

## RECURSOS DE COHESIÓN EN TEXTOS ACADÉMICOS: Un Estudio Comparativo

**Ana Bolívar (\*)**

anabolivar29@gmail.com

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo El Mácaro)*

**Pablo Arnáez (\*\*)**

pam@netuno.net.ve; pam3346@hotmail.com

**Margarita Villegas (\*)**

margaritavillegas3@yahoo.es

**Yngrid Hernández**

yngridhg@hotmail.com

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Maracay)*

*(\*) Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP)*

*(\*\*) Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Hugo Obregón Muñoz”  
(CILLHOM)*

**Recibido:** 25/05/2010      **Aceptado:** 21/10/2010

### Resumen

En este trabajo se analiza el uso, por estudiantes de Educación Media y Diversificada, de los recursos cohesivos en la producción de textos expositivos. El corpus estuvo conformado por un total de 27 textos escritos, uno por cada informante perteneciente de un total de 9 femeninos y 18 masculinos, con edades comprendidas entre 15 y 20 años cursantes del primer año de ciencias en dos instituciones educativas privadas de Maracay, Edo Aragua- Venezuela. Los textos producidos por los alumnos se transcribieron en matrices para extraer los indicadores a través de los cuales se derivaron categorías asociadas con el exceso de las meras reiteraciones léxicas, uso de los sinónimos y sustitución pronominal, observándose una deficiente cohesión textual en la totalidad de los textos estudiados.

**Palabras Clave:** recurrencia léxica y sinonímica, pronombres, recursos cohesivos.

### RESOURCES OF COHESION IN ACADEMIC TEXTS: A Comparative Study

#### Abstract

In this paper it is analysed the use of cohesive resources in the production of expositive texts by the high school students. The corpus was conformed by a total of 27 written texts, one by each informant belonging to 9 girls and 18 boys, with ages between 15 and 20 years old studying the 1<sup>st</sup> year of science in two private education institution of Maracay, Edo Aragua-Venezuela . The texts produced by the students were transcribed in matrix to extract the indicators through which categories were delivered associated with the excess of lexical reiterations, the use of synonyms and pronominal substitution, observing a lack of textual cohesion in the totality of the texts studied.

**Key Words:** lexical and synonymic recurrence, pronouns, cohesive resources.

## Introducción

La educación venezolana ha sido objeto de críticas y objeciones dirigidas hacia todos los elementos que la conforman, tanto por los docentes y los alumnos, como por los ciudadanos en general. Un ejemplo de ello es el estudio citado por Cordero (1998, p. E 2) donde se comparan los niveles de la calidad educativa en Educación Básica de varios países; en el mismo Venezuela quedó ubicada al nivel de naciones paupérrimas como Malawi y Mozambique. Otra referencia es el informe del Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2003: 97) donde se afirma que la educación básica venezolana es “de baja calidad porque los aprendizajes fundamentales y las destrezas básicas instrumentales –como la lectura comprensiva- y las lógicas –como el manejo numérico- no son alcanzadas por la mayoría de los niños”; estos resultados muestran algunas de las carencias de los estudiantes venezolanos en las áreas de razonamiento verbal y razonamiento numérico.

En cuanto a la lengua materna, estudios como el de Rodríguez (1999: 52) revelan que del sistema de educación formal del país (Educación Básica y Diversificada) los estudiantes egresan con deficiencias en el manejo de su sistema lingüístico. En este sentido, Cadenas (1985: 16) expresó que “el venezolano de hoy conoce muy poco su propia lengua. Evidencia una pobreza alarmante del manejo de la misma puesto que no habla, no lee, ni redacta bien”. En lo que respecta, específicamente, a los problemas con la escritura, es necesario resaltar que una de sus fuentes son las estrategias tradicionales de enseñanza aplicadas en los llamados “modelos centrados en productos”, cuyo énfasis está colocado en constatar la aplicación de las reglas, normas y preceptos que regulan el buen uso del código lingüístico (cf. Díaz, 2002; Macías y Bustamante, 2006); esta concepción de la enseñanza de la escritura que aún persiste, a pesar de los esfuerzos para erradicarla (cf. Rincón, 2003), pareciera que no toma en cuenta que el fin último de todo signo es “comunicar algo a alguien” (Shaff, 1992: 180). Esto ha traído como consecuencia que quienes egresan del sistema educativo elaboren textos que, al no tomar en cuenta al receptor, descuidan los recursos que permiten producir textos escritos coherentes y entendibles.

