



LOS ELEMENTOS COHESIVOS EN EL DISCURSO ACADÉMICO ESCRITO: UNA EXPERIENCIA DESDE EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Coromoto Salas

Universidad Experimental Libertador

Instituto Pedagógico Rural

“Gervasio Rubio”

Rubio-Táchira

corosa_8@hotmail.com

RESUMEN

El presente estudio se enmarca en el área de los estudios lingüísticos descriptivos del discurso y estuvo orientado a determinar el uso de los enlaces cohesivos, desde la perspectiva gramatical, en la construcción de textos académicos producidos por estudiantes universitarios. Los objetivos planteados fueron: (a) examinar la caracterización de usanza de los elementos cohesivos, es decir, cómo los estudiantes insertan estos mecanismos en los

textos y (b) determinar la función que cumplen en el enunciado. Asimismo, la investigación se sustenta en los estamentos teóricos propuestos por Halliday y Hassan (1976) y Martínez (2001). El corpus proviene de textos desarrollados por estudiantes cursantes del octavo semestre de la carrera de Educación Rural del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, en el estado Táchira, Venezuela. Los resultados indican que aunque hay abundancia de elementos de referencialidad personal anafórica, así como de conectores aditivos y causales, los mismos no garantizan la producción de un texto cohesionado. De allí que el uso de los mecanismos de cohesión sean utilizados más de forma intuitiva que de modo concienciado.

Palabras clave: elementos de cohesión, discurso académico, contexto universitario.

Propósito de la investigación

Elaborar un texto escrito requiere de quien lo produce una habilidad lingüística que le permita expresar, desde el punto de vista de la organización, estructuración y distribución, las ideas con unidad de sentido y en un contexto determinado. Estar en presencia de un texto con tales características no es otra cosa que sentir la textura que lo contiene, es decir, las relaciones de sentido, de significado: el entramado semántico que soporta lo escrito y que, en palabras de Halliday y Hasan (1976), constituye la cohesión. Hablar de cohesión es remitir a un texto bien ordenado en su significado, sin importar su extensión, y que no pierda su esencia de un todo comprensible que tenga la finalidad comunicativa de crear una urdimbre lingüística sobre la cual descansan las ideas. Lo expresado me lleva a contextualizar la escritura en el ámbito académico para estudiar las características de las producciones escritas de los estudiantes universitarios que distan de presentar una estructura textual ensamblada, coherente y cohesionada. Con preocupación ante la realidad escritural estudiantil, muchos docentes e investigadores han dedicado parte de sus estudios a revisar la escritura académica y a hacer sus propuestas didácticas. Es por ello que algunos como Páez (1990), Barrera (1996), Serrano (2001), García (2005), Fuenmayor, Villasmil y Rincón

(2008), entre otros, coinciden en expresar sus inquietudes en relación con las inconsistencias de la escritura estudiantil.

Sobre la base de lo expresado, y en un intento más por seguir en esa revisión y profundización en torno a la escritura académica de los estudiantes universitarios, me propongo en esta oportunidad revisar en sus producciones escritas las relaciones que establecen entre los enunciados. Por eso, me surgen las siguientes interrogantes: ¿cuál es el uso que hacen los estudiantes universitarios de los elementos de cohesión al construir un texto académico? ¿Qué función cumplen en el texto estos elementos? Para dar respuesta a estas preguntas he asumido como referentes teóricos los postulados propuestos por Halliday y Hassan (1976), y Martínez (2001). El propósito de la investigación es analizar el uso que dan los estudiantes a los enlaces cohesivos, desde la perspectiva gramatical, en la construcción de textos académicos y la función que estos nexos cumplen en el enunciado.

Fundamentación teórica

El texto como unidad de significación

Quienes escribimos tenemos la posibilidad de reflexionar sobre nuestras propias capacidades lingüísticas y comunicativas lo cual nos permite mejorar esa habilidad de construir significados. Esta perspectiva comunicativa de la escritura se refiere al conocimiento que tenemos los sujetos acerca de la manera más eficaz de comunicarnos a través de diferentes formatos textuales y diferentes lenguajes, según la situación planteada en cualquier instancia de la vida. De tal manera que la escritura es la remisión del significado al espacio simbólico de la superficie y de la idea, ambas situadas, conectadas, interdependientes a la cadena de significaciones. Escribir, según lo expresado, es manifestar las vivencias humanas para ser compartidas con valor de sentido, en una relación entre significante y significado, y a la vez instaurar la construcción de la intención que forma el texto.

Para Halliday (1994), un texto se funda siempre desde una lengua determinada como sistema de comunicación. Por tanto, los hechos lingüísticos cumplen básicamente tres funciones: a) la función *ideacional*, que corresponde a la llamada función cognoscitiva, representativa o simbólica; es decir, la relación que establecen los signos con el mundo representado y permite al hablante articular conceptualmente la realidad y evaluarla, expresar ideas, pensamiento, entre otros; b) la función *interpersonal*, que corresponde más o menos a la suma de las funciones expresiva y conativa los cuales vinculan los signos con el emisor y el destinatario; esto es, promueve, en sentido pragmático, la interacción personal, orientada hacia la acción práctica o hacia la continuidad del diálogo y c) la función *textual*, aquella que permite crear textos como unidades significativas superiores a la oración, organizar sus elementos, darles cohesión y relacionar segmentos del mensaje con otros precedentes o siguientes, así como los textos creados con el contexto situacional. Un texto es, en palabras de Halliday (1994, p. 178):

una unidad semántica definida por el componente textual, lo cual no es una tautología; antes bien, es la razón para llamar al componente textual por ese nombre. Un texto posee una estructura genérica, tiene cohesión interna y constituye el entorno pertinente para la selección de los sistemas 'textuales' de la gramática, pero es posible que su unidad como texto también se despliegue en patrones de significado ideacional e interpersonal; un texto es el producto de su entorno y funciona en él.

