	%	Comparison
Definition	SPA1	2/10	20%	
	ENG1	2/12	16.7%	-3.3%
Argument	SPA2	3/11	27.3%	
	ENG2	5/12	41.7%	+14.4%
Cause and Effect	SPA3	1/11	9.1%	
	ENG3	6/15	40%	+30.9%
Comparison and Contrast	SPA4	5/12	41.7%	
	ENG4	7/21	33.3%	-8.4%
Description	SPA5	2/9	22.2%	
	ENG5	7/13	53.8%	+31.6%
Narration	SPA6	0/5	0	
	ENG6	5/14	35.7%	+35.7%
Process	SPA7	3/7	42.8%	
	ENG7	4/17	23.5%	-19.3%
Total	SPA	16/65	24.6%	
	ENG	36/104	34.6%	+10%

While the overall number and percentage of textual themes compared to the number of independent clauses in English was higher than in Spanish, there was no consistency in textual theme usage across genres in this data sample. In the Definition essays, Spanish had a slightly higher use of textual themes than English. Similarly, in the Comparison and Contrast in Spanish used 41.7% of textual themes, and English used

only 33.3%, and in the Process essay, Spanish had 42.8% , while English had 23.5%. Conversely, in the Argument, Cause and Effect, Description, and Narration, the English essays used textual themes more frequently. These results suggest that differences in how each language uses textual themes might be related to differences in genre restraints and expectations in each language. This is particularly interesting in the Narration and Description essays. In the Description genre, English used textual themes twice as many times as did the Spanish, and in the Narration genre, the Spanish sample did not use textual themes at all, but the English essay used five.

Table 5 presents a comparison of the occurrences of the interpersonal themes across the seven genres in both English and Spanish.

Table 5. Interpersonal Themes by Genre.

Genre	Essay	Interpersonal Themes instances/indep.clauses	%	Comparison
Definition	SPA1	3/10	30%	
	ENG1	4/12	33.3%	-3.3%
Argument	SPA2	1/11	9.1%	
	ENG2	2/12	16.7%	+7.6%
Cause and Effect	SPA3	2/11	18.2%	
	ENG3	3/15	20%	+1.8%
Comparison and Contrast	SPA4	2/12	16.7%	
	ENG4	3/21	14.3%	-2.4%
Description	SPA5	0/9	0	
	ENG5	2/13	15.4%	+15.4%
Narration	SPA6	2/5	40%	
	ENG6	2/14	23.5%	-16.5%
Process	SPA7	4/7	14.3%	
	ENG7	4/17	23.5%	-9.2%
Total	SPA	11/65	16.9%	
	ENG	20/104	19.2%	+2.3%

While the overall number and percentage of interpersonal themes compared to the number of independent clauses in English was higher than in Spanish, there was no consistency in interpersonal theme usage across genres in this data sample. The English Definition essay used 33.3% of interpersonal themes while the Spanish one 30%. In the Argument essay the use of interpersonal themes was higher in English with 16.7% compared to 9.1% in Spanish. Similar trends happened in Cause and Effect, Description, and Process genres in which English essays used more interpersonal themes than Spanish ones. However, in the Comparison and Contrast and Narration Spanish essays a higher use of interpersonal themes was observed. In total, English used interpersonal themes more frequently with 19.2% over 16.9% of Spanish usage. Finally, Table 6 presents the frequency of topical themes in the sample across genres.

Table 6. Topical Themes by Genre

Genre	Essay	Topical Themes instances/indep.clauses	%	Comparison
Definition	SPA1	7/10	70%	
	ENG1	12/12	100%	+30%
Argument	SPA2	11/11	100%	
	ENG2	12/12	100%	
Cause and Effect	SPA3	11/11	100%	
	ENG3	15/15	100%	
Comparison and Contrast	SPA4	11/12	91.7%	
	ENG4	21/21	100%	+8.3%
Description	SPA5	9/9	100%	
	ENG5	13/13	100%	
Narration	SPA6	5/5	100%	
	ENG6	14/14	100%	
Process	SPA7	7/7	100%	
	ENG7	17/17	100%	
Total	SPA	61/65	93.8%	
	ENG	104/104	100%	+6.2%

English used topical themes in all the independent clauses across the seven genres. In the Spanish, however, Definition and Comparison and Contrast Spanish essays did not; 70% of the clauses in the Definition essay had topical themes and the Comparison and Contrast had 91.7%.