Entre los autores que han estudiado este asunto están Arnáez (1993, 2001), Bruzual (1996), Rodríguez (1999), Peralta (2003), Arrieta de Meza y Meza Cepeda (2005) y Domínguez de Rivero (2006), quienes realizaron investigaciones dirigidas a analizar las competencias escriturales de los alumnos de Educación Básica, Media Diversificada y Superior; los autores coinciden en: (a) uso inadecuado del código escrito; (b) presencia de discordancias entre las metas de los Programas Educativos de Educación Básica y las competencias alcanzadas por los alumnos; y (c) existencia de alumnos en Educación Superior que no tienen dominio adecuado en el uso de su código escrito.

Aun cuando la problemática antes esbozada está presente en todos los niveles del sistema educativo venezolano, el estudio aquí reportado se realizó con alumnos de dos instituciones educativas privadas, ubicadas en Maracay, capital del Edo. Aragua (Venezuela). Los objetivos pretendidos con este trabajo fueron: (a) Identificar el uso que dichos alumnos

dan a la recurrencia léxica y sinonímica como recursos cohesivos, (b) Analizar cómo ellos emplean los pronombres; y (c) Comparar a los alumnos de ambas instituciones en cuanto a la aplicación de estos recursos cohesivos.

### **Revisión de la Literatura**

Los contenidos examinados en esta revisión se refieren a: la escritura; recursos cohesivos de sustitución léxica y sinonímica; la pronominalización y las características propias del discurso expositivo.

*La escritura como proceso cognitivo.* A partir de los estudios de Chomsky (1970/1965), el cognoscitivismo irrumpe con fuerza en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, en particular, del escrito. No obstante, fue en la década de los ochenta cuando aparecieron los modelos '*decir el conocimiento*' y '*transformar el conocimiento*' (Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992) y los modelos de procesos cognitivos y de resolución de problemas (Flower y Hayes, 1981, 1996) que tuvieron un gran impacto tanto en el ámbito anglosajón como en el hispánico (Cassany, 1989, 1999; Parodi, 1999; Hernández y Quintero, 2001; García y Marbán, 2002).

Es entonces cuando la escritura deja de ser vista como un ejercicio de copia, dictado y repeticiones, usada esporádicamente en el medio escolar, y es asumida como una actividad de carácter social en la que deben tomarse en cuenta: la intencionalidad del autor; la finalidad del escrito, los interlocutores, los intereses de los escritores; y, la funcionalidad de lo que se escribe. Se replantea así el objeto de la escritura y, con el desarrollo de la noción de competencia comunicativa (Hymes, 1971), se incrementa el interés en otros aspectos de la escritura tales como: qué se escribe, para qué, cómo, cuándo y por qué.

Se reconoce, además, que la escritura posee un código propio y no es la mera transcripción de lo expresado oralmente; existen diferencias textuales y contextuales entre el código escrito y el oral (cfr. Cassany, 1989, 1999). Escribir constituye un proceso sistemático que requiere de estrategias cognitivas que han de ser puestas en juego por el autor-escritor del texto de modo que logre comunicar sus ideas, pensamientos y sentimientos de manera eficaz (Rincón, 2003; Luceño Campos, 2006). Un análisis de dichas estrategias, implementadas al momento de redactar un texto, fue realizado por Arnáez (1998) quien las clasifica en: aspectos comunicacionales, de planificación y textualización. Este autor, en primer lugar, enfatiza el carácter informativo que lleva implícita toda escritura, ya que ésta tiene como finalidad dar a conocer un mensaje a un receptor y/o lector, por lo que en ella se hacen presentes todos los elementos que intervienen en el proceso de comunicación. Seguidamente, resalta la importancia que tiene realizar una planificación sistemática que señale la orientación que llevará el texto; y, por último, hace referencia al proceso de "textualización" que sugiere la construcción de un esquema a partir del cual se organicen las ideas que servirán de insumos al escrito. Este último proceso "orienta la parte conceptual (el saber) y la parte procedimental (el saber-hacer) de la escritura, donde se toman en cuenta aspectos referidos a la coherencia, elementos morfosintácticos, ortografía, presentación y revisión" (Arnáez, 1998: 10-15).