Desde esta perspectiva, el texto representa una unidad de significado entre las partes que lo conforman y se establece una relación cohesiva entre actos comunicativos que se dan en un contexto determinado. Por tanto, es necesario considerar que escribir un texto no es adicionar palabras, conformar oraciones o estructurar párrafos interconectados. Como lo dice Beaugrande y Dressler (1997), un texto debe ser eminentemente textual (lingüísticamente coherente y cohesionado); psicolingüísticamente intencionado de parte del enunciador y aceptado por el receptor; que produzca información, eficacia, efectividad y adecuación. Al escribir un texto pretendemos, ante todo, expresar una serie de ideas con claridad y orden aplicando reglas gra-

maticales y discursivas para lograr un todo unitario y coherente. El fin de la elaboración se consigue cuando el texto adquiere la armonización semántica completa. A este cometido contribuyen la adecuación de las formas, la ordenación lógica de las ideas, la progresión temática y la cohesión acorde con las exigencias del desarrollo temático, el contexto de comunicación y la intención textual. Esto sería definido por Halliday y Hasan (1976), como la *textura*: característica básica que determina un verdadero texto de otro que pretende serlo, es decir, ese entramado de significados relacionados de manera coherente y cohesiva.

La cohesión: lazos de interdependencia entre significados

En el campo de los estudios de la Lingüística del Texto y del Análisis del Discurso, los investigadores en los últimos años han demostrado gran interés en revisar las relaciones que se establecen entre los enunciados más allá de la oración. Desde este marco organizacional y de estructura del texto cobra importancia el concepto de cohesión. El término cohesión es definido por Halliday y Hasan (1976) como las relaciones conectivas de significación que se dan entre sí en la estructura de un texto, que permiten definirlo como tal, diferenciar entre una producción textual de otra que no lo es. Es *dependencia e interdependencia* de unidades en una oración, e incluso entre dos palabras o morfemas. De manera que el texto representa el andamiaje o tejido semántico.

Beaugrande y Dressler (1997), ven la cohesión como el primero de los siete principios o normas de aceptabilidad de todo texto. Para estos autores, la cohesión está relacionada con la manera como se conectan los componentes que conforman la estructura superficial del texto; es decir, las palabras que se oyen o se ven. Todo aquello que contribuya a marcar las relaciones entre los componentes de un texto y que hace referencia no sólo a las relaciones intraoracionales, sino también a los procedimientos disponibles de la lengua para usar, modificar o reducir estructuras o patrones, cae en la noción de cohesión. Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que la cohesión es una de las

más importantes manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos visibles y materiales.

La cohesión se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas. De esta forma, Sánchez (2007) afirma que para que un texto se considere cohesivo éste debe recurrir a la selección y presentación de la información de manera progresiva a través de: a) la aplicación de los conceptos de tema (información anterior dada o conocida) y rema (adición de información nueva); b) puesta en funcionamiento de reglas de repetición de coherencia cohesiva (repetición, avance, adecuación y relación); c) establecimiento de conexiones de los elementos lingüísticos, paralingüísticos (tono, modalidad, intensidad, pausas, entre otros) y, por último, los pragmáticos, puesto que en la elección de los procedimientos cohesivos está involucrada la intención de los hablantes.

De esta manera, la cohesión se supedita a la ordenación de estratos o niveles, a saber: a) el semántico (referido a los significados); b) el léxicogramatical (las formas) y c) el fonológico y ortográfico (la expresión).

La cohesión según Halliday y Hasan (1976) y Martínez (2001): tipología

En los estudios sobre cohesión, Halliday y Hasan (1976) esbozan dos tipos de relaciones cohesivas: a) enlaces de cohesión léxica y b) enlaces de cohesión gramatical. Los primeros representan el tejido semántico del texto; y en palabras de Martínez (2001, p. 44): **“Son condiciones que se deben cumplir para que las expresiones estén conectadas significativamente unas con otras”**; y los segundos están enmarcados en la construcción textual de correlaciones de sentido, y al respecto la misma autora expresa que ésta se establece mediante marcas lingüísticas denominadas lazos formales actualizados de manera explícita en el texto. Para efectos de este trabajo, he tomado como unidades de análisis los elementos cohesivos de la cohesión gramatical y que Halliday y Hasan (1976) agrupan en: a) la referencia; b) sustitución; c) elisión; d) conjunción; y, aunada a éstas, la deixis, según Martínez (2001).

ELEMENTOS DE COHESIÓN	
Halliday y Hasan (1976)	Referencia Sustitución Elipsis Conjunción
Martínez (2001)	Deixis

Cuadro n. ° 1. Clasificación de los elementos cohesivos según Halliday y Hasan (1976), y Martínez (2001)

Algunos constructos teóricos

La referencia es, para Halliday y Hasan (1976), la relación establecida entre dos elementos (diferentes) del texto y en la que interpretar al segundo orienta a la existencia del primero. Estos mismos autores distinguen dos tipos de referencia: a) endofórica (dentro del texto) y b) exofórica (fuera del texto).

