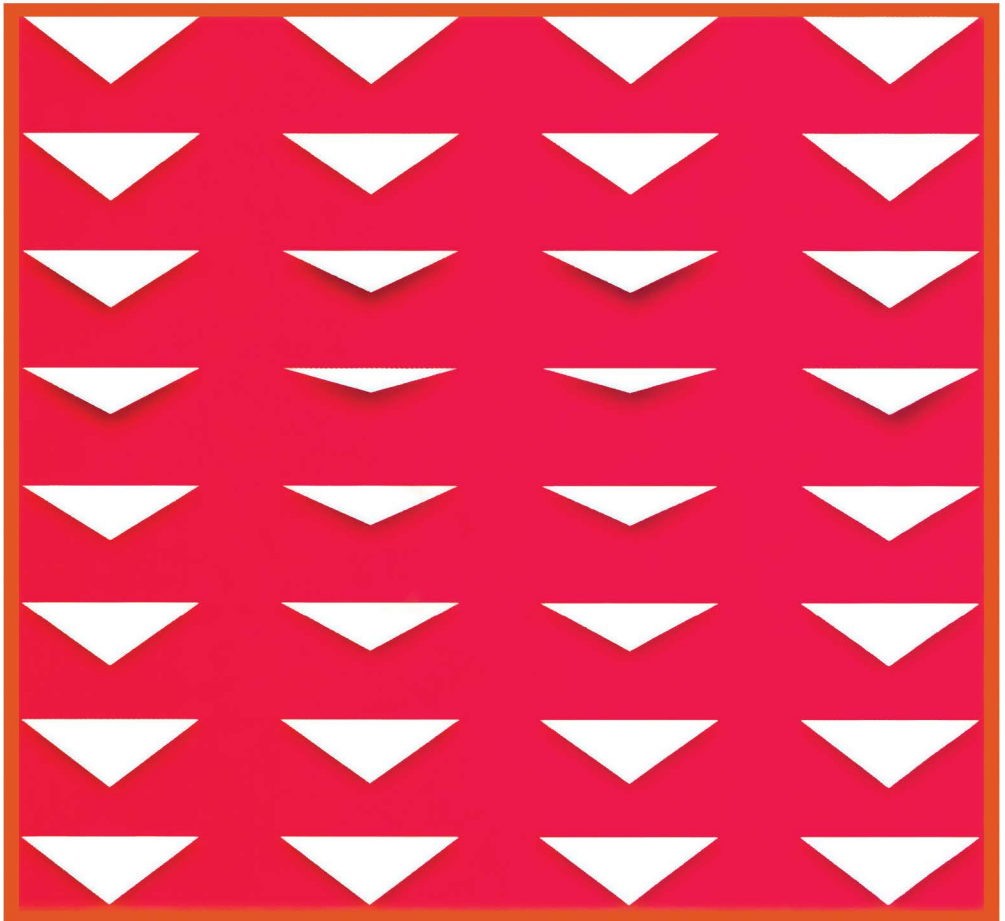


Coherencia y cohesión  
en textos escritos en inglés  
por alumnos de filología inglesa  
(estudio empírico)

*Mercedes Díez Prados*







COHERENCIA Y COHESIÓN EN  
TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS POR  
ALUMNOS DE FILOLOGÍA INGLESA  
(ESTUDIO EMPÍRICO)



COHERENCIA Y COHESIÓN EN  
TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS POR  
ALUMNOS DE FILOLOGÍA INGLESA  
(ESTUDIO EMPÍRICO)

MERCEDES DÍEZ PRADOS



SERVICIO DE PUBLICACIONES  
2003

© Universidad Alcalá de Henares  
Servicio de Publicaciones  
ISBN: 84-8138-540-9  
Depósito Legal: M-15846-2003

Diseño de portada: Jaime Nieto

EDITER  
Impreso en España

*A JoAnne Neff,  
por su guía, ánimo y confianza*

*A mi familia y amigos  
por su apoyo, paciencia y ayuda*



# Índice

	Pág.
INTRODUCCIÓN .....	13
<b>CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE COHERENCIA</b> .....	15
1.1 INTRODUCCIÓN .....	15
1.2 DEFINICIÓN DE LA ENTIDAD <i>TEXTO</i> .....	15
1.3 LOS ELEMENTOS DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL.....	17
1.4 HACIA UNA TEORÍA DE LA COHERENCIA.....	20
1.4.1 Enfoque cognitivo .....	21
1.4.2 Enfoque lingüístico .....	41
1.4.2.1 <i>Estudios teóricos</i> .....	42
1.4.2.2 <i>Estudios empíricos</i> .....	53
1.5 CONEXIÓN ENTRE EL ENFOQUE COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO DE LA COHERENCIA .....	63
<b>CAPÍTULO II: LA COHESIÓN Y SU RELACIÓN CON LA COHERENCIA</b> .....	67
2.1 EL CONCEPTO DE COHESIÓN .....	67
2.2 MODELOS ALTERNATIVOS DE COHESIÓN.....	76
2.3 LA RELACIÓN ENTRE COHERENCIA Y COHESIÓN .....	82
2.4 LA COHERENCIA Y LA COHESIÓN COMO INDICADORAS DE CALIDAD EN LA REDACCIÓN .....	96
2.5 TIPOLOGÍAS DE ERRORES DE COHESIÓN Y COHERENCIA...	98
<b>CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO ..</b>	103
3.1 PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN .....	103
3.1.1 Los sujetos y la muestra seleccionada.....	103
3.2 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN EN LA INVESTIGACIÓN .....	107
3.2.1 El modelo para la medición de la coherencia: la armonía cohesiva.....	107
3.2.1.1 El lazo cohesivo y las relaciones de correferencia, co-clasificación y co-extensión.....	109

	<b>Pág.</b>
3.2.1.2 Las cadenas de cohesión y sus tipos.....	113
3.2.1.3 Términos cohesivos y no cohesivos.....	115
3.2.1.4 Interacción entre cadenas.....	115
3.2.1.5 El modelo teórico de la transitividad para el análisis de la interacción.....	118
3.2.1.6 Las hipótesis de Hasan respecto a la armonía cohesiva .....	128
3.2.1.7 Aplicación de Parsons (1990) del modelo de análisis de la armonía cohesiva.....	130
3.2.1.8 Contribución de Parsons al modelo de Hasan: las cadenas significativas.....	141
3.2.1.9 Los límites de la coherencia.....	143
3.2.2 Las encuestas sobre coherencia y los informantes.....	146
3.2.3 El análisis tipológico de la cohesión.....	150
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE COHERENCIA .....</b>	<b>153</b>
4.1 INTRODUCCIÓN .....	153
4.2 LOS RESULTADOS RESPECTO A LA COHERENCIA .....	153
4.2.1 Los resultados de la encuesta de coherencia .....	154
4.2.2 Los resultados del análisis de armonía cohesiva.....	166
4.2.3 La correlación entre la puntuación de la encuesta y los resultados del análisis de armonía cohesiva.....	170
4.2.4 Correlaciones entre los términos significativos y la encuesta.....	175
4.2.5 Razones de la disparidad de resultados entre el estudio de Parsons y los de la presente investigación.....	180
4.2.6 Eficacia del método de la armonía cohesiva .....	191
4.2.7 Dos nuevos índices derivados del análisis de armonía cohesiva.....	200
4.2.8 Críticas al modelo de Hasan por otros autores.....	202
4.2.9 La segunda encuesta de coherencia.....	204
<b>CAPÍTULO V: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE COHESIÓN .....</b>	<b>209</b>
5.1 INTRODUCCIÓN .....	209
5.2 LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS TIPOLÓGICO DE COHESIÓN .....	209
5.2.1 Referencia.....	215
5.2.2 Sustitución y elipsis.....	218
5.2.3 Conjunción.....	219
5.2.4 Cohesión léxica.....	223



	<b>Pág.</b>
5.2.5 Frecuencia total de mecanismos de cohesión.....	225
5.3 ANÁLISIS CUALITATIVO .....	227
5.3.1 Referencia.....	227
5.3.2 Conjunción.....	233
5.3.3 La cohesión léxica.....	235
5.4 CRÍTICAS AL MODELO DE COHESIÓN DE HALLIDAY Y HASAN (1976).....	241
5.4.1 Problemas encontrados al realizar el análisis tipológico de cohesión de acuerdo al modelo de Halliday y Hasan (1976).....	243
5.5 RELACIONES ESTADÍSTICAS ENTRE LOS ANÁLISIS DE COHERENCIA Y COHESIÓN.....	247
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>253</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>259</b>



## Introducción

En una visión histórica de la investigación llevada a cabo en el aprendizaje de la redacción tanto en la lengua materna (L1) como en una segunda lengua (L2), Grabe y Kaplan (1996) distinguen tres líneas de investigación en función de su objetivo:

- a) La que estudia los factores que entran en juego al aprender a redactar.
- b) La que se centra en el proceso de redacción de textos eficaces.
- c) La que examina los rasgos del texto escrito, es decir, el producto de la redacción.

Aunque centrada en el estudio de textos escritos en la L2, la presente investigación se puede encuadrar en la tercera de estas líneas, denominada *lingüística del texto* o *análisis del discurso*<sup>1</sup>, puesto que analiza dos de los temas principales que le conciernen: la cohesión y la coherencia (Grabe y Kaplan 1996: 20). Si bien es frecuente encontrar estudios de este tipo en entornos de inglés como segunda lengua (ESL en inglés), no ocurre lo mismo en contextos donde el inglés es lengua extranjera (EFL), en particular, por hispanoparlantes de la variedad peninsular. Esta investigación, por tanto, viene a paliar en parte este vacío en la investigación al haber elegido como sujetos a un grupo de estudiantes universitarios de Filología Inglesa de la Universidad Complutense de Madrid, para quienes el inglés es una herramienta académica fundamental. Los grupos experimentales de la investigación son, por tanto, dos muestras recogidas entre los alumnos de 1º y 4º de esta especialidad. Esta división vino motivada por el afán de descubrir un posible

---

<sup>1</sup> Si estas dos denominaciones hacen referencia a la misma disciplina o si se deben aplicar a acercamientos diferentes merecería un extenso debate que excede los límites del presente trabajo.

desarrollo evolutivo en el uso de los mecanismos de cohesión y coherencia por ambos grupos de escritores. Por su parte, el grupo de referencia con el que se les compara está formado por una muestra equivalente de hablantes nativos, representada por un grupo de estudiantes norteamericanos de español. Del estudio comparativo entre las muestras se pretendían derivar claves para orientar a los discentes de inglés en la elaboración de textos coherentes y cohesivos.

Como fase previa a la realización del estudio empírico, se revisaron numerosos estudios que trataban los fenómenos que nos ocupan con el fin de entender su funcionamiento y buscar un mecanismo de medición que resultara eficaz. El resultado de estas pesquisas se recoge en los capítulos 1 y 2, donde se comentan las observaciones que creemos más relevantes de las encontradas en la bibliografía sobre el tema. El capítulo 3 retoma y amplía la explicación de los marcos teóricos elegidos para el análisis y proporciona los detalles del diseño del estudio empírico: el modelo de la armonía cohesiva de Hasan (Hasan 1984 y Halliday y Hasan 1989) y la categorización de tipos de cohesión (Halliday y Hasan 1976 y las modificaciones posteriores de Halliday 1994). Los dos últimos capítulos están dedicados a la exposición e interpretación de los resultados de los análisis de coherencia y cohesión, respectivamente. En la discusión de los resultados en cada fenómeno, cubrimos los siguientes aspectos:

- (a) Enumeración de las hipótesis y/o preguntas que este estudio se dispone a comprobar.
- (b) Los resultados obtenidos en cada una de las medidas.
- (c) Métodos estadísticos utilizados para comprobar las hipótesis y/o dar respuesta a las preguntas formuladas como punto de partida de la investigación.
- (d) Verificación o anulación de las hipótesis de acuerdo con los métodos estadísticos utilizados.
- (e) Comparación con otros estudios respecto a la comprobación de las hipótesis.
- (f) Explicación cualitativa de los resultados obtenidos.
- (g) Crítica del modelo de análisis aplicado, es decir, de la capacidad explicativa de los marcos teóricos elegidos.

Para poner cierre al volumen, apuntamos las conclusiones que se derivan de la presente investigación.

# Definición Del Concepto De Coherencia

### 1.1 Introducción

Este capítulo está dedicado a hacer una revisión bibliográfica de algunos estudios sobre la coherencia para esclarecer el significado de este concepto y cuáles son sus manifestaciones más evidentes en los textos. En primer lugar, enmarcamos los conceptos de cohesión y coherencia en la estructura textual, como proponen Grabe y Kaplan (1996), lo que nos permite relacionar estos dos fenómenos con otros mecanismos lingüísticos. A continuación, pasamos a estudiar la coherencia desde dos enfoques distintos: el cognitivo y el lingüístico. Dentro de este último, se hace un repaso de las observaciones recogidas por algunos estudios empíricos diseñados para desentrañar el funcionamiento de los recursos de la coherencia en los textos. Sin embargo, antes de ahondar en los conceptos de coherencia y cohesión para examinar su papel en la estructura textual, creemos importante acercarnos a la definición de *texto*, puesto que éste es el marco, la unidad lingüística, en el que actúan, principalmente, la cohesión y la coherencia.

### 1.2 Definición de la Entidad *Texto*

El texto, como realidad supraoracional, es una unidad lingüística difícil de definir, particularmente porque no es, meramente, la suma de las oraciones que lo componen, sino que debe ser entendido en su conjunto y compuesto por un haz de relaciones y mutua dependencia entre sus partes. La disciplina del análisis del discurso tiene como objetivo fundamental definir la naturaleza textual, intentando aislar sus componentes

con el afán de encontrar propiedades en ellos que ocurran de forma sistemática. El concepto de *textualidad* (o *textura*) es el término acuñado para denominar ese rasgo o conjunto de rasgos que distinguen a un texto frente a otras muestras de lengua que no se pueden considerar como tal. A continuación pasamos a explicar sus características.

Los fenómenos de coherencia y cohesión han estado presentes en diversos intentos de esclarecer y sistematizar los rasgos que conforman la realidad textual, o lo que es lo mismo, en qué consiste la *textualidad* (Beaugrande y Dressler 1981) o *textura* (Halliday y Hasan 1976). Así Beaugrande y Dressler (1981) establecen siete criterios que dotan a un texto de textualidad, siendo la coherencia y la cohesión los dos más importantes y los cinco restantes los de intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad<sup>1</sup>.

Aunque para Beaugrande y Dressler (1981) se deben cumplir los siete criterios al unísono, no todos los estudiosos del tema los incluyen como rasgos inherentes a la naturaleza de los textos. Brown y Yule (1983: 195) señalan que, para Halliday y Hasan (1976) la cohesión parece ser el único requisito necesario para la conformación de los textos:

The concept of TEXTURE [mayúsculas en el original] is entirely appropriate to express the property of 'being a text'. A text has texture, and this is what distinguishes it from something that is not a text. It derives this texture from the act that it functions as a unity with respect to its environment." (Halliday y Hasan 1976: 2)

As a general rule, the examples cited in this book will be of cohesion across sentence boundaries, since here the effect is more striking and the meaning is more obvious: cohesive ties between sentences stand out more clearly because they are the ONLY [mayúsculas en el original] source of texture, whereas within the sentence there are structural relations as well. (Halliday y Hasan 1976: 9)

Como puede verse en estas citas, la textura proporciona la calidad de texto a una muestra de lengua y ésta viene dada por la cohesión, particularmente aquella que se da entre oraciones, lo cual no quiere decir, nece-

---

<sup>1</sup> El resto de los criterios se definen de la siguiente forma: la *intencionalidad* hace referencia al objetivo que el emisor pretende lograr; la *aceptabilidad* es el requisito por el cual el texto debe ser aceptado por la audiencia a quien va dirigido; el texto, a su vez, ha de ser *informativo*, es decir, debe contener un cierto grado de información nueva para el receptor; la *situacionalidad* hace referencia a los factores que intervienen para que un texto sea relevante en la situación en la que ocurre; por último, la *intertextualidad* se refiere a las relaciones formales o semánticas que existen entre textos de un mismo tipo.

sariamente que la cohesión no pueda darse dentro de los límites de la oración (Halliday y Hasan 1976: 9)

Si bien existe diversidad de opiniones entre los criterios que deciden qué es un texto, lo que sí parece ampliamente reconocido es que se da una cierta relación entre los conceptos de cohesión y coherencia. El asunto que más controversia despierta, sin embargo, es si la existencia de uno es condición *sine qua non* para el otro; en concreto, si es imprescindible que un texto sea cohesivo para que se le pueda considerar coherente o si puede haber textos que no sean cohesivos pero sí coherentes, al igual que textos cohesivos que sean incoherentes. Sólo apuntaremos por el momento que diversos autores (Brown y Yule 1983; Salkie 1995) proporcionan ejemplos de textos en los que uno y otro fenómeno se dan independientemente; la relación entre cohesión y coherencia, por su parte, la trataremos más adelante. En la siguiente sección, como anunciábamos en la introducción, enmarcamos estos dos fenómenos dentro de la estructura textual y señalamos su relación con otros componentes lingüísticos que actúan en unidades menores que el texto.

### 1.3 Los Elementos de la Estructura Textual

Para Grabe y Kaplan (1996), los elementos de la estructura textual se dividen en cuatro componentes potencialmente independientes que actúan en dos niveles: oracional y textual. Ambos niveles se reflejan tanto en estructura superficial como profunda:

Tabla 2. 1  
Adaptación del diagrama de Grabe y Kaplan (1996: 63)

	Estructura Superficial		Estructura profunda
Oracional (intraoracional)	Sintaxis	L É X I C O	Semántica
Textual (extraoracional)	Cohesión		Coherencia

Como puede observarse, el diagrama incluye un quinto componente, el léxico, que, en opinión de sus autores, es subyacente a los otros cuatro. Todos ellos son, en opinión de Grabe y Kaplan (1996: 62): "*The building blocks from which all texts are constructed*". En el diagrama podemos ver como la cohesión y la coherencia se equiparan, respectivamente, con la sintaxis y la semántica. La sintaxis da cuenta de las relaciones formales entre los componentes de la oración y esto se refleja en la estructura superficial; de igual modo, la cohesión es la encargada de establecer las relaciones entre las oraciones del texto y su manifestación es, igualmente, superficial. Por su parte, la semántica y la coherencia explican las relaciones de significado en los dos ámbitos mencionados: oracional y extraoracional. Si la sintaxis y la cohesión son rasgos patentes de la estructura superficial, la semántica y la coherencia actúan en la estructura subyacente, la estructura profunda de la oración y del texto, respectivamente. La función de la semántica es asignar significados a palabras y sintagmas e interpretar cómo se combinan los significados de estas unidades menores para interpretar fragmentos lingüísticos mayores. La coherencia, por su parte, controla el significado del texto en su conjunto.

Las dos zonas inferiores del cuadro representan los componentes que se estudian en la presente investigación, aunque, como se verá más adelante al explicar el modelo teórico adoptado para la medición de la coherencia (la *armonía cohesiva*), los componentes oracionales están presentes en la coherencia. Asimismo, este modelo demuestra que la cohesión y la coherencia no se localizan en compartimentos estancos sino que forman un continuo que impide la delimitación exacta de sus fronteras.

El léxico afecta y se ve afectado por los otros cuatro componentes. En cuanto a su papel en los dos ámbitos que nos conciernen, las formas léxicas sirven para señalar tanto uno como otro fenómeno (Grabe y Kaplan 1996: 65): el léxico señala la información textual en términos de cohesión referencial (p.ej., pronombres, demostrativos), de elipsis y de sustitución, así como en la cohesión léxica, la cual podría considerarse central en una teoría de la construcción textual; de hecho, diversos autores están de acuerdo en resaltar la supremacía de este tipo de cohesión sobre otros mecanismos (p.ej., Witte y Faigley 1981; Halliday y Hasan 1989; Hoey 1991). Asimismo, las estructuras de coherencia pueden venir motivadas por formas léxicas específicas, por ejemplo, el término *problem* al principio de un texto indica, normalmente, que se va a desarrollar un discurso que expone un problema y su solución (Grabe y Kaplan 1996).



Los componentes textuales (cohesión y coherencia en el diagrama), como apuntan Grabe y Kaplan (1996: 65), son más complejos que los que actúan en el ámbito oracional. La estructura de los textos difiere de la estructura oracional en que ésta está sujeta a unas reglas más o menos determinadas y sus elementos son, por tanto, predecibles. Sin embargo, los elementos estructurales del texto no son predecibles de igual modo: a pesar de que cada oración influya en las siguientes, no se puede saber con exactitud qué forma ni qué interpretación tendrán las oraciones que van apareciendo conforme se desarrolla el texto. La estructura textual se establece en el nivel paradigmático (Grabe y Kaplan 1996), mientras que la sintaxis oracional tiene su sede en el sintagmático. Prueba de ello y de la predictibilidad de los componentes oracionales son los intentos satisfactorios de elaborar reglas de restritura, o *phrase structuring rules*<sup>2</sup>.

Las opciones para la colocación de las oraciones en un texto vienen determinadas por su estructura paradigmática. Grabe y Kaplan demuestran el funcionamiento de este mecanismo de selección aplicándolo a las diferentes formas en las que se puede empezar un párrafo. La opción elegida despertará expectativas en el receptor con respecto al texto que encontrará a continuación. Es frecuente que estas expectativas sean compartidas por diferentes receptores, lo que demuestra que, hasta cierto punto, se puede *predecir* cuál será la opción paradigmática elegida por el emisor; sin embargo, esta predicción no es tan exacta como aquella que se da a nivel sintáctico, o sintagmático. Reproducimos a continuación el ejemplo de Grabe y Kaplan (1996: 66), con el fin de ilustrar este fenómeno y su explicación:

It was Mary's birthday. — . And her mother gave her some perfume.

- (a) I gave her a rose.
- (b) A rose was given to her by me.
- (c) A rose was my gift to her.
- (d) She received a rose from me.
- (e) Giving her a rose was my contribution to the day.

---

<sup>2</sup> No obstante, ha habido intentos de elaborar una taxonomía de reglas que dieran cuenta de la composición de cierto tipo de textos. En esta línea se encuentran las denominadas *story grammar rules*, cuyo fin es definir las partes que aparecen sistemáticamente en las narraciones (p.ej., *story* → *setting, episode; episode* → *beginning, development, ending*, etc.) (cf. Renkema 1993: 122-124). Aunque ejemplos como éste representen un intento ciertamente acertado de sistematizar los componentes de textos complejos como las narraciones, estas reglas no se aplican por los escritores/hablantes de forma tan estricta como las reglas que gobiernan el comportamiento sintáctico.

Aunque las opciones presentadas son, en cierta medida, sinónimas y, por tanto, cualquiera de ellas podría servir para completar el texto del ejemplo, la oración (a) es la opción que mejor encaja en ese contexto y la que, con mayor probabilidad, elegiría cualquier hablante de inglés. Fenómenos como éste evidencian que la estructura textual existe y que, por lo tanto, las oraciones del discurso no se asocian anárquicamente unas a otras: la organización de la información de un texto viene determinada, en cierta medida, por su estructura. La sistematicidad en la estructura de los textos facilita su procesamiento puesto que la información está organizada de forma previsible. Consecuentemente, lo que concuerda con las previsiones se tratará como coherente, mientras que lo que las transgrede será tildado de incoherente.

Una vez explicado el lugar que ocupan la cohesión y la coherencia en relación con otros elementos del sistema lingüístico y su ámbito de actuación, las estructuras superficial y profunda del texto, respectivamente, pasamos a estudiar el más abstracto de ellos, la coherencia. Se tratarán diferentes acercamientos al concepto de coherencia que intentan explicar su mecanismo de actuación.

## 1.4 Hacia una Teoría de la Coherencia

En esta sección hacemos una revisión de diversos acercamientos al concepto de la coherencia que han intentado explicar en qué consiste, cómo se manifiesta, en suma, cómo actúa este fenómeno que nos permite asignar y reconocer el significado global de unidades lingüísticas mayores. Así explican Grabe y Kaplan el estado de la cuestión respecto a los estudios de coherencia:

The concept of coherence in writing has traditionally been accepted as a component of writing research and writing instruction (e.g. Bamberg 1983, Beaugrande and Dressler 1981). In the last 20 years, however, researchers in psychology, linguistics, and applied linguistics have begun to explore this notion in an effort to understand how readers interpret a text as coherent and how writers control language structure to convey a sense of coherence (Grabe y Kaplan 1996: 67).

De este modo, Grabe y Kaplan señalan una dicotomía respecto a la manera de enfocar el sentido de la coherencia: como un fenómeno directamente relacionado con el lector, por un lado, o como responsabilidad

del escritor, por otro. Estas dos perspectivas se corresponden con cierta exactitud con las posturas adoptadas por el acercamiento psicológico y lingüístico, respectivamente: mientras que las teorías de la psicología cognitiva defienden que la coherencia es, principalmente, responsabilidad de los lectores, las teorías lingüísticas se centran en la coherencia como fenómeno textual y, por tanto, dependiente del escritor. Vilarnovo (1990) prefiere hablar de *coherencia interna* y *coherencia externa*, para denominar a las posturas teóricas que mantienen que la coherencia reside en el texto y en el sujeto intérprete, respectivamente.

Sin embargo, esta dicotomía no es tan severa, puesto que las teorías cognitivas intentan dar cuenta tanto de los procesos mentales que llevan a los escritores a imponer coherencia a sus textos como los que facilitan los juicios de coherencia de los mismos por parte de los lectores. En opinión de Connor y Johns (1990), uno de los problemas que impiden tener una visión clara de lo que significa la coherencia es el hecho de que este fenómeno se estudia desde estas dos posturas contrapuestas, aunque, como ellas apuntan, ambas defienden que el texto debe mostrar una serie de señales que faciliten su procesamiento.

Aunque los enfoques psicológico y lingüístico son reconciliables, como se puede concluir de estas últimas observaciones de Connor y Johns, lo cierto es que determinados autores localizan la coherencia, principalmente, en el ámbito psicológico. Para ellos, la coherencia depende, si no del lector completamente, sí del lector y del escritor en igual medida, siendo los rasgos textuales, hasta cierto punto, secundarios o irrelevantes. Esta situación divergente en el terreno de la investigación sobre la coherencia nos ha llevado a organizar la información recogida en dos grandes apartados: el enfoque cognitivo, basado en la teoría de los esquemas y el concepto de inferencia y el lingüístico, donde podemos observar dos tipos de estudios: teóricos y empíricos.

La división entre estas dos posturas contrapuestas debe entenderse como mecanismo para estructurar la exposición de diversos marcos teóricos y facilitar así su lectura; sin embargo, en nuestra opinión, no siempre es posible trazar una línea divisoria entre ambos enfoques puesto que algunos autores encajan en los dos y porque, en definitiva, las propuestas de ambos son complementarias.

### 1.4.1 Enfoque cognitivo

Algunos estudios sostienen que la fuente de la coherencia no es tanto el texto en sí como los procesos mentales que lleva a cabo el lector al intentar comprender el texto. En palabras de Renkema (1993: 35): "*Coherence is the connection which is brought about by something outside the text. This 'something' is usually knowledge which a listener or reader is assumed to possess*". Esta línea de pensamiento defiende, por tanto, que el receptor del mensaje debe aportar su conocimiento o, lo que es lo mismo, hacer conexiones mentales entre la información acumulada en su cerebro y la contenida en el texto para que éste sea coherente. En esta línea se enmarcan las afirmaciones de Witte y Faigley (1981) que aseguran que la coherencia es la relación semántica subyacente a un texto que viene condicionada por el propósito del escritor, el conocimiento y las expectativas de la audiencia y la información que se va a comunicar.

La coherencia puede proceder de una fuente no lingüística, como afirman Grabe y Kaplan (1996), recordando a Brown y Yule (1983), quienes, a su vez, se basan en Widdowson (1978): "*coherence is the result of conventionalized knowledge and sequences which a hearer (reader) will be able to call upon to impose a coherent frame onto a message*" (Grabe y Kaplan 1996: 68). Dos conceptos de base cognitiva que son fundamentales para explicar el fenómeno de la coherencia son los esquemas de conocimiento y las inferencias (Grabe y Kaplan 1996: 67-68).

La teoría de los esquemas de conocimiento defiende que los textos se ajustan a estructuras convencionales que, al igual que nuestras experiencias, se organizan en estructuras cognitivas (denominadas *marcos, guiones, escenarios y esquemas* en psicología cognitiva<sup>3</sup>). Estas estructuras mentales pro-

---

<sup>3</sup> Todos estos términos hacen referencia al conocimiento adquirido, a algún tipo de mecanismo mental de almacenaje, cuya información puede activarse o recuperarse en caso necesario. De todos los términos, el de *esquema* es el más usado. Sin embargo, cada uno de ellos sirve para denominar realidades cognitivas distintas: El *marco* (Minsky 1975) hace referencia a las representaciones mentales de los objetos que conocemos, con sus características. Resulta más difícil aplicarlo a los conceptos abstractos. El término *guión* (Aitchison 1992) se aplica a la memoria almacenada de una secuencia típica de acontecimientos, tales como ir a un restaurante o bañarse. *Escenario* (Sanford y Garrod 1981) es un concepto menos estático que el de *guión*. Estos autores sostienen que la comprensión de un texto se ve afectada por la activación del escenario correcto. En cuanto los lectores se enfrentan a un texto activan un escenario y, si éste es incorrecto, la comprensión será más difícil. Así, el título de un texto ayuda a activar el escenario idóneo.

porcionan al lector una capacidad de predicción que facilitará la comprensión de los textos y la asignación de coherencia a los mismos. Mediante el proceso de la lectura se construye el texto y, por tanto, el conocimiento previo del lector influye en la comprensión. Así la coherencia y el significado no son completamente inherentes al texto sino que dependen del esfuerzo del lector. Witte y Faigley (1981: 199) aseveran que la coherencia permite que un texto sea entendido como enclave del mundo real.

Por su parte, Beaugrande y Dressler (1981) creen que la coherencia no es un mero rasgo textual, sino, más bien, el resultado de procesos cognitivos resultantes entre los usuarios de los textos. Un texto no tiene sentido en sí mismo, sino que lo cobra en la interacción del universo presentado en él y el conocimiento del mundo que todos tenemos almacenado. La cohesión, por otro lado, es concebida por estos autores como un fenómeno de naturaleza textual, denominando al haz de relaciones gramaticales que se establecen entre los componentes del texto en su estructura superficial.

Cuando un texto es coherente, en opinión de Beaugrande y Dressler (1981), los conceptos y las relaciones que subyacen al texto superficial son mutuamente accesibles y relevantes<sup>4</sup>. Si la cohesión representa las conexiones a nivel superficial, la coherencia se refiere a las conexiones del contenido subyacente. De acuerdo con esta concepción de cohesión y coherencia, por tanto, el primer fenómeno sería aislable y, por lo tanto, analizable en el texto, mientras que el segundo no se podría objetivar tan fácilmente.

Beaugrande y Dressler (1981: 4) establecen un grupo de relaciones englobadas bajo el término general de *causalidad*, que ilustran, en su opinión, la coherencia y que pueden ser de los siguientes tipos: *causa*, *factibilidad*, *razón* y *propósito*. Podemos observar esta relación de causalidad entre las dos oraciones coordinadas del siguiente ejemplo proporcionado por Beaugrande y Dressler (1981: 5)<sup>5</sup>:

---

<sup>4</sup> Beaugrande y Dressler (1981:4) entienden por *concepto* una configuración de conocimiento activable y recuperable de manera consistente y por *relación* los lazos entre conceptos, que pueden o no establecerse explícitamente en el texto.

<sup>5</sup> Recogemos aquí los ejemplos de los otros tipos de relación mencionados por Beaugrande y Dressler (1981: 6-7) con el fin de que el lector pueda inducir con mayor facilidad lo que tales denominaciones encierran:

Factibilidad: *The Queen of Hearts, she made some tarts, all on a summer day.*

*The Knave of Hearts, he stole those tarts, and took them quite away.*

(la acción de la reina facilitó la acción del caballero, sin causarla obligatoriamente)

*Jack fell down and broke his crown.*

Entre las dos cláusulas de esta oración compleja se da una relación de causalidad del primer tipo: la caída de John es la causa de la ruptura de la coronilla. Estas relaciones entre proposiciones del texto se derivan, como es evidente, de su contenido expresado, pero no exclusivamente, como apuntan Beaugrande y Dressler (1981: 6-7), sino que dependen, en parte, del conocimiento del mundo almacenado en las mentes de escritores/hablantes y lectores/oyentes:

Coherence is clearly not a mere feature of texts, but rather the outcome of cognitive processes among text users. The simple juxtaposition of events and situations in a text will activate operations which recover or create coherence relations. (Beaugrande y Dressler 1981: 6)

Un acercamiento similar al de Beaugrande y Dressler, en cuanto a la relación de los acontecimientos expresados en oraciones contiguas, es el que presentan Sanders, Spooren y Noordman (1992) y Sanders y Noordman (2000). Estos autores elaboran una categorización de relaciones que se establecen entre los contenidos proposicionales de oraciones en contacto. Afirman que su enfoque de la coherencia puede enmarcarse en la línea de investigación que considera la coherencia como la relación que existe entre dos o más segmentos del discurso<sup>6</sup>. A pesar de que las relaciones se establecen entre parcelas del discurso, lo que podría llevar a pensar que es un enfoque lingüístico de la coherencia, las relaciones de coherencia que Sanders *et al.* (1992) desarrollan son de naturaleza cognitiva: *“the essential characteristic of the relations is that they establish coherence in the cognitive representation (pág. 2) [...] The taxonomy relations presented in this article*

---

Razón: *Jack shall have but a penny a day*  
*Because he can't work any faster*  
(la acción de la primera oración es una consecuencia posible de la segunda)

Propósito: *Old Mother Hubbard went to the cupboard to get poor dog a bone.*  
(el acontecimiento de la primera oración es un plan concebido para posibilitar el acontecimiento de la segunda)

<sup>6</sup> Estos autores identifican el otro tratamiento de la coherencia como aquel que se centra en el contenido de los segmentos discursivos, conocida como continuidad temática o referencial. En nuestra opinión, la teoría de la *armonía cohesiva*, que trataremos más adelante y que se eligió como marco teórico en el presente trabajo, se enmarcaría en este otro tipo.



is intended as a contribution to a psychologically plausible theory of discourse structure” (pág. 4).

Como ellos señalan (Sanders *et al.* 2000: 38), las relaciones se establecen entre dos segmentos textuales (i.e. cláusulas o fragmentos mayores) y son de carácter conceptual; esta relación puede señalarse explícitamente con marcadores lingüísticos o permanecer implícita. El objetivo de su teoría es generar un número limitado de clases de relaciones de coherencia, basadas en las inferencias que los lectores pueden llevar a cabo utilizando su conocimiento de una serie de conceptos cognitivamente básicos. Las relaciones se establecen de acuerdo con los siguientes parámetros (Sanders *et al.* 1992):

- a) La relación puede ser aditiva o causal.
- b) La relación se puede establecer entre las proposiciones expresadas en cada una de las oraciones relacionadas o entre sus ilocuciones. En el primer caso, la relación es semántica y en el segundo, pragmática. Por ejemplo:

Relación semántica     ⇒     *The unicorn died because it was ill.*

Relación pragmática   ⇒     *John is not coming to school, because he just called me.*

En el primer caso, la relación es coherente en función del contenido proposicional: la enfermedad puede ser causa de muerte. En el segundo ejemplo, la coherencia entre las dos oraciones proviene de la intención comunicativa del hablante: el efecto ilocutivo de la segunda oración, no el acontecimiento narrado, es la causa de lo ocurrido en la primera.

- c) El orden de los segmentos entre los que se establece la relación puede ser básico o no básico (si las proposiciones *P* y *Q* se corresponden con las oraciones *O1* y *O2*, respectivamente, el orden es básico; si se corresponden con el orden *O2* y *O1*, es no básico). Este parámetro sólo se aplica a las relaciones causales, puesto que las aditivas, en opinión de Sanders *et al.*, están neutralizadas respecto a este parámetro por ser simétricas.
- d) La relación puede ser positiva o negativa, dependiendo de si *P* y *Q* se corresponden con *O1* y *O2* o con el equivalente negativo de *O1* y *O2*. Las oraciones positivas se expresan por conjunciones del tipo *and* y *because*, mientras que las negativas se expresan a través de conjunciones como *but* y *although*. Por ejemplo:

Positiva ⇒ *Because he had political experience, he was elected president.*

Negativa ⇒ *Although he didn't have any political experience, he was elected president.*

Sanders *et al.* (1992) distinguen doce relaciones prototípicas, resultantes de la combinación de los cuatro parámetros mencionados (cf. Sanders *et al.* 1992: 11, Tabla 1). A continuación recogemos unos cuantos ejemplos de esta fuente:

- Causal, semántica, orden básico, positiva (relación causa-consecuencia):

*Because there is a low-pressure area over Ireland, the bad weather is coming our way.*

- Causal, pragmática, orden básico, negativa (relación argumento contrastivo-demanda):

*Although the papers wrote about gas accidents several times last year, the risk run by the gas user is much smaller than that of the traffic participant.*

- Causal, pragmática, orden no básico, negativa (relación demanda contrastiva-argumento):

*You will have to take into account that there are sharks along the whole Yugoslavian coast, although this is certainly not shouted from the rooftops.*

- Aditiva, semántica, positiva (relación de listado):

*The energy consumption of a refrigerator has decreased by 17%, and a deep freezer uses 18 to 20 % less electricity than 10 years ago.*

- Aditiva, pragmática, negativa (relación de concesión):

*The consumption of mineral water has been advocated strongly over the last few years in the Netherlands, but the results of an investigation in Germany on the composition of bottled water were not so good.*

Sanders *et al.* (1992) defienden que su clasificación tiene una base psicológica puesto que los hablantes de una lengua utilizan los cuatro parámetros mencionados en la producción y recepción del discurso. Para probar que esto es así, llevaron a cabo dos experimentos. El primero tenía el fin de comprobar la validez de su taxonomía mediante el reconocimiento de tales relaciones por un grupo de sujetos. Aunque los resultados de este experimento demostraron que algunas relaciones resultaban más obvias que otras, estos autores consideran probado el acierto de su clasificación. El objetivo del segundo experimento era comprobar si los hablantes de una lengua son capaces de inferir las relaciones establecidas en su clasificación y los resultados fueron positivos. Por todo ello, queda



demostrado, en su opinión, que los parámetros de su taxonomía son factibles desde un planteamiento psicológico. Estos autores consideran que su taxonomía de relaciones es un teoría explícita de la coherencia que puede generar predicciones en cuanto a los principios que gobiernan la comprensión del discurso.

Brown y Yule (1983) están de acuerdo en afirmar que la coherencia depende, en parte, de nuestro conocimiento del mundo: los textos son lo que los lectores y los oyentes tratan como tal; como los mismos Halliday y Hasan (1976) reconocen, los usuarios del lenguaje siempre intentaremos reconocer como texto cualquier fragmento de lengua que tenga apariencia de ello. Esta presunción de coherencia que el lector/oyente otorga a los mensajes lingüísticos que ha de interpretar le predispone a imponer conexión entre los elementos del mensaje, existan o no conectores lingüísticos explícitos entre sus partes. Además de esta predisposición, el lector/oyente cuenta con un conocimiento del discurso acumulada por su experiencia en la interpretación de textos que le ayuda a aplicar principios de analogía y descubrir las regularidades del discurso y de la estructuración de la información.

A parte del conocimiento del discurso para la interpretación de los mensajes lingüísticos, el lector/oyente posee el conocimiento socio-cultural, que incluye el conocimiento de las funciones comunicativas (*actos de habla*), y es capaz de determinar las inferencias que son necesarias para la interpretación del mensaje intencionado por el escritor/hablante. De esta forma, Brown y Yule (1983), están acuerdo con Labov (1972) en su aseveración de que existen reglas sociales que permiten la interpretación de ciertas secuencias lingüísticas que, analizadas desde un punto de vista meramente lingüístico, serían incoherentes. Esto puede observarse en el ejemplo de Widdowson (1978: 29) que ellos recogen (Brown y Yule 1983: 228):

*A: That's the telephone.*

*B: I'm in the bath.*

*A: O.K.*

Widdowson explica que esta secuencia se interpreta como coherente en función del reconocimiento de la acción que cada enunciación realiza. Propone este ejemplo como ilustración de un intercambio coherente que

no es cohesivo<sup>7</sup> y proporciona como versión cohesiva del mismo la siguiente (Widdowson 1978: 29):

A: *That's the telephone. (Can you answer it, please?)*

B: *(No, I can't answer it because) I'm in the bath.*

A: *O.K. (I'll answer it).*

De este modo, la teoría de los Actos de Habla (Widdowson 1978, Brown y Yule 1983) proporciona una explicación de cómo enunciaciones aparentemente inconexas están unidas en el discurso conversacional para formar una secuencia coherente. Asimismo, el concepto de *implicatura* de Grice (1975) explica cómo el receptor del mensaje pone en marcha una serie de mecanismos de interpretación que le permiten inferir el mensaje implícito en las palabras del emisor: el receptor, que presupone la cooperación por parte del emisor, reconoce que lo enunciado por éste no debe entenderse en su sentido literal sino que, ya que es igualmente cooperativo en la comunicación, debe imponer una interpretación coherente al mensaje que, en apariencia, no lo es.

El propio Widdowson (1978: 31-2) apoya la postura cognitiva de la coherencia al afirmar que el emisor no hace explícita en su discurso toda la información que debe ser aprehendida por el receptor, sino que parte de ésta es recuperada por él. Esta recuperación es posible, asegura Widdowson, gracias al conocimiento del mundo que emisor y receptor comparten. De este modo, el emisor proporcionará las pistas que crea necesarias para que el mensaje llegue a su destino, partiendo siempre de la base de que cierta cantidad de información no necesita ser transmitida puesto que es conocida por el receptor. En esta última observación queda patente que, por otro lado, la coherencia del mensaje es también responsabilidad del emisor, el cual ha de dar señales que faciliten al receptor la interpretación de sus palabras.

Para Widdowson (1978), la coherencia puede considerarse como una noción intuitiva: los hablantes de una lengua somos capaces de recono-

---

<sup>7</sup> Así explica Widdowson la diferencia entre un intercambio cohesivo frente al que es coherente pero no muestra marcas formales de cohesión: "*In the case of cohesion, we can infer the illocutionary acts from the propositional connections which are overtly* [énfasis nuestro] *indicated: in the case of coherence we infer the covert* [énfasis nuestro] *propositional connections from an interpretation of the illocutionary acts.*" (Widdowson 1978: 29). Esta distinción entre cohesión y coherencia es aplicable a todos los tipos de discurso (oral o escrito), en opinión de Widdowson: "*In all kinds of discourse one can trace propositional development through cohesion and illocutionary development through coherence*" (1978: 30).

cer si una secuencia de actos ilocutivos se ajusta a las convenciones que como usuarios compartimos. El nivel de coherencia de un texto estaría directamente relacionado, en opinión de este autor, con la accesibilidad de su interpretación. Esta concepción de la coherencia como una capacidad inherente al hablante se refleja en otros autores (Brown y Yule 1983, Hasan 1984, Parsons 1990).

Brown y Yule (1983) aluden a la creencia errónea en la tradición del análisis lingüístico de que el significado se entiende únicamente en función de las palabras y la estructura de las oraciones que usamos para comunicar ese mensaje. Los usuarios de una lengua somos capaces de interpretar mensajes agramaticales, al igual que discernimos si un mensaje formado de acuerdo a las reglas de la gramática carece de sentido. Esto es debido a que contamos con dos tipos de procesamiento: el denominado "de abajo a arriba"<sup>8</sup> y, el contrario, llamado "de arriba a abajo". Mientras que el primero nos permite comprender el mensaje a través del análisis de las palabras y oraciones que encontramos, el segundo "utiliza el conocimiento previo ("conocimiento de nivel alto") al analizar y procesar la información que recibe (palabras, oraciones, etc.)" (Muñoz y Pérez 1997: 335) y nos dota de una capacidad de predicción respecto al texto al que vamos a enfrentarnos. Así, cuando encontramos oraciones mal formadas o sin aparente sentido, las analizamos gracias a nuestra capacidad de procesamiento de abajo a arriba pero podemos discernir cuál es el significado intencionado del mensaje distorsionado aplicando el procesamiento "de arriba a abajo" (Brown y Yule 1983: 235)

Sin embargo, no todos los enfoques cognitivos defienden que la coherencia dependa exclusivamente del lector. Brown y Yule (1983: 246) mencionan una observación de Sanford y Garrod (1981) que es particularmente relevante para nuestro estudio: el éxito de la comprensión depende de la eficacia del productor del texto para activar los escenarios apropiados. Así, una puesta en escena adecuada, como, por ejemplo, la tematización, facilitaría el procesamiento del texto, puesto que activa el escenario necesario. Así Sanford y Garrod hablan de la facilidad con la que se procesan los textos que están basados en un escenario coherente.

---

<sup>8</sup> Esta es la traducción literal que utilizan Muñoz y Pérez (1997: 335) para denominar lo que, en inglés, se expresa como *bottom-up processing*. El otro tipo de procesamiento, el denominado "de arriba-abajo", correspondería a *top-down processing*. Otras denominaciones para estos términos podrían ser "de lo particular a lo general" y "de lo general a lo particular", respectivamente.

Cabría preguntarse en qué casos, a parte del mencionado de la tematización, podemos hablar de una puesta en escena adecuada.

Los esquemas mentales nos llevan a esperar o predecir aspectos de la interpretación del discurso; sin embargo, parecen estar determinados por coordenadas socio-culturales y personales, con lo que la cultura de la que se procede, el sexo, los intereses personales y la historia de cada uno influirán en la forma de interpretar los mensajes (Brown y Yule 1983). A pesar de la conveniencia de todos estos conceptos, concluyen estos autores, ninguno de ellos da cuenta exacta de cómo se selecciona en cada ocasión particular la información relevante de nuestro conocimiento para la interpretación del discurso.

Diversos estudios que investigan las diferencias culturales avalan las discrepancias en cuanto a la formación y características de los esquemas mentales entre personas de diferentes culturas. Así la comprensión de un texto se ve influida por el bagaje cultural del lector. Carrell (1982: 484), para quien la coherencia de un texto reside en la capacidad del lector para acceder a esquemas conocidos para interpretarlo, afirma que el mismo texto puede ser coherente o incoherente dependiendo de quien lo lea. Afirma Carrell (1982) que si el siguiente texto es coherente es debido a que podemos acceder a esquemas conocidos en los que los *picnics* y los *sacacorchos* aparecen relacionados, y no a razones de cohesión léxica (es decir, de naturaleza lingüística), como argumentarían Halliday y Hasan (1976):

*The picnic was ruined. No one remembered to bring a corkscrew.*

Si bien no parece caber duda de que poseer los esquemas de conocimiento adecuados es fundamental a la hora de comprender un texto, de procesarlo como coherente, atribuir al lector toda la responsabilidad de la coherencia de los textos parece, cuanto menos, algo arriesgado. Sin embargo, Carrell (1982), por un lado, y Tierney y Mosenthal (1981), por otro, hacen afirmaciones que implican esta creencia:

In other words, these authors appear to be making the assumptions Halliday and Hasan made. They seem to be assuming that the features of a text which, like cohesion, may be subjected to textual analysis techniques, determine a text's coherence. *They seem to believe that coherence is located in the text and can be defined as the result of specific textual features* [énfasis añadido] (Carrell 1982: 486).

However, a general problem with the use of text analysis, and specially so with cohesion, is the assumption that the features of text subject to analysis cause or determine a text's coherence for a reader. *The mistake, we feel, is to regard coherence as the product of textual features* [énfasis añadido] (Tierney y Mosenenthal 1981: 2).

No podemos sino apoyar a Grabe y Kaplan (1996) cuando afirman que el texto ha de ser, al menos en parte, responsable de la coherencia:

[...] the cognitive principle [...] is suggestive of a non-linguistic basis for a theory of coherence.

There is likely to be a fair amount of truth in the perspectives on coherence presented above. At the same time, arguments of this nature are a bit like saying that the printed page is unimportant in the reading process. While advances in discourse analysis and pragmatics have opened new research perspectives on text comprehension and interpretation, the basis for these interpretations nonetheless rests first with the text message itself. Ignoring this fact leads to an unbalanced overemphasis on top-down processing; ignoring the constraints on interpretation imposed by the text leads to the logical conclusion that the text may be altogether irrelevant. [...] The very act of reading a text implies that the text will influence the coherence interpretation constructed by the reader. For this reason, it is reasonable to assume that the text itself has a considerable role to play in the construction of textual coherence (Grabe y Kaplan 1996: 69).

Grabe y Kaplan (1996) apuntan que la reciente investigación aporta evidencia de la importancia de la estructuración del texto como contribuyente a la coherencia del texto. De este modo, se puede defender la postura reconciliable de que ciertos aspectos de la coherencia se deben a la interacción entre el lector y el escritor, mientras que otros tienen su origen en la estructura del texto en sí.

Otros autores que apoyan la importancia de los esquemas de conocimiento para facilitar la comprensión de los textos son Rumelhart (1981) y Freebody y Anderson (1983). Así explica el primero la función que cumplen estos esquemas en la comprensión:

Schemata are employed in the process of interpreting sensory data (both linguistic and nonlinguistic), in retrieving information from memory, in organizing actions, in determining goals and subgoals, in allocating resources and generally in guiding the flow of processing in the system (Rumelhart 1981: 6).

Si los esquemas cumplen todas estas funciones, se puede deducir que han de estar presentes en la asignación de coherencia a los textos. Para

considerar que un texto es coherente tenemos que llevar a cabo algunos de los procesos mencionados por Rumelhart: por un lado, hemos de interpretar datos lingüísticos (el texto en sí) y, por el otro, hemos de recuperar información almacenada en la memoria para reconocer como factible (i.e. coherente) lo expuesto en el texto. Estas dos tareas ayudan al procesamiento del texto. Por todo esto, no parece haber duda de que los esquemas que un determinado texto activa en el sistema cognitivo del lector y la concordancia entre los esquemas que el texto evoca y los que posee el lector provocan en éste un “reconocimiento” de las ideas expuestas en el texto que, en nuestra opinión, determinan su juicio de coherencia.

Según explica Rumelhart (1981), todo el conocimiento está empaquetado en unidades conocidas como esquemas. Hay esquemas para representar nuestro conocimiento sobre todos los conceptos: situaciones, acontecimientos, secuencias de acontecimientos, acciones y secuencias de acción. Los esquemas funcionan de la siguiente manera:

Perhaps the central function of schemata is in the construction of an interpretation of an event, object, or situation- that is, in the process of comprehension. [...] it is useful to think of schemata as a kind of informal, private, unarticulated theory about the nature of events, objects, or situations which we face. The total set of schemata we have available for interpreting our world in a sense constitutes our private theory of the nature of reality. The total set of schemata instantiated at a particular moment in time constitutes our internal model of the situation we face at that moment in time. Or, in the case of reading a text, a model of the situation is depicted by the text (Rumelhart 1981: 9)

Así, nosotros interpretamos el mundo gracias a los esquemas que tenemos almacenados. Estos esquemas son modelos formados mediante la abstracción de nuestras experiencias en el mundo y que utilizamos para comprender situaciones concretas. Además, la teoría sobre el mundo que representan los esquemas se pone a prueba en cada nueva observación de la realidad; esta teoría se modificará o se invalidará conforme nos vayamos enfrentando con nuevas evidencias procedentes de nuestra experiencia en el mundo. Este proceso constante de evaluación de hipótesis viene extrapolado a la situación concreta de la lectura de un texto, mediante la cual, el lector evalúa hipótesis respecto a la interpretación más factible de un texto:

Readers are said to have understood the text when they are able to find a configuration of hypotheses (schemata) which offer a coherent account for the various aspects of the text. To the degree to which a particular reader fails to



find such a configuration, the text will appear disjointed and incomprehensible (Rumelhart 1981: 9-10).

Según explica Rumelhart (1981), la interpretación adecuada de un texto no se puede considerar un proceso automático, inmediato, sino que se produce de forma paulatina. Conforme vamos leyendo, los esquemas que tenemos almacenados en la memoria se activan y de esta forma, confrontando las hipótesis que vamos creando al leer con la nueva información que vamos procesando, se produce la comprensión del mensaje. Rumelhart apunta el hecho de que diferentes lectores elaboran hipótesis similares, lo cual parece indicar que el texto evoca una serie de esquemas que están en consonancia con los esquemas generales de un grupo de lectores; si esto es así, podemos concluir que el nivel de entendimiento del texto reside, al menos en parte, en el texto en sí.

Rumelhart (1981) apunta que los esquemas de conocimiento pueden contribuir, no sólo al desarrollo de una interpretación adecuada, sino que también pueden ser los responsables de ciertas distorsiones en la percepción o la interpretación. De esta forma, si un lector ha construido o recuperado una serie de esquemas respecto a lo que está leyendo, es decir, ha interpretado el texto de una determinada manera, le costará más trabajo aceptar otra interpretación en caso de que esa primera no fuera adecuada. Esto se debe a que el lector se ve obligado a abandonar sus hipótesis cuando ha considerado que estaban validadas.

Un lector puede no entender un pasaje y esto suele deberse, según Rumelhart (1981), a una de estas tres razones:

1. El lector no posee los esquemas apropiados, lo que se puede interpretar, en nuestra opinión, como que el conocimiento del mundo del lector no abarca lo expuesto en el texto. En estos casos, indica Rumelhart, el lector no entiende el concepto que se está comunicando.
2. El lector posee los esquemas apropiados, pero el autor no proporciona pistas suficientes para que se activen. En este segundo caso, por tanto, el problema ha de estar en el texto.
3. El lector puede que encuentre una interpretación consistente con el texto, pero no es la pretendida por el autor. Por ello, el lector entiende el texto pero malinterpreta al escritor.

Para demostrar esta diversidad de resultados respecto a la interpretación de un texto, Rumelhart proporciona un ejemplo tomado de Brans-

ford y Johnson (1973), los cuales pidieron a un grupo de sujetos que interpretara el texto que se reproduce a continuación:

The procedure is actually quite simple. First you arrange things into different groups. Of course, one pile may be sufficient depending on how much there is to do. If you have to go somewhere else due to lack of facilities that is the next step, otherwise you are pretty well set. It is important not to overdo things. That is, it is better to do too few things at once than too many. In the short run this may not seem important but complications can easily arise. A mistake can be expensive as well. At first the whole procedure will seem complicated. Soon, however, it will become just another facet of life. It is difficult to foresee any end to the necessity for this task in the immediate future, but then one can never tell. After the procedure is completed one arranges the materials into different groups again. Then they can be put into their appropriate places. Eventually they will be used once more and the whole cycle will then have to be repeated. However, that is part of life (Bransford y Johnson 1973: 400, cf. Rumelhart 1981: 23 y Renkema 1993: 35).

Rumelhart (1981) apunta la dificultad de interpretación que entrañó este texto para la mayoría de los lectores, los cuales no eran capaces de activar los esquemas apropiados para comprenderlo. Una vez que se les informó que el texto explicaba cómo llevar a cabo el lavado de ropa, el texto se convirtió en más comprensible. Rumelhart (1981) menciona que hubo un lector que fue capaz de interpretarlo sin dificultad puesto que consideraba que era una perfecta descripción de su trabajo como burócrata. Para este lector, que ya había elaborado y corroborado una serie de hipótesis que se correspondían con el texto, fue difícil asimilar que el texto trataba del lavado de ropa. Estas dos reacciones, la de confusión y la de interpretación distinta a la intencionada, se corresponden con las razones segunda y tercera mencionadas anteriormente como posibles fuentes de incomprensión.

En nuestra opinión, el texto anterior impide su comprensión, facilitando una equivocada, debido a que presenta una abundante utilización de términos de significado amplio (lo que Halliday y Hasan llamaban *palabras generales*). Los siguientes términos pueden asociarse a diversos significados: *procedure, things, do, overdo, facilities, step, task, materials, places, cycle*. Asimismo, puede haber diferentes tipos de *complications* y *expensive mistakes*. De igual modo, los elementos referenciales utilizados contribuyen a la ambigüedad de este texto. Entre los casos de referencia cuyo elemento presupuesto, o antecedente, no está claro o lo está pero no aporta ningún significado concreto tenemos:



*this may not seem important  
it will become just another facet of life  
it is difficult to foresee any end to the necessity for **this** task*

Por tanto, la dificultad para asignar coherencia a este texto no se debe, exclusivamente, a que el lector no pueda activar los esquemas de conocimiento apropiados, sino que el texto no proporciona las pistas necesarias para considerarlo coherente. Muy probablemente, este texto se elaboró para el experimento llevado a cabo, con lo que el escritor del mismo (el investigador) incluyó términos imprecisos para comprobar si la descripción de los acontecimientos mencionados era suficiente para evocar una representación mental coherente de lo expuesto. Si los términos generales y los elementos referenciales empleados se sustituyen por palabras más concretas (p.ej., *clothes* por *things*, *washing clothes* por *process*, etc.), el lector hubiera sido capaz de interpretar el texto y considerarlo, por tanto, coherente. Esto demuestra que el texto juega un papel fundamental en su nivel de coherencia.

Carrell (1983), aunque continúa en la línea de considerar la coherencia como fenómeno cognitivo, introduce una distinción interesante entre esquemas mentales de *contenido* y esquemas mentales de *forma*, que permite considerar el papel que juega el texto en la asignación de coherencia. El primer tipo de esquemas, de contenido, equivaldría al concepto de esquema que estamos tratando hasta ahora (el conocimiento del mundo acumulado por los hablantes de una lengua), mientras que el segundo, de forma, sirve para denominar las estructuras retóricas de géneros textuales particulares<sup>9</sup>. Los esquemas formales identificados en los textos, presumiblemente, reflejan las representaciones mentales que tienen escritores y lectores de los diferentes tipos textuales.

Ya Widdowson (1978: 45) apuntaba la importancia de conocer las convenciones asociadas a cada tipo de texto para el reconocimiento de coherencia: "*If we are not familiar with the conventions, then the language is incohe-*

---

<sup>9</sup> Se puede establecer una equiparación entre estos esquemas formales y el concepto de superestructura de van Dijk (1977, cf. Renkema 1993 :60-62). Así define Renkema (1993: 60) este término de van Dijk (1977): "*Superstructures are conventionalized schemas which provide the global form for the macrostructural content of a discourse*". Por su parte, la macroestructura sería la estructura de significado de un texto. Mientras que la macroestructura hace referencia al contenido, la superestructura a la forma. En el ejemplo de Renkema, una carta para solicitar un empleo tendrá un contenido específico variable dependiendo del tipo de trabajo, curriculum vitae del candidato, etc., sin embargo, tendrá un formato más o menos invariable que determina cómo organizar el contenido de dicha carta.

*rent to a degree corresponding with our unfamiliarity"*. De afirmaciones como las de Widdowson o Carrell se deriva que la coherencia está ligada al tipo de texto, puesto que las convenciones, los esquemas textuales, diferirán de acuerdo con lo establecido por cada género textual. Esta observación se verá demostrada cuando analicemos los resultados obtenidos de la encuesta de coherencia llevada a cabo en el presente trabajo; el hecho de que los textos debían considerarse como argumentativos condicionó la evaluación de coherencia de algunos de nuestros informantes.

Swales (1990a) está de acuerdo con Williams (1985) en que la coherencia es una propiedad que se adscribe al discurso cuando el emisor ha satisfecho las expectativas del receptor. Estas expectativas, de acuerdo con Swales (1990a), se establecen socioculturalmente y pueden ser locales o globales. Entre las expectativas globales se incluirían asuntos tales como:

- ❑ El propósito (p.ej., si lo descrito en el texto es parodia o realidad, anécdota o parábola, ficticio o no ficticio, etc.).
- ❑ El contenido.
- ❑ Los esquemas mentales.

Expectativas locales serían las que el lector mantiene a lo largo de la lectura del texto, a saber:

- ❑ Que el tema se ha de mantener por un cierto tiempo (Connor y Farmer 1990).
- ❑ Que la información se organizará de acuerdo con presupuestos como los de dado-nuevo (Clark y Haviland 1977).
- ❑ El uso de determinadas estructuras.
- ❑ El uso de elementos de metadiscurso (Tadros 1981, Johns 1986).
- ❑ El uso del principio de interpretación local (Brown y Yule 1983).
- ❑ Que los términos léxicos empleados se ajusten a un registro apropiado para el texto (Halliday 1978; Gregory 1985).

Así cuando el texto cumple todas estas expectativas, el lector se encuentra inclinado a considerar el texto como coherente. Los esquemas formales o convenciones retóricas parecen venir determinados culturalmente. Ampliamente mencionado es el estudio de Kaplan (1972) en el que se contrastan diecinueve lenguas; Kaplan observó que lenguas diferentes organizan el discurso de forma distinta y que el discurso de los escritores no nativos muestra interferencias de su lengua materna. Él notó

distintas preferencias en cuanto a la organización del discurso dependiendo de las diferentes familias de lenguas semíticas, románicas, orientales y eslavas. Se diferenciaban del inglés en la siguiente forma:

- Inglés: lineal.
- Semíticas: paralelismo acumulativo.
- Orientales: concéntricas.
- Románicas: digresivas.
- Eslavas: digresivas y no concluyentes.

Paralelamente al concepto de transferencia lingüística que se da entre la lengua materna y la segunda lengua, Kaplan acuñó el término de *interferencia retórica* para denominar el tipo de transferencias que se llevan a cabo al utilizar las convenciones de la lengua escrita de la L1 en la L2. Kaplan cree que las convenciones retóricas, como parte de la cultura, son comportamientos aprendidos y que hay una lógica de la escritura diferente en cada lengua. Lo que cabría preguntarse es si esta lógica viene determinada por condicionantes psicológicos o son, meramente, resultado de convenciones arbitrarias; es decir, si la visión del mundo es diferente para los hablantes de cada grupo lingüístico (tiene diferentes esquemas mentales o de contenido) y esto se refleja en sus convenciones retóricas (los esquemas formales), o si existe una única forma de presentar el mundo en esquemas y las convenciones retóricas vienen influidas por otro tipo de factores no cognitivos (p.ej., académicos).

Al igual que para Kaplan, Hinds (1990) considera que ciertas convenciones retóricas están sujetas a parámetros culturales. Este autor menciona que la enunciación de la tesis que sostiene un texto (lo que en inglés se conoce como *thesis statement*) no se lleva a cabo de manera homogénea en todas las culturas y distingue dos tipos de escritura: la inductiva y la deductiva. La primera se caracteriza por situar la enunciación de la tesis al final del texto, mientras que la segunda la coloca al principio. Así, dependiendo de la cultura se valorará un tipo u otro de escritura como contribuyente a la coherencia.

Un problema añadido que puede afectar a la sensación de coherencia del texto es que la tesis establecida no tiene la misma función en todas las culturas; mientras que en la cultura anglosajona la tesis se utiliza a modo conclusión para persuadir al lector, en otras culturas como la oriental este elemento del texto tiene una función distinta o, incluso en los casos que funciona como conclusión, puede no tener el valor persuasivo de las te-

sis anglosajonas. Por ello, cuando un lector se enfrenta con un texto de una cultura diferente a la propia puede encontrar parcelas del mismo incoherentes de acuerdo con sus principios retóricos.

Asimismo, determinadas culturas, como la americana anglosajona, valoran el estilo de prosa escrita para facilitar el procesamiento del texto por parte del lector (*writer responsible*, como la denomina Hinds 1987); otras, sin embargo, consideran que es el lector el que debe hacer el esfuerzo por desentrañar el mensaje comunicado por el escritor (*reader responsible*). Cabe esperar que el grado de explicitud en ambos tipos de prosa varíe, siendo la primera menos proclive a ambigüedades que la segunda.

En resumen, podríamos decir que ambos tipos de esquemas son los que, intuitivamente, se podrían considerar responsables de la coherencia. Es decir, para que un texto sea coherente, debe encajar con una serie de esquemas mentales de contenido y forma. El conflicto surge cuando el escritor y el lector no comparten todos o parte de los esquemas: lo que es elaborado en opinión del escritor como texto coherente puede resultar incoherente para el lector, pues no se ajusta a los esquemas mentales de este último (bien en forma, bien en contenido, o ambos a la vez). Una conocida característica de lo que se podría denominar la prosa escrita para el escritor es aquella que demanda que el lector haga las conexiones mentales implícitas que subyacen en la mente del escritor para lograr la correcta y completa comprensión del texto.

En esta misma línea de pensamiento, para Enkvist (1990), la coherencia no es una cuestión de vínculos explícitos o implícitos, ni de asociación léxico-semántica de términos, sino que se centra en la capacidad del lector de reconstruir un escenario alrededor del texto que le permita comprenderlo. Para este autor, al leer un texto coherente, el lector siente que conoce no sólo la lengua que en él se usa sino también el mundo que en él se describe. Dice, así, que nuestra intuición de la coherencia es un fenómeno *hermenéutico*, por lo que para considerar que un texto es coherente hemos de ser capaces de entenderlo. Si no podemos crear un escenario plausible alrededor de él decimos que es incoherente. Para que un texto sea coherente ha de ser interpretable y resumible. Enkvist considera difícil que este fenómeno se pueda explicar sintáctica o gramaticalmente.

A este concepto, Enkvist enfrenta el de *cohesión* (que hace referencia a los vínculos explícitos) y considera que, aún en el caso de hallarse ausente en un texto, el lector sería capaz de realizar las inferencias necesarias para dotar al texto de coherencia. Para que el lector pueda hacer las

inferencias necesarias, ha de compartir con el escritor la misma imagen del mundo; este mundo es el que aporta los lazos que están implícitos entre los elementos presentes en el texto.

En su opinión, para que un alumno elabore una argumentación lógica no sólo debe conocer el uso de los mecanismos de cohesión e intentar anclar su texto en un mundo factible, sino que además debe presentar sus proposiciones en un orden justificable. Como él apunta, el lenguaje es lineal, con lo que las ideas deben ser ordenadas ajustándose a esta linealidad; sin embargo, el escritor debe ser cuidadoso al elegir el orden de presentación de las ideas que componen su argumentación porque este orden, como dice Enkvist, puede ser crucial. Asimismo, cada tipo de texto (descriptivo, argumentativo, narrativo, etc.) ha adquirido una *macroestructura* que recoge las características comunes a los textos de cada tipo y que, por ello, sirve para guiar al lector al mundo textual apropiado (Enkvist 1990: 22).

El segundo concepto de base cognitiva que contribuye a la explicación de la coherencia es el de la inferencia, según la cual este rasgo se asigna a los textos gracias a la aportación del lector. Grabe y Kaplan (1996) comentan el reconocimiento por parte de la investigación en el campo de la pragmática y el análisis conversacional de que parte de la coherencia del texto la construye el sistema interpretativo del lector, independientemente de la estructura del texto en sí. De acuerdo con esta perspectiva de la coherencia (p.ej., Garham 1985, Oakhill y Garham 1988, en Grabe y Kaplan 1996: 67), el lector activa una serie de mecanismos de inferencia que le permiten establecer una imagen mental del texto en la memoria a largo plazo<sup>10</sup>. Lo que se ignora es si estos procesos de inferencia son de naturaleza lingüística y, por tanto, están motivados por la forma textual o si tienen otro origen enraizado en el modelo de procesamiento cognitivo.

Para McCagg (1990), la coherencia se asocia con la comprensión, siendo un aspecto de ésta que se establece en la mente del lector como resultado de la percepción de dos tipos de relaciones: por un lado, la que se establece entre las proposiciones que componen el texto y, por otro, la relación entre el texto y el conocimiento que el lector posee del mundo. Cualquier relación percibida puede o no señalarse explícitamente por

---

<sup>10</sup> Muñoz y Pérez (1997: 261-2) explican que este tipo de memoria funciona almacenando la información de manera más permanente, aunque ésta puede almacenarse y recordarse de forma distinta a como se recibió (i.e. expresada con diferentes palabras).

marcadores del discurso o cualquier mecanismo de cohesión en general. Parte de las conexiones que son necesarias para la interpretación del texto son de carácter implícito, en opinión de McCagg, para quien la coherencia depende de la capacidad de inferencia del lector. Éste usa su capacidad de inferencia para rellenar posibles vacíos estructurales y, además, para conectar acontecimientos o proposiciones elementales con el fin último de formar un nivel superior de organización. Dado que el escritor sea cooperativo (en el sentido de Grice 1975), no será más informativo de lo necesario, pero, para decidir qué información omitir, ha de hacer un juicio previo de lo que el lector conoce. Éste, a su vez, ha de hacer inferencias en caso de encontrar vacíos estructurales en el mensaje para, con ello, dotar de coherencia al texto.