Se tiene entonces que la producción de un texto escrito implica, por una parte, la activación de un conjunto de procesos y subprocesos de naturaleza cognitiva, necesarios para textualizar e hilvanar consistentemente el producto escrito; y, por la otra, considerar sus propiedades inherentes, que lo caracterizan e identifican como un texto propiamente dicho. De éstas, según Beaugrande y Dressler (1997), se destacan: la adecuación, la coherencia y la cohesión; en el presente trabajo sólo se hace referencia a los aspectos relacionados con la cohesión.

**La cohesión.** Se concibe como la relación semántica que se establece entre las oraciones, proposiciones o frases constitutivas de un texto, mediante la utilización de elementos léxico-gramaticales y/o recursos lingüísticos que permiten construir una correcta estructura superficial del texto (Van Dijk, 1988; Sánchez, 1993; Kaufman y Rodríguez, 1993). A continuación se desarrollarán brevemente cada uno de dichos recursos:

**Recurrencia.** Bernárdez (1982: 102) la define como la “repetición de un elemento del texto en el mismo texto”, esto significa que en el texto se repite alguna clase de palabra que permite volver sobre la temática que está siendo abordada. Casado (1995) identifica tres clases de este recurso: (a) mera reiteración léxica [“se repite un elemento léxico en su identidad material y semántica” (p. 19)]; (b) reiteración léxica sinonímica [“reitera el significado de un elemento utilizando un sinónimo léxico” (p. 19)]; y, (c) reiteración léxica de lo designado. En el presente estudio se abordaron sólo las dos primeras.

**Proformas o mecanismos sustitutivos:** Son clasificados por (Bernárdez, 1982: 105) como pro-formas lexicales, pronombres y pro-adverbios. En este estudio sólo se analizó el contenido referido a la sustitución pronominal, la cual se hace presente cuando “utiliza, en lugar de elementos auto-semánticos, otros especializados como sustitutos”. En relación con estos últimos, Bernárdez hace una distinción entre los de tercera persona que son considerados sustitutos textuales, ya que intercambian elementos ya aparecidos en el texto, y los de primera y segunda persona, que cumplen su función sustitutiva fuera del mismo, pues se refieren al emisor y al receptor, respectivamente.

Una vez presentados el proceso de la escritura y los mecanismos de cohesión que se analizaron en los textos producidos por los alumnos, conviene hacer, aunque sea brevemente ya que no es el objeto expreso del estudio realizado, una referencia al tipo de texto expositivo que produjeron los estudiantes.

**Discurso expositivo.** Según Sánchez (1993: 78) este discurso es el resultado de procesos cognoscitivos básicos, el análisis y la síntesis, al servicio de la caracterización de un objeto fáctico o conceptual, es decir un hecho o algún concepto concreto o abstracto. En un discurso de este tipo se definen los objetos; se aíslan sus elementos constitutivos; se determinan sus causas y consecuencias; y, se explicita su funcionamiento, sus implicaciones y aplicaciones.

De acuerdo con la autora antes citada, un discurso expositivo surge producto de la activación de procesos cognitivos, tales como análisis y síntesis, que permiten dar a conocer

de manera organizada un conjunto de informaciones (conceptos, características, importancia, tipos, causas o consecuencias, etc.) que constituyen el campo conceptual que define al hecho, objeto o concepto que se aborda.

Entre las características que Sánchez (1993) y Álvarez (1995) reconocen en el discurso expositivo están las siguientes:

- Cada segmento del discurso tiene una función en relación con el precedente o sucedente.
- Entre sus funciones están explicar, especificar, generalizar y establecer contrastes.
- Presenta gran cantidad de conectores que cumplen la función de establecer enlaces de tipo comparativo, contraste, consecucional, explicación, rectificación o adición.
- Exige un desarrollo progresivo y concatenado de las ideas que se expresan.
- Requiere un conocimiento global de lo que se pretende dar a conocer.
- Se utiliza un vocabulario adecuado a la temática que se aborde, despojados de ambigüedades, pues se busca exponer las ideas con precisión.

Se puede decir que, en este tipo de discurso, todas las partes que lo componen deben estar concatenadas a fin de alcanzar una coherencia global que permita proporcionar al receptor (lector) un conocimiento completo sobre el asunto tratado. Para ello, la información se da a conocer de manera progresiva, desarrollando ordenadamente cada uno de los aspectos que componen al objeto o hecho (concreto o abstracto) mediante el uso de conceptos pertinentes, el señalamiento de la importancia, el aporte de ejemplos, la realización de contrastes, y así estructurar un todo contentivo de la información más relevante que se desea exponer.