De acuerdo con lo anterior, si la identificación del referente es endofórica, ésta puede ser:

1. Anafórica: interpretable en relación con el texto que precede.

*Las mariposas sobrevolaban el inmenso jardín y **atraídas** no se sabe por qué, se posaron sobre las flores.*

En el ejemplo puede visualizarse que de quien se habla es de las **mariposas**. Es el referente de quien se dice algo. **Atraídas**, como forma verbal, y **se**

(pronombre reflexivo), sustituyen en ambos casos al sustantivo **mariposas**. Sucede entonces en el interior del enunciado una correspondencia retrospectiva; es decir, el significado de **atraídas** y **se** remite al lector a otro elemento nombrado anteriormente: **mariposas**.

2. Catafórica: interpretable en relación con el texto que sigue:

A esto me refiero: a que te has portado mal

En este caso, sucede todo lo contrario de la anáfora. Es decir, hay una correspondencia prospectiva: el significado de un componente gramatical va a depender de otro mencionado posteriormente: el elemento catafórico es **portarse mal**, porque **esto** es lo referido.

Sin embargo, Halliday, citado por Martínez (2001), presenta una referencia situacional a la cual denomina exofórica. Ésta ocurre cuando el referente no está en el texto sino en el contexto; alude a situaciones o elementos de la realidad extralingüística. Gramaticalmente se manifiestan a través de pronombres personales y posesivos, adjetivos posesivos, pronombres y adjetivos demostrativos y los comparativos:

Nosotros sentimos la universidad como parte esencial de nuestra vida

En el ejemplo, **nosotros** y **mos** (desinencia verbal) establecen relación con los diferentes sujetos que conforman el cuerpo universitario: alumnos, docentes, obreros, entre otros. Aunque no se nombran, se infiere que es de esos individuos a los cuales refiere el enunciador.

Halliday y Hassan (1976), y Martínez (2001) establecen un conjunto de relaciones progresivas de sentido referencial entre las cuales se destacan:

1. Por identidad referencial: para dos términos utilizados en un mismo enunciado, el referente es el mismo.
2. Por referencia incluyente: en dos términos el referente de uno está incluido en el referente del término siguiente.
3. Referencia excluyente: el referente del segundo término no es el mismo ni está incluido en el primero.

La sustitución es una especie de comodín al cual se acude para no repetir un primer elemento. Amplía información, especifica y redefine con respecto al término sustituido y el sustituto dentro del texto:

*Esos zapatos están viejos. No **los** uses.* (**los**, reemplaza al grupo nominal)

La elisión es la omisión de elementos lingüísticos estructuralmente necesarios que se presuponen a partir de entidades que se hallan presentes en el contexto discursivo. Un elemento es elíptico cuando el o los elementos que no están presentes en el texto, se interpretan mediante una oración o una cláusula precedente. La elipsis se emplea por motivos de economía lingüística en pro de la concisión y de la fluidez. Al igual que la sustitución, puede ser nominal, verbal o clausular.

¿Dónde está el piano? En mi cuarto (se elide el piano; por tanto es elisión nominal).

Las conjunciones (los llamados marcadores discursivos) son recursos cohesivos que realizan la función nexiva en el texto. Expresan significados que presuponen la presencia de otros componentes en el discurso. El énfasis recae en la función que ellas cumplen al relacionar elementos lingüísticos sucesivos que no se vinculan por otros medios estructurales. Aunque otras clasificaciones son también posibles, Halliday y Hasan (1976) clasifican las relaciones conjuntivas en las categorías: aditiva, adversativa, temporal y causal:

*La televisión ha sido considerada nociva para la juventud. Ha sido comparada con una droga; **además**, para muchos es un barbitúrico que blanquea la mente* (aditivo).

La deixis son marcas lingüísticas que identifican en el enunciado a los participantes y manifiestan la relación social que se establece entre ellos. Puede ser personal, espacial y temporal:

*Félix se presentó a firmar un convenio la semana pasada. Ahora, **él** plantea rescindirlo.*

En el ejemplo anterior estamos en presencia de una deixis personal, pues responde a la pregunta “¿quién?”.

Corpus, criterio de selección y metodología utilizada para el estudio

El corpus de este estudio lo constituyen treinta (30) muestras de escrituras de estudiantes cursantes del octavo semestre de la carrera de Educación Rural de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, en el estado Táchira. De las muestras recogidas, veinticuatro (24) pertenecen a personas del sexo femenino y las seis (06) restantes a personas del sexo masculino. La edad de la población sujeta a la investigación se enmarca entre los veinticinco (25) y cincuenta (50) años; todos docentes en ejercicio, pero sin título universitario.

La tipología textual escogida para la elaboración de los textos fue el ensayo, puesto que éste representa una construcción discursiva: “conformada por una serie de proposiciones temáticas interrelacionadas y estructuradas a través de conectores y enlaces lógicos que permiten que lo enunciado tenga coherencia y significación de tal manera que pueda ser decodificada por cualquier lector” (Mina 2004, p. 4). El tema desarrollado por los estudiantes versó sobre los proyectos de aprendizaje como estrategia de planificación. De la misma manera, se tomó, para efectos de este análisis, las construcciones más significativas de las muestras escritas.

