

COHESION LINEAL EN TEXTOS EXPOSITIVOS PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Argemiro Arboleda
Universidad del Valle

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada entre 1997 y 1998. Los datos que sirvieron de base para el estudio constaron de treinta y seis ensayos expositivos producidos por igual número de estudiantes del nivel IV de inglés del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle, hacia el final del curso. Se buscaba identificar la presencia de marcas formales de cohesión lineal y el uso elaborado de las mismas en los ensayos, después de haber enseñado el uso de tales dispositivos. Los resultados muestran que aún persisten dificultades en el uso adecuado de estos recursos. Se sugiere la necesidad de trabajar sistemáticamente estos mecanismos de manera explícita y a través de lecturas en todos los niveles de inglés.

Introducción

La composición escrita es un componente importante en los distintos cursos de inglés en el programa de Lenguas Modernas. En los niveles 0-V, ésta sirve de preparación para los niveles VI, especialmente, y VII y VIII, en los que la producción escrita es un aspecto central del curso.

A lo largo de experiencia docente en el programa de Lenguas Modernas he comprobado que los estudiantes de EFL (Inglés como Lengua Extranjera) que tienen un buen manejo del inglés a nivel oral, a menudo encuentran grandes dificultades al tratar de expresarse por escrito. Además de las dificultades de tipo gramatical, también tienen dificultades para escribir de manera cohesiva. Como consecuencia, los textos producidos por estos por estos estudiantes carecen de armonía o de cohesión discursiva. Esto lleva a pensar que es preciso que a los estudiantes se les instruya sobre el uso de los distintos mecanismos de cohesión, a fin de que sus producciones escritas exhiban tal armonía, ya que el buen escritor no sólo debe preocuparse por producir oraciones gramaticalmente correctas, sino que también debe crear nexos

entre ellas. Por lo tanto, el dar a los estudiantes información explícita acerca de los diferentes recursos lingüísticos de que dispone el inglés para conectar el discurso debe ser un componente necesario de ayuda para ellos.

Algunos estudios sobre análisis de cohesión lineal

Los estudios realizados en el campo del análisis de la escritura de estudiantes de EFL/ESL se pueden agrupar en dos grandes categorías: 1) análisis del producto final y 2) análisis del proceso de composición. Según Connor (1987), el primer tipo de análisis, también llamado *tradicional*, enfatiza los aspectos formales o mecánicos del texto, tales como el vocabulario, la puntuación, la ortografía, la gramática, etc. El segundo se centra en el proceso que condujo a la producción de un texto determinado. Connor resume las características de este segundo enfoque en los siguientes términos: “[Este enfoque] enseña estrategias de invención y de descubrimiento; considera la audiencia, el propósito y el contexto de la escritura; enfatiza la recursividad en el proceso de composición y distingue entre propósitos y modos discursivos (1987: 677).

Recientemente muchos investigadores han dado menos importancia al análisis del producto final en favor del análisis del proceso. Por ejemplo, Alcalde (1995) considera que “si el aprendizaje de la escritura se centra en la adquisición y automatización de contenidos explícitos, es evidente que su evaluación debe recaer sobre estos mismos procesos. Sin embargo, tradicionalmente, lo que constituye el objeto de evaluación suele ser el producto, y no el proceso; en parte como consecuencia de esto, lo que se evalúa preferentemente son los aspectos más superficiales del texto.” (1995:30) No obstante este tipo de postura, es evidente que un análisis del proceso de composición no es posible sin que se consideren las características del producto final, es decir, del texto escrito. Así, Sommers (1987) critica a aquellos que privilegian el análisis de proceso y sugiere que se preste atención al estudio de ciertas características formales del texto. Raimés (en Connor, 1987) adopta una posición conciliadora entre los dos puntos de vista recomendando considerar tanto la forma como el proceso de escritura. Según Raimés, es necesario

que junto con las estrategias de composición se enseñe a los estudiantes cómo utilizar ciertos elementos lingüísticos como manera de expresar mejor sus ideas.

En el intento por explicar los procesos empleados por lectores y escritores en la interpretación y producción de un texto, se han desarrollado varias teorías y modelos. Enkvist (1987) destaca el modelo basado oracional, en el que la preocupación principal es conocer lo que une las oraciones entre sí y los párrafos entre sí. Halliday (1961) y Halliday y Hasan (1976) privilegian este enfoque con su trabajo acerca de la cohesión textual en inglés, es decir, cómo están entrelazadas las oraciones en un texto. Sin embargo, no hay que ver los dispositivos de cohesión como si se refirieran a palabras que sólo operan a nivel superficial, sino también como elementos íntimamente relacionados con el contenido conceptual del texto. En concordancia con este razonamiento, Camps y Vila (1994) ven el trabajo de escritura como una actividad que implica el uso de la lengua en toda su complejidad. Según estos autores, tal actividad debe ir más allá de un saber automático para constituirse en quehacer reflexivo que considere un conocimiento lingüístico a todo nivel, incluyendo el discursivo.