### **Metodología**

**Escenario e informantes.** Este estudio se llevó a cabo en dos instituciones privadas (a las que se designará por Instituto A e Instituto B) de Educación Media Diversificada (EMD) ubicadas en la zona norte de Maracay, capital del Estado Aragua (Venezuela), cuyos alumnos pertenecen al estrato social medio (hijos de profesionales, pequeños empresarios y comerciantes). Participaron veintisiete (27) estudiantes cursantes del 1er año de EMD, nueve (9) pertenecían al Instituto A y los restantes al Instituto B. Sus edades estaban comprendidas entre quince (15) y veinte (20) años.

**Obtención del corpus.** La recaudación de las producciones escritas por los estudiantes se realizó durante el tercer lapso del año escolar (mayo-julio) correspondiente a la asignatura Castellano y Literatura cursada por ellos; la unidad programática correspondiente preveía que uno de los temas era “La Muerte”. Por tanto, a los alumnos se les solicitó que produjeran un texto escrito mediante el cual dieran a conocer las nociones que tenían acerca de este tema; para ello dispusieron de aproximadamente 45 minutos para escribir en forma ordenada y clara las ideas que les emergían de manera espontánea; transcurrido ese tiempo los alumnos debían entregar sus producciones escritas a la investigadora. Así fueron obtenidos veintisiete (27)

textos (uno por cada alumno) los cuales constituyeron el *corpus* a ser analizado en este estudio.

**Procedimiento analítico.** Para el examen del *corpus* fue necesario el diseño de instrumentos *ad hoc*; específicamente, los registros de cada institución fueron organizados en tres matrices; en la primera, a partir de los escritos originales consignados por los alumnos, fueron señalados los identificadores, que son expresiones textuales usadas por el autor del texto y que, desde el punto de vista de los investigadores, podían servir para derivar una categoría; en la segunda matriz se contabilizó la frecuencia de las reiteraciones léxicas y sinónimas presentes en cada una de las producciones; y, en la tercera, se registró la información acerca de los pronombres utilizados por cada alumno y su respectiva frecuencia. Una vez completadas, las matrices de cada institución fueron contrastadas; ello hizo posible la elaboración de cuadros fusionados, cuyo contenido sirvió de base a las interpretaciones generadoras de las categorías, siendo éstas ejemplificadas con textos originales, extractados de los escritos producidos por los alumnos.

## Resultados

Mediante el procedimiento analítico aplicado fueron generadas tres categorías en el uso de los recursos léxicos: (1) *Reiteraciones léxicas*; (2) *Reiteración léxica sinónima*; y, (3) *Sustitución pronominal*.

1. *Reiteraciones léxicas.* Se pudo evidenciar que, en la totalidad de las veintisiete (27) producciones, hubo exceso en el uso de la reiteración léxica de algunos de los elementos sintácticos (sustantivos y verbos) lo cual varía entre 3 y 19 reiteraciones. A manera de ilustración se presentan dos ejemplos:

*La muerte es como un estado de vida. A muchos les gusta estar de una vez **muertos** para salir de **problemas** o algunos conflictos familiares este tipo de personas cree que con **la muerte** van a salir de todos los **problemas** en algunos casos a veces es preferible estar **muerto** ya que es la única forma de no tener **problemas**. (SIC). (Instituto A)*

*La **muerte** es parte de la vida ya que todas las **personas** llegan a esa etapa, la **muerte** en algunos **casos** es buena como en otros **casos** mala, por ejemplo cuando una **persona** sufre mucho... (SIC) (Instituto B)*

El abuso en la aplicación de las *reiteraciones léxicas* conduce a una precaria construcción cohesiva, porque cuando se hace un uso exagerado de las reiteraciones se empobrece la esencia de lo que se quiere expresar (Casado, 1995; Bernárdez, 1982). Esto se revela a través de los sustantivos y verbos usados en los textos. En el Cuadro 1 se muestra la reiteración de sustantivos.

**Cuadro 1.** Reiteración de Sustantivos

<b>Frecuencia en el uso de Sustantivos</b>	<b>Instituto A</b>	<b>%</b>	<b>Instituto B</b>	<b>%</b>
9 a 16	2	22	1	6
6 a 8	3	33	8	44
3 a 5	3	33	8	44
0	1	11	1	6

Sólo dos (2) de los veintisiete (27) alumnos no tuvieron reiteración de sustantivos, mientras que, en ambas instituciones, más de 2/3 de los alumnos reiteraron entre 3 y 8 sustantivos a lo largo de cada producción: 66% en el Instituto A y 88% en el Instituto B.