Asimismo, la investigación está circunscrita en el estudio del análisis del discurso y se asume el nivel de análisis sintáctico-semántico. Se tratará de profundizar en la caracterización de los ele-

mentos cohesivos como estructuras gramaticales dentro de los textos, así como también se intentará ahondar en el sentido que los emisores dan a sus producciones y al uso dado a los enlaces cohesivos. La referencialidad, sustitución, elisión, conjunción y deixis, serán las unidades de análisis en este estudio.

Análisis de la información obtenida

Luego de haber revisado los textos, se aislaron 40 extractos de enunciaciones realizadas por los alumnos, los cuales fueron codificados de la siguiente manera:

E = extracto

E1-E2-E3... = enumeración de cada uno de los extractos enunciativos analizados.

Los extractos enunciativos fueron transcritos tal cual como aparecen escritos por los estudiantes. A tal efecto, se hará caso omiso a insuficiencias de naturaleza disortográfica. Finalmente se procedió a revisar: a) uso de los elementos cohesivos presentes en el discurso y (b) función dada a dichos elementos en los enunciados.

Revisados los textos, los elementos cohesivos más usados por los estudiantes en sus producciones textuales fueron:

COHESIÓN GRAMATICAL			
ELEMENTOS COHESIVOS	Según las relaciones graduales de sentido referencial	Según las modalidades como el referente se sitúa en el interior del texto	Según el tipo y alcance gramatical de la referencia
REFERENCIALIDAD	Por identidad referencial Por referencia incluyente Por referencia excluyente	Anafórica	Referencia personal Referencia elíptica Referencia demostrativa Referencia relativa
SUSTITUCIÓN Y ELISIÓN	Nominal	Anafórica	
DEÍXIS	Situacional	Anafórica Exofórica	
CONJUNCIONES (conectores)	Aditivas Adversativos Temporales Causales		

Cuadro n. ° 2: Elementos cohesivos presentes en los textos estudiados

Las evidencias

Referencialidad:

E1: “En la educación constantemente surgen cambios por lo que debemos marchar a **su** ritmo, en especial **aquellos** que de una u otra forma estamos involucrados en **ella**.”

En el texto, el estudiante hace mención a los **cambios** a que está sometida la educación y recurre al uso del adjetivo posesivo **su** para no repetir de nuevo la palabra **cambios**. Remite así al lector a mirar hacia atrás para buscar a quiénes sustituye. En este caso el referente utilizado es de tipo *anáforico*, puesto que la relación establecida es retrospectiva, es decir, el sentido gramatical depende de otro término, **cambios**, mencionado anteriormente en el texto. Empero, en la expresión siguiente: “en especial **aquellos** que de una u otra forma estamos involucrados”, no sucede lo mismo. **Aquellos**, como pronombre demostrativo, refiere a nombres que indican **proximidad** o **lejanía** respecto a las personas hablantes/oyentes. Si partimos de esta premisa, aparentemente pareciera sustituir igualmente a la palabra **cambios**, pero no es así. Este pronombre demostrativo no sustituye a vocablo anterior alguno, si se toma en cuenta que el mismo término remite a un referente no aparecido en el texto, lo cual termina complicando la labor interpretativa del lector. Al respecto, un pronombre demostrativo no puede referir a individuos u objetos cuando éstos no han sido mencionados con anterioridad, debido a que **aquellos** prueba que el referente es conocido, el texto que lo precede ha suministrado claves reveladoras para identificar al elemento referido. Sin embargo, esta regla no se evidencia en el enunciado. Al respecto, es necesario preguntarse: ¿Qué es realmente lo que el escritor quiso significar? ¿En qué elemento estaba pensando el estudiante al utilizar el término **aquellos**? Como lectora, si recurro a los conocimientos gene-

rales dados por mi experiencia docente podría inferir: quien escribe es un estudiante de Educación que está a punto de graduarse (recordemos que estudia 8.º semestre) y si la educación cambia constantemente, entonces él se siente involucrado, está dentro del grupo docente y, por tanto, debe ir a la par de los cambios que se suscitan en el sistema educativo. En consecuencia, **aquellos** hace alusión (por inferencia) a los docentes, nombre que no sustituye a referente alguno, dado que no hay sinónimo que lo preceda. Hay una ruptura de significación en la idea que venía desarrollando. Ni siquiera puede considerarse presencia de referencialidad excluyente puesto que **aquellos** no es susceptible de ser sustituto de nada.

Asimismo, cuando se analiza en esa misma cláusula: “en especial aquellos que de una u otra manera estamos involucrados en **ella**”, se observa que el sentido del enunciado se pierde cuando al finalizar el párrafo la usanza del pronombre personal **ella** da cuenta de un referente que aunque aparece en el texto, está bastante alejado con respecto al nombre (**educación**) y esto crea conflicto en el lector y rompe la coherencia del discurso. En este caso, para asegurar la correcta interpretación del pronombre personal **ella**, el vocablo que muestra por primera vez el referente debe estar muy cerca del pronombre que lo sustituye.