While topical themes showed a similar frequency of occurrence in the two languages, further analysis reveals some difference in the language features that were used in the topic themes (i.e., in Participant and Process). Table 8 below shows the frequency counts of the features found.

Table 8. Topical Theme Language Features

Spanish		English		
Category	Instances	Category	Instances	Comparison
<i>Participant</i>		<i>Participant</i>		
Nominal group	41/61 (77%)	Nominal group	47/104 (45.2%)	-31.8%
Implicit subject	16/61 (26.2%)	Implicit subject	1/104 (0.1%)	-26.1%
Personal pronouns	4/61 (6.5%)	Personal pronouns	54/104 (51.9%)	+45.4%
<i>Process/Verb</i>		<i>Process/Verb</i>		
Verb fronted with implicit subject	16/61 (26.2%)	Verb fronted with implicit subject	1/104 (0.1%)	-26.1%
Verb fronted without implicit subject	0/61 (0%)	Verb fronted without implicit subject	2/104 (1.9%)	+1.9%

Both languages used Nominal Groups frequently. However, Spanish showed a higher frequency with 77% than did English with 45.2%. Similarly, implicit subjects were more frequently found in Spanish

(26.2%), and there was only one instance of them in the English sample (0.1%). A large difference also occurred in the use of personal pronouns. While English had 51.9% occurrences of personal pronouns as topical themes, Spanish only has 6.5%. Also, whenever an implicit subject in Spanish was counted the verb that took the topical theme position was counted under the category of Process/Verb. This was different with the English instances of Process/Verb as topical theme because out the three Process/Verb instances; one of them was an imperative clause and had an implicit subject. In the other two, there were no implicit subjects, but it was the Process/Verb the one carrying the existential meaning.

Discussion

The results of this study indicate differences in the way that theme is announced in Spanish and English. Understanding both the similarities and differences would be helpful for any student learning Spanish or English as a second/foreign language. Examining the similarities and differences of the theme structures as well as the linguistic features would be of particular benefit to L2 students, who may or may not be familiar enough with the strategies that academic writers in general use to signal relevant information at the starting point of the clause.

As the results indicate, while Spanish and English academic essays did include similar theme types, there are also differences in the way the two languages orient readers to the message of a clause. These similarities and/or differences guide the apprehension and the production of information presented in Spanish and in English. These findings have implications for teaching/learning, as they provide teachers and learners better comprehension of the way in which messages are announced in Spanish and English and the theme features applied to deliver such messages. Thus, teachers can provide more effective guidance to Spanish/English learners of academic writing.

The results revealed a substantial difference in the number of independent clauses in the English and Spanish samples despite a similar number of words in each. The Spanish data consistently showed fewer independent clauses to develop topics; the English sample had a higher number of

independent clauses. The similar number of words but different number of independent clauses in this sample suggests differences in the way each language packages information. The difference in the Spanish sample indicated that a higher number of words, and so potentially a greater amount of information, was delivered in each independent clause. Thus the way Spanish and English embed information in independent clauses appears to be different, with more information embedded through modifiers whether phrases or dependent clauses.

One pedagogical implication of the differences in the number of independent clauses may be the amount of information that students would embed in one independent clause. English students learning Spanish might write short clauses in their academic essays, while Spanish speaking students learning English might do the opposite and embed more information in each independent clause. Either situation would seem “odd” to native speakers, but could also affect readability and comprehension. English speakers might find it difficult to read and understand essays written by Spanish learners, while Spanish speakers might find shorter English clauses and sentences to be diffident and irritating. Thus, language teachers would need to pay close attention to the way their students combine information in each clause and help them understand how to fulfill each language’s expectations in this regard.

Further, the differences in the number of independent clauses occurred across genres. The English sample consistently had more independent clauses than the Spanish did what suggest differences in the language systems rather than being part of genre constraints/expectations. Such results further support the findings that Spanish embeds more information per clause irrespective of academic genre.

As English had a higher number of independent clauses in the data, English also had a higher frequency of total themes and theme types (e.g., textual, interpersonal, and topical themes) than did the Spanish sample. Both Spanish and English samples included the three types of themes, but there were differences in the frequency of types of theme.