Es importante destacar que los textos producidos por los alumnos son cortos; y el número de sus párrafos estuvo comprendido entre 1 y 4, lo que resalta el uso indiscriminado de uno o varios de los sustantivos, creando un efecto redundante en la mayoría de los escritos, como lo muestra el siguiente ejemplo

*Es el último momento de una **persona**, usualmente las **personas** interpretan la **muerte** como algo malo pero hay **personas** interpretan la **muerte** como una escapatoria y se suicidan para poder acabar algún dolor que sufran, las **personas** no deberían...* (SIC). (Instituto B)

En el anterior párrafo se evidencia la reiteración de los sustantivos *persona* y *muerte*, por lo cual muestra una deficiente estructura superficial. No obstante, es importante resaltar que la mera reiteración léxica contribuye a la cohesión textual (Villegas, 2000); sin embargo, su uso excesivo debilita y afecta la redacción (Casado, 1995).

En cuanto al sustantivo *muerte* se observó que once estudiantes lo utilizan hasta siete veces en cada texto para concatenar ideas, con ello manifiestan la poca utilización de los conectivos u otros mecanismos de cohesión y, con ello, aumenta la presencia de la reiteración nominal, como se aprecia en el siguiente ejemplo

*La **muerte** para algunas personas es algo muy malo porque cuando hesa **persona** se muere el espíritu puede ser malo o bueno para hesas **personas**. La **muerte** es cuando dios le pide...* (SIC) (Instituto A).

Los estudiantes de ambas instituciones educativas manifestaron un excesivo uso de la reiteración léxica sustantiva lo que trae como consecuencia la elaboración de textos con una deficiente cohesión, pues caen en la redundancia. En esta categoría, el Instituto “A” tiene un mayor número de alumnos con porcentajes altos de repeticiones por texto (de 9 a 16).

Esta situación de constantes reiteraciones también ocurre con los verbos como se muestra en el Cuadro 2.

**Cuadro 2.** La Reiteración de Verbos

<b>Frecuencia del uso de Verbos</b>	<b>Instituto A</b>	<b>%</b>	<b>Instituto B</b>	<b>%</b>
8 a 10	-	-	4	22
5 a 7	2	22	3	17
1 a 4	4	44	8	44
0	3	33	3	17

La reiteración de verbos estuvo presente en 21 (78%) de los veintisiete (27) textos; al igual que con los sustantivos, se percibe que la reiteración verbal también se utiliza exageradamente, afectándose así la cohesión textual, tal como se aprecia en los siguientes ejemplos

*“La muerte es parte de la vida y es la base, es un ciclo, es un proceso...”*. (Instituto B)  
*“Es el fin de un cumplimiento que viniste hacer en el mundo. Es la culminación de la vida. Es un viaje a otro mundo, otro lugar nunca antes experimentado. Es la despedida...”* (Instituto A)

En los ejemplos anteriores se evidencia la recurrencia del verbo *ser* en su forma conjugada específicamente en la tercera persona del singular “es” (presente, indicativo), reiterada cuatro veces en dos líneas, lo que manifiesta la no utilización de la elipsis (Nota 1), ya que el verbo pudo haber sido sustituido por una coma con la cual quedaría implícito. La utilización de este recurso hubiese permitido evitar la exagerada reiteración que se presentó en la mayoría de los textos estudiados, entre los cuales destaca uno, conformado por sólo trece (13) líneas, del cual se extrajeron 10 repeticiones léxicas.

Otro hallazgo interesante se relaciona con el empleo del comodín léxico “cosa”, como se aprecia en el siguiente ejemplo

*Cuando las personas tienen un verdadero amor, han compartido muchísimas cosas, han vivido cosas inolvidables, se han dicho cosas que jamás pensaban decirlas, se aman verdadera y profundamente cuando sienten todas esas cosas y ....* (Instituto B)

Es conveniente destacar que, de acuerdo con Mostacero (1995), el uso de comodines es usual del habla dialogada; por tanto, es interesante contrastar esta característica con lo hallado en este estudio, puesto que pareciera que no existen diferencias entre el uso de la oralidad “no formal” (Bustamante y Dubs, 2005) y la escritura utilizada por los informantes que participaron en la indagación aquí reportada.