E2: “**El ser humano** poco a poco a ido evolucionando en diferentes aspectos de **su** vida, por lo que el hombre ha logrado varios avances en lo cultural, tecnológico y educativo; dando el **hombre** pasos avasallantes en lo que se refiere al estudio de **su** entorno para dar solución a la diferente problemática que afecta la vida del **hombre** cotidiana y social. Intelectuales de la sociedad científica han clasificado muchas ciencias como importantes, y un ejemplo de **ello** es la Psicología la cual ha dado aportes significativos en los diferentes procesos que están relacionados con la inteligencia del **hombre**. De acuerdo con **estos avances** han surgido variedad de metodos y técnicas que facilitan el proceso de aprendizaje”

En este enunciado, el estudiante hace uso de elementos de referencialidad anafórica y personal. Es decir, utiliza la expresión **su** para elidir las palabras **ser humano**. En este caso se sustituye el grupo nominal por el adjetivo posesivo **su**:

cual es utilizado para hacer una generalización en la expresión anterior, de manera que **ello** recoge información de la frase completa. **Ello** se refiere a todo lo ya dicho sin enfatizar en sustantivo alguno y esto permite al escritor no tener que nombrar todas las ciencias importantes que han sido clasificadas por los científicos. Estamos en presencia de un *elemento referencial incluyente*: la psicología está incluida en las ciencias importantes. Así:



Asimismo, en la expresión: “un ejemplo de ello es la Psicología **la cual** ha dado aportes”; puede evidenciarse la presencia de una referencia por sustitución. Se reemplaza la palabra **Psicología** (grupo nominal) por el pronombre relativo compuesto **la cual**. Aquí se está elidiendo un grupo nominal (**la psicología**) y existe una *identidad referencial uno a uno*; lo que la hace incluyente. Es decir, se trata del mismo referente nombrado antes pero inmediatamente aparece sustituido en el enunciado siguiente y por supuesto en este caso es de naturaleza anafórica:

*“un ejemplo de ello es la Psicología o **la cual** ha dado aportes significativos en los procesos que están relacionados con la inteligencia del hombre”.*

Grupo nominal	→	Psicología
La cual	→	Elemento referencial anafórico

En la última parte del mismo enunciado: “De acuerdo con **estos** avances”, el estudiante se vale de un adjetivo demostrativo en primer grado de dis-

tancia para ampliar información. El escritor remite a una *referencia personal anafórica*, pero no existe objeto referencial. Se evidencia que el referente se pierde debido a que no se explica en líneas anteriores cuáles son los avances relacionados con la inteligencia del hombre. Aquí se pierde el hilo cohesivo y quien lee debe recurrir a su campo inferencial para comprender el texto: Si refiere a aportes dados por la psicología en el campo de la educación podría hablarse de conductismo, cognitivismo, constructivismo, entre otros. Seguidamente argumenta algo que no pertenece al campo de la psicología: los avances no pueden ser en materia de métodos y técnicas de aprendizaje; puesto que estos últimos son competencia de la didáctica y la pedagogía. La referencia en este caso no se mantiene como entidad concreta a lo largo del texto, la unidad de sentido se rompe.

E3: (...) “las verdaderas ciencias que rigen la praxis educativa son la pedagogía y la didáctica, pero a **estas** si se le ha dado importancia, solo **que quienes la ejercen**, es decir los docentes no **se han preocupado** por dignificarlas, pero **estas** no son tomadas como ciencias debido a la mala utilización en la practica educativa por docentes que no **le** han dado valor de la **misma**” (...)

En (E3), la expresión: “las verdaderas ciencias que rigen la práctica educativa son la pedagogía y la didáctica, pero a **estas** si se le ha dado importancia”, ocurre lo mismo que en el ejemplo anterior; hay una referencia anafórica por sustitución. En el texto se cambia el grupo nominal *pedagogía y didáctica*:

*“las verdaderas ciencias que rigen la práctica educativa son la pedagogía y la didáctica o **éstas** si se le ha dado importancia”*

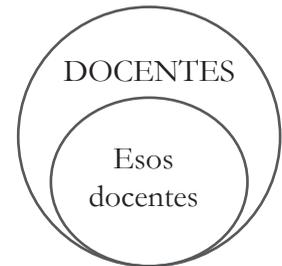
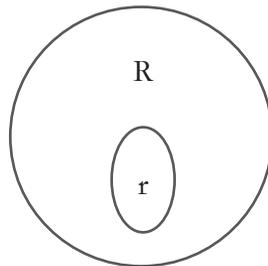
Seguidamente el enunciado: “solo que **quienes la ejercen**, es decir **los docentes** no **se han preocupado** por dignificarlas”, aquí el vínculo establecido es prospectivo, a decir, el sentido del primer término **quienes la ejercen** depende del segundo término mencionado posteriormente: **los docentes**. En “no se han preocupado por **dignificarlas**”; la palabra **dignificarlas**, sustituye a **pedagogía** y a **didáctica**. Más adelante, en la estructura textual hay un rompimiento de sentido por cuanto hay un alejamiento entre el referente y la palabra sustituta:

“pero a estas sí se les ha dado importancia, pero estas no son tomadas como ciencias debido a la mala utilización en la práctica educativa por docentes que no le han dado valor de la misma”. En el primer caso, es evidente la sustitución de **estas** por **pedagogía y didáctica**. Pero en la medida que transcurre el discurso las palabras usadas para ser reemplazadas no indican de manera clara cuál es el referente sustituido. Lo expresado significa que el demostrativo **estas** sirve para nombrar y distinguir un elemento mencionado anteriormente, pero sin repetirlo y a una distancia de cercanía en primer grado. La posición de la palabra principal con respecto a la que se desea sustituir debiera estar relativamente cerca para ser suplida y en el caso de nuestro ejemplo, cada vez se aleja más. A fin de cuentas no se sabe si lo sustituido es la pedagogía y la didáctica o la praxis educativa. A lo explicado, se suma la falta de concordancia entre género y número, lo que complica el sentido de la expresión.