Algunos estudios han investigado el uso de marcadores de cohesión en textos producidos tanto por nativos como por no nativos del inglés. Scarcella (1984) estudió la presencia de tales marcadores en ensayos expositivos de estudiantes cuya primera lengua era el inglés, el japonés o el español. Sus objetivos eran 1) determinar cómo los nativos usan los dispositivos de cohesión para lograr cohesión y coherencia y 2) explorar los efectos de la proficiencia en escritura en la primera lengua sobre el uso de los mecanismos de cohesión, por parte de estudiantes adultos de inglés como segunda lengua. Scarcella encontró que el número de elementos de cohesión utilizados por el escritor no es lo que determina la cohesión del texto. La investigadora también halló que los nativos cuya proficiencia en escritura era alta no usaron muchos más elementos de cohesión que aquellos cuya proficiencia en esta área era baja. Sin embargo, los resultados muestran que el primer grupo de estudiantes sí utilizó estructuras alternativas, tales como las conexiones léxicas y otros medios para

obtener cohesión, evitar la redundancia, la ambigüedad y mantener la continuidad del discurso.

En cuanto a los estudiantes no nativos del inglés, la misma autora encontró que no diferían mucho en el uso de los distintos dispositivos de cohesión, aunque estudiantes de distintas lenguas utilizaron tales dispositivos en distintas proporciones. Scarcella concluyó que aunque su estudio no estuvo orientado hacia la transferencia lingüística, la primera lengua puede incidir en la producción de textos cohesivos por parte de hablantes no nativos del inglés.

Otro estudio de importancia en el análisis textual fue el realizado por Pritchard (1981) quien investigó la relación entre el uso de los marcadores de cohesión y la calidad del texto escrito. El investigador buscaba, básicamente, contestarse la siguiente pregunta. ¿En qué difiere el uso de los dispositivos de cohesión por parte de escritores cuya proficiencia es alta, del de aquellos de baja proficiencia? La investigadora concluyó que las buenas composiciones difieren de las malas en el uso específico de algunos dispositivos de cohesión y no en el uso promedio o la frecuencia con la que se usen las estructuras gramaticales y lexicales; es decir, el número total de elementos de cohesión no es un indicativo del uso correcto de los mismos.

Un tercer estudio en esta área fue el realizado por Norment (1984) con hablantes de inglés, chino y español. Los no nativos eran estudiantes de cursos de ESL a nivel de pregrado.

Las composiciones estuvieron basadas en los trabajos que se hacían en el periodo de clase de 50 minutos. Norment encontró que la frecuencia en el uso de los elementos de cohesión en cada uno de los tres grupos dependía básicamente de si el texto era narrativo o expositivo, con un promedio mayor del uso de tales elementos en los textos narrativos.

Los estudios aquí reportados se realizaron con grupos de estudiantes que tenían distintas lenguas nativas (inglés, japonés, chino o japonés) y buscaban 1) determinar cómo los nativos usan los dispositivos de cohesión para producir textos

cohesivos y 2) comparar los efectos del nivel de dominio de escritura en la primera lengua sobre el uso de los mecanismos de cohesión lineal. Debe anotarse, además, que estos estudios se realizaron con sujetos que vivían y estudiaban en los Estados Unidos, donde la segunda lengua de los estudiantes era la lengua de la comunidad, teniendo así un contacto diario con dicha lengua. Hace falta, por lo tanto, realizar estudios para investigar el uso de los mecanismos de cohesión lineal por parte de estudiantes de EFL que tienen la misma primera lengua (español) y que no viven en una comunidad donde la lengua que están aprendiendo es la lengua de su comunidad.

Objetivos del estudio

Dado que la producción escrita es un proceso complejo que incluye distintos aspectos, un análisis textual exhaustivo debe considerar la macroestructura, la función textual y la cohesión del texto, entre otros. De estos niveles de análisis se escogió específicamente lo relativo a la cohesión lineal

El objetivo general de este estudio era identificar la presencia de las marcas formales de cohesión lineal en textos expositivos producidos por estudiantes de inglés como lengua extranjera. Se partió de la hipótesis de que los estudiantes del nivel intermedio presentan dificultades en el uso elaborado de los mecanismos de cohesión, especialmente la sustitución, la conjunción y la elipsis. Los elementos de cohesión lineal estudiados fueron la referencia, la cohesión léxica, la sustitución, la elipsis y la conjunción.