McCagg (1990) se basó en los resultados de su experimento para elaborar una clasificación de tipos de inferencias utilizando los resúmenes de un texto elaborados por sus sujetos. Utilizó el marco teórico de Kintsch y van Dijk (1978) para el análisis proposicional de los textos y la identificación de su macroestructura. Esta teoría sostiene que los lectores son capaces de resumir el contenido de un texto mediante la aplicación de tres tipos de reglas (llamadas de supresión, generalización y construcción)<sup>11</sup>; las proposiciones nacidas de tales reglas son, en opinión de

---

<sup>11</sup> Renkema (1993:57-58) define cada una de las macroreglas de la siguiente forma:

1. Regla de supresión (*deletion rule*): regla que elimina las proposiciones que no son relevantes para la interpretación de otras proposiciones del discurso.

Ej. *A girl in a yellow dress passed by.*

De las tres proposiciones que se obtienen de esta oración, la segunda y la tercera serían eliminadas de acuerdo con esta regla:

1. *A girl passed by.*
2. *She was wearing a dress.*
3. *The dress was yellow.*

2. Regla de generalización (*generalization rule*): de acuerdo con esta regla, una serie de proposiciones específicas se convierten en una proposición más general.

Ej. Las proposiciones contenidas en a) se pueden expresar como b) gracias a esta regla.

- a) *Mary was drawing a picture. Sally was jumping rope and Daniel was building something with Lego blocks.*
- b) *The children were playing.*

3. Regla de construcción (*construction rule*): por medio de esta regla, se puede construir una proposición partiendo de una serie de proposiciones. Ej. La macroproposición en b) se puede construir de a):

- a) *John went to the station. He bought a ticket, started running when he saw what time it was and was forced to conclude that his watch was wrong when he reached the platform.*
- b) *John missed the train.*



McCagg, de naturaleza inferencial, es decir, que las proposiciones que surgen de su aplicación no tienen por qué ser idénticas a las que aparecen en el texto original, aunque sí mantienen su contenido esencial. McCagg distingue tres tipos de inferencias que se reflejan en las proposiciones que dan como resultado:

1. Proposiciones que reflejan el conocimiento previo del lector sobre el tema del discurso, puesto que el lector suple información adicional no contenida en el texto.
2. Proposiciones que identifican el tema del discurso, proporcionando así el contexto pragmático apropiado para el resumen (p.ej., la información encabezada por expresiones del tipo "*This paragraph is about...*", "*It says...*", "*The author says...*").
3. Proposiciones que entrañan la inserción de una opinión o evaluación personal.

La capacidad de llevar a cabo inferencias en el lector explicaría por qué se pueden comprender textos que, si se atiende a su apariencia superficial, podrían parecer incoherentes. Los textos escritos por hablantes no nativos de una lengua están, particularmente, amenazados con sufrir este tipo de irregularidades de forma, puesto que los escritores no cuentan, en la mayoría de los casos, con un dominio absoluto del idioma en el que se expresan. Por ello, la teoría de las inferencias podría dar cuenta de que, a pesar de su apariencia superficial, los textos puedan ser total o parcialmente comprendidos. Cabe suponer, en cualquier caso, que si la malformación superficial es grave y requiere, por tanto, de un grado excesivo de inferencia, que ésta no sea posible, produciéndose parcelas de texto totalmente incoherentes.

### 1.4.2 Enfoque lingüístico

Cuando hablamos de enfoque lingüístico nos referimos a aquellos estudios que consideran la coherencia, principalmente, como fenómeno textual. Como hemos visto anteriormente, en ocasiones, es difícil establecer una línea divisoria entre este tipo de estudios y los anteriores, ya que algunos de ellos tienen en cuenta ambas perspectivas, cognitiva y lingüística. Sin embargo, hemos establecido esta división con el fin de organizar las observaciones obtenidas de los diferentes estudios de la cohe-

rencia<sup>12</sup>. Asimismo, los estudios lingüísticos se subdividen en aquellos que tienen un enfoque teórico y aquellos que se podrían clasificar como empíricos por estudiar los rasgos propios de la coherencia en corpora de textos.

#### 1.4.2.1 *Estudios teóricos*

Como veíamos anteriormente, Grabe y Kaplan (1996: 69), en contraposición a las ideas presentadas por Carrell (1982) y Tierney y Moenthal (1981), defienden que la coherencia es un fenómeno textual. De este modo, la coherencia hace referencia a las relaciones subyacentes que se mantienen entre las aserciones (también llamadas proposiciones) y a cómo éstas contribuyen al tema global del discurso. Según Grabe y Kaplan (1996: 71), varias teorías sobre la coherencia coinciden en afirmar que la coherencia se puede definir implícita o explícitamente como:

1. Poseedora de un tema del discurso.
2. Consistente en una serie de afirmaciones relevantes que se relacionan lógicamente entre ellas por medio de la subordinación (p.ej., causa, condición, comparación, especificación), la coordinación (adición, reafirmación) y la superordenación (i.e. desde el nivel de la oración a la estructura de nivel superior del texto).
3. Organizada conforme a las pautas de la estructura de la información, que procuran la máxima eficacia para el entendimiento del tema o el propósito del escritor (tópico-comentario, tema-rema, dada-nueva, foco-presuposición).

Según Grabe y Kaplan (1996), el aspecto principal de la coherencia parece ser la manera en que funciona la relación entre las aseveraciones lógicas y la estructuración de la información en el marco del tema del discurso. Unas observaciones ciertamente similares se recogen en las definiciones de coherencia proporcionadas por los informantes que evaluaron la coherencia de los textos utilizados en nuestro estudio. Muchos de ellos opinaron que la coherencia de los textos depende de las relaciones

---

<sup>12</sup> Una revisión de modelos atendiendo a esta misma clasificación se recoge en Díez (2001b).



lógicas entre diferentes partes del texto, así como de que éstas se ajusten a un patrón de organización.

Sin embargo, no todos los factores que se mencionan en estos estudios como responsables de la coherencia se pueden objetivar o cuantificar fácilmente, particularmente, los incluidos en el segundo apartado. Cabría preguntarse qué se entiende por “afirmación relevante”, así como por relaciones lógicas de causa, condición, comparación, etc.

En opinión de Grabe y Kaplan (1996: 75), factores directamente relacionados con la estructuración de la información pueden afectar, en gran medida, a la coherencia de los textos, entre los que se pueden destacar los siguientes:

- Cómo se resalta la información importante en el texto.
- Cómo se señala la información nueva y dada.
- Cómo se pueden presuponer determinados aspectos de la información en relación con lo que se expresa.
- Cómo puede afectar la cantidad de información nueva aportada (en relación con una audiencia en concreto) a la coherencia, tanto por exceso, como por defecto.

Todos estos aspectos de la estructura de la información vienen determinados por la ordenación lineal de los textos así como por la rapidez con la cual el autor quiere presentar la información y qué perspectiva quiere adoptar.

Para concluir, Grabe y Kaplan (1996: 75-76) consideran que las inferencias, como mecanismos que crean coherencia, están, a su vez, condicionadas por la estructura textual y que su interacción influirá en la interpretación del texto. Creen imprescindible definir el concepto de la coherencia de forma operativa para entender cómo se construyen los textos. Esta operatividad fue la que nos movió a elegir como marco teórico en la presente investigación el modelo de Hasan (1984), ya que aseguraba ofrecer un mecanismo de medida cuantificable de la coherencia. Los resultados y la discusión de los mismos, así como la comparación con otras medidas alternativas de análisis de la coherencia nos permitirán comprobar hasta qué punto esta operatividad es una medida eficaz del fenómeno de la coherencia.

Bamberg (1983) recuerda la postura más tradicional que mantiene que un texto muestra coherencia cuando el lector puede moverse de una oración a la siguiente con facilidad, cuando el texto es un todo y no ora-

ciones inconexas. Para ello, se recomienda que el escritor haga uso de los pronombres, las estructuras repetitivas, de contraste y los marcadores de transición. Para Bamberg, esto no es coherencia sino cohesión. Ella cree que la coherencia es una condición imprescindible para que los textos comuniquen su mensaje y que los lazos de cohesión no son suficientes ni necesarios: un texto cohesivo no tiene por qué ser coherente; para ser coherente, el texto debe tener una estructura de conjunto. Otros autores (p.ej., Carrell 1982, Brown y Yule 1983) mantienen esta misma postura de que cohesión y coherencia no van obligatoriamente unidos.

Hughes y Duhamerl (1962: 20), en su tratado sobre retórica, consideran que un texto es coherente siempre y cuando sea comprensible para el lector: "*A work is considered coherent when the sequence of its parts- ideas, imagery, paragraphs, sentences- is controlled by some principle which is meaningful to the reader*". Así, la coherencia es aquella cualidad que confiere a un texto de una presentación que secuencia el material de forma comprensible para el lector. Una vez más, observamos la importancia del lector a la hora de considerar si un texto es coherente o no. A parte de esta cualidad, Hughes y Duhamerl (1962: 19) mencionan otra, la de *unidad*, que haría referencia a las partes que deben estar presentes en el texto: "*A piece of writing may be considered unified when it contains nothing superfluous and it omits nothing essential to the achievement of its purpose*". Estos autores creen que un texto puede presentar unidad pero ser incoherente, puesto que puede que contenga todo lo necesario para que el escritor consiga su propósito pero estar organizado de una forma difícil de seguir para el lector (Hughes y Duhamerl 1962: 21).

Lybbert y Cummings (1969) también distinguen entre *unidad* y *coherencia*, siendo sus definiciones en gran medida similares a las anteriormente vistas. Para estos últimos, el primer término hace referencia a la selección justificada de material en un pasaje, mientras que el segundo depende de la interrelación entre oraciones y su secuenciación. Asimismo, Lybbert y Cummings (1969) defienden que estas características pueden aparecer asociadas o independientemente.

Estos autores ponen en tela de juicio el consejo de algunos manuales de composición que impulsa a los estudiantes a repetir palabras y sintagmas para conseguir coherencia en sus textos. Creen que en todo texto, sea coherente o no, un cierto grado de repetición es inevitable pero que un abuso de este mecanismo afectaría a la coherencia del mismo. Mecanismos como el paralelismo- nos advierten- deben utilizarse con cautela puesto que pueden producir repeticiones innecesarias. En su opinión só-

lo la repetición parcial o incompleta da como resultado una mayor coherencia. En sus ejemplos se puede observar que estos autores utilizan mecanismos de cohesión (referencia y sustitución, particularmente) para demostrar cómo se puede incrementar la coherencia. Lybbert y Cummings (1969) creen que las partes del texto deben encajar, siendo mutuamente dependientes; las claves de este ajuste serían, para ellos, la repetición parcial de palabras y sintagmas claves; otros mecanismos, como son el paralelismo y el uso de palabras y sintagmas de transición, deben utilizarse con cautela: el primero puede provocar repetición en exceso y el segundo una unión ineficaz o artificial entre partes del texto que, de no ser por estos mecanismos de transición, serían independientes.

Una característica textual que se asocia frecuentemente con la coherencia es el mantenimiento del tema o tópico. Si el texto es un todo unificado cabe pensar que, para que sea coherente, ha de mantener unidad temática, entendida ésta como el asunto del que trata el discurso. Como apunta Vilarnovo (1990), algunos autores creen que la coherencia reside en el mantenimiento de un tópico del discurso a lo largo de las diferentes oraciones que conforman el texto, sin abusar de cambios de tópico ni de digresiones. Antes de continuar con la discusión de la importancia del tópico para la coherencia del discurso, se hace imprescindible distinguir entre *tópico de la oración* y *tópico del discurso* o *tema discursivo* (cf. Alcaraz y Martínez 1997 para las distinciones terminológicas). Mientras que el primer término, *tópico de la oración*, hace referencia a aquello de lo que trata la oración y que, normalmente, suele coincidir con el sujeto de la misma (que, a su vez, suele ser información dada), el segundo, *tópico del discurso* o *tema del discurso*, sirve para denominar el asunto general del que trata el texto. Es lógico pensar que no todas las oraciones del texto tendrán el mismo tópico, pues la información no avanzaría o lo haría muy lentamente y de forma excesivamente monótona; sin embargo, todas o la mayoría de las oraciones del texto han de contribuir a un tema discursivo común, para que todas ellas formen un todo relevante. Una distinción clara entre estos términos (Giora 1985) es la que propone van Dijk (1976): los temas de las oraciones deben formularse en términos de sintagmas nominales, mientras que los del discurso en términos de proposiciones (un tema del discurso sería un resumen del mismo, obtenido a través de las macroreglas de van Dijk, ver nota 11).

Para algunos autores (p.ej., Reinhart 1980, Giora 1985) el mantenimiento del tópico de la oración entre pares de oraciones se considera un recurso de *cohesión* del texto (de ahí que retomemos este tema en el

próximo capítulo), mientras que la unidad en cuanto al tema discursivo es una manifestación de la *coherencia*. Lo cierto es que el cambio de tópico constante entre oraciones produce textos incoherentes (cf. ejemplo de Giora 1985: 700, discutido en la sección de la relación entre cohesión y coherencia en el próximo capítulo). Para Giora (1985), un grupo de proposiciones es relevante si todas ellas versan sobre un tema discursivo determinado (lo que ella denomina *aboutness*). Esta relevancia no se obtiene linealmente entre pares de oraciones, sino entre un conjunto de proposiciones y el tema discursivo. Giora (1985) cree, sin embargo, que es necesario restringir el tipo de relaciones entre las proposiciones de un texto para que éste se pueda considerar coherente. Estas serían las condiciones:

- a) Si satisface el requisito de consistencia (tomado de Reinhart 1980: 164), que reza: cada oración será consistente con la oración anterior, es decir, que todas ellas sean verdaderas, dadas las mismas circunstancias, de acuerdo con las presunciones que todos compartimos sobre el mundo.
- b) Si se cumple una de estas dos condiciones:
  - 1. Satisface el requisito de relevancia mencionado arriba.
  - 2. Está conectado explícitamente por un conector que marca que se trata de una digresión.

Para que varios fragmentos de texto con diferentes tópicos oracionales sean relevantes, deben estar relacionados con un hipertema discursivo subyacente. Los que no cumplan este requisito, seguirán siendo coherentes si, como explica la condición b.2, tienen algún marcador que indique que son digresiones.

Giora coincide con van Dijk (1976) en que se debe formular el tema discursivo en términos de argumento y relaciones predicadas. Para que un texto sea coherente, no es suficiente con que se pueda interpretar el sintagma nominal que indica el tema del que trata. Tiene que tener, además, predicados que mantengan entre sí una relación de relevancia o de inclusión bajo el tema del discurso. El tema del discurso sería así, no sólo el sintagma nominal, sino éste junto con un predicado que se le pueda atribuir.

Por su parte, Lautamatti (1987) estudió la coherencia mediante el análisis de la distribución tópico-comentario en las oraciones del texto y su relación con el tema discursivo. Su intento de describir la coherencia de acuerdo con una perspectiva funcional de la oración es, en opinión de

Cerniglia, Medsker y Connor (1990), bastante prometedor. Este método analiza la estructura temática<sup>13</sup> (*topical structure*) identificando el tópico de las oraciones y su comportamiento en el texto. Una vez identificado, se estudia la relación entre éstos y el tema del discurso. Según Lautamatti (1987), el tópico suele coincidir con el sujeto de la oración (como comentábamos anteriormente) y generalmente viene representado sintácticamente como un sintagma nominal; su posición es variada, pudiendo aparecer al principio, en medio o al final de la oración.

La progresión temática (*topical development*) se puede ajustar a tres posibles paradigmas: paralelo, secuencial o paralelo-extendido. En el primer caso, se da un mantenimiento del tópico en oraciones sucesivas; en el segundo, el comentario de una oración se convierte en el tópico de la siguiente; en el caso de la progresión paralelo-extendida, se da una coincidencia entre el primer y el último tópico pero se encuentran interrumpidos por una progresión secuencial. Gráficamente, se representarían así:

Paralelo	Secuencial	Paralelo-extendido
O1: T1 ⇒ C1 O2: T1 ⇒ C2 O3: T1 ⇒ C3...	O1: T1 ⇒ C1 ↓ O2: T2 ⇒ C2 ↓ O3: T3 ⇒ C3...	O1: T1 ⇒ C1 ↓ O2: T2 ⇒ C2 ↓ O3: T3 ⇒ C3 ↓ O4: T1 ⇒ C4

Como apuntan Cerniglia *et al.* (1990), de los tres paradigmas, el paralelo es adecuado para reforzar una determinada idea en la mente del lector, aunque puede adolecer de falta de progresión, de estancamiento en un

<sup>13</sup> Aunque, normalmente, este término se utiliza para hacer referencia a lo que en gramáticas como la Sistémica se denomina *theme* o *thematic structure* (cf. Alcaraz y Martínez 1997: 215), se utiliza aquí para traducir el término empleado por esta autora. Sin embargo, a pesar de que la terminología original difiere, se puede apreciar una equivalencia entre los conceptos empleados por Lautammatti y los de la gramática de Halliday.

único tópico; la secuencial proporciona una mayor evolución, pero la introducción de demasiados tópicos nuevos distraen al lector de la idea principal; por último, la progresión paralela-extendida desarrolla una idea adecuadamente y además conduce al lector a retomar la idea para obtener un cierre.

En opinión de Cerniglia *et al.* (1990), el análisis de la estructura temática es una herramienta útil para la asignación de la coherencia a un texto (Witte 1983; Connor y Farmer 1990). El principal inconveniente de este método de análisis es que el tópico no es siempre fácil de identificar. Sin embargo, Cerniglia *et al.*, (1990) lo han empleado satisfactoriamente con sus alumnos para hacerles conscientes de la progresión temática de los textos y que, de este modo, tengan una herramienta para medir su coherencia. Una vez que los alumnos adquieren cierta destreza con el método, no sólo son capaces de reconocer si un texto es coherente o no sino que, como consecuencia, poseen una herramienta para evaluar y mejorar la estructura temática de sus propios escritos. La experiencia de Cerniglia *et al.* (1990) con este método de trabajo es que los alumnos lo utilizan más eficazmente para identificar la coherencia de los textos ajenos que de los propios, pero creen que con el debido apoyo por parte de los profesores y con la ayuda de la corrección en grupo este método podría resultar muy eficaz para mejorar la coherencia de sus textos.

Bardovig-Harlig (1990) basa su estudio, igualmente, en la estructura de la información a nivel oracional. En lugar de distinguir entre tópico y comentario, ella adopta la división funcional de *tópico* y *foco*. Las oraciones sin *foco* (es decir, sin información nueva), son incompletas y más propias de la lengua hablada. Una oración, sin embargo, podría no tener tópico y no, por ello, ser incompleta. El foco hace que la información avance y el tópico se suele referir a una parcela de información ya mencionada, por lo que es, en sus palabras, *anafórico*, discursivamente hablando. Estos elementos discursivos, además, tienen un orden estable dentro de la oración: la carga de información conocida se presenta con anterioridad a la nueva (este principio de la lengua se conoce con el nombre de *foco final*). Éste sería, naturalmente, el orden preferido (el no marcado), aunque no el único posible.

Sin embargo, y a pesar de estas tendencias, el orden de palabras en inglés, según apunta Bardovig-Harlig (1990), está dominado por criterios gramaticales (sujeto-verbo), no pragmáticos (tópico-foco). Aunque el inglés tiene mecanismos que favorecen esta ordenación pragmática de los



elementos en la oración<sup>14</sup>, cuando no esté justificada la alteración en el orden de estas unidades de información, la coherencia del texto está en peligro.

En las líneas precedentes hemos mencionado una característica de la lengua hablada respecto a la estructuración de la información, en la que no es extraño encontrar oraciones sin foco, sin información nueva. Igualmente, mientras que el orden sujeto-verbo impera en las oraciones, este orden es alterado con más frecuencia por el orden pragmático de tópico-comentario en la lengua hablada (p.ej., *The cats, did you let them out*, ejemplo recogido por Brown y Yule 1983: 17 de Givón 1979). De igual modo cabe pensar que los patrones que rigen la coherencia en la lengua hablada no son idénticos a los de la lengua escrita. Precisamente, Lautamatti (1990), en su trabajo sobre la diferencia entre la coherencia en la lengua hablada y en la lengua escrita, distingue entre dos tipos de coherencia: la coherencia *proposicional*, basada en la organización del contenido proposicional del discurso y la coherencia *interaccional*, proporcionada por la secuenciación de actos comunicativos. El primer tipo de coherencia se aplicaría, particularmente, a la lengua escrita, mientras que el segundo es propio de la lengua hablada.

Una dicotomía de factores caracteriza cada tipo de coherencia. Así, los factores que dan lugar a la coherencia interaccional serían:

- La participación del mismo contexto pragmático por parte de los interlocutores.
- La posibilidad de respuesta inmediata.
- La factibilidad de confiar en el conocimiento compartido.
- La escasa o nula planificación del discurso.
- Las correcciones, adiciones y demás alteraciones hechas al discurso en marcha se integran al discurso en sí.

Por otro lado, los factores que darían pie a la coherencia proposicional serían los opuestos:

---

<sup>14</sup> Bardovig-Harlig (1990) menciona los siguientes ejemplos: los sintagmas adverbiales antepuestos; la inserción del presentador *there*; la pasiva, mediante la cual se antepone el tópico, ocupando el lugar de sujeto); las oraciones *cleft*, cuyo pronombre interrogativo contiene el tópico y funciona como sujeto, siendo el predicado el foco; la topicalización, que señala el tema con expresiones del tipo *as for...*; y mediante la elección de determinados términos léxicos que permite presentar la información desde diferentes puntos de vista (p.ej., la utilización de términos simétricos como *sell* y *buy*).

- La ausencia de participación del mismo contexto.
- La imposibilidad de respuesta inmediata por parte del interlocutor.
- La escasa o nula presunción de conocimiento compartido.
- La oportunidad de planificación.
- En caso de alteraciones en el discurso original, la exclusiva aparición de la última versión editada.

Como explica Lautamatti (1990), los dos grupos de factores que representan los dos extremos de la dicotomía no son compartimentos estancos, sino que cada factor debe tomarse como un continuo del que es posible encontrar diversos grados, dependiendo del tipo de texto oral o escrito al que nos refiramos en cada caso. De este modo, es posible encontrar rasgos de un tipo de coherencia u otra en ambos modos discursivos, dependiendo del nivel de formalidad. Por ejemplo, podríamos encontrar coherencia interaccional en un texto escrito en situaciones en las que los participantes comparten el contexto pragmático de comunicación inmediato (como podría ser el caso de algún tipo de comunicación por internet), o en los textos en los que apenas se da planificación.

La situación en la que recogimos nuestro corpus (los alumnos debían escribir su texto en, aproximadamente una hora y en clase, sin materiales de referencia) limita las posibilidades de planificación, lo que podría haber alterado el nivel de coherencia de los textos. Por otro lado, aunque teóricamente la posibilidad de respuesta del interlocutor se descarta en estas circunstancias, no es infrecuente encontrar casos de apelación directa al lector, al que se le pide confirmación de los hechos o argumentos expuestos. Estos fenómenos típicos de la coherencia interaccional provocan, ciertamente, una degradación en el nivel de coherencia del texto escrito.

Para terminar con la revisión de los estudios teóricos sobre la coherencia, presentamos el método que sirvió de marco para la presente investigación: el modelo de la *armonía cohesiva* de Hasan (1984). Este modelo consiste en descubrir cadenas de cohesión que se relacionan, además, a través del significado experimental de la lengua (Halliday 1985/1994). Dada la complejidad del modelo dedicamos gran parte del capítulo tres a su explicación y nos ceñimos ahora mencionar su pertinencia, conforme a la literatura consultada, como posible teoría de la coherencia.

En opinión de Grabe y Kaplan (1996: 69-70), el modelo desarrollado por Halliday y Hasan (1976) fue un intento de descubrir los aspectos de la estructura textual que gobernaban la coherencia. Sin embargo, como



ellos mismos apuntan, su intento hizo surgir críticas que afirmaban que cohesión y coherencia no son el mismo fenómeno (cf. discusión anterior en torno a las aseveraciones de Carrell 1982). Sin embargo, el modelo de *armonía cohesiva*, "agrees much more closely with research on information structuring and the influence of local clausal relations in building text coherence" (Grabe y Kaplan 1996: 70). Asimismo, estos autores creen que la armonía cohesiva resulta más eficaz que el modelo de clasificación de los mecanismos de cohesión (Halliday y Hasan 1976) para medir la coherencia.

Esta mejora en la teoría de cohesión de Halliday y Hasan (1976) viene, también, corroborada por Cox, Shanahan y Sulzby (1990: 50), quienes apuntan que muchos de los autores que critican el primer trabajo de Halliday y Hasan (1976) no tienen en cuenta sus trabajos posteriores. Cox *et al.* (1990) creen que el trabajo de Hasan (1984) extiende la categorización de 1976 (*Cohesion in English*) puesto que incluye no sólo la repetición de información semántica (recogida en los diferentes mecanismos de cohesión), sino también la repetición de información funcional (a través de palabras que comparten función gramatical o sintáctica de acuerdo con el método de transitividad de Halliday 1985/94). Para Cox *et al.* (1990), por tanto, la interacción que se produce entre los términos que forman parte de las cadenas de cohesión, surgidas de la aplicación del modelo propuesto por Hasan (1984), es un mecanismo de cohesión añadido que es responsable, a su vez, de la coherencia de los textos. Esto justifica que la coherencia pueda medirse a través de la cohesión, pero entendida ésta no como un número determinado de mecanismos de cohesión presentes en un texto, sino como el complejo haz de relaciones semánticas, gramaticales y sintácticas que propone la teoría de la armonía cohesiva. Esto no quiere decir que dicho modelo teórico sea definitivo en cuanto a este fenómeno textual- es difícil defender que alguno lo sea-, pues también presenta sus cortapisas, como se discutirá ampliamente en el capítulo 2.

El análisis de armonía cohesiva, además de mostrar las relaciones mencionadas, sirve también para identificar el tema o temas del discurso y su desarrollo a lo largo del texto (Hasan 1984, Cox *et al.* 1990). Esto es particularmente evidente en el caso de los papeles semántico-gramaticales desempeñados por el sujeto ya que esta función suele indicar el tema del discurso. Si dos o más sujetos interactúan por pertenecer al mismo campo semántico y tener el mismo papel gramatical, muy seguramente, compartirán el mismo tema del discurso o subtemas relacionados; esta interacción entre sujetos tiene que venir complementada por la interacción de

otros dos términos de la misma oración, lo que, en determinados casos supondrá la elaboración o desarrollo del mismo tema: “*all of these chains of repetitions [cadenas de interacción] wend through the text and support, refer back to, and elaborate on earlier ideas or roles*” (Cox et al. 1990: 51).

Este reflejo del tema del discurso avala, en cierto modo, la afirmación de Hasan (Halliday y Hasan 1989: 92) cuando asegura que la coherencia consiste en decir cosas similares sobre asuntos parecidos. En opinión de Friedman y Sulzby (1987), las oraciones están relacionadas del modo que propone Hasan (1984), y por tanto se relacionan en cuanto al tema, cuando se cumplen tres condiciones:

1. Las oraciones contienen términos que dicen cosas parecidas.
2. Las oraciones contienen términos que mencionan los mismos o similares sujetos.
3. Estos términos están relacionados de tal forma que se dicen cosas similares de los mismos o similares sujetos.

Estos autores definen las cadenas de cohesión como “*saying similar things and mentioning similar/same subjects*” (Cox et al. 1990: 298) y a la interacción entre ellas como “*saying similar things about similar/same subjects*” (pág. 299), relacionando así las aseveraciones de Hasan (Halliday y Hasan 1989) en su definición de coherencia con los mecanismos de su método de análisis. Para Friedman y Sulzby (1987: 298), por su parte, las cadenas de identidad contienen términos referidos a los mismos sujetos, mientras que las de similitud contienen términos que mencionan sujetos similares o términos que dicen cosas parecidas: “*Thus two terms say similar things when the terms belong to the same similarity chain and the two terms mention similar/same subjects when the terms belong to the same similarity chain or identity chain.*”.

Hemos visto, así, como, en cierta manera, el análisis de armonía cohesiva permite identificar si hay un mantenimiento del tema del discurso. En la presente investigación se desarrolla un nuevo índice de la armonía cohesiva centrado en esta capacidad de la interacción entre cadenas para poner de manifiesto si el mismo tema se repite a lo largo del discurso. Sin embargo, el análisis de los textos de nuestro corpus reveló que la interacción se puede producir entre otros términos que nada tienen que ver con el tema discursivo.

A continuación nos centramos en los trabajos que han estudiado la coherencia desde un punto de vista empírico, resaltando algunas manifestaciones textuales de sus recursos.

### 1.4.2.2 *Estudios empíricos*

En este apartado incluiremos los trabajos consultados que se centran en la observación del fenómeno de la coherencia en corpora de textos recogidos para tal fin. Algunos de estos trabajos estudian, no sólo la coherencia, sino también la cohesión; sin embargo, para mayor claridad en la exposición, recogeremos aquí los resultados obtenidos en cuanto a la coherencia, dejando los de cohesión para el apartado en el que se trata dicho fenómeno (capítulo 2).

Chelala (1981) llevó a cabo un estudio de caso en el que observó el comportamiento de dos hablantes no nativos de inglés en la elaboración de textos escritos. Su estudio se centraba en el proceso de escritura y pretendía indagar cuáles de las estrategias usadas por las escritoras contribuían a la coherencia y cuáles la impedían. De este modo clasificó las estrategias en positivas y negativas de la siguiente forma:

#### **Estrategias positivas:**

- ✓ Restricción del tema.
- ✓ Uso de mecanismos de cohesión.
- ✓ Revisión para hacer concordar texto y significado.
- ✓ Edición para introducir conectores.
- ✓ Apelación a autoridades.
- ✓ Adición de ejemplos concretos.

#### **Estrategias negativas:**

- ✗ Falta de restricción del tema.
- ✗ Uso de estrategias tomadas de otros medios de expresión (p. ej., la pintura).
- ✗ Digresiones que afectan a la coherencia.
- ✗ Uso de la L1 o alternancia entre L1 y L2.
- ✗ Generalizaciones basadas en otros tipos de discurso.
- ✗ Falta de edición y revisión.

En cuanto al contenido de determinadas partes del texto, Chelala (1981) observó que sus sujetos utilizaban, igualmente, estrategias positivas y negativas. En concreto, el contenido de las oraciones introductorias

y finales no cumplían siempre su cometido, al no girar en torno al tema de la redacción. Éstas son las estrategias que observó Chelala (1981) en estas dos secciones de los textos:

Estrategias positivas	Estrategias negativas
<b>Oraciones introductorias</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Centradas en el tema de la redacción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ El escritor expresa su confusión ante la amplitud del tema de la redacción.</li> <li>✗ El escritor hace referencia a las instrucciones para llevar a cabo la tarea de la redacción</li> </ul>
<b>Oraciones finales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sirven de resumen o conclusión.</li> <li>✓ Retoman lo expuesto al principio de la redacción.</li> <li>✓ Justifican el agotamiento del tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ El texto se termina bruscamente.</li> <li>✗ Se abren nuevos (sub)temas.</li> <li>✗ Se hacen referencias exofóricas al proceso de escritura o a la evaluación del texto (p.ej., "<i>I am not very good talking about this subjects</i>").</li> </ul>

Chelala (1981) está de acuerdo con Werlich (1976) cuando afirma que la coherencia reside en que haya un tema claro que el escritor desarrolla linealmente. La planificación de un texto mediante un esquema o similar ayudaría, de este modo, a enfocar y concretar el tema, ya que la asociación de ideas como única razón para guiar el flujo de escritura produce o puede producir parcelas de texto incoherente; este método propicia el salto de un tema a otro, produciendo la consiguiente confusión en el lector. Asimismo, para establecer relaciones entre las diversas partes del texto, el escritor puede utilizar mecanismos tales como el *punto de vista* (Werlich 1976), quien lo define como un conjunto de constituyentes que indica y delimita la posición mental y física del emisor. Los constituyentes del punto de vista serían: la persona y el número, la presentación, el foco, el tiempo verbal, el aspecto, la voz y el modo. Cuando el escritor es inconsistente en su punto de vista, la coherencia del texto puede verse amenazada. No obstante, la inconsistencia en el uso de alguno de estos rasgos también puede servir como rasgo estilístico, como ocurre en el caso de los tiempos verbales.

Otro mecanismo que parece decisivo en la facilidad para procesar un texto es la organización de los párrafos. Los párrafos siempre se han tratado como unidades discursivas que alertan al lector de la existencia de

partes diferenciadas en un texto. Se consideran señales que indican nuevas ideas o que forman parte de la idea principal. A pesar de esta función organizadora, es frecuente entre escritores no consumados estructurar los párrafos de forma arbitraria, con lo que estos pierden su significado como entidad que enmarca las ideas expresadas. No es inusual, tampoco, encontrar párrafos excesivamente cortos en este tipo de escritos (de una o dos oraciones). Esto es indicativo de una falta de desarrollo de la idea principal del párrafo o de la asignación indebida del rango de idea principal a una que no es sino secundaria y, por lo tanto, no se puede desarrollar en forma de párrafo. El uso de párrafos de una o dos oraciones podría ser interferencia del castellano, ya que en esta lengua no es infrecuente, como afirma Santana-Seda (1974, en Chelala 1981: 170); sin embargo, su uso en inglés da como resultado textos aparentemente fragmentados.

Es importante distribuir las ideas en el texto de forma acertada puesto que esta organización va a permitir al escritor revelarlas ordenadamente y, como consecuencia de ello, al lector entenderlas. Según Chelala (1981), alguna de las redacciones en inglés que ella analizó tenían lógica interna pero los párrafos no estaban organizados de acuerdo con las expectativas de un lector anglosajón. Por lo tanto, es importante tener en cuenta que las convenciones referentes a la organización del texto podrían variar de acuerdo a diferentes concepciones culturales, como comentábamos en una sección anterior.

También relacionada con la organización de ideas, estaría la cuestión de las digresiones o *tangentes*, como ella las llama. Su papel es difícil de juzgar en ocasiones, aunque pueden tener funciones específicas, como, por ejemplo, proporcionar información de fondo necesaria para el lector o como comentarios que, aunque relacionados, no son una parte integrante del texto. Es decir, que las digresiones no tienen por qué ser negativas en todos los casos, aunque sí lo serían si en ellas se incluye información irrelevante o demasiado marginal. Otro autor que también nos advierte respecto al abuso de las digresiones o paréntesis es Cassany (1995).

Otra forma de dotar organización al texto (1981) es el uso de estructuras paralelas, puesto que si las cláusulas o las oraciones se repiten, éstas llaman la atención sobre sí mismas. Además de dotar de estructura al texto, las repeticiones pueden tener otros propósitos, como enfatizar o contrastar. La repetición de estructuras paralelas es también considerada como cohesiva por Salkie (1995: 7), sin embargo, como nos recordaban Lybbert y Cummings (1969), mencionados anteriormente, hay que usar

las repeticiones y los paralelismos con cautela evitando que estos mecanismos tengan una presencia excesiva.

Al igual que Chelala (1981), Bamberg (1983) extrajo conclusiones de su estudio empírico respecto a los rasgos que suelen presentar los textos coherentes. Aunque defiende la postura cognitiva de la teoría de los esquemas, creyendo que la coherencia se ve condicionada por el lector, Bamberg (1983: 420) sostiene que el lector proporciona señales textuales que facilitan su interpretación. Así, se puede afirmar que un texto es incoherente si el escritor no proporciona las pistas necesarias o sí las que proporciona son engañosas (afirmaciones similares encontrábamos en Rumelhart 1981, arriba). Estos son los rasgos que caracterizaban a los textos coherentes que ella analizó:

- ✓ Identificación del tema, sin cambios bruscos en el mismo, ni digresiones.
- ✓ Especificación del contexto o la situación para orientar al lector.
- ✓ Ajuste del texto a un plan fácilmente discernible y constante a lo largo del texto, es decir, que el escritor usa un patrón o modelo de organización.
- ✓ Uso apropiado de los mecanismos de cohesión en la unión de oraciones y/o párrafos.
- ✓ Uso de enunciados que indiquen cierre o conclusión.
- ✓ Ausencia de errores gramaticales que podrían impedir el flujo del discurso y, por tanto, dificultarían la lectura.
- ✓ Ordenación lógica para mostrar una progresión de acuerdo a las coordenadas parte-todo, general-particular, espacial.
- ✓ Mecanismos que permiten al lector guiarse a través del texto. Esto se puede conseguir mediante la utilización de encabezamientos que indiquen las partes del texto (lo que se denominan *organizadores previos*, Renkema 1993: 62).

Por el contrario, los textos considerados incoherentes adolecían de los siguientes problemas:

- ✗ Falta de identificación del tema, ni posibilidad de inferirlo a partir de los detalles proporcionados<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Bamberg acuña el término "ensayo adivinanza" para denominar a aquellos textos que mantienen al lector en suspense respecto al tema, enumerando los atributos del



- ✗ Cambios o digresiones frecuentes de tema.
- ✗ Presunción inadecuada por parte del escritor de que el lector comparte su contexto o situación.
- ✗ Falta de un plan para organizar el texto, dándose frecuentemente una mera yuxtaposición de ideas.
- ✗ Insuficientes mecanismos de cohesión.
- ✗ Imposibilidad de apreciar un cierre anunciado.
- ✗ Errores locales de tipo gramatical u ortográfico.

Bamberg (1983) descubrió que el problema de incoherencia más común de los apuntados anteriormente fue el no proporcionar la información necesaria sobre el tema, ni la organización de los detalles referentes al mismo. Este tipo de prosa es la denominada *basada en el escritor* (Flower 1981) o *escritura egocéntrica* (Muñoz y Pérez 1997: 144).

En opinión de esta autora los errores de coherencia local pueden remediarse simplemente mediante la edición (añadido de oraciones, hacer explícitas las relaciones con nexos, corrección de ortografía y gramática, etc.), mientras que los errores de coherencia global requieren la reescritura del texto para introducir la unidad, la organización y la identificación del contexto que el lector requiere. Bamberg (1983) asegura que las primeras versiones de los textos no suelen tener coherencia, a menos que la tarea de escribir demande poco cognitivamente.

En el estudio empírico que realizaron Connor y Lauer (1985), para estudiar la cohesión y la coherencia en textos persuasivos, crearon un sistema de evaluación basado en las observaciones de Bamberg (1983). Este test de coherencia estaba agrupado en torno a seis categorías, correspondientes a los seis primeros rasgos textuales mencionados por Bamberg (1983) como determinantes para la coherencia:

1. Foco.
2. Contexto.
3. Organización.
4. Cohesión.
5. Cierre.
6. Gramática.

---

mismo de forma que sea él quien adivine de qué se trata. Estos textos pueden resultar coherentes, apunta Bamberg, si el escritor proporciona, finalmente, el tema o si el número de detalles permite realmente intuirlo.

Cada texto recibió una puntuación de 1-4 en cada una de las categorías mencionadas y, a continuación se llevó a cabo un análisis de correlación para comprobar qué categorías estaban más relacionadas con la medida global de coherencia. De todas ellas, la *organización* fue la que presentó un grado de correlación mayor y el *contexto* el menor. Según Connor y Lauer (1985: 317), el primer resultado confirma las observaciones de otros estudios que muestran que la coherencia está relacionada con el orden y el desarrollo de las ideas y subtemas en el discurso (Lautamatti 1987, 1990; Connor 1984; Connor y Farmer 1990).

En un trabajo anterior, Connor (1984) condujo un estudio empírico de cohesión y coherencia. En su estudio, Connor utilizó textos argumentativos escritos en inglés por alumnos extranjeros. Además de utilizar métodos de evaluación holísticos<sup>16</sup> para medir la coherencia, esta autora aplicó el método interactivo, propuesto por Tirkkonen-Condit (1984), que se basa en la teoría de los actos de habla. Este método analiza la intención comunicativa de las oraciones y sus relaciones. Así, en un texto argumentativo, típicamente, nos encontraríamos la siguiente estructura a la hora de elaborar una denuncia: denuncia + justificación + inducción, o, lo que es lo mismo, una primera parte donde se introduce la denuncia o demanda, seguida por la justificación que motiva tal demanda y, finalmente, el intento de persuasión mediante la comprobación del argumento original que la justificación apoya.

Kummer (1972, en Connor 1984), partiendo de la base de que un texto argumentativo es aquél que está encaminado a resolver un problema, sostiene que el que formula la argumentación supone que el lector oyente mantiene una postura diferente a la propia. Por tanto, el objetivo del escritor/hablante es cambiar la postura inicial de su interlocutor. Para conseguir este objetivo final, el escritor/hablante ha de superar una serie de etapas, que en el texto se ven reflejadas a modo de subtemas<sup>17</sup>. La ordenación jerárquica de los subtemas daría lugar al desarrollo del tema del discurso (es decir, lo que se entiende por la idea principal del texto).

---

<sup>16</sup> Muñoz y Pérez (1997: 159) definen la evaluación holística de la composición escrita como el “método de evaluación de la escritura en el que la composición es considerada en su conjunto, no por partes”.

<sup>17</sup> *Sub-tema (sub-topic)*, según lo define Lautamatti (1987, en Connor 1984) es un término que abarca una secuencia de oraciones que comparten el mismo tema de la oración.



De este modo, Connor (1984), siguiendo a Kummer (1972), identificó los subtemas de los textos de su corpus y, a continuación, identificó en cada Unidad-T<sup>18</sup> los tres elementos argumentativos arriba mencionados: la demanda, la justificación y la inducción. Después de comparar las redacciones escritas por hablantes nativos y no nativos de inglés, Connor (1984) descubrió dos rasgos positivos presentes en los textos del primer grupo de escritores:

- ✓ Uso de justificaciones a continuación de las demandas para construir el argumento.
- ✓ Referencia en la conclusión a las unidades-t precedentes donde se recogió la introducción del problema y los procesos para solucionarlo.

Por su parte, los siguientes rasgos de coherencia se encontraban ausentes en las redacciones de los escritores no nativos:

- ✗ Apoyo adecuado que justificara las demandas expuestas.
- ✗ Conexión de enunciados inductivos de la conclusión con los subtemas anteriores.

Como regla general, los textos que carecían de coherencia adolecían de una adecuada justificación de sus afirmaciones y/o de suficiente conexión entre la conclusión y los temas relacionados con el problema planteado.

Por último, nos gustaría comentar algunos estudios empíricos en los que se ha aplicado la teoría de la armonía cohesiva para medir la coherencia de los textos (p.ej., Cox, Shanahan y Sulzby 1990; y Cox, Sanahan y Tinzmann 1991). En el primero de estos trabajos, Cox *et al.* (1990) analizaron un corpus de textos escritos por niños de diferentes cursos de primaria cuya lengua materna era el inglés; pretendían correlacionar los resultados del análisis de armonía cohesiva con la habilidad de los sujetos en la destreza de la lectura. Como resultado de su estudio, Cox *et al.* (1990) descubrieron que se daba una correlación positiva entre aquellos que se podían considerar mejores lectores y el grado de armonía cohesiva de los textos que produjeron: *“These results suggest that knowledge of cohesion is related to children’s developing reading skills”* (Cox *et al.* 1990: 47). En la línea

---

<sup>18</sup> Por una unidad-t se entiende una oración principal y todos sus elementos subordinados, si los tuviere (Hunt 1965)

de lo que defendía Carrell (1983) en cuanto a los esquemas de contenido y de forma, estos autores consideran que para leer y para escribir es necesario tener conocimiento tanto del tema (lo que equiparan a conocimiento del mundo), como de las estructuras y convenciones lingüísticas.

En el segundo trabajo mencionado, Cox *et al.* (1991) estudiaron la habilidad de un grupo de niños para escribir textos expositivos. Se estudiaron diferentes aspectos de estos textos, entre ellos, la organización, la cohesión y la armonía cohesiva. Asimismo, compararon los resultados de sus análisis con los de una evaluación holística y encontraron que los factores que más parecían influir en el juicio de los evaluadores fueron la organización de los textos y la armonía cohesiva. La influencia de estas medidas la determinaron a través de la correlación de los resultados en una y otra medida.

Para terminar con la exposición de los estudios empíricos encaminados a estudiar la coherencia, hacemos referencia a un grupo dentro de éstos que diseñan sus experimentos para determinar qué factores influyen en el juicio de coherencia de los lectores.

Parte de la investigación de los fenómenos de cohesión y coherencia gira en torno a la comprensión de los textos; en ella se estudian qué rasgos facilitan el procesamiento de los textos. El trabajo de Davison y Kantor (1982) estudia las modificaciones que se suelen hacer a los textos al editarlos con el fin facilitar su comprensión. En muchos casos, estas alteraciones afectan seriamente a la coherencia de los textos, lo que les hace llegar a una serie de conclusiones que contradicen algunas de las fórmulas de supuesta facilitación de la lectura:

- La transformación de la oración pasiva en activa (supuestamente, más simple que aquella) altera la posición del sujeto, lo que tiene repercusiones en la coherencia: dado que el sujeto indica, frecuentemente, el tópico de la oración o del discurso, su posición debe ser consistente, a menos que la evolución del texto justifique su alteración.
- La longitud de la oración no siempre conlleva mayor dificultad.
- El eliminar el vocabulario difícil obliga, en caso de no encontrar un sinónimo más sencillo, a utilizar una paráfrasis que explique el término original.
- Las fórmulas de legibilidad no miden lo que no está expresado, lo que debe ser inferido. La información inferida, es, sin embargo, una fuente

te potencial de dificultad. Alterando el texto, se puede conducir al lector a inferencias incorrectas.

En general, modificar la sintaxis del texto original puede distorsionar las relaciones entre las oraciones. Rasgos como el tema, la carga inferencial y el punto de vista juegan un papel importante en la comprensión. Davison y Kantor (1982) concluyen que las fórmulas de legibilidad, aunque estadísticamente cómodas y fáciles de usar por su mecanización, no son eficaces a la hora de producir textos más legibles.

Por su parte, Freebody y Anderson (1983) llevaron a cabo un experimento para corroborar la importancia de los esquemas de conocimiento en la comprensión de los textos. Como Bransford y Johnson (1973), creen que el conocimiento del tema del texto tiene un gran efecto en la comprensión del mismo, puesto que provoca la activación de los esquemas necesarios para su procesamiento. Freebody y Anderson (1983: 287) partían de la hipótesis de que, si el lector está familiarizado con el tema, debía tener a su disposición el esquema apropiado que le permitiría hacer estimaciones en cuanto al significado de palabras desconocidas.

Aunque los resultados obtenidos en este experimento no probaron el grado de interacción esperada entre vocabulario desconocido y familiaridad con el tema, sí se demostró que ésta influyó en el grado de recuerdo del texto. Cuando el texto presenta un tema desconocido, el proceso de descodificación del mismo supone, en opinión de Freebody y Anderson (1983: 289), un mayor esfuerzo por parte del lector y no resulta tan eficaz: los términos ambiguos no se resuelven y las inferencias necesarias no se llevan a cabo.

Por último, Beck, McKeown, Omason y Pople (1984) intentan determinar qué factores podrían afectar a la legibilidad del texto y si ésta se mejora alterando las parcelas problemáticas. En su opinión, hay tres factores que pueden dificultar la lectura:

1. La forma superficial del texto.
2. El conocimiento previo necesario para comprender acontecimientos específicos mencionados en el texto.
3. Los conceptos y la naturaleza de los mismos.

Mientras que el primero es de naturaleza lingüística, los otros dos tienen una base cognitiva. Así determinaron lo que ellos denominaron *problem candidates* o, lo que es lo mismo, palabras, sintagmas u oraciones

del texto que pudieran resultar problemáticas para los lectores. Estos candidatos podían ser conflictivos por tres motivos:

- a) Por el tipo de elemento textual involucrado (palabra, sintagma, acontecimiento, estado, relación entre acontecimiento y estado).
- b) Por el aspecto de la interacción lector-texto que se veía afectado. Este tipo de problemas se subdivide, a su vez, en tres:
  - 1) Problemas de *superficie*, que se dan cuando hay elementos textuales difíciles de comprender por su forma, no por la naturaleza de su contenido (p.ej. un término referencial que no está relacionado claramente con su referente).
  - 2) Problemas de *conocimiento*, que ocurren cuando la dificultad reside en el tipo de acontecimientos narrados que requieren el conocimiento de un guión que los lectores no poseen.
  - 3) Problemas de *contenido*, que surgen cuando se produce ambigüedad en el mismo o si éste puede ser, potencialmente, confuso (p.ej. excesivo o irrelevante detalle, el uso de palabras o expresiones con más de un sentido).
- c) Por algún otro problema específico (p.ej. falta de un resumen de los acontecimientos, de un propósito o causa).

En suma, para estos autores, la coherencia viene determinada por el sentido que tiene la secuencia de los acontecimientos narrados y el grado de explicitud de la naturaleza y las relaciones de dichos acontecimientos en el texto. Para comprobar que estos factores podían afectar a la comprensión, llevaron a cabo un experimento que consistía en incrementar la legibilidad de un conjunto de textos paliando los problemas encontrados. Los textos editados resultaron ser más comprensibles, según demostró una encuesta para comprobar el nivel de recuerdo de lo narrado antes y después de la edición.

Para finalizar este capítulo, exponemos la teoría de la coherencia de Givón y el modelo de coherencia propuesto por Downing (1999) puesto que ambos suponen la comunión de los dos grandes enfoques expuestos: el cognitivo y el lingüístico. Givón (1995) explica cómo se materializa la coherencia mental en la textual y Downing (1999) enumera y explica los factores cognitivos y lingüísticos que juegan un papel fundamental en la coherencia de los textos.

## 1.5 Conexión entre los Enfoques Cognitivo y Lingüístico de la Coherencia

Como nos recuerda Givón (1995), la coherencia es un fenómeno complejo que requiere la combinación de recursos metodológicos procedentes de diferentes disciplinas para poder llevar a cabo un estudio empírico lo suficientemente riguroso sobre el tema. Para Givón (1995: 342), la coherencia es “*a by-product of the mental processes of discourse production and discourse comprehension*”, lo que implicaría que para analizar la coherencia debemos tener en cuenta si la estamos considerando desde el punto de vista de la comprensión o de la producción del discurso o desde ambas. La característica principal de este *producto derivado*, o consecuencia de los procesos mentales mencionados, es la continuidad de una serie de elementos a lo largo del texto; los elementos que se repiten pueden ser de naturaleza gramatical (referencia, temporalidad, aspecto, modalidad, localización) o cognitiva (esquema, escenario, marco). Para que un lector u oyente pueda comprender un texto- afirma Givón- debe ser capaz de construir una representación coherente del mismo; las señales gramaticales del texto funcionarían como *instrucciones de procesamiento mental* (*mental processing instructions*) que hacen posible esta representación. Los textos se representan en la memoria como redes de nódulos conectados, que se organizan jerárquicamente y por secuencias. Si hay conexión de los dos tipos entre los nódulos, el receptor del texto puede almacenar lo que lee u oye de forma coherente; asimismo, el productor debe tener en cuenta este requisito de conexión para elaborar textos que el receptor pueda comprender.

Para llevar a cabo la tarea de reconstruir el texto que nos disponemos a comprender debemos, por un lado, conectar la información nueva que estamos recibiendo en el momento del procesamiento del texto con una representación mental, bien del texto, bien de otras entidades mentales y, por otro, abrir conexiones en anticipación de un texto que vamos a procesar. El primer tipo de proceso se denomina *cimentación anafórica* (*anaphoric grounding*) y la segunda *cimentación catafórica* (*cataphoric grounding*).

Givón, para quien la coherencia es una cuestión de grado, establece los límites superior e inferior de este fenómeno; para él, el grado mayor de coherencia sería la tautología (p.ej., *John came home. John came home*), en cuyo caso todos los nódulos de una oración (sujeto, verbo, locativo) son máximamente congruentes con los de la otra. Por tanto, el máximo de coherencia coincide con el máximo de redundancia. En el otro extremo

del continuo estaría la contradicción (p.ej., *John came home. John didn't come home*), donde la incoherencia surge porque el nódulo crucial de verdad de cada una de estas oraciones (afirmativo/negativo) es incompatible. Para que un texto sea coherente debe tener parcelas de información nueva y otras de información conocida. Aunque hay requisitos mínimos para la cantidad de cada tipo de información, apunta Givón que éstos no representan los niveles óptimos:

- Nivel mínimo de información nueva: al menos una palabra por cláusula debe ser desconocida, nueva.
- Nivel óptimo de información nueva y conocida: cuanta mayor cimentación haya, más accesible será la información y, por tanto, más coherente.
- Nivel mínimo de información conocida: al menos una palabra por cláusula debe ser conocida.

Los textos que presentan niveles óptimos de información de los dos tipos son aquellos en los que la cantidad de información conocida es amplia pero no abusiva; de esta forma se favorece el procesamiento del texto por parte del lector/oyente.

Aunque las señales gramaticales del texto sirven para facilitar las instrucciones mentales de procesamiento, la información gramatical no es el único mecanismo que permite la comprensión textual, según señala Givón. Existe otro canal de procesamiento que se activa a través de las palabras léxicas del texto. Gracias al significado léxico —explica Givón— entendemos la información proposicional de la oración; de hecho, en su opinión, tanto la producción como la interpretación textual pueden depender exclusivamente del canal léxico. De hecho los textos que no presentan rasgos gramaticales (i.e. los producidos por hablantes que no dominan completamente la lengua, como los niños, los hablantes de un pidgin o los afásicos) pueden ser comprendidos puesto que los receptores dependen para su interpretación del vocabulario. Explica Givón que los dos tipos de rasgos, gramaticales y léxicos, tienen dos funciones distintas en la comprensión: mientras que la información léxica guía al receptor para establecer las conexiones mentales pertinentes, la gramatical agiliza este proceso y evita que se produzcan errores.

En opinión de Givón, de todos los mecanismos de coherencia (gramaticales y cognitivos), la referencia es el más prominente, entendida ésta no como el mecanismo de cohesión de Halliday y Hasan (1976 y 1989),



sino en su significado más amplio de todo mecanismo para hacer mención (*referencia*) a entidades del mundo real o ficticio. De esta forma, las expresiones referenciales indefinidas están conectadas con parcelas de información nueva que facilitarán la identificación de sus referentes (es decir, el nódulo al que están conectados). La cimentación anafórica se caracteriza, por su parte, por los referentes definidos, ya que estos pueden ser identificados por el receptor<sup>19</sup>.

Al igual que para Givón (1995), para Downing (1999) la coherencia reside tanto en factores cognitivos como lingüísticos. En su opinión son cuatro los parámetros que determinan la coherencia de los textos:

1. Los esquemas de conocimiento, ya definidos en la sección dedicada al enfoque cognitivo.
2. Los géneros y los tipos de texto. En un cierto sentido, los géneros serían equivalentes a los *esquemas de forma* (Carrell 1983) y al concepto de *superestructura* (ver nota 9) de van Dijk (1977), ya que son patrones particulares asociados a un determinado género (entendiendo como tal toda manifestación comunicativa que se corresponde con un determinado tipo de evento, p.ej. una receta o un discurso político); por su parte, a cada tipo de texto (i.e. narrativo, expositivo, descriptivo argumentativo y procedimental) se asocian unas características de contenido particulares.
3. Las macroestructuras, es decir, el tema global del discurso.
4. La distribución de los tópicos del discurso.

Como podemos observar, Downing (1999) agrupa en su concepción de la coherencia diversos factores que se encontraban disociados en otros modelos que se presentaron en las secciones precedentes.

Terminamos, pues, este capítulo que ha servido para exponer y discutir algunos de los acercamientos al concepto de coherencia desde diversas ópticas. Todas ellas, cognitiva, lingüística y empírica, nos permiten tener una imagen más clara de los factores que juegan un papel importante en la coherencia de los textos, así como de los mecanismos mentales que guían al escritor a elaborar textos coherentes y al lector a interpretarlos. Parece evidente que ambos han de compartir una serie de esquemas de conocimiento y de forma que se traducirán, respectivamente,

---

<sup>19</sup> Díez (1997) aplica el concepto de coherencia de Givón para distinguir entre el nivel de coherencia de textos literarios y no literarios.

en recursos de coherencia y en mecanismos que faciliten el reconocimiento e interpretación de dichos recursos. Si los esquemas de uno u otro tipo no son coincidentes en el escritor y en el lector o si el texto no facilita las claves necesarias o apropiadas para su interpretación surgirán problemas de incoherencia.



# La Cohesión y su Relación con la Coherencia

### 2.1 El Concepto de Cohesión

Grabe y Kaplan (1996: 56) definen el fenómeno de la cohesión de la siguiente forma: “*Cohesion is the means available in the surface forms of the text to signal relationships that exist between sentences or clausal units in the text*”. Y añaden que, aunque la cohesión no puede explicar por sí sola la interpretación de un texto, es un indicador importante del mismo. De estas observaciones apreciamos que la cohesión es un fenómeno que actúa en el nivel superficial del texto y que es una característica importante del mismo aunque no la única. En opinión de estos autores, aunque la obra de Halliday y Hasan (*Cohesion in English*, 1976) no es definitiva en cuanto al concepto de cohesión, sí se puede considerar como el punto de partida para tratar este fenómeno textual. Defienden que la categorización de mecanismos de cohesión de Halliday y Hasan (1976) es la más generalmente aceptada, aunque reconocen la importante mejora que aporta la clasificación de Halliday y Hasan (1989) respecto a la cohesión léxica, haciendo posible su utilización en estudios de forma más rigurosa. Asimismo, en nuestra opinión, merece mención la mejora en el tratamiento de la conjunción que supone Halliday (1994).

Para Halliday y Hasan (1976: 4), la cohesión es un concepto semántico: “*it refers to relations of meaning that exist within a text, and that define it as a text*”. De esta forma, cuando un término en el discurso necesita de la presencia de otro para su interpretación, decimos que hay un caso de cohesión, puesto que un término *presupone* al otro. Sin embargo, en opinión de Halliday y Hasan (1976), no se debe entender la cohesión, exclusivamente, como un fenómeno textual, sino como un recurso lingüístico que utiliza mecanismos sistemáticos para marcar un haz de relaciones entre

términos. Estas relaciones son de diversos tipos: referencia, elipsis, sustitución, conjunción y la cohesión léxica.

Halliday y Hasan (1976) explican que la cohesión, como otros mecanismos semánticos, se expresa a través de la organización en estratos, o sistemas de codificación, de la lengua. Los estratos lingüísticos que estos autores reconocen serían los siguientes:

- Semántico (centrado en el significado).
- Lexicogramático (en la forma).
- Fonológico y ortográfico (en las expresiones de estos significados).

El significado más general se expresa a través de la gramática y el más específico a través del vocabulario. Dentro de este marco, la cohesión encajaría de la siguiente forma:

- Expresado en parte por la gramática  $\Rightarrow$  cohesión gramatical
- Expresado en parte por el vocabulario  $\Rightarrow$  cohesión léxica

Además de estos dos, habría un tipo más de cohesión que se localiza en el límite de los dos anteriores (Halliday y Hasan 1976: 6): la conjunción. Halliday y Hasan hacen hincapié en que, en ningún caso, se debe entender la cohesión como un rasgo formal, sino semántico, siendo los mecanismos de cohesión gramaticales y léxicos la realización externa de esa relación intrínsecamente semántica que es la cohesión.

Para que podamos hablar de cohesión en un texto, Halliday y Hasan (1976) imponen dos condiciones. En primer lugar, los lazos de cohesión se han de establecer entre miembros de un mismo texto, es decir, los lazos deben ser endofóricos<sup>19</sup>, y en segundo, los elementos enlazados deben pertenecer a oraciones distintas, dejando de lado la cohesión que existe entre los elementos de una oración. Las oraciones gozan de cohesión interna (intraoracional) por el mero hecho de tener una estructura. Lo que interesa establecer y clasificar, por tanto, son las relaciones en el marco supraoracional, es decir, la naturaleza de las relaciones extraoracionales.

Halliday y Hasan (1976) consideran que para que un texto tenga calidad de tal es necesario que goce de cohesión y argumentan en contra de

---

<sup>19</sup> Por *endofórico* entendemos aquellos mecanismos de cohesión- y, en particular, los mecanismos de referencia-, que se pueden encontrar dentro del texto, excluyendo la realidad extralingüística.

aquellos que intentan demostrar que pueden existir textos sin cohesión, que los ejemplos proporcionados son siempre de textos breves. Para el análisis de cohesión de los textos de nuestro corpus adoptamos la tipología de los mecanismos de cohesión propuesta por Halliday y Hasan (1976) modificada por Halliday (1994), quienes reconocen cinco categorías principales de cohesión, divididas en dos tipos: cohesión gramatical y léxica. Cada categoría se encuentra, a su vez, dividida en tipos más específicos. Recogemos a continuación estos tipos, así como un ejemplo de cada uno:

## A. GRAMMATICAL

1. **Referencia:** cuando un término en un texto necesita de otro, dentro de ese mismo texto, para su interpretación. Ese elemento puede estar antes (anáfora) o después (catáfora). La cohesión referencial puede ser de tres tipos:

(a) *Personal:* llevada a cabo por formas pronominales, como por ejemplo:

*John has built a house. He had it built last year* (Halliday y Hasan 1976: 55).

Aquí se recogen dos ejemplos de referencia: *he*, en la segunda oración, que es un elemento referencial unido a *John* (su elemento presupuesto, en términos de Halliday y Hasan 1976) e *it*, que hace referencia a *house*.

(b) *Demostrativa:* representada por los demostrativos y el artículo definido, por ejemplo:

*I can't get any reliable information. This is what worries me* (Halliday y Hasan 1976: 70)

En este ejemplo, el demostrativo *this* hace referencia a toda la información contenida en la oración anterior. Este mecanismo de cohesión se puede utilizar, igualmente, para hacer referencia a un término en concreto de la oración vecina (anterior o posterior).

(c) *Comparación:* que abarca todos los adjetivos y adverbios que signifiquen similitud o diferencia. Por ejemplo:

*Jennings is here to see you.- I was expecting someone **different*** (Halliday y Hasan 1976: 79).

2. **Sustitución:** un término se reemplaza por otro, pero en ningún caso será un pronombre personal. La sustitución puede originarse al nivel de la palabra, sintagma u oración, siendo, por tanto de tres tipos:

(a) *Nominal:* en cuyo caso el elemento recuperado será un nombre. Se realiza, típicamente, a través de *one(s)*:

*This biscuits are stale.- Get some fresh **ones*** (Halliday y Hasan 1976: 92).

(b) *Verbal:* donde se sustituye el elemento verbal y cuyo representante de clase es *do(es)* en sus diferentes tiempos verbales:

*Does Granny look after you every day?- She can't **do** at weekends, because she has to go to her own house* (Halliday y Hasan 1976: 114).

(c) *Oracional:* en este último caso, se produce la sustitución de una oración entera, típicamente por el término *so*. Por ejemplo:

*Is there going to be an earthquake?- It says **so*** (Halliday y Hasan 1976: 130).

3. **Elipsis:** que supone la omisión de una palabra, un sintagma o una oración. Al igual que la sustitución, puede ser de tres tipos, idénticos a los mencionados para la sustitución, sólo que en este caso, en vez de sustitución tenemos omisión del elemento que se presupone<sup>20</sup>. Dada esta equivalencia, mencionamos a continuación, exclusivamente, los tipos y un ejemplo de cada uno, pues creemos innecesarias más explicaciones. Todos los ejemplos han sido tomados de Halliday y Hasan (1976), por lo que sólo mencionamos la página:

(a) *Nominal:* *Would you like to hear another verse? I know twelve more* (pág. 143).

(b) *Verbal:* *Have you been swimming?- Yes, I have* (pág. 167).

(c) *Oracional:* *Are you coming?- Yes* (pág. 209)

---

<sup>20</sup> No en vano, en clasificaciones posteriores (Halliday y Hasan 1989 y Halliday 1994), los tipos de sustitución y elipsis aparecen agrupados en una categoría, pues la elipsis se considera “sustitución por cero”.

4. **Conjunción:** su significado presupone la presencia de otros componentes en el discurso (según Halliday y Hasan, no son cohesivos en sí mismos). Halliday y Hasan (1976) la dividen en los siguientes tipos:
- a) *Aditiva*, representada por *and* (otros ejemplos serían *furthermore, again, also, moreover, besides, additionally, in addition*).
  - b) *Adversativa*, cuyo típico representante sería *but* (otras conjunciones de este tipo son *yet, however, though, nevertheless, still, on the other hand, instead, rather*).
  - c) *Causal*, representada por conjunciones como (*so, therefore, consequently, because, otherwise*).
  - d) *Temporal*, cuyo prototipo es *then* (otros ejemplos serían *next, afterwards, after that, subsequently, previously, five minutes later*).

A estos cuatro tipos, Halliday y Hasan (1976) añaden un quinto, de naturaleza menos precisa, al que denominan *continuativo* (*continuative*). Este tipo de conjunción sirve para unir una oración con alguna parcela de texto precedente, pero no establece una relación de las incluidas en los tipos anteriores.

Halliday (1994) introduce algunos cambios en este último tipo de cohesión (la conjunción) que recogemos a continuación por haber sido adoptados en el presente trabajo:

1. **Elaboración** (*elaboration*): la cual incluye dos categorías:
  - 1.1. **Aposición** (*apposition*): denominada así porque un elemento es presentado de nuevo o mencionado por segunda vez. Esta recapitulación se puede llevar a cabo a través de diferentes tipos de expresiones. Aunque éstas vienen clasificadas por Halliday (1994) en diferentes subtipos, no creímos necesario adoptar tal nivel de especificidad en nuestro análisis puesto que no era factible que encontráramos ejemplos de todos ellos y sería, por tanto, difícil llegar a conclusiones relevantes respecto a su uso. Por ello, ceñimos la clasificación a este segundo nivel. Ejemplos de Aposición serían los siguientes: *in other words, that is (to say), for example, for instance, etc.*
  - 1.2. **Clarificación** (*clarification*): en este caso, el elemento retomado se precisa, se resume o se aclara de diversas formas. Ejemplos de

este tipo serían: *or rather, by the way, in any case, anyway, in particular, as I was saying, in short, actually, as a matter of fact, etc.*

2. Extensión (*extension*): que se divide en tres clases:
  - 2.1. Adición (*addition*): a este grupo pertenecen conjunciones como: *and, also, moreover, nor, etc.*
  - 2.2. Adversativa (*adversative*): *but, yet, on the other hand, however, etc.*
  - 2.3. Variación (*variation*): *on the contrary, instead, apart from that, except for that, etc.*
  
3. Ampliación (*enhancement*): que, como las anteriores, puede ser de varios tipos. Sin llegar al nivel de especificación que propone Halliday, en este caso distinguimos algunos subtipos más por parecernos relevantes para el estudio.
  - 3.1. Espacio-Temporal (*spatio-temporal*): que, como su propio nombre indica, está dividida en dos grandes grupos:
    - 3.1.1. Espacial: *in the same place, anywhere, on those grounds, on that point, etc.*
    - 3.1.2. Temporal: *then, next, just then, at the same time, before that, in the end, at once, soon, next time, an hour late, until then, at this moment, etc.*
  - 3.2. Modo (*manner*): *likewise, similarly, in a different way, thus, thereby, by such means, etc.*
  - 3.3. Causal-condicional (*causal-conditional*): también dividida en los dos tipos que su nombre indica:
    - 3.3.1. Causal: *so, then, therefore, consequently, hence, because of that, on account of this, for that purpose, with this in view, etc.*
    - 3.3.2. Condicional: *then, in that case, in that event, under the circumstances, otherwise, yet, still, though, despite this, however, etc.*
  - 3.4. Asunto (*matter*): la cohesión se establece haciendo referencia al asunto que se trate con anterioridad. Por ejemplo: *here, there, as to that, in that respect, in other respects, elsewhere, etc.*

Además de estos tipos de conjunción, en nuestro estudio incluimos la última categoría de la clasificación de Halliday y Hasan (1976), el *continuativo*, que incluye conjunciones que, no encajando en la clasificación anterior, sirven para indicar ligazón con parte del discurso precedente. Para reconocer si una conjunción en particular pertenece a este tipo, nos remitimos a los ejemplos proporcionados en esta obra.