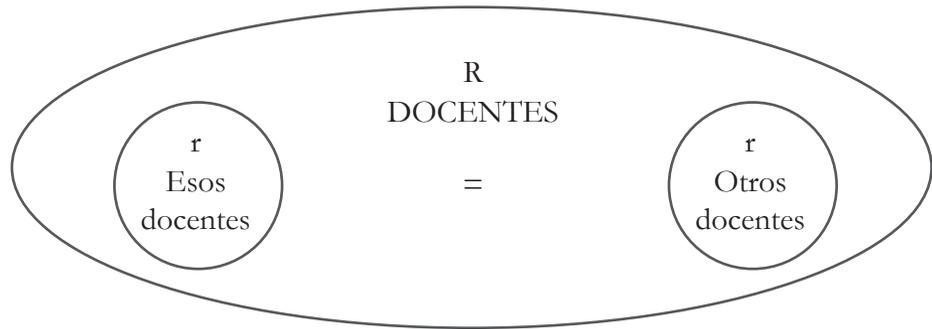
E4: En la práctica pedagógica hay **docente** que mantienen la copia y el dictado como herramientas de trabajo. **Esos docentes** van directo al fracaso. Pero hay **otros docentes** con creatividad para enseñar, constructivistas, verdaderos mediadores de la enseñanza (...)

En la expresión **docente** se establece una relación por referencia incluyente; es decir, en los dos términos el eferente de uno está incluido en el otro y ya cabe una identidad referencial de 1 a 1. Gráficamente se representa:

Cuando se analiza, el vocablo que sigue, **otros docentes**, sucede lo contrario, puesto que la expresión refiere no a los mismos docentes que copian y dictan, sino a otros con características que los diferencian: son más creati-



vos, con mejores formas de enseñar; de tal manera que la relación establecida es *referencial excluyente*, vale decir, un miembro distinto del otro:



Lo anterior implica no-entidad explícita de la referencia

Sustitución y elisión

E5: Con los proyectos de aula se aspira fortalecer y propiciar la formación integral y holística de los educando, en la medida en que estos desarrollan sus capacidades cognitivas (intelectuales, motrices, afectivas) de equilibrio personal, de interacción personal y de integración social y construye estrategias que **les** sirven para transferir los nuevos aprendizajes (...)

En este caso, **les** es usado como un pronombre personal en función de complemento indirecto. Hay un objeto que recibe una acción: transferir nuevos aprendizajes. Pero ¿de quién se habla?, ¿a quién transfiere?, ¿a quién sustituye **les**? Sustituye, en el ejemplo, al núcleo del grupo nominal: **estudiantes** y el sustituto toma esa función. Éste evoca una información que lleva a una diferencia de la instancia con la cual se relaciona. El sustituto lleva una información nueva y un modificador nuevo que determina el contraste: transferir nuevos aprendizajes

E6: La transversalidad: **Esta** tiene que ver con lo ejes lenguaje, pensamiento, ambiente, trabajo, valores e identidad nacional. **Permite** dar concreción

e interrelación a la formación integral de los educandos (...)

La elisión que se hace es justamente del grupo nominal **la transversalidad**. Como en el caso de (6) **esta** y **permite** sustituyen y eliden simultáneamente (se diferencia de la referencia elíptica porque el referente no es idéntico sino referencial):

^{ooo} tiene que ver con los ejes (...) e identidad nacional. ^{ooo} permite dar concreción (...)

Esta (transversalidad) tiene que ver con los ejes (...) e identidad nacional



Núcleo

(la transversalidad) permite dar concreción (...)



Núcleo

En el enunciado existe una *elisión inclusiva* dado que *la transversalidad* mencionada en la primera cláusula, es la misma de la segunda cláusula. Martínez (2001) manifiesta que es una característica del español que tanto sustitución y elisión se realizan simultáneamente; puesto que la segunda es en sí misma una sustitución por cero (^{ooo}). Veamos el siguiente enunciado:

E7: asume la educación que permite la formación del individuo. Esa educación formadora **no de la** criticada siempre por Freire.

Tendríamos:

*“asume la educación que permite la formación del individuo. Esa educación formadora no **de la** (^{ooo}) criticada siempre por Freire”.*

Hay elisión de **educación**, pero esta sustitución de **educación** por de la+^{ooo} es en su significado una referencia exclusiva: **de la** es una sustitución que estructuralmente toma las mismas características de la elisión. Hay un vínculo exclusionario. Este vínculo exclusivo o diferencial se manifiesta con la adición del modificador **criticada** al núcleo sustituto **de la**:

“Asume de la formadora, no de la criticada”

Conjunciones (marcadores):

En los escritos de los estudiantes se evidenció la presencia de marcadores conjuntivos, entre los cuales predominaron los que se muestran en el siguiente cuadro:

ADITIVOS	además Y
ADVERSATIVOS	Pero Sin embargo

Cuadro n. ° 3: Marcadores conjuntivos más usados

E8: En algunos PA la tendencia es a incluir los ejes transversales como base fundamental de los propósitos para luego explicitarlos en cada actividad que se realice. **Además** de lo indicado es conveniente reconocer que los ejes transversales no se efectúan como materias separadas del CBN, sino como parte esencial dentro del mismo PA, **de allí que** están inmersos en todo lo inherente a la enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Aquí, el término **además** cumple función relacional de continuidad discursiva entre lo que se expresa antes del marcador y lo afirmado después de éste. Muestra la voluntad del expositor a proseguir el discurso y aportar información nueva al apoyarse en esa pieza léxica. Funciona como un conector aditivo que une discursivamente el primer miembro (inclusión de los ejes transversales dentro de los PA (Proyectos de aprendizaje), con el segundo miembro (los ejes no son asignaturas separadas del CBN (Currículo Básico Nacional) sino que se incluyen dentro de la planificación).