**2. Reiteraciones léxicas sinonímicas.** En esta categoría se encontró que sólo dos de los veintisiete informantes hacen uso de los sinónimos, específicamente en *gente* y *ser* por el sustantivo *persona*. Indudablemente esta situación permite conocer el precario uso que hacen los alumnos de este recurso léxico que es tan importante para la elaboración de sus escritos.



Resulta paradójico que siendo tan rico nuestro idioma, los estudiantes no manifestaron manejo de la reiteración léxica sinonímica como un mecanismo de cohesión textual.

3. *Sustitución pronominal*. Otro de los elementos estudiado fue el uso de los pronombres por parte de los estudiantes (Ver Cuadro 3).

**Cuadro 3.** Uso de los Pronombres

Pronombre	Instituto A		Instituto B		Grupo Integrado A + B	
	Nº Alumnos	%	Nº Alumnos	%	Nº Alumnos	%
Personales	9	100	13	72	22	81
Demostrativos	1	11	5	28	6	22
Posesivos	0	0	0	0	0	0
Indefinidos	4	44	15	83	19	70
Interrogativos	0	0	0	0	0	0
Relativos	7	78	16	88	23	85

El empleo de los pronombres relativos fue hallado en los escritos producidos por 23 de los 27 alumnos (85%) quienes los utilizaron como encabezadores de oraciones subordinadas adjetivas con “que”, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

*“También hay personas que creen en la reencarnación”*

*“Sientes un nudo que te está ahorcando”*

*También se pudo apreciar el uso de los pronombres personales (primera, segunda y tercera persona) mediante los cuales los alumnos plasmaron sus intenciones, pensamientos (ideas previas) acerca del tema abordado; así, se observa en los siguientes ejemplos:*

*“Lo mejor para ella o él era morir” (3ra pers.)*

*“Más nunca te abrazará, ni más nunca estará ahí, aunque sea para tu poder verla” (SIC) (2da pers.)*

*“Yo digo que cuando uno muere reencarna” (1era persona).*

De esta forma el autor del texto da cuenta de su posición ante el tema (yo digo); además así llama la atención de su posible receptor (tú); y, hace referencia general a otra persona (ella o él), procurando con ello que se produzca una interacción de él como autor de la producción escrita y su eventual lector.

Por otra parte, 19 de los 27 estudiantes hicieron uso de los pronombres indefinidos que “no señalan con precisión las realidades mentadas” (Alarcos, 1994:114) por lo cual permiten referirse a temas abstractos. Un ejemplo de ello es el siguiente:

*Es lo malo de la vida; algo que no podría superar*

Los pronombres demostrativos son usados por sólo seis (6) del total de 27 estudiantes, en casos tales como:

*“Cuando esta se muere el alma se conecta en otro cuerpo” (SIC).*

Llama la atención el poco uso de los pronombres demostrativos, lo cual se asocia con la excesiva presencia de repeticiones léxicas, pues tal recurso pronominal permite hacer referencia a palabras ya previamente expuestas en el texto, evitando así su reiteración.

Ningún informante hizo uso de los pronombres interrogativos ni de los posesivos. En el caso de los últimos podría pensarse que esto sucede porque ninguno de los estudiantes contempla la posibilidad de alguna “pertenencia” con el tema (La Muerte).

En síntesis, aun cuando los estudiantes hacen algún uso de los pronombres, puesto que se notó la presencia de entre 1 y 3 de ellos en cada escrito (predominando los personales, relativos e indefinidos sobre los demostrativos), evidenciaron poco cuidado en su aplicación, por lo cual aumentó la recurrencia de categorías lexicales.

### **Conclusiones**

Este trabajo exploratorio permitió apreciar una de las deficiencias en la escritura de los estudiantes de educación secundaria en Venezuela: el uso excesivo de las reiteraciones léxicas, lo cual afecta a la cohesión de los textos académicos que ellos producen. Se confirman así los resultados de trabajos previos realizados por otros autores tales como Arnáez (1997); Serrón (1999); Bruzual (1996); Díaz Fernández (2000) y Ramírez Peña (2004).