La cohesión

Halliday y Hasan (1976) en su trabajo *Cohesion in English*, han destacado la importancia que tiene la cohesión lineal tanto en la producción como en la comprensión de un texto.

Para Halliday y Hasan (1976), la cohesión es un concepto semántico que “tiene que ver con las relaciones de significado que existen en el texto y que lo definen como tal. La cohesión ocurre donde la interpretación de algún elemento en el discurso depende de la interpretación de otro [elemento]” (1976:4). Una definición parecida es la que ofrece Martínez (1994) al referirse a la cohesión como la forma en que a una

secuencia de unidades de información se le da unidad conceptual a través de unidades lingüísticas. En general, la cohesión se refiere a las conexiones formales (sintácticas y semánticas) que se establecen entre las oraciones y sus partes.

Según Halliday y Hasan (1976), la unidad básica de análisis textual es la oración, y agregan que la estructura de la oración determina la forma como se expresa la cohesión. Así, para ellos la estructura de la oración “*Charles sold Charles’ car and bought another car.*”, no es la más adecuada. Ellos preferirían reestructurar esta oración como “*Charles sold **his** car and bought another **one**.*” En esta nueva oración hay dos instancias de cohesión: *his* y *one*, las cuales hacen referencia a *Charles* y a *car*, respectivamente.

A continuación se definen algunos de los elementos de cohesión lineal o textual considerados por Halliday y Hasan (1976).

1. La referencia

La referencia es una relación semántica entre los términos de un texto. Si escogemos un término cualquiera, éste sólo tendrá un significado en relación con otro, mencionado anteriormente, y en ciertas ocasiones posteriormente. Para efectos del presente trabajo se consideraron los siguientes tipos de referencias:

1.1. **personal o pronominal.** Es aquella que se refiere a un nombre mencionado anteriormente o que se mencionará posteriormente en el texto. Ejemplo:

Talented as she is, Mary will succeed
in coming first in the school spelling contest.

En este ejemplo, **she** se refiere a **Mary**, expresión que aparece posteriormente en la oración.

1.2. **demonstrativa.** En este tipo de referencia el hablante identifica el referente localizándolo en una escala de proximidad en el tiempo y en el espacio. La referencia demostrativa se puede dividir en

1.2.1. **cercana.** Indica proximidad del hablante al referente. Aquí se consideran expresiones como **this**, **these**, **here** y **now**. Ejemplo:

The woman was slaughtered by her assailants. This has caused the neighbors to demonstrate daily as a means to ask for more and permanent security.

En este caso, la expresión **this** se refiere a **the slaughtering of the woman by her assailants**.

1.2.2. **lejana**. En este caso la proximidad del hablante respecto del referente puede ser interpretada en términos de tiempo. Aquí se consideran expresiones como **that**, **those**, **there**, and **then**. Ejemplo:

We went to the basketball game last night. That was our first outing for months.

En este ejemplo, **that** denota un tiempo pasado y tiene como referente a **We went to the basketball game last night**.

2. La sustitución

Es una relación léxico-gramatical entre dos elementos, en la que un término es reemplazado por otro. Se consideraron los siguientes tipos de sustitución:

2.1. **nominal**, se presenta cuando la parte de la oración que se sustituye es un sustantivo, que aparece como núcleo de un grupo nominal. La expresión **one/ones** siempre funciona como núcleo de un grupo nominal y por lo tanto sólo puede sustituir un elemento que funcione como núcleo de un grupo nominal. Ejemplo:

There were many other reasonably-priced overcoats, but Nubia Andrea finally chose the most expensive one.

En este caso, el término **one** aparece como sustituto de **overcoat**, núcleo del grupo nominal, **many other reasonably-priced overcoats**.

2.2. **verbal**. En inglés la sustitución verbal se da con **do** (o con cualquiera de sus inflecciones: **don't**, **doesn't**, **did**, **didn't**, **done**, **doing**). En todo caso, **do** funciona como núcleo de una frase verbal. Ejemplo:

Toribio has not printed the files, but he thinks Clemencia has done the sociolinguistics.

Aquí, **done** es el sustituto de **printed**.

2.3. **clausal**. Aquí lo que se sustituye es toda una cláusula y las palabras empleadas como sustitutos son **so** y **not**. Ejemplos:

1. It is usually assumed that if one spends a lot of time with a person, one gets to know him very well. But I don't think so.

En este ejemplo, **so** es el sustituto de la cláusula **(that) one gets to know him very well**.

2. Have you forgotten your duties as a full-time student? I hope not.

Aquí la expresión, **not** funciona como sustituto de la cláusula **(that) you have not forgotten your duties**.