Por otra parte, **de allí que** como nexos consecutivos integrados a la oración presenta en su formación la conjunción **que**, la cual entraña un razonamiento y se presenta el antecedente como un argumento que lleva a conclusión. Las secuencias textuales implicadas mantienen una conexión semántica

idéntica, sustentada en el hecho de que una parte se presenta como la causa que desencadena la consecuencia expresada en el otro segmento textual.

“Los ejes están dentro de la planificación → impregnan todo el proceso educativo”.

Consecuencia

E9: Hablar de cultura es comprender todas las expresiones que el niño y la sociedad demuestran para no hacer del proceso de enseñanza un cúmulo de conocimientos apáticas a la realidad del educando. **Igualmente** ocurre con los conocimientos científicos, pues estos ayudan a comprender el ambiente y las leyes que la rigen. **Sin embargo**, la pedagogía se puede considera como punto central en la formación docente (...)

En (E9), el adverbio **igualmente** es un marcador que cumple función de continuidad. Lo que sigue después es referido al tema que viene desarrollando, por lo que ordena el discurso; pero en el texto presentado el marcador no cumple esa función. Lo que antecede a **igualmente** es la cultura como manifestación de comprensión de las actividades que un niño y la sociedad en general hacen para que el proceso de enseñanza no se quede en lo cognitivo. A partir de **igualmente** la información que incorpora no tiene relación con el tema que viene desarrollando: la cultura de la enseñanza. Hay una ruptura en la coherencia y por tanto pérdida de sentido:

“Cultura es todo lo que niño y sociedad demuestran para no hacer de la enseñanza acumulación de conocimientos → el conocimiento científico ayuda a comprender el ambiente y sus leyes”.

En el mismo ejemplo, **sin embargo** es un enlace que cumple función de adversidad. Contraargumentativo, lo llama Martín, Portolés (1999) y Montolio (2000). En el segundo miembro se introducen conclusiones contrarias a las esperadas en el primer miembro; no obstante, se observa que la conclusión del segundo miembro, se desvía del tópico del primero:

*Los conocimientos científicos ayudan a comprender el ambiente
la pedagogía es el centro en la formación docente*

Conclusión

(E10) (...) y las necesidades se ubican en el orden de: - socioafectivas como autoestima, - de desarrollo del conocer, capacidades, apreciar las cosas que le rodean, - académicas tales como investigar, caracterizar, conceptuar, entre otras, **Pero** esto tiene una exigencia fundamental, cual es vincularse con el contexto inmediato donde interactúan los escolares, **porque** así se da apertura al aprendizaje significativo, (...)

En (E13), la inserción de la conjunción **pero** indica al interlocutor que existe un problema, un contraargumento que impide o, cuando menos, dificulta llegar a la conclusión:

*Los alumnos tienen necesidades educativas:
satisfacer las necesidades implica acercar a los escolares al contexto en el que interactúan*

Esquemáticamente sería:

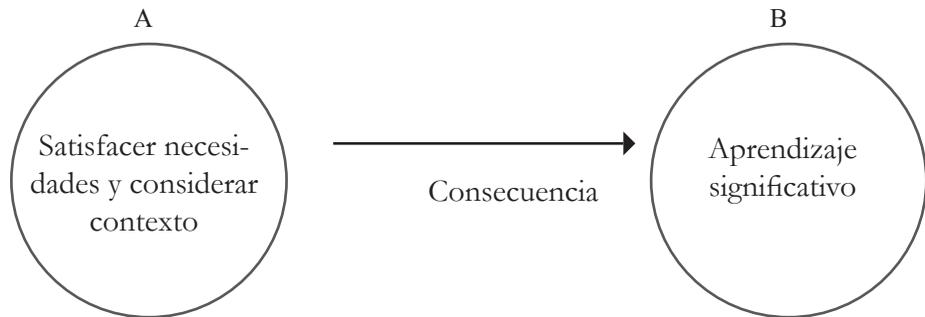
A pero B = “gana” B

(B se presenta como un argumento más fuerte), Montolío (2001)

En el uso del causativo **porque**, el contenido proposicional del segundo miembro proporciona las pruebas o evidencias que permiten garantizar la relevancia del primer miembro (que constituye el acto principal). El estudiante en este caso trata de explicar que si en el proceso de enseñanza se consideran en el alumno tanto sus necesidades de tipo afectivo, de desarrollo académicas y el contexto en el cual interactúa, finalmente se le estaría proporcionando al estudiante un aprendizaje significativo.

De este modo, la forma declarativa del enunciado permite al lector interpretar que el estado de cosas descrito en la cláusula introducida por el nexos causal es el motivo o razón para que tuviera lugar el hecho expresado por la primera cláusula:

Si se hace A entonces la consecuencia es B, donde:



Deixis:

E11: La transversalidad se ve mas **allá** de la simple complementarización de las áreas diciplinares y se incorpora al hecho educativo la problemática socio-natural (...)