Con respecto a las reiteraciones léxicas, se constató la excesiva repetición del término asociado al tema central del texto escrito, tanto en las formas sustantivas como verbales. Aun cuando la repetición de un vocablo puede tener valor estilístico y puede pretenderse con ello un efecto retórico, en el caso examinado en este trabajo no es así, y muestra, por un lado, un limitado manejo de la riqueza lexical del idioma y, por el otro, desconocimiento de otros recursos como la elipsis y la sustitución pronominal.

Los resultados del análisis de los textos elaborados por los alumnos muestran un uso muy escaso de los sinónimos con lo cual evidencian una carencia de recursos léxicos para lograr textos más fluidos y menos repetitivos.

En el aspecto referido a la sustitución pronominal se puede señalar que:

(a) No es extraño el uso tan frecuente con el que aparecen pronombres relativos, ya que se trata de un pronombres ligados a un antecedente que, en la mayoría de los casos, textualmente está muy próximo a él; y, como complemento, encabeza una estructura con valor adjetival y por lo tanto de frecuente uso para caracterizar a algún sustantivo.

(b) Llama la atención el alto porcentaje de uso de los pronombres indefinidos, esto puede deberse a la temática tratada (La Muerte), ante la cual se opta por el empleo de los indefinidos para no precisar una realidad que, aunque está en la vida de todos los seres humanos, no resulta fácil de abordar desde la perspectiva personal.

(c) El uso de los pronombres personales (de primera, segunda y tercera persona) contribuyó para que los alumnos plasmaran sus intenciones, pensamientos (ideas previas) sobre el tema abordado.

(d) La poca presencia de los pronombres demostrativos se puede explicar por dos motivos: uno, como compensación al exceso de repeticiones lexicales y otro, porque, como expresa Eguren (1999: 940), los pronombres demostrativos son “unidades deícticas ‘opacas’: requieren información gestual o contextual adicional para identificar con precisión a su referente” y en los escritos el referente era el tema de la muerte.

Con base en lo anterior, puede inferirse que los estudiantes, en la Tercera Etapa de la Educación Básica, pareciera que no están alcanzando las competencias comunicativas asociadas con la escritura funcional, por lo cual es probable que ingresen a las universidades con graves fallas en la escritura.

Por tanto, conviene propiciar ambientes proclives a la escritura, facilitar y mediar en las interacciones de planificación, textualización y revisión, involucrar a los estudiantes en su propio proceso escritor, partir de la realidad social y aplicar el modelo ecológico para producciones escritas significativas para los estudiantes.

#### Notas

**Nota 1:** El recurso elipsis no forma parte de los objetivos de este estudio, por lo que sólo se hace una breve referencia.

#### Referencias

- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Álvarez, M. (1995). *Tipos de texto II: Exposición y Argumentación*. (2ª ed.). Madrid: Arco / libros
- Arnáez, P. (1993). El desarrollo de la competencia comunicativa en la Escuela Básica venezolana: evaluación de programas y textos escolares. Trabajo de grado no publicado. Maracay: UPEL-IPMAR.
- Arnáez, P. (1997). La enseñanza de la lengua materna. *Clave N° 5*, 13-23.
- Arnáez, P. (1998). La cognición y el proceso de escribir. *Paradigma*, XIX (2), 7- 19.
- Arnáez, P. (2001). Enseñanza de la lengua e investigación. *Paradigma*, XXII (2), 67-109.
- Arrieta de Meza, B. y Meza Cepeda, R. (2005) La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios *Revista Iberoamericana de Educación N° 35* (2) 1-10.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Bereiter, C. y Scardamalia. M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Bereiter, C. y Scardamalia. M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa Calpe.