3. La elipsis

Es la sustitución de un término por cero. Este tipo de sustitución, sin embargo, no impide la comprensión de la información, gracias al contexto. Se consideraron los siguientes tipos de elipsis:

3.1. **nominal**. Es aquella en la que se omite (se sustituye por cero) el sustantivo núcleo del grupo nominal. Ejemplo:

- They told us we had several composition assignments,
but they never said there were so many.

En este caso, la segunda cláusula sólo puede ser interpretada como **they never said there were so many composition assignments**. Aunque la expresión **composition assignments** no aparezca de manera explícita, es posible 'recuperarla' dada su presencia en la primera cláusula.

3.2. **verbal**. Es la elipsis que ocurre en el grupo verbal. Este tipo de elipsis presupone la presencia de una o más palabras en el grupo verbal anterior. Ejemplo:

- On mothers' day my grandmother was given
a gold chain and my aunt a silk scarf.

La expresión **was given** no aparece en la segunda cláusula, pero ésta sólo puede ser entendida como **my aunt was given a silk scarf**.

4. La conjunción

La conjunción es la relación entre palabras, frases y cláusulas que se presentan en sucesión en la oración. Se consideraron cuatro tipos principales de conjunción y a manera de ilustración se presenta sólo un ejemplo en cada caso:

4.1. **aditiva**. Es aquella que indica que el escritor (o el hablante) va a agregar algo a lo que ha venido diciendo. Ejemplo:

The students finished the test and went to the poetry recital.

En este ejemplo, la expresión **and** indica que además de terminar el examen, los estudiantes hicieron otra cosa: **they went to the poetry recital**.

4.2. **adversativa**. Es aquella que indica o introduce un contraste entre lo que se ha dicho y lo que seguirá. Ejemplo:

She has not taken any formal German language course,
But she was able to communicate with her host family.

El término **but** introduce un contraste entre el hecho de **not having taken any German language course** y el haber sido capaz de **communicate with her host family**.

4.3. **causal**. Este tipo de conjunción establece una relación de causa-efecto entre las cláusulas de un enunciado. Ejemplo:

As a result of the floods, farmers have
been forced to abandon their lands.

La expresión **As a result of** introduce la causa o razón por la que **the farmers have been forced to abandon their lands: the floods**

4.4. **temporal**. Este tipo de conjunción expresa una relación de tiempo entre los eventos. Ejemplo:

Christopher Columbus has been credited as the discoverer of America in 1492, assuming that until then nobody else had ever traveled to this continent.

En este caso, **until then** establece una relación temporal entre **the discovery of América in 1492** [por Christopher Columbus], y **the absence of other visitors to this continent before he came here**.

5. Léxica

La cohesión léxica es la que resulta de la elección que hace el escritor del vocabulario; es decir, la forma en que éste maneja diversos términos para denotar uno o más conceptos. En la cohesión léxica se consideraron los siguientes tipos:

5.1. **Reiteración.** Ocurre cuando un término se relaciona con otro por tener un referente común. A su vez, en la reiteración se consideran:

5.1.1. **Repetición.** Como la palabra lo indica, es el uso repetido de un mismo término. Ejemplo:

James traveled to Egypt by ship, but he was disappointed
about the mess he found in this ship.

En este ejemplo se está repitiendo la expresión **ship** is.

5.1.2. **Sinonimia.** Se presenta cuando un término es substituído por otro cuyo significado es parecido al primero. Ejemplo:

Never before had I been in such a
dirty place as that filthy room.

Aquí, el término **filthy** es sinónimo de **dirty**.

5.1.3. **Superordenación.** Se presenta cuando se utiliza un término que hace parte de otro más general. Así, el significado de uno de los términos está incluído en el significado del otro. Ejemplo:

She is fond of carnations. This is why
she cares so much about these plants.

Carnations son un tipo particular de **plants**.

5.2. **Co-ocurrencia.** Es el tipo de cohesión que se logra mediante la asociación de expresiones que comparten el mismo campo semántico. Ejemplo:

She acquired a disease called Bovine Encephalitis,
an illness that took her life after one year of suffering.

disease e **illness** pertenecen al mismo campo semántico (condición de salud).

Metodología

En una primera etapa, se observó el proceso de producción de los estudiantes, tomando notas acerca de las condiciones en las que se realizaba el trabajo y se

recogieron y se analizaron los textos para determinar qué mecanismos de cohesión se habían utilizado en cada texto, pero no se hizo ninguna sugerencia o comentario acerca de cómo mejorar los ensayos. En una etapa posterior, y luego de haber presentado y discutido el uso de los mecanismos de cohesión textual, el análisis se acompañó de comentarios escritos y charlas profesor-estudiante (después de la clase) acerca de las posibles maneras de mejorar la redacción del texto, prestando especial atención a los mecanismos de cohesión. Aunque los estudiantes produjeron distintos ensayos al inicio, en el intermedio y hacia el final del curso, esto con el objeto de ver la progresión en sus habilidades de composición, los datos que aquí se reportan sólo corresponden a uno de los ensayos escritos hacia el final del curso.