En (E11), el elemento deíctico **allá** es utilizado por el escritor para señalar que los proyectos pedagógicos abarcan, entre otras cosas, las áreas disciplinares y el entorno sacionatural del alumno (esto se infiere, puesto que en la construcción del texto hay confusión con los referentes). Se presenta un elemento deíctico situacional que muestra un adverbio locativo con carácter egocéntrico; es decir, a través de esa expresión el escritor refleja su punto de vista y su vivencia de la realidad aludida. Se infiere con esto que la transversalidad es vista por esta persona como algo no sólo complementario de las áreas del saber, sino también que incorpora todos los problemas sociales y naturales que rodean al estudiante. Ésta es su mirada, su perspectiva.

E12 (...) la pedagogía no es tomada en cuenta sino solo se piensa en satisfacer o cumplir un trabajo en un lugar dado, en **nuestras** manos está el cambio en lo que se refiere a la forma de facilitar el aprendizaje (...)

En (E12), el adjetivo posesivo **nuestras**, aparece en el texto como *deixis contextual* (situacional para Halliday, 1976). Este tipo de deixis no tiene carácter egocéntrico, sino sólo aporta información acerca de la situación general de enunciación y del subjetivo punto de vista del enunciador. Se está en presencia de una deixis *exofórica*, puesto que se hace alusión a un elemento

que no está el texto sino en el contexto situacional. **Nuestras manos** se refiere a la responsabilidad que tienen los **docentes** de generar cambios que realmente sean significativos para facilitar el aprendizaje en los alumnos. El escritor se incluye en este grupo puesto que se visualiza como docente, de allí que marca en el texto su presencia y la de los demás: otros docentes.

Los deícticos usados dan un significado ocasional y dependerán siempre del contexto en que se enuncien. En nuestro caso: contexto educativo.

Consideraciones finales

Los resultados de la presente investigación indican que:

1. En los textos analizados, el desarrollo temático se presentó un tanto confuso por cuanto la información nueva aportada se desligaba de la información anterior. Se evidenció dificultad por parte de los alumnos para producir un discurso cohesionado. De allí que el uso de los mecanismos de cohesión sean empleados más de forma intuitiva que de modo concienzudo. Consecuencia de ello es la presentación de información con falta de pertinencia en algunos casos, poco ordenada, progresiva e incompleta.
2. Se encontró abundancia de elementos de referencialidad personal anafórica, pero, en la mayoría de los casos, con ambigüedad para identificar el referente aludido. Esto obliga al lector en todo momento a releer el texto para poder acceder al sentido. Al respecto, mucha presencia de pronombres personales, demostrativos y posesivos que aparecían muy alejados del referente o que eran inexistentes; y de allí, la pérdida de la función referencial dentro del texto. Esa dificultad de reconocimiento del referente demanda del lector acudir a su competencia pragmática, es decir, acceder a los significados no a través de los elementos lingüísticos, sino por medio de la inferencia y entender lo que se dice en el contexto apropiado: el educativo.

3. Construcciones con poca elaboración discursiva. Demasiada información para ser inferida por el lector, uso en extremo de elipsis sin función alguna (el elemento elidido muchas veces era poco identificable para el receptor) y una escritura enfatizada en la descripción.

4. En cuanto al uso de marcadores, y de la diversidad de recursos con los que cuenta la lengua, el estudiante selecciona sólo aquellos que considera más adecuados para la producción textual. Además su elección se ve influida por su competencia lingüística. De allí el uso excedido de aditivos: **y, además**; causales: **porque** y adversativos: **pero, sin embargo** y pocos conectivos propios del discurso académico escrito.

5. Aunque hacen uso de conectores, éstos no garantizan una estructura textual cohesionada. Se observó que muchos de los conectores presentes en los escritos no se corresponden con la usanza real que deben darse en la producción de un texto académico.

6. Cuando los estudiantes producen textos no planifican lo que escriben, no toman en cuenta a su receptor (el docente, destinatario que se supone conoce la información que su enunciador comunica) porque el alumno supone de antemano que cuenta con la colaboración de aquel para comprender lo escrito. Por eso escriben *lo que pueden, lo que les sale*. Se advierte así una escritura a la que definiría como *ingenua y espontánea*.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, A. (2000). *Poética del habla cotidiana*. Grupo de Lingüística Hispánica. Universidad de Los Andes: Mérida, Venezuela.

Barrera, L. (1996). Sobre las habilidades verbales del estudiante de la USB. En *Clave*, 5, 53-64.

Beaugrande R. y Dressler, R. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Calsamiglia H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Fuenmayor, G., Villazmil, Y. y Rincón (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. En *Letras*, 50, 77, 159-187.

García, M. (2005). Análisis de los conectores en ensayos argumentativos escritos por estudiantes universitarios. En *Letras*, 71, 2, 33-62.

Halliday, M. y Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer escribir y aprender mejor*. Universidad del Valle de Cali. Colombia: Homo Sapiens.

Mina, A. (2004). *El ensayo como medio de conocimiento*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Montolío, E.; Figueras, M y Santiago, M. (2002). *Manual práctico de escritura académica*. Volumen II. Barcelona: Ariel.

Montolío, E.; Figueras, M. y Santiago, M. (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Volumen III. Barcelona: Ariel.

Sánchez, J. (2007). *Saber escribir*. Colombia: Aguilar.

Serrano, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. En *Lectura y Vida*, 22, 4, 26-37.