- Bustamante, S. y Dubs, R. (2005, Octubre). *De la oralidad formal a la escritura*. Ponencia presentada en la X Jornada de Investigación. La investigación en el Siglo XXI. Maracay.
- Bruzual, R. (1996). Análisis de la producción escrita de estudiantes que ingresan a la Universidad del Zulia. *Opción*, 21, pp. 101-115.
- Cadenas, R. (1985). *En torno al lenguaje*. Caracas: Ediciones de Cultura UCV.
- Casado, M (1995). Introducción a la gramática del texto español. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D. (1989). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. (Original de 1965).
- Cordero, J. (1998, Octubre 20). Benezuela Vs Venezuela. El combate educativo. *El Universal*. P. E- 2.
- Díaz Fernández, M. (2000). Estudios de las relaciones de cohesión en la producción escrita de textos del orden narrativo y argumentativo. *Letras* 60, pp. 109-133.
- Díaz, L. (2002). La Escritura: Modelos explicativos e implicaciones didácticas. *Revista de Pedagogía*, XXIII (67), 319-333.
- Dijk, T. A. van (1988). Texto y Contexto. Semántica y Pragmática del Discurso. Madrid: Cátedra.
- Domínguez de Rivero, M. (2006). Habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos expositivos por los alumnos de Educación Integral del IPM. José Manuel Siso Martínez. *Sapiens* (7) 2, 1636-179.
- Eguren, L. (1999). Pronombre y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas. En Bosque, I. y Demonte, V. (Dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, (Tomo I, pp. 929-972). Real Academia de la Lengua. Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calpe.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 4, pp. 365-387.
- García Sánchez, J, y Marbán J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel Educación.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelph: University of Pensilvania Press.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Luceño Campos, J. L. (2006). La evaluación de la composición escrita desde una visión cognitivista. *Revista de Investigación Educativa*. Escuela Abierta.[ Revista en Línea], disponible en [http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_búsqueda=ANUALIDAD&revista\\_búsqueda=511&clave\\_búsqueda=2006](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_búsqueda=ANUALIDAD&revista_búsqueda=511&clave_búsqueda=2006). [Consulta: 2007, agosto 28 ].
- Macías, M. y Bustamante, S. (2006). Evaluación de las estrategias instruccionales para implementar el eje transversal lenguaje en las dimensiones: Comprensión y producción del texto escrito. *Paradigma*, XXVII (2), pp. 145-173

- Mostacero, R. (1995). Marcadores y comodines en el discurso dialogado. *Letras* 51-52, pp. 79-90.
- Parodi, G. (1999). Relaciones entre la lectura y la escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Peralta, C. (2003). Irregularidades en el uso de los nexos pronominales relativos en textos estudiantiles universitarios y periodísticos regionales. *Revista Venezolana de Lingüística Aplicada*. (2) 2, pp. 105-144.
- P.N.U.D. (2003). La educación del acceso y uso a la apropiación social de las TIC. Disponible en: [http://www.pnud.org.ve/idhn\\_2002/cap-5pdf](http://www.pnud.org.ve/idhn_2002/cap-5pdf) [Consultado: 2003, Diciembre 04]
- Ramírez Peña, L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Seminarium Magisterio.
- Rincón, T. (2003). ¿Cómo abordar la enseñanza del español en las aulas? *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4 (1), pp. 43-63.
- Rodríguez, A. (1999). Plan de mejoramiento para optimizar el uso del código escrito de los participantes en la Universidad Simón Rodríguez Núcleo Maracay. Trabajo de grado no publicado. Maracay: Universidad Simón Rodríguez.
- Sánchez, I. (1993). Coherencia y órdenes del discurso. *Letras* 50, pp. 71-81.
- Serrón, S. (1999). La situación de la enseñanza de la lengua materna en instituciones de educación superior. Revisión y propuesta preliminar. *Letras* 59, pp. 165-181.
- Shaff, A. (1992). *Introducción a la semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villegas, C. (2000). Una aproximación a la relación entre órdenes discursivos y mecanismos de cohesión. *Letras* 60, pp. 221-233.

**Los Autores:**

**Ana Cristina Bolívar Orellana**, anabolivar29@gmail.com. Profesora de Lengua y Literatura; Magíster en Lingüística; Docente en el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”, adscrita al Depto. de Pedagogía e Investigación. Investigadora del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma.

**Pablo Arnáez Muga**, pam@netuno.net.ve; pam3346@hotmail.com. Profesor Titular de la UPEL Maracay. Investigador y docente en los Postgrados de lingüística de Barquisimeto, Maracay, Maturín y Valencia. Coordinador de la Línea: **La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua**, del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Hugo Obregón Muñoz” (CILLHOM). Miembro de la Cátedra UNESCO (Sede Venezuela).

**Margarita Villegas**, margaritavillegas3@yahoo.es. Doctora en Educación (Universidad de Carabobo); Miembro fundador del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma. Docente en la UPEL Maracay; Investiga asuntos relacionados con la epistemología de la investigación.

**Yngrid Hernández**, yngridhg@hotmail.com. Profesora de Lengua y Literatura; Magíster en Lingüística. Docente en la UPEL Maracay; adscrita al Depto. de Componente Docente