Regarding the use of textual themes, there was not a consistency across all genres. Argument, Cause and Effect, Description, and Narration essays in English showed a higher number of textual themes than the same genres in Spanish. Belmonte (1997) found similar results in her analysis of arguments and descriptions. Regarding argument texts, she concluded that “topical themes are the most frequent” type of themes in this genre (p. 66). Similarly, in the description texts she found more topical themes, specifically, Participants and Processes but not textual themes.

However, in the case of narrative essays, the results of this study do not agree with Belmonte’s (1997) findings as English does seem to use textual for narration while Spanish does not rely on time references for narration in this sample. The Narration essays in Spanish showed no instance of textual themes, contrary to the same genre in English in which 35.7% of the independent clauses used textual themes. In the English Narration essay expressions such as *year earlier*, *tomorrow*, and *before* occurred as textual themes. These results suggest that Spanish and English use different strategies to connect ideas between clauses. Spanish tends to front more participants than time references in this sample of narration academic essay. This tendency does not mean that time references are not made at all in narratives; rather it might be that such time references do not occur in theme position. In addition, Spanish has more flexibility to change the word order as a strategy to connect clauses one to each other, which, therefore, affects the way the theme of the clause is announced. For example, Spanish would allow the writer to change the order of the words in multiple possibilities, so that the theme would be easily modified. The following is an example taken from the data set:

SPA3(4)	“ <u>voy</u> a emailarlo ahorita,” (Topical theme: Process/Verb)
<u>Trans:</u>	(I) (will) go to email it right now,
Possibility (1)	“ <u>a</u> emailarlo ahorita voy,” (Textual theme)

Trans: to [preposition] to email [infinitive] it right now (I) (will) go,

Possibility (2) “ahorita voy a emailarlo,” (Textual theme)

Trans: right now (I) (will) go to [preposition] to email [infinitive] it,

In contrast, although English also has a certain degree of flexibility, in written language, the alteration of the order of the elements within a clause is mainly limited to “adjuncts of time, place, and reason” (Huddleston & Pullum, 2005). Thus, in a sentence like

ENG 3 (8) “They listen for a radio query and respond”

A possibility to change the word order could be:

?For a radio query, they listen and respond

However, such word order would be considered odd in English, especially in academic writing, so the writer may need to use textual themes (e.g., adverbs, conjunctions,) as textual themes to relate clauses one to each other because modifying the word order of elements within the clause is a strategy less likely to be expected in English.

Teaching/learning considerations of these differences in the use of textual themes in these genres suggest that students writing Argument, Cause and Effect, Description, and Narration essays may have difficulties applying the use of textual themes in either language. While English learners of academic writing may lack textual themes when writing such types of essays in English; Spanish learners may overuse textual themes in these genres when writing in Spanish.

Interpersonal themes in the English sample occurred in 19.2% of the clauses and in the Spanish only in 16.9%. These results of the frequency of interpersonal theme showed differences in the tenor of these academics essays in each language. Two possibilities should be taken into account

when analyzing these results. First, Spanish writers possibly take a more distant tenor with their readers. McCabe (1999) pointed out that “writers can choose to make their intervention more or less obvious, and they can do so through the interpersonal metafunctions in several different ways” (p. 222). Based on this claim, the genres with a low number of instances of interpersonal themes in Spanish (e.g., Description and Argument) may suggest that the interpersonal interaction between Spanish writers and their readers in such academic genres is more distant than the one expected between English writers and readers for these genres. Second, Spanish and English academic essays may use different tenor strategies to show interaction between writers and readers. For example, the Definition essay had three occurrences of questions as interpersonal theme and the Comparison and Contrast had two occurrences from which one was also a question. Such occurrences, as noticed in the following examples, suggest different interactions between the writer and the reader in Spanish essays.

<u>SPA1 (1)</u>	“¿Qué es la persuasión?”
<u>Trans:</u>	What is the persuasion?
<u>SPA1 (2)</u>	“¿Cuáles son las claves para convencer a una persona de que cambie su comportamiento?”
<u>Trans:</u>	What are the keys to convince to a person to change his/her behavior?
<u>SPA1 (3)</u>	¿Qué impulsa a alguien a gastarse el dinero en ese y no en otro producto?
<u>Trans:</u>	What impulses to someone to spend the money in that and not in another product?
<u>SPA4 (12)</u>	¿Pero qué es un blog?
<u>Trans:</u>	But what is a blog?