## B. LÉXICA

Como se comentaba con anterioridad, este tipo de cohesión es la que más alteraciones ha sufrido desde la primera clasificación de Halliday y Hasan (1976). La versión adoptada en el presente trabajo es la que aparece en la publicación más reciente de las diversas obras que tratan la cohesión (i.e. Halliday 1994). Estos fueron los tipos analizados:

1. Repetición: que sirve para denominar a la repetición del mismo término, por ejemplo:

*Algy met a bear. The **bear** was a bulgy* (Halliday 1994: 330).

Para que haya repetición, no es necesario que los términos tengan, necesariamente, la misma morfología (p.ej., *dine, dining, diner, dinner*, así como derivaciones<sup>21</sup> de la misma raíz, como *rational* y *rationalize* se consideran casos de repetición).

2. Sinonimia: esta denominación se aplica a aquellos términos que son, en algún sentido, sinónimos con alguno anterior, por ejemplo *sound* y *noise, cavalry* y *horses* en el siguiente texto:

He was just wondering which road to take when he was startled by a **noise** from behind him. It was the noise of trotting **horses**.... He dismounted and led his horse as quickly as he could along the right-hand road. The **sound** of the **cavalry** grew rapidly nearer... (Halliday 1994: 331).

Aunque Halliday (1994) no lo especifique, se puede apreciar que la sinonimia de palabras como *sound* y *noise* se da dentro del contexto lingüístico, del co-texto, en el que se encuentran inmersos dichos términos: estas dos palabras en otro texto diferente podrían ser utilizados como antónimos (p.ej., *It is not sound what comes from that piano, it is just noise*). En este sentido, la sinonimia debe entenderse no exclusivamente como aquella que se establece en el sistema de la lengua (lo que Hasan 1984 denominaba *general*), sino también, como la que se materializa a través del uso de

---

<sup>21</sup> En el apartado de crítica de los modelos de Halliday y Hasan mencionaremos cómo algún autor (Stotsky 1983) considera más acertado distinguir entre mera repetición de palabras y repetición con derivación puesto que la distinción proporciona matices significativos y tiene importantes implicaciones pedagógicas.



los términos en textos concretos (algo equivalente a lo que se denominaba *particular* en la misma obra).

Halliday (1994: 333) considera que la *antonimia* es un caso especial de sinonimia. Por tanto, cuando analicemos un término como sinónimo en el presente estudio, debemos tener en cuenta que podría tratarse de un antónimo, si su oposición en significado así lo indica.

3. Hiperonimia (*superordinate*): Halliday (1994: 331) considera este tipo de relación semántica como un caso de sinonimia con identidad de referente. Dado lo problemático que resulta establecer la correferencialidad de los términos, preferimos considerar este tipo equivalente al mecanismo de cohesión léxica de idéntico nombre de la clasificación de Halliday y Hasan (1976), que servía para denominar un término general que incluye a los miembros de su clase (p.ej., *flower* que incluiría los términos hipónimos *tulip*, *rose*, *daisy*, y todos los otros tipos de flor. Relacionada con la hiperonimia, está, obviamente la relación contraria (i.e. hiponimia).
4. Hiponimia: que sirve para indicar la relación establecida entre un término más particular y uno más general (en este caso, sería entre *tulip* y *flower*).
5. Metonimia: sirve para denominar a aquellos términos que se relacionan como parte y todo, por ejemplo, entre *body* y *finger*.

Además de la relación entre el término de orden superior y el de orden inferior, se establece, además, una relación, entre los miembros inferiores, por pertenecer todos a la misma clase. Esto nos lleva a distinguir entre las siguientes clases:

6. Co-hiponimia: que incluye a los hipónimos que comparten el mismo término hiperónimo (p.ej., la relación entre todos los tipos de flor).
7. Co-metonimia: que denomina a la relación que se establece entre las partes del mismo todo (p.ej., *hand*, *finger*, *leg*, *head*, *eye*, entendiendo que todos ellos son parte de *body*).

Como Halliday (1994: 332) apunta, no siempre es fácil asignar un término a la clase de los hipónimos o de los metónimos, es decir, no



siempre está claro qué se puede considerar como un miembro de una clase o como parte de un todo.

8. Colocación (*collocation*): aunque Hasan (1984) decide no incluir esta clase de relación en su clasificación por considerarla subjetiva, Halliday (1994) sí lo hace. La colocación sirve para denominar aquella relación que se establece entre términos que tienen la tendencia a aparecer en los mismos contextos (p.ej., entre *smoke* y *pipe*). De particular interés para nuestro estudio es el caso de los clichés y las expresiones hechas, casos extremos de colocación, puesto que su adquisición demostraría un conocimiento especializado del vocabulario de la L2 por parte de nuestros sujetos. Asimismo ocurriría con los términos que se asocian por colocación en un registro particular, asociados a tipos específicos de texto, que requieren de un conocimiento de asociaciones léxicas específicas y particulares, en muchos casos, determinadas por parámetros culturales, más que lingüísticos.

Bernárdez (1982: 121-2), al igual que Halliday y Hasan (1976), considera que hay dos tipos de relaciones léxicas:

- a) La relación basada en un rasgo semántico común: entre éstas se incluyen las relaciones semánticas usuales de hiponimia, hiperonimia, antonimia, derivados sintácticos, etc.
- b) La relación basada en el conocimiento del mundo, que comparten los participantes en la comunicación: aunque dos lexemas no tengan rasgos semánticos comunes se podrá establecer una relación entre ellos si los referentes a los que representan están relacionados en la realidad (p.ej., la relación que existe entre los términos *casa* y *chimenea*).

La relación semántica sería equivalente a los dos primeros tipos de Halliday (1994) vistos anteriormente, mientras que la basada en el conocimiento del mundo se corresponde con el concepto de colocación de Halliday y Hasan (1976) y Halliday (1994).

La explicación de los diversos mecanismos de cohesión puede parecer simple por lo expuesto anteriormente; sin embargo su aplicación en el análisis no es siempre tan sencilla (no en vano nuestra recapitulación ocupa apenas unas páginas mientras que la obra de Halliday y Hasan 1976 se acerca a las cuatrocientas). Para la correcta asignación de los diferentes mecanismos a sus clases, se hace necesaria la constante referen-

cia a las obras de Halliday y Hasan (tanto Halliday y Hasan 1976, como Halliday 1994).

Por último, creemos necesario aclarar una cuestión respecto a la naturaleza de la cohesión. Como hemos visto, la cohesión se puede entender como una relación del sistema de la lengua o como un fenómeno textual, lo cual sería particularmente importante en el caso de la cohesión léxica: dos términos pueden ser sinónimos o hipónimos, entendidos como términos aislados en el universo lingüístico, pero no mantener esa relación en el universo del discurso. A la hora de decidir qué tipo de relación tener en cuenta, en nuestra opinión, y motivado por las circunstancias particulares de nuestro estudio, creemos que se debe encontrar un consenso entre las dos posturas. De este modo, es importante observar si nuestros sujetos han adquirido o aprendido los mecanismos de relación semántica que ofrece el sistema lingüístico del inglés y, al mismo tiempo, observar si su utilización es correcta en el ámbito textual: es importante que el discente de inglés sepa, por ejemplo, que dos términos son sinónimos pero que, en ciertos contextos, se pueden utilizar como antónimos. Asimismo, las relaciones de hiperonimia e hiponimia no son absolutas sino dependientes de sus usos concretos (cf. Salkie 1995: 15-16): un término puede ser hipónimo cuando se le compara con otro (p.ej., *mammal* en relación con el hiperónimo *animal*), pero hiperónimo en relación con otro (p.ej., *mammal* sería el término hiperónimo de *primate*, *rumiant*, etc.). Creemos, además, que si hemos de encontrar rasgos de cohesión que sean comunes a todos los textos, debemos tener en cuenta relaciones que no están dominadas, exclusivamente, por textos concretos. Por todas estas razones creemos que no se puede adoptar una postura radical y, en nuestro caso concreto, analizaremos los mecanismos de cohesión inherentes al sistema lingüístico, aunque teniendo en cuenta sus realizaciones en contextos específicos, es decir, que el tipo de cohesión se identificará dependiendo de la utilización concreta por el autor del texto.

## 2.2 Modelos Alternativos de Cohesión

Una categorización similar a la de Halliday y Hasan (1976) es la elaborada por Gutwinski (1976). De hecho, este autor publicó su libro unos meses antes que *Cohesion in English* y su clasificación de mecanismos de cohesión (Gutwinski 1976: 57) distingue, al igual que esta obra, entre co-

hesión léxica y gramatical. Los recursos que él propone no son exactamente los mismos ni están organizados de forma idéntica a los de Halliday y Hasan (1976). Igualmente, su definición de cohesión no difiere en gran medida de la de estos autores, aunque él sí tiene en cuenta la cohesión intraoracional (i.e., la que se da entre términos de la misma oración).

Un planteamiento distinto sobre la cohesión es el propuesto por Widdowson (1978), quien define la cohesión en los siguientes términos:

The notion of cohesion then refers to the way sentences and parts of sentences combine so as to ensure that there is propositional development. Usually sentences used communicatively in discourse do not in themselves express independent propositions: they take on value in relation to other sentences. If we can recognize this relationship and so are able to associate a sentence, or part of a sentence, with an appropriate value, then we recognize a sequence of sentences or sentence-parts as constituting cohesive discourse. The difficulty we have in recovering propositional development is a measure of the degree of cohesion exhibited by a particular discourse. (Widdowson 1978: 26)

Widdowson (1978), a diferencia de Halliday y Hasan (1976), tiene en cuenta la cohesión que se da tanto dentro como fuera de los límites de la oración. No menciona qué mecanismos confieren cohesión a los textos, ni, tan siquiera, si deben aparecer explícitamente en el texto o no, sino que para él es una relación que se establece entre el *contenido* de las diversas partes del discurso. Así, menciona como ejemplo de secuencia cohesiva a) y de no cohesiva b) . (Widdowson 1978: 25):

- a) A: What happened to the crops?  
B: The crops were destroyed by the rain.  
They were destroyed by the rain.  
Destroyed by the rain.
  
- b) A: What did the rain do?  
B: The crops were destroyed by the rain

Widdowson (1978) no considera que la secuencia b) sea cohesiva puesto que se produce una contradicción respecto a la información conocida y nueva entre A y B: de la pregunta formulada se deduce que la información conocida por el hablante es que la lluvia hizo algo; lo que desconoce es qué hizo exactamente. Contrariamente, lo presupuesto en b) es que el hablante sabe algo de las cosechas (presentada como información dada) y no que la lluvia hizo algo (que aparece, como generalmente ocurre con la información nueva, al final de la oración).

Otro factor que podría afectar negativamente a la cohesión de un texto es el grado de repetición de partes del mensaje, ya que disminuye la efectividad de la comunicación: "*the important, unknown parts of the proposition tend to become over-shadowed by what is known: they are not brought into prominence.*" (Widdowson 1976: 26)<sup>22</sup>. Aunque la repetición puede considerarse un mecanismo de cohesión, el equilibrio entre información nueva y dada parece afectar a la coherencia (cf. los comentarios a Givón 1995 del capítulo anterior). Para Widdowson, sin embargo, ambos fenómenos parecen explicarse a través de los recursos de la cohesión, no de la coherencia.

Para demostrar el efecto que produce una repetición excesiva, Widdowson (1978) proporciona un diálogo que recuerda sobremedida al tipo de conversaciones que aparecen en algunos libros de texto dedicados a la enseñanza de las lenguas, que reflejan el afán de los educadores por conseguir que sus discentes produzcan la mayor cantidad posible de palabras en la segunda lengua:

- A: *What happened to the crops?*  
 B: *The crops were destroyed by the rain.*  
 A: *When were the crops destroyed by the rain?*  
 B: *The crops were destroyed by the rain last week.* (Widdowson 1978: 26)

La excesiva repetición en esta conversación impide que sea una secuencia cohesiva, según Widdowson (1978). Nos inclinamos, sin embargo, a pensar que la ineficacia de este texto reside, no en la falta de cohesión, puesto que sus términos están unidos a través de la repetición (mecanismo cohesivo por excelencia), sino en la utilización del recurso de cohesión indebido. La utilización de recursos como la referencia y la elipsis resultan indudablemente más apropiados en esta interacción que la repetición. Así lo demuestra la versión que sugiere Widdowson (1978: 26) como más cohesiva:

- A: *What happened to the crops?*  
 B: *They were destroyed by the rain* → Referencia: *they*  
 A: *When?* → Elipsis: *were they destroyed*  
 B: *Last week.* → Elipsis: *they were destroyed*

---

<sup>22</sup> Esta opinión es, ciertamente, contraria a la Hoey (1991b: 394), para quien la información nueva se entiende y cobra relevancia en función de la información que aparece repetida.

A pesar de que compartimos con Widdowson la opinión de que la repetición debe usarse con cautela, lo cierto es que este fenómeno juega un papel fundamental en la lengua (cf., p.ej., Tannen 1989) y es uno de los recursos principales de cohesión, como hemos comprobado al revisar diferentes taxonomías de estos recursos. De hecho, autores como Cox, Shanahan y Sulzby (1990: 49) defienden que la cohesión tiene como fuente primordial la repetición: “*the linking of elements through repetition (or redundancy) of information at the semantic, syntactic, and discourse structure levels*”. Mencionan, asimismo, el papel fundamental de la cohesión para conectar las ideas del escritor y para que el lector pueda asignar significado a los textos (Cox *et al.* 1990: 50).

Un estudio sobre la cohesión que merece una mención especial es el llevado a cabo por Hoey (1991a). Su modelo se centra en la cohesión léxica, la que para él es la más importante; si le atribuye tanta importancia a esta categoría es porque, como él observa, es la más frecuente en los textos. Como prueba de ello, Hoey aporta el dato de que la cohesión léxica en los textos analizados por Halliday y Hasan (1976: 340-55) constituye alrededor del 40% (Hoey 1991a: 9).

Hoey (1991a) considera que la repetición es el mecanismo más importante de la cohesión, aunque él entiende por este término algo diferente a lo que entendían Halliday y Hasan (1976). Para Hoey, *repetición* son todos aquellos mecanismos de cohesión (particular, pero no exclusivamente, léxicos) que permiten la reiteración de la información de un texto. Él propone el término *link*, en sustitución de *tie* de Halliday y Hasan (1976) para denominar los diferentes mecanismos que permiten la repetición, excluyendo de su análisis las conjunciones, las colocaciones y ciertos tipos de referencia. Todos los mecanismos de repetición tienen en común que: “*they allow a speaker or writer to say something again in order that something new may be added.*” (Hoey 1991a: 52). Hoey distingue los siguientes tipos de repetición:

1. **Repetición léxica simple:** consiste en la repetición del mismo término (con variaciones gramaticales mínimas, p.ej., singular-plural).
2. **Repetición léxica compleja:** se da en una de estas dos circunstancias:
  - (a) Cuando dos términos tienen el mismo morfema léxico, pero no son idénticos formalmente.

- (b) Cuando son formalmente idénticos pero no cumplen la misma función gramatical (p.ej. *drug-drugging*). Este tipo de repetición sería la que Stotsky (1983) denomina *derivados* y la distingue de la repetición simple (esta distinción se retoma en la discusión de los resultados del análisis tipológico de cohesión, capítulo 5).
3. **Paráfrasis simple:** cuando un término puede sustituir a otro en un contexto determinado, sin pérdida ni ganancia de especificidad, ni un cambio sustancial de significado (p.ej., *sedating* y *tranquilized* (en el texto de Hoey 1991a: 52). La paráfrasis simple correspondería a lo que Hasan (1984) denomina sinonimia, aunque Hoey insiste en la necesidad de tener en cuenta el contexto, a diferencia de Hasan.
  4. **Paráfrasis compleja:** cuando dos términos léxicos se definen de tal modo que uno de ellos incluye al otro, aunque no compartan morfema léxico.
  5. **Hiperonimia, hiponimia y correferencia:** se consideran casos de repetición exclusivamente aquellos que impliquen identidad de referente.
  6. **Otros tipos de repetición:** esta clase está representada por los pronombres y los sustitutos (los que en la clasificación de Halliday y Hasan se incluirían, respectivamente, en las clases de *referencia* y *sustitución*).

Hoey (1991a) cree que la complejidad de los patrones de repetición de un texto podrían ser indicativos de su coherencia, sin embargo, para él, como veremos en el apartado siguiente, cohesión y coherencia son dos conceptos distintos, el segundo más relacionado con el receptor que con el emisor. A diferencia de Hasan (1984), Hoey (1991a) no afirma contundentemente que su modelo sirva para medir la coherencia de los textos, aunque en nuestra opinión, el análisis de la armonía cohesiva y el que propone Hoey (1991a) se asemejan en cierta medida. Entre los rasgos comunes a ambos análisis estarían los siguientes:

- ❑ Se basan principalmente en la cohesión léxica.
- ❑ Recuperan los términos léxicos originales que aparecen en forma de pronombre, sustitución o elipsis en el texto.



- Eliminan las conjunciones.
- Ambos establecen relaciones de cohesión complejas, aunque de distinta naturaleza: Hasan exige que se dé interacción entre las cadenas y Hoey pone el requisito de que haya, al menos, tres repeticiones entre las oraciones para que se consideren significativas (para formar lo que el denomina *bonds*). Para la interacción entre cadenas, como veremos en secciones posteriores, al menos dos términos de una cadena deben estar relacionados con otros dos de otra cadena.

La principal diferencia parece estribar en que, mientras que Hoey (1991a) insiste en que las relaciones entre los términos sólo se justifican dentro de un texto concreto, Hasan (1984) admite, no sólo las que se producen en el universo textual (las que ella denomina *instantial*), sino también, las que vienen establecidas por el sistema de la lengua y se realizan, por lo tanto, independientemente del texto en el que se encuentren (las denominadas *general*).

Como se ha podido ver en las líneas precedentes, el modelo de Hoey se asemeja más al modelo de Hasan (1984) que al tipológico de Halliday y Hasan (1976). Sin embargo, debemos recordar que el fin último del modelo de la armonía cohesiva es explicar la coherencia de los textos, mientras que Hoey (1991a) presenta su modelo para describir su cohesión.

El modelo de Stoddard (1991: 1) define la cohesión desde la perspectiva del lector. Ella define la cohesión como “*one of the rudiments of texture [...] a type of unifying device which we construct, consciously or unconsciously, as we process texts*”. En este sentido, la cohesión funcionaría de forma similar a cómo, para otros autores, funciona la coherencia. Para Stoddard (1991), la cohesión trasciende el texto físico, siendo una construcción mental que resulta del procesamiento del lector, quien debe juzgar si el escritor proporciona las indicaciones necesarias para construir los lazos de cohesión. De esto se deriva su creencia de que la cohesión no puede considerarse como un fenómeno invariable que existe en la página impresa. Cuesta creer, sin embargo, que los rasgos de cohesión que se pueden reconocer en un texto sean totalmente gratuitos e insignificantes para el lector. Aunque los lectores no sean conscientes de su presencia, lo cierto es que parece indudable que cumplen una misión en la comprensión del texto. En su estudio de la cohesión, contrariamente a otros autores, Stoddard (1991) sólo tiene en cuenta la cohesión referencial.

Otros autores que estudian la cohesión desde la perspectiva del lector (p.ej., Irwin 1980; Trabasso, Secco y Broek 1984; Moe e Irwin 1986) defienden la importancia de la cohesión para la coherencia de un texto, ya que facilita su interpretación y retención. Para algunos de estos autores (Trabasso *et al.* 1984), la cohesión proviene de dos fuentes: los mecanismos de cohesión propiamente dichos y la secuenciación y ordenación de los acontecimientos narrados (llamada *cohesión casual*). Para otros (Moe e Irwin 1986), la coherencia del texto reside no tanto en su cohesión como en su organización. La falta de mecanismos de cohesión provoca que el lector deba hacer un mayor uso de la inferencia para comprender el texto (Irwin 1980, Moe e Irwin 1986). Irwin (1980), incluso, llega a precisar el número de elementos de cohesión aconsejables: 48 lazos como máximo y 26 como mínimo por cada 100 palabras.

Estos últimos comentarios respecto a la contribución de la cohesión para la coherencia de los textos nos sirven de introducción a la siguiente sección, donde nos proponemos esclarecer la naturaleza de su relación.

### 2.3 La Relación entre Coherencia y Cohesión

Como podremos comprobar en las líneas que siguen, existe un debate no resuelto aún en cuanto a la interdependencia o autonomía de la coherencia y la cohesión. Grabe y Kaplan apuntan (1996: 67) la falta de consenso respecto a la naturaleza y la contribución relativa de estos fenómenos en la construcción de los textos. Mientras que para una perspectiva funcional de la lengua, como la de Halliday y Hasan, la cohesión supone una gran contribución para la coherencia textual (Grabe y Kaplan 1996), para otros autores ambos fenómenos se pueden dar independientemente (p.ej., Widdowson 1978, Brown y Yule 1983, Urquhart 1983, Connor 1984, Hoey 1991a). Para estos últimos, la coherencia es posible sin la cohesión; incluso es factible que el lector llegue a una interpretación coherente de parcelas de texto incoherente, independientemente de los rasgos de cohesión que contenga.

Para otros, sin embargo, la cohesión, no sólo es necesaria para la coherencia, sino que viene expresada a través de ella. Este es el caso de Nuttall (1982):

[...] we can see that it [a text] is coherent because we have made use of cohesion to indicate the relationships between the various elements in the story".



[...] it is the discourse that has coherence while the text has cohesion; we can think of coherence as a quality of the underlying thoughts and the way they are organized into a message. The way the message is expressed will reflect the coherence by means of the linguistic devices of cohesion [subrayado nuestro] (Nuttall 1982: 15-16).

Para algunos, incluso, no hay distinción entre ambos conceptos. Esta última postura se puede apreciar en las definiciones que da Bernárdez (1982: 290) para cada uno de ellos en el glosario de su libro:

**Coherencia.** Propiedad del texto por la cual puede ser comprendido por el oyente como unidad, en la que las partes o componentes se encuentran relacionados entre sí y con el contexto en que se produce la comunicación.

**Cohesión.** A menudo, sinónimo de *coherencia*. Más propiamente, la existencia de relaciones entre los componentes del texto que permiten su identificación como pertenecientes a una unidad mayor (el texto).

Estas definiciones contrastan con las de Hoey (1991a: 265-266), cuya concepción de la coherencia se asemeja a las teorías cognitivas que tratábamos en el capítulo anterior, mientras que la cohesión es, para él, un fenómeno textual de manifestación superficial:

**Coherence.** As used in this book, coherence is a quality assigned to text (q.v.) by a reader or listener, and is a measure of the extent to which the reader or listener finds that the text holds together and makes sense as a unity. It is not therefore identifiable with any combination of linguistic features and will never be absolute. The same text may be found coherent by one reader and incoherent by another, though an overwhelming consensus can be achieved for most naturally-occurring texts.

**Cohesion.** Cohesion is a property of text (q.v.) whereby certain grammatical or lexical features of the sentences (q.v.) of the text connect them to other sentences in the text.

A pesar de que estas definiciones parecen conferir cierta independencia a ambos fenómenos, Hoey admite que los mecanismos de repetición que él distingue en su modelo pueden proporcionar coherencia a las oraciones relacionadas. No obstante, matiza que también puede darse coherencia entre dos oraciones que no presenten ningún lazo.

En opinión de Vilarnovo (1990) se pueden dar, teóricamente, cuatro tipos de texto, dependiendo de la presencia o ausencia de uno o ambos factores:

- Textos coherentes con cohesión.
- Textos coherentes sin cohesión.
- Textos incoherentes con cohesión
- Textos incoherentes sin cohesión.

Vilarnovo (1990: 231) proporciona los siguientes ejemplos de coherencia sin cohesión:

- (1) (a) Me voy al campo  
(b) Adiós.
- (2) (a) La luna es redonda.  
(b) Los hechos son incuestionables.

Como explica Vilarnovo, entendemos estas secuencias como coherentes porque aplicamos nuestro conocimiento del mundo: sabemos que cuando alguien se va, se suele despedir y que la afirmación de que la luna tiene esa forma es un hecho. Brown y Yule (1983) mantienen que los lectores interpretarán dos oraciones que aparecen juntas como texto, a pesar de no mostrar marcadores de cohesión, interpretando la segunda oración en función de la primera. Un ejemplo que aportan ellos para demostrar que existen textos cohesivos pero no coherentes sería el caso de un texto con marcadores de cohesión cuyo orden de oraciones original ha sido alterado; este texto seguiría siendo cohesivo, pero ello no garantizaría ni su calidad, ni su coherencia.

Giora (1985) proporciona otro ejemplo de un texto cohesivo y no coherente. En esta ocasión la incoherencia procede de la excesiva alternancia en el tópic de las oraciones. Giora (1985) está de acuerdo con Reinhart (1980) respecto a la necesidad de que exista *control del tópico* para que haya cohesión entre oraciones. Este control del tópico reza que el tópic o el escenario de una oración debe estar controlado referencialmente por una oración previa, es decir, deben ser correferenciales con algún sintagma de la oración anterior. Éste es el ejemplo de cohesión sin coherencia que proporciona Giora (1985: 700):

*Mira lives near Rona. Rona has a moustache. She went on a trip yesterday. Yesterday was a rainy day.*

Además de cumplirse la condición de control del tema, su ejemplo demuestra que las oraciones de un texto pueden ser cohesivas por presentar mecanismos de cohesión entre ellas (los señalados en negrita) y,

sin embargo, ser incoherentes por no compartir el mismo tópico. Como puede apreciarse en este texto, el tópico de cada oración va variando con respecto a la anterior y, por lo tanto, no contribuyen al mismo tema discursivo: en la primera oración el tópico es *Mira*; en la segunda, lo que era comentario en la primera (*Rona*) se convierte en el tópico; en la tercera, se retoma el tópico de la primera (*Mira*), pero al tener una oración interpuesta entre ellas, el lazo de cohesión se debilita y, como consecuencia, su coherencia; en la cuarta, se repite la estrategia de la segunda oración: utilizar como tópico lo que en la oración anterior era comentario (*yesterday*).

Esta continua alternancia de tópico debilita la coherencia del texto, puesto que cada oración parece introducir una digresión con respecto a la anterior. Por el contrario, oraciones que compartan el mismo tópico del discurso pueden, como afirma Giora (1985), ser coherentes, aunque no se dé el control del tópico mencionado o, tal vez, incluso, aunque no presenten ningún elemento de cohesión. A pesar de creer, por tanto, que la cohesión no es imprescindible para la coherencia, Giora (1985) opina que es necesario explicar el por qué de la tendencia de que la mayor parte de los textos coherentes son, a su vez, cohesivos. Esta autora parece albergar sentimientos enfrentados respecto a la relación entre cohesión y coherencia: "*Even though research on cohesion is appealing, given that it is grounded in linguistic manifestations, such research ultimately has little to offer for the investigation of text coherence.*" (Giora 1985: 714).

Antes de dar una respuesta definitiva a este debate, sin embargo, es necesario aclarar qué se entiende por cohesión. Si defendemos que la cohesión es la manifestación superficial, explícita, de la conexión entre diferentes partes del discurso, es posible que debamos admitir que la coherencia es posible sin la cohesión. Sin embargo, si entendemos cohesión como una *unión* en un plano distinto al superficial o formal, tal vez la conclusión sea que la coherencia no es posible sin la cohesión. En opinión de Brown y Yule (1983: 195-6), hay que distinguir entre las relaciones semánticas implícitas (donde los marcadores de cohesión están ausentes y, por lo tanto, las relaciones entre los elementos de un texto se establecen a través del contenido semántico) y las explícitas (en las que se usan marcadores de cohesión). Para que un texto sea coherente, en su opinión, no es necesaria la presencia de marcadores *explícitos*, aunque sí debe gozar de relaciones semánticas entre sus partes. Lo que sería más difícil de definir y, por tanto, de distinguir, sería en qué consisten esas relaciones semánticas implícitas. Brown y Yule (1983) no aportan criterios para ello.

No obstante este debate abierto, la mayor parte de los autores parecen estar de acuerdo en que la cohesión es un conjunto de rasgos formales, superficiales, que sirven para marcar relaciones entre elementos del texto. En lo que no hay unanimidad, tampoco, es en cuáles son los recursos de la cohesión: los mismos rasgos que unos autores tratan como cohesión, para otros son recursos de coherencia. Uno de estos casos es el tratamiento que recibe la estructuración de la información dentro de la oración. Mientras que para algunos autores la distribución del mensaje en tema y rema, la cantidad y localización de la información nueva y dada y los paralelismos textuales son mecanismos de coherencia, para otros (p.ej., Widdowson 1978; Hasan, en Halliday y Hasan 1989: 82) deben considerarse recursos de cohesión (de cohesión *estructural*, como denomina Hasan a estos fenómenos).

Los mecanismos de cohesión podrían entenderse como manifestaciones superficiales de la coherencia; aún así, esto no aclararía si la cohesión es la *causa* de la coherencia o, simplemente, el *efecto* de ella. La argumentación que mantienen los autores que vamos a tratar a continuación gira en torno a estas dos posibles interpretaciones. La postura de Morgan y Sellner (1980), que menciona y apoya Carrell (1982) y corroboran Tierney y Mosenthal (1981 y 1983) en sus estudios empíricos, es que la cohesión no debe ser entendida como causa de la coherencia, sino como su efecto. Desde una postura teórica, Morgan y Sellner (1980) argumentan que el contenido del texto es el responsable de la coherencia del mismo y no los mecanismos lingüísticos de cohesión empleados, los cuales no son sino la consecuencia del contenido. Para apoyar su argumentación proponen el ejemplo de que en un texto sobre Churchill es lógico pensar que aparecerán frecuentemente términos como *Churchill, he, him, his*, en referencia a él. Esta predecible aparición no es, por tanto, causa, sino efecto del contenido del texto. Sin embargo, se puede defender la postura opuesta, partiendo de este mismo ejemplo: un texto que trate sobre Churchill, para ser coherente, habrá de hacer, necesariamente referencia a él y, para ello, necesitará de los elementos de cohesión mencionados *he, him, his*, o de la repetición de este nombre propio. De este modo la cohesión sería la causante de la coherencia del texto y ésta el efecto: un texto sobre Churchill que no girara en torno a él sería un texto incoherente. Las ideas que el escritor genera las expresa a través de los recursos de cohesión que le proporciona la lengua; de esta forma, el lector, gracias a los procesos de abajo a arriba, utiliza estos recursos para alcanzar una interpretación coherente.

Por su parte, Tierney y Mosenthal (1981 y 1983) afirman que los resultados de sus estudios empíricos vienen a corroborar las aseveraciones de Morgan y Sellner (1980). En el texto biográfico que escribieron los sujetos del experimento de Tierney y Mosenthal (1981) se observaba el mismo tipo de mecanismos de cohesión que los que se indicaban en el ejemplo de Morgan y Sellner (1980). A través del análisis de los textos se observó también que los elementos de cohesión dan cuenta de gran parte de las palabras del texto. Sin embargo, estos autores no encontraron una correlación significativa entre el uso de los mecanismos de cohesión en general y la coherencia de los textos, medida por una evaluación holística llevada a cabo por profesores de retórica. Sus experimentos, incluso, mostraron que la cohesión puede ser contraproducente, dependiendo del tema de la redacción, ya que encontraron una correlación negativa entre cohesión y coherencia en uno de los temas. Estos resultados coinciden en gran medida con los nuestros, como se verá en los capítulos siguientes. Aunque reservamos para ese momento la discusión detallada de nuestros hallazgos, sí nos gustaría añadir una observación respecto a la causa de esta falta de correlación entre una encuesta holística de la coherencia y un análisis cuantitativo de la cohesión. Estos resultados no tienen por qué tomarse como evidencia de que cohesión y coherencia no están relacionados, sino como prueba de que coherencia y *cantidad de cohesión* no se correlacionen necesariamente. La *calidad* de la cohesión también juega un papel importante, ya que un uso indebido de los mecanismos de cohesión afectará a la coherencia. Si bien es cierto que un texto con abundante cohesión no se correlaciona con la coherencia, también cabe esperar que no se correlacionarían un texto sin cohesión alguna y un test de coherencia holística (partiendo de la base de que sea posible elaborar un texto con esas características).

Tierney y Mosenthal, quienes estudian la función de los mecanismos de cohesión conforme a la tipología de Halliday y Hasan (1976) en varios trabajos (Tierney y Mosenthal 1981 y 1983 y Mosenthal y Tierney 1984), apuntan como condición para la coherencia de los textos que estos presenten una estructura global en función del argumento del texto, así como mecanismos para relacionar las partes de la argumentación; la cohesión puede ser uno de estos mecanismos, pero no el único (otros serían, por ejemplo, las macroestructuras, la teoría de los esquemas aplicada a las historias, o *story grammars*, las estructuras de nivel superior). En su opinión, la coherencia de contenido es previa a los recursos de cohesión; es decir, como apuntábamos al comienzo: cohesión como efecto y no como

causa de la coherencia. Asimismo, aunque contribuye a la coherencia, la cohesión no es la única responsable para ellos. Esta última afirmación parece evidente, ya que uno puede unir oraciones que expresen ideas inconexas mediante mecanismos de cohesión, pero, no por ello, obtendrá un todo coherente. Sin embargo, no creemos demostrado que la cohesión sea, en todos los casos, efecto y no causa de la coherencia, como apuntábamos anteriormente.

Hay parcelas de la argumentación de Morgan y Sellner (1980) que resultan igualmente dudosas. Estos autores defienden que el establecimiento de la correferencia entre dos elementos del texto no viene facilitada a través de nuestro conocimiento lingüístico sino de nuestro conocimiento del mundo. Utilizando el ejemplo que Halliday y Hasan (1976: 2) proporcionan para ilustrar el concepto de textura, Morgan y Sellner (1980) defienden que si somos capaces de resolver satisfactoriamente la anáfora (*them* ⇔ *six cooking apples*) es porque tenemos ciertos conocimientos respecto a cómo funcionan las recetas y porque suponemos que éstas serán coherentes:

*Wash and core six cooking apples. Put them into a fireproof dish.*

En nuestra opinión, un conocimiento del mundo relacionado con el contenido del texto, ciertamente, ayudará a interpretar el significado de *them*, pero no se debe olvidar que para interpretar *them* como elemento de referencia que sustituye a un elemento del contexto próximo, debemos poseer un cierto conocimiento de la lengua que nos permite saber que los pronombres pueden cumplir una función de este tipo. Por tanto, el uso y la interpretación correctos de estos elementos referenciales, así como de otros mecanismos de cohesión (por ej., la sustitución y la elipsis), parten de un conocimiento lingüístico de la existencia y el funcionamiento de estos recursos. Que esto es así se puede observar claramente en el caso de una L2: para que un aprendiz reconozca y utilice correctamente estos mecanismos debe haberlos aprendido o adquirido. Si algunos de ellos son equivalentes a los de su propia lengua, este conocimiento le vendrá facilitado por transferencia; de ser específicos de la L2, deberá aprenderlos como mecanismos de la nueva lengua para establecer cohesión. Por ejemplo, si el discente de inglés ignora que *so* se puede utilizar como sustituto oracional, no será capaz de interpretar el significado de la segunda de estas dos oraciones, ni la relación entre ellas (Collins Cobuild English Grammar, 1990: 391):



*Will that be enough? If so, do not ask for more.*

Incluso la elipsis, que, en principio, podría parecer un mecanismo de cohesión fácil de utilizar, tiene ciertos usos en inglés que no encuentran un paralelo directo en español y que, por tanto, son fuente de potencial dificultad de comprensión y uso. Un ejemplo de este tipo lo vemos en uno de los propuestos por Halliday y Hasan (1976: 146), mencionado por Freebody y Anderson (1983: 280):

*This is a fine hall you have here. I've never lectured in finer.*

La segunda oración presenta un caso de omisión donde el español requeriría una sustitución. Una traducción posible de esta oración sería:

*Nunca he dado una conferencia en **uno** mejor.*

Por el contrario, una oración equivalente utilizando un mecanismo de elipsis generaría una oración agramatical en español:

*\*Nunca he dado una conferencia en mejor.*

Estos ejemplos y otros, como la sustantivación de adjetivos en español en casos en los que el inglés utilizaría el recurso de la sustitución (p.ej., *Dame el rojo*) demuestran que el conocimiento *lingüístico* del funcionamiento de los mecanismos de cohesión ayuda, necesariamente, a su interpretación. Esto es así, principalmente, cuando no contamos con el conocimiento del mundo apropiado. Supongamos que en el ejemplo elegido por Morgan y Sellner (1980), en lugar de encontrar la palabra *apples*, tenemos el nombre de un alimento que, de acuerdo con nuestro conocimiento del mundo, no se utiliza como ingrediente culinario. Aún en este caso, interpretaríamos el pronombre *them* como correferencial a este nombre, puesto que aplicaríamos nuestro conocimiento lingüístico, a pesar de que éste chocara con el acumulado en nuestros esquemas.

Por su parte, la argumentación de Carrell (1982) para demostrar que la cohesión no es igual a la coherencia se basa en un silogismo que no creemos explícito en Halliday y Hasan (1976). Ella parte de la idea de que lo que Halliday y Hasan (1976) entienden por *textura* es la *coherencia*<sup>23</sup> y que, dado

---

<sup>23</sup> Carrell (1982) no es la única que lo cree. Stoddard (1991: 6) también se siente inclinada a pensar que esto es así en ciertas partes de *Cohesión in English*. Sin embargo,



que la cohesión es entendida por Halliday y Hasan (1976) como fuente principal, si no única, de la textura, podemos deducir que estos autores defienden que la cohesión es igual a la coherencia. El silogismo, por tanto, sería:

Si:            Textura = Coherencia  
Y si:          Textura = Cohesión  
Entonces:    Coherencia = cohesión

En primer lugar, Halliday y Hasan (1976) no hacen explícita la primera ecuación. En ningún momento mencionan que la textura haga referencia a la coherencia y tampoco consideran que la cohesión sea la única fuente de textura de un texto. En la cita extensa que recogemos a continuación se menciona como requisito de textura la coherencia en dos ámbitos: en el de la situación (relación texto-contexto de la situación) y en el textual (relación de las partes del texto entre sí). Para Halliday y Hasan (1976: 1) un texto debe ser *a unified whole*, siendo esta unidad la que da cuenta de la textura. Lo que no queda completamente claro es que la coherencia sea igual a la textura, o si debe considerarse como un término más abstracto para representar el conjunto de rasgos que caracterizan a un texto. Para Halliday y Hasan, la cohesión es la característica más relevante de un texto coherente, como apunta Carrell (1982), e, incluso, se podría llegar a pensar que creen que es la única necesaria (como defienden Brown y Yule 1983), pero Halliday y Hasan (1976) distinguen entre cohesión y coherencia, como es patente en la siguiente cita:

The concept of COHESION [mayúsculas en original] can therefore be usefully supplemented by that of REGISTER [mayúsculas en original], since the two together effectively define a TEXT. A text is a passage of discourse which is *coherent* [énfasis nuestro] in these two regards: it is coherent with respect to the context of situation, and therefore consistent in register; and it is coherent with respect to itself, and therefore cohesive. Neither of these two conditions is sufficient without the other, nor does the one by necessity entail the other. Just as one can construct passages which seem to hang together in the situational-semantic sense, but fail as texts because they lack cohesion, so also one can construct passages which are beautifully cohesive but which fail as texts because they lack consistency of register- there is no continuity of meaning in

---

Stoddard (1991) reconoce que, en otras ocasiones, Halliday y Hasan (1976) consideran la textura como un fenómeno para dar cuenta de los rasgos que consideran a un texto como tal.

relation to the situation. The hearer, or reader, reacts to both of these things in his judgement of texture. (Halliday y Hasan 1976: 23)

Estas afirmaciones modifican las palabras de Halliday y Hasan (1976) cuando, unas páginas antes (pág. 9), aseguran que la única fuente de textura es la cohesión; en nuestra opinión esta última afirmación debe entenderse dentro del contexto en la que está inmersa: en un apartado (1.2.1 *Texture and structure*) en el que Halliday y Hasan están intentando distinguir entre la oración y el texto, para lo que defienden que mientras que la oración cuenta con su estructura, que le proporciona unidad y garantiza la relación entre sus partes, las relaciones entre las diversas partes del texto sólo se pueden explicar a través de la cohesión. Como ellos afirman y como se menciona en este trabajo en diversas ocasiones, la cohesión no es necesariamente un fenómeno interoracional, sino que, el texto, al no poseer una estructura tan delimitada como la oración, debe recurrir a otros mecanismos para establecer relaciones. Tal vez la cohesión no sea la única responsable de la estructura del texto, pero, ciertamente, es comúnmente reconocido que la cohesión da cuenta de las relaciones *formales* entre partes del texto.

Además, al introducir el concepto de registro para complementar al de cohesión, Halliday y Hasan (1976) abren la puerta a factores extralingüísticos que influyen en la coherencia: esa coherencia con el contexto de la situación parece indicar algo semejante a la consistencia, o coherencia, entre lo expuesto en el texto y los esquemas mentales comunes a escritor y lector, que defiende Carrell (1982). Esta autora hace mención de la inclusión del registro por parte de Halliday y Hasan (1976), pero, hace caso omiso de ello en su argumentación por considerar que este concepto no es relevante, al referirse a la variedad lingüística que es apropiada para una situación dada (Carrell 1982: 481). Sin embargo, la definición de *registro* de Halliday y Hasan (1976) parece más amplia y más pertinente de lo que Carrell (1982) afirma: "*The linguistic features which are typically associated with a configuration of situational features- with particular values of the field, mode and tenor- constitute a REGISTER.*" (Halliday y Hasan 1976: 22). Por *campo* (*field*) se entiende, el tipo de interacción de que se trata, cuándo se produce y con qué fin; el *modo* (*mode*) se refiere al canal de comunicación empleado (oral o escrito) y al tipo de lengua utilizado para una situación en concreto (es decir, cómo expresa la lengua determinados significados en función de la situación de comunicación); por último, el *tenor* (*tenor*), denomina al tipo de personas que toman parte en la comunicación y a la re-

lación que existe entre ellas. Martin (1992: 27) parece sostener nuestra postura al afirmar que: “*like Cohesion in English, English Text [su libro] does not [énfasis en el original] equate cohesion with coherence*”; asimismo, como apuntábamos anteriormente, Martin (1992: 28) no cree que Halliday y Hasan consideren la cohesión como única fuente de la textura de un texto.

Para invalidar las críticas de los autores que mantienen que es posible la coherencia sin la cohesión, Hasan (Halliday y Hasan 1989) argumenta que los ejemplos utilizados por éstos eran siempre textos cortos:

Whenever scholars have attempted to prove that it is possible to have texts without cohesion, in order to demonstrate their point they have normally created what I would describe as ‘minimal texts’ consisting of either a single message by one participant, or one message per participant (Halliday y Hasan 1989: 78).

Ciertamente, en textos del tamaño de los recogidos en nuestro corpus (redacciones de 200-300 palabras), parece de todo punto imposible no encontrar mecanismos de cohesión entre las oraciones. Además, la propia Hasan (Halliday y Hasan 1989) reconoce que la cohesión es una base necesaria, pero no suficiente para la coherencia. Carrell (1982), aunque no crea que la cohesión es imprescindible, reconoce la frecuente coexistencia de ambos fenómenos: “*A coherent text will likely be cohesive, not of necessity, but as a result of that coherence. Bonding an incoherent text together won’t make it coherent, only cohesive*” (Carrell 1982: 486).

La disparidad de opiniones en las disquisiciones teóricas sobre la relación entre cohesión y coherencia no permite llegar a una conclusión definitiva respecto a si son fenómenos independientes o no. Los estudios empíricos tampoco aportan respuestas más clarificadoras al respecto. Ya mencionamos los de Tierney y Mosenthal (1981 y 1983), que pretendían probar las afirmaciones de Morgan y Sellner (1980) de que la cohesión no era la causa sino el efecto de la coherencia. A continuación comentamos las observaciones derivadas de otros experimentos que intentaron encontrar, infructuosamente, alguna evidencia empírica que aclarase la verdadera naturaleza de esta relación.

En su estudio empírico sobre la retórica de los textos persuasivos, Connor y Lauer (1985) apuntan que, al igual que en otras investigaciones (Connor 1984, Witte y Faigley 1981), no obtuvieron una correlación significativa entre la calidad de los textos y su nivel de cohesión. Asimismo, obtuvieron otros resultados sorprendentes como la correlación negativa entre la calidad de la escritura y algunos de los tipos de cohesión léxica (p.ej.,

con los sinónimos) y la correlación positiva entre la repetición y la medida global de coherencia. En contra de lo que intuitivamente cabría esperar y de lo que Connor y Lauer (1985: 318) predecían, la variedad léxica de los textos no sirvió para medir la calidad de la redacción. Estos resultados no sólo confirman que la cohesión no está, necesariamente, ligada con la coherencia, sino que demuestran que algunos mecanismos de cohesión, tradicionalmente considerados beneficiosos para coherencia, en su uso real mantienen una relación inversa a ella. De igual modo, otros mecanismos que se consideraban perjudiciales se correlacionaron positivamente.

Freebody y Anderson (1983), a los que Carrell (1982) menciona para apoyar su tesis de que la cohesión y la coherencia son fenómenos distintos, realizaron un experimento mediante el cual alteraron el nivel de cohesión de los textos para comprobar qué efecto podía tener la cohesión en la comprensión de los mismos. Partían de la hipótesis de que, en aquellos casos en que los textos entrañaban una mayor dificultad debido al uso de un vocabulario desconocido por el lector, la cohesión ayudaría a superar este obstáculo, produciéndose, así, lo que ellos denominan una *compensación* (Freebody y Anderson 1983: 278). Como resultado de su estudio concluyeron que el nivel de cohesión<sup>24</sup> de los textos no parecía afectar a su comprensión, aunque sí suponía un mayor esfuerzo de procesamiento: [...] *lack of cohesion does not produce specific breakdown in comprehension except in isolated cases. Instead, it leads to a non-specific degradation of performance* [al llevar a cabo las pruebas de comprensión y recuerdo del texto] *because of increased cognitive load*" (Freebody y Anderson 1983: 286). Por su parte, el nivel de dificultad del vocabulario afectó sistemáticamente en estas pruebas. Estos resultados debilitaron, en cierta medida, la hipótesis inicial de la compensación, como reconocen Freebody y Anderson.

Por su parte, el estudio de Evensen (1990) se centra en el tipo de conectores que utilizan los escritores para dar cohesión a los textos. Él aprecia una diferencia en su uso en los textos escritos en inglés como

---

<sup>24</sup> Freebody y Anderson (1983) distinguen entre diferentes niveles de cohesión. Para ellos, un texto tiene una cohesión alta cuando presenta los siguientes rasgos: 1) Frecuente repetición léxica (en lugar de sustitución, referencia o elipsis); 2) uso frecuente de conectores explícitos entre las ideas del texto; y 3) relevancia directa de la mayor parte de la información incluida en el texto con respecto a los puntos principales del mismo. En cuanto a la baja cohesión, se caracterizaría por: 1) Mayor frecuencia de uso de la sustitución, la referencia y la elipsis; 2) Menor uso de conectores; y 3) Presencia de información irrelevante en el texto. Estos rasgos son los que ellos alteraron en los textos de su experimento para modificar el nivel de cohesión de los mismos y ver cómo ello influía en el nivel de comprensión.

lengua extranjera dependiendo del nivel de lengua de los escritores: los alumnos más avanzados usan una mayor cantidad y variedad de conectores. En el caso de los textos escritos por escritores noveles es frecuente observar una escasa presencia de conectores explícitos, obligando así al lector a llevar a cabo las inferencias necesarias para comprender el texto. Otros, en cambio, dependen demasiado de estrategias de coherencia locales o de estrategias de coherencia global simples. Evensen distingue entre dos tipos de conectores: los que unen las oraciones a nivel local y aquellos que sirven para ligar parcelas más extensas de texto. Estos ayudan al lector a asignar coherencia global al texto.

De este modo, Evensen (1990) elabora una categorización de conectores que sirven como marcadores de la superestructura textual. Estos señaladores se distinguirían de aquellos que cumplen el papel local de establecer explícitamente conexiones lógicas entre oraciones colindantes. La clasificación de Evensen (1990) incluye las siguientes categorías: (1) deixis metatextual (p.ej. adverbios del tipo *above*, *below*, demostrativos como *this* en combinación con términos léxicos como *section*, *story*, *article*, *book*, etc.); (2) estructura lógica interna (p.ej. términos y expresiones como *first*, *second*, *for one thing*, *another thing is*, *I want to begin by saying*, *to begin with*, *next*, *my next point is*, *then*, *furthermore*, o palabras que indican la superestructura tales como *cause*, *effect*, *question*, *answer*, *problem*, *solution* etc); (3) marcadores del tema (p.ej., *how about...?*, *as for*, *with respect to*, *to turn now to*, *but first*, *before I forget*, *talking of*, *that reminds me*, *by the way*, *incidentally*); (4) señaladores temporales (p.ej., *now*, *one day*, *years ago*, *later*, *recently*, *presently*, *soon*); y (5) conectores usados como señaladores (p.ej., *and*, *also*, *too*, *in addition*, *besides*, *furthermore*, *moreover*). No cabe duda de que la utilización de conectores que estructuran el texto, como los que menciona Evensen (1990), sirven de señaladores de la información, lo cual, necesariamente, ha de influir en la facilidad de su procesamiento.

Para finalizar añadiremos las observaciones de Grabe y Kaplan (1996: 70), quienes opinan que la cohesión contribuye a la coherencia de los textos puesto que proporciona señales superficiales que guían al lector para que éste llegue a la interpretación de coherencia que esté más de acuerdo con la intención del escritor: "*the many linguistic signals and markers of cohesion that appear in a text provide a framework within which to establish the coherent logic of the textual information*". Estos signos que emplea el escritor, añaden, no son arbitrarios ni insignificantes. Ahora bien, aunque la estructura superficial del texto proporcione claves respecto a la coherencia del mismo, Grabe y Kaplan (1996) no creen que sea posible determinar

la lógica organizadora del texto de manera exhaustiva a través de ella, por las siguientes razones:

- La cierta carga de ambigüedad que es inherente a la lengua y a los textos.
- La lengua no posee un conjunto de señales tan completo que especifique toda la información necesaria para construir, completamente, la lógica del texto.
- El uso por parte del escritor de los recursos formales para indicar la estructura del texto varía en función del grado de familiaridad con el lector, su conocimiento del tema y el género textual, sus metas y su habilidad como escritor.

Mientras que algunos de estos factores están dentro del dominio de los escritores, otros presentan impedimentos fuera de su alcance. Como Grabe y Kaplan (1996: 70) afirman, parece obvio que "*[...] while it is relatively easy to explore the surface forms of cohesion, the nature of coherence is much more difficult to discern.*".

Aunque al llegar al final de este apartado dedicado a la relación entre coherencia no tenemos una respuesta clara al respecto, podemos sacar algunas conclusiones de todo lo expuesto. Parece evidente que, aunque la cohesión no es un requisito obligatorio para la coherencia, como lo demuestran algunos de los ejemplos comentados, cualquier texto coherente de cierta longitud llevará asociado marcas de cohesión. De igual modo, es posible pensar que existan textos cohesivos que sean incoherentes, ya que las oraciones que lo componen, aunque unidas formalmente, no contribuyen al desarrollo del mismo tema discursivo o porque no tengan una organización apropiada. Por su parte, los estudios empíricos sobre el tema demuestran que no existe una relación lineal entre la cantidad de lazos de cohesión y la coherencia, lo cual no impide creer que un cierto grado de cohesión sea deseable. Como bien apunta Cassany (1995), la labor de los mecanismos de cohesión se aprecia particularmente cuando se encuentran ausentes:

Como el servicio de limpieza, que sólo se advierte cuando falta, los mecanismos de cohesión trabajan por debajo de la prosa, a escondidas, cosiendo los pronombres con sus referentes para que los lectores podamos interpretarlos sin problemas. Cuando fallan, cuando se rompe un hilo, cuando éste se enmaraña con otro, cuando se presentan dudas de comprensión, entonces reconocemos sin dilación su tarea. (Cassany 1995: 171).



## 2.4 La Coherencia y la Cohesión como Indicadoras de Calidad en la Redacción

Aunque no mencionado explícitamente hasta ahora, hemos dado por supuesto a lo largo de este capítulo y el precedente que el hecho de que un texto sea coherente y cohesivo es sinónimo de su calidad. Sin embargo, esta suposición se podría poner en tela de juicio al evaluar un texto desde varias perspectivas y comprobar qué rasgos pueden estar contribuyendo en mayor medida a una impresión general de calidad cuando consideramos el texto en su conjunto. En esta línea, el estudio de Cox, Shanahan y Sulzby (1990) aporta resultados esclarecedores, e incluso, sorprendentes. Cox *et al.* (1990) realizaron diversas correlaciones para comprobar cuál de los rasgos medidos en su estudio (tipos de cohesión, coherencia, de acuerdo a la medida de armonía cohesiva, y uso correcto de los mecanismos de cohesión) parecía más responsable de la calidad de la redacción de los textos (medida mediante una evaluación holística). Obtuvieron como resultado que el índice de armonía cohesiva fue el que más consistentemente aparecía relacionado con la calidad. Afirman que su estudio aporta evidencia de que la armonía cohesiva está relacionada con la habilidad de leer y escribir.

El estudio de Haswell (1989), por otra parte, pone en duda que la utilización de los mecanismos de cohesión sea, invariablemente, índice de la calidad del texto, como aseguran algunos manuales de redacción. Uno de los manuales más comúnmente utilizados en Estados Unidos recomienda que las oraciones se unan por mecanismos de transición tales como pronombres, repetición de palabras clave, expresiones de transición o estructuras paralelas, con el fin de crear párrafos unificados. Para comprobar empíricamente el grado de acierto de estos consejos, Haswell (1989) recogió una muestra de textos escritos por tres grupos de alumnos universitarios, por un lado, y, por otro, una muestra de textos escritos por un grupo de profesionales de diversas áreas. Estos últimos recibieron una evaluación más positiva que los anteriores en una evaluación realizada por profesores universitarios. Al analizar los textos, Haswell (1989) descubrió que los escritos por los profesionales contenían un número menor de aquellos mecanismos recomendados por el manual de escritura que los textos de los estudiantes del primer curso. Concluye, así, que, tal vez, la utilización de estos mecanismos no sea un aval seguro para evitar la potencial incoherencia de textos de menor calidad. Conjetura que puede radicar, no tanto en que no sea imprescindible utilizar mecanismos de



cohesión para dotar de calidad y coherencia a un texto, como en que los aludidos mecanismos de cohesión no sean los únicos responsables de conferir unidad al mismo. Haswell (1989) apunta que el sistema de la lengua dispone de medios muy diversos para conseguir que un texto goce de cohesión:

- Conexión de información nueva y dada mediante diversos mecanismos de estructuración de la información en: dado y nuevo, tópico y comentario, información destacada (*foreground*) y la de fondo (*ground*), etc.
- Patrones retóricos, psicológicos y lógicos que unen fragmentos extensos de texto.
- Conceptos que hacen mención a los patrones culturales que estructuran los textos: marcos, guiones, esquemas.
- Los recursos sintácticos de la lengua.

En todo este mundo de fenómenos, la cohesión sólo es una parte. Todo ello sirvió a Haswell (1989) para replantearse el uso de los mecanismos de cohesión, concluyendo que tal vez no sea necesario (o incluso que sea preferible) no usar tantos mecanismos de cohesión como usualmente se recomienda. Cree que los buenos escritores tal vez no usen, exclusivamente, la cohesión, porque prefieren la variedad de los mecanismos antes mencionados. En lugar de utilizar los recursos de cohesión explícitos (pronombres, repetición, sinónimos), parecen más aconsejables otros mecanismos tácitos que aceleran el ritmo y suponen menos carga en la memoria a corto plazo.

Este sistema, que, en su opinión, comparten la teoría del investigador y la estética del profesor, lo denomina *eficiencia o elegancia cohesiva* (Haswell 1989: 309). A partir de estas meditaciones – asegura Haswell – sus diagnósticos sobre la calidad de la redacción empezaron a cambiar: "*The orthodox precept that more is better in cohesion had beguiled me into looking for a debilitating scarcity of transitional devices. Now I began to see instances of debilitating abundance as well.*"

Para Haswell (1989), toda cohesión que no contribuya al avance de la información, dejando atrás la información vieja, se debe considerar como una repetición excesiva. Así, nos muestra ejemplos de lo que podríamos denominar una *sobredosis* de mecanismos de cohesión y cómo reduciendo el número de mecanismos explícitos la prosa mejora (Haswell 1989: 310):

*The three reasons mentioned in **this** paper describe why conceptions of human beauty are harmful. Because of **this** our society needs to evaluate **these** conceptions and not place as much emphasis on **them**.*

Haswell recomienda la siguiente versión editada de este texto que elimina el uso innecesario de la mayoría de los demostrativos (Haswell 1989: 310):

*These three reasons describe why conceptions of human beauty are harmful and should be re-evaluated and de-emphasized.*

Estas observaciones llevaron a Haswell (1989) a elaborar un nuevo precepto: "*when possible, cohesive elegance uses unstated structures of expectation to avoid those explicit ties that add words without adding new information*" (Haswell 1989: 311). Mediante la aplicación del modelo de Halliday y Hasan (1976) en las redacciones de sus alumnos a lo largo de sus años de carrera, Haswell descubrió (1989: 315-6) que los índices de cohesión disminuían progresivamente. En su opinión, para alcanzar la elegancia cohesiva es necesario absorber una serie de marcos culturales que se consiguen con la maduración y la acumulación de conocimientos a lo largo de los años de estudios universitarios y profesionales. En su opinión, la elegancia cohesiva requiere de patrones organizadores de alto nivel y de otros mecanismos implícitos como la complejidad lógica.

En este apartado nos hemos referido a la contribución de los recursos de coherencia y cohesión a la calidad de los textos, así como hemos observado cómo un uso abusivo de los mecanismos de cohesión puede deteriorar la calidad global de los mismos, independientemente de que afecten a la coherencia o no. En el siguiente, nos centramos en los usos indebidos de estos recursos, lo que disminuye la calidad global de los textos y, lógicamente, resta eficacia a dichos mecanismos.

## 2.5 Tipologías de Errores de Cohesión y Coherencia

En este apartado incluimos los estudios encaminados a descubrir los errores de estos fenómenos discursivos que los escritores cometen, particularmente, los discentes de inglés. En esta línea se encuentran los trabajos de Wikborg (1985, 1987 y 1990) y Choi (1988). El trabajo de Chelala (1981), aunque no es estrictamente un estudio encaminado al análisis de

errores, menciona algunos problemas que mostraron sus sujetos en estas áreas, por lo que se incluyen aquí sus observaciones.

Como punto de partida para la detección de posibles errores, el estudio llevado a cabo por Wikborg (1985, 1987 y 1990) resulta muy iluminador. En su tipología de errores de coherencia, lo que ella denomina *rupturas en la coherencia (coherence breaks)*, incluye los errores de cohesión como un subtipo de estos. Así define Wikborg en qué consiste una ruptura en la coherencia: *Coherence break* [cursiva en el original] *is the term I use for what happens when the reader loses the thread of the argument while in the process of reading a text attentively* (1990: 133). De su definición podemos deducir la importancia que esta autora atribuye al papel del lector como determinante en la coherencia; sin embargo, Wikborg defiende que la imposibilidad de asignar coherencia o, lo que es lo mismo, de procesar el texto, es debida a rasgos textuales. El siguiente cuadro recoge la tipología de Wikborg (1985: 360-1, también recogida, aunque distribuida de forma diferente en 1990: 134) y la ampliación llevada a cabo por Choi (1988)<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Para esta última autora, la incoherencia es cualquier rasgo que impida al lector entender el texto, o parcelas del mismo, produciéndose un desequilibrio entre las palabras del escritor y la interpretación del lector.

Rupturas de coherencia	
Problemas al estructurar el tema	Problemas de cohesión

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausencia de especificación del tema.</li> <li>2. Cambio o giro de tema injustificado.</li> <li>3. División de párrafos engañosa.</li> <li>4. Irrelevancia (excesiva información de van Dijk (1977: 110).</li> <li>5. Disposición engañosa de la ordenación del material.</li> <li>6. Encabezamientos engañosos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Lazos de inferencia dudosos.</li> <li>8. Falta de conexión o conexión incorrecta entre oraciones.</li> <li>9. Distribución errónea de la información nueva y dada dentro de la oración.</li> <li>10. Demasiada distancia entre los elementos de cohesión en una cadena<sup>26</sup>.</li> <li>11. El tipo de lazo cohesivo empleado no encaja con las relaciones semánticas establecidas entre las proposiciones.</li> </ol>
--	--

Ampliación de Choi (1988)
---------------------------

<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Artículos léxicos engañosos.</li> <li>13. Falta de justificación adecuada para el argumento expuesto.</li> <li>14. Falta de conexión suficiente entre el enunciado inductivo y la discusión precedente.</li> <li>15. Omisión de información crucial o de una explicación necesaria para comprender la parcela de texto.</li> </ol>
---

Además de los errores de coherencia, que señalábamos en el capítulo anterior, Chelala (1981) detectó una serie de usos incorrectos de los mecanismos de cohesión, entre ellos:

1. Errores en la referencia, tales como:
  - ✗ La omisión del sujeto *it* en oraciones como *is necessary...*
  - ✗ La utilización incorrecta de los adjetivos posesivos (p.ej., *their* por *his*, motivado por la traducción errónea del español *sus* por *their*).
  - ✗ El uso de *referencias exofóricas* inapropiadas, como las referencias hechas desde el texto al título del mismo o a la situación de la investigación.

---

<sup>26</sup> En opinión de Kurzon (1994), algunas rupturas en las cadenas de cohesión pueden no ser erróneas, sino tener una motivación pragmática. Por ejemplo, el cambio de un sintagma nominal definido a uno indefinido con identidad de referente, aunque en principio podría hacer pensar que se está introduciendo un nuevo referente, puede indicar un recurso retórico para añadir algún tipo de connotación.

- ✗ Referencias cuyos antecedentes no estaban muy claros (p.ej., *those kinds of things, most of the principles, a system*).
2. Errores en la cohesión léxica, entre ellos:
    - ✗ La creación de cognados falsos.
    - ✗ La ineficacia en la utilización de los hiperordenados.
  3. Errores en la utilización de las conjunciones, al no utilizarse con el significado lógico intencionado.

Llegamos así al final de este capítulo, en el que hemos expuesto, en primer lugar, el modelo de cohesión de Halliday y Hasan (como se recogen en Halliday y Hasan 1976 y 1989, Hasan 1984 y Halliday 1994) y en segundo, hemos hecho una breve revisión de algunos modelos de cohesión alternativos a éste. Hemos tratado asimismo la controvertida relación entre la cohesión y la coherencia, y finalmente, en las dos últimas secciones del capítulo, hemos querido aportar una visión más cualitativa de los fenómenos de la cohesión y la coherencia que se podrían considerar como complemento a un estudio cuantitativo como el nuestro.



## Capítulo III

### Marco Teórico y Metodológico

#### 3.1 PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

En este apartado explicaremos las condiciones en las que se llevó a cabo el experimento para la observación de los mecanismos de coherencia y cohesión en un corpus de textos escritos por alumnos universitarios. Explicaremos las características de los sujetos, de la tarea impuesta, y, en suma, de todos los participantes en la investigación, así como los criterios del método de análisis.

##### 3.1.1 Los sujetos y la muestra seleccionada

Nuestro objetivo era estudiar la utilización de los mecanismos de coherencia y cohesión en inglés como segunda lengua, concretamente, en los textos escritos por alumnos de Filología Inglesa, para quienes el inglés es una herramienta fundamental. Para ello seleccionamos una muestra de textos del Corpus MAD, compuesto por 135 redacciones de entre 200 y 300 palabras y recogido en 1992 por el grupo de investigación entonces denominado SPAINWRITE (hoy conocido como SPICLE), dirigido por la Dra. JoAnne Neff y del que formamos parte. Las redacciones fueron escritas, a partes iguales (i.e. 45 redacciones de cada grupo), por alumnos de 1º y 4º de Filología Inglesa de la Universidad Complutense de Madrid y por un grupo de referencia formado por hablantes nativos de inglés americano.

Las redacciones de los alumnos de 1º y 4º se recogieron en las aulas de la UCM donde cada grupo recibía su docencia. Se les proporcionó el tema sobre el que escribir y se les dió 45 minutos para su elaboración.



No se permitía el uso ni de diccionario, ni de ningún otro material de referencia para la redacción del texto. El tema sobre el que debían escribir era un invento del siglo XX y debían plantear el ensayo dentro del tipo de texto argumentativo para lo que se les pedía que mencionaran las consecuencias negativas y positivas del invento que eligieran. Asimismo, debían identificar el tema de la redacción a través de un título. El tema, por tanto, no presentaba ninguna dificultad en la medida de que no requería conocimientos especializados para su desarrollo. La razón que motivó la elección del tipo de texto que pretendíamos estudiar (i.e. el argumentativo) se debía, fundamentalmente, a su relevancia para los sujetos estudiados, quienes con frecuencia deben redactar trabajos y exámenes en los que tienen que dar su opinión o punto de vista. El interés de este tipo de textos radica también en su función persuasiva que puede, asimismo, motivar al escritor a usar todos los recursos lingüísticos y de conocimiento que posee para convencer al lector de sus argumentos.

En la selección de nuestra muestra se incluyeron las tres poblaciones mencionadas (1º, 4º y hablantes nativos) con el fin de realizar un estudio comparativo del uso de los recursos de coherencia y cohesión por los tres grupos de sujetos. La idoneidad de la muestra residía en que, por un lado, los dos grupos de hablantes no nativos representaban, teóricamente, dos estadios de adquisición en la segunda lengua (les separaban tres años de formación en Filología Inglesa) y, por otro, el grupo de escritores nativos servía de modelo de la lengua meta con el que comparar la interlengua de cada grupo de estudiantes. De las 135 redacciones del Corpus MAD se analizaron un total de 51 en el presente estudio, distribuidas del siguiente modo:

- 15 redacciones para el análisis de coherencia de armonía cohesiva (5 de cada población).
- 36 redacciones para el análisis tipológico de cohesión (ver Tabla 3.1)

**Tabla 3. 1**  
**Relación de redacciones analizadas**

	COHERENCIA (armonía cohesiva)	COHESIÓN		
	Redacciones	Total	Redacciones	Total
1°	113, 121, 123, 131, 139	5	103, 104, 109, <b>113</b> , 114, 120, <b>121</b> , <b>123</b> , 125, 126, <b>131</b> y <b>139</b>	12
4°	428, 431, 436, 440, 444	5	405, 406, 409, 412, 414, 415, 421, <b>428</b> , <b>431</b> , <b>436</b> , <b>440</b> y <b>444</b>	12
HN	14, 34, 36, 39 y 40	5	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, <b>14</b> , <b>34</b> , <b>36</b> , <b>39</b> y <b>40</b>	12
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	

En la tabla se puede apreciar que las redacciones de 1° y 4° se distinguen por estar encabezada su numeración por el número 1 y el 4, respectivamente, frente a las de los hablantes nativos. Los números de las redacciones que aparecen en negrita en la sección de cohesión indican que esas redacciones se analizaron también conforme al modelo de armonía cohesiva para la coherencia y son, por tanto, las que se compararán para establecer la relación entre cohesión y coherencia en la discusión de los resultados. Ya que la numeración podía delatar la procedencia de la muestra, ésta se cambió y se mezclaron los textos que analizaron nuestros informantes en la encuesta de coherencia.