A lo largo del curso todos los estudiantes realizaron los mismos trabajos de composición. Para el análisis de la muestra se consideró, inicialmente, tener en cuenta sólo los ensayos de los estudiantes de rendimiento promedio con el propósito de evitar prejuicios, lo cual pudo haber ocurrido se hubieran tomado los ensayos de los de los estudiantes de rendimiento más alto o más bajo. Sin embargo, finalmente se decidió considerar la totalidad de los estudiantes (36), como algo más representativo, ya que el rendimiento promedio en el curso no necesariamente refleja las habilidades de escritura de los estudiantes. Por ejemplo, un estudiante pudo haber obtenido buenas calificaciones en escucha, producción oral y lectura y todavía tener serias dificultades en su producción escrita.

Análisis de los textos

Para el análisis de la muestra se tuvo en cuenta principalmente el uso apropiado y necesario de los elementos de cohesión, antes que el simple empleo de los mismos. Para ello se escogió una versión modificada de la metodología propuesta por Halliday y Hasan (1976), la cual consta de los siguientes pasos:

1. Contar el número de párrafos y palabras.
2. Contar el número de elementos de cohesión, en cada párrafo.
3. Determinar para cada elemento de cohesión, el tipo de cohesión del cual se trata (referencia, sustitución, elipsis, conjunción, lexical).

Resultados

Características de los ensayos

Las instrucciones para el ensayo expositivo que se tomó como dato para el análisis fueron las siguientes:

Discuss the influence of radio and television on the daily life of a Colombian. You are expected to write an essay that exhibits the following: coherence and cohesion and correct grammar, spelling, vocabulary and syntax.

El tiempo de clase asignado para escribir el ensayo fue de una (1) hora.

Análisis de los elementos de cohesión.

En esta parte, los elementos de cohesión fueron identificados, clasificados y cuantificados. Se calculó el número total de elementos de cohesión y cada tipo de cohesión en relación con el número total de palabras.

El concepto “palabra” se tomó según la definición de Anderson (1980) como una unidad ortográfica estándar, incluyendo nombres propios y contracciones.

“Párrafo” se definió como una unidad discursiva indentada o separada de otra unidad discursiva mediante un espacio.

El análisis cuantitativo de los ensayos indica que la extensión de estos varía entre 42 y 310 palabras, para un promedio de 170.

Aunque las circunstancias en las cuales se produjeron los ensayos eran las mismas para todos los estudiantes, la extensión de los ensayos parece ser un reflejo de la frecuencia con la que dichos estudiantes escriben en inglés y el grado de facilidad/dificultad que experimentan al hacerlo. Así, aquellos estudiantes que escribieron menos palabras en total, parecían tener mayor dificultad al escribir y parecían no entender lo que se esperaba que hicieran. El siguiente ejemplo ilustra algunos de sus problemas.

The present work is about the influence of some means of communication such as the radio and television on the daily life of a colombian.
It is well-known, that every country must have its own mean of communication. For example, Colombia has many ways of communicating because of its position in the world. Colombia is

ubicated between two seas and has a lot of important ports on each coast.

In this essay, it will be written the importance of the above mentioned.

(S/17)

En este ejemplo, S/17 (el estudiante autor del ensayo número 17) hace cosas consideradas innecesarias. Primero, anuncia que va a escribir acerca de un tema determinado, lo cual es irrelevante dado que el tema ya está anunciado en el título. Segundo, introduce la variedad de medios de comunicación de que dispone Colombia en virtud de su posición geográfica, lo cual no tiene nada que ver con la tarea asignada. Tercero, reitera que su ensayo versará sobre 1 y 2, mencionados arriba. Lo inapropiado de este proceder puede ser indicativo del desconocimiento que tiene el escritor respecto de lo que se le pide hacer antes que de su habilidad para escribir en la segunda lengua.

La Tabla 1 resume los resultados del análisis de la frecuencia en el uso de los elementos de cohesión.

Tabla 1
Promedio de elementos de cohesión en proporción al promedio de palabras

Referencia	Substitución	Elipsis	Conjunción	Lexica
8.1	1.1	0.0	7.3	0.3

En general, los estudiantes utilizaron elementos de cohesión lineal manera abundante pero pocas veces se hizo un buen uso de ellos.

Análisis detallado del uso de elementos de cohesión

Referencia. Los estudiantes utilizaron elementos de referencia en una proporción relativamente alta. Esto podría explicarse por el hecho de que los estudiantes de este nivel están relativamente familiarizados con dichas formas, desde los cursos básicos. La tabla 2 presenta el promedio de cada tipo de referencia (pronombres y demostrativos, en proporción al número total de palabras.