While questions can be used in written English (as the translations from the Spanish question show), questioning is generally considered an oral or informal voice structure and is usually avoided in formal academic English essays.

In contrast, while English did not use questions, it did use evaluations.

ENG5 (5)	<i>Exhausted yet exuberant</i> , I pushed out your brother in a birthing room nearly four years ago
----------	---

ENG2 (9)	<i>A kind of electronic strip search, the Naked Machine</i> bounces a low-energy X ray beam off the human body.
----------	---

These examples show that English includes more evaluation from the writer in theme position. In other words, both English and Spanish use interpersonal themes but different types to show interaction between writer and reader.

The use of questions also has a pedagogical implication for teaching or learning academic writing. Given the results in this study, it would not be surprising for Spanish learners of English to use questions to interact with their readers. Spanish-speaking English learners might consider questions a good communicative strategy, especially in Definition or Argument essays.

However, in U.S. English academic writing, such a practice is generally avoided, as the examination of this English sample revealed. Language teachers may need to clarify the expectations about these communicative strategies to Spanish-speaking learners and encourage them to change questions into statements to fulfill the English expectation of the academic genre.

Not surprisingly, topical themes presented the closest similarity in the frequency of use in both languages and across genres. Regardless of

language, writers have to orient readers to the topic of the message, and Spanish and English appear to each do that through topical themes. Topical themes occurred 100% of the time in the English sample and 93.8% in the Spanish one. Only four independent clauses in Spanish did not have a topical theme and were the instances of questions noted above. English allows similar structures, but apparently tends not to use questions as topical themes in academic essays.

As most independent clauses in both samples had a topical theme, further examination of the language features used to realize such topical themes revealed differences in the occurrence of Participants and Processes/Verbs as topical themes. Both languages can use both language feature types (i.e., Participants: nominal groups and implicit subject; and Processes/Verbs: with and without implicit subject), but the frequency of these varied.

In Spanish 26.2% of the independent clauses had implicit subjects, which put a verb in a fronted theme position and only two of them were imperative sentences and only the rest were declarative sentences.

SPA4 (4)	Sin embargo, era consciente de sus limitaciones.
----------	--

<u>Trans:</u>	However, (he) was aware of his limitations.
---------------	---

In English, only one of the independent clauses had an implicit subject, and the clause was an imperative:

<u>ENG 1 (3)</u>	“Do your level best or some reasonable simulation thereof for 8 to 10 hours.”
------------------	---

This difference in implicit subjects in theme positions shows an interesting aspect of the way information is structured in each language. Belmonte (1997) pointed out that “in English the presence of the subject is obligatory, and therefore, it is not possible to find a verbal process being thematized in a declarative sentence” (p. 64) [en inglés, la presencia del

sujeto es obligatoria y, por lo tanto, no es posible encontrar un proceso verbal tematizado en una oración declarativa]. Thus, Spanish allows implicit subjects and verbs in theme position more frequently. While Spanish allows implicit subjects with imperative clauses, the use of implicit subject is not limited to imperatives as it is in English, as the following example shows:

<u>SPA 1 (10)</u>	“Y argumenta la razón del éxito que tuvo aquel primer anuncio de la historia.”
<u>Trans:</u>	And (he) argues the reason of the success that (it) had that first advertisement of the history.
<u>SPA7 (1)</u>	Sé padre de las virtudes y padrastro de los vicios.
<u>Trans:</u>	(You) (Be) father of the virtues and stepfather of the addictions.

As the example demonstrates, the use of implicit subject may occur in declarative clauses. In contrast, in the English sample the use of implicit subject was limited to an imperative independent clause, although such clauses were not frequently used in this data set in either language.

The English data set did have two instances Processes/Verbs as topical themes with the use of infinitive verb forms as topic themes. These occurrences were the following:

<u>ENG2 (8)</u>	“ <i>Let’s</i> call it the Naked Machine, for that’s more or less what it is.”
<u>Trans:</u>	<i>Vamos</i> a llamarla la Naked Machine, porque eso es lo que más o menos es.
<u>ENG4 (11)</u>	“To do so would be to deny a part of myself.”