En cuanto a la posible representatividad de la muestra, es decir, su poder generalizador, cabe preguntarse si es suficiente. El corpus utilizado para el análisis de armonía cohesiva es equivalente al utilizado por Parsons (1990), cuyo estudio reprodujimos como parte de la presente investigación, ya que él utilizó un total de 16 redacciones y nosotros de 15. Parsons (1990: 34) justifica el uso de un corpus tan reducido de la siguiente forma: *"The decision to choose a total of sixteen texts in all was made to keep the task of analysing the texts to one of manageable proportions."*

En lo que respecta al análisis de cohesión, en nuestro estudio utilizamos 36 textos mientras que existen estudios como el de Connor (1984) basados en el modelo de Halliday y Hasan (1976) que analizan un corpus de seis redacciones (cuatro escritas por discentes de inglés y dos escritas por hablantes nativos de la misma lengua), quien, al igual que Parsons,

apunta una justificación a la reducida muestra: "*A small number of essays is typical in detailed, exploratory analyses of this kind.*" (Connor 1984: 304).

Witte y Faigley (1981), a su vez, analizaron diez textos (elegidos entre 90, cinco de los mejor puntuados y cinco de los de puntuación más baja). En su tesis doctoral, Chelala (1981) analiza un corpus de ocho redacciones, escritas en inglés y español (cuatro de cada idioma) por dos sujetos. Si bien es cierto que ella está interesada en analizar no sólo el texto final (el producto) sino el proceso de creación del texto (planificación, revisión y edición), cabe señalar lo reducido de la muestra. Choi (1988), aunque recopiló y trabajó determinados aspectos con un corpus de 130 textos, sin embargo, el análisis de los errores de coherencia fue llevado a cabo sobre 57 de estos ensayos: 27 escritos en inglés y 30 en coreano; el primer grupo de textos en inglés estaba compuesto por tres subpoblaciones distintas: 11 hablantes nativos americanos, 7 coreanos estudiando en E.E.U.U. y 9 coreanos viviendo en Korea.

Scarcella (1984) llevó a cabo el mismo tipo análisis de cohesión realizado aquí en 30 textos escritos por hablantes nativos (el doble, aproximadamente, que en nuestros corpus) y 80 escritos por no nativos (algo más del doble que el nuestro). Sin embargo, en este estudio no se llevó a cabo el análisis paralelo de armonía cohesiva, el cual, requiso mucho más tiempo, en proporción, que el de cohesión. No debemos olvidar que para el análisis de armonía cohesiva de cada redacción debimos llevar a cabo varios subanálisis:

1. Interpretación léxica.
2. Formación de cadenas de cohesión.
3. Interacción entre cadenas, el cual requería:
  - (a) Asignación del papel gramatical de transitividad, según el modelo de Halliday (1994).
  - (b) La comparación de cada una de las unidades-t entre sí para hallar pares de miembros de la misma cadena y con el mismo papel gramatical en cada par comparado.
4. Elaboración de tablas mostrando la interacción.

Por las razones expuestas nos mueve la convicción de que, si bien la validez de los resultados de cualquier estudio científico aumenta con la amplitud de la muestra estudiada, el corpus analizado tiene el

tamaño suficientemente para llegar a conclusiones relevantes del fenómeno que estudia. A su vez, los tratamientos estadísticos aplicados (i.e. correlaciones y análisis de varianza) confieren rigurosidad a los resultados puesto que tienen en cuenta en todo momento el tamaño de la muestra.

### **3.2 Instrumentos de Medición en la Investigación**

Para la medición de los dos fenómenos en los que se centra la presente investigación, la coherencia y la cohesión, se utilizaron diversas medidas. La coherencia global de los textos se midió mediante dos instrumentos:

- (a) El concepto de armonía cohesiva de Hasan (1984 y Halliday y Hasan 1985/89) y
- (b) La encuesta de coherencia.

La cohesión, por su parte, fue analizada según el modelo de Halliday y Hasan, conforme se describió en el capítulo 2, mediante el cual se contabilizaron los diferentes tipos de lazos usados por los escritores. A continuación explicamos más detalladamente el marco teórico utilizado para analizar la coherencia de los textos, es decir, el modelo de la armonía cohesiva de Hasan, dada la complejidad del modelo.

#### **3.2.1 El modelo para la medición de la coherencia: la armonía cohesiva**

Los apartados que siguen tienen como objeto identificar y definir el modelo teórico que se utilizó para medir la coherencia de los textos analizados; aunque este modelo se presentó de manera esquemática en el capítulo 1, se exponen aquí sus pormenores de forma más explícita del marco teórico de Hasan (1984, Halliday y Hasan 1989): la *armonía cohesiva* (la explicación del modelo y su aplicación se puede también consultar en Díez 2000).

Después de considerar y sopesar diferentes acercamientos teóricos y empíricos de la coherencia, decidimos que el método de la armonía cohesiva podría proporcionar una forma cuantificable y, por ello, objetiva,

de medir un fenómeno subjetivo. Es factible pensar que este análisis combinado con el que indica los tipos de cohesión podría proporcionar una imagen más precisa de los rasgos textuales que conforman el discurso de nuestros sujetos, de ahí que nos decidiéramos a añadir este segundo análisis. Grabe y Kaplan (1996) proporcionan varias de las razones que justifican nuestra elección de la armonía cohesiva como método de análisis:

Halliday and Hasan (1989) have more recently extended cohesion analysis into a theory of cohesive harmony. Recognizing criticisms that cohesion quantification, in and of itself, did not distinguish coherent from non-coherent texts, they have proposed an analytic approach which creates chains of identity or 'similarity' cohesion ties. Further, the manner in which the chain elements interlink across chains represents the central elements producing the coherence of a text. Thus the cohesive elements which form chains, and which interlink with other chains, are the quantifiable features of cohesion which indicate differential coherence in texts. (See also, Singer 1990 for supporting arguments from cognitive psychology research.). (Grabe y Kaplan 1996: 59)

De estas líneas podemos extraer las siguientes conclusiones:

- ✓ Que el análisis de armonía cohesiva representa una mejora con respecto a la primera teoría de cohesión de Halliday y Hasan (1976).
- ✓ Que la armonía cohesiva y, en concreto, los elementos del texto que están interrelacionados (que *interactúan*, en palabras de Hasan), dan cuenta de la coherencia del texto.
- ✓ Que la medida de armonía cohesiva es un método cuantitativo para medir la coherencia de los textos.
- ✓ Que esta teoría de la coherencia tiene una base psicológica.

Creemos que todo ello hace de la teoría de la armonía cohesiva una medida, si no infalible, sí esclarecedora de los rasgos lingüísticos que proporcionan coherencia a los textos. Pasamos a explicar los principios que gobiernan dicha teoría y el modelo de análisis propuesto por Hasan.

El concepto de armonía cohesiva (*cohesive harmony*) nace de la intención de Hasan de encontrar una medida *fiable* de la coherencia de los textos. Su concepción de la coherencia, según afirma, es muy aproximada a lo que, intuitivamente, entendemos por este término: “*I used the word to refer to the property of “unity,” of “hanging together.”*” (Hasan 1984: 181). Esta unidad es posible gracias a los mecanismos que la lengua proporciona

para tal fin y es, en gran medida, independiente de las idiosincrasias de los usuarios de la lengua: los patrones lingüísticos, y no el usuario, son los que manifiestan la existencia de lazos semánticos. Esta unidad se refleja a través de medios léxicos y gramaticales<sup>27</sup>.

Para comprender el modelo de Hasan se hace imprescindible, en primer lugar, definir una serie de conceptos básicos que subyacen a su teoría. Estos conceptos representan los rasgos que es necesario analizar para obtener un índice de coherencia de los textos. Hasan explica la coherencia a través de la cohesión. Para ello, se hace imprescindible, en primer lugar identificar los elementos que dan cohesión al texto, clasificarlos en diferentes tipos y agruparlos en cadenas para, finalmente, comprobar cómo se relacionan entre sí (en términos de Hasan, cómo interactúan). Pasamos, por tanto a aclarar una serie de conceptos imprescindibles para comprender el análisis que posteriormente se llevó a cabo.

### 3.2.1.1 *El lazo cohesivo y las relaciones de correferencia, co-clasificación y co-extensión.*

Por **lazo cohesivo** (*cohesive tie*) se entiende la relación de carácter semántico que existe entre dos términos, llamados por Hasan *miembros*. Frente a la creencia generalizada de que los mecanismos de cohesión son *superficiales*, ella responde que si por *superficial* se entiende categorías léxico-gramaticales, la cohesión se puede decir que, ciertamente, trata este tipo de fenómenos. Ahora bien, si se entiende *superficial* como opuesto a *profundo* y por este término, *semántico*, entonces la cohesión no trata cuestiones, exclusivamente, superficiales. En su opinión, la forma y el significado no pueden tratarse como compartimentos estancos.

La relación semántica que se establece entre los dos miembros puede ser de tres tipos:

1. **Correferencialidad (*co-referentiality*):** que supone una identidad de referente entre los dos miembros del lazo. Se realiza generalmente a través de mecanismos de referencia (*reference*), como las formas pronominales *she, he, it*, etc., el artículo definido *the* y los demostrativos.

---

<sup>27</sup> Estos lazos léxico-gramaticales son, evidentemente, la cohesión. Sin embargo, es preciso considerar la teoría de la armonía en su conjunto para comprobar que no es meramente eso.



2. **Co-clasificación (*co-classification*):** los procesos, circunstancias o entidades referidas por cada miembro del lazo pertenecen a la misma clase, pero cada uno de ellos tiene un referente propio (es decir, son miembros diferentes de la misma clase). Este tipo de cohesión se realiza, típicamente, por los mecanismos de sustitución y elipsis. Por ejemplo:

*I play the cello. My husband does, too.* (Halliday y Hasan 1989: 73)

donde *play the cello* y *does* no comparten el mismo referente, sino que se refieren a dos acontecimientos diferentes.

3. **Co-extensión (*co-extention*):** une miembros que hacen referencia al mismo campo semántico general; por ejemplo, la relación que se establece entre dos miembros como *gold* y *silver* en el mismo texto se podría considerar co-extensión, porque ambos hacen referencia a metales (Halliday y Hasan 1989: 74). Este tipo de lazo equivale a lo que antes denominaban Halliday y Hasan (1976) cohesión léxica, aunque las categorías no son idénticas en ambos trabajos.

Hasan (1984, Halliday y Halliday y Hasan 1989) recalca que se debe tener en cuenta que en todos los casos (*co-referencia*, *co-clasificación* y *co-extensión*), se habla de los mecanismos que *típicamente* realizan dichas relaciones semánticas, pero que, en realidad todos los mecanismos podrían ejercer todas las relaciones. Lo que Hasan no explica es cómo ni en qué casos.

Aunque todos los mecanismos de cohesión indican relaciones semánticas, algunos de ellos tienen un significado preciso, invariable (los términos de la cohesión léxica), mientras que otros cobran su significado real en relación con otras palabras de significado pleno. Estos últimos serían los mecanismos de cohesión gramatical (referencia, sustitución y elipsis)<sup>28</sup>, cuyos elementos sirven para *representar* a otros en el texto. Así el pronombre *she*, por ejemplo, o el sustituto *does*, no adquieren un significado preciso hasta que no entran en relación con un sintagma nominal y un verbo, respectivamente. Antes de esta asociación, los términos sólo tenían un signi-

---

<sup>28</sup> No se incluyen en este grupo las conjunciones, a pesar de que en Halliday y Hasan (1976) están consideradas como mecanismos gramaticales, puesto que, por su significado, son mecanismos a caballo entre la cohesión léxica y la cohesión gramatical (Hasan 1984).



ficado gramatical. Halliday y Hasan (1989) denominan estos mecanismos de cohesión *mecanismos de codificación implícita*, ya que tienen que hacer referencia, para su interpretación, a los términos que presuponen (*presupposed items* de Halliday y Hasan 1976), los cuales serían los *mecanismos de codificación explícita*. Los mecanismos de codificación implícita se interpretan gracias a los mecanismos de codificación explícita, pero para que haya cohesión, estos últimos deben encontrarse en el texto (es decir, que la relación debe ser endofórica, intratextual). Los términos en las relaciones de correferencialidad y de co-clasificación serían, de este modo, implícitos, mientras que los de co-extensión serían explícitos, puesto que, para interpretarlos no es necesario recurrir a ningún otro elemento en el texto, sino que cuentan con su significado léxico.

Halliday y Hasan (Halliday y Hasan 1989) apuntan que hay casos en los que las relaciones de correferencia y co-clasificación son difíciles de establecer, pues en el texto no existen referentes claros con los que interpretar los mecanismos implícitos, ni tampoco se puede recurrir a la situación. En estos casos, la relación de co-extensión establecida por los mecanismos de cohesión léxica del texto nos ayuda a interpretarlos, si no en su significado preciso, sí, al menos, para identificarlos como casos de correferencia o co-clasificación. En el ejemplo siguiente, una estrofa de un texto poético utilizado por Hasan (Halliday y Hasan 1989: 79), el lector es capaz de identificar que todas las apariciones de *she* hacen referencia a la misma entidad, a pesar de que la verdadera entidad de este pronombre no pueda resolverse ni a través del texto ni, obviamente, recurriendo a la situación (*she* no es un elemento del mundo real):

A slumber did my spirit seal;  
I had no human fears:  
She seemed a thing that could not feel  
The touch of earthly years.  
No motion has she now, no force;  
She neither hears nor sees;  
Rolled round in earth's diurnal course,  
With rocks, and stones, and trees. (Halliday y Hasan 1989: 79)

Los mecanismos de correferencia y co-clasificación que aparecen en Halliday y Hasan (1989) y Hasan (1984) equivalen a los llamados mecanismos de cohesión gramatical en la clasificación de Halliday y Hasan (1976), mientras que los de co-extensión corresponden a la cohesión léxica. Sin embargo, como explica Hasan (1984), el análisis de cohesión

léxica de los textos, tal y como estaba concebida en Halliday y Hasan (1976), resultó ser problemático al aplicarlo en el análisis de identificación de lazos y cadenas de cohesión, lo que motivó la revisión de dichos mecanismos. Esta revisión consistió en tres alteraciones:

- La introducción de categorías nuevas.
- La elaboración de las existentes.
- La exclusión de la colocación.

La colocación quedó excluida de la nueva taxonomía porque, como reconoce Hasan (1984: 202), el concepto de colocación es *intuitivamente* acertado (todos somos capaces de reconocer relaciones semánticas entre términos que tienden a aparecer en los mismos contextos, como p.ej., entre *dive* y *sea*), pero, no obstante, es, difícil de aplicar en el análisis por su subjetividad. A continuación recogemos las dos taxonomías de mecanismos de cohesión léxica reconocidas, respectivamente, en Halliday y Hasan (1976) y Hasan (1984) (recogida, asimismo, en Halliday y Hasan 1989), donde se puede apreciar la evolución de las categorías:

HALLIDAY Y HASAN (1976)	HASAN (1984) y HALLIDAY Y HASAN (1989)
<p>I. Reiteración:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Repetición</li> <li>(b) Sinonimia</li> <li>(c) Hiperónimo</li> <li>(d) Palabra general</li> </ul> <p>II. Colocación</p>	<p>A <u>General</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Repetición: <i>leave, leaving, left</i></li> <li>(b) Sinonimia: <i>leave, depart</i></li> <li>(c) Antonimia: <i>leave, arrive</i></li> <li>(d) Hiponimia: <i>travel, leave</i> (incluyendo los cohipónimos <i>leave, arrive</i>)</li> <li>(e) Metonimia: <i>hand, finger</i> (incluyendo los cometónimos <i>finger, thumb</i>)</li> </ul> <p>B <u>Particular</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Equivalencia: <i>the sailor was their daddy</i></li> <li>(b) Nombramiento: <i>the dog was called Toto</i></li> <li>(c) Semejanza: <i>the deck was like a pool</i></li> </ul>

En la nueva categorización, la cohesión léxica distingue entre casos de cohesión que se dan en el sistema de la lengua, independientemente de su realización en co-textos concretos (*general*) y aquellos que se crean en el universo textual, es decir que la relación está sujeta a su aparición dentro de la misma muestra de lengua (*particular*). Hasan (1984: 201) explica que los tipos de cohesión léxica establecidos en *Cohesion in English*

pertenecen, principalmente, al primer tipo. La clasificación de Hasan (1984, mantenida en Halliday y Hasan 1989) se basa, como ella misma indica, en las clasificaciones generalmente reconocidas en semántica. No se explican cada uno de sus tipos pues ya se hizo en el capítulo 2 al explicar los mecanismos de cohesión en la sección 2.1. Como veíamos allí, la categorización más reciente de Halliday (1994) presenta algunas variantes con respecto a las que aparecen en el cuadro arriba.

### 3.2.1.2 *Las cadenas de cohesión y sus tipos*

Cuando la relación establecida entre los dos miembros del lazo cohesivo se extiende a otros miembros adicionales, hablamos de **cadena de cohesión**. El único criterio a tener en cuenta es que todos los miembros deben estar unidos por el mismo tipo de relación semántica. A su vez, las cadenas se clasifican en dos tipos:

1. **Cadenas de identidad:** la relación entre los miembros de esta cadena es típicamente de correferencia, es decir, que todos los miembros se han de referir a la misma entidad o suceso. Esta entidad o suceso, aunque de naturaleza extralingüística, debe ser entendida dentro del contexto de un texto concreto. Hasan (1984) especifica que la relación de identidad se puede realizar a través de uno de los siguientes mecanismos:

- La referencia (p.ej., *a boy and a girl* → *their*).
- Equivalencia (p.ej., *sailor* → *daddy*).
- Repetición léxica simple si las entidades son genéricas.
- Combinación de cohesión gramatical y léxica (p.ej., *a boy and a girl* → *the children*).

Se produce, sin embargo, una discrepancia entre esta obra (Hasan 1984) y la posterior donde se recoge el modelo armonía cohesiva (Halliday y Hasan 1989): la *repetición* en esta última obra aparece clasificada, al igual que los demás tipos de cohesión léxica, como co-clasificación o co-extensión, lo que motivaría que se incluyera en las cadenas de similitud, no de identidad. En nuestro caso, atendiendo a las indicaciones de Parsons (1990), incluimos los casos de repetición en las cadenas de identidad.

2. **Cadenas de similitud:** sus miembros están unidos por co-clasificación o co-extensión. Los miembros que entran en relación en este tipo de cadena son miembros no idénticos de la misma clase o miembros de distinta clase pero que están relacionadas. Así, en el ejemplo que veíamos anteriormente de *I play the cello. My husband does, too*, los términos *play the cello* y *does* serían dos miembros idénticos de la misma clase (co-clasificación); por su parte, dos términos como *travel* y *leave* serían miembros de distinta clase pero relacionados (por hiponimia, en este caso). Los términos léxicos en un campo general de significado forman una agrupación semántica que representa el potencial para la formación de cadenas de similitud. Este agrupamiento semántico es específico en cada género, y es, por tanto, predecible en cierta medida.

La asignación de los elementos de cohesión a una u otra cadena es, en ocasiones problemática. Por ejemplo, un término elidido, aunque debería considerarse como un caso de co-clasificación, en opinión de Hasan, puede compartir el mismo referente que el miembro con el que está unido por el lazo de cohesión. En nuestra opinión, en estos casos, deberíamos hablar de correferencia (términos que comparten el mismo referente) y no de co-clasificación (términos de la misma clase pero con referentes distintos). Podemos comprobarlo en el siguiente ejemplo extraído del texto que Hasan (Halliday y Hasan 1989: 72) proporciona:

Oración 8. *And when she got up and combed it with a little brush the teddybear opened his eyes*

Oración 9. *And Ø started to speak to her.*

La propia Hasan (Halliday y Hasan 1989: 90) contabiliza el término elidido (*teddybear*) como miembro de una cadena de identidad y no de similitud, como le correspondería al ser un caso de co-clasificación. Parsons (1990), cuyo estudio mencionamos en un apartado posterior, ofrece, en nuestra opinión, unas directrices más precisas para hacer operativo el modelo de armonía cohesiva. Por esta razón, nos basamos en su estudio al analizar los textos de nuestro corpus. Antes de reproducir aquí las instrucciones de Parsons (1990), pasamos a mencionar otros conceptos del modelo de Hasan que requieren aclaración.

### 3.2.1.3 *Términos cohesivos y no cohesivos.*

Hasan (1984 y Halliday y Hasan 1989) clasifica los términos de un texto en varios grupos de acuerdo con su participación o exclusión de las cadenas de cohesión. De este modo, si un término forma parte de una cadena de identidad o similitud, se considerará que es un *término relevante*. Si, por el contrario, no pertenece a ninguna cadena, porque no se puede establecer entre él y otro término del texto una relación de cohesión, se considerará que dicho término es *periférico*.

No obstante, aunque el nivel de coherencia del texto está, teóricamente, relacionado con la proporción entre *términos relevantes* y *periféricos* (TR/TP), hay otra medida propuesta por Hasan que parece estar intrínsecamente relacionada con este rasgo textual: la que proporciona la interacción entre cadenas, que exponemos en la próxima sección.

### 3.2.1.4 *Interacción entre cadenas*

Como Hasan (Halliday y Hasan, 1989: 94) apunta, "*cohesion is the foundation on which the edifice of coherence is built. Like all foundations, it is necessary but not sufficient by itself*". Para que la cohesión contribuya realmente a la coherencia de un texto, por tanto, no basta con que haya cadenas de cohesión, como añade Hasan (Halliday y Hasan 1989: 91) y demuestra con un ejemplo:

But the fact that a high percentage of lexical tokens are RELEVANT- i.e. enter into chains- does not necessarily entail coherence. There is no better proof of this than a list such as follows.

**Example 5.18**

girls bananas two spend shopkeeper  
apples own girls dollars grapes  
buy fifty sell cents shopkeeper  
girls fruit.

Lo que Hasan sugiere es que debe haber interacción entre cadenas (*chain interaction*). Esta interacción de cadenas consiste en la relación que se establece entre dos o más cadenas distintas y que, para existir, al menos dos miembros de una cadena han de mantener la misma relación con otros dos miembros de otra cadena. Las relaciones que se establecen en-

tre los pares de elementos de distintas cadenas son esencialmente gramaticales<sup>29</sup>. Estas relaciones serían del tipo:

- Actor-acción (p.ej., *girl went*)
- Acción-entidad sobre la que se actúa (p.ej., *took teddybear*)
- Acción-localización del actor (p.ej., *girl got home*)
- Enunciación y lo enunciado (p.ej., *say words*)
- Atributo y objetos atribuido (p.ej., *lovely teddybear*)

Hasan (1984) justifica el requisito explicando que la relación que existe entre los constituyentes de un sintagma o una oración no es suficiente condición para la coherencia; esta relación debe darse entre sintagmas o grupos de cadenas diferentes. Esta relación gramatical se complementa con la relación semántica que se establece entre los miembros de la misma cadena.

Hasan (1984: 93) propone el siguiente ejemplo para mostrar la interacción:

Oración a: *Girl went*

Oración b: *Girl got*

Las dos apariciones del término léxico *girl* pertenecen a la misma cadena de identidad X; por su parte, los términos *went* y *got* pertenecen a la misma cadena de similitud Y. La interacción se produce porque las dos apariciones de *girl* mantienen la misma relación (Actor) con los otros dos términos, *went* y *got* (Acción). Otra condición para que la interacción sea posible es que la relación actor-acción se dé dentro de la misma oración, es decir, que haya una relación en el eje sintagmático. Estas relaciones se pueden representar así:

---

<sup>29</sup> Aunque estas asociaciones tienen una carga semántica evidente, Hasan (Halliday y Hasan 1989: 91) las considera gramaticales, de ahí que hablemos de *relaciones gramaticales* entre los términos y de *papeles gramaticales* para referirnos a la función que un término desempeña en la oración. Downing y Locke (1992: 111) tienen en cuenta el carácter semántico de los participantes, por lo que los denominan *semantic functions*. Aunque esta etiqueta es más acorde con su naturaleza, mantendremos el término de *papel gramatical*, dado que así lo establece la autora del modelo adoptado como marco teórico. No obstante, nos gustaría que esa consideración se tenga en cuenta. También se hace imprescindible decir que en la gramática sistémica, la distinción entre gramatical y semántico no está tan delimitada, teniendo la gramática una base semántica.



Tabla 4. 1  
Ejemplo de interacción

Oración	Cadena semántica X, Actor	Cadena semántica Y, Acción
a	girl	went
b	girl	got

La Tabla 4.1 muestra que las dos apariciones de *girl* (en las oraciones a y b, respectivamente) pertenecen a la misma cadena semántica de identidad X y que en ambas ocasiones desempeñan el papel de Actor en sus respectivas oraciones. A su vez, hay otro par de términos que están en las mismas oraciones que *girl*<sub>1</sub> y *girl*<sub>2</sub> que pertenecen, ambos, a la cadena de similitud Y (podemos entender estos dos términos como sinónimos) y que funcionan como acciones.

A las relaciones especificadas por Hasan, Parsons (1990) añade otra más, Acción-Tiempo de la acción. En nuestro estudio hemos ampliado la gama de papeles gramaticales al adoptar el sistema de transitividad de Halliday (1985/1994) basado en lo se denomina significado experimental. Esta adopción, aunque tomada en el presente trabajo por iniciativa propia al considerar que la propuesta de Hasan no era sino una versión más “rudimentaria”, por así decirlo, respecto a la de Halliday<sup>30</sup>, viene avalada por autores como Friedman y Sulzby (1987) o Cox, Shahanan y Sulzby (1990), quienes la utilizaron también en su análisis de armonía cohesiva; descubrir que otros autores habían considerado oportuno el cambio introducido en el análisis de Hasan nos daba seguridad respecto a la conveniencia del mismo. La razón que motivó este cambio fue que creímos que la clasificación de Halliday tendría en cuenta más apropiadamente el haz de papeles gramaticales utilizados en un texto.

La adopción de la taxonomía de papeles estructurales de la transitividad de Halliday no hace sino aumentar el número de relaciones con respecto a las de Hasan, lo cual no afecta a la naturaleza de las relaciones, sino al grado de especificidad de las mismas. Al presentar una mayor cantidad de participantes y tipos de procesos específicos, el requisito de representar el mismo papel por términos de la misma cadena gana en exi-

<sup>30</sup> La propia Hasan (1984: 212) apunta que para establecer las relaciones gramaticales se ha basado en el significado experimental (*experiential meaning*) de Halliday. Así lo atestigua, también, Pappas (1985: 117): “*The kinds of relations Hasan is referring to are those derived from the system networks relating to the experiential function of language in the systemic-functional model*”.



gencia, puesto que no bastaría, por ejemplo, con que dos verbos indicaran la acción de un Actor, sino que ambos deben pertenecer al mismo grupo de procesos (Materiales, Verbales, etc.). Sin embargo, no debemos olvidar que el tipo de proceso viene condicionado por el significado del verbo, por lo que verbos que estén en la misma cadena de cohesión mantendrán alguna relación semántica que, con gran seguridad, les incluirá en el mismo tipo de procesos (p.ej., los verbos vistos anteriormente serían ambos materiales, puesto que los dos son acciones que indican hacer algo- “*processes of ‘doing’*” (Halliday 1994: 110). En cualquier caso, el imponer exigencias a cualquier análisis, como podría serlo el utilizar la categorización de Halliday, no supone sino hacerlo más riguroso, lo cual tendrá mayor poder discriminatorio entre lo que se puede considerar coherente y lo que no. Se produce, así, un aumento de lo que en sistémica se conoce como *delicacy*.

Otro tratamiento alternativo de la transitividad de Halliday (1985/94) que se podría haber aplicado es el realizado por Downing y Locke (1992). El cambio fundamental que estos autores proponen atañe al tipo de procesos y participantes de los mismos, atendiendo, no sólo a su significado, sino, también, al grado de colaboración de los participantes en los diversos procesos. Dedicamos la próxima sección de este capítulo a explicar los pormenores del modelo de Halliday (1985/1994) y las modificaciones propuestas por Downing y Locke (1994), ya que, para entender cómo se llevó a cabo el análisis de interacción entre cadenas es imprescindible recordar algunos de los principios y conceptos básicos de esta teoría.

### 3.2.1.5 *El modelo teórico de la transitividad para el análisis de la interacción*

Para el análisis de la interacción entre cadenas, se hace necesario recordar algunos de los principios y conceptos básicos de la teoría de la transitividad de acuerdo al modelo funcional de Halliday (recogido en su libro *An Introducción to Functional Grammar*, 1985 y 1994). Es importante tener en cuenta como punto de partida que el análisis de la transitividad no tiene un carácter sintáctico, sino semántico, ya que analiza el modo en que los hablantes de una lengua organizan los significados mediante la elección de unos tipos de procesos u otros y la mención de determinados participantes y circunstancias. La transitividad es el sistema gramatical que organiza estos significados.

Halliday (1994: 106) afirma que la gramática de la lengua organiza verbalmente el mundo en torno a tres componentes básicos, realizados a nivel oracional por los siguientes elementos: el proceso, los participantes en el mismo y las circunstancias que rodean al proceso. Como se mencionaba anteriormente (nota 3), Downing y Locke (1992: 110-111) reconocen el carácter semántico de estas relaciones, al considerar que las situaciones (definidas como *conceptualización de la experiencia*) se expresan en la lengua a través de un *marco semántico* (*semantic framework*), cuyos componentes son los que mencionaba Halliday (1985/1994). Los participantes en los procesos son considerados por Downing y Locke (1992: 111) funciones semánticas, puesto que su papel inherente es semántico, diferenciándose, así, de su representación sintáctica (como sujeto, objeto directo e indirecto, etc.).

Al igual que puede resultar confuso considerar que los papeles del tipo especificado por Hasan (1984) y Halliday (1985/1994) son gramaticales y no semánticos, el término *transitividad* para denominar este sistema de relaciones semánticas plantea dudas respecto a su eficacia, dado que este término se ha aplicado, tradicionalmente, para denominar relaciones sintácticas. Una vez más, Downing y Locke (1992: 113), teniendo en cuenta esta potencial confusión terminológica y conceptual, prefieren hablar de procesos que requieren uno, dos o tres participantes y reservar el término de *transitividad* para las funciones sintácticas. Estos participantes pueden no aparecer realizados en estructura superficial, no estar *actualizados* (*actualised*), lo que no afecta a la necesidad *semántica* de los procesos de ir asociados a un número determinado de participantes. Aunque en nuestro trabajo hemos adoptado la clasificación de Halliday (1994), por considerar que la de Downing y Locke (1992) aumenta el nivel de *delicadeza* (*delicacy*, en gramática sistémica) del análisis, como explicaremos a continuación, hemos tenido en cuenta esta posibilidad de que los participantes se mantengan en la estructura subyacente a la hora de estudiar la interacción entre los términos del texto. Así un término puede entrar en interacción a pesar de no estar presente en superficie; sin embargo, para no aumentar el número de términos que interactúan en el recuento final, estos términos que son inherentes, pero no se actualizan, no se contabilizan.

Cuando mencionábamos arriba que el sistema que proponen Downing y Locke (1992) aumenta el nivel de *delicadeza* del análisis, nos referíamos a que la clasificación de estos autores es mucho más pormenori-

zada que la de Halliday (1994), atendiendo, a nuestro entender<sup>31</sup>, a una especificidad semántica mayor que éste. Por poner un ejemplo concreto, el número de participantes asociados a los procesos materiales es considerablemente mayor que el de Halliday (1994): para este autor, el principal participante de este tipo de procesos es el Actor; Downing y Locke (1992), lo denominan *Agent* y distinguen entre dos tipos: *Agent* y *Force*, dependiendo de si el que lleva a cabo la acción mencionada por el proceso es un agente animado o inanimado, respectivamente. Asimismo, la Meta (*Goal*) de Halliday (1994), se denomina *Affected* o *Effected* dependiendo de si la acción del verbo afecta a lo expresado por este participante o si lo crea. El Beneficiario de Halliday (1994) se especifica en Downing y Locke (1992) en *Recipient* y *Beneficiary*, dependiendo de si este participante recibe algo o se beneficia de un servicio. Este nivel de especialización de los participantes se puede observar, también, en los procesos, siendo los Materiales, no causativos, causativos o ergativos; los Mentales se subdividen, a su vez, en procesos de percepción, cognición y afecto, a los que se asocian sus correspondientes participantes, etc. Estos ejemplos no son sino una muestra de la reelaboración que supone el modelo propuesto por Downing y Locke (1992) con respecto al de Halliday (1992), pero es lo suficientemente evidente para ilustrar a lo que nos referíamos con ese aumento de *delicadeza*. Dado que el salto ente la clasificación de Hasan (1984) y la de Downing y Locke (1992) nos parecía excesivo, preferimos adoptar la clasificación de Halliday (1994) para estudiar la interacción entre cadenas, por creer que representaba un paso intermedio entre los dos y a pesar de la mayor exactitud de la taxonomía de Downing y Locke (1992). Creímos que la adopción de este último modelo habría podido afectar sobremedida al análisis de la armonía cohesiva, no haciendo posible la comparación con otros estudios.

Halliday (1994) distingue seis tipos de procesos, de los cuales tres se pueden considerar los principales y los otros tres como tipos fronterizos entre estas tres categorías principales. Los tres tipos de procesos principales serían los *materiales* (*material*), los *mentales* (*mental*) y los *relacionales* (*relational*). Cada tipo de proceso requiere de la presencia de un determinado

---

<sup>31</sup> Hemos de añadir, sin embargo, que la Dra. Downing, co-autora de este modelo, no comparte nuestra opinión de que este modelo aumente la delicadeza del análisis de la transitividad (comunicación personal). Recogemos, no obstante, nuestra opinión, puesto que fue la razón que nos movió a adoptar la clasificación de Halliday (1994) frente a la Downing y Locke (1992).

número y tipo de participantes, a la vez que puede ir acompañado de una serie de circunstancias, opcionales u obligatorias.

Los procesos *Materiales* se refieren a los procesos que implican "hacer" u "ocurrir" y pueden ser concretos o abstractos (p.ej., *resign, dissolve*); de este modo las preguntas que podemos plantear como prueba para reconocer si estamos ante un proceso material serían: ¿Qué hizo X?, ¿Qué le ocurrió a X? A su vez, los participantes que típicamente se ven envueltos en procesos materiales son: el *Actor (actor)*, o aquél que lleva a cabo la acción denominada por el proceso; y la *Meta (goal)*, aquel participante al que se dirige o se extiende la acción del actor, así como el resultado de un proceso de creación.

Los procesos *Mentales* son aquellos que hacen referencia a los sentimientos, pensamientos o percepciones. Estos se distinguen de los materiales, en primer lugar, en que el participante que siente, piensa o percibe es siempre humano o al menos está dotado de consciencia por el hablante. Asimismo, el segundo participante, aquello que es sentido, pensado o percibido, no tiene restricciones en cuanto a su calidad de humano o inanimado, pudiendo, incluso, tratarse de un hecho, no una entidad (p.ej., *Mary was pleased that she'd got a present*, Halliday 1994: 115)<sup>32</sup>. Este tipo de procesos, además, aparece típicamente en presente simple, a diferencia de los procesos materiales, cuyo tiempo no marcado es el presente continuo. Por último, dado que estos procesos mentales no expresan acciones en el sentido estricto de la palabra (es decir, no presentan a un actor "haciendo" algo), no pueden sustituirse por el verbo *do*, como es el caso de los procesos materiales, siendo de dudosa aceptación oraciones del tipo: *What John did was know the answer*, o *What did Mary do with the gift? She liked it* (pág. 117).

Los dos participantes de los procesos mentales son el *Sentidor*<sup>33</sup> (*senser*), y el *Fenómeno*, denominando el primero al ser consciente que siente,

---

<sup>32</sup> Los ejemplos utilizados para la explicación del análisis funcional de la transitividad están todos sacados del libro de Halliday (1994), por lo que, a partir de este momento, sólo hacemos mención a la página donde puede encontrarse.

<sup>33</sup> Hemos de admitir que sentimos cierta incomodidad respecto a esta traducción del término *senser*, utilizado por Halliday. Sin embargo, nuestra intención es la de reflejar lo más fielmente posible la terminología original y de ahí esta traducción un tanto forzada. Otra posible equivalencia para el término inglés podría haber sido *experimentador*, pero esta elección no refleja la conexión con el término del que procede, como lo hace la opción elegida. Por otro lado, no traducimos el término por el castellano *sensor*, puesto que éste tiene otro equivalente en inglés, distinto del término empleado por Halliday

piensa o percibe y el segundo a aquello que se siente, piensa o percibe. Halliday (1994) distingue tres tipos de procesos mentales de acuerdo a estos tres tipos de sensaciones; sin embargo, para el presente trabajo no creemos necesario tener en cuenta esta subdivisión en el análisis de la interacción entre cadenas, puesto que tal grado de discreción es irrelevante a la hora de ver si dos términos interactúan por llevar a cabo el mismo papel a nivel oracional. Los dos participantes mencionados aparecen necesariamente en todos los procesos mentales (es decir, no existe un concepto equivalente al de *intransitivo* de los procesos materiales, los cuales sólo requieren de la presencia del *Actor*), aunque alguno de ellos no aparezca explícitamente en estructura superficial.

Por su parte, se denominan procesos *Relacionales* aquellos que indican “ser” (p.ej., *Sarah is wise, Tom is the leader*, pág. 119): una de las partes de la proposición *es* lo indicado en la otra parte, estableciéndose una relación entre las dos entidades (de ahí su denominación). Estos procesos *Relacionales* incluyen, no sólo al verbo *to be* y sus equivalentes, sino también a verbos que indican circunstancia (p.ej., *concern, last, weigh, cost*, etc.) y posesión (p.ej., *to have*). Así, Halliday (1994) distingue entre tres tipos de procesos relacionales: los *Intensivos* (*intensive*), los *Circunstanciales* (*circumstantial*) y los *Pose-sivos* (*possessive*). Cada uno de estos procesos relacionales se subdividen, a su vez, en *Atributivos* (*attributive*) e *Identificadores* (*identifying*) y se asocian a cada uno de ellos participantes diferentes, lo que provoca la necesidad de distinguir entre *Portador* (*carrier*) y *Atributo* (*attribute*), para los procesos Atributivos y de *Identificador* (*identifier*) e *Identificado* (*identified*), para los Identificadores.

Halliday (1994) aporta la siguiente prueba para distinguir entre procesos relacionales atributivos e identificadores: en el caso de los procesos intensivos atributivos, las posiciones de los dos términos relacionados, es decir, de los participantes, no pueden ser intercambiadas (p.ej., *Sarah is wise* no se relaciona sistemáticamente con *Wise is Sarah*), mientras que en los intensivos *identificadores*, la alteración de las posiciones de los participantes es reversible (p.ej., *Tom is the leader* equivale a *The leader is Tom*), sin producirse cambios significativos en lo expresado. Ejemplos de procesos típicamente intensivos atributivos serían: *become, grow (into), turn (into), get, go, remain, stay (as), keep, seem, appear, turn out*, etc. Entre los procesos intensivos identificadores encontramos los verbos siguientes: *play, represent,*

---

y homónimo del castellano: *sensor*. Además, el término *sentidor* se recoge en el *Diccionario del Español Actual* (Seco, Andrés y Ramos 1999: 4077).



*spell, act as, function as, serve as, mean, indicate, suggest, imply, equal, add up to, make, comprise, become, represent, express*,<sup>34</sup> etc. El verbo relacional por excelencia, *be*, estaría incluido en ambas listas. Si se desea una relación más detallada de los verbos utilizados en estos tipos de procesos, así como ejemplos de todos tipos de procesos, se remite al lector al capítulo 5 de *An Introduction to Functional Grammar* de Halliday (1994). En cuanto a los participantes de los procesos relacionales, Halliday profundiza aún más distinguiendo entre *Token* y *Value*, pero no creemos que este nivel de especificación sea necesario para el análisis que nos proponemos hacer.

Los procesos circunstanciales y posesivos indican, como se hace evidente por su denominación, circunstancias de diversa índole y posesión, respectivamente. Ambos tipos de procesos pueden expresarse, bien a través del verbo *be* y un sintagma preposicional en función de *atributo* o *identificador* (*My story is about a poor sheperd boy*, como ejemplo de circunstancial; *The piano is Peter's*, de posesión), bien a través de un verbo que indique circunstancia (de tiempo, lugar, modo, causa, acompañamiento, papel, asunto o ángulo), o posesión (p.ej., *My story concerns a poor shepherd boy* y *Peter has a piano*, respectivamente). En el presente análisis, como se indicó con anterioridad, se utilizará la etiqueta Relacional para todos los casos, aunque se distingue entre los participantes de los procesos atributivo e identificador.

A parte de estos tres procesos principales (Materiales, Mentales y Relacionales), la gramática cuenta con otros tres tipos de procesos subsidiarios: *Comportamental*<sup>35</sup> (*behavioural*), *Verbal* (*verbal*) y *Existencial* (*existential*). Los procesos *Comportamentales* hacen referencia a comportamientos como respirar, toser, sonreír, soñar y mirar, procesos principalmente humanos. Estos procesos son, en parte, similares a los Materiales y en parte a los Mentales. Tienen un participante principal, y, con frecuencia, exclusivo,

---

<sup>34</sup> A pesar de que Halliday (1994) clasifica estos verbos como identificadores, no todos parecen comportarse de igual modo respecto a la prueba de reversibilidad de sus participantes. Mientras que en el ejemplo propuesto por Halliday no se observa una alteración radical de significado después del intercambio de posiciones entre el identificado y el identificador, otros verbos de la lista se manifiestan ineficaces a la prueba. Por ejemplo: *Tom acted as President* → *The President acted as Tom* (Neff, comunicación personal).

<sup>35</sup> Esta traducción está basada en la entrada que se recoge en el Diccionario de Lingüística de Anaya (1986) para hacer referencia a la corriente psicológica que lleva este nombre. Dado que el término es el mismo, aunque la acepción no lo sea, consideramos apropiado adoptarlo para denominar el tipo de procesos que Halliday (1994) llama *Behavioural*.

el *Conducente*<sup>36</sup>, el cual es normalmente un ser consciente. En ocasiones, aparece un segundo participante que puede ser, pura y simplemente, el comportamiento llevado a cabo y que se denomina *Ambito* (*range*). Asimismo, ciertos tipos de circunstancias suelen asociarse a los procesos comportamentales, particularmente, el *Asunto* (*matter*) y el *Modo* (*manner*). El primer tipo de elemento circunstancial se da con procesos de consciencia que representan formas de comportamiento (p.ej., *look, watch, stare, listen, think, worry, dream*) y procesos verbales que son, como los anteriores, formas de comportamiento (p.ej., *chatter, grumble, talk*); el segundo (es decir, *Modo*) ocurre con procesos que indican estados de consciencia (*cry, laugh, smile, frown, sigh, snarl, whine*), procesos fisiológicos (p.ej., *breathe, cough, faint, yawn, sleep*) y posturas corporales y pasatiempos (p.ej., *sing, dance, lie (down), sit (up, down)*).

Los *Verbales* (*verbal*) son procesos que indican algún tipo de dicción (p.ej., *What did you say? - I said it's noisy in here.*), aunque se ha de interpretar dicción en el sentido amplio de "*any kind of symbolic exchange of meaning*" (pág. 140). Así, oraciones como las siguientes muestran procesos que se consideran verbales: *The notice tells you to keep quiet* o *My watch says it's half past ten* (pág. 140). El participante principal en ese tipo de procesos es el *Decidor*<sup>37</sup> (*sayer*). Además de este participante, que no ha de ser necesariamente humano, como se vió en los ejemplos, este tipo de procesos puede venir acompañado por otros participantes: *Receptor* (*receiver*), *Verborrea* (*verbiage*) y *Objetivo* (*target*). El *Receptor* es aquél al que se dirige la dicción (p.ej., *me, your parents, the court*). La *Verborrea* es lo que se dice, en cuanto a su contenido (p.ej., el término subrayado en *Can you describe the apartment for me?*) o al nombre de lo que se dijo (p.ej., *question* en la oración *Let me ask you a question*), aunque no a lo que en realidad se dijo (bien en su forma directa, bien en la indirecta). En este caso no se habla de *Verborrea*, sino de oración subordinada que aparece en estilo directo o indirecto (en inglés,

---

<sup>36</sup> Hemos elegido este término para denominar al *beaver* de Halliday por ser el más próximo que hemos encontrado en la lengua castellana. Ya que el sustantivo *conducta* proviene del verbo *conducir* y éste cuenta con el sustantivo *conducente* para denominar al "que conduce", lo utilizamos para referirnos, en este caso, al "que se comporta".

<sup>37</sup> Se adopta este término, encontrado en el diccionario *El Pequeño Espasa* (pág. 392), por su literalidad con respecto al término original, *sayer*. El término se recoge también en el *Diccionario del Español Actual* (pág. 1412), aunque su definición implica connotaciones no recogidas en el anterior. El término en inglés *sayer* podría haberse traducido por *hablante* o *emisor*; no quisimos, no obstante, optar por estas traducciones, puesto que estos términos son ampliamente utilizados en lingüística para representar otros conceptos más amplios en el acto de comunicación.



representado como *quoted* o *reported*, respectivamente). Por último, el *Objetivo*, que sirve para denominar al participante en el que se centra el proceso verbal en verbos como *praise, insult, abuse, slander, flatter, blame, criticize*.

En nuestra opinión, este último participante no se distingue claramente de aquél denominado *Receptor*, como se refleja en las definiciones que para cada uno de los términos facilita Halliday (1994: 141): *Receptor* viene definido como “*the one to whom the saying is directed*” y el objetivo “*the entity that is targeted by the process of saying*”. Creemos que “direct” y “target” son, en gran medida, sinónimos. Los siguientes ejemplos de procesos que se acompañan de un *Objetivo* podrían servir para establecer algún tipo de diferencia entre ellos: *She always praised him to her friends*, donde *him* funcionaría como *Objetivo*, en opinión de Halliday, y, se nos ocurre pensar, que *to her friends* como *Receptor*.

El último tipo de procesos mencionado por Halliday es el de los *Existenciales* (*existential*), los cuales representan la existencia o el acontecer de algo (p.ej., *There was a little guinea-pig, There seems to be a problem*, pág. 142). Se asemejan a los procesos relacionales por el hecho de que entre este tipo de verbos también se incluye el verbo *to be*, aunque el resto de los verbos que se consideran existenciales difieren de las relaciones atributivas e identificadoras propias de aquellos (p.ej., *exist, remain, arise, occur, come about, happen, take place, follow, ensue, sit, stand, hang, rise stretch, emerge, grow, erupt, flourish, prevail*). Estos procesos aparecen típicamente acompañados por algún elemento circunstancial de lugar o tiempo (p.ej., *There was a picture on the wall*). El participante del que se indica su existencia se denomina *Existente* (*existent*). Los procesos *Meteorológicos* (*meteorological*) se incluyen entre los existenciales y sirven para denominar, como su nombre indica, procesos relacionados con el tiempo atmosférico. (p.ej., *It's raining, The wind's blowing, There's going to be a storm*, pág. 143). Estos últimos procesos no cuentan con participantes que los realizan, siendo el único caso de la transitividad (o representación gramatical de la experiencia) en que únicamente el proceso cumple una función gramatical.

Un tipo de participante que puede ocurrir en los procesos Materiales y, puntualmente, en los Relacionales es el denominado *Beneficiario* (*beneficiary*) y que sirve para denominar a aquél por el que el proceso tiene lugar. Este participante puede aparecer también en los procesos verbales, aunque en estos casos no se habla de *Beneficiario* sino de *Receptor*, como vimos anteriormente. Por último, es necesario ahondar en un tipo más de participante ya mencionado, el *Ámbito* (*range*), que sirve para especificar la esfera de acción del proceso (p.ej., *a song* en la oración *Sing a song of sixpence*,

*croquet* en *Do you play croquet with the Queen today?*, pág. 146). El *Ambito* guarda una estrecha relación semántica con el proceso al que acompaña (p.ej., *play* y *game*), siendo ambos, en ocasiones, cognados (p.ej., *sing* y *song*). Este participante puede estar presente en los procesos Materiales, Comportamentales, Mentales y Verbales, aunque, es necesario advertir, que cuando aparece con estos dos últimos se denominan como *Fenómeno* y *Verborrea*, respectivamente.

Además de los participantes en los diferentes tipos de procesos, estos pueden venir acompañados por lo que Halliday (1994) denomina *elementos circunstanciales*. Estos pueden aparecer en todos los tipos de procesos y se clasifican como *Extensión*, *Localización*, *Modo*, *Causa*, *Contingencia*, *Acompañamiento*, *Papel*, *Asunto* y *Ángulo*. Los circunstanciales son "participantes indirectos", puesto que están unidos al proceso a través de una preposición (es decir, están representados, típicamente, por sintagmas preposicionales, los cuales están formados por un sintagma nominal y una preposición que los encabeza y une al proceso).

Dada la complejidad de funciones gramaticales, creemos esclarecedor resumir en un cuadro esta clasificación (entre paréntesis aparece la etiqueta utilizada en la codificación de los textos según este análisis de transitividad).

**Tabla 3. 2**  
**Procesos y participantes en el sistema de transitividad**

Procesos:	Participantes	
	Directos	Indirectos
Material (Mat)	Actor (Ac) Meta (Me) Beneficiario (Be) Ámbito (Am)	Extensión y Localización (Lo) <sup>38</sup> Modo (Mo) Causa (Ca) Contingencia (Cont) Acompañamiento (Aco) Asunto (As) Ángulo (An)
Mental (Men)	Sentidor (Se) Fenómeno (Fe) (= Ámbito)	
Relacional (Rel) (Intensivos, Circunstanciales, Posesi- vos)	Atributivos: Portador (Po) Atributo (At)	
	Identificadores: Identificador (Idor) Identificado (Ido)	
Comportamental (Com)	Conducente (Co) Ámbito (Am)	
Verbal (Ver)	Decidor (De) Receptor (Re) Verborrea (Ve) (=Ámbito) Objetivo (Ob)	
Existencial (Exi)	Existente (Ex)	

Al introducir el modelo de Halliday (1994) para el análisis de los papeles gramaticales como sustituto de aquél propuesto por Hasan (1984) y seguido por Parsons (1990)<sup>39</sup>, pretendemos dotar de mayor precisión al análisis. Hasan (1984) presentaba sólo algunos de los papeles que la gramática posee para la expresión de nuestras experiencias sobre el mundo, tal vez, porque este modelo de transitividad no estaba lo suficientemente desarrollado. El de Halliday se establece claramente en los mismos términos que los de Hasan, sólo que se encuentra en una fase de elabora-

<sup>38</sup> Aunque en la gramática de Halliday (1994) se distingue entre Extensión y Localización, para el presente análisis, no hemos creído necesaria esta especificación. Los circunstanciales de Extensión y los de Localización son semejantes, puesto que ambos se subdividen en Tiempo y Lugar, por lo que hemos decidido adoptar como única etiqueta para todos estos circunstanciales de tiempo y espacio la de Localización, codificada como Lo.

<sup>39</sup> Para un resumen del estudio de Parsons (1990), cf. Parsons (1991).

ción más avanzada y, creemos, presenta, por esta razón, un mecanismo de análisis más sofisticado y apropiado a la gama de procesos, participantes y circunstancias que se expresan en la lengua. En suma, consideramos que la adopción de este modelo aporta mejoras al análisis de la interacción entre cadenas por proporcionar una herramienta de análisis más precisa.

Una vez hecho este inciso para explicar el funcionamiento de la transitividad adoptado para detectar la interacción entre cadenas, retomamos la explicación del modelo de Hasan (1984), exponiendo, en primer lugar, sus hipótesis.

### 3.2.1.6 *Las hipótesis de Hasan respecto a la armonía cohesiva*

Si la interacción entre cadenas es indicadora de la coherencia, se debe, en palabras de Hasan (Halliday y Hasan 1989: 92) al hecho de que, en los textos coherentes, "*one says similar kinds of things about similar phenomena*". Hasan añade otra condición, responsable de la coherencia de un texto: que haya el menor número de rupturas de la interacción entre cadenas posible. Como resultado de esta interacción entre cadenas, se hace una división de los términos relevantes en *centrales* y *no centrales*. Los centrales son los términos relevantes que entran en interacción y los no centrales aquellos que, siendo relevantes, no participan de interacción alguna. Los términos centrales forman *cadenas de interacción*

Establece, así, Hasan (1984 y Halliday y Hasan 1989: 94-95) lo que ella llama la armonía cohesiva (*cohesive harmony*), que da cuenta de la coherencia de los textos: "*variation in coherence is the function of variation in the cohesive harmony of a text*" (1989: 94). Una vez que ha elaborado una medida de coherencia, lanza una serie de hipótesis con respecto a los resultados predecibles que se pueden obtener con su mecanismo de análisis. Estas hipótesis varían ligeramente en los dos trabajos de Hasan (1984 y Halliday y Hasan 1989), como apunta Parsons (1990).

Hasan (1984: 218) considera que las siguientes hipótesis han sido demostradas por sus análisis aplicando el método de armonía cohesiva:

1. Un texto que presenta al menos un 50% de términos centrales se considerará coherente. Se puede tratar este porcentaje como una medida de su armonía cohesiva.

2. Los resultados de la evaluación de un corpus de textos respecto a su coherencia, medida a través de la armonía cohesiva, coincidirá con aquellos obtenidos de una evaluación holística, llevada a cabo por un grupo de informantes. La armonía cohesiva es el reflejo léxico-gramatical del hecho semántico de la coherencia, en palabras de Hasan (*ibid.*).
3. Si dos textos no se diferencian en su nivel de armonía cohesiva, la variación en coherencia de los mismos se correlacionará con el número de rupturas en las cadenas de interacción.

Para Hasan (Halliday y Hasan 1989: 215) una ruptura en la interacción se produce cuando se dan dos o más cadenas de interacción que no están relacionadas entre sí. Hasan (Halliday y Hasan 1989: 94) defiende que la ausencia de ruptura entre cadenas garantiza que la transición de un tema al otro sea suave y gradual, mientras que las rupturas son indicativas de los cambios bruscos de tema. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, como aclara Parsons (1990: 25), todo texto, por coherente que sea, es proclive a presentar rupturas en las cadenas de interacción debidas a los cambios de tema, particularmente cuando los textos son largos. Esta noción de ruptura de la cadena no la hemos tenido en cuenta en nuestro análisis, puesto que su valor reside en actuar como medida discriminatoria en casos de igualdad de coherencia según los índices de coherencia diseñados por Hasan (1984); en nuestro caso, no hubo necesidad de aplicarlo, como se comprobará en el capítulo de los resultados para la coherencia (capítulo 4).

Mientras que la proporción de *términos periféricos* (TP) con respecto a los *términos relevantes* (TR) o los términos totales del texto no es discriminativa para medir la coherencia de los textos, la proporción *términos centrales* (TC) por *términos periféricos* (TP) sí lo es. Es decir, el hecho de que los términos pertenezcan a las cadenas de cohesión, por sí solo, no es significativo, pero sí lo es que entren en interacción. De este modo, en su trabajo posterior (Halliday y Hasan 1989), Hasan modifica, en parte estas observaciones, considerando que un texto tiene más posibilidades de ser coherente si se dan las siguientes circunstancias:

- Cuanto mayor sea la proporción de términos relevantes frente a los periféricos (TR/TP).

- Cuanto mayor sea la proporción de términos centrales frente a los no centrales (TC/TnC).
- Cuantas menos rupturas de las cadenas de interacción se den.

En opinión de Parsons (1990: 23), la primera obra de Hasan (la de 1984) incluye una hipótesis, ausente en la segunda, que es particularmente relevante para medir la coherencia de los textos: el porcentaje de TC. Asimismo, la proporción TC/TP es, en opinión de Parsons (1990: 24), una medida reveladora.

Podríamos concluir, por lo tanto, que el método de Hasan establece una relación intrínseca entre coherencia y cohesión, siendo la primera consecuencia de la segunda. Según su análisis, no sería posible hallar un texto coherente que no fuera, a la vez, cohesivo. Esta opinión no la comparten todos los estudiosos del tema, como vimos en un apartado del capítulo anterior.

Dado que el trabajo de Parsons (1990) es un estudio más extenso de la aplicación de la armonía cohesiva que el de Hasan (aplicado a textos muy breves) y que especifica con más exactitud el mecanismo de análisis, decidimos seguir sus instrucciones a la hora de llevar a cabo el nuestro. A continuación explicamos los pormenores de su aplicación.

### 3.2.1.7 *Aplicación de Parsons (1990) del modelo de análisis de la armonía cohesiva*

Gerald Parsons, en su monografía titulada *Cohesion and Coherence: Scientific Texts*, persigue validar la aplicación del método de Hasan de la armonía cohesiva. Basándose en los ejemplos proporcionados por Hasan (1984, 1989), Parsons (1990) aplica el modelo de la armonía cohesiva para evaluar la coherencia de un corpus de textos expositivos escritos por hablantes no nativos de inglés, a la vez que utilizó un grupo de referencia, representado por hablantes nativos de inglés. A su vez, pidió a un grupo de informantes que asignaran una puntuación de coherencia a los mismos textos para comprobar si esta medida se correspondía con la del análisis. Si, como dice Hasan (1984), su segunda hipótesis es cierta, debería haber correlación entre ambas medidas.

El método de análisis, conforme lo explica Parsons (1990 y 1991), consiste en las siguientes fases:

1. Interpretación léxica.

2. Formación de cadenas de cohesión.
3. Formación de cadenas de interacción.

A continuación explicamos y ejemplificamos cada una de estas fases:

- ① **Interpretación léxica** (*lexical rendering*): Para llevar a cabo la interpretación léxica de un texto, hay que aplicar a éste una transformación que omite los artículos, las preposiciones, las conjunciones, los auxiliares y los adverbios de grado. Asimismo, se restituyen los términos originales de la referencia, la elipsis y la sustitución. Por ejemplo, el texto (Parsons 1990: 21):

*The girl walked to the shed, she fetched her bicycle and took it to the shop*

quedaría después de la interpretación léxica:

*girl, walked, shed, girl, fetched, bicycle, girl, took, bicycle, shop*

Un ejemplo extraído de nuestro corpus sería:

Redacción 34:

Unidad-t 7. *In the early stages of contact lenses, a style called "hard lenses" were the only kind made.*

*early, stages, contact-lenses, style, called, hard lenses, only, kind, made*

Esta interpretación léxica oculta, por tanto, todos los mecanismos de cohesión gramatical (referencia, sustitución, elipsis y conjunciones), ya que todos estos elementos o son sustituidos por los originales términos léxicos que, entendemos, estarían subyacentes en la estructura profunda (en el caso de referencia, sustitución y elipsis) o bien son eliminados completamente (en el caso de la conjunción). Al realizar está sustitución se está, por consiguiente, analizando la relación de cohesión establecida entre los términos léxicos del texto. El único rastro que nos queda de los elementos de cohesión gramaticales es que los términos léxicos que aparecen reemplazándolos se subrayan (Halliday y Hasan 1989). Esta transformación tiene el inconveniente de que, como método de análisis, no permite ver el uso que hacen los hablantes no nativos de los mecanismos de referencia, sustitución, elipsis ni conjunción, ya que altera el texto original y los posibles usos erróneos que de dichos mecanismos se hiciera. Por otro lado, el método presenta la ventaja de que se pueden establecer



de forma más clara los lazos de cohesión existentes entre las partes del texto, independientemente de qué tipo de cohesión se trate, viéndose así el grado de cohesión del texto de forma global. Sería ésta una forma de hacer más cuantificable la cohesión. Otra ventaja que el modelo teórico de Hasan parece presentar es que, además de medir el grado de cohesión de un texto como resultado del primer paso de la interpretación semántica mencionada, da cuenta de la coherencia del texto a través del análisis de las cadenas en que los términos cohesivos entran en juego. Hoey (1991a) parece estar de acuerdo con estas propuestas cuando afirma que:

Both kinds of chain [identity and similarity chains], but particularly the identity chain, override the careful subcategorizations and distinctions that make up so much of the earlier works on cohesion. What is important here is not the nature of the ties in use but their function (Hoey 1991a: 14).

A pesar de reproducir la investigación de Parsons (1990) en el análisis de armonía cohesiva, a la hora de llevar a cabo cada una de sus fases, tuvimos que ajustar sus directrices a los datos con los que trabajábamos. Así, nuestra interpretación léxica de los textos analizados difiere de la de Parsons (1990) en el tratamiento de tres tipos de términos:

1. Los adjetivos y pronombres posesivos de 3ª persona, que se restituyen por sus referentes (i.e. el sustantivo que denomina al poseedor), en consonancia con el resto de los elementos referenciales:

*Now, when boys and girls finish **their** homework, they only think on watching TV.*

Interpretación léxica:

*now, boys, girls, finish, **boys, girls'** (their), homework, boys, girls (they), think, watching, TV*

2. Los pronombres personales (casos sujeto y objeto), que se consideran como posibles candidatos para formar parte de las cadenas de cohesión. Estos términos pueden ser tratados como casos de cohesión referencial, ya que denominan a los participantes exofóricos (i.e. de la situación) en la comunicación (i.e. los interlocutores); por ello, en la interpretación léxica no se sustituyen por su referente sino que aparecen como tales (i.e., *I, we, you*, etc.). El hecho de aparecer en la interpretación léxica, puesto que ninguna de sus reglas indica que

deban ser eliminados, les otorga el derecho, a pesar de lo que parece opinar Parsons (1990), de ser candidatos, como los demás, a formar parte de las cadenas de cohesión. A esta razón se une el hecho de que estos pronombres desempeñan con frecuencia algún papel como participantes directos de los procesos verbales.

3. Los pronombres reflexivos, que, al igual que el caso de los posesivos, son sustituidos por su referente textual, puesto que también son casos de cohesión referencial. A continuación incluimos un ejemplo:

U-t 4. *While previously people had to wait days, or even weeks for news (which consisted of second-or third-hand accounts, which always involved much interpretation & distortion) now they can see it happening, **for themselves**, as it is happening,*

Interpretación léxica:

*previously, people, wait, days, even, weeks, news, news (which), consisted, second-hand (elipsis), third-hand, accounts, accounts (which), always, involved, much, interpretation, distortion, now, people (they), see, event<sup>40</sup> (it), happening (x2), people (themselves), event (it)*

Asimismo, nos encontramos con una serie de problemas a la hora de aplicar esta primera fase del análisis, por ejemplo, a la hora de tratar el demostrativo, el pronombre *it*, los referentes compuestos por más de una palabra y los términos a caballo entre las clases gramatical y léxica, tratados inconsistentemente por Parsons (1990). Para una descripción detallada de estos problemas y las soluciones adoptadas, se remite al lector interesado a Díez (1998).

- ② **Formación de cadenas de cohesión:** El segundo paso consiste en separar estos términos léxicos (*lexical tokens*) en dos listas, una de *cadenas de identidad* y otra de *cadenas de similitud*, de acuerdo con los criterios anteriormente establecidos: las cadenas de identidad se formarán con términos procedentes de la correferencia, mientras que las de similitud provienen de la co-clasificación y la co-extensión.

---

<sup>40</sup> Aunque el contexto parece indicar que el antecedente de *it* es *news* (en la misma oración), sin embargo, el sentido hace pensar que más probablemente se trate de *event*, presente en la unidad-t anterior. Esto, unido al hecho de que *event* aparece en singular, mientras que *news* parece ser plural (debido a la aparición de *accounts* como sinónimo en la oración parentética posterior), nos inclina a considerar a *event* como antecedente, a pesar de que esté más alejado que *news*.

Aunque en apariencia sencilla, esta asignación presenta algunos problemas. El concepto de *correferencia*, como apunta Parsons (1990: 43-4), es conflictivo, ya que dos apariciones del mismo término pueden hacer referencia a, exactamente, la misma entidad en la realidad aunque ésta haya sufrido un proceso, un cambio. El siguiente ejemplo de Brown y Yule (1983: 201) demuestra que no siempre es posible afirmar con rotundidad si dos términos son correferenciales:

*Wash and core six cooking apples. Put **them** into a fireproof dish.*

Aunque *them* hace referencia a *six cooking apples*, la entidad real a la que ambos representan ha sufrido un cambio, a través de los procesos de lavado y pelado; esto hace que sean, en cierto modo, realidades distintas (Brown y Yule 1983). Si bien reconocemos que no siempre es posible determinar si dos términos hacen referencia exacta a la misma realidad, considerar el caso presentado por Brown y Yule (1983) como dudoso, nos parece algo extremado.

Determinar si dos términos son correferenciales o no es importante a la hora de asignar los términos léxicos (TLs) a un tipo u otro de cadenas: si son correferenciales deben formar cadenas de identidad y si no, de similitud, porque serían dos miembros de la misma clase (co-clasificación). Sin embargo, antes de decidir si un TL forma parte de una cadena de identidad hay que comprobar que no mantiene una relación semántica con algún otro término o términos del texto. De ser así, formaría con este otro término con el que está relacionado una cadena de similitud (co-extensión). Por otro lado, Parsons (1990) determina que, en primer lugar, se detecten las relaciones semánticas entre los términos para formar las cadenas de similitud y, con los términos restantes, se proceda a identificar las cadenas de identidad.

Los términos recuperados de la sustitución y la elipsis plantean un conflicto a la hora de su asignación a las cadenas: de acuerdo con el método de Hasan, deberían formar cadenas de similitud, por ser casos de co-clasificación; sin embargo, en ocasiones, estos términos recuperados hacen referencia a las mismas entidades que otros términos del texto. Aunque esto ocurre, particularmente, en los casos de elipsis, como vimos en el ejemplo de Hasan anteriormente (*...the teddy bear opened his eyes. And started to speak to her*), puede ocurrir, también con la sustitución. Veamos ahora un ejemplo de sustitución tomado de los textos de Parsons (1990: 70) y el tratamiento que le da a dicho término:

1. *A year's work in coffee growing in Brazil is divided in three **stages**.*
2. *The first **one** begins in September till December, in this period of time the soil is prepared, so it has to be ploughed fertilised and weeded.*

El término recuperado que *one* representa (*stage*), ha sido considerado por Parsons (1990) como miembro de una cadena de identidad con las demás apariciones del mismo término, a pesar de la dudosa correferencialidad de todos ellos y a pesar de que es un caso de co-clasificación y, como tal, debería formar una cadena de similitud.

La dificultad para determinar si dos términos son correferenciales podemos observarla en el siguiente ejemplo tomado de uno de los textos que Parsons (1990: 49-50) analizó:

1. *A year's hard work comes before it is allowed **people** to taste coffee,*
11. *At the end of October, coffee is ready to be exported mainly to U.S.A. and Europe in where **people** can taste and approve a good quality coffee.*

En este texto hay dos apariciones de la palabra *people*; aunque éste es un término genérico que podría hacer referencia a todos los seres humanos en general, en la segunda aparición el término parece estar haciendo referencia, exclusiva o concretamente, a la gente de Estados Unidos y Europa, no a todo el mundo en general. Aunque no claramente correferenciales, Parsons (1990: 51) los asocia en una cadena de identidad. En ocasiones ocurre que, cuando un término aparece repetido en varias ocasiones, en algunos casos es correferencial y en otros no. Toda esta potencial confusión entre lo que es correferencial y lo que no y el hecho de que asociaciones procedentes de la sustitución o la elipsis son incluidas por Parsons y por Hasan en cadenas de identidad, nos hizo adoptar el siguiente criterio a la hora de asignar los TLs a las cadenas:

- a) Detectar primero las relaciones semánticas y asociar los términos relacionados en cadenas de similitud (adoptado de Parsons 1990).
- b) Los términos restantes que proceden de las siguientes relaciones de cohesión se asignan a cadenas de identidad (sean correferenciales o no):
  1. Los procedentes de la recuperación léxica de términos referenciales.
  2. Los procedentes de la recuperación léxica de la sustitución y la elipsis.
  3. Los procedentes de la repetición léxica.