Tabla 2
Promedio de elementos de referencia (pronombres y demostrativos)
en proporción al promedio de palabras.

Pronombres	Demostrativos
------------	---------------

7.6	1.5
-----	-----

La familiaridad de los estudiantes con la expresiones de referencias no necesariamente se traduce en un uso adecuado de las mismas. El siguiente ejemplo ilustra tal situación. En este ejemplo el autor utilizó **it** para referirse a **products** equivocadamente.

Television shows many new products which are on Supermarkets
and show us the best way to get **it**.

(s/13)

Las referencias pronominales a menudo se usan para evitar repetición léxica. En tal caso, el escritor generalmente sustituye una frase nominal por un pronombre cuando no hay intervención de otras referencias, cuando el referente es una frase nominal que aparece inmediatamente en la cláusula precedente y cuando la cláusula en la que aparece el referente no está al comienzo de un nuevo párrafo. Escritores menos habilidosos, sin embargo, parecen tener dificultad en el manejo de este aspecto, como lo muestra el siguiente ejemplo.

In this moment in Colombia there are many **companies of communications** for example cable vision, Directv and others. **Companies of communications** give us a new opportunity for know the world because the people can make their own conclusions about what happen in the rest of the world. **Companies of communications** make people be not only people that watch how the world is changing.

(S/16)

En este ejemplo, el escritor introduce el tema con una frase nominal y continúa usando la misma frase para referirse al tema.

Sustitución. Pocos estudiantes emplearon la sustitucion nominal y ninguno la verbal. Este hallazgo, no obstante, no es sorprendente ya que el uso de la sustitución, así como el de la elipsis, exige una mayor sofisticación en el uso de la lengua. Además, parece que la frecuencia en el uso de este recurso es relativamente baja incluso en los hablantes nativos. Se requeriría, entonces, de un estudio orientado a probar si efectivamente existe una correlación entre el uso de la susstitución por parte de

nativos y no nativos. A continuación se presentan dos de los ejemplos en los que se utilizó la sustitución.

Songs which play radio station have words which make best to the soul even there are words which are unpolite and they make worst the soul, they don't give a good message about life so you can choose what you can listen, a good message or a bad one

(S/24)

Since it is noticeable that radio and television are the principal mass media and in some cases those ones could cause a great influence in human beings, I am going to show some ideas about them.

(S/30)

En el primero de estos dos ejemplos one ha sido utilizado para sustituir la expresión message y en el segundo a mass media.

Elipsis. Ningún estudiante empleó el recurso de la elipsis (nominal y/o verbal en su escrito). Como ya se ha dicho, esto puede ser debido al hecho de que el uso de este mecanismo está más limitado por consideraciones de tipo sintáctico dentro del discurso escrito. Es posible, además, que la adquisición de la habilidad para el empleo de dicho recurso tome relativamente más tiempo a lo largo del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Conjunción. El uso de la conjunción fue, como aquel de la referencia, alto. Las conjunciones mayormente utilizadas fueron and y because. Es posible que ésto haya ocurrido como estrategia compensatoria ante la dificultad para emplear otras expresiones. La tabla 3 muestra el promedio de cada tipo de conjunción (aditiva, adversativa, causal y temporal, en proporción al número total de palabras.

Tabla 3

Promedio de conjunciones (aditivas, adversativas, causales y temporales) en proporción al promedio de palabras

Aditivas	Adversativas	Causales	Temporales
3.7	1.0	1.1	0.2

A continuación se presenta la frecuencia con la que se utilizaron diferentes tipos de conjunciones en los ensayos.

Tabla 4
Frecuencia en el uso de diferentes tipos de conjunciones

Conjunción	Uso correcto	Uso incorrecto	Total
And	227	5	232
But	44	1	45
Now	1	0	1
Also	7	1	8
Or	27	0	27
Because	52	2	54
However	3	2	5
First	1	1	2
Second	2	2	4
Instead	1	0	1
Unfortunately	2	0	2
of course	1	0	1
for example	19	0	19
So	11	0	11
on the contrary	1	0	1
in order to	5	0	5
Although	7	3	10
Hence	1	0	1
Since	4	0	4
for instance	1	0	1
on the other hand	0	1	1
Furthermore	0	1	1
Finally	3	2	5
in conclusion	3	0	3
in summary	2	0	2
In spite of	0	1	1
Besides	5	1	6
Seldom	1	0	1
In addition to	1	0	1
for	1	0	1
thus	0	1	1
moreover	0	1	1
because of	2	0	2
not only...but	1	0	1
to conclude	1	0	1
therefore	1	0	1
concluding	1	0	1

Se puede apreciar que conjunciones coordinativas simples como **and** tienden a ser más usadas que las conjunciones subordinantes como **because** que a su vez son más utilizadas que las conjunciones de contraste como **on the contrary** y **on the other hand**. Los estudiantes de inglés pueden adquirir las conjunciones coordinativas bastante temprano ya que su uso no está determinado por limitaciones sintácticas.

A continuación se presentan algunos ejemplos que ilustran el mal uso de algunas conjunciones. Aquí es curioso notar que en este nivel algunos estudiantes aún tienen dificultad para utilizar **and**, apropiadamente.

Today, scientifics have developed the most important **and** technical discoveries, that give happiness to our lives.

(S/36)

En este ejemplo, el uso de **and** no es correcto por no ser necesario, ya que seguramente este estudiante quiso decir algo así como “*Today, scientists have come up with the most important technical developments that bring happiness into our lives.*”

Algunos de los errores en el uso de las conjunciones parecen indicar el desconocimiento que tienen los estudiantes acerca de las condiciones que limitan su empleo. Considérense los siguientes casos.

However, radio and t.v. have its advantages and disadvantages. I think for example that there are people spend most of the time by watching t.v. and listening the radio and....

(S/36)

Radio and television are the most important communication's resources, because they are more easy to give inforamtion than newspapers.

Although, you can see everywhere; in a shop, in a restaurant, in a bar, in a car, because people prefers see and hear, opposite to read; though, it ought no to be in this way

(S/7)

On the other hand television and radio are not so bad, also there are advantages such as...

(S/10)

El empleo de **however** en este caso específico es incorrecto debido a que el autor debió, primeramente, discutir uno de los dos aspectos. Por ejemplo, las ventajas o desventajas de la radio y de la televisión, y luego discutir el otro aspecto. La utilización de dicha expresión es igualmente inapropiada ya que no debió emplearse

para iniciar un párrafo. El empleo de **although** también es incorrecto puesto que el escritor no está contrastando dos ideas. El uso de **on the other hand** no es adecuado en este contexto ya que no se había utilizado previamente la expresión **on the one hand**.

Es interesante anotar que sólo unos pocos estudiantes concluyeron sus ensayos con formas apropiadas como **in summary**, **finally** o **in conclusion**. En oposición a estos, otros estudiantes utilizaron expresiones claramente inapropiadas para tal fin.

There are some t.v. programs, that it could be calificated as good. But I don't remember anything now. **I have nothing else to say.**

(S/35)

I used more the T.V. than radio, but I like both of them. **Of course how I said before I prefer to watch T.V.**

(S/12)

La última oración en S/12) además de presentar un error léxico (how) es inapropiada para finalizar el escrito por lo menos por dos razones: 1) no es efectiva porque no retoma el punto central del ensayo: la influencia de la radio y de la televisión en la vida diaria del Colombiano y 2) su forma corresponde más al discurso oral informal que al discurso escrito.

Cohesión léxica. Los elementos de cohesión léxica utilizados por los estudiantes fueron la repetición y la superordenación. De estos, la repetición fue la más usada.

I can agree with **t.v.** when some few programs show you interesting things you are not able to see in the **place** where you live such as animals, geography scientific experiments and **places** you had ever thought of. This is the part I like of **t.v.** but anyhow for me it is the worst enemy of a sensitive personality which wants to rise high.

(S/32)

A continuación aparecen algunos de los pocos ejemplos de superordenación.

In conclusion, I can define both **machines** as something we don't necessarily need.

(S/32)

Everybody make effort in order to buy the best t.v. set or stereo they can buy. Besides the information that gives this two **technological advances** are almost useless...

(S/34)

Many years ago, when television and radio didn't exist, life was different. When they appeared, human being's life changed; a new age began.
The influences of these mass media is absolute, everybody have one.

(S/31)

En estos ejemplos, machines, technological advances y mass media han sido utilizados términos más generales que incluyen radio y televisión., aunque el uso de *machines* es inapropiado

En general, los estudiantes en este nivel parecen tener dificultades en el uso de recursos de cohesión léxica con fines estilísticos. Probablemente, esto se deba a que aún no están familiarizados con las funciones retóricas de estos elementos.

10. Conclusiones.

El análisis reportado aquí muestra que algunos elementos de cohesión lineal fueron más utilizados que otros. Por ejemplo, el uso de la referencia y la conjunción fue más alto que el de la sustitución y la elipsis. Igualmente, los estudiantes tuvieron más dificultades en el uso apropiado de las conjunciones en comparación con el empleo de las referencias. Esto parece sugerir la necesidad de que se enseñe el uso de algunos elementos de cohesión como la referencia, la sinomia y la conjunción, de manera explícita (a través de reglas), porque son relativamente más fáciles de ilustrar, mientras que mecanismos como la sustitución, la superordinación y la elipsis podrían ser aprendidos a través de lecturas. Este segundo aspecto es de vital importancia en el desarrollo de habilidades de composición escrita ya que privilegia la relación lectura-escritura. De este modo, al leer, el individuo entra en contacto con nuevos estilos y formas lingüísticas empleadas por el escritor profesional, teniendo así la posibilidad de incorporarlos a su propia escritura.

En general, el frecuente uso inadecuado de los recursos de cohesión lineal llama la atención, lo cuál valida la hipótesis del estudio.

En concordancia con los estudios relacionados, se encontró que a pesar de que ciertos estudiantes utilizaron diferentes elementos de cohesión y en distintas proporciones, sus ensayos no fueron del todo cohesivos. Así, el número de elementos de cohesión en un escrito no es lo que determina la cohesión del mismo. Se concluye, que el uso apropiado de dichos elementos con propósitos estilísticos, es algo que se

adquiere con el paso del tiempo, a medida que se avanza en el nivel de instrucción y se tiene un mayor contacto directo e indirecto con la lengua extranjera.

Igualmente, es preciso apreciar la importancia de la lectura como factor que influye positivamente en el desarrollo de las habilidades de composición escrita. Autores como Tolchinsky (1993), Wells (1988) y Meek (1992), entre otros, reconocen la importancia de las transferencias que se pueden dar desde la escritura a la lectura y viceversa. Dicho en otras palabras, el buen escritor se nutre de buenos escritos y esto sólo es posible en la medida en que se desarrolle una cultura de la lectura.

Implicaciones del estudio

La motivación del estudio fue esencialmente de carácter pedagógico, puesto que se buscaba definir estrategias de enseñanza de la composición escrita con el propósito de mejorar la calidad de la redacción en inglés y contribuir a que el interés de los estudiantes en este tipo de actividad sea mayor. La investigación se realizó en el salón de clase y se espera que los resultados obtenidos sirvan para sugerir cambios metodológicos que redunden en la mejoría de la redacción de los estudiantes sujetos de este estudio y de otros en condiciones similares. Particularmente, se sugiere la necesidad de trabajar sistemáticamente los recursos de cohesión lineal de manera explícita y a través de lecturas en todos los niveles de inglés del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas. Se espera, igualmente, que estos resultados sean útiles en la definición de otros objetivos de investigación, tales como indagar acerca de la frecuencia en el uso de los recursos de cohesión léxica por parte de nativos e investigar los efectos de las prácticas pedagógicas en el uso de la cohesión textual.

Nota. Agradezco a las Profesoras Blanca de Escorcía y Gladys Stella López quienes leyeron una versión preliminar de este artículo e hicieron valiosas sugerencias acerca de su contenido.

REFERENCIAS

- ALCALDE, L. C. (1995). "Operaciones implicadas en los procesos de escritura", en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. N° 5. Graó Educación de Serveis Pedagògics.
- ANDERSON, P. (1980). *Intersentencial Cohesion in Texts as Written by Learners of English as a Second Language*. M.A. Thesis, University of Kansas.
- CAMPS, A y VILA, M. (1994). "Projectes per aprendre llengua", en *Articles de*

Didactique de la Llengua i la Literatura, Nº 2

- CONNOR, U. (1987). "Research Frontiers in Writing Analysis". *TESOL Quarterly*. Vol., 21, No, 4, 1987.
- ENKVIST, N. E. (1987). "Text linguistics for an applier: An Introduction." En Connor, Ulla y Kaplan, R.B. (eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Addison-Wesley.
- HALLIDAY, M.A.K. (1965). "Categories of Grammar." *Word*. Vol. 17, No. 1.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- MARTINEZ, M. C. (1994) *Análisis del discurso, cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- MEEK, M (1992). "Ajudant els lectors" en T. Colomer (Coord.) *Ajudar a llegir*. Barcanova.
- NORMENT, N., Jr. (1984) . Contrastive Analysis of Organizational Structures and Cohesive Elements in Native and ESL Chinese, English and Spanish Writing. *Dissertation Abstract International* Vol. 45, No. 01.
- PRITCHARD, R., J. (1981). A Study of the Cohesion Devices in the Good and Poor Compositions of Eleventh Graders. *Dissertation Abstracts International*. Vol. 42, No. 02.
- SCARCELLA, R. (1984). Cohesion in the Writing Development of Native and Non-native English Speakers. *Dissertation Abstracts International* Vol. 45, No. 5.
- SOMMERS, N. I. (1987). *Constructing readers-constructing texts: New directions in researching the revising process*. Paper presented at the College Composition and Communication Conference, Atlanta.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito*. Anthropos.
- WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Laia