Trans:

Hacer eso sería negar parte de mi ser.

Such structures are possible in Spanish as the direct translations of these examples show. In the first example, Spanish would conjugate the verb to adapt it to the subject, so an implicit subject *nosotros* (we) would be implied in front of the verb form; and in the second example, the use of infinitive verbs in theme position would not require an implicit subject due to the nominalization process of the verb; however, such type of Process/Verb as topical theme did not occur in the Spanish sample.

Moreover, while in Spanish only 6.5% of the topical themes were personal pronouns, in English, 51.9% occurrences of personal pronouns were identified. The difference in how Spanish and English include personal pronouns is also noted by Whitley (1989), who argued that “Spanish pronoun forms differ very strikingly from their English counter parts in their sentence positions and in how they double up and combine with one another” (p. 187). Two factors may influence this difference between Spanish and English in the sample studied. First, in the Spanish sample, the use of nominal groups as topical themes was fairly frequent (77% of the topic themes were nominal groups). In English, nominal groups occurred 45.2% of time. Halliday (1994) also noted the use of personal pronouns in English: “the item most often functioning as unmarked theme [...] is the first person pronoun I [...] Next after that come the other personal pronouns *you, we, he, she, it, they* [...] Then come other nominal groups and nominalizations” (p. 44). A similar pattern appeared in the English data set: 32 instances of “I”; 12 instances of “you;” 5 instances of “he;” 3 instances of “we;” and 2 instances of “they.” These results support Halliday’s (1994) argument, and the comparisons between Spanish and English usage in this data, suggests that English uses personal pronouns as topical themes more frequently than does Spanish.

The results of the language features used to realize topical themes in English and Spanish academic essays also carry relevance for teaching/learning. Spanish learners may overuse explicit subjects (e.g., nominal groups, personal pronouns) when writing academic essays in Spanish, as English seems to expect explicit subjects more often than does Spanish. In

contrast, English learners may drop explicit subjects and use Processes/ Verbs in theme position whether writing imperative or declarative clauses. Language teachers may need to explain such differences in order to avoid confusion on the use of implicit and explicit subjects in different types of sentences.

Second or foreign language composition teachers would need to help students comprehend that language features are both grammatically constrained and culturally expected. For example, teachers should draw attention to specific theme types (e.g., textual, interpersonal, topical) and the language features (e.g., implicit/explicit subject) of academic essays so that students can adapt their writing to communicate effectively in Spanish and/or in English. Second or foreign language composition teachers also need to examine and help students examine the communicative structures of academic essays; students would benefit from understanding the differences and similarities between the two languages in terms of distinctive textual and thematic structures that will achieve communication. Understanding the nature of theme would enable students to better shape their ideas and use elements that will orient the reader to the intended message and best achieve their communicative goals by producing writing that fits target language expectations.

While this data set exhibited some differences in theme/rheme and theme types in Spanish and English, the number of texts was limited and further studies at the meta-level are needed. In particular, additional analysis should consider issues related to the amount of information packed in rheme position, as the word count differences did not appear to be related to theme structures. Instead, the Spanish data included a higher number of words in rheme position and, thus, seems to include a great amount of information in rheme, than did the English data. The following gives examples of this theme/rheme relationship:

SPA 5 (1) “*Todo el mundo* conoce a Cuba, el país del baile y la música sensuales, el mundialmente apreciado tabaco, el ron sabroso, Fidel vestido de verde olivo y el famoso Ché Guevara.”

Trans: *All the world* knows to Cuba, the country of the sensual dance and the music, the worldly appreciated tobacco, the delicious rum, Fidel wearing olive green and the famous Ché Guevara.

ENG2 (11) *The Naked Machine* produces an anatomically correct naked image of everyone it scrutinizes.

In the Spanish example, while the theme consists of three words [*All the world*], the rheme consist of 28. Such a pattern seemed to happen consistently in the Spanish data in this study. In comparison, the English example also uses three words in theme position [*The Naked Machine*] but has only 11 words in rheme position.

Analyzing rheme differences could include frequency of types of structures, e.g., relative clause structures as well as type and number of modifiers. It would also be interesting to examine more specifically the difference between the coherence elements taking place in theme and rheme positions to determine the way each language realizes textual unity. Finally, future research could compare academic essays written by Spanish and/or English students to analyze the degree to which they apply the theme/rheme patterns across genres.