A continuación mostramos un ejemplo de cadena de identidad y otra de similitud de Parsons (1990) para que sirvan de ilustración de cómo se asocian estos términos en cadenas:

Cadena de identidad: work (2)

El término *work* aparece en dos ocasiones (en las oraciones 1 y 3) del texto B (Parsons 1990: 49). Estos dos términos proceden de la repetición léxica pero son correferenciales. Los términos que vemos a continuación proceden del mismo texto y forman una cadena de similitud (Parsons 1990: 52):

Cadena de similitud 8: *Brazil, U.S.A., Europe, World*

Criterio semántico que agrupa a estos términos: *This chain contains items which are countries and areas of the world.*

Un ejemplo de cadena de similitud tomado de nuestros textos sería (Redacción 113):

Cadena 11. hifi music system (5,9,12,14,14,15,16,22,24,35,35), radio (6,7,21), music (16,20), listen (16,20,21), sound (18,22), equalizator (20), compact disc (21), tape (21)

Criterio semántico: Términos relacionados con el sonido y/o la música.

Por último, queremos hacer una aclaración respecto a la asignación de los TLs a una u otra cadena: el que dos TLs se asocien en cadenas de identidad o similitud no altera los resultados del análisis, sólo la denominación de las cadenas. Se denominen de una forma u otra, estarán relacionados en la misma cadena y por los mismos criterios. De lo que hay que ser consciente, es que, probablemente, no todos los TLs asociados en cadenas de identidad serán correferenciales.

Al igual que ocurrió en la fase previa del análisis, se introdujeron las modificaciones respecto a Parsons (1990) que nos parecieron pertinentes. Quizá la diferencia más destacada es que, en nuestro caso, hay términos que pueden verse involucrados en más de una cadena de cohesión, dependiendo de con qué términos del texto se asocien. Esta modificación, no altera, no obstante, el recuento total de términos que forman parte de alguna relación de cohesión (i.e. TR).

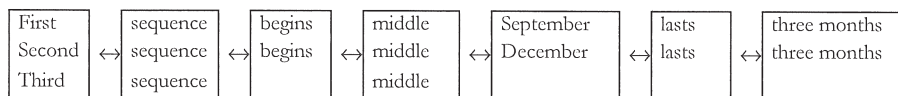
Una vez formadas las cadenas de cohesión, se procede a clasificar los términos del texto en relevantes y periféricos. Como dijimos anterior-

mente, por *relevantes* (TR) se entiende aquellos términos que entran en las cadenas de identidad o similitud y por *periféricos* (TP), aquellos que no participan en ninguna cadena. Una vez calculado el número de términos de cada tipo, se halla la proporción entre ambos.

- ③ **Formación de cadenas de interacción:** Este paso consiste en descubrir cuáles de los términos relevantes interactúan entre sí. Para considerar que hay interacción, dos términos de la misma cadena de cohesión deben tener los mismos papeles gramaticales que, al menos, otros dos términos de otra cadena (véase Figura 3.1). Para ello es preciso contrastar cada oración del texto con las demás para comprobar si se cumple el requisito para la interacción. Como en ocasiones anteriores, incluimos un ejemplo de Parsons (1990: 54) y su representación gráfica (Parsons 1990: 55):

*Sentence (4) contains the following:  
First, sequence, begins, middle, September,*  
*Sentence (7) contains the following:  
Second, sequence, begins, middle, December, lasts, three, months,*  
*Sentence (9) contains the following:  
Third, period, begins, middle, March, lasts, three months.*

Figura 3.1. Ejemplo de diagrama de interacción en Parsons (1990)



En el presente trabajo hemos optado por otra representación gráfica que, a nuestro modo de ver, especifica con mayor claridad la relación de interacción que se establece entre los términos. Ilustramos el método empleado con un ejemplo de nuestro corpus. En la redacción 139, dos miembros de la cadenas 15 y 30 (*I* y *you*) se encuentran, respectivamente, en las unidades-t 1 y 7, al igual que otros dos miembros de las cadenas 24 (*talk* y *listen*) y 13 (*compact disc* y *song*):

1. I (15)<sup>41</sup>, talk (24), new (14), invent (12, 17), compact-disc (12, 13).
7. First (19), music-boxes (13), you (15), listen (13, 24), same (28), song (13), time (14)

<sup>41</sup> Los números entre paréntesis indican el número de la cadena.



Además se da la condición de que los miembros de cada una de las tres cadenas desempeñan el mismo papel gramatical, por lo que se produce la interacción entre cadenas que se recoge en el siguiente cuadro:

U-T	C.15 (Conducente)	C.24 (Comportamental)	C.13 (Asunto)
1	I	talk	compact disc
7	You	listen	song

A efectos de la contabilización de los TC, la manera gráfica de representar la interacción no influye. En el ejemplo de Parsons incluido, podemos contar 21 TC (los términos incluidos en la última casilla se cuentan por separado, sumando un total de 4) y en el nuestro 6 TC.

De la interacción se puede observar que se establecen dos haces de relaciones entre los términos: una horizontal, es decir, sintagmática, representada por los participantes que se asocian dentro de la misma oración y otra vertical, o paradigmática, establecida por la pertenencia de los términos a la misma cadena de cohesión. En nuestro caso, no se estudian las relaciones entre oraciones sino entre unidades-t, ya que ésta fue la unidad de análisis elegida. Pese a esta diferencia, no es factible que los resultados se vean alterados de forma alarmante ya que las relaciones se establecen en ambos casos a nivel de la cláusula, es decir, entre los miembros de una cláusula con los de otra. Ahora bien, debemos advertir que se da una diferencia entre ambos estudios en el sentido de que en Parsons (1990) se comparan cláusulas que se encuentran en oraciones distintas y aquí entre cláusulas de unidades-t diferentes. Explicamos ahora los criterios que nos inclinaron a optar por la unidad-t en lugar de la oración.

Como se definió anteriormente, una unidad-t hace referencia a una oración independiente (cláusula principal) y todas sus subordinadas. Es, pues, una unidad sintáctica, no ortográfica como lo es la oración, que se distingue como la cadena lingüística entre dos puntos (Halliday y Hasan 1976; Hoey 1991a). Por ello, la unidad-t no se ve afectada por la puntuación que el escritor dé a su texto, siendo siempre la misma unidad de análisis. Esta característica cobra especial relevancia en el caso de un corpus como el nuestro, compuesto por textos redactados por escritores noveles que con frecuencia cometen errores de puntuación. Otros muchos autores la han preferido frente a la oración; entre aquellos que han realizado sus análisis de cohesión y coherencia con esta división del texto



están Witte y Faigley (1981), Connor (1984), Bamberg (1982) y Scarcella (1983).

Una vez identificadas las cadenas de interacción, se procede a clasificar los términos en centrales (TC) y no centrales (TnC), es decir, los que participan en alguna interacción y los que no y se calculan las proporciones de términos centrales (TC) por no centrales (TnC): TC/TnC.

Como sugeríamos con anterioridad, el lector interesado en conocer más a fondo los pormenores de nuestra aplicación del análisis de armonía cohesiva puede consultar la tesis doctoral de donde parte este trabajo (Díez 1998), particularmente el capítulo 5, dedicado a la metodología y el volumen 2, donde se recogen todos los textos analizados conforme a este modelo y al tipológico de cohesión.

Como hemos comentado con anterioridad, Parsons (1990) adopta una medida alternativa de la coherencia para comprobar la eficacia del método de la armonía cohesiva. Si la puntuación respecto a la coherencia que cada texto recibiera de los informantes se correlacionaba con el método de medición de la coherencia de Hasan, se podía concluir que dicho texto gozaba del mismo grado de coherencia según las dos medidas y, lo más importante, que el método de Hasan era fiable como medidor de la coherencia. Al considerar válido el juicio de sus informantes respecto a la coherencia de sus textos, Parsons se basa en la opinión de autores como Brown y Yule (1983: 224) que sostienen que la coherencia es un concepto pre-teórico; si esto es así, cualquier hablante de un idioma, puede emitir juicios sobre la coherencia de los textos. Los informantes de Parsons (1990) tenían todos una formación académica sólida, pero ninguno era lingüista ni conocedor de las teorías lingüísticas sobre la coherencia.

Parsons (1990) pidió a sus informantes que definieran qué entendían por coherencia, con el fin de comprobar si había rasgos comunes en las definiciones y si, además, se correspondían con lo que los lingüistas entienden por coherencia. Las características más frecuentemente asociadas a este concepto en las definiciones fueron:

- Organización.
- Orden.
- Estructura.

Algún informante mencionó la necesidad de que las partes del texto estuvieran conectadas, lo que parece hacer referencia al concepto de cohesión. Según Parsons (1990: 115), esta unanimidad de criterios y el

hecho de que ningún informante tuviera dificultades en acometer la tarea que se les pedía muestra que el concepto de coherencia es, ciertamente, pre-teórico. Sin embargo, Parsons admite que "*we cannot be certain that the informants were grading by coherence alone, but that other factors such as syntactic features were influencing their judgements.*" (Parsons 1990: 226).

Una vez obtenidos los datos del análisis y de su encuesta, Parsons (1990) pasó a comprobar si los datos obtenidos de estas dos fuentes se correlacionaban. Antes de comentar los resultados por él obtenidos, explicamos brevemente el concepto estadístico de la correlación, de modo que se pueda apreciar el significado de los resultados en su justa medida.

La correlación sirve para medir la relación entre dos conjuntos de datos (p.ej., dos puntuaciones en dos exámenes distintos o entre dos evaluaciones del mismo examen o redacción). Si existe relación entre ambos conjuntos, entre ambas *variables*, un test de correlación así lo mostrará, correspondiendo el valor 1 a la máxima correlación y 0 a la falta de correlación; es decir, que cuanto más se aproxime el valor obtenido a 1, mayor será la relación entre ambas variables. Para determinar si la relación entre dos variables será constante en pruebas futuras y no meramente aleatoria o fortuita de la que estamos analizando, se establecen estadísticamente unos niveles que indican si la correlación es significativa o no. Estos niveles son lo que se conoce con el nombre de *niveles de significación* e indican el porcentaje de probabilidades de que la relación sea producto del azar. Así se establecen comúnmente como niveles de significación los siguientes:

- 0, 10 (lo que indica que sólo existe un 10% de probabilidad que la relación entre las variable sea casual).
- 0, 05 (indicando un 5% de probabilidad)
- 0,01 (un 1%)
- 0,001 (un 0,1%)

Asimismo, la correlación puede ser directa, si ésta presenta valores positivos, o inversa, en caso de que estos sean negativos, es decir, que los niveles de correlación pueden ir de  $-1$  a  $+1$ , indicando ambos una correlación perfecta aunque de diferente signo y, por tanto dirección: una correlación positiva se interpreta como que los dos valores comparados varían en la misma dirección (a mayor valor de la variable x, mayor valor de la variable y); una correlación inversa indica que las dos variables consi-

deradas funcionan en direcciones opuestas (a medida que los valores de una variable aumentan, los de la otra disminuyen).

De todas las mediciones llevadas a cabo, sólo el porcentaje de Términos Centrales (%TC) mostró una correlación significativa con la puntuación recogida de los informantes respecto a la coherencia en Parsons (1990). La proporción de Términos Centrales respecto a los Términos Periféricos (TC/TP) no resultó significativa, lo que va en contra de la hipótesis de Hasan de que a mayor proporción de términos centrales respecto a los periféricos, mayor coherencia. Tampoco hubo correlación entre la proporción de Términos Relevantes con respecto a los Periféricos (TR/TP) y la puntuación del test. Incluso la proporción Términos Centrales/Términos no Centrales (TC/TnC) tampoco se correlacionó con la puntuación del test de coherencia. A continuación pasamos a mencionar algunas novedades introducidas por Parsons en el análisis de armonía cohesiva.

### 3.2.1.8 *Contribución de Parsons al modelo de Hasan: las cadenas significativas*

Ahondando en el importante papel que parecía jugar el porcentaje de TC para la medición de la coherencia, Parsons (1990) observó que había cadenas de términos centrales que eran obviamente más largas que otras, es decir, que había ciertos términos que gozaban de continuidad a lo largo del texto. A estas cadenas las denominó **cadenas significativas**. También observó que los textos que habían sido juzgados por los informantes como más coherentes solían tener más cadenas de este tipo, por lo que decidió investigar el efecto de la longitud de la cadena en la coherencia del texto. Para determinar qué se consideraría una cadena larga calculó, en primer lugar, la longitud media de las cadenas en cada texto (dividiendo el número de TC por el número de cadenas de interacción) y después la longitud media de las cadenas en todos los textos (sumando las medias de cada texto y dividiéndolo por el número de textos). Ésta sería la fórmula para hallar la longitud media de las cadenas de interacción.

Longitud media de cada texto =  $n^{\circ} \text{ T.C.} / n^{\circ} \text{ cadenas de interacción}$

Longitud media total =  $\text{suma de las L.M. de cada texto} / n^{\circ} \text{ textos}$

Parsons obtuvo como media de longitud total 3,13, con lo que concluyó que para que una cadena se considerara significativa debía tener

cuatro o más términos centrales. Con la introducción de este nuevo concepto de cadena significativa, Parsons (1990) propone la ampliación de la categorización de Hasan (1990) incluyendo un nuevo tipo de término: el **término significativo**. Resumimos, pues, cuáles serían los tipos de términos léxicos que podemos encontrar en un texto:

- ❖ Términos relevantes: los que forman parte de cadenas de cohesión. Estos están divididos entre:
  - Centrales: los que toman parte en la interacción entre cadenas. Subdivididos a su vez en (propuesta de Parsons):
    - Significativos: aquellos que toman parte en las cadenas significativas.
    - No significativos: los que no forman cadenas significativas.
  - No centrales: los que no interactúan.
- ❖ Términos periféricos: los que no forman cadenas de cohesión.

Para calcular la contribución de los términos significativos (S4) a la coherencia de los textos, Parsons (1990) calculó el porcentaje total de S4 con respecto al total de TL (lo mismo que hizo para hallar el porcentaje de TC). Para que los S4 tuvieran una mayor contribución a la coherencia del texto que otros términos, la correlación entre el %S4 y la puntuación del test de coherencia debía ser mayor que la que se estableció entre este test y el %TC, y así fue.

Por último había que calcular la correlación entre la proporción de S4/TP y la puntuación de coherencia, así como la proporción de S4/nS4 (términos no significativos). La tercera correlación mostró que era significativa pero la cuarta no (aunque era más significativa que la correlación entre términos centrales y no centrales).

La conclusión a la que Parsons llega se refleja aquí:

It would appear that the informants are perceiving those texts which have central tokens organised into long chains to be more coherent than those in which the tokens are organised mainly in short chains (Parsons 1990: 183).

A pesar de los resultados positivos al testificar las hipótesis, Parsons (1990) recomienda prudencia al aventurar juicios respecto a las causas de la coherencia de un texto. Otro factor que podría contribuir a la sensación de coherencia que perciben los informantes en determinado texto podría ser la fluidez con que se produce un desarrollo temático continuo.

Parsons especula con la razón por la cual un texto con cadenas largas se percibe como más coherente y concluye que, tal vez, dichas cadenas doten al texto con un rasgo de invariabilidad que hace que sea más fácil de leer.

### 3.2.1.9 *Los límites de la coherencia*

La última parte de su investigación consiste en comprobar si hay un tope respecto a la longitud de las cadenas en relación con la coherencia del texto, es decir, si un porcentaje alto de cadenas demasiado largas podría perjudicar a la coherencia del texto. Cuando Parsons (1990) analiza las cadenas significativas que contienen cinco o más términos centrales (S5), descubre que las correlaciones son aún mayores que en el caso de las cadenas de cuatro o más términos y concluye, por tanto, que son más adecuadas para valorar la coherencia de los textos. Lo curioso es que al estudiar las cadenas significativas con seis o más términos centrales, la correlación con los tests de coherencia decrece. Por tanto, textos con cadenas interactivas demasiado largas disminuyen el grado de coherencia. Para comprobar si las cadenas demasiado cortas también afectaban a la coherencia, Parsons (1990) correlacionó los resultados de un análisis centrado en cadenas con tres o más términos centrales (C3) y comprobó que, efectivamente, las correlaciones con el test de coherencia eran menores que con S4 o S5: *“It appears that a text can be too cohesive, and that beyond a certain point, an informant ceases to evaluate a text favourably, possibly because of the lack of lexical and structural variety”* (Parsons 1990: 197). Así los textos pueden ser “demasiado” cohesivos, y también no lo suficientemente cohesivos, y, por lo tanto, incoherentes: *“It now appears that there is a lower cut-off point below which texts are less favourably evaluated, perhaps because the lack of cohesion causes them to be insufficiently coherent”* (Parsons 1990: 202).

A la vista de los resultados obtenidos, Parsons (1990) propone modificar el concepto de armonía cohesiva de Hasan, reemplazando el criterio de que el porcentaje de TC medirá la cohesión del texto por el de S5. Asimismo, considera que es más determinante la proporción entre S5/TP que entre TC/TP, como proponía Hasan (1984), así como la proporción S5/nS5 y su correlación con los test de coherencia:

It seems that chain interaction alone does not necessarily result in the most coherent texts, but that interaction which organises the tokens into long chains is more likely to lead to coherent texts in which there are more occurrences when one is saying ‘similar things about similar phenomena’ (Parsons 1990: 204).

Sin embargo, aunque el análisis de S5 es el que mejor predice el grado de coherencia de las redacciones, de acuerdo con el juicio de los informantes (es decir, en términos estadísticos, es el que mayor grado de correlación presenta con la puntuación del test de coherencia), al estudiar los análisis individuales para cada redacción, en algunas de ellas el %TC parece ser un factor más importante para medir su coherencia, pues ofrece mayor correlación con la puntuación del test.

Las conclusiones generales obtenidas por Parsons (1990) después de su trabajo de investigación son, en resumen:

- ✓ Que los resultados obtenidos en el análisis del %S4 dan una mejor explicación a la percepción de coherencia de los informantes que el de %TC, pero que aún mejor que ellos dos es el análisis del %S5. Por lo tanto, este último es el mejor criterio para medir la armonía cohesiva propuesta por Hasan.
- ✓ Que se da una mayor correlación entre la proporción de S5/TP y el test de coherencia que entre éste y la proporción TC/TP (proporción que según Hasan serviría de medidora de la coherencia). Algo mejor que la proporción TC/TP es la de S4/TP, pero peor que la de S5/TP.
- ✓ Lo mismo ocurre en el caso de las proporciones S5/nS5, S4/nS4 y TC/nTC.
- ✓ Que los textos organizados en cadenas largas se perciben como más coherentes, aunque hay también un límite de longitud: el análisis de %S6 da correlaciones más bajas que el de %S5.
- ✓ Que si las cadenas son cortas, a pesar de su abundancia, hacen percibir el texto como menos coherente, arrojando el análisis del %C3 correlaciones más bajas que aquellos que incluyen cadenas más largas.

Según Parsons, su estudio parece ser una forma objetiva de medir los factores que contribuyen a algo que es tan difícil de definir y cuantificar en términos absolutos como es la coherencia y su relación con la cohesión, lo que tendría implicaciones didácticas:

[...] there appear to be no other examples of research in which a quantitative attempt to estimate factors contributing to coherence has been made. [...] It may be an imperfect measure, but it not only has theoretical interest, but possible practical applications, since knowledge of the relative contributions to coherence and cohesion could prove useful in the teaching of writing to non-native, as well as native speakers (Parsons 1990: 221).



Parsons (1990) aplicó el método que Hasan (1984) diseñó para textos narrativos en textos expositivos e invita a futuros investigadores a que lo utilicen con otro tipo de textos. Nosotros aceptamos dicha invitación aplicándolo a textos argumentativos y adoptando las sugerencias de modificación del análisis propuestas por Parsons y sugiriendo, en lo posible, otras modificaciones para perfeccionarlo.

Ya se apuntaron anteriormente algunos de los problemas que este método presentaba, entre ellos el hecho de que la interpretación léxica de un texto supone ocultar, de alguna manera, los mecanismos cohesivos de referencia, sustitución y conjunción. Al mismo tiempo, tampoco se presta atención a los tipos de cohesión léxica empleados. La especificación en el uso de los diferentes mecanismos de cohesión es importante, en nuestra opinión, cuando tratamos con textos escritos por hablantes no nativos de la lengua para comprobar su nivel de conocimiento de estos recursos. Es curioso, sin embargo, que mientras que nosotros hemos considerado que hay *ocultación*, en un cierto sentido, de los mecanismos de cohesión gramaticales tras la interpretación léxica, Hoey (1991a: 42-43) considera que son los mecanismos de cohesión gramatical los que ocultan conexiones entre oraciones, por lo que, al igual que Hasan (1984), en su análisis de la cohesión, propone reemplazar los conectores por las formas que representan. Para justificar esta transformación, Hoey explica:

It should be emphasised that despite appearances we are not adding something to the text, but removing something from it. We are treating seriously the claim that each sentence is a separate package of information and are simply restoring to its full form the information that is already present in abbreviated form as pronouns and determiners. We are removing certain connective devices so that other connections are more easily observed (Hoey 1991a: 3).

No en vano, Hoey (1991a: 26) considera que "*to a great extent, cohesion is the product of lexical relations (rather than grammatical ones)*". Hoey opina que Hasan (1984) ha adoptado una postura acertada al alejarse de la visión clasificadora de la cohesión en favor de un acercamiento integrado, ya que de esta forma se gana "*greater insight into text [...] and [...] it is the combination [cursiva en el original] of ties that is significant, not their occurrence in isolation.*" (Hoey 1991a: 16). Asimismo, para Winter (1979) todos los tipos de cohesión tienen una función común, la de repetir y, por consiguiente, la distinción entre los diferentes tipos de cohesión pierde relevancia. Grabe y Kaplan (1996) creen que la teoría de la armonía cohesiva constituye una extensión del análisis de cohesión y proporciona un método



cuantificable para medir la coherencia a través de la conexión que se produce entre los elementos de cohesión. Por tanto, este modelo de análisis vendría a paliar la crítica que Carrell (1982) achacaba a Halliday y Hasan (1976), quienes, en su opinión, pretendían medir la coherencia a través de la cohesión: no es la cohesión por sí sola la que da cuenta de la coherencia sino la relación en la que entran sus mecanismos. Autores como Hoey (1991b: 413) se preguntan si fenómenos como la interacción entre cadenas vienen avalados por una realidad psicológica que determina la coherencia de los textos. En relación con esta cuestión, cabría apuntar la afirmación de Grabe y Kaplan (1996: 59), quienes consideran que Singer (1990) ha demostrado que la teoría de la armonía cohesiva tiene una base psicológica.

A pesar de que todos estos autores consideren acertado unificar los mecanismos de cohesión en la cohesión léxica, para nuestros propósitos creemos importante añadir otro tipo de análisis que especifique los marcadores de cohesión utilizados por nuestros sujetos. De ahí que hayamos añadido al análisis de armonía cohesiva otro que pormenoriza los mecanismos de cohesión de acuerdo con las clasificaciones de Halliday y Hasan (1976) y Halliday (1994) y que ya presentamos en el capítulo precedente. En conclusión, al adoptar el método de la armonía cohesiva de Hasan (reformado por Parsons, 1990) logramos una la visión globalizada de la cohesión y sus consecuencias en la coherencia de los textos; por otro lado, con el análisis detallado de cada tipo de cohesión empleado podemos observar el uso de la cohesión a escala local y pormenorizada.

### **3.2.2 Las encuestas sobre coherencia y los informantes**

Como medida paralela de la coherencia de los textos, y siguiendo a Parsons (1990), se llevaron a cabo dos encuestas entre profesores universitarios en la que se les pedía que evaluaran la coherencia de los quince textos seleccionados para el análisis de armonía cohesiva (ver Tabla 3.1). Como se apuntó arriba, los números que denominan cada una de las redacciones fueron eliminados para no influir en el juicio de los informantes y las redacciones de las diversas poblaciones se intercalaron para evitar que aparecieran ordenadas por grupos de acuerdo a algún rasgo común: curso o lengua materna. Una vez establecido este nuevo orden se asignó a cada una de ellas un número (del 1 al 15) y se advirtió a los in-

formantes que tales números no tenían ningún significado a parte de cuantificar los textos que formaban el corpus.

Las redacciones que los informantes evaluaron no se encontraban en su estado original sino que fueron sometidas a un proceso de edición, como sugiere Parsons (1990), con el fin de que los informantes se limitaran a analizar la coherencia de los textos y no se dejaran influir por los errores lingüísticos. Algunos de los cambios introducidos en las redacciones son iguales a los llevados a cabo por él en su corpus, otros son exclusivos del nuestro<sup>42</sup>. Los cambios editoriales adoptados de este autor fueron: la corrección de los errores de ortografía, del uso incorrecto de artículos, del uso indebido de preposiciones y de ciertos errores de puntuación. Al igual que en el estudio mencionado, las redacciones se mecanografiaron para evitar problemas de comprensión debidos a la caligrafía de los escritores y que podrían influir en la puntuación de coherencia.

Cabe esperar que los errores gramaticales puedan afectar a la evaluación de la coherencia de un texto (es decir, los errores gramaticales pueden predisponer a quien evalúa a asignar una calificación negativa respecto a la coherencia de dicho texto). Cuando leemos un texto para su evaluación, y no por su valor como documento de comunicación, existe la tendencia a centrarse en los rasgos formales del texto más que en su contenido proposicional global. Por tanto, y a pesar de estar evaluando la coherencia de forma aislada, nuestro juicio sobre este rasgo se podría ver alterado por sus deficiencias formales. Por lo tanto, y para que los evaluadores se centraran en la coherencia y evitar "distracciones" debidas a errores de otro tipo, creímos necesaria la edición de ciertas deficiencias en cuanto a la forma. Evidentemente las decisiones editoriales no dejan de ser arbitrarias y estar sujetas a nuestro criterio. Otro investigador, en su caso, podría decidir alterar en mayor o menor medida las redacciones del corpus. Queda, sin embargo, añadir, que esta alteración sólo se llevó a cabo para las encuestas, y que en el caso del análisis de cohesión y coherencia llevados a cabo en esta investigación se analizaron los textos como aparecían en su origen, es decir, como fueron elaborados por los alumnos. No obstante y como norma general, se procuró controlar al máximo el número de cambios en la edición.

---

<sup>42</sup> Para saber con exactitud el tipo de errores que se corrigieron y aquellos que permanecieron inalterados y las razones para una u otra decisión se remite al lector a Diez (1998: 5.10-5.13).

Ni que decir tiene que la mayoría de los errores mencionados afectaban a las redacciones escritas por hablantes no nativos. Sin embargo, también se editaron los textos escritos por hablantes nativos en aquellos casos en los que se detectó un uso incorrecto del lenguaje (principalmente, errores de ortografía o sustitución de abreviaturas por su versión completa). En dos casos, se impuso una cierta *censura* en el contenido del texto, pues se delataba el origen norteamericano- y, por tanto, de hablante nativo- de los escritores. Esta información creemos hubiera podido condicionar la evaluación de los informantes.

La selección de 15 textos para evaluar fue distribuida entre los profesores miembros del Departamento de Filología Moderna del área de Filología Inglesa de la Universidad de Alcalá. De un total de 40, cumplieron la encuesta 11 y su juicio sobre la coherencia se correlacionó con el resultado obtenido del análisis de armonía cohesiva. Al igual que Parsons (1990: 36), que tuvo en cuenta que sus informantes tuvieran cierta formación científica, pues debían evaluar textos científicos, nosotros creímos que, a la hora de evaluar textos argumentativos elaborados por alumnos de Filología Inglesa, los más idóneos eran los miembros de un departamento de este tipo. Los profesores elegidos, como se ha destacado en este trabajo, hacen evaluaciones de este tipo en su trabajo diario. A pesar de ser profesores universitarios, sin embargo, no se daba asociación ninguna entre ellos y los sujetos, ya que cada grupo era de una universidad distinta. A su vez, tampoco conocían las hipótesis de trabajo ni las características precisas de los sujetos: sabían que eran alumnos de inglés pero ignoraban que entre ellos se había introducido un grupo de referencia de hablantes nativos. Con esta falta de información respecto a los pormenores de la investigación intentábamos evitar variables foráneas que pudieran alterar los resultados.

Como se apuntó anteriormente, los informantes completaron un total de dos encuestas. La primera de ella seguía las pautas de Parsons (1990), aunque proporcionaba una guía de evaluación más precisa que la de éste y la segunda se basaba en el modelo de Connor y Lauer (1985), que, a su vez, se elaboró conforme a los resultados de la investigación de Bamberg (1983) (ver capítulo 1). La decisión de realizar esta segunda encuesta de coherencia vino motivada al comprobar que no había una correlación estadística entre los resultados de la primera encuesta y del análisis de armonía cohesiva, como se planteaba en nuestras hipótesis. La falta de correlación estaba indicando que ambas medidas parecían estar evaluando fenómenos distintos, por lo que se imponía averiguar cuál de

ellas no estaba midiendo la coherencia de los textos. Para descartar que fuera la encuesta la que resultaba una medida ineficaz para detectar este fenómeno, pedimos a nuestros informantes que completaran esta segunda encuesta, mucho más guiada y concisa que la anterior. De este modo, si se establecía una correlación entre esta segunda encuesta y el análisis de armonía cohesiva, debíamos concluir que el problema radicaba en la primera encuesta; ahora bien, si esta segunda encuesta no se correlacionaba tampoco con el análisis y sí con la primera encuesta, podíamos sospechar que el mecanismo que estaba fallando como medidor de la coherencia era el análisis lingüístico y no las encuestas.

La primera encuesta pedía a los informantes que evaluaran los textos en cuanto a su coherencia global asignado una puntuación de 1 a 5. Cada punto de la escala venía descrito brevemente para impedir una excesiva dispersión a la hora de calificar, pero no se precisaba qué entendía la investigadora por coherencia, para evitar imponer su criterio; de hecho, se pedía al final de la encuesta que el informante definiera qué entendía por tal concepto. La segunda encuesta, como dijimos, exigía una mayor precisión y detalle en la evaluación. Cada texto debía evaluarse conforme a seis rasgos que, de acuerdo con la investigación de Bamberg (1983), influían en la coherencia: enfoque (i.e. grado de identificación del tema), contexto (i.e., grado de orientación al lector en cuanto a la situación, conocimiento compartido, etc.), organización (i.e., grado de estructuración), cohesión (i.e., uso correcto o incorrecto de referencia, sinónimos, antónimos, etc.), cierre (i.e., grado de acierto al concluir el texto) y expresión (i.e., acierto en la selección de vocabulario, sintaxis, etc.). Si bien la primera encuesta tenía una escala de evaluación compuesta por cinco valores, en la segunda optamos por incluir seis valores, ya que es una medida más idónea para discriminar entre diferentes niveles de competencia (Myers 1980).

Como apuntábamos, de un total de 40 profesores a los que se les envió la primera encuesta, contestaron 11. Las edades de los informantes oscilaban entre los 25 y los 45, aproximadamente, y estaban equilibrados en cuanto al sexo, ya que había cinco mujeres y seis hombres. El nivel académico de todos ellos se puede calificar de alto, ya que todos ellos eran doctores o estaban en proceso de serlo. Aunque es aconsejable que el número de informantes sea extenso para evitar que las idiosincrasias de cada uno se reflejen en el juicio global (Parsons 1990: 37), la participación en este tipo de encuestas es voluntaria y, por tanto, no se puede im-

poner; asimismo, la investigación no puede posponerse indefinidamente en espera de la respuesta de los informantes.

### 3.2.3 El análisis tipológico de la cohesión

Este análisis consistió en descubrir los mecanismos de cohesión utilizados en los textos conforme a la clasificación de Halliday y Hasan (1976), modificada parcialmente por Halliday (1994). Estos son los tipos reconocidos y las etiquetas utilizadas en nuestro análisis:

- **Referencia:** **R:P** indica referencia del tipo personal; **R:D** indica referencia del tipo demostrativo; **R:C** hace mención a la referencia comparativa. Estos códigos tienen un elemento adicional, una flecha, que indica la posición del elemento presupuesto, de tal forma que una flecha señalando hacia la izquierda (←) hará referencia a un caso de anáfora y una flecha apuntando hacia la derecha (→) de catáfora.
- **Sustitución y elipsis:** aparecen distinguidas en la codificación como **S:n**, **S:v**, **S:o** y **E:n**, **E:v**, **E:o**, según sean sustitución o elipsis nominal, verbal u oracional.

Los diferentes tipos de conjunción consideradas fueron las siguientes:

Conjunción			
<b>Elaboración</b>	Aposición (C:Ap) Clarificación (C:clar)	<b>Ampliación</b>	Espacial (C:esp) Causal (C:caus) Temporal (C:temp) Condicional (C:cond) Modo (C:mod) Asunto (C:As)
<b>Extensión</b>	Adición (C:Ad) Adversativa (C:adv) Variación (C:var)		

- En lo que se refiere a la categoría de cohesión **léxica**, podemos distinguir los tres grupos generales siguientes:
  1. **L, Col**, que significa cohesión léxica del tipo colocación.
  2. **L, Rep**, representando la repetición de términos (i.e. lo que equivaldría a la subcategorización de *repetition*, incluida en la categoría más general de *reiteration*).

3. **L, S:** es la denominación que abarca los tres tipos restantes de lo que Halliday y Hasan (1976) consideraban reiteración (*synonym, superordinate* y *general word*). En el presente estudio, mantenemos parte la clasificación de Halliday (1994), aunque introducimos algunos cambios:
  - 3.1. **S:** se utiliza para casos de sinonimia con identidad de referente o no.
  - 3.2. **S:sup** para el término hiperordenado (*sup* representaría las tres primeras letras del término en inglés, *superordinate*, y que se emplea en lugar de su equivalente en español (S:hip), pues coincidiría con la etiqueta de hipónimo.
  - 3.3. **S:hip** y **S:met** se emplean por Halliday (1994) para denominar respectivamente términos hipónimos y términos metonímicos. Estas dos etiquetas se utilizan en nuestro análisis y se añaden dos para distinguir la relación entre los términos co-hipónimos y co-metonímicos: **S:Chip** y **S:Cmet**, respectivamente.
  - 3.4. **S:pg:** para representar a la palabra general, no incluida en la clasificación de Halliday (1994).

Las definiciones para los diferentes tipos y subtipos de cohesión se detallaron en el capítulo 2, por lo que no nos detenemos aquí. En los dos capítulos siguientes presentamos los resultados del estudio empírico: en el capítulo 4 se comentan los resultados del análisis de coherencia y en el 5 los de cohesión.





# Resultados de los Análisis de Coherencia

### 4.1 Introducción

El presente capítulo está dedicado a exponer los resultados obtenidos de los análisis de coherencia, mientras que el siguiente recoge los del análisis tipológico de cohesión. En primer lugar, se recogen los resultados de la coherencia de acuerdo a las dos medidas aplicadas:

1. La encuesta de coherencia llevada a cabo por un grupo de informantes.
2. El análisis de coherencia de acuerdo con el análisis de armonía cohesiva de Hasan.

### 4.2 Los resultados respecto a la coherencia

El objetivo principal de este estudio es determinar el nivel de coherencia de los textos escritos en inglés por alumnos universitarios españoles, concretamente, de la especialidad de Filología Inglesa. La investigación partía de las siguientes hipótesis.

1. El modelo de Hasan adoptado arrojará luz sobre la organización de los textos.
2. Esta organización está directamente relacionada con el nivel de coherencia del texto.
3. La *armonía cohesiva* es un método eficaz para medir la coherencia de los textos, conforme a los resultados obtenidos de la encuesta de coherencia, es decir, que se observará una correlación positiva entre ambos mecanismos de medición.

4. Los textos escritos por los hablantes nativos de inglés (el grupo de referencia) resultarán ser más coherentes que los escritos por los discentes de esta lengua, de acuerdo con las dos medidas establecidas y que, dentro de estos, los alumnos de 4º escribirán textos más coherentes que los de 1º.

Como puede observarse, estas hipótesis son válidas si se entienden como punto de partida de la investigación, pero han de concretarse más para hacer posible su comprobación. En primer lugar, nos centramos en la tercera hipótesis pues, creemos, representa un paso previo para la comprobación de las dos primeras: dependiendo de si la armonía cohesiva resulta una medida eficaz de la coherencia podremos considerar si está relacionada con el nivel de coherencia de los textos y si éste, a su vez, contribuye a su organización. Para comprobar si se verifica la tercera hipótesis es imprescindible tener en cuenta las hipótesis de Hasan (1984, Halliday y Hasan 1989) y sus resultados, así como el estudio de Parsons (1990).

#### **4.2.1 Los resultados de la encuesta de coherencia**

En esta sección exponemos los resultados de la encuesta de coherencia cumplimentada por un total de 11 informantes sobre el corpus de redacciones seleccionado (un total de 15). Las siguientes hipótesis recogen nuestras expectativas, basadas en el estudio de Parsons y avaladas por la intuición y la experiencia docente:

1. Los alumnos de 1º de Filología Inglesa obtendrán puntuaciones (algo) inferiores a las de 4º.
2. Los alumnos de 4º obtendrán puntuaciones (algo) inferiores a las de los hablantes nativos.
3. Los alumnos de 1º obtendrán puntuaciones inferiores a las de los hablantes nativos.

Aunque, evidentemente, esto pueda verse alterado por circunstancias excepcionales (p.ej., que un alumno de 1º o de 4º tenga un nivel excelente de inglés, cercano al de un hablante nativo), estas hipótesis, nos atreveríamos a decir, tienen un alto grado de posibilidades de verificarse. Pasemos a examinar los resultados para comprobar si esto es así. Los 15

textos evaluados por los 11 informantes que llevaron a cabo la encuesta de coherencia recibieron las puntuaciones recogidas en la Tabla 4.1.

Tabla 4. 1  
Resultados de la encuesta de coherencia

Redacción	Informante											$\Sigma$
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	
R. 113 (T. 7)	1	2	1	1	1	2	2	3	3	2	3	21
R. 121 (T. 12)	5	3	2	2	2	2	1	4	3	4	5	33
R. 123 (T. 5)	4	4	3	3	4	4	4	3	5	4	2	40
R. 131 (T. 4)	4	2	2	4	2	3	4	3	3	3	4	34
R. 139 (T. 2)	5	3	3	2	2	1	4	5	5	3	4	37
R. 428 (T. 10)	4	1	1	3	1	1	2	3	2	1	3	22
R. 431 (T.8)	3	3	1	4	2	5	3	4	4	3	4	36
R. 436 (T.3)	2	3	2	3	1	4	2	3	3	3	2	28
R. 440 (T. 6)	5	4	4	5	2	4	5	5	4	3	4	45
R. 444 (T. 15)	1	1	2	4	1	2	2	5	3	3	4	28
R. 14 (T. 14)	4	3	2	4	5	1	2	5	4	5	4	39
R. 34 (T. 11)	5	4	3	4	4	4	3	5	5	5	5	47
R. 36 (T. 9)	5	1	4	4	5	1	4	3	4	4	5	40
R. 39 (T. 13)	5	4	3	4	4	4	2	5	4	3	5	43
R. 40 (T. 1)	4	3	2	5	4	4	3	2	4	5	3	39

- En la parte superior de la tabla aparecen los informantes, nombrados con letras del alfabeto para preservar su intimidad.
- En la primera columna, se recogen las redacciones agrupadas por poblaciones: las cinco primeras redacciones son las escritas por los alumnos de 1º; las cinco siguientes, por los alumnos de 4º y las cinco últimas por los hablantes nativos.
- Al lado del número de redacción, aparece la numeración que le correspondía en la selección entregada a los informantes. Así, por ejem-

plo, la redacción 113 de nuestro corpus era el texto n° 7 de los entregados a los informantes.

Al ordenar las puntuaciones obtenidas en la encuesta se hace evidente si, efectivamente, se verifica lo previsto por las hipótesis. Podemos comprobar, sin embargo, que sólo la puntuación más baja y la más alta están de acuerdo con nuestras predicciones al corresponder la más baja a una redacción escrita por un alumno de 1° y la más alta a un hablante nativo (ver Tabla 4.2). Entre la puntuación más baja y la más alta hay una diferencia de 26 puntos; en términos porcentuales, la redacción más baja obtuvo un 38,18% del total de puntos posible (22 de 55), mientras que la alta equivale a un 85,45%. La diferencia es, por tanto, notable. Sin embargo, el resto de las puntuaciones se ajustan sólo parcialmente a lo esperado. Teniendo en cuenta que la media de todas las puntuaciones es 35,5, tres redacciones de 4° y tres de 1° se encuentran por debajo de esta media, siendo las de 4° más bajas que las de 1°, a excepción de la primera. Lo que también sorprende es encontrar dos redacciones, una de 1° y una de 4°, con puntuaciones comprendidas entre las pertenecientes a los hablantes nativos.

Tabla 4. 2  
Puntuaciones ordenadas de menor a mayor

Redacción	$\Sigma$	Población
113	21	1°
428	22	4°
436	28	4°
444	28	4°
121	33	1°
131	34	1°
431	36	4°
139	37	1°
14	39	Hablante nativo
40	39	Hablante nativo
123	40	1°
36	40	Hablante nativo
39	43	Hablante nativo
440	45	4°
34	47	Hablante nativo

Quizá la única tendencia esperada que puede observarse es que los hablantes nativos tienden a aparecer entre las redacciones mejor puntuadas (todas ellas están por encima de la media, siendo la más baja 3,5 superior a la media y la superior 11,5 puntos). No obstante, si prestamos atención a las puntuaciones asignadas por los informantes (Tabla 4.1), podemos comprobar que se da una gran dispersión en las puntuaciones de la encuesta. Tal es el caso de las redacciones 121 (texto 12), 139 (texto 2), 431 (texto 8), 444 (texto 15), 14 (texto 14) que reciben toda la gama de puntuaciones posibles. Se nos ocurre pensar en tres razones que podrían estar motivando esta dispersión:

1. Que los informantes estén evaluando rasgos distintos de las redacciones.
2. Que la puntuación no sea lo suficientemente precisa para facilitar su asignación.
3. Que el fenómeno evaluado es tan impreciso y, por tanto, tan subjetivo, que es difícil, si no imposible, alcanzar un consenso en la evaluación.

En cuanto a la primera razón, si tenemos en cuenta las instrucciones proporcionadas para la evaluación de las redacciones, los descriptores de cada número indicaban implícitamente que se debía evaluar no sólo la *coherencia* de los textos, sino también el hecho de que se ajustaran a los parámetros de los textos *argumentativos*. Por tanto, es posible que mientras que unos informantes estén evaluando la coherencia, otros podrían estar dando prioridad a la forma de la argumentación y unos terceros a la coherencia que debe darse en textos argumentativos. Tenemos pruebas fehacientes de que los dos primeros casos se dieron puesto que el informante F puntúa, irremisiblemente, con 1 todas las redacciones que, en su opinión, no presentan argumentación. Nuestra certeza respecto al hecho de que este informante está dando prioridad al rasgo [+/- argumentativo] se debe a que al pie de página de cada uno de estos textos puntuados con 1 escribe: *Can we really consider this as an argumentative text?*, lo que contrasta con el resto de las puntuaciones a las que no añade comentario alguno.

Por otro lado, el informante K, menciona explícitamente que, al evaluar los textos no ha “tenido en cuenta necesariamente que éstos fuesen realmente argumentativos”. Es factible que algunas redacciones no presenten argumentación y que, además, las ideas expresadas en ellas sean

de difícil comprensión (es decir, de dudosa coherencia), por lo que la puntuación vendría motivada por ambos factores. Sin embargo, resulta claro que, en cierta medida, se están juzgando dos rasgos distintos y que ellos han inclinado la balanza hacia un lado u otro de la puntuación. La redacción 14, escrita por un hablante nativo, es una de las que recibió la más variada gama de puntuación en la encuesta y, sin embargo, por su calidad, fue tildada de plagio<sup>43</sup> por tres de los informantes (ver Tabla 4.1).

Como podemos observar, el informante F calificó este texto con 1 punto; en la misma línea de baja puntuación, tenemos a los informantes C y G. Por otro lado, este mismo texto recibió la máxima puntuación de 5 de tres de los informantes (E, H y J) y la segunda puntuación más alta por parte de cuatro (A, D, I y K). Curiosamente, el informante K, que especificaba que no se había dejado influir por el hecho de si el texto presentaba argumentación o no y el F, para el que la coherencia dependía de si el texto respondía a las características del género argumentativo, adjudicaron puntuaciones totalmente contrarias: 4 y 1, respectivamente. Si pudiéramos generalizar esta dicotomía al resto de los informantes, podíamos pensar que aquellos que dieron las puntuaciones más altas (los siete que la puntuaron con 4 ó 5) estaban juzgando la coherencia, independientemente de la argumentación, y los de puntuación más baja (los tres que dieron una puntuación de 1 ó 2), la argumentación por encima de la coherencia. Cabe, sin duda, preguntarse si coherencia y género textual son independientes o no. También es posible pensar que el informante que optó por la puntuación intermedia (el 3 del informante B) está midiendo el equilibrio entre los dos rasgos.

Y probablemente, las posibilidades no acaben aquí en cuanto a los rasgos que los informantes están evaluando: mientras que para unos pueden ser más importante los rasgos formales utilizados (vocabulario, propiedad en la expresión, estructuración del texto), para otros pueden serlo la calidad y/o la originalidad de las ideas expresadas o que el escritor se cña o no a la tarea impuesta. Esta disparidad de criterio se hace patente en el caso de la redacción 139 que recibe un 5 por parte del informante A y un 1 por parte del F: los dos consideran que es una historia de la música, más que un texto argumentativo sobre las consecuencias de un invento del siglo XX, como se le pedía en la tarea. El informante A puntúa esta redacción con un 5 porque es coherente, a pesar de no atenerse a lo que se le pide, mientras que el informante F le da un 1 por no ser ar-

---

<sup>43</sup> Recuérdesse que los informantes no estaban enterados de que entre los textos había 5 escritos por hablantes nativos para evitar una potencial parcialidad o presunción de calidad.

gumentativo. Los casos mencionados anteriormente son los que se pueden comentar gracias a las explicaciones añadidas de los informantes a algunos de los textos; lo que no hay forma de averiguar es el resto de las consideraciones tenidas en cuenta a la hora de evaluar que no han sido mencionadas.

La segunda razón de la dispersión podría venir provocada por la dificultad de aplicación de la puntuación. Probablemente, en muchos casos, nuestros informantes se encontraban indecisos. En las evaluaciones holísticas, no siempre es fácil decidir entre puntuaciones próximas (Myers 1980). A esto se suma el hecho de que la escala de valores numéricos, adoptada de Parsons (1990), puede presentar problemas adicionales por tener un número impar de valores: cuando los informantes mantienen reservas respecto a la coherencia de un texto en particular, pueden optar por la puntuación intermedia 3, que es menos comprometida que 2 ó 4. Esto no quiere decir que sea la puntuación más frecuente (lo que en términos estadísticos se denomina *moda*) entre nuestros informantes, puesto que ésta es 4, pero sí es factible pensar que se han producido casos de 3 que se han elegido por falta de decisión entre las puntuaciones adyacentes.

Por último, la tercera razón potencial de dispersión podría provenir de la naturaleza misma del fenómeno a evaluar. La coherencia es un rasgo difícil de definir y de carácter subjetivo, por lo que creer que todos los lectores estamos evaluando exactamente lo mismo cuando juzgamos la coherencia de los textos es, cuanto menos, arriesgado. A pesar de que se les proporcionó un descriptor aproximado de lo que significaba cada puntuación, esta orientación no era lo suficientemente precisa como para ser aplicada la evaluación con los mismos criterios. Nuestro afán era no mediatizar la evaluación de nuestros informantes, aunque, al tiempo, quisimos ofrecerles algo más de apoyo de lo que hizo Parsons, que simplemente les pidió que asignaran una etiqueta nominativa (*good, better than average, average, less than average y poor*) al nivel de coherencia de los textos, dejando al criterio de los informantes lo que significaba cada una. No acertamos a comprender cómo no se produce tanta dispersión en la encuesta de Parsons, teniendo en cuenta que él, ni siquiera, proporciona descriptores de lo que entiende por cada puntuación para orientar al lector. De cualquier modo, aunque Parsons (1990) no lo mencione, puede que la hubiera. Por otro lado, la opinión que los distintos informantes tienen respecto a lo que representa un texto argumentativo puede ser, también diversa. A la vista de nuestros resultados, hubiera sido recomen-



dable llevar a cabo algún tipo de entrenamiento más profundo con los informantes para unificar criterios de evaluación (Myers 1980).

Tal y como habían sido evaluadas las redacciones, sólo se apreciaban diferencias significativas en el grado de coherencia de los textos entre las poblaciones de 4° (media = 2,97) y hablantes nativos (media = 4,15), mientras que entre 1° (media = 3,17) y los hablantes nativos, la diferencia no llegaba a ser significativa (era casi significativa, lo cual significa que está muy próxima al valor de significación estadístico). Finalmente, entre 4° y 1° no se detectaron diferencias significativas. Estos resultados, no sólo invalidaban casi todas nuestras hipótesis anteriores, sino que, además, resultaban absurdos desde un punto de vista intuitivo. Era preciso, por tanto, validar los resultados de la encuesta mediante un tratamiento estadístico que paliara los efectos de la dispersión entre las puntuaciones de los diferentes jueces. Para ello se realizó un análisis estadístico de varianza para eliminar aquellas puntuaciones que provocaban mayor dispersión. Aunque es lógico pensar que sería prácticamente imposible que los informantes coincidieran al cien por cien en sus evaluaciones, es deseable que las diferencias entre ellos estén dentro de un límite, no llegando a ser estadísticamente significativas. Con el fin de averiguar si las puntuaciones eran heterogéneas en exceso, como en se advertía en apariencia, se analizaron las puntuaciones dadas a cada población, obteniendo los siguientes resultados:

- En las puntuaciones para las redacciones de 1° no se detectaron diferencias significativas entre los informantes.
- En las puntuaciones asignadas a las redacciones de 4°, el informante C presentaba diferencias significativas ( $p < 0,05$ ) con respecto a los demás al evaluar los textos.
- En el caso de los hablantes nativos, también se apreciaron diferencias significativas entre los informantes ( $p < 0,05$ ). En este caso la fuente de dispersión eran C, F y G.

A la vista de estos resultados, por tanto, se eliminaron las puntuaciones de los tres informantes que estaban provocando la dispersión: los informantes C, F y G, reduciendo el número de informantes a ocho (el mismo con el que contó Parsons 1990). Una vez homogeneizados los resultados de la encuesta, se procedió a comparar si había diferencias significativas entre las puntuaciones asignadas a los tres grupos (ver Tabla 4.3).

**Tabla 4. 3**  
**Puntuaciones de la encuesta de coherencia reducida (homogénea)**

Redacción	Informante									Valor Medio
	A	B	D	E	H	I	J	K	$\Sigma$	
R. 113 (T. 7)	1	2	1	1	3	3	2	3	16	2,00
R. 121 (T. 12)	5	3	2	2	4	3	4	5	28	3,50
R. 123 (T. 5)	4	4	3	4	3	5	4	2	29	3,63
R. 131 (T. 4)	4	2	4	2	3	3	3	4	25	3,13
R. 139 (T. 2)	5	3	2	2	5	5	3	4	29	3,63
R. 428 (T. 10)	4	1	3	1	3	2	1	3	18	2,25
R. 431 (T. 8)	3	3	4	2	4	4	3	4	27	3,38
R. 436 (T.3)	2	3	3	1	3	3	3	2	20	2,50
R. 440 (T. 6)	5	4	5	2	5	4	3	4	32	4,00
R. 444 (T. 15)	1	1	4	1	5	3	3	4	22	2,75
R. 14 (T. 14)	4	3	4	5	5	4	5	4	34	4,25
R. 34 (T. 11)	5	4	4	4	5	5	5	5	37	4,63
R. 36 (T. 9)	5	1	4	5	3	4	4	5	31	3,88
R. 39 (T. 13)	5	4	4	4	5	4	3	5	34	4,25
R. 40 (T. 1)	4	3	5	4	2	4	5	3	30	3,75

Si de nuevo ordenamos las puntuaciones de menor a mayor, podemos comprobar cómo se distribuyen las poblaciones en esta ocasión (ver Tabla 4.4).

**Tabla 4. 4**  
**Puntuaciones ordenadas de menor a mayor (encuesta reducida)**

Redacción	$\Sigma$	X	Población
113	16	2,00	1°
428	18	2,25	4°
436	20	2,50	4°
444	22	2,75	4°
131	25	3,13	1°
431	27	3,38	4°
121	28	3,50	1°
123	29	3,63	1°
139	29	3,63	1°
40	30	3,75	HN
36	31	3,88	HN
440	32	4,00	4°
14	34	4,25	HN
39	34	4,25	HN
34	37	4,63	HN

Si comparamos los resultados de esta versión reducida de las puntuaciones de la encuesta con los primeros (Tabla 4.2), podemos comprobar que la ordenación interna de las redacciones se aproxima más a los resultados esperados y, por tanto, a nuestras hipótesis de partida:

- Los hablantes nativos se encuentran entre los mejor puntuados (con una ligera mejoría con respecto a la anterior). Sólo tenemos un caso de una redacción escrita por un no nativo, la redacción 440, que se encuentra en este grupo.
- Esta redacción, la 440, ha pasado del 2° lugar (en la encuesta original) al 3°, ostentando las redacciones escritas por hablantes nativos<sup>44</sup> las mejores posiciones. Esta ordenación es más acorde con lo esperado.

---

<sup>44</sup> Téngase en cuenta, sin embargo, que dos redacciones comparten el 2° lugar.

- La redacción 14, cuya calidad hizo pensar a tres informantes que el escritor había plagiado, es ahora la segunda mejor puntuada, compartiendo este puesto con la redacción 39.
- Los alumnos de 1° y 4° aparecen más uniformemente puntuados que en la anterior encuesta. Sin embargo, y para nuestra sorpresa, los alumnos de 1° tienen mejores puntuaciones que los de 4°: mientras que sólo un alumno de 4° (440) está por encima de la media, de 1° encontramos a tres (121, 123 y 139).

Al aplicar un análisis estadístico de varianza, pudimos comprobar entre cuáles de las poblaciones observadas se apreciaba una diferencia significativa. Como puede verse en la Tabla 4.5, mientras que existen diferencias estadísticamente significativas entre las redacciones escritas por los hablantes nativos y no nativos, la diferencia que creímos notar entre 1° y 4° no es significativa.

**Tabla 4. 5**  
Comparación de medias múltiple (1°, 4° y HN)

Variable 1	Variable 2	Diferencia	F	Nivel de Significación (p < 0,01)
1°	4°	0,17	0,29167	No Significativo
1°	HN	-1,00	9,5238	<b>Significativo</b>
4°	HN	-1,17	13,1488	<b>Significativo</b>

A la vista de los resultados obtenidos del análisis de coherencia y en contra de nuestras intuiciones y del orden de puntuación recogido en la Tabla 4.4, hemos de concluir que, de las tres hipótesis dirigidas al resultado de la encuesta, se ha invalidado la tercera: tanto los alumnos de 1° como los de 4° han obtenido puntuaciones inferiores a los hablantes nativos.

El hecho de que haya sido posible homogeneizar la puntuación de los informantes mediante la eliminación de, únicamente, tres de ellos, nos hace pensar que, hasta cierto punto, todos los informantes estaban midiendo el mismo rasgo y que éste pudiera ser la coherencia. Tal vez podríamos concluir que la coherencia es un rasgo pre-teórico, al igual que hace Parsons (1990: 155); si bien no podemos contestar esta pregun-

ta con seguridad, sí parece claro que las instrucciones proporcionadas para completar la encuesta resultaron eficaces para 8 de los 11 informantes. Al estudiar las definiciones de coherencia de nuestros evaluadores, podemos comprobar qué entienden por tal concepto<sup>45</sup>: De ellas se pueden sacar dos conjuntos de rasgos de distinta naturaleza que se encuentran en la base de la noción de coherencia que es común a los examinadores. El primer conjunto de rasgos es de naturaleza, podríamos decir, *cognitiva* y el segundo, *lingüística o textual* lo que coincide con los dos enfoques teóricos de la coherencia que se planteaban en el capítulo 1. Así, los rasgos lingüísticos que hacen que el texto pueda ser considerado como coherente serían reflejo de una estructura cognitiva que responde a una ordenación del mundo común a los hablantes de una lengua (o de todas las lenguas, si ciertos aspectos de la coherencia son universales). Entre los rasgos cognitivos señalados por nuestros informantes se destacan:

- La lógica (desarrollo lógico del tema/argumentación), el sentido común (aunque sin especificar qué se entiende por estos conceptos) y la conexión de ideas y/o contenidos reflejados en el texto (la transición lógica entre ellos).
- El interés que despierta el texto. En nuestra opinión, esta característica, aunque haya influido inconscientemente en los lectores, es la causante de que la redacción 34 obtuviera la máxima puntuación de coherencia.
- La madurez cognitiva e intelectual de los escritores. Como apuntaron algunos informantes, la coherencia podría pensarse que es un concepto relativo respecto a la edad y el nivel educativo de los sujetos.

En cuanto a los rasgos más puramente discursivos o textuales que se consideran necesarios en un texto coherente, se encuentran los siguientes:

- El texto debe gozar de estructura interna, quizá equiparable a lo que van Dijk (1977, cf. Renkema 1993: 60) denomina como *superestructura*.
- Debe presentar una argumentación cimentada, es decir, el contenido del texto debe tener ciertas características. Para que una argumentación se considere cimentada debe ser reconocida como viable (es decir, de acuerdo con los esquemas de forma, Carrell 1983) para los lec-

---

<sup>45</sup> Por limitaciones de espacio de la publicación, no se reproducen las palabras exactas de cada uno de los informantes. Éstas se pueden consultar, sin embargo, en Díez (1998: 6.29-32).

tores: debe presentar ejemplos, hechos, autoridades que faciliten el razonamiento llevado a cabo por el escritor. La estructura de contenido, en términos de van Dijk, es lo que se conoce como *macroestructura* (1977, cf. Renkema 1993: 56)

- Debe proporcionar pistas para su correcto procesamiento, lo que podríamos denominar con el término genérico de *señaladores* y que estos sean eficaces (p.ej., que el título responda, realmente, al tema del discurso). Entre estos señaladores incluimos los siguientes recursos lingüísticos: organizadores previos (nuestra traducción del término de van Dijk de *advance organizer*<sup>46</sup>), entre los que se encontrarían los títulos (que indican el contenido) y los párrafos introductorios en los que se explica la estructura del texto; los signos de puntuación; la organización del contenido en párrafos; y, en general, la disposición física de todos los signos que componen el texto.
- Es aconsejable que se dé una transición clara entre las diferentes partes del texto de modo que no provoque confusión en el lector.
- Por último, y no por ello el factor menos importante, estaría la cohesión, mencionada como tal, exclusivamente, por uno de los informantes, pero que se encuentra en el fondo de otras aseveraciones (p.ej., cuando se mencionan los elementos deícticos del texto). El concepto de cohesión, tal y como lo usan los informantes, parece hacer referencia a su sentido más general de *unión* entre las diversas partes del texto y no al más preciso de la taxonomía de mecanismos elaborada por Halliday y Hasan (1976).

Cabe preguntarse cómo, con todas estas variables que parecen influir en la coherencia, somos aún capaces de juzgar este rasgo. Pero, de hecho, los profesores lo hacemos a menudo al evaluar los textos elaborados por nuestros alumnos y, por ello, es importante indagar la naturaleza de este fenómeno. Esta última observación justifica la selección de este grupo de informantes. Por último, nos parece interesante comentar que las definiciones de aquellos informantes cuyas puntuaciones fueron descartadas por provocar dispersión no difieren del resto, por lo que el por qué de la discrepancia no parece residir en lo que se entiende por este concepto.

---

<sup>46</sup> Renkema (1993: 62) los define como: "*clues about the macrostructure or superstructure [...] Actually, every text fragment which describes the text which follows is an advance organizer*". Como él apunta, estos organizadores previos ayudan el proceso de aprendizaje, particularmente, en casos de insuficiente conocimiento sobre el tema y/o las ideas a tratadas en el texto.



## 4.2.2 Los resultados del análisis de armonía cohesiva

En esta sección expondremos y comentaremos los resultados obtenidos del análisis de armonía cohesiva y los compararemos con aquellos obtenidos por Hasan (1984) y Parsons (1990), particularmente con este último. Comenzaremos por concretar las hipótesis que pretendemos valorar y, a continuación, mostraremos de forma escalonada los resultados totales de cada uno de los datos recogidos para la comprobación de dichas hipótesis.

Las hipótesis que debemos validar o invalidar del método de la armonía cohesiva están basadas en las investigaciones previas de Hasan (1984 Halliday y Hasan 1989) y Parsons (1990), aunque están más próximas a las de este último, ya que las dos muestras recogidas tienen rasgos comunes:

- Los dos consideramos un número equiparable de textos (Parsons 15, nosotros 16).
- Tanto los sujetos de Parsons como los nuestros son hablantes no nativos de inglés.
- Tanto Parsons como nosotros contamos con un grupo de referencia formado por hablantes nativos de inglés.

Por estas razones y porque en líneas generales nuestra investigación dirigida a la coherencia hace una réplica del experimento llevado a cabo por Parsons (1990), creemos que nuestras hipótesis deben estar basadas en sus resultados. Por tanto, las hipótesis de las que partimos son las siguientes:

1. Los hablantes nativos escribirán textos más coherentes que los no nativos, basado el nivel de coherencia en el porcentaje de términos centrales del texto (%TC) .
2. Los alumnos de 4º de Filología Inglesa escriben textos más coherentes que los de 1º, utilizando como medida de coherencia el %TC.
3. La longitud de las cadenas de interacción, medidas por el número de TC que hay en ellas, es un indicador más preciso del nivel de coherencia de los textos conforme a la siguiente jerarquía: C3 < S4 < S5 > S6.

Sin embargo, los resultados del modelo del que parte tanto la investigación de Parsons como la nuestra no se deben obviar, por lo que pre-



tendemos, también, responder a las siguientes preguntas relacionadas con las hipótesis de Hasan:

1. ¿Deben los textos tener un mínimo del 50% de TC para considerarse coherentes?
2. ¿Arrojan las demás medidas (TR/TL, TR/TP, TC/TnC, TC/TP) propuestas por Hasan alguna luz sobre el nivel de coherencia de los textos?

En la Tabla 4.6 se recoge el primer grupo de datos, de acuerdo con los tipos de términos que establece Hasan (1984) y que adopta Parsons (1990: 156).

**Tabla 4. 6**  
**Datos totales clasificados por tipos de términos**

Redacción	Total TL	Total TR	Total TP	Total TC	Total TnC
113	254	230	24	125	105
121	131	121	10	15	106
123	180	155	25	27	128
131	229	206	23	65	141
139	250	225	25	98	127
428	231	203	28	33	170
431	205	196	9	76	120
436	190	176	14	88	88
440	172	164	8	46	118
444	261	246	15	72	174
14	236	214	22	32	182
34	248	226	22	89	137
36	273	257	16	98	159
39	166	141	25	48	93
40	216	188	28	52	136

Estos datos en bruto no son comparables con los resultados de Parsons puesto que las cantidades obtenidas de cada tipo de términos dependen de la longitud del texto: evidentemente, cuanto más largo sea el texto, habrá un mayor número de términos que puedan ser, potencialmente, relevantes. Por ello, para que la comparación sea posible, tanto con los datos de Parsons, como con los obtenidos para las diferentes poblaciones, se hace necesario calcular ratios y porcentajes de las proporciones globales de los términos. Estos cálculos se recogen en la Tabla 4.7.

**Tabla 4. 7**  
**Proporciones y porcentajes de los diferentes términos**

Redacción	TR/TP	TC/TnC	TC/TP	%TC/TL	%TR/TL
113	9,6	1,19	5,2	49,2	90,6
121	12,1	0,14	1,5	11,5	92,4
123	6,2	0,21	1,1	15	86,1
131	9	0,46	2,8	28,4	90
139	9	0,77	3,9	39,2	90
428	7,3	0,19	1,2	14,3	87,9
431	21,8	0,63	8,4	37,1	95,6
436	12,6	1	6,3	46,3	92,6
440	20,5	0,39	5,8	26,7	95,3
444	16,4	0,41	4,8	27,6	94,3
14	9,7	0,17	1,5	13,6	90,7
34	10,3	0,65	4	35,9	91,1
36	16,1	0,61	6,1	35,9	94,1
39	5,6	0,51	1,9	28,9	84,9
40	6,7	0,38	1,9	24,1	87

Al comparar nuestros resultados con los de Parsons (1990: 156) observamos que:

- ↳ En cuanto a la proporción TR/TP:
  - Mientras que Parsons obtiene valores que oscilan entre 0,7 y 3, en nuestro caso, las proporciones están comprendidas entre 5,6 y 21,8, lo cual implica una gran diferencia entre las proporciones de términos relevantes y periféricos.
- ↳ Respecto a la proporción TC/TnC:
  - A diferencia del caso anterior, los textos de Parsons muestran mayores proporciones de TC/TnC que los nuestros: de 0,5 a 2 en Parsons, de 0,14 a 1,19 en el nuestro.
- ↳ La proporción TC/TP:
  - Las proporciones, en este caso, vuelven a ser considerablemente más altas en nuestros textos: de 0,4 a 2 en Parsons, de 1,1 a 8,4 en nuestro estudio.
- ↳ El porcentaje de TC, respecto al total de TL del texto:
  - Los porcentajes de Parsons son, en general más altos: de 14% a 50%, frente al margen 11,5% a 49,2% en el nuestro. La única coincidencia entre los resultados de Parsons y los nuestros es que el único texto que en Parsons alcanza el 50% (recuérdese la primera hipótesis de Hasan anteriormente citada) es uno de los peor puntuados por la encuesta de coherencia y, similarmente, en nuestro caso, el texto con 49,2% de TC obtuvo la peor puntuación en la encuesta de coherencia.
- ↳ El porcentaje de TR, respecto al total de TL del texto<sup>47</sup>:
  - Mientras que en Parsons los porcentajes de TR de sus textos oscilan entre el 52% y el 75% (Parsons 1990: 167), los nuestros giran todos en torno al 90%.

Estas diferencias entre los dos estudios nos llevan a dos conclusiones generales:

- a) Una mayor proporción de términos léxicos (los procedentes de la interpretación léxica de los textos) forman parte de alguna cadena de cohesión en nuestros textos o, lo que es lo mismo, pocos términos no entran en conexiones semánticas con otros (en torno al 10%), mientras que en Parsons, algunos textos llegan a mostrar hasta un 48% .

---

<sup>47</sup> Esta medida es equivalente a lo que Pappas (1985:177) denomina *índice de densidad cohesiva* (*cohesive density index*), con la salvedad de que esta autora lo recoge como proporción (TR/TL) y no como porcentaje.

- b) A pesar de que nosotros tenemos, en proporción, más TR y por tanto, más posibilidades potenciales de que estos términos entren en interacción, Parsons tiene mayores proporciones de TC/TnC; esto significa que la gran mayoría de sus TR entran en interacción, mientras que nosotros tenemos un gran número de TR que forman cadenas de cohesión pero que no llegan a interactuar.

El siguiente paso será comparar los resultados de la encuesta de coherencia con los del análisis, para comprobar si, como en el caso de Parsons, se da correlación entre ellos. Cabe mencionar que para estos cálculos tomamos los datos de la encuesta reducida, ya que es más representativa de una evaluación común de los informantes, una vez eliminadas las diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones.

#### **4.2.3 La correlación entre la puntuación de la encuesta y los resultados del análisis de armonía cohesiva**

En primer lugar, conviene recordar que Parsons sólo obtuvo una correlación significativa ( $r = 0,427$ ) entre el porcentaje de términos centrales del texto (TCs) y la puntuación de la encuesta. El resto de las correlaciones obtenidas (TC/PC y puntuación, TR/TP y puntuación, TC/TnC y puntuación) no fueron significativas.

Si las correspondientes correlaciones con nuestros resultados fueran significativas en la misma medida que las de Parsons, se demostraría que, a pesar de las discrepancias en las proporciones y porcentajes antes mencionados, el método de Hasan habría resultado igualmente eficaz al analizar los textos de nuestro corpus. Sin embargo, esto no resultó así, como puede apreciarse en la Tabla 4.8.

**Tabla 4. 8**  
**Resultados de las correlaciones obtenidas en nuestro corpus**

Variable	Correlación (r) variable/puntuación informantes	Nivel de Significación ( $p < 0.10$ )
%TC y puntuación	-0,259	No significativa
TC/TP y puntuación	-0,171	No significativa
TR/TP y puntuación	-0,001	No significativa
TC/TnC y puntuación	-0,359	No significativa
%TR y puntuación	-0,086	No significativa

Después de aplicar el coeficiente de correlación producto-Momento de Pearson<sup>48</sup>, como hizo Parsons, comprobamos que ninguna de ellas es significativa, ni siquiera aquella entre el %TC y la puntuación de coherencia, que sí resultó significativa en su estudio. Para que en una muestra de 15 textos como la nuestra se obtengan valores significativos, la correlación mínima ( $p < 0,10$ ) ha de ser de 0,441 y ninguno de nuestros valores llegó a tal nivel. No obstante, algo que nos resulta curioso de nuestros resultados de la correlación es el signo negativo de todos los valores. Si la correlación no es significativa, es decir, si no se aprecia relación, el signo es indiferente; sin embargo, esa tendencia a la aparición del signo negativo parece indicar que coherencia (según la encuesta) y armonía cohesiva discurren en direcciones opuestas.

A la vista de este primer grupo de resultados, sólo podemos concluir que no existe una relación lineal entre la evaluación de coherencia ofrecida por la encuesta y el análisis de armonía cohesiva: si uno está midiendo la coherencia, el otro no. Quedaría por averiguar cuál de los dos lo hace. En principio, Hasan (1984) desarrolló su modelo de análisis con la intención de averiguar qué rasgos del texto contribuían a una sensación de coherencia emitida previamente a su análisis; es decir, que su método intentaría descubrir qué características del texto provocaban ese juicio. Por tanto, podríamos pensar, en nuestro caso, que los informantes están emitiendo un juicio sobre la coherencia de los textos y que el modelo de Hasan no tiene capacidad explicativa respecto a este

---

<sup>48</sup> Para hallar las correlaciones hemos empleado el programa Excel de Microsoft, así como un paquete de estadística (SIGMA) para estos y otros cálculos.

fenómeno. Es, sin embargo, preciso indagar en mayor profundidad si hay algún tipo de relación no aparente por estos primeros resultados. En caso de no encontrar resultados esclarecedores se impone especular sobre las posibles razones de que esto sea así y, si el análisis de armonía cohesiva no es eficaz para medir la coherencia de los textos, en qué consiste su eficacia (es decir, qué rasgos textuales podemos descubrir a través de él).

Si enfrentamos cara a cara las puntuaciones obtenidas en la encuesta y el %TC de cada texto (el único que resultó significativo en Parsons 1990), podemos observar a simple vista lo que nos muestra la correlación: no se aprecia relación alguna entre la jerarquía de ambas; no sólo no se corresponde el mayor porcentaje de TCs con la mayor puntuación (ambos valores señalados en negrita), sino que el resto de los valores están distribuidos de forma meramente aleatoria (ver Tablas 4.9 y 4.10).

**Tabla 4. 9**  
**%TC y puntuación**

<b>Redacción</b>	<b>%TC/TL</b>	<b>Puntuación</b>
<b>113</b>	<b>49,2</b>	16
<b>121</b>	11,5	28
<b>123</b>	15	29
<b>131</b>	28,4	25
<b>139</b>	39,2	29
<b>428</b>	14,3	18
<b>431</b>	37,1	27
<b>436</b>	46,3	20
<b>440</b>	26,7	32
<b>444</b>	27,6	22
<b>14</b>	13,6	34
<b>34</b>	35,9	<b>37</b>
<b>36</b>	35,9	31
<b>39</b>	28,9	34
<b>40</b>	24,1	30

Tabla 4. 10

Comparación de jerarquías por encuesta y por %TC

%TC/TL	Redacción	Redacción	Puntuación
11,5	121	113	16
3,6	14	428	18
14,3	428	436	20
15	123	444	22
24,1	40	131	25
26,7	440	431	27
27,6	444	121	28
28,4	131	123	29
28,9	39	139	29
35,9	34	40	30
35,9	36	36	31
37,1	431	440	32
39,2	139	14	34
46,3	436	39	34
49,2	113	34	37

El dato más curioso que llama la atención de la Tabla 4.10 es que el texto que resultó peor puntuado en la encuesta, el 113, es el que tiene el mayor porcentaje de TCs. Aunque los resultados totales de ambas medidas no mostraban ninguna relación entre sí, era conveniente comprobar que esto se cumplía dentro de cada población o si, por el contrario, encontrábamos correlaciones entre los textos de cada grupo y la puntuación de la encuesta (ver Tabla 4.11).

Dado que en esta ocasión las correlaciones se establecen de cinco en cinco textos, es decir, entre los índices obtenidos del análisis de armonía cohesiva y las puntuaciones para cada población, el valor de correlación necesario para que ésta sea significativa crece considerablemente, siendo el valor mínimo ( $p < 0,10$ ) 0,805 (Woods, Fletcher y Hughes 1986: 302).



**Tabla 4. 11**  
**Correlaciones por poblaciones**

Medida	Población	Correlación ( r )	Nivel de Significación (p <0,10)
<i>%TC y puntuación</i>	1°	-0,710	No significativa
	4°	0,107	No significativa
	HN	0,138	No significativa
<i>TC/TP y puntuación</i>	1°	-0,753	No significativa
	4°	0,582	No significativa
	HN	-0,073	No significativa
<i>TR/TP y puntuación</i>	1°	-0,166	No significativa
	4°	<b>0,877</b>	<b>Significativa</b>
	HN	-0,121	No significativa
<i>TC/TnC y puntuación</i>	1°	-0,784	No significativa
	4°	-0,061	No significativa
	HN	0,211	No significativa
<i>%TR y puntuación</i>	1°	-0,265	No significativa
	4°	0,781	No significativa
	HN	0,031	No significativa

La única correlación que resultó significativa de acuerdo con estos cálculos es la que se establece entre la proporción TR/TP y la puntuación para los textos escritos por los alumnos de 4°. Aunque es un pequeño resquicio de esperanza de que exista una relación entre la encuesta y el análisis de Hasan, a la vista de los demás resultados, no nos sentimos demasiado optimistas al respecto. Si intentamos interpretar el significado de esta correlación podríamos concluir que si la balanza entre términos

asociados por cohesión (relevantes) y los no asociados (periféricos) en un texto se inclina a favor de los asociados, el texto será más coherente. Esta observación podría ser válida y estar en consonancia con las aseveraciones que defienden que la coherencia depende de la cohesión; sin embargo, el no obtener estos resultados consistentemente (para las otras dos poblaciones), nos obliga a tomarlo con precaución. Como vimos en el capítulo anterior, hay otras medidas desarrolladas por Parsons (1990) que parecen superar la eficacia de los índices propuestos por Hasan: aquellos procedentes de las *cadena significativas* (las cadenas de interacción de longitud superior a la media). Procedimos, por tanto, a realizar estos cálculos con los resultados de nuestro análisis para comprobar si arrojan más luz que los anteriormente comentados.

#### 4.2.4 Correlaciones entre los términos significativos y la encuesta

En esta sección expondremos los datos obtenidos del recuento de TCs que se encontraban en cadenas significativas. Para hallar qué era una cadena significativa en nuestro corpus tuvimos que calcular, en primer lugar, cuál era la longitud media de nuestras cadenas de interacción, como explica Parsons, mediante la fórmula:

$\begin{aligned} \text{Longitud media de cada texto} &= n^{\circ} \text{ T.C.} / n^{\circ} \text{ cadenas de interacción} \\ \text{Longitud media total} &= \text{suma de las L.M. de cada texto} / n^{\circ} \text{ textos} \end{aligned}$
---

De esta forma obtuvimos que la longitud media de nuestras cadenas de interacción era 3,4 y por lo tanto, debía considerarse como cadena larga aquella que tuviera 4 ó más TCs. En esta cifra coincidimos con Parsons (1990). A continuación procedimos a calcular las medidas que resultaron esclarecedoras en este estudio, conforme se recoge en las Tablas 4.12, 4.13 y 4.14. Una vez obtenidos estos datos, se procedió a la correlación de las nuevas variables con las puntuaciones de la encuesta. Estas nuevas correlaciones se recogen en la Tabla 4.15. Como puede observarse, ninguna de ellas mantiene correlación alguna con la encuesta de coherencia. Lo que sí se sigue observando es esa tendencia a la aparición del signo negativo, aunque, como dijimos en su momento, el signo es indiferente una vez que no exista correlación. No deja, sin embargo, de sorprendernos.

Tabla 4. 12  
 Resultado del Análisis de Armonía Cohesiva  
 Población Alumnos de Primero

<i>Conceptos</i>	<i>Redacción</i>					<i>Valor Medio</i>
	113	121	123	131	139	
<b>Datos</b>						
Términos Léxicos (TL)	254	131	180	229	250	208,8
Términos Relevantes (TR)	230	121	155	206	225	187,4
Términos Periféricos (TP)	24	10	25	23	25	21,4
Términos Centrales (TC)	125	15	27	65	98	66,0
Términos No Centrales (TnC)	105	106	128	141	127	121,4
Nº Cadenas de interacción (CI)	27	6	11	20	20	16,8
Términos TC al tema (TCT)	85	12	27	64	108	59,2
Cadenas C3	19	3	4	11	16	10,6
Términos C3 (TC3)	122	10	14	48	96	58,0
Términos no C3 (TnC3)	108	5	13	17	31	34,8
Cadenas significativas S4	13	0	0	7	15	7,0
Términos S4 (TS4)	91	0	0	37	93	44,2
Términos no S4 (TnS4)	34	15	27	28	5	21,8
Cadenas significativas S5	11	0	0	4	11	5,2
Términos S5 (TS5)	83	0	0	25	77	37,0
Términos no S5 (TS5)	42	15	27	40	21	29,0
Cadenas significativas S6	7	0	0	3	8	3,6
Términos S6 (TS6)	63	0	0	20	62	29,0
Términos no S6 (TS6)	62	15	27	45	36	37,0
Total de Palabras (TW)	499	222	277	431	462	378,2
Unidades-t (U-T)	40	17	17	23	35	26,4
Unidades-t con TC 3 (A3)	13	2	4	13	14	9,2
Cláusulas (CL)	84	35	34	65	56	54,8
<b>Variables</b>						
%TR/TL	90,6	92,4	86,1	90,0	90,0	89,8
TR/TP	9,6	12,1	6,2	9,0	9,0	9,2
TC/TnC	1,2	0,1	0,2	0,5	0,8	0,6
TC/TP	5,2	1,5	1,1	2,8	3,9	2,9
%TC/TL	49,2	11,5	15,0	28,4	39,2	28,6
% TCT/TL	33,5	9,2	15,0	27,9	43,2	25,8
TCT/TC	0,7	0,8	1,0	1,0	1,1	0,9
% TC3/TL	48,0	7,6	7,8	21,0	38,4	24,6
% TS4/TL	35,8	0,0	0,0	16,2	37,2	17,8
% TS5/TL	32,7	0,0	0,0	10,9	30,8	14,9
% TS6/TL	24,8	0,0	0,0	8,7	24,8	11,7
TC3/TP	5,1	1,0	0,6	2,1	3,8	2,5
TS4/TP	3,8	0,0	0,0	1,6	3,7	1,8
TS5/TP	3,5	0,0	0,0	1,1	3,1	1,5
TS6/TP	2,6	0,0	0,0	0,9	2,5	1,2
TC3/TnC3	1,1	2,0	1,1	2,8	3,1	2,0
TS4/TnS4	2,7	0,0	0,0	1,3	18,6	4,5
TS5/TnS5	2,0	0,0	0,0	0,6	3,7	1,3
TS6/TnS6	1,0	0,0	0,0	0,4	1,7	0,6
CL/U-T	2,1	2,1	2,0	2,8	1,6	2,1
%TR/TW	46,1	54,5	56,0	47,8	48,7	50,6
%TC/TW	25,1	6,8	9,7	15,1	21,2	15,6
TC/CI (Longitud media de las CI)	4,6	2,5	2,5	3,3	4,9	3,5
A3/CI (A.M.C.I.)	0,48	0,33	0,36	0,65	0,70	0,51

Tabla 4. 13  
 Resultado del Análisis de Armonía Cohesiva  
 Población Alumnos de Cuarto

<i>Conceptos</i>	<i>Redacción</i>					<i>Valor Medio</i>	
	428	431	436	440	444		
<i>Datos</i>	Términos Léxicos (TL)	231	205	190	172	261	211,8
	Términos Relevantes (TR)	203	196	176	164	246	197,0
	Términos Periféricos (TP)	28	9	14	8	15	14,8
	Términos Centrales (TC)	33	76	88	46	72	63,0
	Términos No Centrales (TnC)	170	120	88	118	174	134,0
	N° Cadenas de interacción (CI)	13	19	19	19	22	18,4
	Términos TC al tema (TCT)	16	70	85	39	64	54,8
	Cadenas C3	5	11	11	4	11	8,4
	Términos C3 (TC3)	17	60	72	16	68	46,6
	Términos no C3 (TnC3)	16	16	16	30	4	16,4
	Cadenas significativas S4	1	10	9	2	10	6,4
	Términos S4 (TS4)	5	57	66	10	65	40,6
	Términos no S4 (TnS4)	28	19	22	36	7	22,4
	Cadenas significativas S5	1	7	7	2	6	4,6
	Términos S5 (TS5)	5	45	58	10	43	32,2
	Términos no S5 (TS5)	28	31	30	36	29	30,8
	Cadenas significativas S6	0	5	5	0	5	3,0
	Términos S6 (TS6)	0	35	48	0	38	24,2
	Términos no S6 (TS6)	33	41	40	46	34	38,8
	Total de Palabras (TW)	395	324	295	485	446	389,0
Unidades-t (U-T)	27	30	23	32	34	29,2	
Unidades-t con TC 3 (A3)	4	8	24	6	14	11,2	
Cláusulas (CL)	50	59	46	64	65	56,8	
<i>Variables</i>	%TR/TL	87,9	95,6	92,6	95,3	94,3	93,1
	TR/TP	7,3	21,8	12,6	20,5	16,4	15,7
	TC/TnC	0,2	0,6	1,0	0,4	0,4	0,5
	TC/TP	1,2	8,4	6,3	5,8	4,8	5,3
	%TC/TL	14,3	37,1	46,3	26,7	27,6	30,4
	% TCT/TL	6,9	34,1	44,7	22,7	24,5	26,6
	TCT/TC	0,5	0,9	1,0	0,8	0,9	0,8
	% TC3/TL	7,4	29,3	37,9	9,3	26,1	22,0
	% TS4/TL	2,2	27,8	34,7	5,8	24,9	19,1
	% TS5/TL	2,2	22,0	30,5	5,8	16,5	15,4
	% TS6/TL	0,0	17,1	25,3	0,0	14,6	11,4
	TC3/TP	0,6	6,7	5,1	2,0	4,5	3,8
	TS4/TP	0,2	6,3	4,7	1,3	4,3	3,4
	TS5/TP	0,2	5,0	4,1	1,3	2,9	2,7
	TS6/TP	0,0	3,9	3,4	0,0	2,5	2,0
	TC3/TnC3	1,1	3,8	4,5	0,5	17,0	5,4
	TS4/TnS4	0,2	3,0	3,0	0,3	9,3	3,1
	TS5/TnS5	0,2	1,5	1,9	0,3	1,5	1,1
	TS6/TnS6	0,0	0,9	1,2	0,0	1,1	0,6
	CL/U-T	1,9	2,0	2,0	2,0	1,9	1,9
	%TR/TW	51,4	60,5	59,7	33,8	55,2	52,1
	%TC/TW	8,4	23,5	29,8	9,5	16,1	17,5
	TC/CI (Longitud media de las CI)	2,5	4,0	4,6	2,4	3,3	3,4
A3/CI (A.M.C.I.)	0,31	0,42	1,26	0,32	0,64	0,59	



Tabla 4. 14  
 Resultado del Análisis de Armonía Cohesiva  
 Población Hablantes Nativos

<i>Conceptos</i>	<i>Redacción</i>					<i>Valor Medio</i>	
	14	34	36	39	40		
<i>Datos</i>	Términos Léxicos (TL)	236	248	273	166	216	227,8
	Términos Relevantes (TR)	214	226	257	141	188	205,2
	Términos Periféricos (TP)	22	22	16	25	28	22,6
	Términos Centrales (TC)	32	89	98	48	52	63,8
	Términos No Centrales (TnC)	182	137	159	93	136	141,4
	Nº Cadenas de interacción (CI)	12	22	25	13	21	18,6
	Términos TC al tema (TCT)	32	89	98	48	50	63,4
	Cadenas C3	5	13	12	8	8	9,2
	Términos S3 (TS3)	18	72	74	38	28	46,0
	Términos no S3 (TnS3)	14	17	24	10	24	17,8
	Cadenas significativas S4	3	9	10	6	4	6,4
	Términos S4 (TS4)	12	60	68	32	16	37,6
	Términos no S4 (TnS4)	20	29	30	16	36	26,2
	Cadenas significativas S5	0	7	8	5	0	4,0
	Términos S5 (TS5)	0	52	60	28	0	28,0
	Términos no S5 (TnS5)	32	37	38	20	52	35,8
	Cadenas significativas S6	0	4	6	2	0	2,4
	Términos S6 (TS6)	0	37	50	13	0	20,0
	Términos no S6 (TnS6)	32	52	48	35	52	43,8
	Palabras (TW)	377	415	409	287	371	371,8
Unidades-t (U-T)	17	31	37	21	18	24,8	
Unidades-t con TC 3 (A3)	14	11	10	6	1	11,2	
Cláusulas (CL)	21	63	74	39	46	48,6	
<i>Variables</i>	%TR/TL	90,7	91,1	94,1	84,9	87,0	89,6
	TR/TP	9,7	10,3	16,1	5,6	6,7	9,7
	%TC/TnC	17,6	65,0	61,6	51,6	38,2	46,8
	TC/TP	1,5	4,0	6,1	1,9	1,9	3,1
	%TC/TL	13,6	35,9	35,9	28,9	24,1	27,7
	% TCT/TL	13,6	35,9	35,9	28,9	23,1	27,5
	% TCT/TC	100,0	100,0	100,0	100,0	96,2	99,2
	% TC3/TL	7,6	29,0	27,1	22,9	13,0	19,9
	% TS4/TL	5,1	24,2	24,9	19,3	7,4	16,2
	% TS5/TL	0,0	21,0	22,0	16,9	0,0	12,0
	% TS6/TL	0,0	14,9	18,3	7,8	0,0	8,2
	TC3/TP	0,8	3,3	4,6	1,5	1,0	2,2
	TS4/TP	0,5	2,7	4,3	1,3	0,6	1,9
	TS5/TP	0,0	2,4	3,8	1,1	0,0	1,4
	TS6/TP	0,0	1,7	3,1	0,5	0,0	1,1
	TC3/TnC3	1,3	4,2	3,1	3,8	1,2	2,7
	TS4/TnS4	0,6	2,1	2,3	2,0	0,4	1,5
	TS5/TnS5	0,0	1,4	1,6	1,4	0,0	0,9
	TS6/TnS6	0,0	0,7	1,0	0,4	0,0	0,4
	CL/U-T	1,2	2,0	2,0	1,9	2,6	1,9
	%TR/TW	56,8	54,5	62,8	49,1	50,7	54,8
	%TC/TW	8,5	21,4	24,0	16,7	14,0	16,9
	TC/CI (Longitud media de las CI)	2,7	4,0	3,9	3,7	2,5	3,4
	A3/CI (A.M.C.I.)	0,33	0,36	0,96	0,46	0,67	0,56

**Tabla 4. 15**  
**Correlaciones entre las medidas propuestas por Parsons y**  
**la encuesta en nuestro corpus**

Variable	Correlación (r) Variable/puntuación in- formantes	Nivel de Significación (p<0,10)
%S6	-0,326	No significativa
%S5	-0,272	No significativa
%S4	-0,257	No significativa
%C3	-0,343	No significativa
%TC	-0,259	No significativa
S6/TP	-0,304	No significativa
S5/TP	-0,261	No significativa
S4/TP	-0,256	No significativa
C3/TP	-0,308	No significativa
TC/TP	-0,171	No significativa
S6/nS6	-0,253	No significativa
S5/nS5	-0,155	No significativa
S4/nS4	-0,081	No significativa
C3/nC3	-0,177	No significativa
TC/TnC	-0,359	No significativa

Después de hechos todos estos cálculos, hemos de rendirnos ante la evidencia de que el análisis de armonía cohesiva, en el presente estudio, no arroja ninguna luz respecto a la coherencia de los textos, al menos en su relación con la encuesta. Debemos considerar, por tanto, que todas nuestras hipótesis basadas en el estudio de Parsons han resultado nulas y las respuestas a las preguntas relacionadas con los cálculos de Hasan negativas.

Nuestra intención es ahora descubrir las dos cuestiones que se planteaban anteriormente cuando especulábamos sobre la posibilidad de no hallar relaciones significativas:

1. Por qué el análisis de armonía cohesiva no es eficaz para medir la coherencia de nuestros textos y sí los de Parsons.
  2. En qué consiste su eficacia, es decir, qué rasgos textuales podemos descubrir a través de este análisis.
- A estos dos objetivos dedicamos los dos apartados siguientes.

#### **4.2.5 Razones de la disparidad de resultados entre el estudio de Parsons y los de la presente investigación**

Aunque habíamos leído minuciosamente el texto de Parsons y estudiado su análisis en profundidad para realizar el nuestro, no detectamos una serie de características de su estudio hasta no haber completado el análisis de nuestro corpus, ya que el practicar con el análisis da una perspectiva del mismo que, creemos, no se observa a simple vista. A esto hay que añadir que el comprobar que sus resultados y los nuestros eran tan dispares motivó que volviéramos a estudiar los pormenores de su investigación con el espíritu ávido de encontrar qué no había funcionado.

De este estudio llegamos a la conclusión de que hay cuatro razones principales por las que el experimento de Parsons mostró una correlación significativa entre el análisis de armonía cohesiva y la encuesta, mientras que en el nuestro cualquier relación entre ambos parece meramente aleatoria:

1. La tarea impuesta a los sujetos.
2. El análisis realizado por Parsons.
3. Los resultados estadísticos.
4. Las novedades introducidas en nuestro análisis.

La tarea que Parsons eligió para llevar a cabo su experimento controla sobremedida los potenciales resultados, por las siguientes razones:

- (a) Las redacciones debían escribirse sobre un tema muy concreto: El cultivo del café en Brasil.



- (b) Los sujetos recibieron un diagrama que hacía las funciones de esquema para estructurar y elaborar sus textos.
- (c) Este diagrama proporcionaba la mayor parte de los términos que después fueron identificados como TRs y TCs.
- (d) El tipo de texto: al ser un texto expositivo en el que se explican las diferentes fases de un proceso concreto, resulta altamente predecible aventurar qué características concretas tendrá.
- (e) Restringe en gran medida la creatividad de los escritores, lo que, a su vez, permite controlar el tipo de análisis que se llevará a cabo sobre los textos que resulten de dicha tarea.

Los sujetos debían escribir un texto expositivo en el que se explicaban las diferentes fases por las que pasa el café al ser cultivado, desde la preparación de la tierra para su plantación hasta que es tratado para su consumo. Las fases de este proceso venían establecidas en un diagrama, por lo que los escritores no necesitaban aportar conocimientos propios respecto al tema para elaborar el texto. Asimismo, este diagrama presentaba cronológicamente las distintas fases del proceso, con lo cual, es lógico pensar que los escritores elaborarán un texto en este orden lineal. Sólo necesitaban proporcionar los mecanismos de transición entre una fase y otra para crear un texto a partir del diagrama establecido; incluso esto les venía sugerido en la instrucciones:

Remember to write in an appropriate style and to organise your information carefully. Use the passive form of the verbs where it is suitable and link-words to indicate *sequence, purpose*, etc. [todos los énfasis nuestros].

Asimismo, el diagrama proporcionaba las palabras que los escritores debían usar para escribir su texto. El diagrama proporcionaba:

- Los nombres de las fases y las acciones, eventos o estados que se debían describir, por ejemplo: *soil preparation*, que consiste en *ploughing, fertilising, weeding, planting*, que consiste en meter *4 seedlings per hole*; *growing period*, con sus fases de *irrigating, spraying, fertilising* y *weeding*, etc. Como se puede apreciar por estas explicaciones, no es necesario tener conocimientos especializados acerca del cultivo del café para ser capaz de elaborar un texto sobre este tema con el diagrama proporcionado. Si, además, se le facilitan al escritor las palabras con qué hacerlo y el orden que debe seguir, no es, ciertamente, complicado elaborar un texto mínimamente coherente a partir de este diagrama. Eviden-

temente, el diferente nivel de destreza de uno u otro escritor será el responsable de la mayor o menor eficacia con que se engargen estos términos en un texto, lo que, a su vez, determinará los diferentes grados de coherencia.

- Otro vocabulario necesario para hablar del cultivo del café: *pulping machine, husks, pulp, beans, sorted, tractor, berries, by hand, etc.*

Como se puede apreciar, todo este vocabulario proporciona la *cantera* necesaria de TRs con los que elaborar las cadenas de cohesión. El propio investigador especifica que los términos relacionados con el proceso que mencionábamos anteriormente son todos metónimos del tema de la redacción, ya que representan fases de la tarea de cultivar el café, es decir, partes de este todo:

The part-whole relationship of meronymy was used to establish these similarity chains.[...] It is quite clear that the stages in the coffee growing process are 'part of the coffee growing process'. The process of coffee growing can be divided into the following stages:

1. Soil Preparation
2. Growing Period
3. Harvesting
4. Processing
5. Exporting

Since they are stages in the whole process of coffee growing, they may be considered to have a meronymic relationship. They are co-meronyms, naming parts of the superordinate process of coffee growing. Similarly, each of the above stages can be sub-divided into stages to which they may be considered to be superordinate:

6. Soil preparation involves Ploughing, Fertilising and Weeding.
7. Growing Period involves Planting, Irrigating, Fertilising, Spraying and Weeding.
8. Harvesting involves Hand-picking and Transporting.
9. Processing involves Washing, Drying, Fermenting, Husk-removal and Transporting (Parsons 1990: 46-47).

Como Parsons mismo reconoce unas líneas después de lo citado anteriormente: "*The above similarity chains tend to keep occurring in the texts because all of the writers were supplied with the same information in the form of a flow diagram.*" (Parsons 1990: 47).

No sólo estos términos forman cadenas de cohesión en todos los textos, sino que, aparecen, asimismo, con frecuencia como TCs, es decir formando parte de cadenas de interacción, particularmente motivado por las restringidas posibilidades de combinación sintáctica a los que estos

términos pueden optar. Proporcionaremos a continuación ejemplos tomados de los textos del corpus de Parsons para ilustrar a lo que nos referimos.

La primera fase del proceso del cultivo del café (el periodo entre *mid-September* y *mid-December*) fue explicada de la siguiente forma por los diversos escritores. Después del texto y entre paréntesis indicamos la puntuación recibida, el porcentaje de TCs del texto y si el escritor era hablante nativo (HN) o aprendiz de inglés (A); las zonas sombreadas del texto indican los términos que interactúan:

**Texto M:** The first stage, which begins in mid-September and lasts until mid-December, involves soil preparation, and the processes of ploughing, fertilising and weeding. Then planting takes place, four seedlings being planted in each hole. (Puntuación: 38 (la más alta), 40% TC, HN).

**Texto K:** The first stage in the cycle, preparation and planting, takes place from mid-September to mid-December. The soil is first prepared by ploughing, fertilising, and then weeding the ground. After this initial preparation, seedlings are planted, not beans, four to each hole. (32, 39% TC, HN).

**Texto L:** A year's work in coffee growing in Brazil is divided actually into three different seasons. The first season of three months long starts from mid-September to mid-December, and two essential processes take place. The first basic process is soil preparation and is accomplished through ploughing, fertilising and weeding actions; then comes the second, not less important one which is planting and is undertaken in four (4) seedlings per hole. (27, 40% TC, A).

**Texto G:** From mid-September to mid-December, the soil must be prepared (ploughing, fertilising, weeding). After that it will be planted (soil must be prepared 3 seedlings per hole). (8 (la más baja), 14% TC, A).

La diferencia entre unos textos y otros es, evidentemente, la destreza con la que los escritores elaboran las palabras proporcionadas en oraciones, pero si se observan las zonas sombreadas, se puede apreciar que los términos que entran en interacción son, generalmente, los mismos y que no hay muchas opciones a la hora de expresar lo expuesto en el diagrama:

The first stage ... begins ... mid-September ... lasts mid-December (M)

The first stage ... takes place ... mid-September ... lasts mid-December (K)

The first season ... starts ... mid-September ... lasts mid-December (L)

La limitada libertad de opción en la redacción facilita, de este modo, la homogeneidad y predicción de los resultados. La diferencia entre estos tres textos y el cuarto es que éste no hace mención a que lo que se dispone a describir es la primera fase. No obstante, este texto presenta otras

oraciones que producen interacción (p.ej., *mid-September ... mid-December ... soil must be prepared*) que se encuentran en otros textos (p.ej., en el Texto K arriba).

Como también podemos observar en los textos presentados, los TRs que no acaban formando parte del banco de TCs son aquellos que se encuentran en oraciones cuya estructura no se repite a lo largo del texto y, por tanto, sus miembros, no encuentran paralelos que ostenten los mismos papeles semántico-gramaticales. También puede ocurrir que estos TRs del diagrama aparezcan, simplemente, enumerados en forma de lista, no formando parte de ninguna oración (p.ej., *ploughing, fertilising, weeding* en el Texto G). Nos atrevemos a asegurar que, en general, el corpus de TRs del texto viene determinado por el diagrama, las instrucciones (recuérdese que se hace mención a *sequence*, palabra relacionada con muchos de los términos empleados por los escritores, como los de *stage, cycle* que veíamos arriba) y otras palabras que se pueden predecir con grandes posibilidades de acierto (p.ej., *to involve, to take place, to last, first, second, country etc.*). De hecho, si se observan las interpretaciones léxicas de estos textos (capítulo 6 de Parsons 1990), la mayor parte de las cadenas de cohesión, por no decir todas ellas, están formadas por términos procedentes de estas tres fuentes mencionadas. De este modo el corpus de términos entre los que se puede producir la interacción está muy acotado; si a esto añadimos el hecho evidente de que un texto en el que se describen varias fases de un proceso está llamado a presentar estructuras paralelas, tendremos la fuente de los TCs encontrados. A menos que los términos se combinen en gran variedad de estructuras o que los términos no ostenten ningún papel gramatical, los TRs que fueron *pre-seleccionados* por la tarea serán, a su vez, TCs. La similitud que encontramos a menudo entre los textos, producida por esta constricción, nos hace pensar que no sería extraño encontrar interacción, incluso, entre oraciones de textos distintos. El diagrama proporciona una guía tan rígida que hasta determina la organización en párrafos de los textos: cada fase enmarcada suele coincidir con un párrafo, siendo el más largo el recuadro más extenso en el diagrama.

Cabe mencionar que si los alumnos que sirvieron de sujetos para este experimento tuvieron una exposición formal a las directrices apropiadas para elaborar un texto expositivo, este hecho pudo determinar en gran medida la estructuración de los textos y el paralelismo entre sus diversas partes (lo que, sin duda, influiría en la construcción de las oraciones). Estas conjeturas vienen apoyadas por lo que dice MacDonald

(1988) respecto a los textos expositivos que ofrecen información sobre un proceso:

*Process and causal analysis* are two other typical methods used in exposition. The basic difference between them is that *process* writing takes only one form: it presents a series of connected acts, each leading to the next and finally to a result. The process is always repeatable and always has the same result. This method is typical of scientific expositions or explanations. (MacDonald 1988: 5).

El texto que Parsons quería obtener de sus sujetos era claramente de este tipo, como se deduce de las instrucciones ofrecidas (*write about coffee for a reference book on the world's commercial crops*) y el título de su obra delata (*Cohesion and Coherence: Scientific Texts. A Comparative Study*). A esto se suma el hecho de que el libro de texto del que Parsons extrajo el ejercicio que le sirvió de tarea para su experimento (Cooper 1979), propone en las páginas precedentes al ejercicio una serie de consejos didácticos para llevarlo a cabo con éxito. Esta sección se denomina *Processes: connectives and useful expressions* y en ella se relacionan una serie de conjunciones y expresiones de conexión útiles para describir procesos, así como expresiones que se pueden utilizar. Entre estas expresiones se encuentran algunas de las que comentábamos con anterioridad: *the first step is, the first stage is, begins with, takes place, is carried out*, etc. Creemos factible que Parsons hubiera entrenado a sus alumnos, de entre los que extrajo sus sujetos, en la elaboración de este tipo de textos utilizando las sugerencias del libro, lo cual condicionaría, en cierto modo, los resultados del experimento.

Por último, nos queda añadir algún comentario respecto a la creatividad o, más propiamente, ausencia de ella, que la tarea provoca. Se deduce de todo lo expuesto anteriormente que la creatividad del escritor queda bastante mermada. Esto va a influir, directamente, en el uso restringido de palabras no esperadas y de naturaleza semántica diversa. Sin embargo, siempre ha lugar un cierto grado de creatividad en la exposición y eso se ha visto reflejado en algunos textos. Un buen ejemplo de ello lo proporcionan los textos M, K y L arriba mencionados: mientras que M y K presentan un párrafo introductorio bastante similar en contenido, L creyó necesario comenzar su texto con un párrafo que contextualiza la información que expone en los párrafos siguientes:

- Texto M: The process involved in producing coffee for the consumer is a lengthy process. (Puntuación: 38 (la más alta), 40% TC, HN).
- Texto K: There are four main stages in the coffee growing and processing cycle: preparation and planting; growing; harvesting and processing; and export to the consumer. (32, 39% TC, HN).
- Texto L: Since the ancient times coffee was drunk by many people around the world. Today, even though many drinks are being produced and sold in the market, coffee is still demanded and drunk by many people. The first country in the world in which great quantities of this plant are produced is Brazil. It might be then worth describing the coffee growing process in this country (27, 40% TC, A).

Curiosamente, en estos textos el nivel de creatividad parece estar en relación lineal inversa con la puntuación obtenida en la encuesta de coherencia, si nos atenemos a estas introducciones: el texto con la introducción más breve (el texto M) recibió la puntuación más alta, mientras que el tercero, la más baja. Sin embargo, la puntuación más baja del texto L, escrita por un hablante no nativo, puede venir provocada por otras razones, no la creatividad, necesariamente. Tal vez sea debido a que los lectores no creen relevante esa introducción al texto. Otro texto de gran creatividad es el texto N, que aporta, además de la información proporcionada por el diagrama, otra procedente del propio bagaje de conocimiento del escritor respecto al cultivo del café. Esta redacción fue escrita por un hablante nativo y es una redacción de gran calidad, como lo demuestra la puntuación de 34 sobre 40, que obtuvo en la encuesta. Sin embargo, esta redacción sólo tuvo un 19% de TCs. Este ejemplo sirve de muestra para nuestras argumentaciones: a mayor creatividad, menor posibilidad de interacción. Los textos que se ajustan al diagrama y elaboran oraciones con esa información, que tienen estructuras paralelas (como un texto expositivo permite), obtienen un alto porcentaje de TCs. Además, el hecho de que sus oraciones y párrafos estén estructurados en paralelo hace aumentar la sensación de organización y ésta, a su vez, de coherencia (recuérdese que el orden, la organización y la estructura eran factores destacados por los informantes de Parsons como responsables de la coherencia). Sin embargo, como veíamos en el caso del texto L no todo tipo de creatividad se refleja en la puntuación ni va asociada a un bajo porcentaje de TCs (el texto L tiene el mismo %TC que el M y el K). Puede haber tipos de creatividad que también den origen a la interacción y, además, la creatividad no tiene por qué ser sinónimo de calidad.

La segunda razón, el análisis de Parsons, está ligada a la anterior en cierta medida. Con ella hacemos referencia al hecho de que Parsons no



tiene en cuenta en su análisis todos los términos que provienen de la interpretación léxica. Consideramos que todos los términos que, legítimamente, provienen de esta fase del análisis deben tener opción a formar parte de las cadenas de cohesión. Parsons no indica que esto no deba ser así y excluir ciertos términos de la formación de cadenas nos parece arbitrario y poco riguroso. Como Hasan (1984) y Parsons (1990) indican, los términos pueden asociarse por los diferentes mecanismos de cohesión mencionados y por aquellas relaciones que parezcan evidentes para el analista. Si esto es así, no acertamos a comprender por qué Parsons se limita a formar sus cadenas de cohesión entre los términos que se relacionan por metonimia con el proceso de cultivar café y algunos otros que sirven para denominar o enumerar fases y duración de las mismas. A continuación ofrecemos algunos ejemplos de términos extraídos de sus textos que, en nuestra opinión, podrían haber formado parte de alguna cadena de cohesión.

En el análisis del texto N podemos observar que algunos términos o se encuentran repetidos o mantienen relaciones semánticas y, no obstante, no forman cadena cohesiva:

- *natural* (repetido en las oraciones 13 y 14)
- *followed* (repetido en las oraciones 15 y 16)
- *incoming* (oración 3), *continued* (oración 5), *subsequent* (oración 9), *initial* (oración 12), que se pueden asociar bajo el mismo criterio semántico: todos ellos son términos relacionados con el tiempo horario.
- *allow* (oración 1), *controlled* (oración 7): antónimos indicando “restricción” o su opuesto.
- *water supply* (oración 7), se podría incluir en la cadena en la que se encuentra *irrigation*.
- *competition* (oración 3), *supermarket-shelves* (oración 18): términos relacionados con el comercio.

Creemos que estos ejemplos sirven como botón de muestra de que al menos algunos textos habrían aumentado su número de TR (y, potencialmente, de TCs), de no haberse restringido tanto el análisis a los relacionados más directamente con el tema de la tarea impuesta. Asimismo, hemos encontrado algún caso de TCs que no se han recogido, pero esto puede tratarse de un descuido, comprensible en un análisis tan complejo y laborioso como el de la armonía cohesiva. De cualquier



modo un análisis más exhaustivo de los términos podría haber alterado los resultados, haciendo que no se correlacionaran con la encuesta.

El cuanto a los resultados estadísticos obtenidos por Parsons, si bien es cierto que demuestran una correlación significativa entre la puntuación de la encuesta y el análisis de armonía cohesiva, no hay que olvidar que ésta tenía el valor más bajo posible. Es decir, se podría decir que la correlación hallada estaba en el límite exacto entre lo significativo y lo que no lo es, puesto que el valor mínimo establecido para la significatividad que se pueda considerar significativo para una muestra de 16 textos como la de Parsons es de 0,426 y él obtuvo 0,427. Además, hay que tener en cuenta que, de todas las correlaciones realizadas entre los diversos índices creados por Hasan (1984), sólo ésta entre el porcentaje %TC y la encuesta fue significativa. No debemos, olvidar, sin embargo, que los valores de correlación obtenidos en el caso de las cadenas largas – índices creados por Parson – eran, ciertamente, algo más altos (0,538 para S4 y 0,586 para S5). Lo que queremos señalar con esta tercera razón para la disparidad entre el análisis de Parsons y el nuestro es que, de haber sido el margen de significación obtenido por él más amplio, las posibilidades de una réplica con idénticos o parecidos resultados hubiera sido, tal vez, mayor. Asimismo, un análisis más exhaustivo de todos los términos, en el sentido que comentábamos en la sección precedente, quizá hubiera alterado los resultados y, por tanto, afectado a la significación de la correlación.

Por último, nuestro estudio tiene una serie de características que lo diferencian de los de Parsons (1990) y Hasan (1984) que podrían haber influido en los resultados. Aunque se han comentado en los apartados relevantes, creemos conveniente recogerlas y explicarlas brevemente a continuación:

- 1) El nivel de *delicadeza* del análisis de transitividad, que está en la base del análisis de interacción.
- 2) El tipo de texto utilizado: argumentativos.
- 3) La libertad de acción de la tarea utilizada impuesta en nuestro estudio.

En primer lugar, la introducción del modelo de Halliday (1985/94) para el análisis de interacción, no altera, metodológicamente hablando, el modelo de la armonía cohesiva de Hasan, puesto que se encuadra en la misma disciplina lingüística: la lingüística sistémico-funcional y dentro de

ella, en el significado experimental del lenguaje. Sin embargo, al aumentar el grado de precisión del análisis, motivado por el incremento en el número de papeles semántico-gramaticales, la capacidad para que dos términos de una misma cadena de cohesión ostenten el mismo papel gramatical, disminuye, afectando directamente al %TC de los textos. Aunque el porcentaje medio de los textos de Parsons (32% de TCs) y el nuestro (29% de TCs) no es tan distinto, no se debe olvidar que nuestros porcentajes de TR se aproximan al 90%, mientras que los de Parsons oscilan entre el 52% y 75%. Por ello, aunque en nuestros textos hay un número considerablemente mayor de TRs que podrían haber llegado a convertirse en TCs, al tener unas restricciones de interacción más severas (provocado por el aumento en delicadeza en los papeles de la transitividad) una menor proporción de ellos, finalmente, interactúan. De hecho, la proporción TC/TnC era mayor en Parsons que la nuestra (de 0,5 a 2 en Parsons, de 0,14 a 1,19 en el nuestro).

En lo que se refiere al tipo de textos utilizados, cabría pensar que, aunque algunos autores aseguran que las características lingüísticas de los textos argumentativos sean iguales a las de los expositivos (Onieva Morales 1991: 153), tal vez, la mayor complejidad de aquellos (MacDonald 1988) sea la responsable de que no haya tantos paralelismos semánticos y gramaticales como en los textos expositivos y, por tanto, no se puedan someter, con éxito, a un análisis como el que propone Hasan. Además, la función propia del texto argumentativo se basa en la persuasión y ésta, a su vez, en la sorpresa, lo que hace que su contenido sea menos predecible. Cuanto mayor sea la capacidad de sorprender al lector en un texto argumentativo, mayor será su capacidad de convencer y, como consecuencia, mayor sensación de coherencia provocará en los lectores. Algunas de las razones y hechos expuestos en un texto argumentativo serán, ciertamente, predecibles (por el conocimiento del mundo que todos compartimos), sin embargo, otras serán totalmente novedosas e inesperadas.

Los textos de Hasan, por su parte, eran narrativos y estaban escritos por niños. La estructura narrativa, en la que se enumeran cronológicamente una serie de acontecimientos, podría considerarse proclive a la estructura Actor + Acción (+ Lugar de la acción), así como a la estructura típica para describir personajes de Atributo + Objeto atribuido, o, incluso Verbo de enunciación + Enunciado, para narrar lo que los diferentes personajes dicen. Asimismo, es lógico pensar que los acontecimientos narrados estén relacionados unos con otros, lo que podría resultar en

semejanza semántica entre los términos usados en diferentes oraciones. Por último, dado que las narraciones suelen girar en torno a un número limitado de personajes, podemos esperar que se hagan referencias constantes a ellos, produciéndose, como consecuencia, cadenas de identidad. Todos estos rasgos de los textos narrativos, junto con el hecho de que los de Hasan fueron escritos por niños (su simplicidad es evidente), podría haber propiciado la interacción entre las palabras del texto. La diferencia en coherencia entre unos textos y otros vendría motivada por la certeza o desacierto al usar los mecanismos de los rasgos narrativos mencionados, lo cual, se apreciaría tanto en el análisis de armonía cohesiva como en una encuesta que apele al juicio intuitivo de coherencia de un grupo de lectores.

Por último y, no por ello lo menos importante, creemos que el tipo de tarea impuesta a nuestros sujetos es un factor que está directamente relacionado con los resultados obtenidos. Los textos de Parsons son, en cierta medida, *artificiales*, en el sentido de que han sido guiados en extremo, impidiendo que se consideren como una muestra totalmente auténtica y natural de textos escritos en inglés, tanto por hablantes nativos como no nativos. Aunque no dudamos de los beneficios pedagógicos que puede suponer restringir las tareas para practicar una destreza tan compleja como la escritura, dudamos de su eficacia y rigurosidad cuando textos producidos en estas condiciones se toman como objeto de un análisis lingüístico riguroso y científico cuyo fin es hallar los mecanismos de coherencia utilizados por los discentes de una lengua.

Por el contrario, nuestro corpus procede de una muestra de escritura libre, que sólo imponía el tema general sobre el que tenía que versar el texto, por lo que las posibilidades dentro del mismo eran infinitas: cualquier invento del siglo XX. En estas condiciones resulta imposible predecir qué términos van a estar presentes en el texto (pues dependerá del tema), ni qué relaciones semánticas se establecerán entre ellos. Creemos, a la vista de nuestros resultados, que ante una situación de escritura como ésta, la capacidad de interacción de los términos es puramente aleatoria. Sin embargo, esto no invalida, totalmente, la eficacia del modelo de la armonía cohesiva, pues, realmente, hay un cierto grado de interacción en todos los textos y ésta revela algunos rasgos de los mismos. Dedicaremos la siguiente sección de este capítulo a comentar los descubrimientos facilitados por el modelo de Hasan.

#### 4.2.6 Eficacia del método de la armonía cohesiva

Algunas características de nuestros textos se hacen patentes al llevar a cabo las diferentes fases del análisis de armonía cohesiva: la interpretación léxica, la formación de cadenas de cohesión y, particularmente, la formación de cadenas de interacción. En la primera fase del análisis, la interpretación léxica, se revela la aparición de una serie de construcciones en las redacciones de los hablantes nativos que pueden dar lugar a compuestos en la interpretación léxica que son poco frecuentes en los textos escritos por los discentes de inglés. Nos referimos a la modificación de sustantivos por medio de adjetivos u otros sustantivos. Por ejemplo, esto ocurría en la redacción 14, con el caso de *nuclear, cold war age* (unidad-t 8).

Además de ello, merece la pena comentar una serie de problemas que se plantearon a la hora de realizar la interpretación léxica de los textos. El primero de ellos se deriva de la observación anterior: cómo tratar los términos modificados por otros (sustantivos modificados por otros sustantivos o adjetivos), que en Parsons suelen aparecer como compuestos. El caso que veíamos anteriormente (*nuclear, cold war age*) podría analizarse de formas distintas: como un solo compuesto *nuclear-cold-war-age*; sólo como compuesto *cold-war-age* y *nuclear* como término aparte; que el compuesto fuera sólo *cold-war*, y los otros dos términos tratarlos por separado, etc. Cualquier solución es, asimismo, problemática para su inclusión en las cadenas de cohesión puesto que es difícil determinar qué palabra del compuesto debe gobernar a la hora de establecer relaciones semánticas. Podría pensarse que el núcleo nominal, sin embargo, éste varía dependiendo de cuántos términos y cuáles de ellos formen el compuesto (en *cold war*, sería *war* y en *cold war age*, sería *age*). Asimismo, no acertamos a comprender por qué no se incluyen en la interpretación léxica los adverbios de grado y sí otro tipo de adverbios. En ocasiones resulta, incluso, problemático decidir si un determinado adverbio se puede considerar como de grado o no. Por su parte, la recuperación de los demostrativos, particularmente cuando funcionan como adjetivos, es especialmente difícil de llevar a cabo. El caso más conflictivo lo representa el del demostrativo que ha de sustituirse por más de una palabra, aumentando el número de términos léxicos en la interpretación.

La segunda fase del análisis, la formación de cadenas de identidad y similitud, permitió vislumbrar una serie de rasgos presentes en los textos. La primera apreciación es que hay campos semánticos que aparecen con frecuencia (p.ej., el de los términos relacionados con el tiempo horario),

encontrándose formados, incluso, por los mismos los términos. Esto podría venir motivado por el tema de la redacción que plantea que se mencionen consecuencias en el presente de un invento del siglo XX; esto último obliga a la mención de este tiempo (el presente) y propicia la comparación con el pasado. La mención de los inventos es, asimismo, predecible.

No todas las cadenas de términos son igualmente interesantes. Aquéllas que están exclusivamente formadas por términos que se encuentran en la misma unidad-t no gozan del interés de aquellas formadas por cadenas de términos en diferentes unidades, puesto que es de esperar que en una misma unidad-t (sea ésta una oración simple o compuesta) se den términos que estén relacionados semánticamente. Igualmente, la sofisticación de vocabulario de los textos complica, lógicamente, la asociación de estos en cadenas de similitud (p. ej., la redacción 14 fue especialmente costosa de analizar debido a este rasgo).

Como se pudo observar en los porcentajes de TR del texto, éstos constituyen la mayor parte del mismo. Es decir, las cadenas de cohesión involucran a la mayor parte de las palabras de los textos, puesto que las relaciones semánticas que pueden establecerse entre ellas son muy amplias: repetición, sinonimia, antonimia, hiponimia, metonimia, y en general, otras relaciones semánticas particulares de textos concretos como los tres tipos establecidos por Hasan de equivalencia, nombramiento, semejanza y, aquellas relaciones semánticas que a criterio del analista se consideren relevantes. El propio Lyons comenta (1980: 273-277 y 294-299) la amplitud de relaciones semánticas como la hiponimia y la metonimia (que él denomina *parte-todo*) y, como, en ocasiones, no es fácil distinguir entre ellas.

La cohesión léxica, que se pone de manifiesto por encima de otros tipos de cohesión en el análisis de armonía cohesiva, demuestra la coherencia entre diferentes partes del texto, puesto que hace evidentes las relaciones que se establecen entre los términos: cada palabra abre el acceso a un esquema determinado; si los diferentes términos están relacionados, también lo estarán los esquemas a los que se invoca; por ello, podremos descubrir ilación, o coherencia, entre las ideas expresadas. Sin embargo, algo más parece necesario para que la "sensación" de coherencia sea completa: que la transición entre las ideas relacionadas que los términos van evocando sea suave, sin sobresaltos ni sorpresas, es decir, que no sintamos que hay un cambio brusco de tema. Este salto se aprecia en la redacción 36, entre los párrafos uno y dos. A pesar de que se observan

relaciones de cohesión léxica entre los términos, el paso de los esquemas invocados por el primer párrafo a los del segundo es brusco, ya que pasa de hablar del medio ambiente a las armas nucleares: evidentemente, ambos términos introducen temas relacionados, pero no se proporciona apoyo al lector para la transición de uno a otro (como por ejemplo, *thus*, *due to this*, o algún otro mecanismo conjuntivo, o de otra naturaleza, que hiciera explícita la relación entre el contenido de ambos párrafos, particularmente de las unidades-t 2 y 3).

Un hecho curioso respecto a las cadenas de cohesión es que, mientras que es muy frecuente encontrar en los textos escritos por hablantes no nativos un gran número de TRs que denominan a los interlocutores (escritor y lector(es), respectivamente), es poco usual en los escritos por los nativos (p.ej., sólo un *I* en la redacción 14). Esto podría ser sintomático de la mayor subjetividad con que los escritores españoles escriben sus textos, frente a un tono de aparente objetividad en las argumentaciones presentadas por los hablantes nativos. Sólo la redacción 34, que trata de cómo un invento del siglo XX cambió la vida del escritor, tiene una cantidad equivalente de TRs de este tipo.

De todas las observaciones, las más interesantes provienen de la tercera fase del análisis, la interacción de cadenas, tal vez por ser la culminación del mismo, en el que se ve actuar a la armonía cohesiva plenamente y donde las relaciones discursivas se hacen evidentes. Uno de los rasgos que descubre la interacción entre cadenas es la repetición excesiva de estructuras. Esta redundancia estructural es más frecuente en los textos escritos por hablantes no nativos, pero se puede observar, igualmente, en el caso de los nativos; uno de estos últimos lo representa la redacción 36, que repite *we realize*, 6 veces y *we become aware/concerned* otras 7 (amén de repetir *Another important topic/issue* cada vez que quiere introducir un tema o sub-tema nuevo).

El análisis de la interacción entre las cadenas permite descubrir la existencia de estructuras paralelas, en muchos casos casi idénticas. Aunque cierta interacción entre cadenas es deseable pues es signo, si no de la coherencia del texto, sí de su cohesión, un total reflejo de una estructura en otra denuncia un tipo de repetición que, de abundar, podría ser tachada de redundancia, ya que se estarían duplicando los contenidos (transmitidos a través del léxico) y la forma de expresarlos (representada por los papeles semántico-gramaticales). Esta redundancia de estructuras y léxico es patente en la interacción entre cadenas producida entre las unidades-t 15, 20, 29



y 31 de la redacción 139. Ejemplos como éste hacen pensar que hay ciertos tipos de interacción que no son del todo recomendables.

U-T	C. 17 (Material)	C. 25 (Meta)
15	discovered	thing
20	discovered	everything
29	discovered	everything
31	invented	thing

Se podría argumentar que no es necesario un análisis tan complejo como el de la armonía cohesiva para observar la repetición que se produce en los textos. Si bien esto es así en ciertos casos, hay otros en los que se da un paralelismo estructural (es decir, repetición de papeles semántico-gramaticales) donde, no obstante, no hay interacción, puesto que no se da coincidencia de cadenas entre los términos que tienen un mismo papel. Así ocurre en la redacción 428, donde se produce un cierto abuso de estructuras con procesos relacionales identificadores, entre las cuales hay ausencia de interacción. Se observa este fenómeno en las unidades-t siguientes:

2. *it* (resolution) [IDENTIFICADO, Cadena 27] has been the most difficult answer [IDENTIFICADOR, Cadena 27] to find
4. **It** (this answer) [IDENTIFICADO, Cadena 27] is the **hope** [IDENTIFICADOR, Cadena 2] for science
5. **it** (this answer) [IDENTIFICADO, Cadena 27] is [...] the **worst** [IDENTIFICADOR, Cadena 20] man has on his hand

En el primer término de cada unidad-t se da coincidencia de papel semántico-gramatical y cadena léxica, sin embargo, no es así en el segundo (los términos analizados están todos resaltados en negrita). Recuerdese que, para que haya interacción, deben coincidir en ambos aspectos, al menos, dos miembros de una cadena con otros dos miembros de otra.

Otro ejemplo de aparente interacción que resulta no cumplir los requisitos mínimos es el siguiente, extraído de la redacción 139:

2. **compact-disc** (*it*) (12; Po, 13; Po)<sup>49</sup>, has (1; Rel), ten (19), years (14; At).
20. nowadays (14; Lo), everybody (15; Po), has (1; Rel), stereo (13; At), portable (16), radios (12; At, 13; At), walkmans (12; At, 13; At)

---

<sup>49</sup> Los números entre paréntesis indican el número de la cadena o cadenas a las que pertenece el término. Los códigos de letras corresponden al papel semántico-gramatical (cf. capítulo 3).



La estructura *X (Portador) has (Relacional) Y (Atributo)* está presente en ambas oraciones, sin embargo los términos que son Portador y Atributo en cada una de ellas pertenecen a diferentes campos semánticos, es decir, no están incluidos en las mismas cadenas, como se muestra a continuación:

Portadores: compact-disc (cadenas 12 y13), everybody (cadena 15)  
Atributos: (ten) years (cadena 14), stereo (13), radios (cadenas 12 y13), walkmans (cadenas 12 y 13)

Por tanto, hemos de concluir que no existe interacción entre estas dos cadenas puesto que los elementos cumplen las mismas funciones semántico-gramaticales pero no el requisito de estar incluidos sus términos en las mismas cadenas de cohesión.

Al asignar los papeles semántico-gramaticales a los elementos que forman las cadenas de cohesión, con el fin de observar si se da interacción entre ellas, es curioso descubrir cómo en algunas redacciones abunda un cierto tipo de procesos (p.ej., los procesos materiales en la redacción n° 436 o los mentales en la 444). Cabría preguntarse si esa presencia abrumadora del mismo tipo de procesos nos da indicios sobre el tema tratado, el tono o, incluso, la coherencia (al darse abundancia de procesos iguales, podría darse una mayor interacción entre cadenas, de pertenecer los términos a los mismos campos semánticos). La Redacción 34, por su parte, que trata el tema desde una óptica personal (cómo el invento de las lentillas cambió la vida del escritor), está plagada de procesos relacionales. Sería interesante descubrir una relación causa-efecto entre esta personalización y la utilización de este tipo de procesos. Esta capacidad de algunos términos de interacción de delatar el tema de la redacción se observa en la redacción 436, cuya gran mayoría de TCs están relacionados con los quehaceres domésticos.

Se dan a veces ciertas interacciones entre oraciones que, aparentemente, no tienen nada en común respecto a su contenido (a pesar, de que, al interactuar, compartan campos semánticos y papeles gramaticales). Un ejemplo de este tipo se puede ver en la Redacción n° 436, entre oraciones de las unidades-t 4 y 18:

Oración 4: *they (women) need the new technology*  
Oración 18: *the first one (plate) is on the refrigerator*

donde se produce la siguiente interacción:

U-T	C. 7 (Portador)	C. 8 (Atributo)
4	(majority) women	technology
18	plate	refrigerator

La interacción entre estos términos es posible gracias al hecho de que verbos tan dispares como *be* y *need* se consideran procesos relacionales<sup>50</sup>, a lo que se une que, en este texto en particular, y favorecido por tradiciones culturales machistas, *plate* y *woman* sean dos términos que se asocian con el entorno doméstico. Es curiosa también la interacción entre cadenas de las Unidades-t 8, 12, 14 y 21 de este texto, donde el cuidado de los niños aparece equiparado a otras tareas domésticas y, todas ellas, relacionadas con la mujer. Cuadros de interacción como los que estamos comentando ahora hacen patente como una concepción machista de la realidad se refleja en el lenguaje.

U-T 8-12	C. 7 (Material)	C. 7 (Meta)
U-T 8	taking-care	children
U-T 12	cook	dishes
U-T 14	clean	plates
U-T 21	wash	*cloth

Otro ejemplo de paralelismo que no se aprecia si no se recurre al análisis de la interacción es el caso de la siguiente interacción: dos pares de términos relacionados con la televisión, y, por tanto, pertenecientes a las mismas cadenas, comparten los mismos papeles semántico-gramaticales:

U-T	C. 8 (Actor)	C. 8 (Meta)
2	TV	communication (of ideas, images, news)
16	TV shows	violence

A simple vista, *communication* y *violence* no mantienen una relación aparente; sin embargo, una vez que ambos se relacionan con la televisión,

---

<sup>50</sup> También se puede considerar *need* como un proceso mental, aunque, teniendo en cuenta los ejemplos de Halliday (1994:174) nos inclinamos a pensar que en este caso es relacional.

pasan a pertenecer a la misma cadena. Además de ello, al estudiar el papel gramatical de estos términos, se observa que ambos son meta. Por último, y para que se cumpla el requisito mínimo de la interacción, ambos están emparejados con términos que pertenecen a la misma cadena y que representan el mismo papel de Actor (no humano, no consciente). Esta capacidad de la armonía cohesiva de descubrir paralelismo entre oraciones que, a simple vista, no se aprecian es también reconocida por Hoey (1991b).

El análisis de interacción entre cadenas permite descubrir un defecto de redacción relacionado con la repetición. Este defecto es lo que Cassany (1995: 132) denomina un *tic personal* o *vicio de redacción*, lo cual hace referencia a rutinas verbales en la prosa escrita que empobrecen la redacción del texto. Un ejemplo de ellos lo tenemos en la redacción 440, cuyo escritor hace un uso abusivo de la construcción *start + infinitive* e, incluso, calca la misma cláusula en diversos lugares. Este calco de estructura se pone de manifiesto al contrastar las unidades-t en las que se encuentran las cadenas que interactúan. Un ejemplo lo tenemos en la misma redacción que comentábamos arriba (de hecho, esta redacción muestra muchos casos de vicios personales, de repetición de estructuras y léxico):

U-T	C. 18 (Identificado)	C.19 (Identificador)
25	television	(best) way
27	television	(best) way

Un caso curioso lo constituye la Redacción n° 14 que, siendo una de las más coherentes desde el punto de vista del lector, presenta escasa interacción entre cadenas. Ello puede ser debido a dos factores:

- a) La redacción tiene pocas unidades-t y, dado que la interacción se analiza entre estas unidades y no entre las cláusulas que la forman, tiene pocas posibilidades de interacción; es probable que el número de términos centrales aumentara, si se analizara la interacción entre cláusulas dentro de la unidad-t.
- b) Pocos elementos tienen asignado un papel gramatical ya que muchos términos de este texto tienen la función de modificadores del núcleo sintagmático: sólo el núcleo desempeña algún papel de participante en el proceso. Esto conlleva que el número de posibilidades de interacción disminuya.

Resulta curioso que cuanto más concreto y sencillo sea el texto (en lo referente al tema y al léxico, y, posiblemente a la estructura), mayor interacción entre cadenas se produce. Sin embargo, cuando el léxico es variado, el tema más abstracto, profundo y objetivo (p.ej., la redacción 14), se da menos interacción. Es necesario aclarar que la mayor interacción y, con ella, la concreción y simplicidad, no se equiparan a la mala calidad del texto: la redacción 34, la mejor puntuada en la encuesta, es una composición de calidad, coherente, que presenta un grado relativamente alto de interacción.

Se da el caso de ciertas interacciones que se podrían considerar "más débiles", menos legítimas, que otras. Un ejemplo lo tenemos cuando se cumple el requisito mínimo de interacción (que dos pares de términos interactúen), pero los dos términos que interactúan, o alguno de ellos, no son los que más carga significativa tienen dentro de la oración; dicho en otras palabras, no son los participantes más importantes de la acción o acontecimiento expresado en la oración. Si observamos el siguiente cuadro, comprobaremos que la unidad-t 9 aporta dos términos que interactúan con miembros de otras unidades-t (*dump* y *freely*). Tenemos, así, el requisito mínimo necesario para la interacción, pero uno de los términos (el de Modo) no es un participante directo del proceso verbal sino que representa una circunstancia, un elemento subsidiario. Las demás unidades-t, sin embargo, gozan de términos en interacción que juegan el papel de participantes directos (Actor y/o Meta).

U-T	C.15 (Actor)	C.19 (Material)	C.18 (Meta)	C.12 (Localización)	C.7 (Modo)
4	Countries (Elidido)	destroy			
7		kills	animals		
8	We	fighting		now	
9		dump			freely
27		kill	animals		freely
37	we	fixed		(21st) century	
	we	destroyed			

A continuación hacemos referencia a los problemas encontrados al realizar esta fase del análisis. La mayor parte de ellos se derivan, principalmente, de la asignación de los papeles semántico-gramaticales de la transitividad. Aunque Halliday proporciona explicaciones muy completas

e ilustraciones de cada tipo de proceso y participante, nos encontramos con casos que nos planteaban dudas difíciles de resolver respecto a su análisis. Como ocurría en el caso de la formación de cadenas de cohesión, las redacciones de más bajo nivel son más fáciles de etiquetar, tal vez debido a que los procesos empleados son más básicos o elementales, no tan sofisticados ni variados como los empleados por aquellos escritores cuyo nivel de dominio del idioma es superior.

Una ventaja que presenta el análisis de transitividad propuesto por Halliday es el hecho de que, aunque el escritor cometa errores al presentar a los participantes, estos aún ostentan los papeles gramaticales que exhibirían en su utilización correcta. En el siguiente ejemplo, el hablante no nativo de inglés ha transferido una estructura del español al inglés, lo que motiva una estructura incorrecta en el idioma extranjero: *but it doesn't like me definetly*. Sin embargo, este error sintáctico no malogra el análisis semántico de transitividad, que se analizaría como:

hifi-music-system (it) (Fe), not (7), like (Men), me (Se), \*definetly (Mo)

donde observamos que el Sentidor sigue siendo el sujeto consciente, aunque expresado incorrectamente mediante la forma *me* y el Fenómeno, o cosa sobre la que se ejerce el gusto, sigue siendo *hifi-music-system*, aunque en esta oración aparezca como sujeto. Esta es una gran ventaja de un sistema de transitividad que incorpora el componente semántico en la asignación de papeles gramaticales, que permite distinguir entre sintaxis (o aparición superficial de los elementos en la oración) y carga semántica de los elementos oracionales. Este hecho, asimismo, demuestra que estos papeles tienen más bien una función semántica que gramatical, como apuntaban Downing y Locke (1992); sin embargo, no hay que olvidar que en la gramática funcional sistémica, gramática y significado van intrínsecamente unidos.

Para concluir nos gustaría añadir unas observaciones respecto a la validez de la armonía cohesiva como método de análisis de la coherencia. Aunque este análisis, de acuerdo a nuestros resultados, no coincida con otras medidas de coherencia, como podría ser la encuesta, sí podría estar indicando este rasgo de otra forma. Si tenemos en cuenta la definición del concepto de coherencia de Givón (1995), coherencia y repetición de la información estarían ligadas: la máxima coherencia sería la máxima redundancia, aunque un nivel óptimo de coherencia conllevaría, necesariamente, un equilibrio entre información repetida e información nueva. En este sentido, el análisis de coherencia de Hasan (1984) estaría midien-

do el grado de coherencia de los textos a través de su grado de repetición, puesto que la interacción entre cadenas sirve, principalmente, para poner de manifiesto estas redundancias textuales. Si para que haya coherencia debe haber un nivel aceptable de repetición, para que la interacción sea positiva no debería ser abusiva; se debería evitar la interacción que no aporta información nueva sino que se limita a repetir lo ya dicho.

#### 4.2.7 Dos nuevos índices derivados del análisis de armonía cohesiva

De la observación de las cadenas de interacción nos llamaron la atención dos hechos que no habían sido comentados en ninguno de los estudios consultados que llevaron a cabo el análisis de armonía cohesiva:

1. La evidente relación de algunos términos centrales con el tema de la redacción y
2. La extensión del ámbito de la interacción en algunas unidades-t.

Para expresar y cuantificar estas dos medidas, creamos dos nuevos índices que denominamos, respectivamente:

- (a) Términos Centrales al Tema (TCT).
- (b) Ámbito Medio de las Cadenas de Interacción (AMCI).

Respecto al primero, pudimos observar que ciertos TCs delataban el tema del que trataba la redacción, mientras que otros versaban sobre asuntos ajenos a ella. Textos con muy alta interacción y de una puntuación muy baja en coherencia mostraban este rasgo de forma patente: por ejemplo, la redacción 113, que tiene el mayor porcentaje de interacción y la puntuación más baja en la encuesta de coherencia. Este texto tiene 125 TCs de 254 TL (un 49,2%), pero que contribuyan realmente al desarrollo del tema (TCT), sólo 85; el resto los utiliza el escritor para hacer patente su posición respecto a la información que presenta (del tipo *I think, I realize, I know*), para referirse a sus propios enunciados (*I could talk, I am not speaking, I'm \*refearing*), al proceso de escritura y la tarea (*the teacher told*), a características de su propia personalidad (*I am not an erudite, I'm not a complicated person*) o a sus gustos (*I like hifi music system, I like technology*).

Procedimos a calcular este nuevo índice en todas las redacciones y a correlacionarlo con la encuesta de coherencia y, curiosamente, resultó en



una correlación estadísticamente significativa, la única de todos los cálculos llevados a cabo ( $r = 0,65116$ , significativa al nivel  $p < 0,01$ ) y con un nivel de significación más alto que todos los descubiertos por Parsons. Aunque nuestra primera reacción fue de júbilo, después comprendimos que se debe tomar este nuevo índice con precaución, puesto que no es tan objetivo como los que se obtienen de la interacción. Si bien es cierto que no cabe duda respecto a la contribución de algunos TCs al tema central del texto (como, realmente, ocurría con prácticamente el 100% de los TCs de Parsons, lo que, ya dijimos, viene motivado por el gran control del tema de la redacción), hay otros TCs cuya relativa importancia no es tan clara.

El segundo índice desarrollado en la presente investigación, el AM-CI, quiere dar cuenta del ámbito o extensión en el eje sintagmático de ciertas interacciones. Al igual que Parsons observó que ciertas cadenas de interacción eran más largas, nosotros observamos que ciertas unidades-t contribuían con muchos TCs, o, al menos, con más de dos que era el requisito mínimo. Procedimos pues a hallar el ámbito o alcance medio de las cadenas de interacción, utilizando el procedimiento de Parsons para hallar la longitud media de las cadenas de interacción, elaborando la siguiente fórmula:

$\begin{aligned} \text{Ámbito medio de cada U-T} &= n^{\circ} \text{ T.C.} / n^{\circ} \text{ U-T de interacción} \\ \text{Ámbito medio total} &= \text{suma de las A.M. de cada texto} / n^{\circ} \text{ textos} \end{aligned}$
---

Dado que el ámbito medio de todos los textos es igual a 2,13, podemos considerar que toda interacción que involucre a 3 ó más miembros (es decir, a 3 ó más cadenas de cohesión) está por encima de la media. A continuación procedimos a contar el número de interacciones que abarcaban 3 ó más TCs en la misma U-T y lo dividimos por el número de cadenas de interacción del texto, para hallar proporciones que fueran comparables entre textos de diferente longitud (ver Tabla 4.16). Una vez hallado este índice, sólo quedaba correlacionarlo con la encuesta y ver si ésta era significativa.



Tabla 4. 16  
 Proporciones A3/Nº cadenas de interacción

Va- ria- ble	Redacción														
	113	121	123	131	139	428	431	436	440	444	14	34	36	39	40
A3	0,48	0,33	0,36	0,65	0,7	0,3	0,4	1,26	0,31	0,63	1,16	0,92	0,4	0,46	0,05

La correlación entre esta nueva medida y la encuesta no fue, a diferencia del caso anterior, significativa ( $r = 0,286$ ), lo que demuestra que la amplitud de la interacción, o, lo que es lo mismo, el número de cadenas de cohesión que interactúan al tiempo, no está en relación lineal con la coherencia de los textos.

En conclusión creemos que, de los dos nuevos índices propuestos, el primero puede ser más esclarecedor para dar cuenta de la coherencia de los textos. No obstante, como dijimos anteriormente, no es siempre fácil decidir si ciertos términos son centrales al tema o no.

#### 4.2.8 Críticas al modelo de Hasan por otros autores

Friedman y Sulzby (1987) consideran que el modelo de Hasan de la armonía cohesiva es una poderosa herramienta para medir los textos escritos, pero, sin embargo, creen que no agota las posibilidades de la coherencia textual, habiendo factores pragmáticos y macroestructurales que también intervienen en la coherencia que no se pueden medir de acuerdo con este modelo. En su opinión la armonía cohesiva da cuenta de la coherencia en el ámbito oracional, la cual creen que es una parte importante de la coherencia total, aunque no la única. Así, un gran nivel de armonía cohesiva es necesario pero no suficiente para que se dé una gran coherencia textual. Una crítica más puntual expresada por estos autores es la que recuerda que en el análisis no se tiene en cuenta un importante mecanismo de cohesión: la conjunción (recuérdese que las conjunciones eran eliminadas en la interpretación léxica).

Friedman y Sulzby (1987), consideran que el modelo de Hasan es un método incompleto puesto que la gramática y el léxico no son, en su opinión, las únicas fuentes de unidad de la oración en su función de *representar* las diversas situaciones o experiencias vividas por los hablantes de

una lengua<sup>9</sup> de un texto. Friedman y Sulzby (1987: 301) creen que la pragmática y la macroestructura deberían estar incluidas también. En nuestra opinión, la pragmática parece estar más relacionada con la función de la oración como mensaje (*clause as message*), ya que está enfocada a la interacción entre hablante y oyente; por su parte, la macroestructura se aplica, no a la oración, sino a las relaciones entre las proposiciones expresadas en diversas oraciones o cláusulas del texto. No negamos que la pragmática y la macroestructura pudieran dar cuenta de la coherencia de los textos (de hecho varios autores utilizan planteamientos de esta índole), sin embargo, no creemos que deban considerarse como parte de la función representativa de la oración.

Se le achacan tres problemas al modelo:

1. La hiponimia: creen que es una relación semántica demasiado abierta, insensible a la realidad textual concreta. Por ejemplo, *dog* y *cat* serían hipónimos en todos los contextos en el modelo de Hasan por pertenecer a la clase *animals*, aunque en un texto en el que ambos animales se contrastan deberían considerarse antónimos.
2. El orden de las cláusulas: el orden de las cláusulas es importante para la coherencia de los textos, pero, sin embargo, la armonía cohesiva no da cuenta de este factor, puesto que los términos se analizan independientemente de su lugar en el texto. Si se incluyeran los componentes pragmático y macroestructural se eliminaría este problema: el conocimiento del mundo (componente pragmático) impediría que se presentara la información nueva antes que la conocida, al tiempo que la organización de los contenidos del texto (regida por su macroestructura) impediría, por ejemplo que, en un texto en el que se presenta un problema y una solución, ésta apareciera antes que aquél. Esto pondría fin a la *reversibilidad* de la armonía cohesiva.
3. El problema de la redundancia oracional: la armonía cohesiva, en opinión de estos autores, no distingue entre la redundancia que proporciona claridad y unidad al texto y la que no.

Al igual que para Friedman y Sulzby (1987), Cox, Shanahan y Sulzby (1990) opinan que cualquier análisis de cohesión, para ser un válido indicador de la coherencia textual, ha de ceñirse a las relaciones semánticas que se establecen en el universo del texto, no en el sistema de la lengua

---

<sup>9</sup> Lo que Halliday (1985/94) denomina *clause as representation* y Downing y Locke (1992) *experiences expressed as situation types*.

en general. Es decir, que las relaciones se deben establecer en el ámbito textual y dependerán del propósito del texto. Asimismo, apuntan que el coeficiente de armonía cohesiva (TC/TR) no discrimina entre oraciones (o unidades-t) que interactúan por ser similares o idénticas. Es decir, la repetición abusiva de la misma oración en diferentes partes del texto daría como resultado un gran número de términos centrales, lo que, conforme al modelo, haría aumentar el coeficiente de coherencia del texto. Para resolver estos problemas consideran necesario complementar el análisis con uno que atienda a la organización del texto, así como con lecturas holísticas que se centren en el significado de los mismos.

Cox *et al.* (1990) creen que el análisis de armonía cohesiva hace evidente gran parte de la microestructura de los textos y que puede, además, ser integrado en otros análisis enfocados a estudiar la macroestructura (p.ej., Cox, Shanahan y Tinzmann 1991), como sugerían Friedman y Sulzby (1987). Lo que ponen en duda es que este método se pueda emplear como medida pedagógica para la redacción.

#### 4.2.9 La segunda encuesta de coherencia

En vista de la falta de correlación entre las dos medidas utilizadas para medir la coherencia, decidimos, llevar a cabo una segunda encuesta de coherencia, pero variando el modelo de evaluación. Para ello adaptamos el modelo de Connor y Lauer (1985), basado, a su vez, en los resultados de un estudio sobre la coherencia de Bamberg (1983), que veíamos en el capítulo 1.

Ya que esta segunda encuesta constaba de seis aspectos, se calculó la media entre ellos y el resultado sirvió para representar la puntuación de la redacción. Una vez halladas todas las medias para cada redacción, se sometieron a una comparación estadística que demostró que había una diferencia significativa entre los escritores nativos y no nativos, mientras que las puntuaciones recibidas por los dos grupos de no nativos no discriminaba entre ellos. Estos datos se recogen en las Tablas 4.17 y 4.18.

**Tabla 4. 17**  
**Puntuaciones globales de la 2ª encuesta**  
**Características Estadísticas**

Población	Media	Desviación Típica
1º	3,13	0,84
4º	3,13	1,03
HN	4,27	1,07

**Tabla 4. 18**  
**Comparación de medias globales**

Variable 1	Variable 2	Diferencia	F	Nivel de Significación (p < 0,01)
1º	4º	-0,00333	0,00008498	No Significativo
1º	HN	-1,14	9,9398	<b>Significativo</b>
4º	HN	-1,13	9,8817	<b>Significativo</b>

Esta nueva medida, como ocurría en casos anteriores, iguala a los alumnos de 1º y 4º y los diferencia de los nativos. Al examinar las puntuaciones por área, pudimos comprobar que esta situación se repetía en todos los factores que componían esta evaluación, saliendo favorecido en todos los casos el grupo de referencia. Las Tablas 4.19 y 4.20 recogen las medias para cada área con las desviaciones típicas correspondientes, así como el nivel de significación de la diferencia.

**Tabla 4. 19**  
**Rasgos de Coherencia por Población**  
**Características Estadísticas**

Rasgo de Coherencia	Población	Media	Desviación Típica
<b>Enfoque</b>	1°	3,36	1,24
	4°	3,50	1,54
	HN	4,50	0,97
<b>Contexto</b>	1°	3,48	1,29
	4°	3,44	1,55
	HN	4,40	1,22
<b>Organización</b>	1°	2,93	1,20
	4°	2,93	1,20
	HN	4,00	1,31
<b>Cohesión</b>	1°	3,33	1,21
	4°	3,10	1,26
	HN	4,46	1,16
<b>Cierre</b>	1°	2,76	1,00
	4°	2,50	1,07
	HN	4,00	1,46
<b>Expresión</b>	1°	3,20	0,99
	4°	3,30	1,05
	HN	4,53	1,27

A continuación de estos cálculos nos dispusimos a comprobar si las puntuaciones de esta segunda encuesta se correspondían con los de la primera. Para ello, estudiamos la correlación entre ellas y dio un índice de correlación muy alto (0,95441) cuando se tenían en cuenta todas las puntuaciones. Existía, asimismo, correlación en las puntuaciones asignadas para las distintas poblaciones:

- $r = 0,47213$  para los alumnos de 1°.
- $r = 0,72674$  para los de 4°.
- $r = 0,892$  para los nativos.

Tabla 4. 20  
Rasgos de Coherencia por Población  
Comparación de medias

Rasgos de Coherencia	Variable 2	Variable 2	Diferencia	F	Nivel de Significación (p < 0,01)
Enfoque	1°	4°	-0,13	0,0817	No Significativo
	1°	HN	-1,13	5,9035	<b>Significativo</b>
	4°	HN	-1,00	4,5961	<b>Significativo (p &lt; 0,05)</b>
Contexto	1°	4°	0,04	0,0053	No Significativo
	1°	HN	-0,92	2,8339	Casi Significativo
	4°	HN	-0,96	3,0857	Casi Significativo
Organización	1°	4°	0,00	0,0000	No Significativo
	1°	HN	-1,06	5,5513	<b>Significativo</b>
	4°	HN	-1,06	5,5513	<b>Significativo</b>
Cohesión	1°	4°	0,23	0,2757	No Significativo
	1°	HN	-1,13	6,5053	<b>Significativo</b>
	4°	HN	-1,36	9,4597	<b>Significativo</b>
Cierre	1°	4°	0,26	0,3716	No Significativo
	1°	HN	-1,23	7,9487	<b>Significativo</b>
	4°	HN	-1,50	11,7575	<b>Significativo</b>
Expresión	1°	4°	-0,10	0,0601	No Significativo
	1°	HN	-1,33	10,6847	<b>Significativo</b>
	4°	HN	-1,23	9,1421	<b>Significativo</b>

También hubo correlación significativa entre la puntuación global de esta segunda encuesta y cada uno de los rasgos analizados, lo que parece indicar que todos ellos contribuyen a la coherencia de los textos. Sin embargo, puede que esta correlación venga determinada por razones matemáticas, ya que todos los rasgos son parte de esta puntuación global. Lo



que es más destacable, sin embargo, es que también hubo correlación entre cada rasgo y la primera encuesta de coherencia.

Por su parte, el estudio de correlación entre esta segunda encuesta y los tres resultados del análisis de armonía cohesiva que se consideraron más pertinentes (%TC, %TCT y TR/TP) demostró, igual que en el caso de la primera, que entre ellos no había una relación lineal. Por ello debemos concluir que el análisis de armonía cohesiva no detecta el nivel de coherencia cuando ésta se mide por cualquiera de las dos encuestas. Si hemos de decidir cuál de los dos tipos de medidas está realmente midiendo la coherencia de los textos, si el análisis de armonía cohesiva o el juicio de un grupo de informantes, los resultados parecen inclinar la balanza hacia estos últimos.

Por ello, no podemos sino concluir que la armonía cohesiva no ha dado los resultados esperados conforme a los obtenidos en estudios previos. Dicho de otro modo, nuestras hipótesis de partida respecto al análisis de la armonía cohesiva no han sido verificadas:

- Si el modelo de la armonía cohesiva no sirve para medir la coherencia de los textos, tampoco será eficaz como medida indicativa de la organización de los textos, puesto que ésta se medía en función de su coherencia (resultado de las hipótesis 1 y 2)
- El porcentaje de términos centrales (%TC) de los textos no es un índice de coherencia (no se corresponde con otras medidas de coherencia) y, por tanto, no sirve para discriminar entre la coherencia de los textos de las diversas poblaciones (hipótesis 3 y 4).

Al no probarse eficaces las cuatro hipótesis de partida (ver Sección 4.2 del presente capítulo), las hipótesis más particulares basadas en la expectativa de que los índices de armonía cohesiva servirían para discriminar a unos escritores de otros, tampoco lo son. Las medidas desarrolladas por Parsons (1990) respecto a la longitud de las cadenas de cohesión resultaron, igualmente, infructuosas.

En el siguiente capítulo expondremos los resultados obtenidos del segundo análisis, la categorización de los mecanismos de cohesión de acuerdo con la tipología de Halliday y Hasan (1976) y observaremos la relación que se establece entre ambos. La armonía cohesiva, aunque tenga como fin último explicar la coherencia de los textos, parte de la cohesión de los mismos, por lo que ambas medidas deberían estar relacionadas. Esto, como veremos, no es así, por lo que intentaremos proporcionar una explicación apropiada del porqué.



# Resultados del Análisis de Cohesión

## 5.1 Introducción

En la primera parte de este capítulo comentamos los resultados obtenidos de la identificación y el recuento de los diversos tipos de cohesión conforme a la clasificación de Halliday y Hasan (1976), adaptada y modificada en estudios posteriores (Halliday y Hasan 1989 y Halliday 1994). A continuación añadimos algunos comentarios de orden cualitativo a los resultados cuantitativos de esta primera parte. Para finalizar el capítulo ponemos de manifiesto algunos problemas de los que adolece el modelo y comparamos los resultados obtenidos en el análisis tipológico de cohesión, conforme los exponemos en este capítulo, con los de coherencia, según se recogen en el capítulo anterior.

## 5.2 Los Resultados del Análisis Tipológico de Cohesión

El uso esperado de los mecanismos de cohesión por parte de nuestros sujetos se recoge en las hipótesis siguientes:

1. Podrá observarse una disminución progresiva en la frecuencia de uso de los mecanismos de cohesión, de tal forma que los alumnos de primer curso utilizarán menos lazos que los de cuarto y éstos, a su vez, menos que los hablantes nativos.
2. La variedad de uso de los mecanismos de cohesión estará en función de los siguientes factores:

- (a) Del nivel académico de los alumnos, cuando comparemos los resultados obtenidos por los dos grupos de escritores no nativos, esperando que haya más variedad en el caso de los alumnos de cuarto.
- (b) De la destreza en el uso del idioma, cuando se contrasten los hablantes nativos de inglés con los no nativos, dado que para los primeros el inglés será su L1 y para los segundos, su L2. De este modo, se espera que el grupo de hablantes nativos utilice una mayor variedad de lazos de cohesión.

Estas hipótesis se elaboraron como respuestas esperadas a las preguntas que aparecen a continuación:

1. ¿Se dan diferencias cuantitativas en el número de mecanismos de cohesión utilizados por las tres subpoblaciones de este estudio (alumnos de 1º, alumnos de 4º y hablantes nativos)?
2. ¿Se observan diferencias en el uso de los mecanismos de cohesión, es decir, hay preferencias en cuanto al tipo de mecanismo utilizado por los diversos grupos de sujetos?

Algunos estudios apuntan que la frecuencia de aparición de los distintos mecanismos de cohesión no sirve para discriminar entre grupos de sujetos, sino que es necesario estudiar el uso particular que se hace de estos mecanismos (Nold y Friedman 1971, Pritchard 1980, Reinhart 1980, Witte y Faigley 1981, Connor 1984, Scarcella 1984, Ehrlich 1988, Haswell 1988). No obstante, creemos que la clasificación y el recuento de estos mecanismos son previos a cualquier estudio riguroso que quiera dar cuenta de la eficacia de su utilización. Por tanto, esta fase, aunque laboriosa es, a nuestro modo de ver, ineludible. Por otra parte, si a través de este análisis, descubrimos diferencias estadísticamente significativas en el uso de algún mecanismo particular, podríamos estar ante un abuso o una insuficiencia de determinado mecanismo, lo que también aportaría información valiosa respecto a la utilización de dichos mecanismos. Además de todo ello, el recuento de frecuencias tiene la ventaja de que aporta pruebas objetivas respecto a la utilización de un mecanismo en concreto, mientras que las observaciones generales respecto a la utilización, si no están respaldadas por un recuento corren el riesgo de ser falsas impresiones. El corpus en el que se basan las siguientes observaciones es de 36 redacciones (un total de 914 unidades-t

ó 5.695 palabras), 12 de cada una de las poblaciones estudiadas. Los 15 textos que se analizaron conforme al modelo de Hasan (1984) se encuentran también analizados según la tipología de mecanismos de cohesión, por tanto, cuando establezcamos las comparaciones entre los análisis de coherencia y cohesión, los textos utilizados serán, lógicamente, estos 15. Siete redacciones más de cada población fueron analizadas conforme a la taxonomía que nos ocupa, pero no fueron sometidas al análisis de armonía cohesiva. Esto se debe a que no quisimos excedernos en la carga de corrección impuesta a los informantes. Sin la encuesta, la eficacia del análisis de armonía cohesiva no podía comprobarse. Las tablas 5.1, 5.2 y 5.3 recogen los porcentajes de utilización de los diferentes mecanismos de cohesión.

Comparar las cantidades totales (éstas se pueden consultar en Díez 1998, Tablas 7.1, 7.2 y 7.3 del capítulo 7) de cada redacción resultaría engañoso, puesto que están en función de la longitud del texto; por ello, es preciso obtener porcentajes o ratios que permiten que las medidas sean comparables. Para igualar las frecuencias totales en los casos de Referencia, Sustitución, Elipsis y Conjunción dividimos por el número de unidades-t de la redacción; en el caso de la cohesión Léxica, dividimos por el número de palabras. La razón de esta diferencia estriba en el desigual tratamiento de los tipos de cohesión: mientras que el primer grupo de mecanismos fue estudiado en su funcionamiento entre unidades-t (lo que es equiparable a la relación interoracional de Halliday y Hasan 1976), la cohesión léxica se estudió tanto dentro como fuera de la unidad-t, al igual que Halliday (1994), quien también tiene en cuenta la cohesión léxica intraoracional (i.e., todas las palabras del texto pueden mantener lazos de cohesión léxica con todas las demás).

Tabla 5. 1

TIPOS DE COHESIÓN  
PRIMERO (Porcentajes)

TIPO	SUBTIPO	REDACCIONES												MEDIA	
		103	104	109	113	114	120	121	123	125	126	131	139		
REFERENCIA	R:P	64,3	36,4	36,8	31,4	26,7	48,3	17,6	17,6	34,8	50,0	13,6	25,0	33,5	
	R:D	3,6	13,6	5,3	22,9	23,3	10,3	23,5	29,4	8,7	7,1	18,2	7,5	14,5	
	R:C	25,0	9,1	10,5	0,0	0,0	13,8	5,9	0,0	4,3	3,6	9,1	5,0	7,2	
	<b>TOTAL</b>	<b>92,9</b>	<b>59,1</b>	<b>52,6</b>	<b>54,3</b>	<b>50,0</b>	<b>72,4</b>	<b>47,1</b>	<b>47,1</b>	<b>47,8</b>	<b>60,7</b>	<b>40,9</b>	<b>37,5</b>	<b>55,2</b>	
SUSTITUCIÓN	S:n	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,5	2,5	0,6	
	S:v	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	
	S:o	0,0	4,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	
	<b>TOTAL</b>	<b>0,0</b>	<b>4,5</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>5,9</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>4,5</b>	<b>2,5</b>	<b>1,5</b>	
ELIPSIS	E:n	0,0	4,5	10,5	0,0	0,0	3,4	0,0	0,0	0,0	3,6	0,0	0,0	1,8	
	E:v	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
	E:o	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
	<b>TOTAL</b>	<b>0,0</b>	<b>4,5</b>	<b>10,5</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>3,4</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>3,6</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>1,8</b>	
CONJUNCIÓN	ELABORACIÓN	C:ap	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,7	7,1	4,5	0,0	2,5
		C:clar	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	9,1	0,0	0,8
		<b>Total</b>	<b>0,0</b>	<b>9,1</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>8,7</b>	<b>7,1</b>	<b>13,6</b>	<b>0,0</b>	<b>3,2</b>
	EXTENSIÓN	C:adv	10,7	45,5	10,5	5,7	30,0	27,6	11,8	17,6	8,7	3,6	22,7	27,5	18,5
		C:ver	7,1	13,6	15,8	11,4	10,0	17,2	23,5	0,0	17,4	7,1	13,6	0,0	11,4
		<b>Total</b>	<b>17,9</b>	<b>63,6</b>	<b>26,3</b>	<b>17,1</b>	<b>40,0</b>	<b>48,3</b>	<b>41,2</b>	<b>17,6</b>	<b>26,1</b>	<b>14,3</b>	<b>36,4</b>	<b>32,5</b>	<b>31,8</b>
	AMPLIACIÓN	C:esp	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
		C:temp	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	3,6	0,0	5,0	1,0
		C:mod	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,5	0,2
		C:caus	3,6	4,5	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0	0,0	4,3	0,0	0,0	2,5	2,6
		C:cond	3,6	0,0	10,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,2
		<b>Total</b>	<b>7,1</b>	<b>4,5</b>	<b>10,5</b>	<b>0,0</b>	<b>20,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>13,0</b>	<b>3,6</b>	<b>0,0</b>	<b>10,0</b>	<b>5,7</b>
	OTRAS	C:cont	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,4	0,0	0,0	0,0	3,6	0,0	0,0	0,6
		<b>Total</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>3,4</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>3,6</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,6</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>25,0</b>	<b>77,3</b>	<b>36,8</b>	<b>17,1</b>	<b>60,0</b>	<b>51,7</b>	<b>41,2</b>	<b>17,6</b>	<b>47,8</b>	<b>28,6</b>	<b>50,0</b>	<b>42,5</b>	<b>41,3</b>	
	LÉXICA	L: Col	6,2	4,2	4,8	1,4	2,1	4,4	4,1	4,7	3,7	3,1	2,3	6,7	4,0
L: Rep		14,7	11,7	13,7	13,0	18,0	19,8	6,3	11,9	13,4	13,9	10,9	12,3	13,9	
SINONIMIA		L: S:	2,5	2,1	3,8	2,0	2,4	1,8	0,9	1,1	3,1	1,4	1,4	3,7	2,2
		L: S:hip	1,5	2,1	1,6	1,2	1,5	2,4	2,7	0,7	3,7	8,0	0,9	2,8	2,4
		L: S:met	0,2	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0	0,5	0,4	0,9	0,0	0,7	0,6	0,3
		L: S:sup	1,0	0,4	0,6	0,4	0,0	1,2	0,5	0,7	0,0	0,9	0,5	1,3	0,6
		L: S:Chip	0,0	0,4	0,0	0,2	0,0	0,0	1,4	1,4	0,0	0,0	1,4	3,5	0,7
		L: S:Cmet	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,1
		L: S:pg	0,0	0,7	0,3	0,8	0,0	0,3	0,9	0,0	0,0	0,0	0,2	0,2	0,3
		<b>Total</b>	<b>5,2</b>	<b>5,7</b>	<b>6,4</b>	<b>5,2</b>	<b>4,0</b>	<b>5,6</b>	<b>6,8</b>	<b>4,7</b>	<b>7,7</b>	<b>10,8</b>	<b>5,1</b>	<b>12,1</b>	<b>6,6</b>
<b>TOTAL</b>		<b>26,1</b>	<b>21,6</b>	<b>24,8</b>	<b>19,6</b>	<b>24,1</b>	<b>29,8</b>	<b>17,1</b>	<b>21,3</b>	<b>24,7</b>	<b>27,8</b>	<b>18,3</b>	<b>31,2</b>	<b>23,9</b>	
<b>TOTAL LAZOS DE COHESIÓN</b>		<b>144,0</b>	<b>167,0</b>	<b>124,8</b>	<b>91,1</b>	<b>134,1</b>	<b>157,4</b>	<b>105,4</b>	<b>91,9</b>	<b>120,4</b>	<b>120,7</b>	<b>113,8</b>	<b>113,7</b>	<b>123,7</b>	

Tabla 5. 2

TIPOS DE COHESIÓN  
CUARTO (Porcentajes)

TIPO	SUBTIPO	REDACCIONES												MEDIA	
		405	406	409	412	414	415	421	428	431	436	440	444		
REFERENCIA	R:P	19,2	26,3	16,7	8,7	44,0	82,4	25,0	25,9	26,7	34,8	34,4	50,0	32,8	
	R:D	57,7	26,3	45,8	30,4	20,0	41,2	5,0	29,6	13,3	0,0	9,4	5,9	23,7	
	R:C	3,8	26,3	12,5	0,0	0,0	0,0	0,0	3,7	0,0	8,7	3,1	0,0	4,8	
	<b>TOTAL</b>	<b>80,8</b>	<b>78,9</b>	<b>75,0</b>	<b>39,1</b>	<b>64,0</b>	<b>123,5</b>	<b>30,0</b>	<b>59,3</b>	<b>40,0</b>	<b>43,5</b>	<b>46,9</b>	<b>55,9</b>	<b>61,4</b>	
SUSTITUCIÓN	S:n	0,0	15,8	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,1	0,0	1,9	
	S:v	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
	S:o	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
	<b>TOTAL</b>	<b>0,0</b>	<b>15,8</b>	<b>4,2</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>3,1</b>	<b>0,0</b>	<b>1,9</b>	
ELIPSIS	E:n	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,1	0,0	0,6	
	E:v	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
	E:o	0,0	0,0	0,0	0,0	8,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	
	<b>TOTAL</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>12,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>3,1</b>	<b>0,0</b>	<b>1,3</b>	
CONJUNCIÓN	ELABORACIÓN	C:ap	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,8	5,0	0,0	0,0	4,3	3,1	0,0	2,0
		C:clar	0,0	5,3	0,0	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,3	3,1	0,0	1,4
		<b>Total</b>	<b>0,0</b>	<b>5,3</b>	<b>0,0</b>	<b>4,3</b>	<b>0,0</b>	<b>11,8</b>	<b>5,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>8,7</b>	<b>6,3</b>	<b>0,0</b>	<b>3,4</b>
	EXTENSIÓN	C:ad	7,7	15,8	33,3	17,4	12,0	5,9	20,0	14,8	10,0	21,7	15,6	23,5	16,5
		C:adv	7,7	15,8	16,7	26,1	12,0	5,9	10,0	25,9	6,7	4,3	6,3	17,6	12,9
		C:var	0,0	0,0	0,0	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3	0,0	0,0	0,0	0,6
		<b>Total</b>	<b>15,4</b>	<b>31,6</b>	<b>50,0</b>	<b>47,8</b>	<b>24,0</b>	<b>11,8</b>	<b>30,0</b>	<b>40,7</b>	<b>20,0</b>	<b>26,1</b>	<b>21,9</b>	<b>41,2</b>	<b>30,0</b>
	AMPLIACIÓN	C:esp	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5
		C:temp	11,5	15,8	0,0	13,0	0,0	0,0	10,0	0,0	3,3	8,7	6,3	0,0	5,7
		C:mod	0,0	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	13,0	3,1	0,0	1,7
		C:caus	3,8	0,0	12,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,3	6,3	0,0	2,2
		C:cond	0,0	0,0	0,0	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4
		C:as	3,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3
	<b>Total</b>	<b>19,2</b>	<b>15,8</b>	<b>16,7</b>	<b>17,4</b>	<b>0,0</b>	<b>5,9</b>	<b>10,0</b>	<b>0,0</b>	<b>3,3</b>	<b>26,1</b>	<b>15,6</b>	<b>0,0</b>	<b>10,8</b>	
	OTRAS	C:cont	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9	0,9
		<b>Total</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>5,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>5,9</b>	<b>0,9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>34,6</b>	<b>52,6</b>	<b>66,7</b>	<b>69,6</b>	<b>24,0</b>	<b>29,4</b>	<b>50,0</b>	<b>40,7</b>	<b>23,3</b>	<b>60,9</b>	<b>43,8</b>	<b>47,1</b>	<b>45,2</b>		
LÉXICA	L	L: Col	7,3	3,4	3,2	4,5	3,7	7,3	5,3	4,3	3,4	4,4	4,3	3,6	4,6
		L: Rep	14,7	12,3	13,3	11,5	11,1	12,9	6,3	11,4	12,0	13,9	14,4	15,2	12,4
	SINONIMIA	L: S:	4,5	1,9	4,7	2,0	1,7	2,4	3,0	5,1	3,7	1,0	3,7	3,6	3,1
		L: S:hip	0,3	0,4	0,5	0,0	1,4	1,6	5,0	2,3	1,5	4,1	3,9	1,1	1,8
		L: S:met	0,0	0,8	0,7	0,3	0,3	0,0	0,0	1,0	0,9	0,0	0,2	0,0	0,4
		L: S:sup	0,0	1,5	0,0	0,3	0,9	1,6	1,0	0,3	0,3	1,4	0,4	0,4	0,7
		L: S:Chip	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	1,8	0,6	5,1	5,2	1,8	1,3
		L: S:Omet	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,1
		L: S:pg	0,5	0,4	0,5	0,8	1,1	0,8	0,3	0,3	0,3	0,3	0,6	0,0	0,5
		<b>Total</b>	<b>5,2</b>	<b>5,4</b>	<b>6,4</b>	<b>3,4</b>	<b>5,4</b>	<b>7,3</b>	<b>9,3</b>	<b>10,6</b>	<b>8,3</b>	<b>11,9</b>	<b>14,0</b>	<b>7,0</b>	<b>7,8</b>
<b>TOTAL</b>	<b>27,3</b>	<b>21,1</b>	<b>22,9</b>	<b>19,3</b>	<b>20,3</b>	<b>27,4</b>	<b>20,9</b>	<b>26,3</b>	<b>23,8</b>	<b>30,2</b>	<b>32,8</b>	<b>25,8</b>	<b>24,8</b>		
<b>TOTAL LAZOS DE COHESIÓN</b>		<b>142,7</b>	<b>168,4</b>	<b>168,7</b>	<b>128,0</b>	<b>120,3</b>	<b>180,4</b>	<b>100,9</b>	<b>126,3</b>	<b>87,1</b>	<b>134,5</b>	<b>129,7</b>	<b>128,7</b>	<b>134,6</b>	

Tabla 5. 3

TIPOS DE COHESIÓN  
HABLANTES NATIVOS (Porcentajes)

TIPO	SUBTIPO	REDACCIONES													MEDIA
		1	2	3	4	5	6	7	14	34	36	39	40		
REFERENCIA	R:P	0,0	0,0	3,1	4,3	5,9	24,0	0,0	0,0	25,8	10,8	23,8	16,7	9,5	
	R:D	18,4	25,0	12,5	8,7	17,6	20,0	6,9	11,8	3,2	5,4	0,0	33,3	13,6	
	R:C	2,6	0,0	0,0	0,0	5,9	4,0	0,0	0,0	6,5	5,4	0,0	16,7	3,4	
	TOTAL	21,1	25,0	15,6	13,0	29,4	48,0	6,9	11,8	35,5	21,6	23,8	66,7	26,5	
SUSTITUCIÓN	S:n	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
	S:v	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
	S:o	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
	TOTAL	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	
ELIPSIS	E:n	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	3,4	0,0	9,7	2,7	0,0	5,6	2,1	
	E:v	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
	E:o	0,0	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,5	0,0	0,0	1,1		
	TOTAL	0,0	6,3	0,0	0,0	0,0	4,0	3,4	0,0	16,1	2,7	0,0	5,6	3,2	
CONIUNCIÓN	ELABORACIÓN	C:ap	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7	4,8	5,6	1,1	
		C:cclar	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0	0,0	0,2	
		Total	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,4	4,8	5,6	1,3	
	EXTENSIÓN	C:adv	15,8	6,3	12,5	8,7	23,5	20,0	10,3	11,8	9,7	13,5	14,3	22,2	14,0
		C:adv	10,5	6,3	12,5	13,0	5,9	4,0	3,4	0,0	16,1	8,1	4,8	5,6	7,5
		C:var	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5
	Total	26,3	12,5	25,0	21,7	35,3	24,0	13,8	11,8	25,8	21,6	19,0	27,8	22,1	
	AMPLIACIÓN	C:esp	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0	0,0	0,2
		C:temp	5,3	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,0	0,0	1,2
		C:mod	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,0	5,6	0,7
		C:caus	0,0	0,0	3,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,8	0,0	0,7
		C:cond	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,4	0,0	0,0	0,5
		C:cas	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	9,5	0,0	0,8
	Total	5,3	6,3	3,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,5	8,1	14,3	5,6	4,1	
OTRAS	C:cont	2,6	0,0	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	
	Total	2,6	0,0	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	
TOTAL	34,2	18,8	34,4	21,7	35,3	24,0	13,8	11,8	32,3	35,1	38,1	38,9	28,2		
LÉXICA	L, Col	2,0	4,8	2,2	1,7	1,4	2,9	1,0	12,7	3,6	7,8	8,7	4,0	4,4	
	L, Rep	17,1	10,1	15,3	14,8	12,7	9,3	27,1	10,1	10,1	15,6	15,7	14,6	14,4	
	SINONIMIA	L, S:	2,8	2,6	2,4	4,1	3,8	0,5	1,3	5,8	2,4	3,4	2,1	2,4	2,8
		L, S:hip	0,2	0,9	0,5	0,9	1,9	1,2	1,6	1,6	3,1	0,2	0,3	0,0	1,0
		L, S:met	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,5	0,0	1,9	0,0	1,0	0,7	3,0	0,6
		L, S:sup	0,4	0,0	0,2	1,5	0,9	0,7	0,6	0,5	0,7	0,2	0,3	2,7	0,7
		L, S:Chip	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	1,5	1,0	1,6	2,9	2,4	2,4	0,0	1,1
		L, S:Cmet	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	0,5	0,0	0,0	0,1
		L, S:spg	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	0,6	0,0	0,0	1,5	1,0	1,3	0,4
		Total	3,4	4,4	3,4	6,4	6,6	5,1	5,1	11,9	9,2	9,3	7,0	9,4	6,8
	TOTAL	22,5	19,3	20,9	23,0	20,7	17,3	33,1	34,7	22,9	32,8	31,4	28,0	25,5	
TOTAL LAZOS DE COHESIÓN		77,8	69,3	70,9	57,7	91,2	93,3	57,3	58,3	106,8	92,2	93,3	139,1	83,9	



Una vez hecho el recuento de las frecuencias relativas de cada tipo de mecanismo, introdujimos todos esos datos en la base de datos de un programa de estadística y comprobamos si había diferencias significativas en la frecuencia de uso entre diferentes poblaciones para cada tipo. A continuación comentaremos los resultados obtenidos para cada tipo de cohesión y añadiremos algunas observaciones respecto a la utilización concreta de cada uno.

### 5.2.1 Referencia

Respecto al uso global de los mecanismos de referencia (personal, demostrativos y comparación) obtuvimos los resultados que se recogen en la Tabla 5.4. Consideradas las medias y las desviaciones típicas de las tres poblaciones, el análisis de varianza demostró que entre las poblaciones de 1º y 4º no había diferencias significativas pero sí entre cada una de estas poblaciones y los hablantes nativos. La Tabla 5.5 recoge estos resultados de esta comparación múltiple.

Estos resultados nos permiten afirmar, por tanto, que los hablantes no nativos utilizan el doble de mecanismos de referencia que los no nativos. Esto parece estar indicando un abuso de este tipo de cohesión por parte de los discentes de inglés; cuando estudiemos el uso concreto de estos mecanismos de una forma más cualitativa podremos, tal vez, apuntar la razón que motiva este abuso. De momento podríamos especular que se trata de una estrategia compensatoria frente a la falta de destreza para utilizar otros mecanismos de cohesión más sofisticados<sup>52</sup>. Estos resultados contradicen estudios anteriores (Witte y Faigley 1981, Connor 1984 y Scarcella 1984), lo cual podría estar arrojando luz respecto al uso que los hablantes hispano-parlantes españoles hacen de los mecanismos de referencia. Hasta ahora nadie había hecho un estudio similar al presente que aportara datos respecto a la frecuencia de uso de este mecanismo por parte de esta población. Scarcella (1984) contaba con hispano-

---

<sup>52</sup> Scarcella (1984) habla de estas estrategias compensatorias como posible razón del uso de un mecanismo de cohesión sobre otro, sin embargo, en el caso de sus sujetos, el mecanismo que más se utilizó con esta función fue el de la conjunción. En opinión de Scarcella, la referencia sería un mecanismo de cohesión más sofisticado que la conjunción para obtener cohesión; sin embargo, es posible pensar que no se trata de que un mecanismo de cohesión sea más sofisticado que otro sino que existen usos más sofisticados y más sencillos de utilizar todos los mecanismos de cohesión.



parlantes entre sus sujetos pero estaban incluidos dentro del grupo de lenguas románicas y, muy probablemente, algunos, si no la mayoría, de sus sujetos hispano-parlantes procederían de Hispanoamérica, puesto que condujo su experimento en la Universidad de California en Santa Bárbara con alumnos internacionales.

**Tabla 5. 4**  
**Resultados para la Referencia**  
**Variables Estadísticas por Población**

Población	Media	Desviación Típica
1°	55,2	15,07
4°	61,4	25,65
HN	26,5	16,87

**Tabla 5. 5**  
**Referencia global**  
**Comparación de Medias**

Variable 1	Variable 2	Diferencia	F	Nivel de Significación (p < 0,01)
1°	4°	-6,20	0,29649	No Significativo
1°	HN	28,66	6,3214	<b>Significativo</b>
4°	HN	34,85	9,3559	<b>Significativo</b>

**Tabla 5. 6**  
**Tipos de Referencia**  
**Características Estadísticas por Población**

Tipos de Referencia	Población	Media	Desviación Típica
<b>Personal</b>	1ª	33,54	15,03
	4ª	32,84	19,30
	HN	9,53	10,33
<b>Demostrativo</b>	1ª	14,45	8,65
	4ª	23,71	18,06
	HN	13,56	9,68
<b>Comparación</b>	1ª	7,19	7,14
	4ª	4,84	7,86
	HN	3,42	4,92

El mismo tipo de análisis estadístico se llevó a cabo en los subtipos de referencia para comprobar si las diferencias significativas encontradas en el uso global de este mecanismo se reflejaban en todos ellos (ver Tabla 5.6). De los tres subtipos, sólo el tipo Personal dio resultados positivos; los otros dos no discriminaban entre las tres poblaciones (ver Tabla 5.7). Esto parece debido a que el tipo personal es, en general, el más usado. Aunque la media de Demostrativos utilizados en 4º es superior a la de los otros dos grupos (23,7, en 4º, frente a 14,5 y 13,6 en 1º y nativos, respectivamente), las diferencias no son estadísticamente significativas. La comparación, por su parte, es el mecanismo referencial menos utilizado. El hecho de que la comparación como mecanismo de cohesión (frente a la comparación meramente sintáctica) es, en ocasiones, difícil de detectar, podría estar influyendo en estas cifras tan bajas. Este problema lo comentaremos más ampliamente en una sección posterior.

Tabla 5. 7  
Tipos de Referencia  
Comparación de Medias

Rasgos de Cohesión	Variable 2	Variable 2	Nivel de Significación (p < 0,01)
Personal	1°	4°	No Significativo
	1°	HN	<b>Significativo</b>
	4°	HN	<b>Significativo</b>
Demostrativo	1°	4°	No Significativo
	1°	HN	No Significativo
	4°	HN	No Significativo
Comparación	1°	4°	No Significativo
	1°	HN	No Significativo
	4°	HN	No Significativo

### 5.2.2 Sustitución y elipsis

La sustitución y la elipsis están prácticamente ausentes en las redacciones. Los estudios de Connor (1984) y Scarcella (1984), también centrados en el lenguaje escrito, obtuvieron idénticos resultados. Estos dos mecanismos son más propios de la lengua hablada, lo que muy probablemente es la razón de su ausencia en los textos escritos.

La escasez de ejemplos de estos dos tipos de cohesión nos impide comprobar el nivel de adquisición de los mismos por parte de los aprendices de inglés en nuestro corpus. Nuestra intuición y experiencia en la docencia de esta lengua nos hacía pensar que los mecanismos de elipsis serían utilizados sin gran dificultad por parte de los escritores no nativos de nuestro corpus, por su similitud con los empleados en español (excepto ejemplos como los que vimos en el capítulo 2). Sin embargo, predecimos que los de sustitución plantearían algunos problemas de adquisición. Los usos de *one* como sustituto no son excesivamente complejos, sin embargo el empleo de *do* y *so* suele denotar un nivel intermedio-alto de dominio del inglés. Si nuestro corpus se hubiera extraído de la lengua hablada, tal vez,

podríamos haber corroborado la certeza de estas hipótesis. Pero, el hecho de carecer de ejemplos impide que, ni siquiera, podamos abordar estos temas. No obstante, podemos aportar un ejemplo de utilización de *do* como sustituto que apoya estas impresiones. El único ejemplo que encontramos de este sustituto en las redacciones escritas por los no nativos procede de una redacción de 1º, la 123, calificada por los informantes con un total de 29 puntos (la más alta de 1º junto a la 139 y a un punto de diferencia de la más baja de los nativos):

U-T 8. *Such an enormous change in everybody's life must have its disadvantages.*

U-T 9. *And it does.*

Pero como decíamos arriba, no podemos obtener conclusiones definitivas respecto al uso de este mecanismo ni de la elipsis por la práctica ausencia de ejemplos. Pasamos, a continuación, a comentar la frecuencia del resto de los mecanismos de cohesión

### 5.2.3 Conjunción

En primer lugar, comentaremos la frecuencia de uso de la conjunción en general, en las diferentes poblaciones y, a continuación, de los diversos tipos. La Tabla 5.8 recoge las medias y desviaciones típicas de la conjunción en general y la 5.9 muestra entre qué poblaciones se encontraron diferencias significativas en este uso.

**Tabla 5. 8**  
**Resultados para la conjunción**  
**Características Estadísticas por Población**

Población	Media	Desviación Típica
1º	41,3	17,75
4º	45,2	15,66
HN	28,2	9,65

**Tabla 5. 9**  
**Resultados para la conjunción**  
**Comparación de Medias**

Variable 1	Variable 2	Diferencia	F	Nivel de Significación ( $p < 0,05$ )
1°	4°	-3,92	0,21204	No Significativo
1°	HN	13,10	2,362	No Significativo
4°	HN	17,02	3,9894	<b>Significativo</b>

Como puede apreciarse en las tablas precedentes, mientras que no existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de las conjunciones entre 1° y 4° (con medias de 41,3% y 45,2 %, respectivamente), esta diferencia entre los dos grupos de discentes de inglés es suficiente para que, al compararlos con las medias de los HN (28,2), los de 4° presenten diferencias significativas respecto a ellos, mientras que los de 1° no. Esto es debido a que tanto la media como la desviación típica tienen que ser tenidas en cuenta a la hora de decidir si dos grupos son significativamente diferentes. En 1° encontramos no sólo un uso elevado de la conjunción, como en 4°, sino que, además, la dispersión entre los diferentes escritores es muy amplia: junto a dos escritores que utilizaron un 17% de conjunciones, aproximadamente, encontramos otro que utilizó un 60%. Si no contabilizamos las dos redacciones con un valor tan bajo, comprobamos que la media de uso de las conjunciones sube por encima de la de 4°, la desviación típica baja y las diferencias entre 1° y hablantes nativos se convierte en significativa (ver Tablas 5.10 y 5.11).

**Tabla 5. 10**  
**Resultados para la conjunción (1° homogeneizado)**  
**Características Estadísticas por Población**

Población	Media	Desviación Típica
1°	46,09	15,24
4°	45,2	15,66
HN	28,2	9,65

**Tabla 5. 11**  
**Resultados para la conjunción (1° homogeneizado)**  
**Comparación de Medias**

Variable 1	Variable 2	Diferencia	F	Nivel de Significación (p < 0,05)
1°	4°	0,86	0,0108	No Significativo
1°	HN	17,89	4,6524	<b>Significativo</b>
4°	HN	17,02	3,9894	<b>Significativo</b>

Este mayor uso de la conjunción en los hablantes no nativos, aunque pudiera parecer sorprendente, coincide con los resultados hallados por Scarcella (1984). La diferencia entre su estudio y el nuestro estriba en que, mientras que sus alumnos de inglés del grupo bajo utilizaron más conjunciones que los de nivel alto, en nuestro caso no encontramos diferencias entre 1° y 4°. Lo cierto es que, hasta ahora, no tenemos indicios de un nivel de adquisición diferente de los mecanismos de coherencia y cohesión entre ambos grupos de alumnos, como esperábamos. Nuestra expectativa era observar un cierto desarrollo evolutivo entre 1° y 4°, pero esto no se confirma con nuestros resultados. Lo cierto es que no es posible determinar un nivel homogéneo entre los alumnos de 1° y 4° de Filología, puesto que hay muchas variables que influyen en el conocimiento del idioma de estos alumnos: las estancias en países de habla inglesa, los años de exposición a la enseñanza formal en el idioma (aparte de los años determinados oficialmente por el Ministerio de Educación y Cultura, algunos de los alumnos han podido recibir clases en E.E.O.O.I.I., en clases particulares, academias); no es infrecuente, incluso, encontrar entre los alumnos algún hablante nativo de inglés (en nuestro corpus se controló que ninguno de los escritores de 1° y 4° estuvieran en este caso, pues los resultados se podrían haber visto invalidados por ello). Sin embargo, y a pesar de esta indeterminación de nivel, esperábamos que la diferencia de casi tres años de enseñanza universitaria, en los que los alumnos se enfrentan a numerosas muestras de inglés escrito, a través de sus lecturas para las clases de lengua y literatura y se ven obligados a escribir en trabajos y exámenes, se reflejaría en la cohesión y la coherencia de sus textos. Por el momento, debemos concluir que, en términos cuantitativos, estas dos poblaciones no muestran diferencias significativas en el uso de los mecanismos de los dos fenóme-

nos textuales que nos ocupan. La mayor utilización de la conjunción por parte de hablantes de más bajo nivel, se debe, en opinión de Scarcella (1984) a una estrategia compensatoria, por la cual los discentes de inglés utilizan un mecanismo de cohesión que les es más fácil que otros más sutiles que requieren mayor conocimiento del idioma (cf. lo que comentábamos anteriormente respecto a la referencia).

Cuando comparamos la frecuencia en el uso de los diversos subtipos de conjunción sólo observamos diferencias significativas en el conjunto denominado Ampliación y, dentro de ella, el tipo particular denominado Temporal (ver Tablas 5.12 y 5.13). La diferencia significativa se observa en el uso de estas conjunciones por parte de los alumnos de 4º, quienes las utilizan con mayor frecuencia que los otros grupos de escritores.

**Tabla 5. 12**  
**Resultados para la conjunción (Temporal)**  
**Características Estadísticas por Población**

Población	Media	Desviación Típica
1º	1,0	1,83
4º	5,7	5,91
HN	1,2	2,33

**Tabla 5. 13**  
**Resultados para la conjunción (Temporal)**  
**Comparación de Medias**

Variable 1	Variable 2	Diferencia	F	Nivel de Significación ( $p < 0,05$ )
1º	4º	-4,72	4,5873	<b>Significativo</b>
1º	HN	-0,24	0,012	No Significativo
4º	HN	4,48	4,1301	<b>Significativo</b>

Si observamos las conjunciones Temporales utilizadas veremos que hay muy poca variedad. Las conjunciones más usadas son *first* o *firstly*, *secondly*, *finally*, todas ellas usadas para organizar el discurso. Nos parece factible pensar que la razón que está motivando esta predilección por



unas conjunciones en concreto, puede estar en la docencia que este grupo de sujetos estuviera recibiendo en un momento cercano al que condujimos el experimento: tal vez hubieran estudiado en la asignatura de Lengua Inglesa estos mecanismos para organizar el discurso. A continuación mostramos algunos ejemplos de la utilización de estas conjunciones temporales, extraídos de las redacciones de 4º:

Redacción 405:

U-T 5. **First** we can decide when we want to die.

U-T 8. **Secondly**, this new breakthrough entails that medicine not only serves life but also death.

U-T 25. **Finally**, we can consider it will be an important invent to bear in mind from now onwards.

Redacción 406:

U-T 10. **Firstly**, the scientists have discovered substances that were unknown.

U-T 13. **Secondly**, rockets made possible the placing of satellites in the space.

Del resto de las conjunciones cabe señalar que es sorprendente su escasa utilización. De todos los tipos de conjunción examinados, la más frecuente es, sin duda, el de Extensión, entre las que se incluyen la Adición (del tipo *and*), Adversativa (del tipo *but*) y Variación (del tipo *on the contrary*). De los tres subtipos, los dos primeros son los más frecuentes, teniendo el tipo Variación pocos representantes. Aunque, este mayor uso de las conjunciones *and* y *but* (y algunas otras de los tipos Adición y Adversativa, como *also* y *however*, respectivamente) era de esperar, creímos que sería mucho más frecuente entre los hablantes no nativos. Esto es así pero, sin embargo, las diferencias entre las medias no son significativas (31,8%, 30% y 22,1%, para 1º, 4º y hablantes nativos, respectivamente).

#### 5.2.4 Cohesión léxica

Como dijimos anteriormente, la léxica es el único tipo de cohesión que se ha estudiado a todos los niveles, tanto dentro como fuera de la unidad-t. Esta decisión metodológica se adoptó de Halliday (1994: 335), quien incluye en uno de sus análisis un caso de cohesión intraoracional. Nuestra unidad de análisis es la unidad-t, no la oración, por lo que la diferencia entre éste y los otros tipos de cohesión es que estos se analizan entre unidades-t y aquella entre palabras cualesquiera. Por ello, al hallar los porcentajes en la cohesión léxica no tenía sentido contabilizar su fre-

cuencia de aparición con relación al número de unidades-t del texto, sino respecto al número de palabras.

La cohesión léxica es el mecanismo de cohesión más frecuente de todos; sin embargo, al compararse en función del número de palabras, sus porcentajes son más bajos que para los otros tipos. Que esto es así se podía observar en el análisis de armonía cohesiva: en torno al 90% de los TLs (términos léxicos, los resultantes de la primera fase del análisis) mantenían alguna relación léxica (lo que supone, aproximadamente, el 50% de las palabras totales del texto). No se debe olvidar, sin embargo, que en aquel porcentaje se incluían todas las recuperaciones de términos que en estructura superficial aparecían como referencia, sustitución, elipsis, o pronombres relativos y otros términos que se encuentran repetidos que no se consideran como elementos de cohesión en la tipología de Halliday y Hasan (p.ej., adverbios de negación como *not*). Es decir, que, aunque ambos análisis tengan en cuenta la cohesión léxica, el de armonía cohesiva incluye otros muchos términos que no aparecen en el análisis tipológico de la cohesión. Los dos tipos de análisis se diferencian en algo más: mientras que al análisis de armonía cohesiva organiza los términos relacionados en cadenas bajo un mismo criterio semántico, el de cohesión léxica examina las relaciones entre pares de términos.

Cuando comparamos las medias de frecuencia de los mecanismos de cohesión léxica, no obtuvimos diferencias significativas entre las tres poblaciones. Todas ellas mostraron que en torno al 25% de las palabras del texto entran en algún tipo de relación de cohesión léxica. Resultados similares se observaron en el estudio de Scarcella (1984). Respecto a los diversos tipos de cohesión léxica, tampoco se obtuvieron diferencias significativas en su frecuencia de uso. Esto contravenía, en cierto modo, nuestras expectativas puesto que predecíamos que se encontrarían las siguientes tendencias:

- a) Que el número de sinónimos utilizados (particularmente los del tipo S:, correspondiente a los sinónimos, casi sinónimos o antónimos), estaría en relación *directa* con el nivel de dominio del idioma.
- b) Que el número de Rep: (repetición léxica) estaría en relación *inversa* con el nivel de dominio del idioma.

Sin embargo, las diferencias de frecuencia de estos dos mecanismos resultó muy similar en los tres grupos. Los porcentajes de Sinónimos fueron 2,5% (primero), 3,1% (cuarto) y 2,8% (hablantes nativos), y los de

Repetición 13,3% (primero), 12,4% (cuarto) y 14,4% (hablantes nativos). Como se puede observar, el porcentaje de Repetición es ligeramente superior en los nativos, lo cual contradice, aún más, nuestras predicciones; en la siguiente sección, donde estudiaremos algunos por menores del uso de los mecanismos de cohesión, desde una óptica más cualitativa, intentaremos ver si la Repetición, en el caso de los nativos, es total (el mismo lexema con idéntica forma) o parcial (el mismo lexema pero con derivaciones diversas). Esta distinción entre los dos tipos de repetición, señalados por Stotsky (1983), implica diferencias de dominio de la lengua, aunque la clasificación de Halliday y Hasan (1976) no distinga entre ellas.

### 5.2.5 Frecuencia total de mecanismos de cohesión

En esta última sección dedicada a la frecuencia de uso de los mecanismos de cohesión, comparamos las cifras obtenidas del recuento total de mecanismos utilizados por las diferentes poblaciones (la recogida en la última fila de las tablas, denominada “Total Lazos de Cohesión”). Como podemos comprobar, la misma tendencia general que hemos estado observando hasta ahora se refleja en estos resultados: la tendencia de los escritores no nativos a utilizar más lazos de cohesión que los nativos. Al igual que en los casos anteriores, esto puede deberse a una estrategia compensatoria para contrarrestar las deficiencias derivadas de la falta de dominio de la lengua, que impiden al escritor no nativo establecer cohesión en el texto con mecanismos más sutiles, más implícitos. Esta tendencia podría estar motivada, asimismo, por la docencia recibida: el énfasis que los profesores hacemos en la utilización de organizadores del discurso podría provocar un uso abusivo de ellos por parte de los escritores. Los hablantes nativos, por su parte, tal vez no recibieron esa instrucción específica, sino que aprendieron su uso a través de las lecturas en su L1; asimismo, aprenderían (consciente o inconscientemente) a través de esta exposición, que muchas de las relaciones entre diversas partes del texto no vienen señaladas por marcadores explícitos, sino que deben ser deducidas por el lector a partir del contenido de las oraciones. Un ejemplo de conexión implícita entre oraciones sería el siguiente, extraído de Pulver (1986: 69): *Mexico allowed slavery. Many Americans moved there.* Entre la primera oración y la segunda hay una relación de causalidad y, sin embargo, no hay marcadores explícitos entre ellas (este tipo de relaciones no mar-

cadadas las veíamos en nuestra discusión del concepto de coherencia en el capítulo 1).

A continuación recogemos los datos obtenidos del estudio estadístico del total de los mecanismos de cohesión, no sin antes hacer una aclaración respecto a cómo interpretar estas cifras globales. Para hallar una cifra global del total de mecanismos utilizados para cada texto que fuera comparable con los demás, sumamos las cantidades parciales de cada tipo. Así, por ejemplo, la cifra obtenida para el primer texto (ver Tabla 5.1), la redacción 103, se calcularía:

$92,9 \text{ (Referencia)} + 0,0 \text{ (Sustitución)} + 0,0 \text{ (Elipsis)} + 25 \text{ (Conjunción)} + 26,1 \text{ (Léxica)}$ $= 144$
--

Una vez halladas las sumas para todas las redacciones de cada población, se obtuvo la media entre ellas. Las cifras para cada redacción no deben entenderse ni como proporciones ni como porcentajes; recuérdese que es simplemente la suma de diversos porcentajes que se hicieron en relación a dos cantidades distintas: unidades-t, en el caso de los cuatro primeros tipo de cohesión, y palabras, para el quinto. Esta cifra debe interpretarse como un procedimiento matemático para hacer comparables las cantidades obtenidas de los diversos textos, los cuales tienen diferentes números de palabras y unidades-t. Hecha esta aclaración, pasemos a observar los resultados de la comparación entre poblaciones (Tablas 5.14 y 5.15).

**Tabla 5. 14**  
**Resultados para Total de Lazos de Cohesión**  
**Características Estadísticas por Población**

Población	Media	Desviación Típica
1°	123,9	23,34
4°	134,6	27,36
HN	83,9	24,01

**Tabla 5. 15**  
**Resultados para Total de Lazos de Cohesión**  
**Comparación de Medias**

Variable 1	Variable 2	Diferencia	F	Nivel de Significación ( $p < 0,01$ )
1°	4°	-10,73	0,55444	No Significativo
1°	HN	39,97	7,6906	<b>Significativo</b>
4°	HN	50,71	12,3749	<b>Significativo</b>

A continuación estudiamos algunas tendencias generales de uso de estos mecanismos con el fin de observar si arrojan luz a las cifras hasta ahora discutidas.

### 5.3 Análisis Cualitativo

Esta sección la dedicaremos a comentar algunos de los aspectos específicos de uso de los diversos mecanismos de cohesión por los tres grupos de sujetos. Intentaremos comprobar si los hablantes nativos se diferencian no sólo por la frecuencia de uso de los mecanismos de cohesión, sino, también, por la utilización que hacen de ellos. Para ello, estudiaremos mecanismo a mecanismo comparando las tres poblaciones.

#### 5.3.1 Referencia

Si bien se da un mayor uso de los mecanismos referenciales entre los hablantes no nativos, no siempre se utilizan por éstos con éxito. Entre los problemas observados se encuentran:

- 1) Ambigüedad de referente procedente del abuso de mecanismos referenciales y la multiplicidad de antecedentes potenciales.

Un ejemplo de este tipo de problema lo encontramos en la redacción 103 (unidades-t 3-9), respecto al uso de *it* y *they*:

3. The pill can prevent a woman *pregnancy*,
  4. and **it's** a very good advance for *sexual life*. Although **it** isn't used as much as **it** was, because people is very concerned about getting Aids.
  5. The *pill* is a great discover, because if you follow the instructions as **it** says, you won't have the risk of getting pregnant.
- # (marca de cambio de párrafo)
6. Some women, can't afford or **they** don't want to have any more *children*,
  7. but **they** still want to have *sex*,
  8. so the *pill* is isn't an obstacle for **it**,
  9. sometimes **it** can prevent a pregnancy in adolescence which could be a great psychological disturb on **her**.

El abundante uso de elementos referenciales con más de un antecedente potencial hace confusas las relaciones. El lector tiene que hacer uso de la inferencia para decidir cuál es el referente correcto, ayudado por el sentido (por su conocimiento del mundo). Hemos marcado en el texto en negrita los elementos referenciales, hemos subrayados los antecedentes correctos y hemos puesto en cursiva otros potenciales referentes, que por estar más próximos al elemento referencial que sus verdaderos antecedentes y concordar gramaticalmente, podrían ser considerados el antecedente:

U-T	Elemento referencial	Antecedente real	Antecedente potencial
4 (1°)	it	pill	pregnancy
4 (2°)	it	pill	sexual life
5	it	instructions (error de n°)	pill (concordancia de n°)
7	they	women	children
8	it	sex	pill

Por último, encontramos en este ejemplo un caso de referencia incorrecta debido a la falta de concordancia en el número:

**Her** (U-T 9):

✓ Antecente: women (U-T 6)

La distancia entre el elemento referencial y el referente o antecedente ha sido el factor determinante de la confusión de número por parte del escritor; sin embargo, ésta no ha podido ser la razón que motivara la

confusión en el caso que vimos anteriormente (instructions ⇒ **it**), puesto que estaban en proximidad. La confusión de número se ha producido en la mente del escritor, tal vez por la traducción literal del castellano: *si sigues las instrucciones como (se) dice*. Ejemplos de este tipo producen el segundo tipo de ambigüedad, que mencionamos a continuación:

- 2) Ambigüedad de referente por falta de concordancia entre éste y el elemento referencial.

En la misma redacción, tenemos el tercer tipo de error de referencia.

- 3) Omisión del elemento referencial:

U-T 23. I think  $\emptyset$  (**it**) is a very revolutionary product...

Tal vez, incluso, en este caso, más apropiado que el elemento referencial hubiera sido retomar el sustantivo al que hace referencia (**the pill**), puesto que esta oración empieza párrafo, lo que distancia, gráfica y psicológicamente, el antecedente de su elemento referencial.

Otro ejemplo lo tenemos en la redacción 120:

U-T 28. I thought:

U-T 29.  $\emptyset$  (**it**) is the best discovery

Este tipo de error n° 3 también se podría entender como un caso de Elipsis incorrecta, ya que se da una elipsis cuando el elemento debería estar presente. Si esto se considera así, podríamos pensar que la elipsis se produce por transferencia con el español.

- 4) El antecedente, en ocasiones, está en español. Éste no es un caso de utilización incorrecta de un elemento referencial, sino que la fuente de incorrección está en el referente, que se encuentra en la L1 del escritor:

Redacción 114:

U-T 14. they use it for playing with the games (videojuegos).

U-T 15. There are a lot of **these** games,

A pesar de que el antecedente esté en español, el escritor utiliza la referencia de forma apropiada, concordando el elemento referencial con su referente en número.



- 5) El antecedente es erróneo: este tipo de error radica en la utilización del antecedente y no en el elemento referencial. Este es un caso curioso, puesto que el escritor elige el elemento referencial en función, no de lo que escribió en el co-texto precedente, sino de lo que en su mente considera como antecedente:

Redacción 415:

U-T 12. Nowadays, scientist are some time ago trying to solve this problem making experiments to invent a vacune against the AIDS.

U-T 13. Everyone hopes **they** [scientists] can find them.

Entre corchetes hemos escrito el antecedente que el escritor tiene en mente y hemos subrayado el antecedente textual. Este ejemplo, sin embargo, se podría interpretar de otra forma. Dado que el verbo que acompaña a *scientist* está en plural, el error no consistiría en la falta de concordancia numérica entre antecedente y elemento referencial, sino que el escritor olvidó la *-s* de este sustantivo.

6) Error de uso del mecanismo de referencia dentro de la misma U-T. Aunque el único tipo de cohesión categorizado y contabilizado dentro de la U-T es el de cohesión léxica, hemos observado que no es infrecuente encontrar casos de utilización incorrecta de la referencia dentro de la oración. Estos errores se dan incluso entre los hablantes nativos, como muestra el siguiente ejemplo, extraído de la Redacción 3:

U-T 22. but what happens when the driver relies too much on the computer and not enough enough on **their** own brain?

Este tipo de error de concordancia entre el adjetivo posesivo y el antecedente nominal que indica el poseedor es equivalente a los que recogen Brown y Yule (1983: 216-7), que explican como “*grammatical mismatch in terms of number agreement*”. Estos autores comentan que esta de falta de concordancia es común en el uso discursivo de los elementos referenciales, incluso entre hablantes nativos de un idioma. La utilización de *their* en ejemplos como éste es frecuente entre los nativos para evitar fórmulas que obliguen a determinar el sexo del poseedor o que incluyan a ambos (i.e., *his/her*).

7) Casos de referente incierto por ser demasiado amplio o expresar ideas contradictorias: en ocasiones el antecedente es incierto porque no es posible delimitar su alcance y en otras porque, aunque creamos

reconocerlo, parece entrar en contradicción con lo expresado anteriormente. Un ejemplo de este último caso lo ofrece la redacción 113:

- U-T 24. but it doesn't like me ¿definetly?  
U-T 25. Maybe **it** is because I'm not a complicated person,

El antecedente de **it** (U-T 25) parece ser la idea expresada en la oración anterior; sin embargo, esto es contradictorio con lo dicho anteriormente, donde dice gustarle lo no que ahora no le gusta. En la U-T 15 dice expresamente: *I have to recognize I like it*. Si los casos de *it* de las U-T 15 y 24 se refieren a *hifi music system*, como, sin duda, parece, es difícil entender el referente de **it** de la U-T 25. Es factible pensar que a uno le guste algo y, aún así, crea que tiene inconvenientes; de esta forma se entendería que este **it** hace, efectivamente, referencia a la U-T 24. Sin embargo, en el texto siguiente a la introducción de esta adversativa, no se hace mención de ningún inconveniente ni razón por la que al escritor no le guste este invento del todo, sino que se habla de los problemas que pueden acarrear los inventos y la tecnología en general. Si el escritor hubiera utilizado como elemento referencial **this**, en lugar de **it**, la incertidumbre se habría resuelto (hubiera hecho, sin lugar a dudas, referencia al contenido de la U-T 24).

Un ejemplo de **this** con antecedente incierto lo aporta la Redacción 120. En este caso la incertidumbre procede de lo difícil que resulta comprender el texto precedente:

- U-T 12. This discover are not very good for the children because they watch too television, and they don't theirs homework, or they don't read too books.  
U-T 13. I think in my personal opinion, always, that I will say to the people that they only watch in the television an interesting programmes  
U-T 14. but the people, of course, can watch the programmes that they prefer.  
U-T 15. I say **this**  
U-T 16. but I watch the television too.

Como se puede apreciar, el uso de **this** es correcto (a diferencia de la mayor parte de lo expresado en este fragmento), pero es difícil decidir el alcance del antecedente o, aunque lo podamos adivinar, el escritor no lo ha hecho lo explícito que debiera.

Si bien en la mayoría de los casos se puede intuir, con mayor o menor esfuerzo, cuál es el referente pretendido por el escritor, en otras supone un esfuerzo infructuoso. Un ejemplo de este caso sería el siguiente:

- U-T 27. Besides, we have got more and more information about AIDS everyday  
U-T 28. and we know what to do in case we are one of the affected people  
# (marca de párrafo)  
U-T 29. Of course, **this** is not a technical invention or discovery  
U-T 30. but I think it's much more important the human factor than the technical one.

Los hablantes nativos utilizan muy poca referencia (la mitad que los no nativos) y de todos los subtipos, el Demostrativo es el más utilizado, a diferencia de los no nativos que emplean el doble de elementos de referencia Personal que de Demostrativos. Esta diferencia puede provenir de la mayor dificultad de utilización que implica el Demostrativo, particularmente en su uso como pronombre.

Una redacción que presenta un uso abusivo del mecanismo de referencia R:D es la 405, con 15 casos, la mayor parte de ellos como adjetivo acompañando a un sustantivo ya mencionado. Este uso no sería incorrecto de no ser tan prominente:

- *this (death/ new) machine* (U-Ts 3, 7, 11, 12, 21, 24)
- *this new breakthrough* (U-T 8), como sinónimo de *this machine*.
- *this (American) doctor* (U-T 16, 23)

En contraposición a este ejemplo, tenemos la utilización del Demostrativo por parte del escritor nativo de la Redacción 6 que demuestra una mayor *elegancia cohesiva* (Haswell 1989):

- U-T 20. Until I was 15, I was unable to study any foreign language at all,  
U-T 21. and even at **that** time I had only one choice of languages- German.  
U-T 22. Since I was twelve, I had an intense desire to learn Spanish,  
U-T 23. and because of **these** circumstances, that I mentioned before, I had no choice but to wait until I was twenty years old to even begin to learn **this** language.  
U-T 24. Mine is not the only experience like **this**.

Hemos mencionado en este apartado los aspectos más relevantes de la utilización del mecanismo de cohesión de referencia y hemos señalado algunos de los problemas encontrados en su uso por los escritores no nativos. Este trabajo no tiene como objetivo elaborar una tipología exhaustiva de los diferentes errores de cohesión, ni llevar a cabo una enumeración de todos los posibles usos correctos de estos mecanismos, sino clasificar y contabilizar el tipo de mecanismos de cohesión utilizados. Sin embargo, creímos interesante completar nuestro estudio cuantitativo con algunas explicaciones de tipo más cualitativo sobre el uso de estos mecanismos. Se debe tener en cuenta, sin embargo que, esta nueva visión no pretende sino esbozar algunas tendencias de uso. La detección y el recuento de todos los errores de cohesión, así como los usos adquiridos apropiadamente por parte de los discentes sobrepasa los límites de este trabajo. Una vez hecha esta salvedad, nos disponemos a mencionar algunos usos de los demás mecanismos de cohesión excepto los de sustitución y elipsis, que, al ser tan escasos, no dan pie para observaciones respecto a su uso.

### **5.3.2 Conjunción**

Como dijimos con anterioridad, los dos grupos de hablantes no nativos hacen un uso abrumador de las conjunciones; sin embargo, la variedad de conjunciones marca una diferencia entre ellos. Asimismo, los nativos utilizan unas conjunciones que no están presentes en los otros dos grupos, aunque en variedad, los de 4º superan a los nativos. En la Tabla 5.16 incluimos las conjunciones utilizadas por cada grupo. Esta mayor variedad en los de 4º podría deberse, como se apuntó, a la docencia recibida.

Tabla 7. 16  
Conjunciones Utilizadas por la Poblaciones

Conjunción	1°	4°	HN
Aposición	For example For instance I mean	For instance  I mean	For example
Clarificación	Actually In fact	At least In fact It is necessary to say In sum As a conclusion	In conclusion
Adición	And	And Also Besides	And In addition Also
Adversativa	But On the other hand *In one hand	But On the other hand *On one hand However	But On the other hand Yet However
Variación	Or	Or	Instead
Espacial		Above	Above
Temporal	Finally Then	Finally First Firstly Secondly To begin with Once more Of late Now Among the latter	Finally  Firstly Secondly At the same time
Modo	So	That way	So
Causal	So	So Therefore For that	Therefore
Condicional	—	Otherwise	Though
Asunto	*As As for	As regards	With respect to As far ... concerned
Continuación	Yes	Well Of course	Yes Sure Of course

A pesar de la variedad de 4º, ni siquiera este grupo utiliza toda la gama de conjunciones que se especifica en Halliday (1994). Sin embargo, derivar como implicación pedagógica de ello que sería deseable que se enseñaran más tipos de conjunción es arriesgado si se aplica sin reservas, a la luz de los resultados obtenidos en cuanto a las frecuencias. Tal vez sería aconsejable que los escritores no nativos aprendieran el uso de estas otras conjunciones que parecen desconocer, pero advirtiéndoles del peligro de un uso excesivo. Sin embargo, el que nuestro grupo de control no haya utilizado más conjunciones de las que usó tampoco debe tomarse como evidencia absoluta de que se debe restringir el uso de las conjunciones. Tal vez sería conveniente recurrir previamente a otros modelos (escritores profesionales de reconocido prestigio) para comprobar si esta escasez de uso ocurre también en sus textos.

Las conjunciones de nuestro corpus se usaron, en general, correctamente excepto en cuatro casos, dos de ellos en los que el correlativo de *on the other hand*, se expresó como *\*in one hand* (redacción 405) y *\*on one hand* (redacción 428). El tercer error fue el uso de *as well as* con un significado modal, en lugar de aditivo y el cuarto fue un uso erróneo de *as* cuando se pretendía decir *as regards (to)*.

Por otro lado, se detecta el uso de ciertas conjunciones más propias de la lengua hablada que alteran el registro más formal que este tipo de textos (argumentativo escrito) requiere. Entre estas conjunciones que alteran el registro encontramos: *I mean* (p.ej., redacción 415), *so* (p.ej., redacción 114), *well* (p.ej., redacción 421) o *yes* (p.ej., redacción 120). Este cambio de registro en el uso de las conjunciones se aprecia, también, en los hablantes nativos, como el uso de *sure* en la redacción 3.

A continuación pasamos a exponer brevemente algunas de las características de la cohesión léxica en nuestros textos.

### 5.3.3 La cohesión léxica

De todos los mecanismos, la cohesión léxica es el más utilizado, aunque ello no se refleje en sus porcentajes, al estar divididos por el número total de palabras del texto. De todos los tipos utilizados el más frecuente es la Repetición y, aunque no se aprecien diferencias significativas entre las tres poblaciones, no todas ellas utilizan el mismo tipo de Repetición: si bien los escritores de nivel más bajo repiten los mismos términos con escasa variedad morfológica (cambios singular/plural o las pro-

pías de las conjugaciones verbales), los escritores de nivel más alto (y, por ello, los nativos, con mayor frecuencia), presentan mayor derivación en sus términos repetidos. Por esta razón, estamos de acuerdo con Stotsky (1983) cuando afirma que este tipo de repetición que implica derivación debe distinguirse de la repetición exacta de los términos, pues aquélla indica un mayor desarrollo lingüístico que ésta. A continuación mencionamos algunos ejemplos que ilustran estas observaciones:

- De las 65 repeticiones que aparecen en la redacción 113 (la que más términos repetidos tiene en totales absolutos), sólo se da un caso de derivación y, ni siquiera, éste implica un conocimiento muy profundo de la lengua (a pesar de ello, comete un error de ortografía): \**fell* (por *feel*): *feeling*.
- Una situación similar la encontramos en la redacción de 4° con más repetición (71 términos). El único atisbo de derivación lo constituyen estos tres pares de términos: *popular: popularity; addictive: addiction* y *created: creativity*.
- Una de las redacciones de los nativos con mayor número de repeticiones totales (la 1), ostentaba una mayor variedad formal en la repetición de sus términos que ninguna de las encontradas en los no nativos: *Computer: microcomputer; easily: easier; calculus: calculator; erroneous: error; simply: simple; reliability: reliable; worker: works; usage: used; theoretical: theory; predictions: predict*. Sin embargo, la otra redacción escrita por un hablante nativo con el mismo número de repeticiones (la 7), no muestra tanta variedad derivacional. Tan sólo hay tres casos de escasa dificultad: *Useful: use; efficiently: efficient; helpful: help*.

En cuanto a los sinónimos, el otro tipo de cohesión léxica que esperamos estableciera diferencias entre grupos de escritores con diferentes niveles de destreza, encontramos tendencias parecidas: aunque el número de sinónimos empleados es similar, la variedad y sofisticación de estos varía. A continuación mostramos ejemplos de las redacciones que tenían más sinónimos de cada grupo (recuérdese que cuando hablamos de sinónimos en la clasificación de mecanismos de cohesión incluimos, también, a los casi sinónimos y a los antónimos):



Nº	(Casi) Sinónimos	Antónimos	
113	Tunes: song Sound: music Wanted: wish Progressing: developed Discovered: invented Music business: *records companies	Grew: develop World: earth Space: size Short: reduced	Reduced: biggest *expand: reduced
428	Answer: resolution Man: human body Biogenetic study: biogenetic *sistem Power: biogenetic study Great: fantastic Anybody: people Regented: control	Statement: floor Base: statement Work: job Mankind: man Now: nowadays Exit: answer/resolution Invents: discover Good: great	Find: looking for Man: woman Died: life
14	Race: advance Invention: discovery Improved: advances Fear: frightening Members: people Citizens: people/ members Planet: world Basement: underground	Circulating: orbiting Family of nations: world Barriers: Berlin Wall Falling: dismantling Reduced: shrunk Destruction: devastating Neighbors: people, members, citizens	Increased: shrunk Air: basement, underground Oppression: freedom Warm: cold

Como se puede apreciar, en esta última redacción los sinónimos utilizados requieren un mayor conocimiento del idioma que los de los dos primeros textos. Del resto de los mecanismos de cohesión léxica, cabe decir que, aunque en la clasificación adoptada se identificaron por separado, denotan relaciones de significados muy similares y que, por tanto, se podrían considerar en conjunto en cuanto a su utilización. Explicaremos en qué nos basamos para creer que estas relaciones se pueden agrupar. Por un lado, los *hiperónimos* y las *palabras generales* son términos con un significado muy amplio que abarcan muchos otros de significado más específico. Aunque Halliday y Hasan (1976) distinguen entre los dos, siendo las palabras generales de significado más amplio que los hiperónimos, otros autores (p.ej., Lyons 1980) no distinguen entre ambas. Por su parte, la hiponimia denomina la relación inversa, es decir, entre el término particular y el general. La metonimia es la relación entre un todo y sus partes, lo cual también implica que hay un término más general (el

todo) y otros más específicos que denominan sus componentes (las partes). Por último, los términos co-hiponimia y co-metonomia sirven para denominar las relaciones entre los términos específicos: la cohiponimia, la relación entre los diversos tipos específicos de un término que los abarca a todos ellos y la co-metonomia, la relación entre las partes de ese todo. En nuestra clasificación quisimos reflejar si la relación iba del término más general al más particular o a la inversa, por lo que utilizamos la etiqueta S:sup para el general (proviniera de una relación hiperonímica o metonímica) y S:hip o S:met, para indicar los específicos de hipónimo y metónimo, respectivamente. Esta decisión adoptada en cuanto a la terminología suple la falta existente en la denominación de la dirección *particular* → *general* en el caso de la metonomia, pero aún queda por dar cuenta de otra no comentada hasta ahora: la que se establece entre un término y una palabra general en la que se encuentra incluido. Así, de hecho, tenemos el término *palabra general* para denominar a la palabra más amplia (p.ej., *thing*), pero no tenemos uno para denominar al más específico; por ser esta relación, ciertamente, muy similar a la establecida entre el hipónimo y el hiperónimo, denominamos a este término específico, en su relación con una palabra general, igualmente, *hipónimo*. Por tanto, los términos hiperónimo e hipónimo incluyen las siguientes relaciones:

- Hiperónimo:
  - ❖ Hiperónimo propiamente dicho, en relación con un hipónimo, para denominar el término general, frente al particular.
  - ❖ En una relación de metonomia, para denominar al todo, en su relación con la parte (metónimo).
- Hipónimo:
  - ❖ Hipónimo propiamente dicho, para denominar lo específico dentro de lo general (el primer tipo de hiperónimo mencionado arriba).
  - ❖ Para denominar lo específico en relación con una *palabra general*.

Una vez hechas estas aclaraciones terminológicas y que hemos explicado por qué consideramos que todos ellos son mecanismos del mismo tipo, comentamos el uso de estos términos en conjunto.

Hay una serie de relaciones hiperonímicas que aparecen con frecuencia en las redacciones, puesto que el tema de la redacción lo propicia:

- Las establecidas entre el término *people* (hiperónimo) y sus miembros (*woman, man, children, kid, etc.*)
- Los diversos tipos de inventos (*invention*) o descubrimientos (*discovery*), como hiperordenados y cada uno de ellos (*television, car, pill, etc.*) como hipónimos.

En cuanto a las relaciones de metonimia que aparecen frecuentemente tenemos:

- *Time* y las diversas partes de las que está formado: *days, hours, century, etc.*

Asimismo, es frecuente encontrar en los textos listas de hipónimos y metónimos que, entre sí, mantienen una relación de co-hiponimia o cometonimia, respectivamente. Un buen ejemplo de esto lo constituye la redacción 139, que enumera diferentes tipos de inventos relacionados con la música y ocurre, en general, en todas las redacciones en las que se comparan unos inventos con otros. Por tanto, cuando un término hipónimo aparece mencionado junto a su hiperordenado y a otros hipónimos mantiene dos relaciones de significado: por un lado, con su hiperordenado (marcado S:hip) y, por otra, con otros hipónimos de su clase (S:Chip); lo mismo ocurriría en el caso de la metonimia. Estas múltiples relaciones propician la creación de redes de relaciones entre los términos y un aumento considerable en el número de relaciones de cohesión léxica de modo que puede haber más relaciones de cohesión que palabras que participan en la relación (i.e. en el caso hipotético de que todas las palabras del texto entraran en relaciones de cohesión y algunas lo hicieran con más de un término, habría más relaciones de cohesión que palabras en el texto). Por eso las cantidades en este tipo de cohesión deben tomarse con cautela.

El grado de éxito o fracaso con que un escritor no nativo utiliza los mecanismos de cohesión de hiponimia y metonimia está en relación directa con su grado de conocimiento de los términos necesarios en la L2. Es decir, que dada la proximidad de culturas entre el mundo anglosajón y el español, no creemos que haya dificultad a la hora de considerar dos términos como parte de un todo o como miembros de una clase general puesto que estas relaciones son parte del conocimiento del mundo, de

nuestros esquemas<sup>53</sup>. Por ello, los errores cometidos no se deben al establecimiento de las relaciones, sino al desconocimiento de los términos apropiados. Así se ve, por ejemplo, en la redacción 103, en la que el escritor, al enumerar diversos métodos anticonceptivos, incluye uno inexistente, que se asemeja fonéticamente a uno real y utiliza otro procedente de un cognado falso:

U-T 15. Otherwise if you forgot it, you might have used any other extra protection like the cap [por *cup*], preservatives [por *condoms*], the coil.

En cuanto al uso de la *colocación*, primero de los mecanismos recogidos en la tabla, observamos que es igualmente frecuente en los tres grupos de escritores. Para poder dar cuenta del uso específico que se hace de este tipo de cohesión en nuestros textos, sería necesario estudiar su frecuencia de aparición en otros contextos, lo que sobrepasa los límites de la presente investigación. Por ello, sólo podemos hacer observaciones intuitivas al respecto, como lo es el hecho de que gran parte de los casos de colocación señalados son, en cierta medida, independientes de la lengua, por ser la relación establecida entre sus significados, en gran medida, extralingüística. Por otro lado, no hemos detectado ningún caso de colocación errónea debida a interferencias con la L1 o desconocimiento del idioma.

Es preciso hacer una última aclaración respecto a la cohesión léxica. Aunque, evidentemente, las relaciones de significado establecidas entre las palabras vienen determinadas por el sistema de la lengua, a la hora de analizarlas y clasificarlas en los textos, hemos tenido en cuenta el co-texto en el que se encontraban. Así, por ejemplo, la palabra *questions* fue considerada como *palabra general* de *inventions* en la redacción 113, puesto que así es utilizada por el escritor. Igualmente, las palabras *children* y *boys* son tratadas como sinónimos en la redacción 114, puesto que el escritor las emplea como tales. Creemos que esta decisión metodológica de tener en cuenta el co-texto en el análisis refleja la filosofía de Hasan (1984) en su análisis de cohesión y es más acorde con la disciplina del análisis del discurso. El análisis de la cohesión, a nuestro modo de ver, va un paso más allá del análisis pura o estrictamente semántico: parte de las relaciones semánticas de la lengua para analizar sus realizaciones *concretas* en textos *concretos* por usuarios *concretos* de la lengua. El establecimiento de unas

---

<sup>53</sup> Siempre y cuando la entidad y sus partes o clases correspondientes existan y sean conocidas por el escritor.

relaciones semánticas u otras en los diferentes textos distinguirá a un usuario de otro<sup>54</sup>. Si en algún caso hemos registrado relaciones de significado que el escritor no entendía como tal, pero que vienen reconocidas por el sistema lingüístico, así lo hemos indicado (p.ej., en la redacción 125, U-T 19, la relación entre *nature* y *animals*, que, aunque el lector no parece entenderla como una relación parte-todo, nosotros sí por considerar que los animales son parte integrante de la naturaleza). Ésta y otras indicaciones que consideramos pertinentes respecto al análisis vienen recogidas en Díez (1998, Volumen II) en forma de notas a pie de página en el análisis de la redacción correspondiente. Aquí no comentamos sino las características generales y aportamos algunos ejemplos extraídos de las redacciones.

#### 5.4 Críticas al Modelo de Cohesión Halliday y Hasan (1976)

Ehlich (1988) compara el modelo de Halliday y Hasan (1976) con el de Reinhart (1980) y concluye que, mientras que los primeros se limitan a elaborar una lista de mecanismos de conexión interoracionales que típicamente aparecen en textos cohesivos, Reinhart (1980) llega más allá, al especificar las condiciones mínimas necesarias para considerar que dos oraciones están conectadas. Según Ehlich (1988), la taxonomía de Halliday y Hasan no garantiza la calidad de cohesión en un texto por el mero hecho de usar cualquiera de sus mecanismos: "*The presence of Halliday and Hasan's cohesive devices does not always guarantee cohesion*" (Ehlich 1988: 112). Si bien es cierto que cantidad no es sinónimo de calidad, para poder decidir si la relación de cohesión es válida debemos, primero, identificar el mecanismo de cohesión y, en nuestra opinión, esto se puede llevar a cabo con la taxonomía de Halliday y Hasan (1976). De hecho una abrumadora mayoría de los estudios sobre cohesión consultados para la elaboración de la presente investigación parten de la taxonomía de estos autores. Sólo esto es indicativo de la relevancia de su modelo.

La crítica de Carrell (1982), por otro lado, se centra en la relación que Halliday y Hasan establecen entre cohesión y coherencia, como vimos más ampliamente en el capítulo 2. Asimismo, considera que el modelo de Halliday y Hasan (1976) no tiene validez pedagógica en el campo

---

<sup>54</sup> Un ejemplo muy claro de esto, en nuestra opinión, lo representan los escritores literarios y, en particular, los poetas, cuyo logro artístico reside en las relaciones semánticas que establecen en sus textos.

de la enseñanza del inglés, ni en la enseñanza/aprendizaje de la destreza de la lectura ni de la escritura. Carrell se sorprende ante afirmaciones que apuntan que la coherencia es consecuencia de los rasgos textuales, de relaciones entre partes del texto (Carrell 1982: 486) y parece albergar sentimientos enfrentados en cuanto a la utilidad de la enseñanza de los mecanismos de cohesión del inglés. Es posible que la cohesión no sea responsable directa de la coherencia, pero en nuestra opinión tal aprendizaje es necesario si queremos que nuestros alumnos sepan reconocer y manejar mecanismos de unión entre las diferentes partes del texto para, así, establecer relaciones de significado entre las mismas. Evidentemente, lo que no sería factible, ni de utilidad, sería darles una cifra exacta de cuántos mecanismos ni de qué tipo utilizar a la hora de elaborar un texto. Nos parece conveniente, no obstante, mostrarles los mecanismos que existen, cómo se utilizan y cuál es su función, así como las tendencias generales en cuanto a la frecuencia de uso entre los hablantes nativos. La taxonomía de Halliday y Hasan es igualmente válida para la enseñanza de la lectura (cómo reconocer lazos de cohesión en los textos y su significado), como lo demuestran los diversos estudios sobre el tema recogidos en la obra editada por Irwin (1986) *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*.

En opinión de Morgan y Sellner (1980, en Freebody y Anderson 1983), el concepto lingüístico de la cohesión es tenue y los ejemplos aportados para apoyar el concepto poco convincentes. Su conclusión es la siguiente: "*As far as we can see, there is no evidence for cohesion as a linguistic property, other than as an epiphenomenon of coherence of content.*" (Morgan y Sellner 1980:181, en Freebody y Anderson 1983:293). Freebody y Anderson (1980) añaden que estas observaciones podrían explicar los resultados negativos<sup>55</sup> de su experimento en cuanto a la eficacia de la cohesión para resolver el significado de vocabulario difícil: la manipulación de la cohesión del texto no tuvo ningún efecto en su contenido y, por lo tanto, no influyó en la comprensión de parcelas conflictivas del mismo debido al vocabulario. Concluyen afirmando que si Morgan y Sellner (1980) están en lo cierto, "*it is not surprising that this manipulation [en la cohesión del texto] had little influence on performance [demostrada por la comprensión de los*

---

<sup>55</sup> Como se explicó en el apartado de la relación entre cohesión y coherencia, Freebody y Anderson (1983) intentaban demostrar la hipótesis de la compensación, según la cual, en casos de dificultad en la comprensión debido al vocabulario desconocido, el lector se apoyaría en otros recursos del texto como la cohesión para compensar esa dificultad de procesamiento. Sin embargo, esta hipótesis no quedó demostrada.



textos] (Freeboy y Anderson 1983:293). Parece, sin embargo, razonable suponer, que un texto cuyos lazos de cohesión sean implícitos demandará para su procesamiento un esfuerzo mayor por parte del lector que un texto cuyas relaciones vengan marcadas por las relaciones del tipo señalado por Halliday y Hasan.

A estas críticas nos gustaría añadir algunos problemas que, en nuestro caso, encontramos a la hora de aplicar el modelo de Halliday y Hasan. Esto lo llevaremos a cabo en la siguiente sección.

#### **5.4.1 Problemas encontrados al realizar el análisis tipológico de cohesión de acuerdo al modelo de Halliday y Hasan (1976)**

La crítica que llevamos a cabo en este apartado se refiere, en particular, a la operatividad del modelo de Halliday y Hasan (1976) como método de análisis lingüístico, más que a su capacidad para medir la cohesión y/o coherencia de los textos o sus aplicaciones pedagógicas. Aunque Halliday y Hasan (1976) y Halliday (1994) explican y ejemplifican los diferentes tipos de cohesión, en ocasiones, cuando esta tipología se utiliza como herramienta de análisis provoca incertidumbre respecto a la clasificación de determinados lazos de cohesión. Cuando ello ocurre, el analista se ve forzado a adoptar la etiqueta que cree más conveniente aún a sabiendas de que habría criterios igualmente válidos para una clasificación diferente. Este inconveniente es, probablemente, achacable a todos o casi todos los modelos teóricos, lo cual no invalida su funcionalidad. En cualquier caso, siempre que esto ha ocurrido en nuestro caso, hemos sopesado nuestras decisiones y hemos intentado proceder sistemáticamente. Entre los problemas encontrados y las decisiones adoptadas para solucionarlos se encuentran los que comentamos a continuación.

Al analizar la cohesión referencial, la mayor parte de los problemas surgieron al intentar reconocer el tipo de referencia denominado comparación. La dificultad de la detección de la comparación como mecanismo de cohesión reside en que, en ocasiones, es difícil distinguir:

- a) Si la comparación es estructural (dentro de los límites de la oración) o no.
- b) Si es endofórica o exofórica (si el elemento de comparación establece la relación con un elemento dentro del texto o no).



Para que la comparación sea considerada como mecanismo de cohesión ha de ser no estructural y endofórica, lo cual no siempre es fácilmente reconocible. Veamos los siguientes ejemplos:

En la redacción 415, U-T 9, dudábamos, en principio, si la comparación era estructural o no:

U-T 7. It's transmitted through blood or sexual ways,

U-T 8. That's very important because it explains why these groups of people, mentioned above suffer it,

U-T 9. I mean, it's *easier* the transmission among them.

El segundo término de la comparación (*than among others*) no está presente en la oración, lo que hace pensar que podría ser un caso de cohesión. Sin embargo, si lo estuviera, aparecería en la misma oración, lo que nos hizo rechazar el primer análisis y considerar que esta comparación no es cohesiva.

En el siguiente ejemplo, extraído de la redacción 421, dudábamos entre considerar la comparación como endofórica o exofórica; finalmente nos decidimos por la primera interpretación, ya que identificamos el referente con el que se establece la comparación de la condicional dentro de la oración principal. Sin embargo, a pesar de ser endofórica (textual), no fue clasificada como cohesión por ser estructural:

U-T 6. and if someone had not had the option to go to **other** city or country, they would always have stood in their little villages; without paying more attention to this event.

Otra duda que nos surgió fue si debíamos considerar construcciones como *as we know...*, *as we can see...* como ejemplos de comparación cohesiva o no. Al mismo tiempo, pensábamos que, tal vez, estos casos podrían considerarse como conjunción modal (del tipo *comparación*, cf. Halliday 1994: 326). El problema de interpretarlos como comparación referencial residía en que nos era difícil identificar el referente y el hecho de que la conjunción *as* se recogía por Halliday (1994: 328) como hipotáctica (subordinada y, por tanto, dentro de los límites de la U-T) nos hizo descartar, asimismo, la posibilidad de identificarlos como conjunción. Finalmente optamos por no clasificar estas expresiones como cohesión.

Otro problema en cuanto a la referencia lo presenta el pronombre de primera persona *I*. Halliday y Hasan (1976) no incluyen este pronombre dentro de su codificación de referencia personal (pág. 333), puesto que los pronombres personales de 1ª y 2ª son, por naturaleza, exofóricos

(es decir, que su referente se encuentra fuera del texto, correspondiendo, respectivamente, al emisor y al receptor). Sin embargo, hay casos en los que el referente de *I* sí se encuentra en el texto. Así ocurre en el ejemplo del texto VI de Halliday y Hasan (1976: 353), en el que aparece recogido *I* como lazo de cohesión, unido al elemento presupuesto *my* que, a su vez, hace referencia a un nombre propio presente en el texto (*Wilfred*). Basados en este ejemplo y en la explicación aportada por Halliday y Hasan (1976: 43-52), sólo consideraremos como cohesivos los casos en que estos pronombres, que sirven para denominar a los interlocutores, muestren su referente en el texto.

Sin embargo, esto no resuelve cómo considerar las segundas y sucesivas menciones del pronombre *I* en el mismo texto. Al igual que las sucesivas menciones de un pronombre de 3ª persona crean una red de cohesión entre todas sus apariciones y el elemento presupuesto al que todas ellas hacen referencia, podríamos pensar que las continuas menciones de *I* aportan cohesión al texto (p.ej., a través de la repetición, aunque al no ser elemento léxico, no podría ser considerado como tal). Dado que Halliday y Hasan (1976) no mencionan esta posibilidad, optamos por creer que todas estas menciones sucesivas de *I* en un texto no hacen referencia al anterior sino exofóricamente al escritor y, por tanto, no son elementos de cohesión.

La identificación de algunas conjunciones planteaba, igualmente, problemas. Encontramos ciertos elementos que por su función de unión entre partes del discurso debían considerarse como conjunción, a pesar de que no fueran tratados como tales por Halliday y Hasan (1976) o Halliday (1994). Éste era el caso de *on the one hand*, expresión conjuntiva que anuncia, catafóricamente, dos elementos discursivos (dos hechos, dos argumentos, etc.) y es, además, correlativo con *on the other hand*. Sin embargo, Halliday y Hasan (1976) y Halliday (1994) sólo recogen como conjunción la segunda, del tipo Extensión (Adversativa). En nuestro caso, recogimos ambas como Adversativas, puesto que la primera anuncia la disparidad existente y la segunda presenta el elemento dispar.

En general, sin embargo, la mayores dificultades a la hora de aplicar el análisis surgieron en la cohesión léxica. En primer lugar, la distinción entre hiperónimo y palabra general no está clara. En ocasiones, es difícil decidir si un término es lo suficientemente general como para considerarlo *palabra general* o *hiperónimo*. Por otro lado, aunque Halliday y Hasan (1976) consideran que los términos *people, person, man, woman, child, boy, girl* son todas palabras generales, en nuestra opinión, es más acertado consi-

derar *people* como el hiperónimo de todos los demás que son “tipos de personas”, cada uno con sus características de sexo y edad correspondientes. Así los hemos etiquetado, por tanto, en nuestro análisis. No creemos que sea tan importante la distinción, en cualquier caso. Tal vez por esta razón Halliday (1994) no especifique esta categoría e incluya la palabra *creature*, antes (Halliday y Hasan 1976: 274) tratada como palabra general, entre los hiperordenados. Asimismo, no siempre es fácil decidir si la relación entre dos miembros es de hiponimia o metonimia (problema ya planteado por Halliday 1994: 332), por ejemplo, en el caso de los términos para denominar lugares del mundo, las personas y los grupos que forman (p.ej., familia) y los números. Creemos que la dificultad al asignar una etiqueta a la relación radica en que los mismos términos pueden ser hipónimos o metónimos dependiendo del término con el que entren en relación. Así, si términos como *parents, grandmother, children*, se analizan en su relación con *family*, podremos considerar a aquellos como metónimos (parte de) éste. Ahora bien, si relacionamos estos términos con *people*, junto a otros términos como *man, woman*, la relación que se establece parece, más bien, de hiponimia. Algo similar ocurriría con los términos para denominar las partes del mundo. Mientras que *city* parece metónimo de *country* y éste de *earth*, los nombres de diferentes ciudades (p.ej., *Madrid, Berlin, Seville*) parecen todos hipónimos de *city*; sin embargo, en un texto en que estos términos de ciudades vengan relacionados, no con *city*, sino con un término superior en la escala (p.ej., *world*, véase redacción 14, U-T 11), éstos se pueden considerar metónimos de aquél y la relación que existe entre ellos de co-metonimia y no de co-hiponimia, como sería normalmente si se asociaran con *city*. El mismo problema de si la relación era hiponímica o metonímica lo tuvimos respecto a los números: es difícil decidir si cada número en particular es uno de la clase o si son partes del conjunto y entre ellos co-metónimos, pues se podría considerar que se da una relación de inclusión (así el 3, por ejemplo, es parte del 4 y éste del 6, etc.)

La relación entre un término que indica una cualidad y otros que indican diferentes grados de esa cualidad, podría considerarse como casi sinonimia (en los términos de Halliday y Hasan 1976) o como hiponimia, siendo los diferentes grados miembros de la clase, o tipos, de esa cualidad (p.ej., la relación entre *good* y *great, perfect, excellent, fantastic*, que encontramos en diferentes composiciones). En nuestro caso hemos preferido considerarlos como casi sinónimos y los hemos etiquetado como S; pero

creemos que también habría razones para considerarlo como hipónimos (todas son diferentes formas y, por tanto, tipos, de ser “bueno”).

## 5.5 Relaciones Estadísticas entre los Análisis de Coherencia y Cohesión

El propósito de esta sección es exponer los resultados del estudio estadístico llevado a cabo con los resultados obtenidos de las diversas medidas de coherencia y cohesión para comprobar si existe relación lineal entre ellas. Nos interesa establecer comparaciones entre las siguientes medidas:

- Para determinar la relación entre coherencia y cohesión se compararon:
  - a) Cada una de las dos encuestas de coherencia y el total de lazos de cohesión: si las encuestas miden la coherencia y esta medida se correlaciona con la frecuencia total de cohesión podríamos asegurar que a mayor coherencia, mayor cohesión y viceversa.
  - b) %TCT y el total de lazos de cohesión: ya que el %TCT fue el único índice que dio una correlación significativa con respecto a los resultados de la primera encuesta, podemos pensar que está midiendo la coherencia de los textos. Si se correlacionara a su vez con el índice de cohesión, podríamos pensar que coherencia y cohesión caminan mano a mano.
  
- Para determinar la relación entre la interacción y el grado de cohesión del texto (entendido éste como el total de lazos de cohesión):
  - a) %TC y el resultado total de la cohesión (total de lazos).
  - b) TC/TnC y el total de lazos de cohesión.
  
- Para determinar la relación entre las diversas medidas de cohesión:
  - a) %TR (en relación con el n° total de TL) y el total de lazos de cohesión: el porcentaje total de TR indica el número total de TL del texto que forman cadenas de cohesión y es factible pensar que esta medida esté relacionada con el número total de lazos de cohesión.
  - b) TR/TP y el total de lazos de cohesión: este índice de la armonía cohesiva indica la proporción de TL que entran en cadenas de cohesión en

relación con los que no entran. Es factible pensar que también se correlacionará con la medición global de cohesión.

- c) TR/Total palabras y el total de lazos de cohesión: aunque esta medida no se tenía en cuenta ni por Parsons ni por Hasan, creemos que podría arrojar luz en su comparación con el análisis tipológico de cohesión puesto que indica el número de palabras del texto que forman parte de las cadenas de cohesión, mientras que el tipológico indica el número total de lazos.
- d) La cohesión medida en la segunda encuesta y el análisis tipológico de cohesión: creemos interesante comprobar si la percepción de la cohesión de los informantes se corresponde con una medida cuantitativa de este fenómeno.
- e) La cohesión medida en la segunda encuesta y los índices mencionados arriba que están relacionados con la formación de cadenas de cohesión (%TR, TR/TP y TR/Total palabras).

Ninguna de estas correlaciones resultaron significativas, de lo que podemos colegir:

- Que la frecuencia de cohesión total de un texto no influye en la sensación de coherencia (i.e. la percepción de coherencia del lector cuando se enfrenta con el texto global, como es el caso de nuestros informantes) que se percibe en él por parte del lector.
- Que la coherencia cuantificada por el nuevo índice derivado de la armonía cohesiva (%TCT, o términos centrales al tema) no está en relación directa con el número total de lazos de cohesión de un texto. De esta falta de relación se podría, quizá, concluir que coherencia y cohesión, entendidas como valores cuantificables no varían al unísono (i.e., cohesión y coherencia serían fenómenos independientes).
- Que el número total de lazos de cohesión no influye en la interacción de los textos.
- Que el análisis de cohesión llevado a cabo según la tipología de Halliday y Hasan (1976) y el de la formación de cadenas de la armonía cohesiva de Hasan (1984) no se relacionan.

Esto puede deberse a que, en cierta medida, miden la cohesión de forma diferente ya que:

1. La tipología de Halliday Hasan sólo se aplica a las relaciones entre U-T del texto (excepto en el caso de la cohesión léxica), mientras que el de armonía cohesiva tiene en cuenta las relaciones entre todas las palabras del texto (excepto aquellas que se eliminan en la fase de interpretación léxica).
  2. El análisis tipológico tiene en cuenta las conjunciones, mientras que la armonía cohesiva las elimina.
  3. La armonía cohesiva cuenta como mecanismos de cohesión los pronombres relativos (recuérdese que se recuperaban en la interpretación léxica).
  4. Algunas repeticiones que se tienen en cuenta en la armonía cohesiva no se han contabilizado como tal en el análisis tipológico (particularmente, los adverbios).
- Que la sensación de cohesión de los informantes no se ve influida por la frecuencia de uso de los mecanismos de cohesión; dicho de otro modo, que el análisis formal de cohesión que identifica y cuantifica todos los lazos no es igual al que se realiza de forma intuitiva y aproximada por el lector (Connor y Lauer 1985 obtuvieron la misma falta de correlación entre estas dos medidas).
  - Que los índices de armonía cohesiva que miden la cohesión no se correlacionan con la cohesión medida en la encuesta.

Dada la falta de correlación entre estas medidas, procedimos, por último, a correlacionar el resto de las variables manejadas en los diversos análisis llevados a cabo en esta investigación (un total de 94), para comprobar si alguna correlación significativa arrojaba luz sobre la relación entre las cuatro medidas (encuesta 1, encuesta 2, armonía cohesiva y cohesión). De todas las correlaciones significativas encontradas, las siguientes merecen nuestra consideración:

- a) Entre la puntuación de cohesión de la segunda encuesta y la puntuación global de la misma ( $r = 0,977$ ). Esto indica que la sensación de cohesión contribuye en gran medida (obsérvese que el índice de correlación es muy alto) a la sensación de coherencia o, lo que es lo mismo, que cohesión y coherencia están relacionadas de acuerdo a un juicio subjetivo de las mismas.
- b) Entre esta medida de cohesión y la proporción TR/Total de palabras de la armonía cohesiva ( $r = 0,6475$ ), es decir: a mayor número de tér-



minos del texto que participan en cadenas de cohesión, mayor sensación de cohesión.

- c) Entre la misma medida de cohesión y la cohesión referencial medida por el método de Halliday y Hasan ( $r = -0,53917$ ). Esta correlación negativa parece indicar que: a mayor número de lazos referenciales, menor sensación de cohesión. Esto, que en principio podría parecer contradictorio, tal vez se deba a que no todos los lazos referenciales se utilizan correctamente, de modo que cada vez que aparece un lazo referencial incorrecto, disminuye la sensación de cohesión. Esta sensación de falta de cohesión también podría deberse, no tanto a la presencia de nexos referenciales incorrectos, sino a un abuso de este tipo de lazos, o, incluso, a los dos factores unidos.
- d) Entre la puntuación global obtenida en la segunda encuesta y la cohesión referencial del análisis tipológico ( $r = -0,62016$ ), o lo que es lo mismo: a mayor número de lazos referenciales, menor coherencia total del texto. Esto puede estar motivado por la razón que exponíamos para la correlación anterior. Si en la primera correlación significativa veíamos que la cohesión y la coherencia estaban positivamente relacionadas en la encuesta, ahora podemos añadir que un uso excesivo de referencia o un uso incorrecto de la misma se relacionan inversamente.

De este capítulo se puede colegir que, en general, el análisis tipológico de cohesión ha proporcionado observaciones interesantes respecto al uso de estos mecanismos por escritores no nativos, al compararlos con un grupo de escritores nativos: se aprecia una clara tendencia en los escritores no nativos a utilizar los mecanismos de cohesión en exceso, particularmente en el caso de la cohesión referencial y conjuntiva. Este fenómeno puede entenderse como una estrategia compensatoria debida a la barrera idiomática que les impide establecer cohesión en su discurso de forma más implícita; también podría deberse a su afán de indicar con una explicitud innecesaria las relaciones textuales, lo que, en parte, podría estar provocado por una docencia que le incita a ello. A la luz de estos resultados, debemos concluir que las hipótesis de partida respecto a la frecuencia de uso de los mecanismos de cohesión no se cumplieron:

- Los hablantes de 1° utilizaron tantos elementos de cohesión como los de 4° y todos ellos más que los nativos (1ª hipótesis invalidada).



- Respecto a la variedad, sólo se encuentran diferencias significativas entre los grupos en los mecanismos de referencia y conjunción, dándose un mayor uso por parte de los nativos. La variedad en el resto de los subtipos no ha sido significativamente distinta, excepto en la conjunción temporal, utilizándose con mayor frecuencia por parte de los alumnos de 4º. En los otros tipos se aprecian algunas tendencias (p.ej., la preferencia de los nativos por los demostrativos, frente a la personal de los no nativos). En conclusión, todos los escritores usaron todos los tipos de cohesión, encontrando tan sólo diferencias significativa en los casos ya mencionados (2ª hipótesis muy débilmente validada).



## Conclusiones

Aunque de la revisión de diferentes estudios en torno a la coherencia y la cohesión (principalmente, capítulos 1 y 2) podemos obtener conclusiones en cuanto a los enfoques y las aportaciones de diversos acercamientos teóricos y empíricos a estos fenómenos, la mayor parte de éstas se derivan, sin embargo, de la aplicación de los modelos de armonía cohesiva (Hasan 1984 y Halliday y Hasan 1989) y de la tipología de Halliday y Hasan (1976, reformada en parte por Halliday 1994) para medir, respectivamente, la coherencia y la cohesión de un corpus de textos escritos por alumnos universitarios españoles. Esta aplicación nos permitió comprobar la eficacia real de los dos modelos para estudiar estos mecanismos, así como sus deficiencias o limitaciones en lo que se refiere a su capacidad explicativa y a los problemas que el propio método de análisis plantea. Exponemos, en primer lugar, las conclusiones derivadas del estudio teórico, para, a continuación, recapitular aquellas derivadas del estudio empírico.

De las observaciones de varios autores (Beaugrande y Dressler 1981, Halliday y Hasan 1976, Grabe y Kaplan 1996) se deduce que los rasgos de cohesión y coherencia son dos componentes fundamentales en la construcción de los textos (de su *textualidad* o *textura*), que, con frecuencia, van asociados. De los dos rasgos, el de coherencia es más complicado de delimitar, no existiendo una teoría unánime que la defina. Esta falta de consenso se traduce en una dicotomía de enfoques para estudiar el fenómeno:

- (a) Aquél que se centra en la comprensión del lector.
- (b) El que atribuye la coherencia, principalmente, a los rasgos lingüísticos del texto.

Así, las teorías cognitivas, asociadas al primer tipo de enfoque, se centran en los esquemas mentales que se activan en el proceso de lectura y que facilitan los juicios de coherencia de los textos, mientras que las

lingüísticas intentan delimitar los recursos formales de la lengua para facilitar el procesamiento de sus mensajes. A pesar de su diversidad, sin embargo, estas posturas son reconciliables (Connor y Johns 1990): los mecanismos cognitivos de la coherencia han de materializarse en el texto y, por tanto, debe ser posible su detección y análisis.

En nuestro estudio empírico aplicamos dos supuestas medidas de coherencia a los textos, una de ellas de naturaleza, podríamos decir, cognitiva (las encuestas) y otra lingüística (el análisis de armonía cohesiva). En cuanto a la primera medida, de nuestro estudio se deriva que una encuesta holística de un fenómeno tan impreciso como la coherencia tenderá a dar como resultado una gran dispersión de puntuaciones entre distintos evaluadores; para evitarla se pueden adoptar diversas soluciones, como hacer una descripción exacta de los factores que se deben evaluar, entrenar a los evaluadores y controlar su evaluación o, en último término, aplicar medidas estadísticas (análisis de varianza) que permitan eliminar las evaluaciones causantes de la dispersión (la medida adoptada dependerá del grado de control que el investigador quiera ejercer en los resultados). Aunque es difícil determinar la causa de la dispersión, en nuestro caso podía derivarse del hecho de que los evaluadores estaban dando prioridad a rasgos distintos: la eficacia argumentativa de los textos o su coherencia. A pesar de la inicial dispersión, los informantes definieron la coherencia de forma similar y fueron consistentes en la evaluación entre las dos encuestas, como demuestra la alta correlación entre ellas ( $r = 0,95441$ ). Este dato también apoya la hipótesis de que ambas miden el mismo fenómeno, a pesar de que la primera solicitaba una puntuación global de la coherencia y la segunda pedía a los informantes que evaluaran diferentes factores que contribuyen a la coherencia. Como resultado general de estas encuestas se deriva que los hablantes nativos escriben textos más coherentes que los no nativos, pero que, igualmente, puede haber hablantes no nativos que escriban textos con el mismo nivel de coherencia, o superior. Curiosamente, sin embargo, no existen diferencias significativas entre los alumnos de 1º y 4º; tal vez su conocimiento de la lengua y de técnicas de redacción sean factores más relevantes que su nivel académico.

El análisis de armonía cohesiva revela, asimismo, conclusiones interesantes. Las medidas de armonía cohesiva que desarrolló Hasan (TR/TL, TR/TP, TC/TnC y TC/TP) para medir la coherencia no resultaron eficaces en nuestro estudio, como se deriva de la falta de correlación entre estas medidas y las encuestas. Tampoco resultó cierta la hipó-

tesis de que un texto, para ser coherente, ha de tener, al menos un 50% de TCs. Curiosamente, la redacción peor evaluada por nuestros informantes, la redacción 113, fue la única que alcanzó un porcentaje aproximado (49,2%). Igualmente, las nuevas medidas de Parsons (1990) respecto a la longitud de las cadenas de cohesión (C3, S4, S5, y S7) resultaron infructuosas. Nuestro análisis de los textos reveló diferentes características que el de Parsons, en cuanto al tipo de términos que los componen: una abrumadora mayoría de los términos del texto participan en cadenas de cohesión; a pesar de ello, sólo una minoría (una media del 28,6%) participan de la interacción. Después de analizar cuidadosamente el estudio de Parsons (1990), llegamos a la conclusión de que la disparidad entre sus resultados y los nuestros se debe, por un lado, a la tarea impuesta por él, que ejerce un alto grado de control sobre los resultados obtenidos (por la especificidad del tema, la guía proporcionada a los escritores, las características del texto expositivo, la constricción de la creatividad del escritor, el control impuesto por su análisis y la debilidad de los resultados estadísticos) y, por otro, a las características de nuestro estudio (la amplitud del tema, la escasa guía ofrecida a los escritores, la mayor especificidad en el análisis de la transitividad, las características del texto argumentativo y la mayor inclusión del análisis en la formación de cadenas de cohesión). A pesar de resultar infructuoso para medir la coherencia, el análisis de armonía cohesiva resalta algunos rasgos de los textos, tales como sus paralelismos y repeticiones, así como el desarrollo de los temas y subtemas. También se hacen patentes algunos vicios de redacción (Cassany 1995). A su vez, cada fase del análisis revela otros rasgos más específicos (ver capítulo 4). Las críticas más relevantes al modelo de Hasan apuntadas por otros autores son su reversibilidad, al ser insensible al orden de las cláusulas del texto, y su exclusión de otros rasgos inminentemente discursivos, como la macro y superestructura de los textos o su intención pragmática. De las dos medidas desarrolladas en la presente investigación para paliar las deficiencias encontradas (i.e., el porcentaje de TCTs, o términos centrales al tema, y el AMCI, o ámbito medio de las cadenas de interacción), sólo arrojó resultados fructuosos la primera. Esta medida necesita, sin embargo, ser más extensamente elaborada.

De los resultados del análisis cuantitativo de los tipos de cohesión establecidos por Halliday y Hasan (1976) y modificados por Halliday (1994) que obtuvimos podemos colegir que ambos grupos de hablantes no nativos (1º y 4º de Filología Inglesa) utilizaron, significativamente,

más mecanismos de referencia que los hablantes nativos. Asimismo, las medias de 1º (55,2) y 4º (61,4) no permiten distinguir estadísticamente entre ambos grupos experimentales. Esto puede deberse a varias razones, como el hecho de que se utilice este mecanismo de cohesión como estrategia compensatoria (Scarcella 1984) para contrarrestar la ausencia de otros más complejos (p.ej., implícitos) o por afán de establecer las referencias con claridad. Estos resultados contrastan con algunos estudios anteriores (Witte y Faigley 1981, Connor 1984 y Scarcella 1984), lo cual podría estar indicando una tendencia de uso de los alumnos hispanoparlantes españoles, población no analizada, aisladamente, en ninguno de los estudios consultados. De todos los mecanismos de referencia (personal, demostrativos y comparación), sólo el primero distingue entre escritores nativos y no nativos, siendo el uso de la cohesión personal sorprendentemente mayor entre estos últimos. Los mecanismos de sustitución y elipsis, por su parte, resultaron ser de escasa aparición, lo que puede deberse a que sean mecanismos más propios de la lengua hablada. El estudio de la conjunción arrojó los mismos resultados que para la referencia. El abundante uso de este mecanismo por los no nativos (hecho corroborado por otros estudios, Scarcella 1984) puede deberse, igualmente, a una estrategia compensatoria, o a un énfasis en su uso sugerido por la docencia recibida. Al calcular las frecuencias para cada tipo de conjunción, sólo la Temporal arrojó diferencias significativas entre los grupos, siendo los de 4º las que más la utilizaron. El tipo de conjunción más utilizado por las tres poblaciones fue el de Extensión, en concreto los de Adición y Adversativa y las conjunciones más utilizadas de cada uno de estos tipos fueron, respectivamente *and* y *but*, dos de las conjunciones más básicas y polivalentes del idioma. Por su parte, la frecuencia de uso de los mecanismos de la cohesión léxica no permitió distinguir entre las tres poblaciones estudiadas. Finalmente, al comparar la frecuencia global de utilización de los mecanismos de cohesión (todos los tipos en conjunto), comprobamos la tendencia que veníamos observando hasta ahora: los escritores no nativos emplean más lazos de cohesión que los nativos. Los resultados de este estudio tipológico de la cohesión se pueden también consultar en Díez (2001a). Si bien en términos cuantitativos no es posible apreciar diferencias de adquisición de los mecanismos de cohesión entre los alumnos de 1º y 4º, sí se observan algunas diferencias cualitativas en cuanto a su uso por hablantes nativos y no nativos: se detectan algunos errores en el uso de la referencia entre los no nativos, ciertas conjunciones propias de un nivel más avanzado están ausentes en estos

grupos y, en general, se hace un uso más sofisticado de la cohesión léxica entre los nativos.

Las últimas observaciones que quisiéramos apuntar son, por un lado, las dificultades surgidas, en ocasiones, al aplicar los diversos análisis y, por otra, la generalizada falta de correlación estadística entre la coherencia y la cohesión conforme a las diversas medidas empleadas. Como conclusión general del estudio empírico se deriva que las hipótesis de partida resultaron sólo parcialmente validadas, lo que impone una revisión a fondo de, por un lado, la eficacia del modelo de armonía cohesiva para medir la coherencia de los textos y, por otro, las causas que subyacen a la utilización de los mecanismos de cohesión por parte de los hablantes de una segunda lengua para poder paliar sus deficiencias.





## Bibliografía

- Aitchison, J. (1992) *Introducing Language and the Mind*, London: Penguin.
- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M.A. (1997) *Diccionario de Lingüística Moderna*, Barcelona: Ariel.
- Bamberg, B. (1983) What makes a text coherent?, *College Composition and Communication*, 34, 4, pp. 417-429.
- Bardovig-Harlig, K. (1990) Pragmatic word order in written composition. En Connor, U. y Johns, A.M. (eds) *Coherence in Writing. Research and Pedagogical Perspectives*, Virginia: TESOL, INC, pp. 43-86.
- Beaugrande, R.A. De y Dressler, W.U. (1981) *Introduction to Text Linguistics*, London: Longman.
- Beck, I.L., Mckeown, M.G. y Pople, M.T. (1984) Improving the comprehensibility of stories: The effects of revisions that improve coherence, *Reading Research Quarterly*, 19, 3, pp. 263-277.
- Bernárdez, E. (1982) *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid: Espasa Calpe.
- Bransford, J.D. y Johnson, M.K. (1973) Considerations of some problems of comprehension. En Chase, W.G. (ed.) *Visual Information Processing*, New York: Academic Press, pp. 383-438.
- Brown, G. y Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Carrell, P.L. (1982) Cohesion is not coherence, *TESOL Quarterly*, 16 (4), pp. 479-488.
- Carrell, P.L. (1983) Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension, *Reading in a Foreign Language*, 1, 2, pp. 81-92.
- Cassany, D. (1995) *La Cocina de la Escritura*, Barcelona: Anagrama.
- Cerniglia, C., Medsker, K., y Connor, U. (1990) Improving coherence by using computer-assisted instruction. En Connor, U. y Johns, A.M. (ed.) *Coherence in Writing. Research and Pedagogical Perspectives*, Virginia: TESOL, INC, pp. 227-241.

- Chelala, S. (1981) *The Composing Process of two Spanish Speakers and the Coherence of their Texts: A Case Study*, Tesis doctoral inédita, New York University.
- Choi, Y.H. (1988) *Textual Coherence in English and Korean: An Analysis of Argumentative Writing by American and Korean Students*, Tesis doctoral inédita, University of Illinois.
- Clark, H.H. y Haviland, S. (1977) Comprehension and the given-new contract. En Freedle, R.O. (ed.) *Discourse Production and Comprehension*, Norwood, NJ: Ablex, pp. 1-40.
- Collins Cobuild English Grammar* (1990), London: Collins.
- Connor, U. (1984) A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing, *Papers in Linguistics, International Journal of Human Communication*, 17, pp. 301-316.
- Connor, U. y Lauer, J. (1985) Understanding persuasive essay writing, linguistic/rhetorical approach, *Text*, 5, pp. 309-326.
- Connor, U. y Farmer, M. (1990) The teaching of topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers. En Kroll, B. (ed.) *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 126-139.
- Connor, U. y Johns A.M. (1990) *Coherence in Writing. Research and Pedagogical Perspectives*, Virginia: TESOL, INC.
- Cooper, J. (1979) *Think and Link. An Advanced Course in Reading and Writing Skills*, London: Edward Arnold.
- Cox, B., Shanahan, T. y Sulzby, E. (1990) Good and poor elementary readers' use of cohesion in writing, *Reading Research Quarterly*, 25, pp. 47-65.
- Cox, B., Shanahan, T. y Tinzmann, M. (1991) Children's knowledge of organization, cohesion, and voice in written exposition, *Research in the Teaching of English*, 25, pp. 179-218.
- Davison, A. y Kantor, R.N. (1982) On the failure of readability formulas to define readable texts: A case study from adaptations, *Reading Research Quarterly*, 17, 2, pp.187-209.
- Diccionario de Lingüística* (1986), Madrid: Anaya.
- Díez Prados, M. (1997) The concept of coherence in literary versus non-literary texts. En Caramés Lage, J.L., Escobedo De Tapia, C. y Bueno Alonso, J.L. (eds.) *El Discurso Artístico en Oriente y Occidente: Semanzas y Contrastes*, Vol. I, Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp. 319-336.

- Díez Prados, M. (1998) *Estudio de los Mecanismos de Cohesión y Coherencia y su Aplicación a un Corpus de Textos Escritos en Inglés como Idioma Extranjero*, Volúmenes I y II, Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.
- Díez Prados, M. (2000) La noción de coherencia en los textos escritos. En Fornés Guardia, M., Molina Valero, J.M. y Pérez Hernández, L. (eds.) *Panorama Actual de la Lingüística Aplicada. Conocimiento, Procesamiento y Uso del Lenguaje*, Vol. I, Logroño: Mogar Linotype, pp. 79-88.
- Díez Prados, M. (2001a) Frecuencia de los mecanismos de cohesión en textos escritos en lengua inglesa. En Cruz, I. De La, Santamaría, C., Tejedor, C. y Valero, C. (eds.) *La Lingüística Aplicada a Finales del Siglo XX: Ensayos y Propuestas*, Vol. II, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 525-530.
- Díez Prados, M. (2001b) Acercamiento al concepto de coherencia. En Bustos Tovar, J.J. De, Charaudeau, P., Girón Alconchel, J.L., Iglesias Recuero, S. y López Alonso, C. (eds.) *Lengua, Discurso, Texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*, Vol. I, Madrid: Visor, 1111-1123.
- Downing, A. y Locke, P. (1992). *A University Course in English Grammar*, New York: Prentice Hall International.
- Downing, A. (1998) Organisational frameworks of coherence in discourse and text. En Downing Rothwell, A., Moya Guijarro, A.J. y Albentosa Hernández, J.I. (eds.) *Patterns in Discourse and Text. Ensayos de Análisis del Discurso en Lengua Inglesa*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 13-30.
- Ehrlich, S. (1988) Cohesive devices and discourse competence, *World Englishes*, 7, 2, pp. 111-118.
- Enkvist, N.E. (ed.) (1985) *Coherence and Composition: A Symposium*, Åbo, Finland: Research Institute of the Åbo Akademi Foundation.
- El Pequeño Espasa* (1988), Madrid: Espasa Calpe
- Evensen, L.S. (1990) Pointers to superstructure in student writing. En Connor, U. y Johns, A.M. (eds.) *Coherence in Writing. Research and Pedagogical Perspectives*, Virginia: TESOL, INC., pp. 169-183.
- Flower, L. (1981) Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. En Tate, D. y Corbett, E.P. (eds.) *The Writing Teacher's Sourcebook*, Oxford: Oxford University Press, pp. 268-292.
- Freebody, P. y Anderson, R.C. (1983) Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension, *Reading Research Quarterly*, 18, 3, pp. 277-294.

- Friedman, L.B. y Sulzby, E. (1987) Cohesive harmony in text pragmatics and macrostructure. In Readance, J. E., Baldwin, R. S., Konopak, J. P. y Newton, H. (eds.) *Research in Literacy: Merging Perspectives, Thirty-six Yearbook of the National Reading Conference*, Virginia: The National Reading Conference, Inc., 297-305.
- Garham, A. (1985) *Psycholinguistics: Central Topics*, London and Baltimore, MD: Edward Arnold.
- Giora, R. (1985) Notes towards a theory of text coherence, *Poetics Today*, 6, 4, pp. 699-715.
- Givón, T. (1979) From discourse to syntax: grammar as a processing strategy. En Givón, T. (ed.) *Syntax and Semantics Volume 12: Discourse and Syntax*, New York: Academic Press, pp. 81-112.
- Givón, T. (1995) *Functionalism and Grammar*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Co.
- Grabe, W. y Kaplan R.B. (1996) *Theory and Practice of Writing*, London y New York: Longman.
- Gregory, M. (1985) Towards 'communication' linguistics: A framework. En Benson, J.D. y Greaves, W.S. (eds.) *Systemic perspectives on discourse*, Vol. I, Norwood, NJ: Ablex.
- Grice, H.P. (1975) Logic and conversation. En Cole, P. y Morgan, J. (eds.), *Syntax and Semantics, 3: Speech Acts*, New York: Academic, pp. 41-58.
- Gutwinski, W. (1976) *Cohesion in Literary Texts: A study of some Grammatical and Lexical Features of English Discourse*, The Hague: Mouton.
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as Social Semiotic*, London: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1985/1994) *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*, London and New York: Longman.
- Halliday, M.A.K. y HASAN, R. (1985/1989) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*, Vic: Deakin University Press, Oxford: Oxford University Press.
- Hasan, R. (1984), Coherence and Cohesive Harmony. En Flood, J. (ed.), *Understanding Reading Comprehension*, Delaware, International Reading Association, pp. 181-219.
- Haswell, R.H. (1988) Length of text and the measurement of cohesion, *Research in the Teaching of English*, 22, pp. 428-33.
- Haswell, R.H. (1989) Textual research and coherence: Findings, intuition, application, *College English*, 51, 3, pp. 305-319.

- Hinds, J. (1987) Reader versus writer responsibility: A new typology. En Connor, U. y Kaplan, R.B. (eds) *Writing across Languages: Analysis of L2 Text*, Reading, MA: Addison-Wesley, pp. 141-152.
- Hinds, J. (1990) Inductive, deductive, quasi-deductive: expository writing in Japanese, Korean, Chinese, and Thai. En Connor, U. y Johns, A.M. (eds.) *Coherence in Writing. Research and Pedagogical Perspectives*, Virginia: TESOL, INC., pp. 87-109.
- Hoey, M. (1991a) *Patterns in Lexis*, Oxford: Oxford University Press.
- Hoey, M. (1991b) Another perspective on coherence and cohesive harmony. En Ventola, E. (ed.) *Functional and Systemic Linguistics: Approaches and Uses*, Berlin y New York: Mouton de Gruyter, pp. 385-414.
- Hughes, R.E. y DUHAMERL, A.P. (1962) *Rhetoric: Principles and Usage*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Hunt, K.W. (1965) *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels*, Research Report 3. NCTE, Champaign, Illinois.
- Irwin, J.W. (1980) The effect of linguistic cohesion on prose comprehension, *Journal of Reading*, 12, 4, pp. 325-332.
- Irwin, J.W. (ed.) (1986) *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*, Newark: International Reading Association.
- Johns, A.M. (1986) Coherence and academic writing: Some definitions and suggestions for teaching, *TESOL Quarterly*, 20, pp. 247-265.
- Kaplan, R.B. (1972) *The Anatomy of Rhetoric: Prolegomena to a Functional Theory of Rhetoric*, Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978) Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, 85, pp. 363-394.
- Kummer, W. (1972) Aspects of a theory of argumentation. En Gulich, E. y Raible, W. (eds.), *Text Sorten*, Frankfurt am Main: Athenam, pp. 25-49.
- Kurzon, D. (1994) The case of a broken cohesive chain, *Journal of Pragmatics*, 22, pp. 213-215.
- Labov, W. (1972) The study of language in its social context. En LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp. 183-259.
- Lautamatti, L. (1987) Observations on the development of the topic of simplified discourse. En Connor, U. y Kaplan, R.B. (eds.), *Writing across Languages: Analysis of L2 Text*, Reading, MA: Addison-Wesley, pp. 87-114.

- Lautamatti, L. (1990) Coherence in spoken and written discourse. En Connor, U. y Johns, A.M. (eds.) *Coherence in Writing. Research and Pedagogical Perspectives*, Virginia: TESOL, INC., pp. 29-40.
- Lybbert, E.K. y Cummings, D.W. (1969) On repetition and coherence, *College Composition and Communication*, 20, 35, pp. 35-38.
- Lyons, J. (1980) *Semántica*, Traducción de Ramón Cerdá, Barcelona: Teide, 1980.
- Macdonald, A.J. (1988) *The Macmillan College Workbook*, New York: Macmillan Publishing Co.
- Martin, J.R. (1992) *English Text*, Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Mccagg, P. (1990) Toward understanding coherence: A response proposition taxonomy. En Connor, U. y Johns, A.M. (eds.) *Coherence in Writing. Research and Pedagogical Perspectives*, Virginia: TESOL, INC., pp. 111-127.
- Minsky, M. (1975) A framework for representing knowledge. En Winston, P.H. (ed.) *The Psychology of Computer Vision*, New York: McGraw-Hill Book Co., pp. 211-277.
- Moe, A. (1979) Cohesion, coherence, and the comprehension of text, *Journal of Reading*, 23, pp. 16-20.
- Moe, A.J. y Irwin, J.W. (1986) Cohesion, coherence, and comprehension. En Irwin, J. (ed.) *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*, Newark, DA: International Reading Association, pp. 3-20.
- Morgan, J.L. y Sellner, M.B. (1980) Discourse and linguistic theory. En Spiro, R.J., Bruce, B.C. y Brewer, W.F. (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 165-200.
- Mosenthal, J.H. y Tierney, R.J. (1984) Cohesion: Problems when talking about text, *Reading Research Quarterly*, 19, 2, pp. 240-244.
- Muñoz Lahoz, C. y Pérez Vidal, C. (1997) *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas*, Barcelona: Editorial Ariel. Versión española y adaptación de Richards, J.C., Platt, J. y Platt, H. (1992) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 2<sup>nd</sup> ed., London: Longman Limited.
- Myers, M. (1980) *A Procedure for Writing Assessment and Holistic Scoring*, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of English.
- Nold, E.W. y Freidman, S.W. (1977) An analysis of readers responses to essays, *Reading Research Quarterly*, 19, pp. 240-244.



- Nuttall, C. (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, London: Heinemann.
- Oakhill, J. y Garham, A. (1988) *Becoming a Skilled Reader*, Oxford: Blackwell.
- Onieva Morales, J.L. (1991) *Curso Práctico de Redacción*, Madrid: Editorial Verbum.
- Pappas, C.C. (1985) The cohesive harmony and cohesive density of children's oral and written stories. En Benson, J.D. y Greaves, W.S., *Systemic Perspectives on Discourse. Volume 2. Selected Applied Papers from the 9<sup>th</sup> International Systemic Workshop*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 169-186.
- Parsons, G. (1990) *A Comparative Study of the Writing of Scientific Texts Focusing on Cohesion and Coherence*, Nottingham: University of Nottingham, Dept. of English Studies.
- Parsons, G. (1991) Cohesion coherence: Scientific texts. En Ventola, E. (ed.) *Functional and Systemic Linguistics: Approaches and Uses*, Berlin y New York: Mouton de Gruyter, pp. 415-429.
- Patten, T. (1988) *Systemic Generation as Problem Solving*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pritchard, R.J. (1980) *A Study of Cohesion Devices in the Good and Poor Compositions of Eleventh Graders*, Tesis doctoral inédita, University of Missouri-Columbia.
- Pulver, C.J. (1986) Teaching students to understand explicit and implicit connectives. En Irwin, J.W. (ed.) *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*, Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 69-82.
- Reinhart, T. (1980) Conditions for text coherence, *Poetics Today*, 1, 4, pp. 161-180.
- Renkema, J. (1993) *Discourse Studies. An Introductory Textbook*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Co.
- Rumelhart, D.E. (1981) Schemata: The building blocks of cognition. En Guthrie, J.T. (ed.) *Comprehension and Teaching Reviews*, Newark, Del.: International Reading Association, pp. 5-26.
- Salkie, R. (1995) *Text and Discourse Analysis*, London: Routledge.
- Sanders, T.J.M., Spooren, W.P. y Noordman, L.G.M. (1992) Toward a taxonomy of coherence relations, *Discourse Processes*, 15, pp. 1-35.
- Sanders, T.J.M. y Noordman, L.G.M. (2000) The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29, 1, pp. 37-60.

- Sanford, J.A. y Garrod, S.C. (1981) *Understanding Written Language. Explorations and Comprehension Beyond the Sentence*, Chichester: John Wiley y Sons.
- Santana-Seda, O. (1974) *A Contrastive Study in Rhetoric: An Analysis of the Organization of English and Spanish Paragraphs Written by Native Speakers in each Language*, Tesis doctoral inédita, New York University.
- Scarcella, R. (1984) *Cohesion in the Writing Development of Native and Non-native English Speakers*, Tesis doctoral inédita, University of Southern California.
- Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (1999) *Diccionario de Español Actual*, Madrid: Aguilar.
- Singer, M. (1990) *Psychology of Language. An Introduction to Sentence and Discourse Processes*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoddard, S. (1991) *Text and Texture: Patterns of Cohesion*, Norwood, NJ: Ablex.
- Stotsky, S. (1983) Types of lexical cohesion in expository writing: implications for developing the vocabulary of academic discourse, *College Composition and Communication*, 34, 4, pp. 430-446.
- Swales, J. (1990) Nonnative Speaker Graduate Engineering Students and their introductions: Global coherence and local management. En Connor, U. y Johns, A.M. (eds.) *Coherence in Writing. Research and Pedagogical Perspectives*, Virginia: TESOL, INC., pp. 187-207.
- Tadros, A. (1981) *Prediction in Text*, Discourse Analysis Monograph 10. English Language Research. University of Birmingham.
- Tannen, D. (1989) *Talking Voices. Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tierney, R. y Mosenthal, J. (1981) *The cohesion concept's relationship to the coherence of text*, Technical Report No. 221, Center for the Study of Reading, Champaign, IL: University of Illinois.
- Tierney, R.J. y Mosenthal, J.H. (1983) Cohesion and textual coherence, *Research in the Teaching of English*, 17, 3, pp. 215-229.
- Tirkkonen-Condit, S. (1984) Towards a description of argumentative text structure. En Ringbom, H. y Rissanen, M. (eds.) *Proceedings from the Second Nordic Conference of English Studies*, Abo: Abo Meddelanden fran Stiftelsens för Abo Akademi Forskningsinstitut nr. 92.
- Trabasso, T., Secco, R. y Broek P. Van Den (1984) Causal cohesion and story coherence. En Mandl, H., Stein, N. L. y Trabasso, T. (eds.) *Learning and Comprehension of Text*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 83-111.

- Urquhart, A. (1983) Sticky aspects of cohesion, *MALS Journal*, Midlands Association for Linguistic Studies, pp. 86-104.
- Van Dijk, T.A. (1976) Sentence topic and discourse topic, *Papers in Slavic Philology* 1, pp. 49-61.
- Van Dijk, T.A. (1977) *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, Longman: London.
- Van Dijk, T.A. (1985) Semantic discourse analysis. En Van Dijk, T.A. (ed.) *Handbook of Discourse Analysis*, London: Academic Press. pp. 103-136.
- Vilarnovo, A. (1990) Coherencia textual: ¿Coherencia interna o coherencia externa?, *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 6, pp. 229-239.
- Werlich, E. (1976) *A Text Grammar of English*, Stuttgart: Quelle y Meyer.
- Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.
- Wikborg, E. (1985) Unspecified topic in university student essays, *Text*, 5, pp. 359-370.
- Wikborg, E. (1987) Uncertain ties in university student writing. En Ljung, M. y Lindblad, I. (eds.), *Proceedings from the Third Nordic Conference for English Studies*, Stockholm: Stockholm Studies in English, pp. 453-467.
- Wikborg, E. (1990) Types of coherence breaks in Swedish student writing: Misleading Paragraph division. En Connor, U. y Johns, A.M. (eds.) *Coherence in Writing. Research and Pedagogical Perspectives*, Virginia: TESOL, INC., 131-149.
- Williams, J.D. (1985) Coherence and cognitive style, *Written Communication*, 2, pp. 473-491.
- Winter, E.O. (1979) Replacement as a fundamental function of the sentence in context, *Forum Linguisticum*, 4, 2, pp. 95-133.
- Witte, S.P. y Faigley, L. (1981) Coherence, cohesion and writing quality, *College Composition and Communication*, 22, 3, pp. 189-204.
- Woods, A., Fletcher, P. y Hughes, A. (1986) *Statistics in Language Studies*, Cambridge: Cambridge University Press.





En los textos escritos en inglés como lengua extranjera se puede apreciar a menudo un uso inadecuado de los mecanismos discursivos de la cohesión y la coherencia, lo que provoca que la comunicación entre escritor y lector se vea mermada. Tener la capacidad de comunicarse adecuadamente en inglés por escrito cobra una importancia fundamental en el contexto de la educación universitaria, particularmente en la especialidad de Filología Inglesa, cuyos alumnos se ven frecuentemente en la necesidad de poner a prueba su capacidad como escritores en la lengua extranjera. En este trabajo se estudian la coherencia y la cohesión desde una perspectiva teórica para presentar, a continuación, los resultados de un estudio empírico realizado en un corpus de textos extraído de esta población universitaria. Se comentan así los resultados obtenidos de la aplicación de varios métodos de análisis: el de Halliday y Hasan (1976, teniendo en cuenta las modificaciones posteriores), con el fin de cuantificar los mecanismos de cohesión utilizados; el modelo de Hasan (1984) de la *armonía cohesiva* para medir la coherencia de los textos; y los resultados procedentes de dos evaluaciones holísticas de la coherencia, para compararlos con aquellos de la *armonía cohesiva*.