Conclusion

The language features found in this study revealed patterns that distinguish the way that Spanish and English package information and that they include theme types to orient readers to the message of a clause. The number of independent clauses identified in the data set, the use of textual themes to connect independent clauses to each other, the use of interpersonal and topical themes to interact with the reader; and the use of implicit/explicit subjects, personal pronouns, and process/verb; show the ways in which theme structures vary between English and Spanish. Implications of such differences are important for teaching/learning academic writing in Spanish or English as a second or foreign language. Aspects such as the amount of information embedded per clause in each language, the use of textual themes (e.g. time references), the use of interrogative and evaluative interpersonal themes, and the use of implicit/explicit subjects are specific features that teachers should consider and explain when teaching academic writing to learners of English or Spanish.

Bibliography

- Banathy, B., Crowell, E., & Waddle, C. (1966). The use of contrastive data in foreign language course development. In A. Valdman (Ed.), *Trends in language teaching* (pp. 35-56). New York: McGraw-Hill.
- Belmonte, I. (1997). Estrategias textuales y su realización temática en español: Un estudio de corpus. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 12, 55-74
- Benedet, M., Christiansen, J., & Goodglass, H. (1998). A cross-linguistic study of grammatical morphology in Spanish- and English-speaking agrammatic patients. *Cortex*, 34(3), 309-336.
- Benet-Martínez, V. & Oliver, J. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the big five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750.
- Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S., & Yallop, C. (2001). *Using functional grammar: An explorer's guide*. Sidney: Macquarie University.
- Casielles-Suárez, E. (2003). Left-dislocated structures in Spanish. *Hispania*, 86(2), 326-338.
- Carreiras, M., & Clifton, C. (1993). Relative clause interpretation preferences in Spanish and English. *Language and Speech*, 36, 353-370.

- Calhoun, S. (2010). The centrality of metrical structure in signaling information structure: A probabilistic perspective. *Language*, 86 (1), 1- 42.
- Chartrand, M., & Rising, B. (1995). A contrastive analysis of company memos in Spanish and English. In S. Barrueco, E. Hernández, & L. Sierra (Eds.), *Lenguas para fines específicos 4: Investigación y enseñanza* (pp. 29-38). Universidad de Alcalá de Henares.
- Contreras, H. (1976). Theme and rheme in Spanish. In M. Lujan and F. Hensy (Eds.) *Current studies on romance linguistics* (pp. 330-42). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Cook, M. (1988). *The validity of the contrastive rhetoric hypothesis as it relates to Spanish- speaking advanced ESL students*. (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University.
- Gleason, H. (1968). Contrastive analysis in discourse structure. In Makkai, A & Lockwood, D. (Eds.), *Readings in stratificational linguistics* (pp. 258-276). Alabama: University of Alabama Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Ruqaiya, H. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1967). Notes on Transitivity and Theme in English: Part 2. *Journal of Linguistics*, 3(2), 199-244.
- Huddleston, R. & Pullum, G. (2005). *A Student's Introduction to English Grammar*. London: Cambridge University Press.
- McCabe, A. (1999). *Theme and thematic patterns in Spanish and English history texts*. (Unpublished doctoral dissertation). Aston University.

- MacDonald, M.G. (1989). The influence of Spanish phonology on the English spoken by United States Hispanics. In Hammond, R., & Bjarkman, P. (Eds.), *American-Spanish pronunciation: Theoretical and applied perspectives* (pp. 215-237). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Pabón, M. & Dominguez, C. (2008). Structure and function of the nominal group in English and Spanish academic texts. *Linguistic Insights*, 61, 215-233.
- Saporta, S. (1955). Frequency of consonant clusters. *Language*, 31(1), 25-30.
- Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4(2), 123-130.
- Whitley, A. (1986). *Spanish/English contrasts*. Washington D.C.: George Town University Press.



Editorial
Universidad Don Bosco

Lorena Pérez es Licenciada en Idioma Inglés por la Universidad de El Salvador y Matgíster en Enseñanza de Inglés a Hablantes de Otros Idiomas por Central Michigan University. Catedrática de la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco.