



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE
PEDAGOGÍA

ENSEÑANZA DE LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE 7° BÁSICO A 2° MEDIO EN CHILE

Estudiante: Javier Pérez Díaz

Profesor Guía: Patricio Moya Muñoz

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación

Tesis para optar al título de Profesor de Lengua Castellana y Comunicación

Santiago, 2020

ÍNDICE

1. Resumen.....	4
2. Introducción	5
3. Antecedentes.....	6
3.1 Bases curriculares	6
3.2 Encuestas.....	11
3.2.1 Conceptos sobre cohesión y coherencia.....	11
3.2.2 Estrategias para la coherencia	12
3.2.3 Conocimientos y recursos de la cohesión	13
3.2.4 Relación con los ejes de escritura, lectura y comunicación oral.....	13
3.2.5 Valoración acerca de su enseñanza	14
3.2.6 Valoración sobre su importancia.....	14
3.3 Los textos escolares	15
3.4 Estado del arte sobre la enseñanza de la cohesión y coherencia.....	16
4. Problematicación	20
5. Pregunta de investigación y objetivos	22
6. Marco Teórico	23
6.1 La cohesión	23
6.1.1 La cohesión según Calsamiglia y Tusón.....	23
6.1.1.1 Mantención del referente.....	23
6.1.1.1.1 Procedimientos léxicos	24
6.1.1.1.2 Procedimientos gramaticales	25
6.1.1.2 La progresión temática	27
6.1.1.2.1 Tipos de progresión temática	27
6.1.1.2.2 Identificación de tema y rema	29
6.1.1.3 Los marcadores del discurso	29
6.1.2 La cohesión según De Beaugrande y Dressler.....	32
6.2 La coherencia	37
6.2.1 La coherencia según Charolles.....	37
6.2.1.1 Anáforas y conectores	38
6.2.1.2 Adverbios de enmarcamiento.....	39
6.2.2 La coherencia según Van Dijk	39

6.3 Dificultades en la conceptualización de la coherencia.....	41
7. Marco Metodológico	46
8 Resultados.....	52
8.1 Resultados generales	52
8.2 Análisis de las unidades asociadas a la coherencia.....	57
8.3 Análisis de las unidades asociadas a la cohesión.....	68
9. Conclusión	80
10. Referencias Bibliográficas.....	83
11. Anexos.....	86

1. Resumen

La presente investigación tiene el objetivo de caracterizar el uso y la enseñanza de la cohesión y la coherencia en los textos escolares vigentes en el año 2020, desde 7° básico hasta 2° medio del área de lengua y literatura. Se adoptó un enfoque cualitativo y cuantitativo mediante el uso de la técnica de análisis de contenido. La razón fue su utilidad para clasificar y cuantificar el conocimiento vinculado con cada uno de los términos de la cohesión y la coherencia en los libros escolares. En específico, se recogió desde la literatura especializada diversas categorías para detectar, analizar y organizar los resultados. Respecto de estos, se da cuenta que no existe una definición unánime de la coherencia en todos los niveles. En cuanto a la cohesión, no se ponen en práctica todos sus mecanismos, existe falta en la progresión de su enseñanza y se omiten los mecanismos de oralidad. En otras palabras, no se define qué se entiende y solicita por coherencia. Y referente a la cohesión, no se encuentra una enseñanza holística y práctica. Por último, permanece una carencia importante de las estrategias didácticas empleadas en cada uno de los conceptos.

2. Introducción

El trabajo a continuación está situado en la disciplina de la lingüística, a partir de dos conceptos que, según la lingüística del texto, constituyen la noción de texto: cohesión y coherencia. Se planteó como objetivo rastrear los enfoques teóricos que subyacen en la enseñanza de ambos conceptos en el ámbito educativo, específicamente en los textos escolares de 7° básico a 2° medio vigentes en el año 2020.

En el capítulo tres se abordan los antecedentes acerca de la cohesión y la coherencia en la escuela. En un primer momento se analizaron las Bases Curriculares, después se rastreó por medio de una encuesta habilidades, ideas y opiniones que tuvieron algunos estudiantes al respecto de los contenidos junto con la enseñanza de ambos términos. Posteriormente se revisaron investigaciones sobre los textos escolares a la vez que se relacionaba esta información con el contexto nacional. Este apartado finaliza con una búsqueda de las investigaciones previas acerca del tema, las cuales indicaron la falta de análisis que existe en cómo se enseña la cohesión y la coherencia en la escuela, además de los pocos trabajos que estudian los textos escolares.

El capítulo cuatro relata el problema que pretende abordar esta investigación relacionado con los textos escolares, las Bases Curriculares y algunos apuntes teóricos acerca del tema. En el capítulo cinco se expone la pregunta de investigación que ha guiado este trabajo, su objetivo general y los objetivos específicos.

En el capítulo seis se realiza una revisión de la literatura especializada acerca de la cohesión y la coherencia. En el caso de esta última se analizan también ciertos problemas con los consensos en su definición y los problemas que existen para comprenderla. A su vez, el capítulo siete aborda la metodología de investigación. Para realizar este trabajo se utilizó la técnica de análisis de contenido y, por medio de la literatura especializada, se formaron unidades de registro para categorizar los resultados encontrados en los textos escolares.

El capítulo ocho organiza los resultados de manera general, luego los resultados propios de la coherencia y, por último, de la cohesión. En el capítulo nueve están las conclusiones y proyecciones del trabajo realizado. Por último, el capítulo diez presenta las referencias utilizadas y el capítulo 11 recopila los anexos sobre los resultados de investigación.

3. Antecedentes

3.1 Bases curriculares

Las Bases Curriculares (en adelante BC) pertenecientes al área de Lengua y Literatura desde 7° básico a 2° medio tienen como objetivo desarrollar de manera efectiva la competencia comunicativa, cuyo eje principal es la noción de texto (Ayala, 2012). Con respecto a lo anterior, cabe mencionar que los conceptos de cohesión y coherencia, propios de la lingüística del texto, son uno de los elementos que articulan dicha noción.

Las BC de 7° básico a 2° medio fueron publicadas en el año 2016 y están organizadas por Objetivos de Aprendizaje (en adelante OA) según cada nivel. Comenzando por los OA de 7° básico, estos suman en total veintisiete en sus cuatro ejes, correspondientes a lectura, escritura, comunicación oral e investigación. De todos ellos, ocho destinan su enseñanza a mecanismos de cohesión o la coherencia. Es el eje de escritura el preferido para enseñar dichos términos. De hecho, en cuatro de sus ocho OA se observan elementos asociados a estos conceptos. Pertenecen a la cohesión, asegurarse de cuidar el uso de esta en la escritura; usar conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto; utilizar recursos de correferencia léxica empleando adecuadamente la sustitución léxica, la sinonimia y la hiperonimia; y finalmente, reflexionar sobre las relaciones de sinonimia e hiperonimia y su papel en la redacción de textos cohesivos y coherentes. En el caso de la coherencia, se establece que se debe cuidar el uso de esta en los textos; hay que mantener la coherencia temática; y tener una progresión temática clara, con especial atención al empleo de recursos anafóricos. En el eje de lectura solamente uno de sus diecinueve OA se asocia, en este caso, con la coherencia, precisamente a través de la actividad de resumir los textos. En el eje de comunicación oral dos de los cuatro OA presentan elementos de la coherencia. Se pide que los estudiantes se expresen frente a una audiencia manteniendo una progresión temática clara; y comprender los temas o hechos principales. Finalmente, en uno de los dos OA de investigación se manifiesta, como en el eje de lectura, solo la enseñanza de la coherencia. En este caso, se solicita sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos escuchados o leídos para satisfacer diversos propósitos.

En síntesis, se puede observar que la enseñanza de la coherencia predomina por sobre la cohesión, aunque la articulación de sus logros es confusa, esto debido a la falta de

caracterización y elementos que componen, en este caso, a la coherencia. En cuanto con la cohesión, una porción de sus mecanismos son enseñados, no obstante, solo en el momento de escribir. Se extraña la falta de una conceptualización del uso de marcadores discursivos, no solo en la escritura, sino que en el uso de estos en la comunicación oral, así como también en su análisis en el momento de leer.

En 8° Básico existe un total de veintiséis OA, en ocho de ellos se enseñan mecanismos de cohesión o elementos de la coherencia. Como en el nivel anterior, la enseñanza de los términos prima en cuatro de los ocho OA del eje de escritura. Propio de la cohesión es asegurar su existencia en los textos; utilizar conectores adecuados; construir textos con referencias claras, utilizando recursos de correferencia, en específico deícticos (pronombres personales tónicos y átono), nominalización, sustitución pronominal y elipsis; por último, analizar si los recursos de correferencia utilizados evitan o contribuyen a la pérdida del referente, cambios de sentido o problemas de estilo. A su vez, pertenece a la coherencia, asegurar su existencia en los textos; mantener una progresión temática clara con énfasis al empleo de recursos anafóricos; y mantener la coherencia temática. En cambio, el eje de lectura en uno de sus doce OA enseña una estrategia de comprensión lectora asociada a la coherencia, en específico, pide resumir los textos. Con respecto al eje de comunicación oral, este destina dos de sus cuatro OA a enseñar, en el caso de los mecanismos de cohesión, conectores adecuados para hilar la presentación. A su vez, en el caso de la coherencia, se enseña a expresarse manteniendo una progresión temática; y, a comprender, comparar y evaluar textos orales considerando los temas o hechos principales. Por último, en el eje de investigación, en uno de sus dos OA, se enseñan conceptos de la coherencia: se pide sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos escuchados o leídos para satisfacer diversos propósitos.

En síntesis, la tendencia en 8° básico es similar al nivel anterior. Se observa que la enseñanza de la coherencia predomina por sobre la cohesión, sin embargo, la articulación y el progreso de esta carece de profundización en sus elementos. Nuevamente la cohesión se destina de manera casi exclusiva a la escritura. En consecuencia, se mantiene la falta de una conceptualización del uso de marcadores discursivos en la comunicación oral y no se analizan en la lectura.

En 1° medio existe un total de veinticuatro OA y, en seis de ellos, existen contenidos asociados a la cohesión y la coherencia. Con respecto al eje de escritura, cuatro de sus siete OA se relacionan a estos conceptos. Pertenece a la cohesión, escribir asegurando su existencia en los textos; usar conectores adecuadamente para unir las secciones que componen el texto y relacionar las ideas dentro de cada párrafo; reconocer y corregir uso inadecuado de conectores; y emplear de recursos de correferencia léxica compleja, empleando adecuadamente el uso de la metáfora y la metonimia para dicho fin. A su vez, pertenece a la coherencia escribir con una progresión temática clara poniendo atención a recursos anafóricos y conectores; mantener la coherencia temática; tener una conclusión coherente con los argumentos presentados; y asegurar la coherencia de los textos. Con respecto al eje de lectura, ningún OA se puede asociar con alguno de los dos conceptos. En cambio, en el eje de comunicación oral, dos de sus cinco OA tienen nociones de ambos términos, por un lado, a la cohesión pertenece usar conectores adecuados para hilar la presentación. Por otro lado, la coherencia consiste en seguir una progresión temática clara; y, resumir los discursos escuchados explicando y evaluando los argumentos. El único OA de investigación no contiene elementos asociados a ningún concepto.

En el primer nivel de la educación media se observa un cambio en los mecanismos de cohesión enseñados en los últimos niveles de la educación básica. En cambio, los aspectos de la coherencia, en general, se mantienen. Todavía se mantiene el problema de relacionar la cohesión exclusivamente con la escritura y la baja profundización en definir la coherencia. Además, no hay una secuenciación en los mecanismos de cohesión ya utilizados.

Finalmente, en 2° medio se enseñan mecanismos de cohesión o la coherencia en cinco de los veinticuatro OA totales. Predomina la enseñanza en el eje de escritura, con cuatro en sus siete OA. En los mecanismos de cohesión, se enseña a usar conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y a relacionar las ideas dentro de cada párrafo; reconocer y corregir uso inadecuado de conectores; establecer correferencia en textos con finalidad expositiva y argumentativa. A su vez, en la enseñanza de la coherencia se observa tener una progresión temática clara, con especial atención al empleo de los recursos anafóricos; mantener la coherencia temática; y asegurar la coherencia de los textos. Con respecto al eje de lectura, este no destina ningún OA a su enseñanza, como tampoco al de investigación. Por último, el eje de comunicación oral enseña la coherencia y mecanismos de cohesión en uno de sus cinco OA, la

primera, precisamente en seguir una progresión temática clara y, la segunda, en usar los conectores adecuados.

En el caso de 2º medio, se observa la misma tendencia que en el nivel anterior: la cantidad de OA que destinan a la enseñanza de la coherencia están por encima, y mejor distribuidos entre los ejes, que en los mecanismos de cohesión, cuya enseñanza es casi exclusiva de la escritura. En consecuencia, como se ha mencionado anteriormente, hay una progresión escasa en seguir enseñando estrategias de coherencia y, sobre todo, una secuenciación que anexe los conocimientos de los mecanismos de cohesión.

En definitiva, la carencia de secuenciación teórica y de orientación didáctica, tanto en los mecanismos de cohesión como en la coherencia, es generalizada en todos los niveles. Con respecto a los ejes, se observa que existe especial atención en enseñar dichos conceptos en el eje de escritura, especialmente cuando se trata de los mecanismos de cohesión. En esa dirección, es lamentable que se ignore el análisis de los mecanismos de cohesión en la lectura, y que no se mencionen algunos marcadores discursivos propios de la oralidad, así como también la falta de progresión en las técnicas propias que ayudan a otorgar o comprender la coherencia de un texto, como lo son resumir o comprender las ideas principales de un texto.

A modo de resumen, a continuación se presentan los mecanismos de cohesión y la coherencia identificados en las BC:

A) Usos de los mecanismos de cohesión

1. Mantener una progresión temática clara, con atención a *recursos anafóricos*.
2. Usar *conectores* adecuados para unir las secciones que componen al texto o la presentación oral.
3. Utilizar diversos recursos de *correferencia léxica*.
4. Reflexionar sobre las relaciones de *sinonimia* e *hiperonimia* y su papel en la redacción de textos cohesivos y coherentes.
5. Analizar si los recursos de *correferencia* utilizados evitan o contribuyen a la pérdida del referente o cambios de sentido.

B) Usos de la coherencia

1. Mantener la *coherencia temática*.

2. *Resumir* los textos escritos, y en el caso de los escuchados explicando y evaluando los argumentos.
3. Sintetizar, registrar y ordenar las *ideas principales* de textos escuchados o leídos.
4. Comprender, comparar y evaluar textos orales considerando los *temas*, conceptos, *hechos principales*.
5. Tener una *conclusión coherente* con los argumentos presentados.
6. Escribir y expresarse frente a una audiencia manteniendo una *progresión temática* clara.

Para finalizar, las Tablas 1 y 2 presentan la progresión en la enseñanza de ambos conceptos. Como se ha mencionado anteriormente, si bien la coherencia se enseña en mayor cantidad de OA, los mecanismos de cohesión tienen una precisión y descripción mayor de sus elementos. Asimismo, es posible observar una secuenciación de los mecanismos de cohesión, lo que no necesariamente signifique una unión de estos, empero, hay estrategias propias de la coherencia, como el resumen o la síntesis de ideas principales, que se pierden en la educación media. En definitiva, dicha dificultad con las precisiones conceptuales y de progresión, se asocian con la falta de elementos que constituyen, en algunos casos, parte importante de algunos conceptos manejados tanto en los mecanismos de cohesión como la coherencia.

Tabla 1. Progresión en la enseñanza referente a los mecanismos de cohesión

Nº	Mecanismos de cohesión	7º básico	8º básico	1º medio	2º medio
1	Progresión temática	✓	✓	✓	✓
2	Recursos anafóricos	✓	X	✓	✓
3	Conectores	✓	✓	✓	✓
4	Recursos de Correferencia Léxica (RCL)	✓	✓	✓	✓
4.1	RCL Sustitución léxica	✓	X	X	X
4.2	RCL Sinonimia	✓	X	X	X
4.3	RCL Hiperonimia	✓	X	X	X
4.4	RCL Deícticos	X	✓	X	X
4.5	RCL Nominalización	X	✓	X	X
4.6	RCL Sustitución pronominal	X	✓	X	X
4.7	RCL Elipsis	X	✓	X	X

4.8	RCL Metáfora	X	X	✓	X
4.9	RCL Metonimia	X	X	✓	X

Tabla 2. Progresión en la enseñanza de la coherencia

N°	Elementos de la coherencia	7° básico	8° básico	1° medio	2° medio
1	Resumir textos leídos	✓	✓	X	X
2	Resumir textos escuchados	X	X	✓	X
3	Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales	✓	✓	X	X
4	Mantención de la coherencia temática	✓	✓	✓	✓
5	Comprender los temas o hechos principales	✓	✓	X	X
6	Progresión temática, en algunos casos, con atención a recursos anafóricos	✓	✓	✓	✓

3.2 Encuestas

El siguiente apartado presenta los resultados de una encuesta realizada a 22 estudiantes de diferentes liceos y comunas dentro de Santiago. Las preguntas tuvieron como objetivo profundizar de diferentes maneras qué enseñanzas, tratamientos, conocimientos, valoraciones y experiencias tenían sobre los mecanismos de cohesión y la coherencia. A continuación, se explica la organización de la encuesta y sus resultados.

3.2.1 Conceptos sobre cohesión y coherencia

La primera parte de la encuesta buscaba que los estudiantes respondieran de manera panorámica qué entendían por ambos conceptos. Por un lado, la mayor parte de los estudiantes encuestados (59%) declararon no tener conocimientos suficientes como para definir la cohesión y lo mismo ocurre con la coherencia en un 27%.

Con respecto a la cohesión, en síntesis, un 18% de los encuestados lo asocia a un texto que tenga sentido y se comprenda, otro 18% habla de relación, sea de palabras, personas o cosas y, por último, un 5% lo deriva a la ortografía y la puntuación.

A su vez, un 23% relaciona la coherencia con algo que tiene sentido o un escrito que tiene un orden comprensible. Un 18% establece que es la relación que una persona puede sacar de lo

leído, la relación lógica entre dos cosas, las ideas del texto o las palabras y el uso de conectores. Además, un 9% lo señalaba como algo entendible o relacionado con la comprensión, otro 9% habla de algo escrito que tiene lógica en sí y otro 9% de una idea con información relevante o una buena respuesta. Finalmente, con un 5% se habla del seguimiento de una idea en un texto.

3.2.2 Estrategias para la coherencia

Este apartado buscó dar cuenta si en la sala de clases se contemplaban estrategias para la coherencia que aparecían en las BC. Primero se consultó si en la sala de clases, al leer un texto, o les hacían sacar ideas principales, obteniendo como resultado que un 90,9% de los encuestados respondieran sí, frente a un 9,1% que dijo no. Además, un 70% dijo que lo hacía sacando las ideas principales párrafo a párrafo, el otro 30% admitió hacerlo al texto completo o de las dos maneras. A continuación, se representa mediante gráficos algunos datos que arrojó la encuesta sobre este apartado.

Figura 1. Resumen. Representa la frecuencia en que los estudiantes hacían resúmenes en clases. Uno es poco y seis mucho.

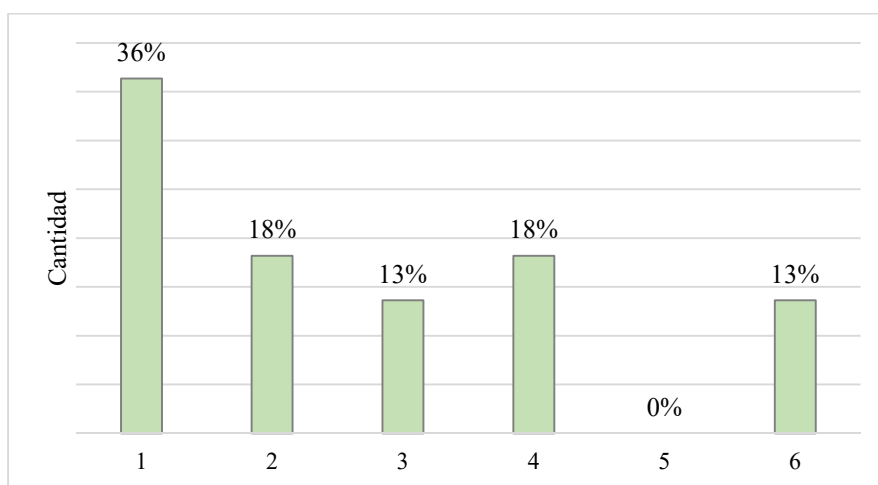
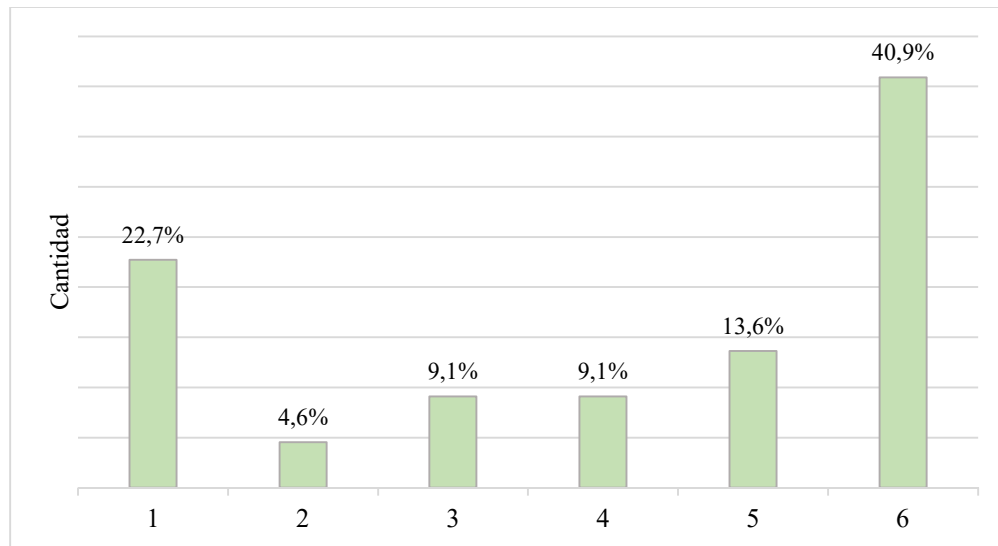
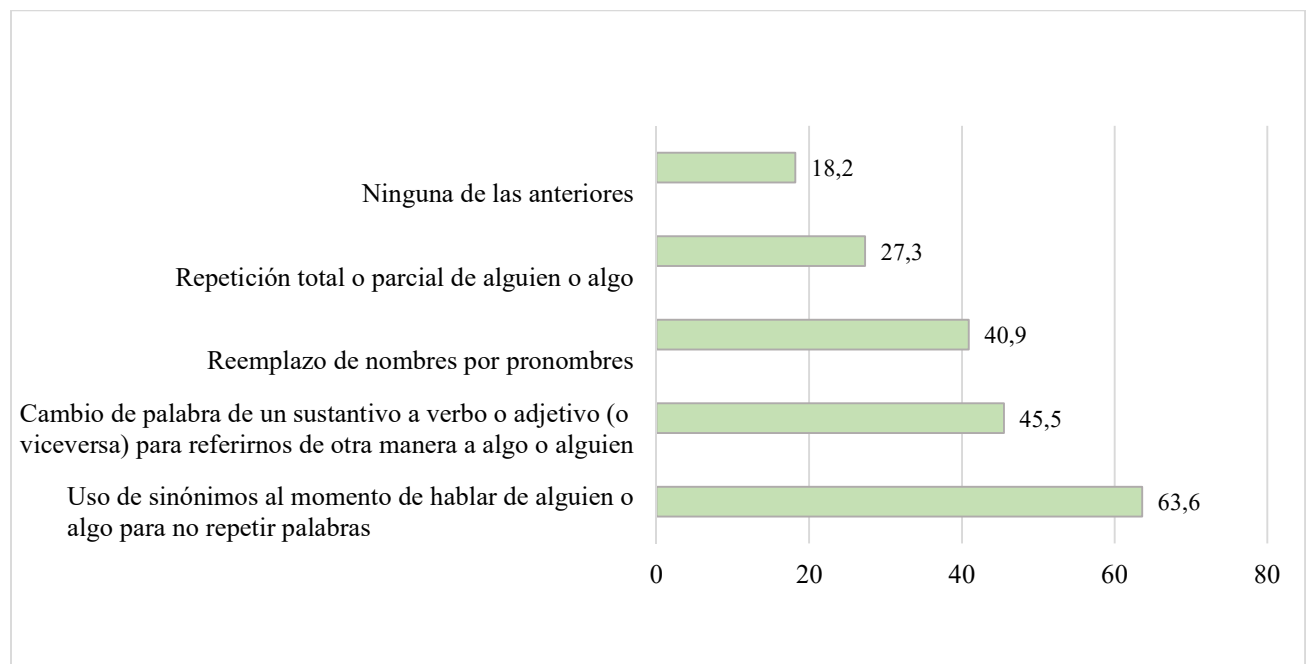


Figura 2. Subrayar ideas principales. Representa la frecuencia en que el docente les hacía subrayar las ideas que consideraban principales en el texto. Uno es poco y seis mucho.



3.2.3 Conocimientos y recursos de la cohesión

Figura 3. Mantención del referente. Representa los recursos que han utilizado para mencionar un mismo referente a lo largo de los textos, escritos u orales, en clases. Era posible marcar más de una opción



3.2.4 Relación con los ejes de escritura, lectura y comunicación oral.

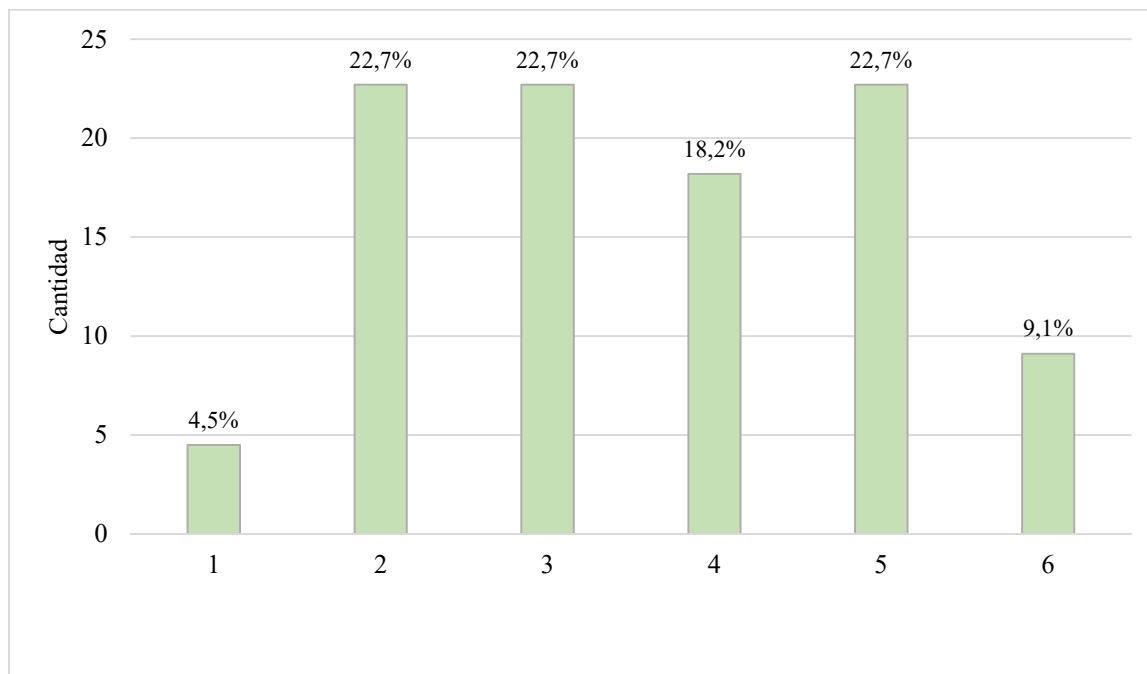
Según los encuestados, los términos de cohesión y coherencia pueden ayudar de manera predominante al comunicarse oralmente (68,2%), seguido de cuando escriben (63,6%), después al momento de leer (54,5%) y solo una persona indicó que nunca lo ayudan.

3.2.5 Valoración acerca de su enseñanza

En este apartado, los estudiantes respondieron acerca de qué pensaban que el docente evaluaba más, dando como resultado en su mayoría a la coherencia (45,5%), seguido de ambas en igual medida (40,9%), un 9,1% respondió que ninguna y finalmente, un 4,5% dijo la cohesión.

3.2.6 Valoración sobre su importancia

Figura 4. Satisfacción estudiantil. Representa la valoración de los estudiantes sobre su satisfacción con respecto a la enseñanza de los términos de cohesión y coherencia. Uno representa poco y seis mucho.



En definitiva, es posible observar que hay un alto porcentaje de estudiantes que desconoce o no puede definir la cohesión, sin embargo, algunos definen coherencia desde el uso de mecanismos de cohesión. El resto de definiciones de la coherencia se asocian con la consecución de una idea que tiene sentido o es comprensible. También con la relación que permite que un texto sea inteligible. En cuanto al uso y la enseñanza que tienen dichos términos en el aula, la mayoría de los estudiantes afirma conocer o usar métodos de cohesión, pese a no definirlos. Asimismo, los consideran útiles en todos los ejes pertenecientes a las BC, sin embargo, las BC enfocan sus OA particularmente en el eje de escritura. Referente a la valoración

sobre qué es lo que más les enseñan, existe predominio a creer que es la coherencia (45,5%), y no así la cohesión (4,5%). Además, en cuanto a la valoración de si son importantes o no, ocurre que al existir confusión entre los límites, definiciones, estrategias y elementos de una y otra, el contraste sea amplio, por lo que no existe acuerdo en que si son útiles o no. Por lo que toca a la encuesta y a las BC, se observa una relación entre los apartados de cada una. En el caso de la coherencia, no se definen las estrategias y los elementos que otorgan o permiten la coherencia en un texto. Y, en el caso de la cohesión, vinculan sus elementos netamente con la escritura. En definitiva, es posible observar que no existe una relación clara entre la cohesión y la coherencia, no hay una progresión o constitución clara de sus elementos.

3.3 Los textos escolares

Los textos escolares han sido históricamente un apoyo pedagógico persistente en el contexto educativo, esto, considerando que:

...entre los siglos XIX y XX, en el marco del desarrollo de masificación de la educación y la consolidación de los sistemas educativos, (...) el libro escolar adquiere una connotación clara de instrumento básico para la difusión y organización democrática de la enseñanza” (Ossenbach, 2010, p. 120, cit. en Córdova, p. 200).

No obstante, en siglos previos ya existían cartillas para la enseñanza de la lectura (Córdova, 2010). En Chile, Ortúzar (2014) y Soaje de Elías (2018) destacan un estudio pionero en esta materia, llamado “El Futuro en Riesgo: Nuestros textos escolares”, realizado en 1997. En él, mencionaron “la importancia que tienen los textos en el proceso educativo y evidenciaron la baja calidad de los textos educacionales usados en Chile” (Ortúzar, 2014, p.5). Además, se observaron falencias importantes, como “la limitada e irrelevante información entregada, la pobre clarificación de objetivos, (...) el descuido marcado en los detalles de presentación, planificación y secuencias y la escasa consideración por sus usuarios” (Ortúzar, 2014, p.6).

De acuerdo a Fontaine y Eyzaguirre (1997), los textos escolares son importantes para el contexto educativo, ya que estos “dan una forma concreta al currículum y permiten que el profesor pueda planificar sus clases. Son una herramienta sumamente eficaz para actualizar y perfeccionar la formación del profesorado” (p.340). Además, “en ellos se recoge lo “no controvertido” de las disciplinas enseñadas, fijado por un “consenso entre la comunidad profesional de educación, los padres, las familias y el Estado” (Heyneman, 2007, cit. En Ortúzar,

p.5). En síntesis, regulan y son un estándar en cuanto a los contenidos básicos y su forma de enseñanza, asimismo, son de apoyo en el aprendizaje autodidacta y son útiles para que familiares del estudiante puedan acercarse al contenido del contexto educativo.

A la vez permiten a los alumnos estudiar independientemente si es necesario y paliar las deficiencias educacionales de su familia o de su escuela. Quienes hemos escrito este libro estamos convencidos de que la metodología y los contenidos de los textos de estudio pueden llegar a jugar un papel muy relevante si se quiere una reforma educacional razonable, realista, rápida, de amplio alcance y compatible con una sociedad pluralista (Fontaine y Eyzaguirre, 1997, p. 340).

Los estudiantes, sugieren Fontaine y Eyzaguirre (1997), aprenden más con el texto escolar que sin ellos, por esta razón los textos de estudio influyen positivamente en el rendimiento. También es importante mencionar que los textos escolares son usados regularmente en el ambiente educativo, “el porcentaje de uso en clases del texto escolar en general se encuentra sobre el 90%, (...), en los ciclos superiores decae a un 76%, siendo alto de todas maneras” (Fontaine y Eyzaguirre, 1997, cit. en Soaje de Elías, 2018, p.76).

Por último, existe un factor económico, hecho que lleva a Soaje de Elías (2018) estudiar los textos de estudio.

Cabe acotar en este sentido que el monto señalado en el presupuesto estatal para los textos escolares por la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda (Dipres, 2016) se fijó para el año 2016 en \$35.014.724, solamente para enseñanza básica y media, casi 75% más que el monto utilizado en 2010 (p.76).

Para dicho estudio, es relevante saber en “qué medida responden a la finalidad didáctica que ellos representan y en qué proporción se justifica el gasto de ambos sectores, público y privado, en esta materia” (Soaje de Elías, 2018, p.76). En relación con lo anterior, Elciudadano.com en uno de sus artículos indicó que “según la Ley de Presupuesto en 2016, 2017 y 2018 el Estado gastó anualmente aproximadamente \$35.315.000.000 en textos escolares, es decir, unos 50 millones de dólares” (Labbé, 2019, párrafo 7). Además, el Mineduc habría gastado \$2.568.827.274 en cubrir los servicios de almacenaje y distribución de los textos escolares que ese año se repartieron en la educación pública (Labbé, 2019).

3.4 Estado del arte sobre la enseñanza de la cohesión y coherencia

A partir del análisis a las BC y sus OA, junto con las encuestas, se logró determinar que la enseñanza de los mecanismos de cohesión no guarda relación, de forma explícita, con su papel en la coherencia y quedan relegadas casi exclusivamente al eje de escritura. Además, cuando se

habla de coherencia existen usos y categorías que no permiten una conceptualización clara de dicha propiedad textual.

Referente a estudios que han relacionado la cohesión y la coherencia en el ámbito pedagógico, se rescatan tres investigaciones que han realizado diversos análisis al respecto.

La primera de ellas describe el desempeño en la producción de narraciones escritas por alumnos de escuelas municipales de 3º, 5º y 7º básico cuya característica en común es pertenecer a tres comunas de nivel socioeconómico bajo. En ella, se “sugiere que los estudiantes pueden, en general, producir un sentido global en sus narraciones, aunque cuentan con un escaso repertorio de recursos cohesivos tales como conectores y correferencias” (Sotomayor et. al., 2013, p.54). Por lo anterior, remarcan la importancia que tiene la enseñanza de acciones o elementos que otorgan coherencia al texto dado que “el desarrollo de la competencia escrita no se adquiere en forma natural” (Sotomayor et. al., 2013, p.55). Y en ella, se manifiestan no solo la posibilidad de manifestar ideas, sino que también la construcción del conocimiento y distintos desarrollos del razonamiento. Además, sugieren las autoras, un escritor experto tiene en consideración “aspectos globales como la coherencia y la estructura global del texto” (Sotomayor et. al., 2013, p.56), mientras que uno novato revisa sus fallas gramaticales y ortográficas. En dicha transición, entonces, influye tanto el dominio de procedimientos básicos de escritura como la expansión de los conocimientos, en otras palabras, los aspectos de orden discursivo son esenciales para enfrentar los problemas de composición.

Su análisis evaluó los escritos en base a cinco criterios, entre los que se encontraban la coherencia y la cohesión, criterios que también fueron empleados en la prueba de escritura SIMCE 2008. Dichos criterios eran *logrados* si el estudiante lograba lo siguiente con respecto a la coherencia: “El texto permite la construcción del sentido global de la historia narrada, ya que no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas, información contradictoria u omisión de información necesaria”. A la cohesión correspondió lo siguiente: “El texto presenta relaciones lógico-semánticas, a través del empleo de variados conectores y correferencias tales como la repetición de sustantivos, el uso de pronombres o de sinónimos, los cuales contribuyen a la progresión de la información y le otorgan unidad al texto” (Sotomayor et. al., 2013, p.61).

En relación con los resultados, el logro y contraste de ambos conceptos difieren entre sí. Mientras que en el criterio de la coherencia se observa que es posible reconstruir el sentido

global del texto y que dichos errores van disminuyendo a medida que se avanza en la etapa escolar, también se recomienda precaución a la hora de sacar conclusiones. Las autoras remarcaban la dificultad y ambigüedad que implica evaluar la coherencia. Referente a la cohesión, cuyos mecanismos resultaron más fáciles de analizar, esta presenta diversos problemas que competen a todos los niveles. Entre las deficiencias más notorias se encontró que los alumnos no emplean una variedad de mecanismos para establecer las relaciones entre enunciados, el abuso del conector “y”, finalizando con el nulo uso de las correferencias. En síntesis, esto demostraría que “la enseñanza explícita de recursos lingüísticos para la cohesión de las producciones escritas, como son los conectores y correferencias, es poco frecuente en la escuela básica” (Sotomayor, et. al., 2013, p.70).

En la segunda investigación revisada, se llevó a cabo un análisis a partir de la producción escrita realizada por alumnos de 7° básico. El problema observado se haya en lo difícil que resulta la enseñanza de la producción escrita, donde uno de los factores con mayor falencia es la cohesión, dificultad que trasciende edades y clases sociales, y que “muchas veces parecen no subsanarse con los años de escolaridad, las mediciones y las políticas públicas. Gran parte de estas falencias persistentes se focalizan en la propiedad cohesiva de los textos” (Manzo, 2015, p.7). En palabras de la autora, la cohesión “presenta mayores dificultades porque se ubica, de alguna manera, al centro de la problemática de la escritura, en tanto demanda un manejo acabado de dos sub-competencias comunicativas; por una parte la competencia lingüística o gramatical, centrada en el conocimiento de las convenciones propias de la lengua, y por otra, la competencia textual o discursiva, que implica saber construir un texto con fines comunicativos” (Manzo, 2015, p.135). Entre los resultados, que medían los factores de: conexión; correferencia y/o anáfora; adecuación de los mecanismos cohesivos, y calidad global de la cohesión de los textos; y resultados de cohesión según tipología textual y dependencia administrativa. En síntesis, se observó que los estudiantes utilizan de forma abusiva el conector copulativo, sobre todo el conector “y”, algo que para la investigación “es un fenómeno que vale la pena analizar, y que probablemente se explicaría como una estrategia que permite sustituir otras relaciones conectivas en ausencia de los mecanismos pertinentes” (Manzo, 2015, p.76). Además del uso reiterado de “y” en la función copulativa, se observa la de “pero” en las adversativas; “porque” en la causalidad, y “por eso” en las relaciones consecutivas. Con respecto a los usos de correferencia, predomina la pronominalización y el menos utilizado es la sinonimia. Finalmente, en cuanto a las

diferencias de uso con respecto al nivel socioeconómico, se determina que, si bien existe un mayor uso en los colegios particulares por sobre los particular subvencionados, no se debería a un mayor dominio, dado que se infiere a que es debido a que sus escritos tuvieron en promedio mayor cantidad de palabras y, por ende, mayor número de mecanismos utilizados.

Por último, la tercera investigación se pregunta si deben existir cambios de enfoque en la enseñanza frente a los denominados hipertexto. En ella, Ayala (2012) señala: “cabe decir que los escolares leen bastante en formato digital, pero no necesariamente lo que exige la escuela, sino que con fines generalmente recreativos, pues estar constantemente conectados a Internet exige una lectura permanente” (p.102). Por lo tanto, como también indican las investigaciones previas, si la lectura apoya el mero acto de escribir, es necesaria la enseñanza de cómo leer a partir de los mecanismos de cohesión e indicar porqué dicho texto es coherente. En otras palabras, la enseñanza de ambos términos, que está relegada casi exclusivamente al ámbito de la escritura, parece tener falencias dada la probabilidad que los estudiantes desconozcan que dichos mecanismos también se activen mediante la lectura, es más, es habitual escuchar los problemas que tienen los estudiantes con internet y sitios sin fuente que avale dicha información. En ellas, Ayala (2012) descubre que cuando no se abusa del copiar y pegar, se observan problemas comunes de cohesión y coherencia.

Desde la perspectiva de los criterios de textualidad, la coherencia y la cohesión se constituyen en los más importantes y, en el caso de los textos digitales –independientemente de su no-linealidad o multilinealidad–, deben ser igualmente respetadas para que puedan ser comprendidos por un lector. De esta manera, en el caso de la usual acción de cortar y pegar, un “emisor-usuario” con escasa competencia textual cortará y pegará fragmentos de textos sin lograr con ello un texto coherente y cohesivo, problema frecuente que observan profesores de Enseñanza Media y Enseñanza Superior en los trabajos de los estudiantes (p.108).

En síntesis, gran parte del foco de análisis sobre la enseñanza, tanto de los mecanismos de cohesión como de la coherencia, se centra en la producción escrita realizada por estudiantes secundarios. Es un hecho, además, que todas las investigaciones vean falencias en el logro de la coherencia y la carencia en el uso de los mecanismos de cohesión.

Es relevante mencionar que la tercera investigación citada no solo relaciona la enseñanza de ambos conceptos con la escritura, sino que al mismo tiempo observa que es necesario aprender a cómo leer a partir de los mecanismos de cohesión y los motivos que permiten coherencia en un texto.

4. Problematicación

El problema que pretende abordar esta investigación surge al revisar los textos escolares del área de lengua y literatura usados en Chile durante el año 2020. Es relevante tener en cuenta que este material didáctico es otorgado a los estudiantes de forma anual, uniforme y estandarizada a partir de sus enfoques teóricos y didácticos. En relación con lo anterior, el objetivo es describir las maneras y enfoques de los conceptos de cohesión y coherencia que hay en los textos escolares de los niveles comprendidos entre 7° básico y 2° medio.

Es un hecho que en las BC de dicha área se reitere la enseñanza de ambos conceptos. A pesar de esto, hay problemas en su tratamiento relacionados con la definición, secuenciación, caracterización y uso que tienen en dicho material curricular. Aun así, esto puede ser reflejo de los límites y la diversidad de análisis que tienen ambas categorías, el cual resulta problemático en varias investigaciones (Calsamiglia y Tusón, 2012). En suma, pareciera que la única conclusión unánime y posible es definirlos como elementos necesarios para expresar y comprender ideas. En ese sentido, Álvarez (2001) afirma que “generalmente las exigencias de la *buena formación textual* se engloban bajo los términos de “cohesión y coherencia” (s.p.). Por su lado, las BC enfocan dichos términos especialmente en la redacción. Afirma que los estudiantes “aplican autónomamente el proceso de escritura y se aseguran de que sus textos expresen ideas relevantes de manera coherente y ordenada” (Ministerio de Educación, 2015, p.32). Sin embargo, ante la revisión exhaustiva de las BC de 7° básico a 2° medio, resulta que no se especifica la relación explícita y fundamental que tienen los mecanismos de cohesión en lograr dicho objetivo. Por otra parte, tampoco existe una conceptualización teórica clara de la coherencia. En relación con lo anterior, la mayor deficiencia curricular se encuentra en sesgar los conceptos al ámbito de la escritura, sin considerar que varias investigaciones lo relacionan en todas las áreas de la comunicación. Igualmente, Álvarez (2001) señala que existe un problema común cuando se enseñan estos conceptos:

Todo estudiante recuerda las descalificaciones de que han sido objeto algunos de sus textos por parte de sus profesores: "Incoherente", "Sin sentido" (...). Estas descalificaciones no sólo responden generalmente a una concepción normativa del uso de la lengua (...). Además, son a menudo vagas e intuitivas. (...) Lo que se necesita es poder señalar por qué decimos que está mal construido. Lo que el profesor (y el estudiante) necesita, entonces, es el conocimiento explícito y sistemático de las exigencias de la buena formación textual (s.p.).

Esta ambigüedad en la descripción de la buena formación textual lleva a la presente investigación, por motivos de omisión académica y relevancia del problema, a cuestionarse si existe el mismo tratamiento en los textos escolares.

En consideración a lo expuesto anteriormente, son cuatro los factores que influyen en la necesidad e importancia de realizar un análisis exhaustivo a los textos escolares. Primero, históricamente los textos de estudio acompañan y son integrados en la masificación de la escolarización. Segundo, son de uso constante en las aulas, y existe posibilidad que, tanto estudiantes como sus familiares, revisen dicho material en sus hogares. Tercero, funcionan como reflejo de la regularización en los contenidos de su asignatura. Asimismo, en el caso chileno, tienen un gasto económico elevado que justifica su estudio, en otras palabras, es relevante analizar cuál es la selección de los contenidos, sus enfoques teóricos y de qué manera se enseñan. Por último, como no existen investigaciones que traten la enseñanza de la cohesión y la coherencia en los textos escolares, se desconoce la manera en que esta ocurre.

5. Pregunta de investigación y objetivos

En base al análisis de las BC desde 7° básico hasta 2° medio, es posible inferir, como se ha mencionado en los segmentos anteriores, que parte de los problemas que existen en el manejo de la coherencia y la cohesión y sus mecanismos refieren a la falta de precisión en la secuenciación de contenidos. Además, no hay una relación explícita entre ambas, se les atribuye su uso casi de manera exclusiva en la escritura y no hay claridad en sus asentamientos teóricos.

Desde ahí, se cuestiona cómo se aplican dichos conceptos y los procedimientos pedagógicos en los textos escolares desde 7° básico a 2° medio, por lo que surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Bajo qué enfoques de conocimientos y enseñanza se presentan la cohesión, con sus mecanismos, y la coherencia en los textos escolares de 7° básico a 2° medio del área de lengua y literatura en Chile?

A partir de dicha pregunta, se presenta el objetivo general de investigación:

Caracterizar el uso y enseñanza tanto de la cohesión, y sus mecanismos, como de la coherencia en los textos escolares de 7° básico a 2° medio del área de lengua y literatura.

Finalmente, los objetivos específicos:

1. Describir, en los textos escolares, los conocimientos, actividades, ejes y géneros discursivos que estén relacionados con la cohesión y sus mecanismos.
2. Identificar, en los textos escolares, los conocimientos, actividades, ejes y géneros discursivos que trabajen la coherencia.
3. Comparar el tratamiento de la cohesión y sus mecanismos en los textos escolares de acuerdo a cada uno de los niveles.
4. Comparar el tratamiento de la coherencia planteada en los textos escolares de acuerdo a cada uno de los niveles.

6. Marco Teórico

6.1 La cohesión

Cuando se menciona a la cohesión se recurre siempre a un material observable dentro de los textos denominados generalmente como *mecanismos*, los cuales tienen diversas funciones según la literatura especializada. Principalmente estos refieren a: organizar, dotar de sentido y cumplir con la economía textual. En el siguiente apartado se revisará, en un primer momento, el panorama general del tema desde una perspectiva textual elaborada por Calsamiglia y Tusón (2012), y después, una perspectiva cognitiva fundamentada por De Beaugrande y Dressler (1997).

6.1.1 La cohesión según Calsamiglia y Tusón

En primer lugar, la cohesión es definida por Calsamiglia y Tusón (2012) como “una de las manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales”. Además, señalan: “Se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 220). Dichos enlaces intratextuales, basados en una serie de mecanismos, son los que definen las características y elementos de la cohesión. El primero de todos ellos habla de la construcción a través de elementos léxicos que constituyen la referencia fundamental del texto.

6.1.1.1 Mantención del referente

Cuando uno se enfrenta a un texto, sea oral o escrito, existen diversos procedimientos reconocibles que nos hacen identificar un referente sin necesidad de repetirlo constantemente. Para ello, se recurre a diversos recursos de correferencia léxica y gramatical, cuya representación es textual mediante cambios de palabras que guardan misma relación semántica o fenómenos cotextuales que en principio no tienen significado, pero que refieren a un sujeto ya mencionado dentro del texto, tales como la anáfora y catáfora. Cabe agregar, antes de presentar las categorías seleccionadas por Calsamiglia y Tusón (2012), que la elipsis es el recurso de mantención de referente quizá más frecuente, según ellas, y es el único mecanismo de cohesión que no tiene representación literal en el discurso, es un recurso de un supuesto que no merece ser mencionado

dentro del texto porque cognitivamente es posible comprender a quien se alude. Así, por ejemplo, podría enunciar: El gato fue a tomar agua. Después, Ø vino a jugar conmigo.

6.1.1.1.1 Procedimientos léxicos

Para Calsamiglia y Tusón (2012), “la referencia fundamental del texto se construye a través de elementos léxicos. Estos introducen los temas” (p.220). En ese sentido, hablan de diversos mecanismos que existen para mantener el referente, cuya clasificación depende de si involucran las palabras o su sintaxis. La clasificación que otorgan a los procedimientos léxicos es la siguiente:

a) Repeticiones (exactas o parciales)

Refieren a transformaciones gramaticales que pueden mantener la misma palabra agregando en cada aparición una pequeña información nueva, o pueden realizar una transformación gramatical entre el primer referente y su repetición. Clasificadas en *repeticiones exactas y parciales*.

b) Sustitución por sinónimos o cuasi sinónimos

Cambios de palabras, sintagmas u oraciones por otros de igual valor semántico para evitar la repetición.

c) Sustitución por hipónimos o hiperónimos y por antónimos

Además del uso simple de la sustitución anterior, es posible realizar “una referencia a múltiples elementos anteriores con un elemento nuevo que los subsume.” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.221). Como en el siguiente ejemplo. Miguel compró el mes pasado una *guitarra*, un *teclado* y una *batería*. Todos esos *instrumentos* eran para sus hijos.

d) Sustitución por metáfora o por metonimia

En este mecanismo de sustitución, la metáfora consiste en el cambio del sentido recto de una voz a otra figurada, en virtud de una comparación sobreentendida. A su vez, la metonimia se define como la designación de algo con el nombre de otra cosa tomando el efecto por la causa, el autor por sus obras, entre otros.

d) Sustitución por denominaciones valorativas

Es el acto de cambiar valorativamente un término. Por ejemplo, que a la palabra *terremoto* se le denomine como *catástrofe*.

e) Sustitución por proformas léxicas

Son palabras muy generales que pueden usarse en vez de otras más precisas. Como en el siguiente diálogo.

- Su padre me contó *muchas cosas*.
- ¿*Muchas...*?
- También *esas* –contestó Edith con una voz lúgubre-. (Lillo, 2009, p. 192)

f) Relaciones por campos semánticos establecidos entre los lexemas. Se dividen en dos categorías.

a. Relacionados entre sí en el sistema de la lengua

La relación entre los lexemas se basa en algún rasgo semántico común, por ejemplo, enumerar una serie de elementos y luego hacer mención a todos ellos con una palabra.

b. Relacionados entre sí en el mundo de referencia.

Basado en el conocimiento previo y en los esquemas mentales de los hablantes. Este apartado, más general, está anclado a las corrientes del análisis crítico del discurso, ocupados en “desvelar precisamente la orientación argumentativa de los enunciados y la ideología subyacente en los textos, la cual depende, entre otros procedimientos, de la selección del léxico y del orden de las palabras” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.226).

6.1.1.1.2 Procedimientos gramaticales

Además de los procedimientos léxicos, Calsamiglia y Tusón (2012) mencionan los procedimientos gramaticales. Estos se diferencian de los léxicos en la medida en que no aluden a cambios de palabras o conjuntos para mantener la referencia fundamental del texto, los procedimientos gramaticales son asimilados con la deixis textual, “cuando el texto se aleja del contexto situacional, las mismas formas actúan en un nuevo espacio: el del mismo texto” (Calsamiglia y Tusón, 2016, p.226).

A continuación, se clasifican las formas deícticas que actúan con una función endofórica, en otras palabras, en el interior del texto. Calsamiglia y Tusón (2012) refieren a ellos como proformas, “elementos breves, conceptualmente vacíos, que (...) recuperan su significado en otro lugar del texto” (p.227).

a) Anáfora.

Correferencia endofórica con una orientación a lo ya dicho en el espacio/tiempo anterior. Los nombres (*usted, caja*) van antes de la anáfora (*le, la*).

Confío en *usted*. No necesito ningún recibo. Despache *la caja* como *le* parezca.

Destrócela y tírela al agua antes de que baje el mar (Abe, 2012, 44).

b) Catáfora.

Correferencia endofórica con una orientación a lo que se dirá en el espacio/tiempo posterior. En este caso la catáfora (*les*) es anterior al nombre (*mis bisabuelos*).

Con los turcos se intercambian miradas y sencillo, nada más. Porque *les* decían turcos, a *mis bisabuelos* (Trabucco, 2017, p.14).

Ambas, anáfora y catáfora son fenómenos que se dan en el cotexto, es decir, están en el interior del texto. Dichos mecanismos son muy importantes en la cohesión, basados en la utilización de proformas con función endofórica. Estas proformas, según Calsamiglia y Tusón (2012), son las siguientes.

1. Pronombres personales: él, ella, lo, le, los, les, las, ello...
2. Marcas verbales de persona: *hablan, comen, vivieron*...
3. Pronombres relativos: *que, quien, el cual, cuyo*...
4. Demostrativos: *este, ese, esa, aquella, tal*...
5. Cuantificadores definidos e indefinidos: *todos, otros, algunos, primero, segundo*...
6. Adverbios: *así, tanto, antes, arriba, ahí, ahora, después*....
7. Posesivos: *su, suyas*...

c) Elipsis.

El presente fenómeno es probablemente el más frecuente de la cohesión textual, ya que “reduce la redundancia y aligera el peso que supondría la repetición. Se trata de una sustitución por $\emptyset$ ” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.228).

6.1.1.2 La progresión temática

Si la mantención del referente logra dar continuidad a los textos en cuanto contenido, la progresión temática permite que la información pueda avanzar. Calsamiglia y Tusón (2012) afirman que “el progreso de la información se basa en un modelo lineal y se manifiesta por el lugar que las unidades informativas ocupan en la oración” (p.230). En ese sentido, indican que hay tres jerarquías en el avance de la progresión temática. La primera de ellas es el hecho de iniciar con información presupuesta y compartida que se activa, por lo tanto, el punto de partida es algo conocido y desde ahí se construye una línea de avance. El segundo es la incorporación de elementos nuevos que hacen avanzar el contenido textual, sin interrupción ni demora para no perder la línea de avance discursivo. El tercero llega a una conclusión de la línea informativa, necesaria “para que el texto se configure como tal” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.230).

La articulación de la información es definida a partir de dos categorías concedidas al Círculo de Praga: *tema* y *rema*. *Tema* refiere al concepto de información conocida y *rema* a la información nueva. Cuando se articulan ambos elementos, se puede entender el funcionamiento de la información y la forma en cómo esta progresa a lo largo de un texto.

6.1.1.2.1 Tipos de progresión temática

a) Progresión de tipo lineal.

Inicia con un primer tema presentado como información nueva (rema), el cual se convertirá en el siguiente tema.

T1 → R1

T2 → R2

T3 → R3....

b) Progresión de tema constante:

A un mismo tema se le asignan remas diferentes.

T1 → R1

T2 → R2

T3 → R3

...

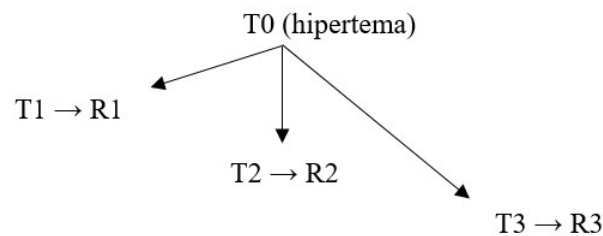
Ejemplo de progresión de tipo lineal y elipsis:

Felipe Reyes F.

Ø Ha escrito relatos, crónica literaria y realizado entrevistas en distintas publicaciones nacionales. Ø Es autor del libro que indaga en la crónica-biográfica.
(Briones y Reyes, 2017)

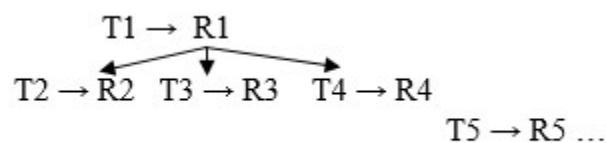
c) Progresión de temas derivados

A partir de un tema general o hipertema surgen diferentes temas o subtemas con sus respectivos remas.



d) Progresión de tema o rema extendido o ramificado

El tema o el rema se expande en diversos subtemas.



En síntesis, en la progresión temática existe el dinamismo comunicativo, esto quiere decir “que la información puede avanzar, puede detenerse, y puede tener un desarrollo variado y complejo” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.233). El *tema* inicia la comunicación aportando menor grado de dinamismo comunicativo que el *rema*. En un texto no hay totales con respecto a la

información nueva y conocida, por eso es importante tener en cuenta el nivel de conocimiento de los destinatarios.

6.1.1.2.2 Identificación de tema y rema

Para empezar, a base de idear supuestos previos que busquen la justificación de la aparición de un enunciado o un conjunto, se ha propuesto para identificar el rema:

1. La combinación de negación y contraste.

Se reconoce la función remática a través de revelar por contraste el *tema* y el *rema*. Es decir, identificar el opuesto de ambas operaciones para definir las.

2. La combinación de pregunta y respuesta.

Refiere a que por medio de preguntas a la información se identifica el tema, en ese caso, el rema se identifica por una búsqueda que define las acciones del tema, esto establece un nuevo tema/rema sucesivamente.

Por ejemplo, si escribo: la niña tenía sed y se compró una bebida. Por contraste sé que se trata de una niña y no un chico o una mujer adulta. Por otro lado, la pregunta sería: ¿quién tiene sed? La niña. A continuación, por contraste sabemos que no ha ido a un beber agua de una plaza o a un baño público, se ha comprado algo. En el caso de preguntar es posible decir: ¿Qué se compró? Una bebida. Así hasta que acabe la situación comunicativa.

6.1.1.3 Los marcadores del discurso

En el sistema de la lengua existen piezas lingüísticas que “relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversas relaciones semánticas” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.235). La progresión temática forma la relación entre enunciados, lo que permite al hablante establecer las uniones que necesite. La relación semántica está dada por la interrelación de elementos léxicos y prosódicos los cuales activan las inferencias en los hablantes y seleccionan de esta manera el conector que consideren indicado, por ejemplo, si un hablante dice: *No quiero estudiar. Estoy cansado*. Dicha relación de enunciados demanda una relación causativa-consecutiva, como podría ser: *porque, ya que, debido a*, entre otros del mismo tipo. En ese sentido, Portolés (1998) menciona la función

pragmática que tienen los marcadores discursivos cuando entran en contacto con lo dicho y lo interpretado, en otras palabras, la influencia de la gramática sobre la pragmática. Por ejemplo:

El auto es feo, *pero* es barato. [Así que compra el auto]

El auto es barato, *pero* es feo. [Así que no compra el auto]

El uso de *pero*, entonces, no solamente condiciona la interpretación de lo dicho, “la forma lingüística concreta de cada enunciado sirve de guía de su comprensión”, por lo tanto, “no sólo determina qué se descodifica al escuchar un discurso, (...) sino también, en buena medida, qué se comprende con posterioridad” (Portolés, 1998, p.11). Entonces, las inferencias logradas están condicionadas por los marcadores discursivos.

La clasificación de los marcadores discursivos, en primer lugar, es diversa. Por ejemplo, Portolés (1998) los organiza en cinco grandes grupos, estos son: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores discursivos y marcadores de control de contacto. Con respecto a la presentada en esta investigación, la clasificación de Portolés es similar a la de Calsamiglia y Tusón (2012), sin embargo, esta última diversifica más los conectores y los marcadores discursivos propios de la oralidad. En síntesis, la presente clasificación puede tener distintas terminologías. Por un lado, Portolés (1998) denomina a los marcadores discursivos orales como *marcadores de control de contacto*, mientras que por otro lado, Calsamiglia y Tusón (2012) los mencionan como *interactivos* o *estructuradores del discurso oral*. En consecuencia, aunque esta última clasificación sea más detallada y diversa, son similares en definir su función. Por lo tanto, es necesaria la asimilación del uso que tengan los marcadores discursivos para relacionar su equivalente con las diversas nomenclaturas existentes.

En segundo lugar, la clasificación de los marcadores discursivos es vasta. Estos pueden ser simples o compuestos, conjunciones, adverbios y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales. Su función es “relacionar y poner en contacto dos enunciados o secuencias de enunciados” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.236), a su vez su *finalidad discursiva* estaría relacionada en otorgar cohesión y estructura, ayudar y guiar en la interpretación del sentido. Calsamiglia y Tusón (2012) adjudican a los marcadores una *orientación argumentativa* que permite dirigir “hacia una conclusión a partir de los enunciados puestos en contacto” (p.236).

Por un lado, se sitúan los marcadores de ordenación del discurso o conectores metatextuales, cuya característica es proporcionar pistas de la organización del discurso: inicio, desarrollo y conclusión desplegados en el espacio y en el tiempo. Entre ellos se ubican: los iniciadores; distribuidores; ordenadores; de transición; continuativos; aditivos; digresivos; espacio-temporales; de anterioridad; de simultaneidad; de posterioridad; conclusivos; y finalmente, los finalizadores.

Por otra parte, están los marcadores que introducen operaciones discursivas particulares. Estos orientan la posición del Enunciador ante su enunciado y ayudan a una interpretación adecuada del receptor. Estos son: de expresión de punto de vista; de manifestación de certeza; de confirmación; de tematización; de reformulación, explicación o aclaración; de ejemplificación; y por último, de cita.

En tercer lugar, dentro de los marcadores discursivos se ubican los conectores. Estos sirven para relacionar lógicamente y semánticamente segmentos textuales, sean estos enunciados o conjuntos de enunciados. La clasificación es la siguiente: Aditivos o sumativos; contrastivos o contraargumentativos; causales subdivididos en: causativos, consecutivos, condicionales, y finales. Luego están los temporales, y finalmente, espaciales.

En cuarto lugar, los marcadores interactivos o de expresión cotidiana. Relacionados de manera casi exclusiva al diálogo cotidiano, frente a frente, cuya característica es que son generados para apoyar el seguimiento, la atención o el acuerdo del contenido transmitido.

Por último, es relevante mencionar que la definición de cohesión realizada por Portolés (1998) agrega que la cohesión discursiva, además de ser un conjunto de elementos lingüísticos que permiten relacionar los elementos de un texto y constituirlo, es un resultado en la utilización de los marcadores discursivos, por lo que, no son meramente marcas de cohesión, ya que existe acumulación de estos en algunos discursos. Portolés (1998) menciona el siguiente caso:

“Hay un temporal y, en consecuencia, la flota no saldrá a faenar” (p.31).

En la comunicación oral, es normal que existan varios marcadores del discurso para que las inferencias sean acertadas. “En suma, cuando hablamos o escribimos, intentamos comunicar algo que consideramos pertinente, esto es, pretendemos que nuestro interlocutor no sólo decodifique lo que decimos sino que lo enriquezca contextualmente de un modo determinado”

(Portolés, 1998, p.33). En consecuencia, si un hablante considera que con un solo marcador no es posible que su interlocutor realice las inferencias deseadas, es probable que exista acumulación de marcadores, por ende, las relaciones generadas por los mecanismos de cohesión en un discurso no son un fin, sino que permiten ser una guía posible para una comunicación eficaz (Portolés, 1998).

6.1.2 La cohesión según De Beaugrande y Dressler

La definición de cohesión realizada por De Beaugrande y Dressler (1997) se inicia a partir del uso del término cuando “se quiere destacar, a fin de cuentas, la función que desempeña la sintaxis en la comunicación” (p.89). La estabilidad de un texto se sostiene en la continuidad de los elementos que lo integran y está basada en la relación de los distintos elementos que configuran el texto. Dicho de otra manera, cada elemento lingüístico sirve para acceder a otro elemento lingüístico y su manifestación ocurre en el funcionamiento del sistema sintáctico que impone patrones organizativos a la superficie textual.

Desde una perspectiva cognitivista, De Beaugrande y Dressler (1997) afirman que “la mente humana manifiesta una capacidad muy restringida para almacenar materiales lingüísticos superficiales extensos el tiempo suficiente como para operar eficazmente sobre ellos” (p.89). Dichos materiales se asocian a un proceso de almacenamiento activo que denominan *memoria operativa*, lugar donde los elementos procesados se distribuyen entre los recursos cognitivos disponibles de acuerdo con la importancia asignada a cada uno de ellos. Junto con lo anterior, refieren a la existencia de sistemas secundarios que suelen ser sintácticos, almacenados en la memoria a corto plazo y son, en número, limitados frente a las clases y estructuras para organizar conceptos y relaciones asociadas a una memoria a largo plazo que contiene la materia conceptual. Las funciones sintácticas, afirman, reflejan dichas restricciones cognitivas, ya que “las dependencias gramaticales se establecen a menudo entre elementos que aparecen alejados discursivamente unos de otros” (De Beaugrande y Dressler, 1997, p.90).

a) Unidades sintácticas: patrones de dependencia bien marcados.

1. **Sintagma:** compuesto por un núcleo modificado al menos por un elemento dependiente.
2. **Cláusula:** unidad compuesta al menos por un sustantivo o un sintagma nominal que concuerda con un verbo o un sintagma verbal.

3. **Oración:** unidad compuesta al menos por una cláusula dependiente.

Cabe agregar que estas tres unidades lingüísticas tienen como característica principal que “todas ellas pueden procesarse en un intervalo breve de tiempo” (De Beaugrande y Dressler, 1997, p.90). En cambio, es más complejo con textos prolongados.

b) Dado que existen momentos en donde el procesamiento de la información es extenso, los autores hablan de otros mecanismos que ayudan a *estabilizar* el sistema y *economizar* el esfuerzo de procesamiento. Su listado es el siguiente:

- **Repetición:** reutilización directa de elementos o de patrones formalmente idénticos.
- **Repetición parcial:** transcategorización de un elemento utilizado con anterioridad en otro tipo de elemento distinto.
- **Paralelismo:** repetición de una estructura enriquecida por la aportación de nuevos elementos.
- **Paráfrasis:** repetición de un mismo contenido, pero transmitido mediante expresiones lingüísticas distintas.
- **Proformas:** reemplazo de elementos independientes que portan contenido por formas dependientes más breves.
- **Elisión:** repetición incompleta de una estructura y de su contenido, en la que se ha omitido alguna de las expresiones superficiales originales.
- **Tiempos y aspectos verbales, conectores:** señales superficiales que se insertan como procedimiento para marcar de una manera explícita las relaciones existentes entre elementos lingüísticos y las situaciones que configuran el mundo textual.
- **Entonación:** Propiedad de los textos hablados, es un mecanismo que permite marcar la importancia o la novedad del contenido lingüístico.

De Beaugrande y Dressler (1997) dividen la situación comunicativa en dos, por un lado, los llamados *macroestados gramaticales*, cuyo equivalente son las nociones de sintagma, cláusula y oración. Por otro, están los *microestados del sistema textual* cuya composición son las nociones de los macroestados. Esto se expresa, por ejemplo, en el hecho de que en la *red de transición humana*, lugar donde se configuran los *estados gramaticales* y sus *dependencias* expresadas a través de los vínculos, las estructuras de los *macroestados* son utilizadas como medio “para construir y evaluar hipótesis acerca de qué tipos de elementos pueden aparecer en

un momento determinado en el discurso” (Beaugrande y Dressler, 1997, p.92). Las redes reproducen *estrategias y expectativas* de los usuarios lingüísticos y también expresan las reglas de utilización mediante su uso. Dicha red de transición se expresa mediante las dependencias gramaticales que aparecen en el momento en que una *red sintagmática* se expresa y entonces el usuario lingüístico intuye a qué tipo de *macroestado* se enfrenta, construyendo así sus *microestados*.

Asimismo, De Beaugrande y Dressler (1997) observan la cohesión como un estado mental manifiesto en la comunicación. De esta manera, los *nudos* que son las funciones de los elementos estarían enlazados por interrelaciones gramaticales predictivas, por eso en el momento de reducir mentalmente la sintaxis de los mecanismos cohesivos, un texto puede ser recibido de manera rápida o sencilla. Se habla de *predicción sintáctica* cuando se afirma que la mayoría de los sujetos coincidirían en una misma predicción sobre cómo seguiría una secuencia o cómo alteran los textoides a sus propias expectativas, otorgándole a dicho término una cualidad netamente cognitiva. Es interesante agregar, además, que como es un proceso mental, los autores dan cuenta de las diferencias existentes entre textos dependiendo de su contexto, si son espontáneos o contruidos deliberadamente, las construcciones estructurales de una cláusula ocurren de manera distinta, por lo que la orientación hacia la *predicción* también sufre cambios, por ejemplo, la *repetición léxica* puede suponer una negación en un diálogo, sin embargo, en un poema puede significar la evocación de la sensación que se busca a través del efecto de repetir la misma palabra. Es importante entender que los recursos de cohesión ayudan a guiar la interpretación adecuada de los textos resguardando la economía del lenguaje, en suma, “Van Dijk (1969) sugirió que los componentes conceptuales de los textos se repiten para apoyar la coherencia discursiva” (Beaugrande y Dressler, 1997, p.98). Los fenómenos de la cohesión, entonces, significan de manera distinta según el tipo de texto, contexto y extensión.

Es importante mencionar la descripción que realizan De Beaugrande y Dressler (1997) con algunos de los mecanismos de cohesión en la oralidad.

Afortunadamente, no siempre comunicarse exige expresarse con semejante grado de exactitud todo el tiempo. Antes al contrario, en la interacción comunicativa cotidiana se suelen utilizar mecanismos cohesivos que ayudan a economizar o a simplificar la superficie textual, aun a costa de que se pierda cierto grado de determinación (p.106).

Bajo esta perspectiva, los mecanismos cohesivos por excelencia son de carácter lacónico como las proformas, ya que además de ser económicos, son vacíos de significado propio y no

tienen un contenido semántico activo. Por ejemplo, una de “las formas pronominales más usadas son los pronombres, que operan sustituyendo a los sustantivos o a los sintagmas nominales con los que han establecido una relación de correferencia” (Beaugrande y Dressler, 1997, p.107).

En esa dirección, es pertinente resaltar la perspectiva cognitiva y de expectativas discursivas que proponen De Beaugrande y Dressler (1997) cuando afirman que hay momentos, como en la elisión, que tanto el productor como el receptor están obligados a realizar un esfuerzo de procesamiento adicional, por lo tanto, hay una imposición al comunicador para que realice un seguimiento a las normas textuales de la cohesión y de la coherencia en el discurso. Por consiguiente, esto “le obliga a trabajar, tanto productiva como interpretativamente, en unas condiciones más exigentes y de mayor gasto de energía de procesamiento” (p.118).

Junto con lo anterior, el mecanismo de la elisión puede ser problemático o ambiguo, producir y recibir textos donde no existan fenómenos de elisión eleva el gasto de tiempo y la energía al procesarlos, sin embargo, textos con un alto nivel de elisión pueden llegar a neutralizar cualquier ahorro de tiempo y la energía al procesarlos debido a que exigen costosos procedimientos de búsqueda o unos protocolos de resolución de problemas complejos. Para no fallar, es necesario que:

El comunicador ha de evaluar el nivel de **adecuación** de la elipsis con respecto a la situación comunicativa en la que se ha de producir o de recibir el texto y valorar hasta qué punto la elipsis contribuirá a favorecer o a dañar la **efectividad** de ese texto (Beaugrande y Dressler, 1997, p.119)

Según De Beaugrande y Dressler (1997), la forma en que se utilizan los aspectos y los tiempos verbales también sirve de apoyo a dichas afirmaciones, dada la naturaleza tan diversa, compleja y subjetiva de los verbos en las distintas lenguas, los sucesos y acontecimientos son diferentes en su duración, estructura e importancia funcional, “«cualquier verbo o cualquier elemento predicativo proporciona, cada vez que se usa, una determinada perspectiva» sobre la «escena» descrita” (p.121).

Por lo tanto, si “la textualidad descansa sobre la continuidad, los usuarios textuales han de entender que los acontecimientos y las situaciones que aparecen en el mundo textual están relacionados entre sí”, así que “los receptores no tienen problema alguno en rellenar las lagunas y los huecos informativos existentes en el texto aplicando procedimientos de actualización, como, por ejemplo, la realización de inferencias” (Beaugrande y Dressler, 1997, p.121). La cohesión de la superficie textual, entonces, se apoya sobre la coherencia presupuesta al mundo textual.

En el caso de los conectores, se les atribuye ser el mecanismo más evidente de la cohesión para la señalización de las relaciones entre los diversos acontecimientos y situaciones. De Beaugrande y Dressler (1997) les conceden a los conectores cuatro procedimientos principales:

- a) *Conjunción*: vincula entre sí elementos equiparables, ambos reales en el mundo textual.
- b) *Disyunción*: vincula entre sí elementos opuestos.
- c) *Adversación*: vincula entre sí elementos equiparables pero incompatibles en el mundo textual.
- d) *Subordinación*: vincula entre sí elementos ordenados jerárquicamente.

Por último, De Beaugrande y Dressler (1997) mencionan un tipo de conexión que denominan de condicionalidad, de la probabilidad o la necesidad de unos acontecimientos frente a otros. “La condicionalidad es un movimiento mental muy importante que permite proyectar aquellos acontecimientos y situaciones que podrían suceder o que podrían haber sucedido en el mundo textual” (p.126).

En síntesis, como se ha ido mencionado en el apartado, De Beaugrande y Dressler (1997) observan los mecanismos de la cohesión como parte de una coherencia compartida. Esto quiere decir que la superficie textual tendrá cambios dependiendo del contexto y la información previa que manejen los productores y receptores de la información.

El uso de los conectores como señales que marcan un determinado tipo de relación de una manera explícita es, en muy pocas ocasiones, obligatorio, porque los usuarios textuales no suelen tener excesivas dificultades en el reconocimiento de las relaciones existentes entre secuencias como la aditividad, la incongruencia, la causalidad, etc., mediante la simple aplicación del conocimiento del mundo almacenado en la memoria (Beaugrande y Dressler, 1997, p.126).

No obstante, esto no significa que sean prescindibles del todo, el uso de conectores sirve para que el productor textual organice la presentación del mundo que desee, y más importante aún, que ejerza control sobre un proceso de reconocimiento que él considere correcto, esto quiere decir, que facilitan la coherencia textual dado que aumenta la activación de relaciones textuales y el nivel de esfuerzo requerido es menor en el proceso mental de comprensión de textos. Por último, De Beaugrande y Dressler (1997) consideran que en la interacción comunicativa, la conexión juega un papel importante, tanto como las reglas gramaticales, en los formatos sintácticos que deciden usar los participantes.

6.2 La coherencia

En el siguiente apartado se revisarán dos planteamientos teóricos sobre la coherencia. El primero pertenece a la propuesta de Charolles (1978) quien propone los mecanismos de cohesión como ejes para llegar a la coherencia textual, en cambio, el otro postulado, realizado por Van Dijk (1992), enuncia una postura cognitiva para los postulados de coherencia que cada individuo posee y realiza en el momento de recibir y enunciar un discurso.

6.2.1 La coherencia según Charolles

Definir coherencia tiene más complicaciones que caracterizar la cohesión, concepto que en varias investigaciones se ha descrito como un mecanismo en función de la coherencia. En esa línea, Charolles definió una serie de reglas de textualización que permiten “hacer coincidir los procedimientos para lograr coherencia con los mecanismos de la cohesión” (cit. en Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 211). Dichas reglas para que un texto sea estructuralmente coherente son:

- a) Regla de repetición: la mayoría de las proposiciones se deben encadenar basadas en la repetición de unos elementos.
- b) Regla de progresión: para que exista desarrollo se debe aportar constantemente con información nueva.
- c) Regla de no-contradición: no se debe introducir ningún elemento semántico que no esté en sintonía, tanto implícita como explícitamente, con la información establecida previamente.
- d) Regla de relación: los hechos referidos requieren estar relacionados con el mundo representado.

Para Charolles, la coherencia es una máxima por la que mediamos toda interpretación de las acciones humanas. En consecuencia, como receptores, suponemos que toda acción constituye un todo, lo que indica el supuesto de estar motivadas por una intención global que justifica la organización en la que se presenta.

...el receptor asume de manera automática que su interlocutor tiene la intención de comunicar algo, y que en ese algo es un todo coherente. (...) la emisión de todo discurso tiene como objetivo manifestar públicamente una intención, y está motivada por el deseo consciente de comunicar algo a otra persona (Andueza y Aguilera, 2018, p.26).

Por lo tanto, es indiscutible que todo conjunto de proposiciones expresadas secuencialmente es asumido por un receptor como la constitución de un discurso el cual se intenta determinar la intención global a la que responde. El receptor conectará la secuencia de enunciados bajo el conocimiento común de las cosas evocadas, a la vez que el emisor utiliza diversos mecanismos para facilitar la comprensión del texto.

Mediante estos mecanismos el emisor establece relaciones explícitas entre las ideas del texto para que el receptor pueda vincularlas tal y como el emisor desea que lo haga. Esto facilitará que la construcción del sentido por parte del receptor sea congruente con el mensaje que el emisor pretende transmitir (Andueza y Aguilera, 2018, p.27).

El emisor mantiene cierta distancia con su punto de vista en el momento de hacer su texto accesible a los demás reflejando la comprensión que tiene de sus ideas y la forma en que las relaciona en el momento de constituir el todo. En ese sentido, “la lengua cuenta con diversos mecanismos para la estructuración del discurso que tienen gran incidencia en la construcción de la coherencia textual: las anáforas, los conectores y los adverbios de enmarcamiento” (Andueza y Aguilera, 2018, p.27).

6.2.1.1 Anáforas y conectores

Como se ha mencionado anteriormente, bajo esta postura los mecanismos de la cohesión son fundamentales para el desarrollo de la coherencia. En ese aspecto, “Charolles (2011) trata ambos mecanismos de estructuración del discurso de forma conjunta, dado que los conectores y las anáforas comparten una característica común: son marcas de conexión orientadas hacia los enunciados anteriores” (Andueza y Aguilera, 2018, p.27). En el caso de las expresiones anafóricas, su función es actualizar el tema del texto. Al igual que los conectores, establecen relaciones con los elementos anteriores del discurso, aunque se diferencian de su función dado que no consisten asegurar la continuación del tema, sino que buscan relacionar los nuevos contenidos que se integran al texto con la información precedente. En otras palabras, tienen como objetivo apoyar la construcción de la progresión semántica del texto mediante el uso explícito de las repeticiones transmitidas por las anáforas. Estas van incluidas en la información nueva que se relaciona con el tema establecido. A su vez, los conectores no están sintácticamente integrados en la oración en el momento de señalar los vínculos entre las proposiciones del texto. “Son partículas muchas veces invariables que establecen vínculos entre oraciones, frases o párrafos. Tienen un contenido proposicional propio (Charolles, 1997) que impacta en la comprensión retrospectiva del sentido del texto.” (Andueza y Aguilera, 2018, p.28).

6.2.1.2 Adverbios de enmarcamiento

Los adverbios de enmarcamiento se relacionan con la organización global de la información, cuya función principal es referir a expresiones que crean marcos del discurso por el que se evalúan las proposiciones expresadas en él. Un marco del discurso “es un conjunto de oraciones unidas por el hecho de que deben ser interpretadas en referencia a un criterio específico que es explicitado mediante una expresión inicial introductoria” (Andueza y Aguilera, 2018, p.28). En ese sentido, una expresión de este tipo se proyecta a lo largo de todo el texto y no se ancla solamente a la oración en la que se pronuncia. En otras palabras, son decisivas en la interpretación del texto, ya que regulan los procesos de movilización del conocimiento cuyo fin es comprender las relaciones entre las proposiciones presentes en el discurso, por lo tanto, una expresión introductoria determinará la evaluación de las oraciones en que se enmarca.

Una segunda función que cumplen los adverbios de enmarcamiento es la organización del discurso mediante la distribución de la información en bloques y que en su totalidad constituyen una especie de índice. Asimismo, no solo contribuyen con el contenido proposicional, sino que también organizan la información del discurso que cierra en un momento determinado por el autor.

En síntesis, los mecanismos de estructuración del discurso son fundamentales en el cumplimiento de la progresión temática. En primer lugar, las anáforas permiten mantener la continuidad del tema, el cual se establece y actualiza constantemente. En segundo lugar, los conectores vinculan los nuevos contenidos proposicionales con los anteriores. Por último, en el caso de los adverbios de enmarcamiento, estos tienen fundamentalmente la función de organizar el texto mediante bloques de información o universos temáticos que agrupan contenidos a partir de un criterio particular, a lo largo del texto la expresión introductoria del adverbio de enmarcamiento permitirá juzgar la veracidad del relato, y en su totalidad, permite explicar la manera en que el tema progresa, a nivel macro, en el discurso.

6.2.2 La coherencia según Van Dijk

Otro enfoque paradigmático para entender la coherencia es el modelo propuesto por Van Dijk (1992), cuyo análisis comienza desde el análisis del texto como unidad global. Primero, define a las unidades menores, compuestas por oraciones y secuencias, como *microestructuras*. A su vez, cree que existen unidades superiores de contenido, estas las denomina

macroestructuras, que en síntesis representan el tema de un texto. En palabras de Van Dijk (1992): “La macroestructura de un texto es (...) una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto” (p.55). Por consiguiente, su análisis no se limita a un enfoque gramatical o textual, se determina por las hipótesis que realiza el lector de dichos textos.

Con respecto al método de identificación de la macroestructura, se realiza mediante la reconstrucción que hace la persona cuando interpreta el texto. Van Dijk (1992) comienza suponiendo que las personas otorgan coherencia a los escritos bajo la conjetura de suponer que los seres humanos siempre creemos y queremos que todo texto sea coherente, por lo tanto, buscamos otorgarle sentido a estos. En la unidad textual existen dos niveles de coherencia, representados en proposiciones que trabajan conceptos: el *global*, compuesto por macroproposiciones, y el nivel *local*, compuesto por microproposiciones. Ambas tienen una relación de implicación entre ellas. En este sentido, “los hablantes interpretan el sentido global de las macroproposiciones poniendo en relación los enunciados del texto con sus propias presentaciones mentales” (Calsamiglia y Tusón, 2016, 214-215). Las macroproposiciones se construyen a partir de lo explícito y lo no explícito, asociado a las microproposiciones, las que se construyen en base a inferencias.

Además, las macroproposiciones poseen jerarquía entre sí. Van Dijk (1992) propone que la macroproposición dominante será la que define la macroestructura del texto, la que dotará de coherencia al texto en su conjunto, “porque es una representación del tema general que vertebrará la unidad comunicativa” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.215). La macroestructura refleja la idea principal del texto. En ese sentido, la persona que recepta el texto es clave en la coherencia del mismo, “la estructura global del contenido proviene de la capacidad de resumir y de recordar un texto y, por tanto, de reducir su significado a lo esencial” (Calsamiglia y Tusón, 2012, p.215). Para percibir dicho significado a lo esencial, Van Dijk (1992) propone que existen varias operaciones mentales regidas por unas macrorreglas (MR) determinadas:

a) Operaciones mentales regidas por MR:

1. MR de omisión o supresión: La reducción sintética de un texto tiene operaciones de eliminación de información secundaria y accidental, dejando la información relevante. “toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida.” (Van Dijk, 1992, p.60)

2. MR de selección: Se incorpora la información restante o reducida de varios enunciados en uno solo, ya que los que lo integran son constituyentes o consecuencias de dicha información.
3. MR de generalización: Similar a la primera MR, esta omite componentes esenciales de un concepto, y no casuales, para constituir una nueva proposición que permita que en su conjunto la expresión no cambie, en ese sentido, dicha MR agrupa tanto sustantivos, verbos o adjetivos según permita una abstracción semántica nueva.
4. MR de construcción o integración: Similar a la MR de selección, pero su información es completamente nueva, no se omite ni selecciona, en dicha regla podemos construir un nuevo texto mediante la deducción de la información, mediante el conocimiento no mencionado, pero razonablemente deducible, por consiguiente, es construida desde cero y requiere los conocimientos previos del hablante.

Por lo tanto, el resumen que contenga la significación total del discurso debe incorporar el propósito del texto, los destinatarios y la intención con la que ha sido producido. Calsamiglia y Tusón (2012) apuntan que “las condiciones pragmáticas pueden ser variadas y realizarse a partir de condiciones nuevas que orienten la producción del resumen” (p.216). En síntesis, la reformulación del texto base se adecuará al propósito del autor que realice el texto nuevo.

6.3 Dificultades en la conceptualización de la coherencia

Como se puede observar en la revisión de ambos postulados de la literatura especializada, este es el origen de las dificultades que presenta la enseñanza del concepto. Por un lado, Charolles (1978) entiende coherencia por cohesión, mientras que para Van Dijk (1992) la coherencia funciona como la representación de una determinada situación, es decir, es tarea del receptor otorgar constantemente coherencia al momento de afrontar un texto, esté bien cohesionado o no. Por lo tanto, la confusión ocurre en dos direcciones: materialización de los conceptos y su función. En el caso de la cohesión, su materialización es mediante diversos mecanismos observables dentro del texto, llámese elementos para mantener el referente o marcadores discursivos, sin embargo, su límite está en cuánto ejercen influencia en la coherencia, ya que en el caso de esta última, es más común resolver su función, en general las personas juzgan si un texto es coherente o no (Álvarez, 2001), en cambio, su materialización resulta confusa y materia de discusión. De igual modo, para Bublitz (2011) cohesión y

coherencia son claves en la articulación de la noción de texto en el marco del análisis del discurso, inclinándose por una perspectiva cognitiva de los conceptos: “Cohesion, operating inter-sententially, and coherence are key notions in text and discourse analysis, as well as in pragmatics because they also relate to the complex interrelationship between form, meaning and use of linguistic expressions in specific (social) contexts” (p.37). Por ejemplo, cualquier hablante nativo, nos dice el autor, puede intuir las secuencias de enunciados que constituyen o no un texto o un discurso, sin embargo, no es tan simple. Variar un texto comprensible y aceptable no hace que pierda, para el receptor, la comprensión en su totalidad. Dado que si bien los mecanismos de la cohesión conforman parte de la coherencia, para Bublitz (2011) dichos mecanismos son invariables por ser una propiedad textual independiente del contexto y que, además, se anclan a sus formas. Pese a todo, la coherencia difiere de la cohesión por la necesidad de tener un usuario que participe activamente: “Coherence, on the other hand, is a cognitive category that depends on the language user’s interpretation and is not an invariant property of discourse or text” (Bublitz, 2011, p.38).

Adicionalmente, Álvarez (2001) refleja el rol que tienen todos los participantes en el desarrollo de ambos conceptos. Con respecto a la cohesión, mantiene la diferencia y afirma escuetamente que esta trata “los aspectos formales de las relaciones entre las oraciones del texto” (s.p). Con respecto a la coherencia, para él son “las relaciones cognoscitivas –mentales– que se establecen entre los interlocutores gracias a las instrucciones de sentido contenidas en la superficie del texto” (s.p.). De esta manera, tanto en los mecanismos de cohesión como en la coherencia influyen las reglas de textualización propuestas por Charolles (1978), así como los usos de las Macrorreglas textuales definidas por Van Dijk (1992). Así, no es extraño pensar que un texto puede ser cohesivo y no ser coherente, ya que en la coherencia influye de manera significativa la relación de mundo entre el comunicante y el interpretante; su competencia textual, producir secuencias coherentes o con continuidad de sentido, que en último lugar es necesario reconocerlas para saber qué textos están bien formados.

Sin embargo, a pesar que cohesión y coherencia estén ligadas estrechamente y hayan sido de cierta manera caracterizadas, todavía persisten los problemas para definir su naturaleza y el alcance de los términos.

No existe, sin embargo, unanimidad entre los autores respecto a la extensión de ambos conceptos. La cohesión textual designa las relaciones visibles entre las oraciones en la superficie textual. Pero, para

algunos la cohesión concierne específicamente los fenómenos de mantención de los referentes. En cambio, para otros, la noción de cohesión incluye todas las funciones que pueden ser usadas para señalar relaciones entre los elementos que aparecen en la superficie textual. Para algunos, la distinción misma de "cohesión" / "coherencia" es poco clara e incluso inútil y usan sólo uno de los términos (s.p.)

Dicha tensión con respecto a la definición de la coherencia es habitual en la literatura especializada: "Coherence is a concept which in its complexity is still not fully understood and a matter of continuing debate" (Bublitz, 2011, p.45). De manera que este problema conceptual se ha visto reflejado también en el ámbito escolar. Andueza y Aguilera (2018) afirman al respecto: "A pesar de su importancia, la coherencia es raramente enseñada de manera explícita y sistemática en la escuela lo cual puede explicar, al menos en parte, los bajos resultados que obtienen los estudiantes en esta área" (p.23). En este aspecto es posible sumar los problemas que presentan las BC de 7° básico a 2° medio en fijar los logros y perspectivas de la coherencia. Por ejemplo, el currículo no considera el reforzamiento de las estrategias para otorgar coherencia a los textos en la lectura. Ostman y Virtanen (2011) advierten que mientras la cohesión es observada como una característica del discurso como producto, es necesario observar la coherencia como un fenómeno ligado al plano interpretativo, "on the basis of context, background knowledge, and the text producer's choice of discourse strategy" (p.271). En ese aspecto, cabe destacar que las BC no expresan de forma suficiente y explícita la función de la coherencia como estrategia de interpretación y, además, no existe un análisis profundo de la cohesión y sus mecanismos cuando los estudiantes realizan otros actos comunicativos aparte de la escritura.

Cabe agregar que para Östman y Virtanen (2011) eso no es todo, ya que el plano de la coherencia continúa siendo complejo. La sociedad y la cultura tienen normas que adaptan el mensaje en base a la experiencia de mundo, lo que se incorpora en el discurso mediante elementos difíciles de medir, como la participación, los sentimientos o los prejuicios. Esto genera problemas en la comprensión o estandarización de un significado total del texto, o más bien, en la forma de explicar e interpretar y generar uno. Dicho de otro modo, es importante la atención adecuada y la discusión, cuyos elementos no se observan en el currículo escolar.

Coherence and implicitness are – like context and function – notions which, as core phenomena, constantly need to be addressed in pragmatics and demand attention and adequate explanations. The goal, however, should be to discuss and explicate them rather than to define them (Östman y Virtanen, 2011, p.273)

Por otro lado, la expresión de tema aparece constantemente tanto en cohesión como en coherencia. Cabe mencionar, además, que dicho término ha sido problemático para la lingüística

del texto. Para la literatura especializada la forma intuitiva más satisfactoria para referirse al término es que “constituye la idea principal, el tema de una conversación (...), es decir, una unidad reconocible (...). En este sentido, el tópico provee un hilo conductor para recorrer el texto como un todo” (Goutsos, 1997, p.1). En la presente investigación se ha mencionado la noción de *tema* en varias ocasiones, puesto que, desde un punto de vista teórico, es complejo, en el caso de la cohesión la noción de tema está implicada en la progresión temática y su función para que la avance la información. Calsamiglia y Tusón (2012) explican dicho elemento principalmente desde los postulados de la gramática funcional, sin embargo, para Goutsos (1997) la identificación de los temas es insuficiente desde el punto de vista oracional y la lógica de información dada-nueva.

En cuanto a la coherencia, Charolles (1978) no se aleja de la visión anterior, ya que para él la coherencia es una manifestación de la cohesión como progresión de temas, en otras palabras, el uso correcto de los mecanismos de cohesión tiene como fin la coherencia del texto. No obstante, y como se ha mencionado, dicho postulado resulta inconcluso dada la posibilidad de existir textos bien cohesionados, pero faltos de coherencia y viceversa. También se habla de tema en los postulados de coherencia desarrollados por Van Dijk (1992) cuando menciona la necesidad que tienen los interlocutores de comprender la prosecución de temas para otorgarle de manera correcta la coherencia a los textos, proceso cognitivo que es constante en las personas, por lo tanto, no es una característica inherente a la producción textual, sino que de la comprensión.

Con respecto a las nociones de tema en las BC, se habla tanto de progresión temática como de mantención de tema, lo que no está explícito es si entienden tema como manifestación de la cohesión o como un proceso cognitivo propio del término. En la medida que se observa la caracterización del tema, es posible determinar que toma nociones de perspectivas textuales y cognitivas de manera incompleta. Por un lado, se puede observar que relacionan progresión temática con los usos correspondientes a los adverbios de enmarcamiento propuestos por Charolles, es decir, como una manifestación de la coherencia, aunque en ningún lugar del documento especifican la importancia de los mecanismos de cohesión para lograr que un texto sea coherente. Por otra parte, denominan coherencia temática a la mantención del tema, aunque la terminología no importe mucho, el problema ocurre cuando solo lo asocian con la producción

textual, en otras palabras, determinan que es el escritor quien dota de coherencia a los textos, sin embargo, desde la perspectiva cognitiva, la coherencia temática se relaciona con un intercambio semántico entre los interlocutores, siendo el lector quien dota de coherencia a los textos. En síntesis, no está claro cómo construyen las BC la noción de tema, o mejor dicho, cuánto influyen o terminan los términos de cohesión y coherencia en dicho término. En ese caso, se ha expuesto que el tema desde un punto de vista teórico es complejo, dado que puede ser asociado a una parte de la cohesión, como también a un aspecto de la coherencia. Cabe mencionar, en definitiva, que para esta investigación, si bien “la coherencia de un texto es una cuestión de si el oyente puede hacer que *tenga coherencia* desde el punto de vista conceptual; es decir, interpretarlo dentro de una representación mental única” (Dooley y Levinsohn, 2007, p.23), la cohesión no es un fenómeno irrelevante en la textualización, dado que “el hablante coloca señales lingüísticas en el texto como indicios que ayudan a los oyentes a formar una representación mental adecuada” (Dooley y Levinsohn, 2007, p.23). Dichos datos concretos, dado lo anterior, van más allá de las intuiciones de la lengua y la cultura, es el material sobre el cual se comienza a realizar el análisis textual, parámetros que no se consideran en las BC y que por inexistencia de investigaciones no hay conocimiento de qué ocurre en los textos escolares.

7. Marco Metodológico

Para realizar esta investigación, se tomó la decisión de adoptar un enfoque cualitativo y cuantitativo, empleando la técnica de análisis de contenido, cuya principal característica es basar sus esfuerzos en la inferencia e interpretación. Según Piñuel (2002):

Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (...) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, (...) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (p.2).

En otras palabras, dicha técnica se enfoca en extraer diversas categorías y subcategorías para analizar los resultados de cada información expuesta. En este caso, el marco del análisis de contenido corresponde a los textos escolares desde 7° básico a 2° medio. A partir de ellos es el análisis que será descrito según las unidades y categorías otorgadas mediante el análisis a las BC y la literatura especializada sobre cohesión y coherencia.

Es importante agregar que en el análisis de contenido “se distinguen tres clases de unidades: unidades de muestreo, unidades de registro y unidades de contexto y se utilizan para delimitar el objeto de estudio” (De la Hoz, 2016, p.45).

En primer lugar, las unidades de muestreo “corresponden a una parte de la realidad observada y son independientes entre sí, (...) lo que permite que una inclusión o exclusión de una unidad de muestreo no afecte al conjunto de datos o al proceso de investigación” (De la Hoz, 2016, p.45). En la presente investigación, dichas unidades son los textos escolares. Como se ha planteado, se trabajará analizando los textos escolares de 7° básico a 2° medio vigentes al año 2020 que fueron entregados por el Ministerio de Educación. Se han seleccionado estos niveles porque al inicio de esta investigación durante el segundo semestre de 2019 aún no se encontraban las nuevas BC de 3° y 4° vigentes. En la Tabla 3, se entrega un resumen de las unidades de muestreo.

Tabla 3: Caracterización de las unidades de muestreo

Nivel de estudio	1° edición	Páginas	Editorial
7° Básico	2019	238	Santillana
8° Básico	2019	240	Santillana
1° Medio	2016	367	SM
2° Medio	2017	367	Santillana

En segundo lugar, las unidades de contexto “entregan límites a la información contextual de una unidad de registro” (De La Hoz, 2016, p.46), es decir, agrupan los apartados según lo permita cada unidad de muestreo. En la ocasión presente estas refieren a las unidades que componen los textos escolares. Para los casos de 7° y 8° básico, ambas cuentan con cuatro unidades cada una, sin embargo, en los cursos de 1° y 2° medio cada una contiene seis unidades. En suma, el total unidades de contexto asciende a veinte.

Por último, las unidades de registro “son un segmento específico del contenido de los datos” (De la Hoz, 2016, p.46). En otras palabras, corresponden al análisis de los apartados de las unidades de contexto a las que fueron asociadas. Por un lado, está cada unidad de registro vinculada con la cohesión y sus mecanismos y, por otro lado, están las unidades de registro asociadas a la coherencia. Así pues, dichas unidades de registro fueron determinadas a través de lo especificado en el marco teórico y el análisis de las BC.

En el caso de la cohesión y sus mecanismos (a partir de lo especificado en la literatura especializada), la identificación de las unidades fue guiada por:

1. Mantención del referente, que se puede presentar de las siguientes maneras:
 - a. Léxica
 - i. Sinonimia
 - ii. Hiperonimia
 - iii. Hiponimia
 - iv. Metáfora
 - v. Metonimia

- vi. Proformas
- b. Gramatical
 - i. Anáfora
 - ii. Catáfora
 - iii. Elipsis
- 2. Marcadores del discurso, que se pueden presentar de las siguientes maneras:
 - a. Marcadores de organización global del texto
 - i. Iniciadores
 - ii. Distribuidores
 - iii. Ordenadores
 - iv. De transición
 - v. Continuativos
 - vi. Aditivos
 - vii. Digresivos
 - viii. Espacio-Temporales
 - ix. Conclusivos
 - x. Finalizadores
 - b. Marcadores que introducen operaciones discursivas
 - i. De expresión de punto de vista.
 - ii. De manifestación de certeza.
 - iii. De confirmación
 - iv. De tematización
 - v. De reformulación, explicación o aclaración
 - vi. De ejemplificación
 - vii. De cita
 - c. Conectores
 - i. Aditivos
 - ii. Contrastivos
 - iii. Causativos
 - iv. Consecutivos
 - v. Condicionales

- vi. Finales
- vii. Temporales
- viii. Espaciales

En el caso de la coherencia, las unidades de registro seleccionadas se basaron en los lineamientos de Van Dijk (1992), puesto que la perspectiva de Charolles (1978) está relacionada con los mecanismos de cohesión y están en un nivel oracional. Por otra parte, no resultaría adecuado dado que los análisis posteriores, como sugieren Bublitz (2011), Álvarez (2001), y Östman junto a Virtanen (2011), abogan por una perspectiva cognitiva de las denominadas estrategias de coherencia y comprender al texto como unidad global de análisis. De ahí que se hayan seleccionado a partir de:

1. Progresión temática¹, que presenta sus estrategias de la siguiente manera:
 - a. Mantención del tema
 - b. Tema del texto

Se recuerda que la definición de coherencia temática encontrada en las BC se relaciona con la mantención del tema. Esta se define como la consecución de microproposiciones, estas definen la macroproposición, en otras palabras, el tema del texto.

2. Conjunto de macrorreglas a partir de sus productos manifestados en:
 - a. Ideas principales
 - b. Síntesis
 - c. Resumen

En relación con este punto, se ha comprendido que la diferencia entre ellas guardan relación con el proceso cognitivo requerido y el producto solicitado, en el caso del primero constituye la generalización de los textos y principalmente la omisión de la información no relevante. En el caso de la síntesis, se considera que en ella se selecciona principalmente la información relevante de varios enunciados en uno solo. Por último, el resumen es la categoría superior al suponer un texto nuevo, en el cual irrumpe la deducción de la información, el

¹ A partir de lo especificado en las BC se puede apreciar que la noción de *progresión temática* no se relaciona con lo propuesto por Calsamiglia y Tusón (2012), más bien se vincula con la identificación de temas, es decir, aquello de lo que se trata un texto, por lo tanto, es cercana con una noción cognitiva de coherencia.

conocimiento previo y la manera propia en que cada individuo integra lo que considera más importante según cada propósito.

El análisis se llevó a cabo en una planilla de cálculo en la que se organizó la información presentados en la Tabla 4.

Tabla 4: Ejemplo de planilla de cálculo aplicada en los textos escolares

N°	Nivel	Página	Segmento Libro	Unidad	Cohesión o Coherencia	Manera	Definición	Ejemplo categori	Ejemplo de uso	Actividad	Habilidad que se trabaja	Eje	Género Discursivo	Literario no literario
26	7	203	Consulta distintas fuentes	4	Coherencia	Síntesis	0	0	0	1	Comprender	Investigación	Artículo	No literario
27	7	203	Consulta distintas fuentes	4	Coherencia	Síntesis	1	0	0	0	Comprender	Investigación	Artículo	No literario
9	7	107	Revisa tu comprensión	2	Coherencia	Resumen	0	0	0	1	Comprender	Lectura	Columna	No literario
11	7	110	Cuida la escritura	2	Coherencia	Mantención del tema	1	1	1	1	Conocer	Escritura	Columna	No literario
12	7	110	Revisa y corrige	2	Cohesión	Marcadores que introducen operaciones discursivas De expresión de punto de vista	0	1	0	1	Identificar	Escritura	Columna	No literario
10	7	108	Textos argumentativos	2	Cohesión	Conectores Causativos	0	1	1	1	Conocer	Lectura	Columna	No literario
30	7	221	Organiza tus ideas	4	Coherencia	Mantención del tema	1	0	0	1	Conocer	Escritura	Crítica	No literario
32	7	222	Revisa y corrige	4	Coherencia	Mantención del tema	0	0	0	1	Revisar	Escritura	Crítica	No literario
31	7	222	Cuida la escritura	4	Coherencia	Mantención del tema	0	0	0	1	Conocer	Escritura	Crítica	No literario
33	7	224	Evalúa y comenta	4	Coherencia	Mantención del tema	1	0	0	1	Evaluar	Comunicación	Crítica	No literario
25	7	191	Relaciona las partes	4	Coherencia	Mantención del tema	0	0	0	1	Relacionar	Lectura	Cuento	Literario
13	7	112	Evalúen y	2	Coherencia	Mantención del tema	0	0	0	1	Evaluar	Comunicación	Debate	No literario

Criterios:

- Nivel educativo
- Ubicación (Página, segmento y unidad)
- Clasificación (cohesión o coherencia)
- Manera (definición, ejemplo de categoría, ejemplo de uso, y actividad).
- Habilidad que se trabaja
- Eje
- Género discursivo
- Texto literario o no literario.

Es importante remarcar que la unidad de registro aborda datos diferentes en cuanto a la cantidad en el momento de analizar las estrategias de enseñanza debido a que subdivide dicha unidad en cuatro parámetros según la cantidad de 1 y 0 que aparezcan, por ejemplo, la unidad “resumen” en coherencia tiene 27 unidades de registro, sin embargo, presenta 37 apariciones totales cuando se habla de sus estrategias de enseñanza. Se debe tener en cuenta esto porque en el caso de las unidades totales de cohesión, por un lado, y coherencia, por otro, ocurre un hecho en

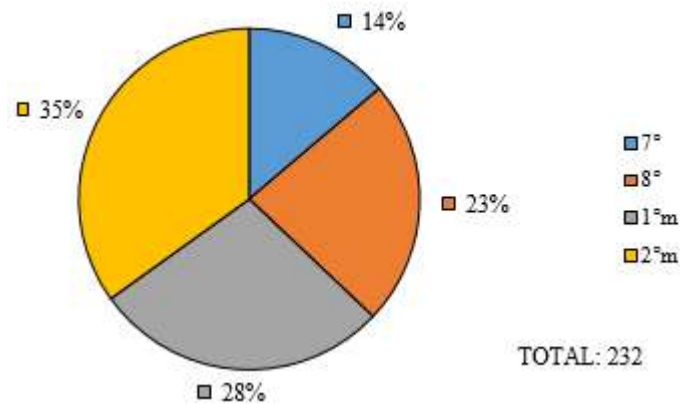
el que se debe prestar atención: aunque cohesión tenga una cantidad menor de antecedentes frente a coherencia, esta la supera en cantidad, si se analiza la división de cada unidad de registro según las estrategias de enseñanza empleadas.

8 Resultados

8.1 Resultados generales

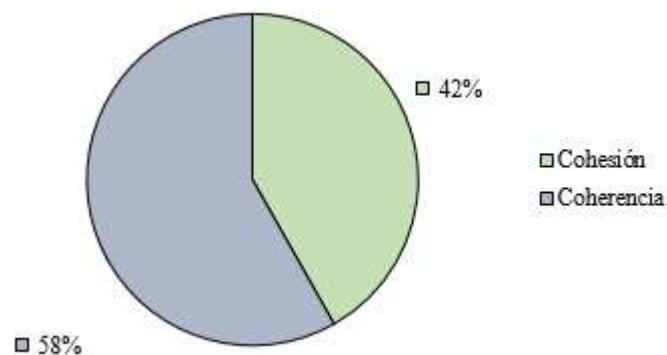
Con respecto a los resultados generales de la investigación, estos dan cuenta que existe un total de 232 unidades de registro, cuya distribución se observa en la Figura 5. Como se observa en dicha imagen, la cantidad de unidades asciende de menor a mayor en relación con los niveles, desde ahí es relevante mencionar que llega a existir una diferencia de 20% entre 2° medio y 7° básico.

Figura 5. Distribución del total de apariciones de la cohesión y la coherencia por nivel



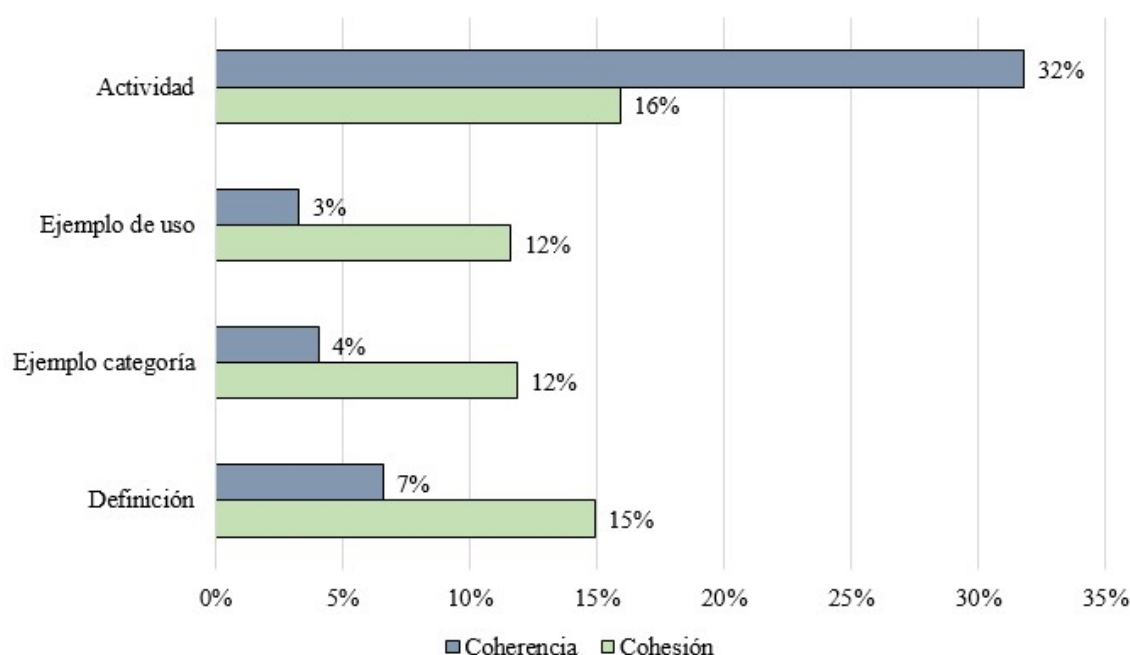
La Figura 6 muestra la distribución del total de las unidades de registro según pertenezcan a cohesión o coherencia. En este caso, la coherencia tiene mayor número de ocurrencia en sus unidades de registro con una diferencia de 16%.

Figura 6. Distribución del total de las unidades de registro según pertenezcas a cohesión o coherencia



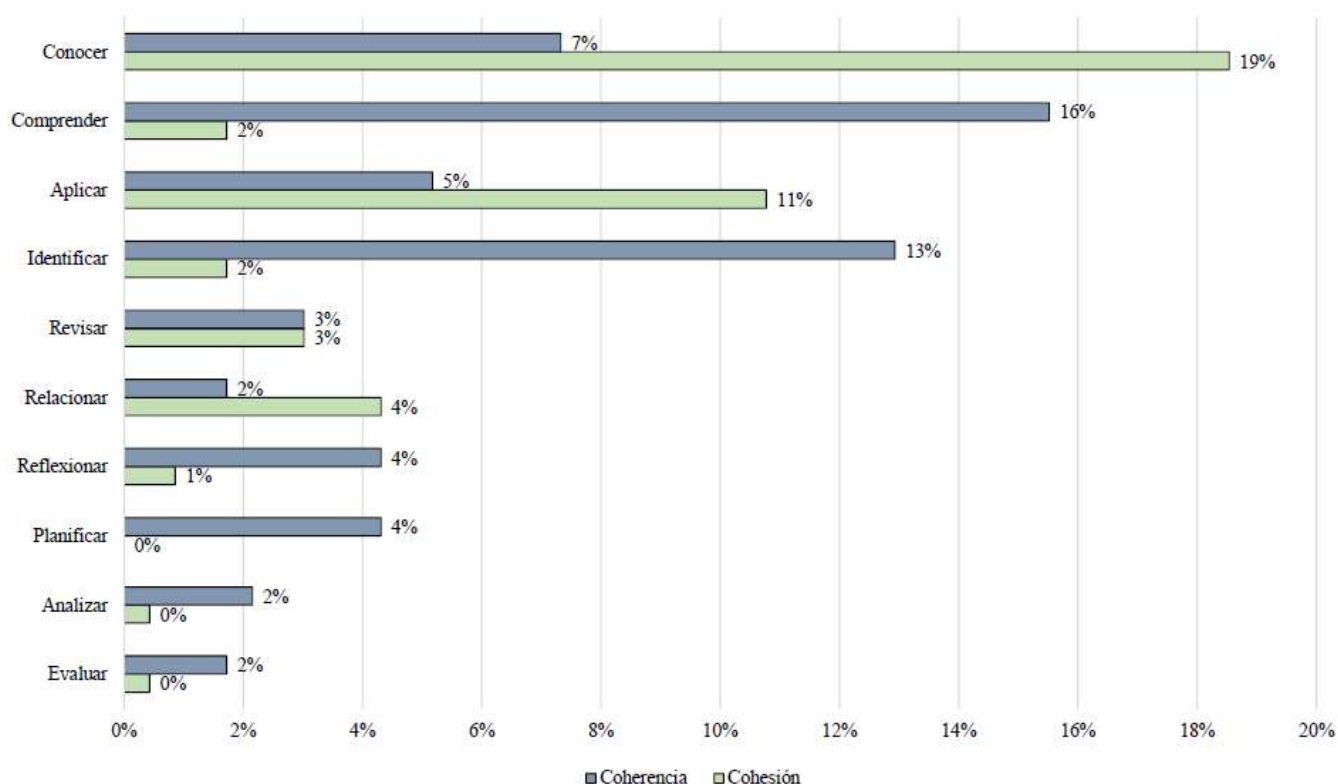
La Figura 7 expone los resultados en general sobre las estrategias de enseñanza preferidas en cada caso. En la imagen se aprecia que, a pesar de que la coherencia tenga mayor número de unidades de registro, la cohesión utiliza más estrategias para su enseñanza. Es más, la coherencia se inclina enormemente al desarrollo de actividades superando por un 16% a la cohesión, sin embargo, esta última supera por más de la mitad del porcentaje total a la coherencia en las otras tres estrategias. Además, cabe destacar que de todas las estrategias solo el vínculo con una actividad llega a la suma de un 48% siendo casi la mitad. Asimismo sorprende la baja cantidad de ejemplos empleados en esta, no superando un 20%, ya sea en ejemplo de uso o de categoría.

Figura 7. Distribución de las estrategias de enseñanza utilizadas en general



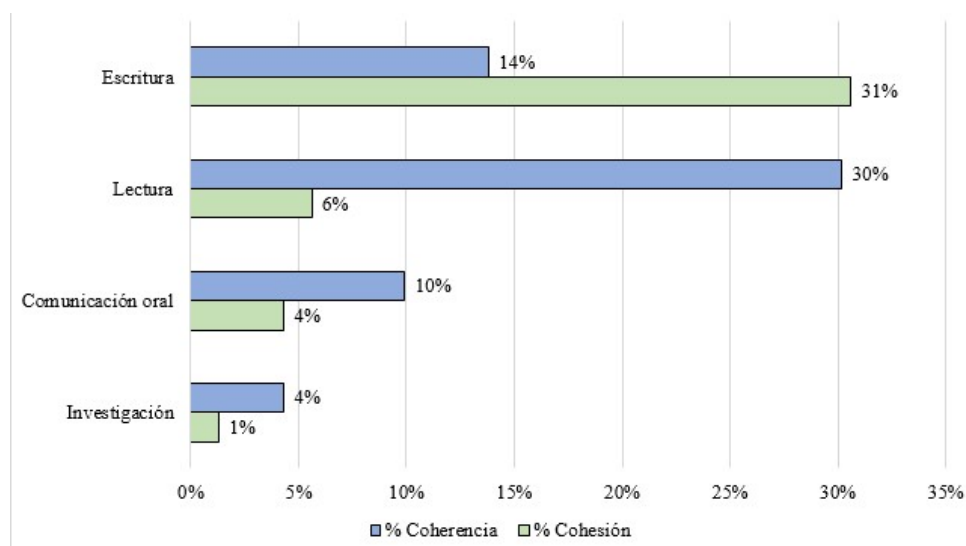
En relación con las habilidades de preferencia a trabajar en los textos escolares, la Figura 8 presenta su distribución general. Con ella, se vislumbra que las habilidades preferidas son las de conocer (19%), aplicar (11%) y relacionar (4%) en el caso de la cohesión, y cuando se trata de coherencia son las de comprender (16%), identificar (13%) y conocer (7%). Por último, las habilidades con menor número de ocurrencias son planificar, analizar y evaluar.

Figura 8. Distribución de las habilidades preferidas según la totalidad de unidades de registro



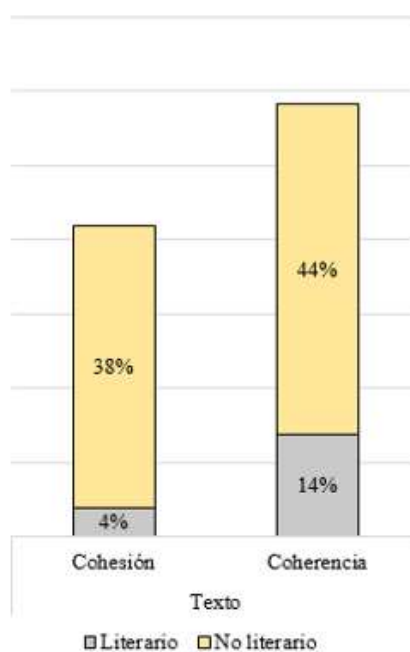
En cuanto a la distribución de las unidades de registro según los ejes mencionados en las BC, la Figura 9 presenta dichos datos. En el caso de cohesión, el eje preferido es el de escritura (31%), el cual supera por más de un 20% a todo el resto de ejes. En cuanto a coherencia, en esta se prefiere el eje lectura (30%), seguido por menos de la mitad por el eje escritura (14%). Estos datos son relevantes, ya que permiten demostrar que existe una fuerte relación en el currículum entre coherencia y lectura y cohesión con escritura. Además, el hecho de que no se enseñen marcadores discursivos propios de la oralidad parece relacionarse con que la cohesión tenga resultados más bajos (4%) si se compara con la coherencia (10%).

Figura 9. Distribución de las unidades de registro según los ejes descritos en las BC



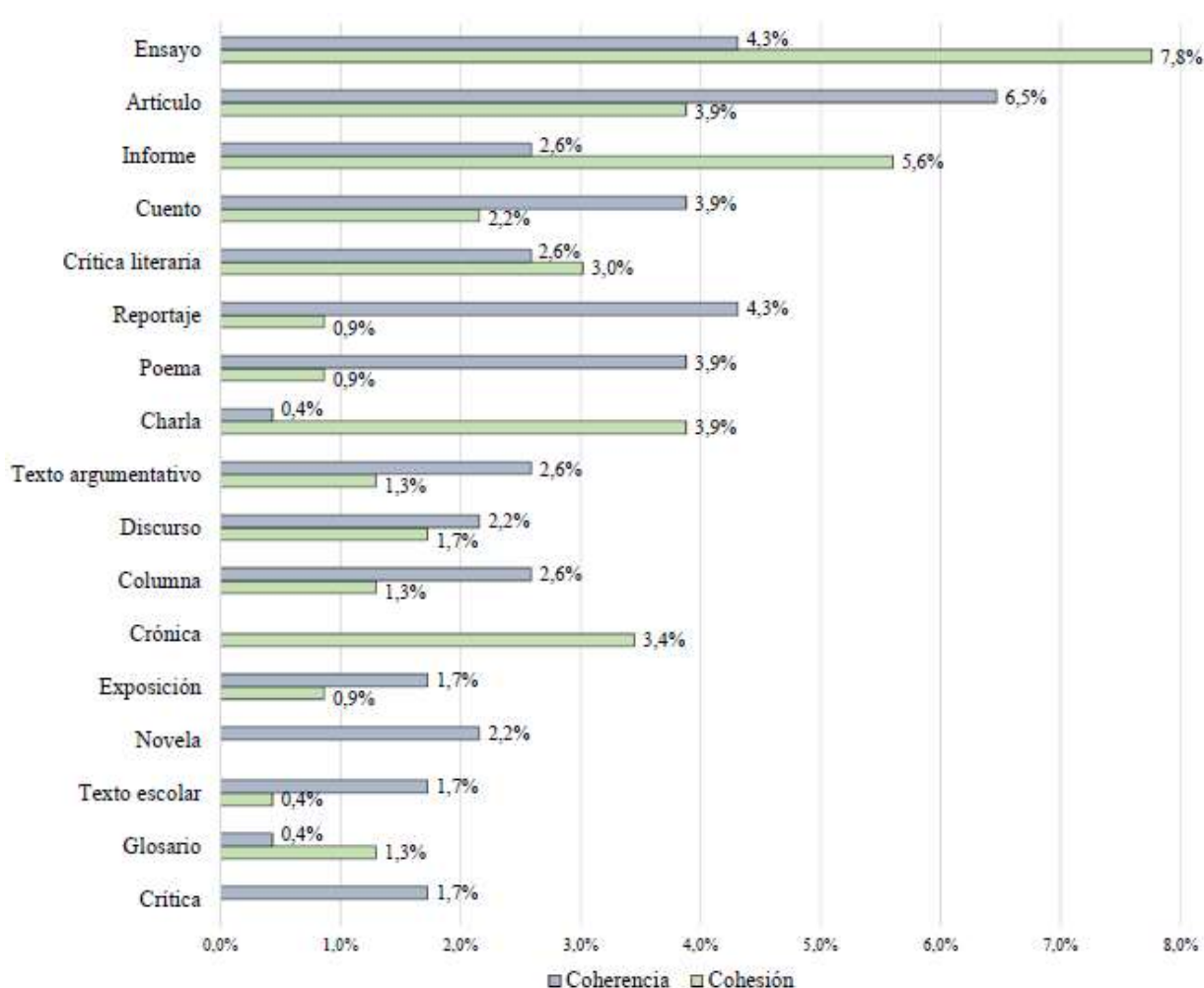
Por último, referente a la categoría de los géneros, la Figura 10 muestra, en primer lugar, si estos pertenecen a textos literarios o no literarios. Como se observa en el gráfico, en cohesión solo se trabaja la cohesión con un 4% de textos literarios. En el caso de coherencia, este número asciende a un 14%. Esto parece indicar que cohesión y coherencia se vinculan con textos de carácter no literario.

Figura 10. Distribución de las unidades de registro según pertenezcan a textos literarios o no literarios.



En segundo lugar, sobre los géneros discursivos asociados a cada unidad de registro, debido a la enorme variedad existente de géneros que se aplican en los textos escolares, dicha información se dividió en dos figuras. En la Figura 11 se exponen aquellas unidades de registro que superan o igualan en cantidad las cuatro apariciones. De esta manera, se determina que los géneros más utilizados son el ensayo (7,8%), el informe (5,6%) y la charla (3,9%), en cohesión, y el artículo (6,5%), el ensayo y el reportaje (ambos con 4,3%), en el caso de coherencia. Los únicos géneros en los que se utiliza solamente uno de los dos conceptos pertenecen, en cohesión, a la crónica (3,4%), y en coherencia, a la novela (2,2%) y la crítica (1,7%) respectivamente.

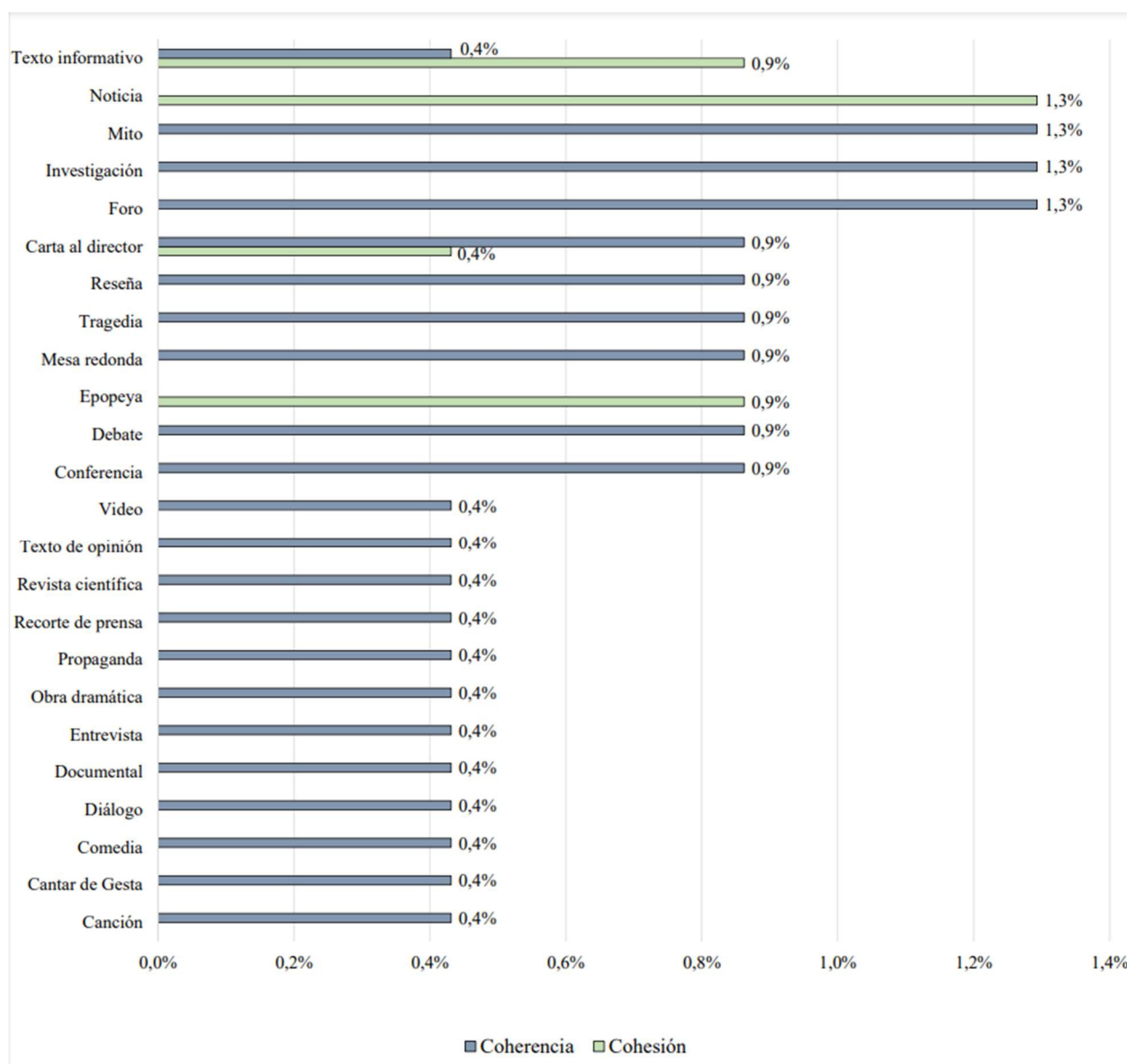
Figura 11. Distribución de las unidades de registro, que superan o igualan las cuatro apariciones, según género literario



En la Figura 11.1 se exponen aquellas unidades de registro inferiores en cantidad a las cuatro apariciones. Con ello se observa que solo los textos informativos y la carta al director son

compartidas por ambos conceptos. En esa dirección, de esta categoría únicamente la noticia (1,3%) y la epopeya (0,9%) aparecen en cohesión. Con respecto a coherencia, son en total 20 géneros discursivos que se trabajan exclusivamente en esta categoría.

Figura 11.1. Distribución de las unidades de registro, que son inferiores a cuatro apariciones, según género literario

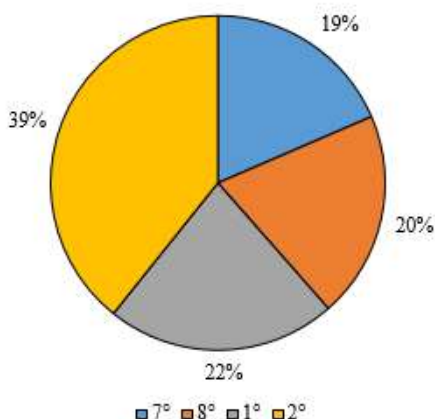


8.2 Análisis de las unidades asociadas a la coherencia

Para una mejor especificación del progreso de las unidades de registro asociadas con la enseñanza de la coherencia, se presentan sus resultados por nivel comenzando por su distribución

en general. Dicha información está en la Figura 12. Como resultado es posible afirmar que la cantidad de estrategias o elementos asciende a medida que se avanza de nivel, es más, entre 7° básico y 2° medio existe una diferencia de un 20%.

Figura 12. Distribución de la coherencia por nivel

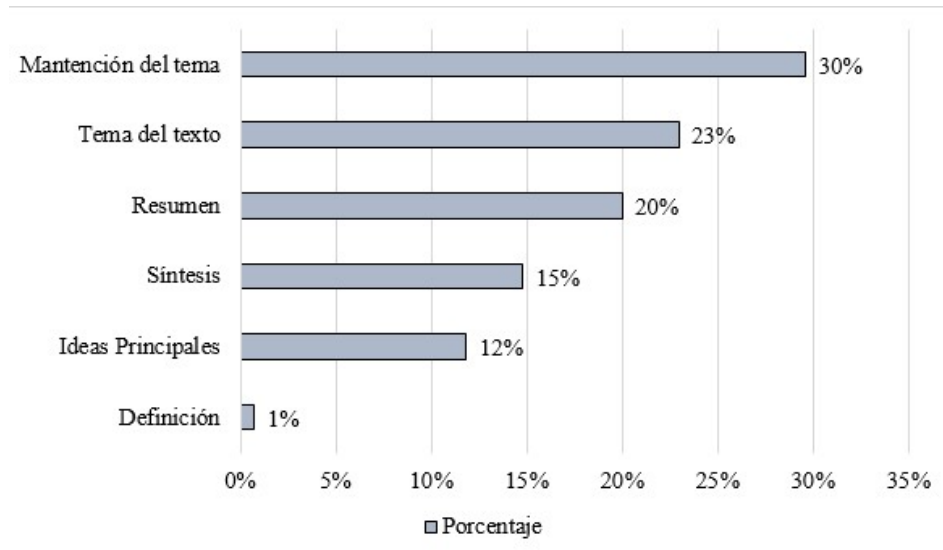


En la Figura 13 se observa la distribución de la manera en que se expresa la coherencia en los textos. En dicha imagen se aprecia que la mayor cantidad de unidades de registro pertenece a la mantención del tema (30%), seguido de por tema del texto (23%), es decir, ambas asociadas a la noción de tópico. En relación con el resto de estrategias, la sigue “resumen” con un 10%, finalizando con “síntesis” (15%) e “ideas principales” (12%). Por último, cabe destacar que la definición corresponde al apartado del glosario en el texto de 2° medio, en el cual se define coherencia como:

Relación temática que se establece entre las diversas ideas que componen el texto. Para que un texto sea coherente es necesario que sus ideas cumplan con tres principios: relación temática (las ideas deben estar relacionadas con el tema que se trata), pertinencia (las ideas deben ser acordes con el contexto en el que se introducen) y no contradicción (las ideas deben ser compatibles con las otras ideas del texto). (p.364)

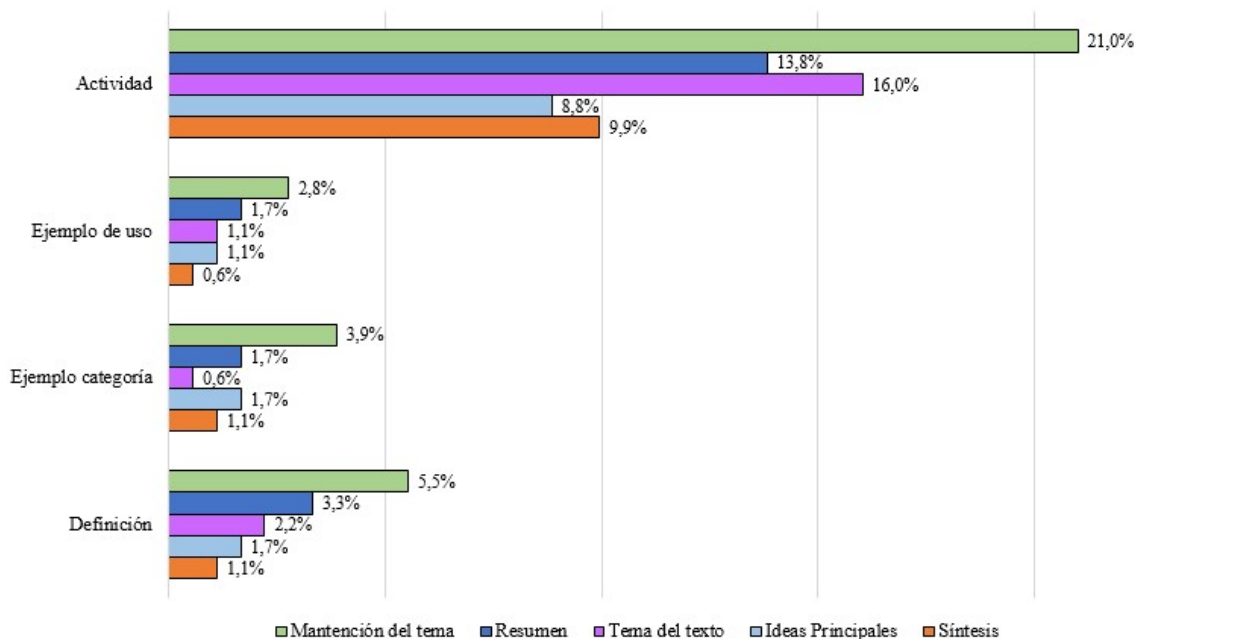
Con esta definición es posible observar que los textos escolares definen coherencia por cohesión, tal como hace Charolles (1978). Sin embargo, en la práctica aluden a estrategias de corte cognitivo alusivas a las propuestas de Van Dijk (1992).

Figura 13. Distribución de las maneras en que se manifiesta la coherencia



En relación con las estrategias de enseñanza usadas, la Figura 14 permite determinar que las actividades superan por más de un 10% a casi todo el resto de estrategias en todas las maneras de la coherencia, excepto en las ideas principales (8,8%) y la síntesis (9,9%). Ahora, si se habla de los números más bajos, en cuyo caso no llegan a un 1%, estos pertenecen a la síntesis en el ejemplo de uso (0,6%) y tema del texto en ejemplo categoría (0,6%).

Figura 14. Distribución de las estrategias de enseñanza usadas en la coherencia



En lo que sigue, se revisará por nivel la manifestación de cada manera de la coherencia. Se recuerda que estas corresponden a mantención del tema, tema del texto, resumen, síntesis e ideas principales. Se expone la manera en que se distribuyen según el nivel escolar y las estrategias que emplean para su enseñanza. Irán de mayor a menos según la cantidad de unidades de registro que posean, siendo la primera la mantención del tema.

Figura 15. Distribución por nivel de la unidad de registro mantención del tema

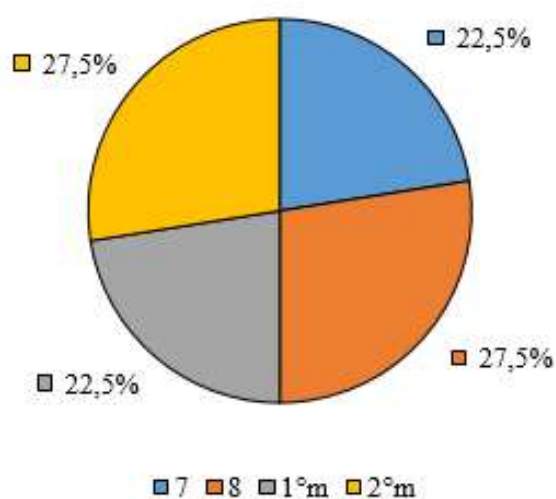
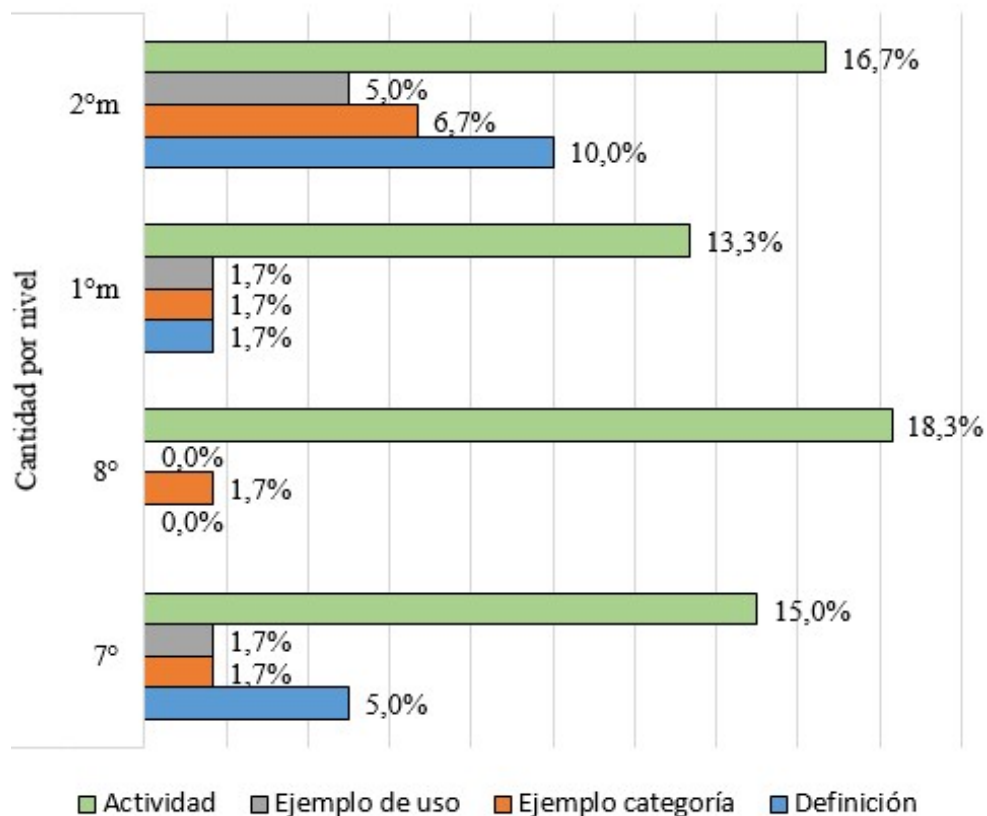


Figura 16. Distribución de las estrategias empleadas en la unidad de registro mantención del tema



Como se mencionó anteriormente, la mantención del tema es la manera más empleada de la coherencia en los libros de texto escolar, recurso que también trabajan las BC en todos los niveles, tanto cuando es mencionada como coherencia temática o progresión temática. Empero, ¿qué perspectivas de la literatura especializada considera el texto escolar? En 7º básico se vislumbra que se utiliza el término coherencia temática, cuyo fin es relacionar todas las ideas con el tema del texto. En otras palabras, sugiere que la construcción de ideas mediante párrafos va a otorgar sentido dentro de un todo, noción relacionada con la perspectiva cognitiva propuesta por Van Dijk. Esto, para finalidad del docente, lograría que un estudiante escribiese un texto claro y bien desarrollado, como se observa en la actividad presentada. En 8º básico, si bien no se usa la nomenclatura de coherencia temática, su fin es el mismo. La organización y progresión del tema da claridad al exponerlo, tanto es así que, en la corrección del informe, se pregunta si cada párrafo desarrolla una idea clara y comprensible, si estos se relacionan de forma ordenada y coherente, además de si se emplean conectores. Por otra parte, la definición en 1º medio está influenciada por una perspectiva funcional y textual, ya que la progresión temática clara se lograría de manera oracional mediante el uso de una información nueva la cual se actualiza

constantemente, es decir, tema-remata. De hecho, considera el texto por unidades y no como en 7° y 8° básico que se definía dentro de un todo. Por último, esta disyuntiva es explícita en el libro de 2° medio. Por un lado, mantiene lo presentado en 7° y 8° básico, al respaldar la enseñanza de la progresión temática desde una perspectiva cognitiva donde la construcción de un texto es a través de unidades consideradas dentro de un todo. Por otro, se relaciona con 2° medio cuando se definen los elementos que necesita un texto para ser coherente a partir de los principios elaborados por Charolles (1978). Como se ha mencionado anteriormente, esta perspectiva no es recomendable al entender coherencia por cohesión. De modo que la confusión atisbada en las BC se refleja o se reitera en los textos escolares, por eso en los textos se utilizan más actividades que definiciones y ejemplos, dado que no definen de modo unánime los logros necesarios para que un texto sea coherente. En el Anexo 1, se entregan una serie de ejemplos de las categorías recién analizadas.

A continuación, se presentan los resultados de la unidad de registro *tema del texto*, la segunda categoría más usada de la coherencia.

Figura 17. Distribución por nivel de la unidad de registro *tema del texto*

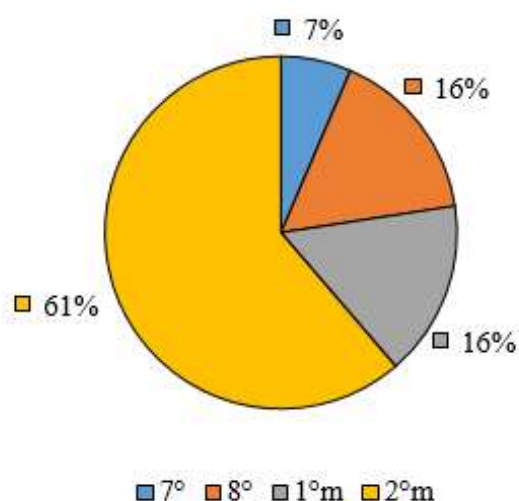
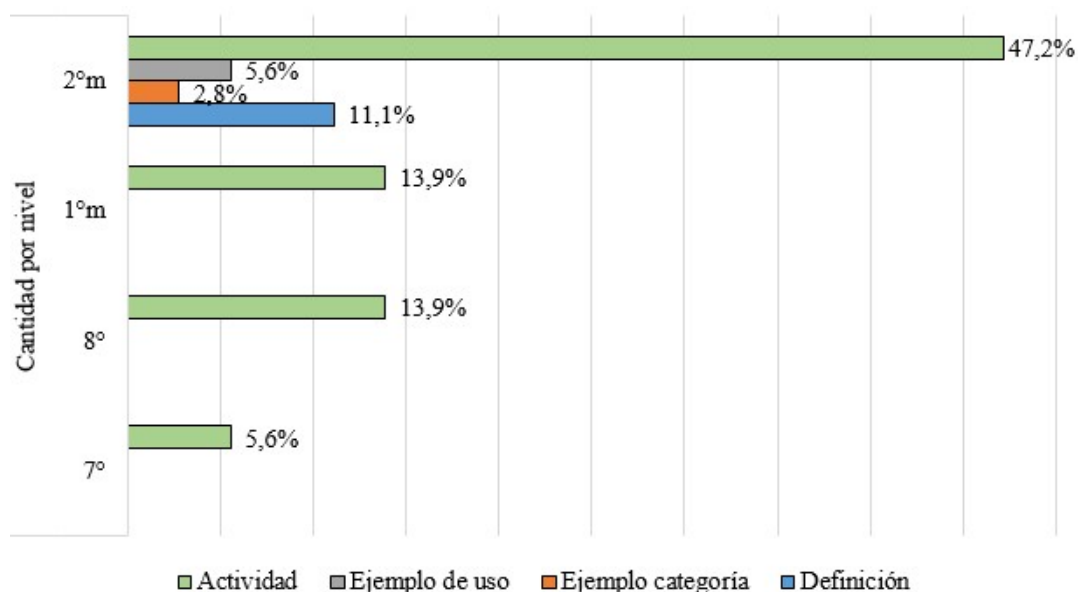


Figura 18. Distribución de las estrategias empleadas en la unidad de registro *tema del texto*



A diferencia de la mantención del tema, en este caso hay una distribución ascendente de la enseñanza, comenzando con un 7% en 7° básico y finalizando con un 61% en 2° medio. Es más, aunque se unieran los tres niveles anteriores a 2° medio, estos no logran superarlo en número. Prevalece como estrategia de enseñanza el uso de actividades. Por otra parte, el único curso que cuenta con todas las estrategias es 2° medio. En tal caso, todas las actividades, y las definiciones en 2° medio son congruentes con la perspectiva cognitiva. Esto se refleja en 1° medio cuando se usan indistintamente tema y de qué trata el texto. En el Anexo 2, se entregan una serie de ejemplos que ilustran lo planteado en este párrafo.

A continuación, se exponen los resultados de la unidad de registro *resumen*.

Figura 19. Distribución por nivel de la unidad de registro resumen

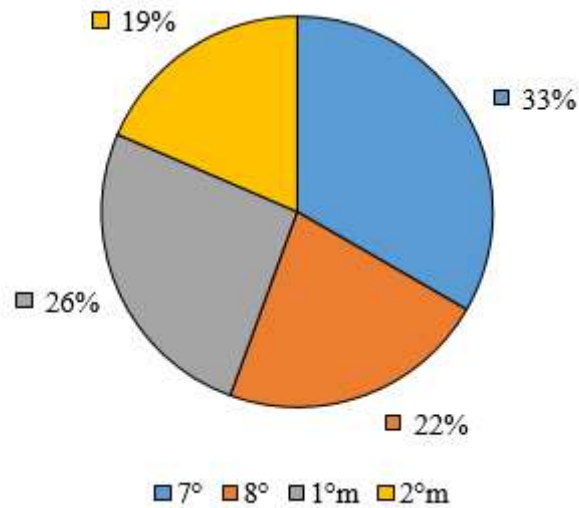
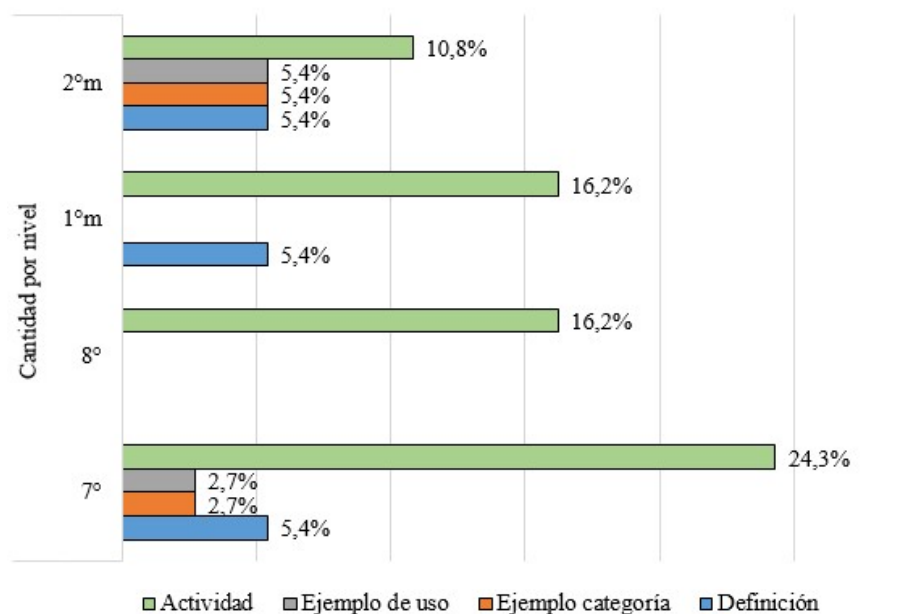


Figura 20. Distribución de las estrategias empleadas en la unidad de registro *resumen*



Distinta de las dos unidades de registro anteriores, la enseñanza del resumen se caracteriza por tener cierto orden descendente: inicia con un 33% en 7° básico y termina con un 19% en segundo medio. Sobre las estrategias empleadas, solo 7° básico y 2° medio utilizan las cuatro categorías, sin embargo, en ningún caso los ejemplos o la definición llegan a un 10%. En los libros es explícita la relación que tiene el resumen con la síntesis, pero existe una diferencia sutil entre una y otra: el resumen adquiere un carácter distinto de texto que la síntesis. Esta última es asociada a una estrategia (esquemas), en vez de a un nuevo producto, como se

menciona explícitamente en 2° medio. En el Anexo 3, se encuentran algunos ejemplos de las categorías recién analizadas.

En cuarto lugar, la Figura 21 presenta los resultados de la unidad de registro *síntesis*.

Figura 21. Distribución por nivel de la unidad de registro *síntesis*

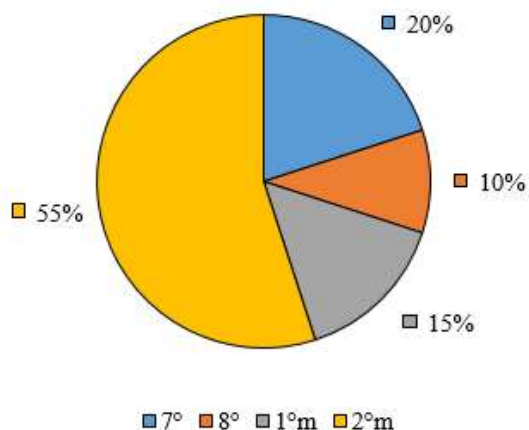
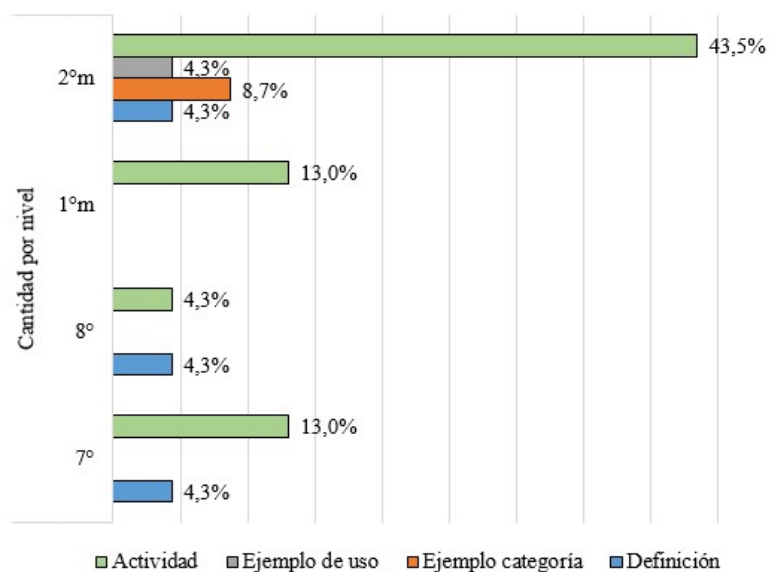


Figura 22. Distribución de las estrategias empleadas en la unidad de registro *síntesis*



Con una distribución similar a la enseñanza del tema del texto, la síntesis comienza con un 20% en 7° básico, 10 y 15% en 8° básico y 1° medio respectivamente. En cambio, en 2° medio alcanza el 55%. En ese caso, solamente 2° medio supera, y no queda por debajo en el número de apariciones, frente al resumen, categoría que también es utilizada como reducción del contenido empleado en el texto. En cuanto a las estrategias usadas, vuelve a ser el manejo de

actividades el recurso con mayor espectro: solo 2° medio suma las cuatro estrategias, y los niveles de educación básica, además, definen el fenómeno. En este caso, la diferencia de la síntesis a la del resumen es distinta a como se utilizan en 2° medio, ya que ambas elaborarían un texto nuevo si se analiza el producto elaborado. Más bien, y de manera correcta, es una estrategia que también alude a una macrorregla textual cuya caracterización es que su material elaborado tiene como fin reducir el texto a temáticas de información, por lo tanto, sucede a nivel oracional, de lista, esquemas, entre otros. Se entiende síntesis más como una técnica que como recurso, cuyo fin puede ser elaborar un resumen, pero no como tipología nueva. En el Anexo 4, se entregan una serie de ejemplos de las categorías recién analizadas.

En quinto lugar, se exponen los resultados de la unidad de registro *ideas principales*.

Figura 23. Distribución por nivel de la unidad de registro *ideas principales*

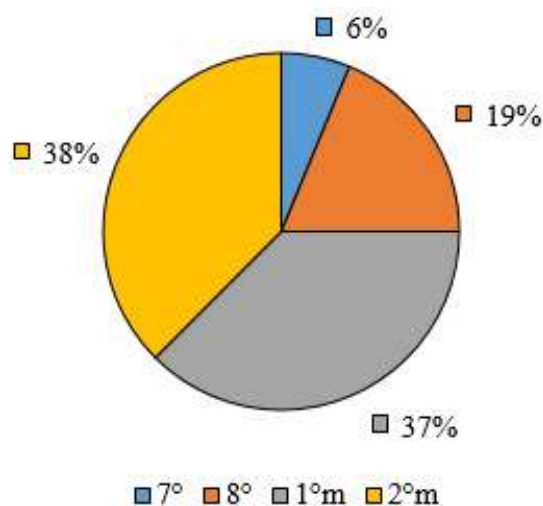
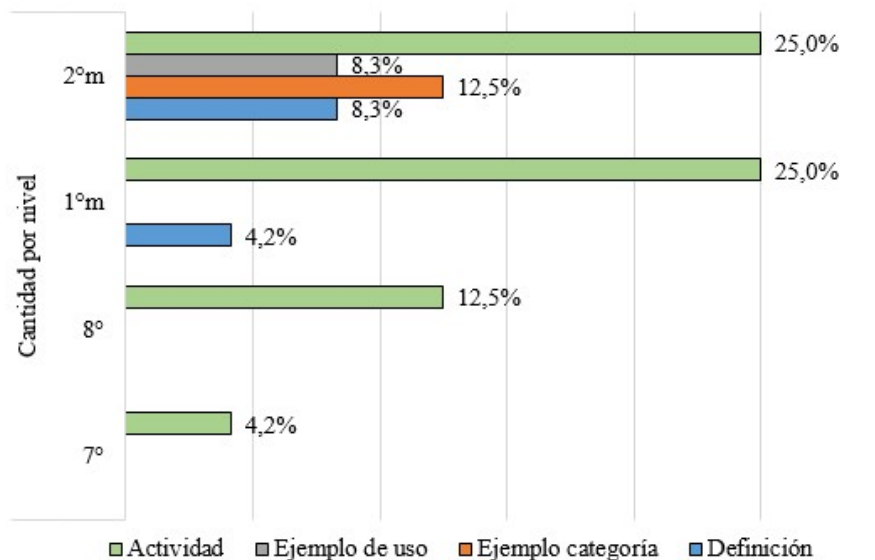


Figura 24. Distribución de las estrategias empleadas en la unidad de registro *ideas principales*



De igual forma que en lo antedicho sobre el tema del texto, hay una distribución ascendente de las ideas principales. Comienza con un 6% en 7° básico y finaliza con un 38% en 2° medio. En cambio, a diferencia del caso anterior, entre los niveles de educación media solo existe un 1% de diferencia. Nuevamente en 2° medio hay un intento por diferenciar las distintas estrategias que pueden ser relacionadas a la estrategia realizada por el conjunto de macrorreglas definidas por Van Dijk (1992), sin embargo, no hay congruencia en todos los niveles. En 7° y 8° básico las estrategias de reducción textual se relacionan con el objetivo de sintetizar. En cambio, en la educación media es distinto. Para 1° medio, las ideas principales sirven para encontrar el tema del texto. A su vez, para 2° medio estas desarrollan lo que se dice del tema, en función de una estrategia distinta de la síntesis pero que funcionan para lograr reducir a lo esencial el escrito. En el Anexo 5, se entregan una serie de ejemplos de las categorías recién analizadas.

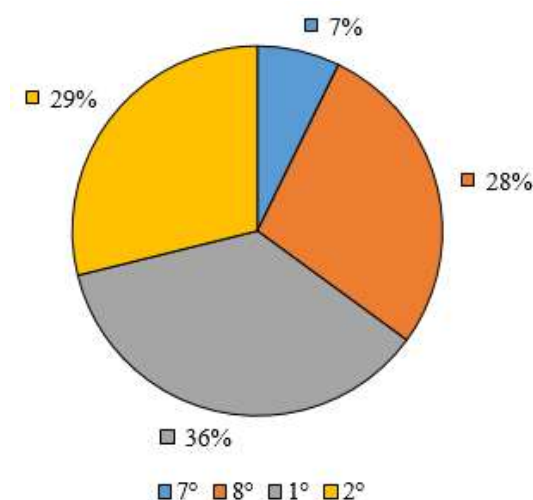
Para finalizar con las unidades de registro de la coherencia, es posible determinar que existen contradicciones dentro de las distintas maneras que se emplean. Por ejemplo, en *mantención del tema* se solicitan actividades que respondan a perspectivas textuales y cognitivas, es decir, tanto oracionales como textuales, lo que es congruente con la poca cantidad de definiciones y ejemplos si es comparado con las actividades. En el caso de *tema del texto*, dicha manera se aparece con todas sus estrategias de enseñanza exclusivamente en 2° medio, lo que no es congruente con el resto de estrategias de reducción textual (resumen, síntesis e ideas principales), ya que al menos estas son definidas en los niveles anteriores. Esto supone que en 7°

básico son capaces de generar un resumen, observando todas sus características, pero sin mencionar explícitamente la necesidad de determinar el tema del texto en sí. Por último, la definición de 2° medio sobre coherencia refiere a los postulados de Charolles, ya que entiende coherencia por cohesión, ignorando todo el desarrollo de comprensión que hay detrás de las actividades que apelan a la noción de texto. En definitiva, el problema de no coordinar la enseñanza de la coherencia desde un enfoque cognitivo podría ser el mayor problema que existe, en cuanto a la falta de diversidad en las estrategias didácticas y de definición, porque los textos escolares no definen concretamente de qué manera entienden el fenómeno.

8.3 Análisis de las unidades asociadas a la cohesión

Para empezar, la Figura 25 muestra la distribución de las unidades de registro de la cohesión según el nivel. Los resultados en 8° básico y 1° medio son similares a los de la coherencia, solo que esta vez 7° básico no alcanza a tener un 10% y 2° medio no es el nivel con mayor número de apariciones.

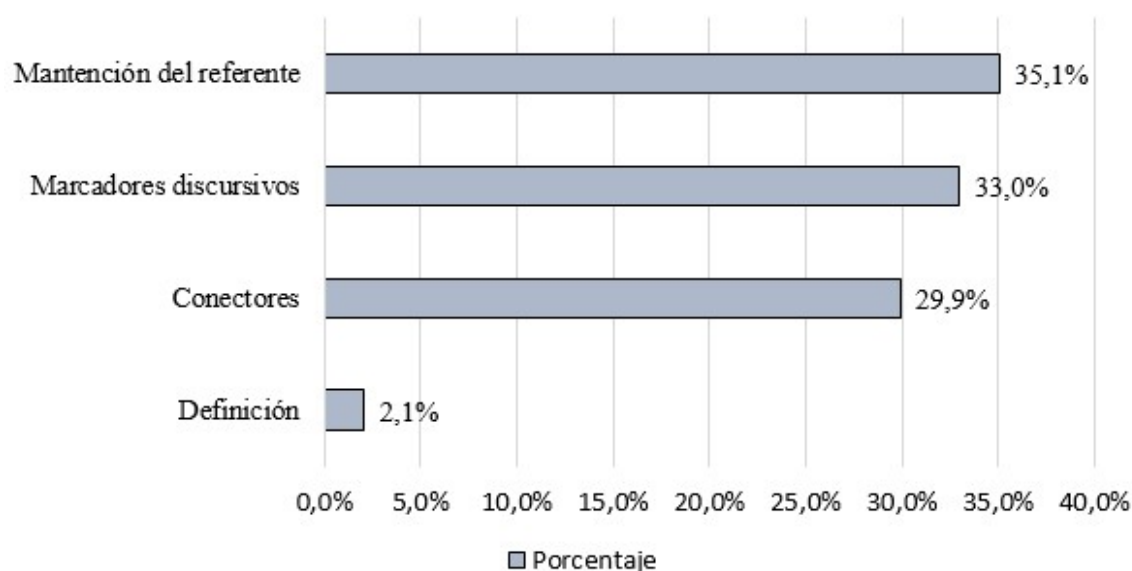
Figura 25. Distribución de la cohesión por nivel



Por otro lado, en la Figura 26 se ha decidido mostrar la distribución de las maneras en que se manifiesta la cohesión por cuatro grupos con el fin de reflejar de manera general sus resultados. Agrupado de esa manera el análisis, es la mantención del referente la expresión con mayor número de unidades de registro con un 35,4%. Cabe agregar que, si bien los conectores son marcadores discursivos según la literatura especializada, se ha decidido analizarlos de

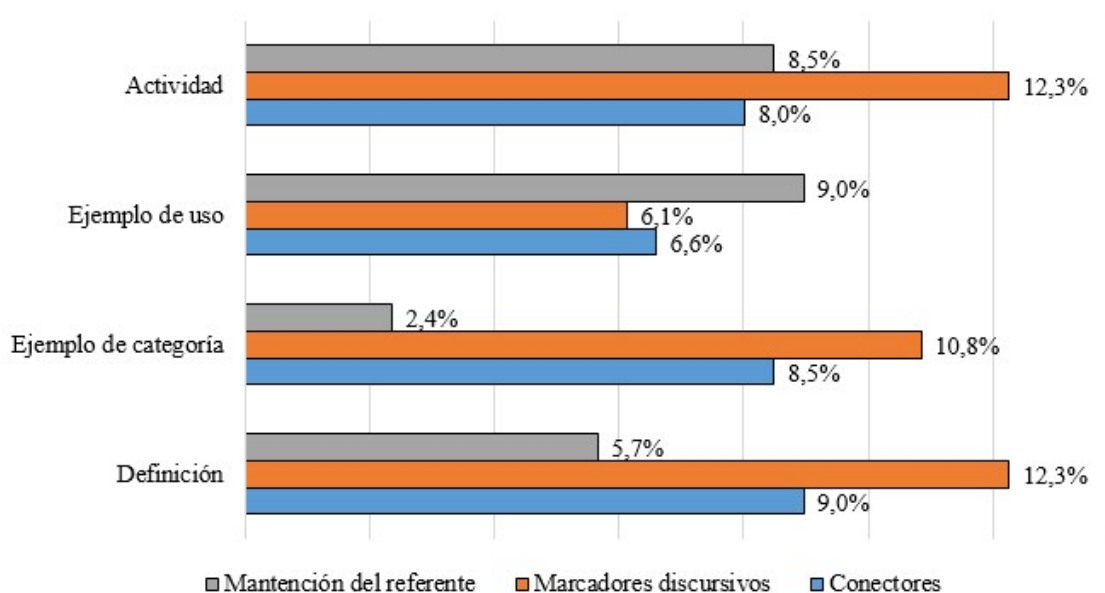
manera separada porque así se aprecia en las BC y los textos escolares. Esto contribuye a no generar una interpretación errónea acerca de su enseñanza en los resultados.

Figura 26. Distribución general de las maneras en que se manifiesta la cohesión



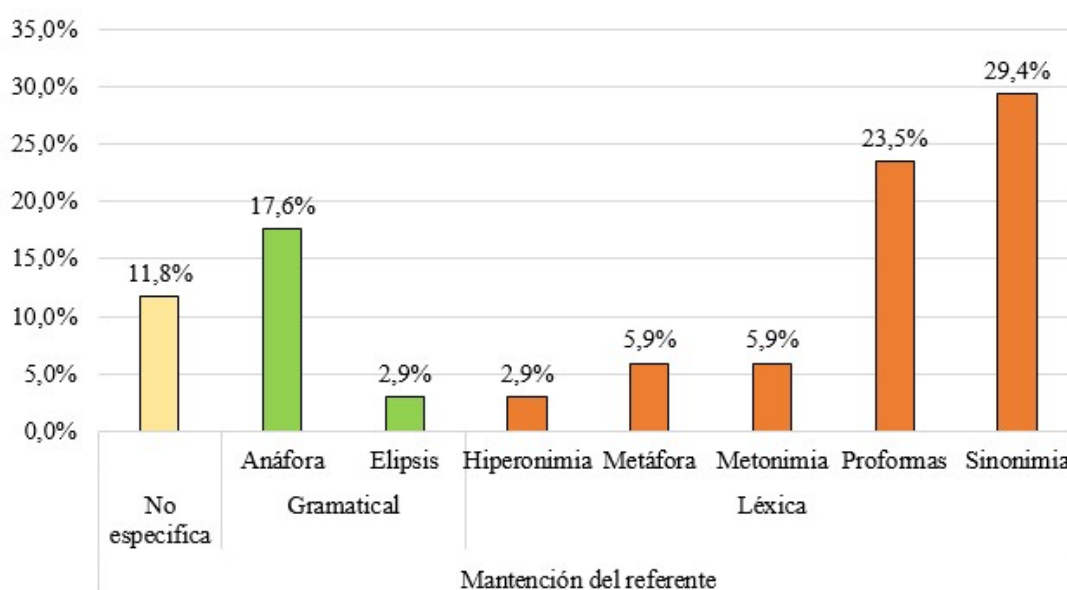
Por último, en el caso de las estrategias de enseñanza utilizadas, la Figura 27 muestra solamente hay una carencia en las definiciones.

Figura 27. Distribución de las estrategias de enseñanza usadas en la cohesión



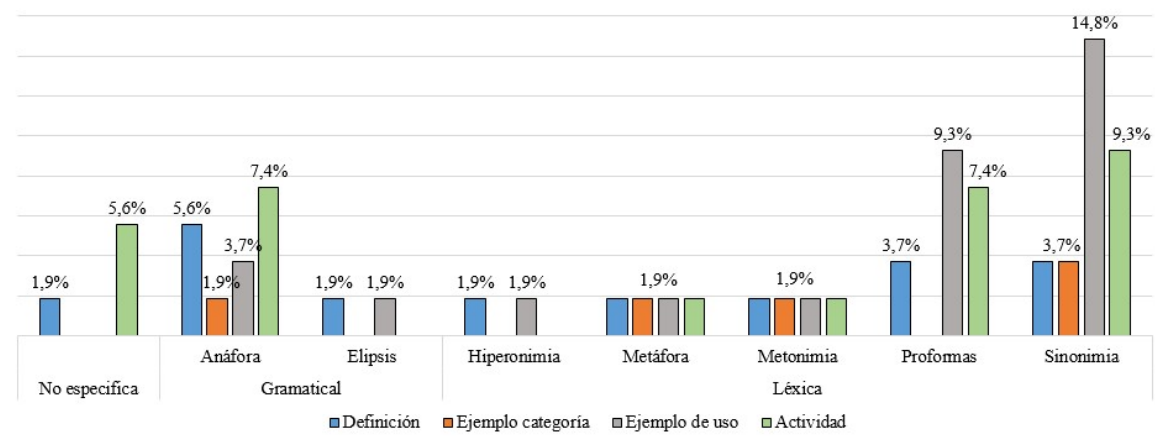
En primer lugar, se revisará detalladamente las diversas maneras en que se manifiesta la mantención del referente en los textos escolares. La Figura 28 representa su disposición a lo largo de todos los niveles. En el caso de la unidad de registro “No específica”, estas pertenecen a la categoría que los libros de texto mencionan solo con el término de “correferencia”, sin explicar su contenido o caracterización. En el caso de la unidad de registro “mantención del referente gramatical”, como se observa, no existen casos explícitos de catáfora. Por otro lado, la anáfora llega a un 17,6, aunque en 8° básico y 1° medio no se menciona explícitamente y solo nos queda la descripción asociada a su definición. Además, en ningún texto escolar se la inserta dentro de los mecanismos de cohesión. Por último, está mejor explicado y definido el uso de la anáfora como figura literaria. La elipsis, en cambio, aparece una vez en el texto de 8° básico, pero sí se menciona explícitamente su denominación. En relación con la unidad de registro mantención del referente léxica, la sinonimia tiene la preferencia con un 29,4% y la más baja pertenece a hiperonimia con un 2,9%.

Figura 28. Distribución de las unidades de registro *mantención del referente*



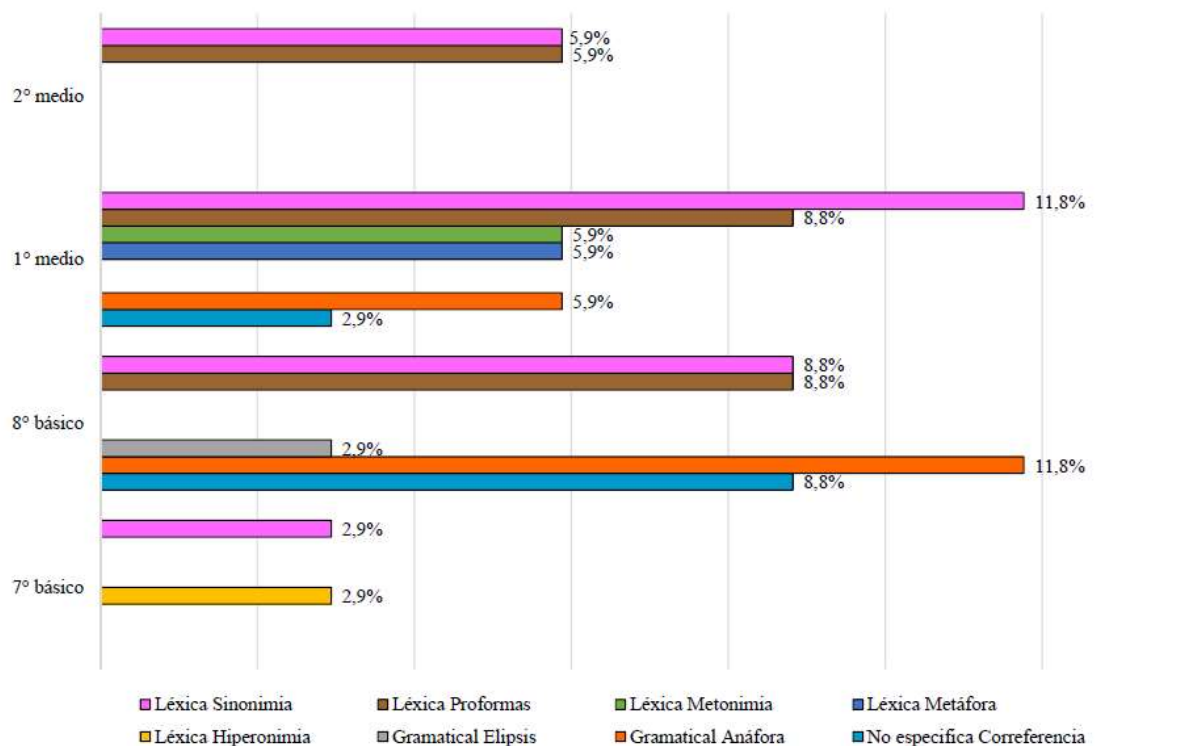
Las estrategias empleadas en la unidad de registro *mantención del referente* se encuentran en la Figura 29. Con esto, se afirma que todas las maneras tienen definición y al menos uno de los dos tipos de ejemplo, no obstante, en el caso de la elipsis y la hiperonimia, no hay actividades ligadas.

Figura 29. Distribución de las estrategias de enseñanza empleadas en la unidad de registro *mantención del referente*



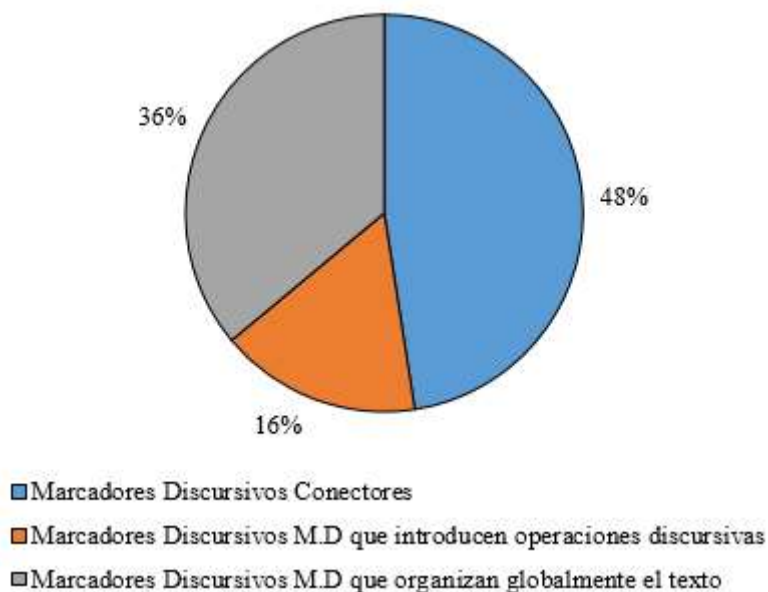
La Figura 30 sistematiza las unidades de registro de *mantención del referente* por nivel. De todas ellas, tan solo la sinonimia se enseña en los cuatro niveles analizados, seguida de las proformas con la excepción de no tener ninguna unidad en 7° básico. Estos datos demuestran que no hay una enseñanza que integre progresivamente el uso habitual que tienen los recursos de mantención del referente en los textos escolares. Asimismo, los resultados generales ya demostraron que las habilidades de conocer y aplicar son fuertes en la cohesión, aunque no haya una sistematización progresiva e integrativa de su enseñanza. De esta manera, si se observan los casos, solo hay definiciones enciclopédicas y solicitudes de utilizarlos de vez en cuando en la escritura de textos no literarios. En ese sentido, hiperonimia, elipsis, metonimia y metáfora van a ser mecanismos que se encuentran en un solo nivel. En el Anexo 6, se entregan una serie de ejemplos de las categorías recién analizadas.

Figura 30. Distribución de las expresiones de la unidad de registro *mantención del referente* por nivel



A continuación, se estructuran los resultados de las tres maneras en que se presentan los marcadores del discurso (en adelante MD): MD divididos entre 1) los que organizan globalmente el texto, 2) los que introducen operaciones discursivas-, y 3) conectores. En la Figura 31 se observa la distribución de las unidades de registro en general, para luego ir exponiendo sus resultados una a una.

Figura 31. Distribución de las unidades de registro manifestadas en los marcadores discursivos



En primer lugar, las unidades de *registro MD que organizan globalmente el texto* se encuentran en la Figura 32. De ella se obtiene que la preferencia está en los ordenadores con un 27,3%, seguidos por los finalizadores con un 18,2% y , por último, tanto iniciadores como distribuidores llegan al 13,6%. En cambio, las otras cinco categorías restantes no llegan al 10%. Respecto de su división por nivel, la Figura 33 hace notar la poca progresión que existe: no hay MD que organicen globalmente el texto en 7° básico, empero, en 8° básico hay al menos cinco tipos distintos que se reducen a tres en 1° medio y finalizan con ocho en 2° medio, por lo tanto, no hay un solo nivel que tenga los nueve mecanismos. Asimismo, de las estrategias empleadas, solo hay una carencia respecto de los ejemplos de uso, algo que nuevamente es congruente con la baja progresión en la enseñanza y evaluación de dichos mecanismos. Por último, en el Anexo 7 se encuentran una serie de ejemplos de las categorías recién analizadas.

Figura 32 Distribución de las unidades de registro MD que organizan globalmente el texto

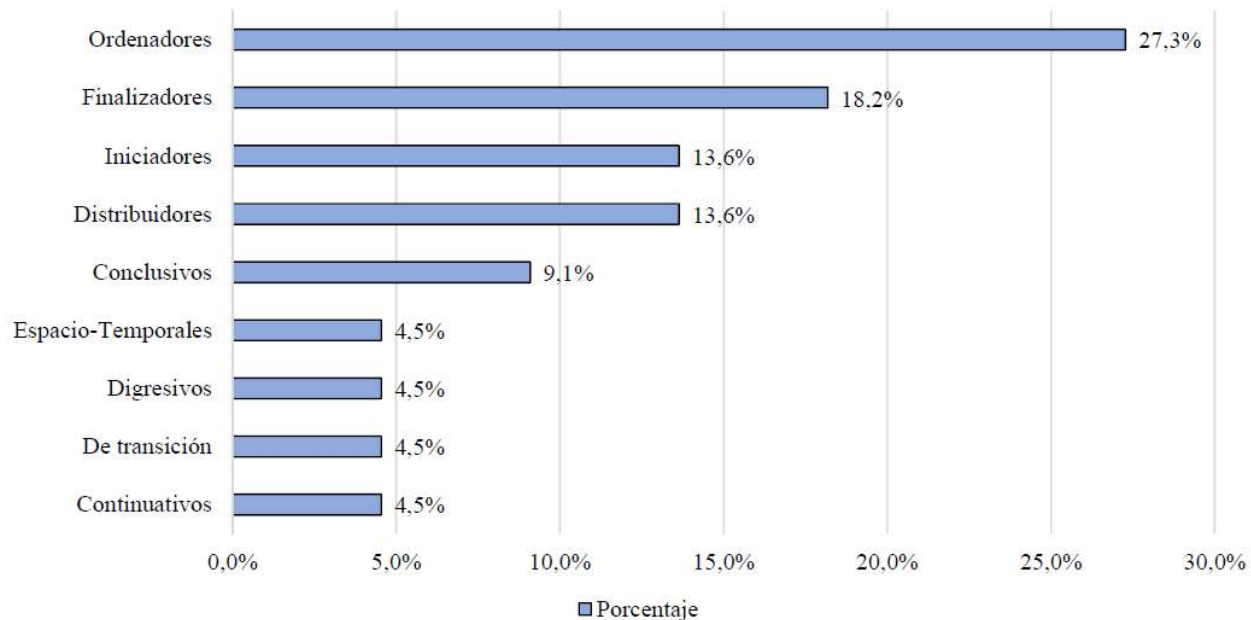


Figura 33. Distribución por nivel de las unidades de registro MD que organizan globalmente el texto

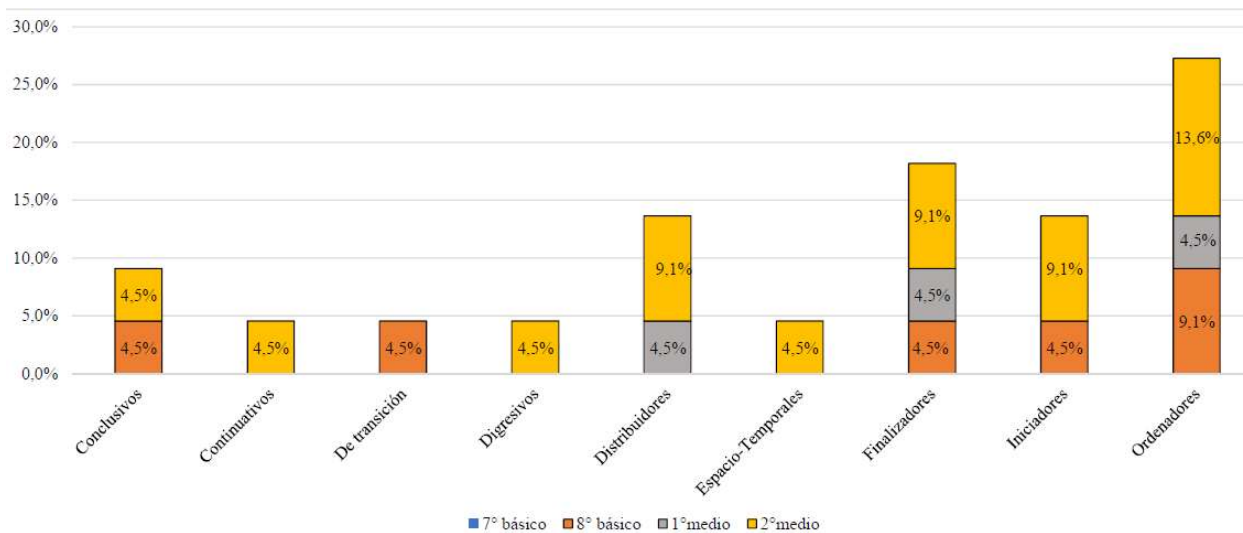
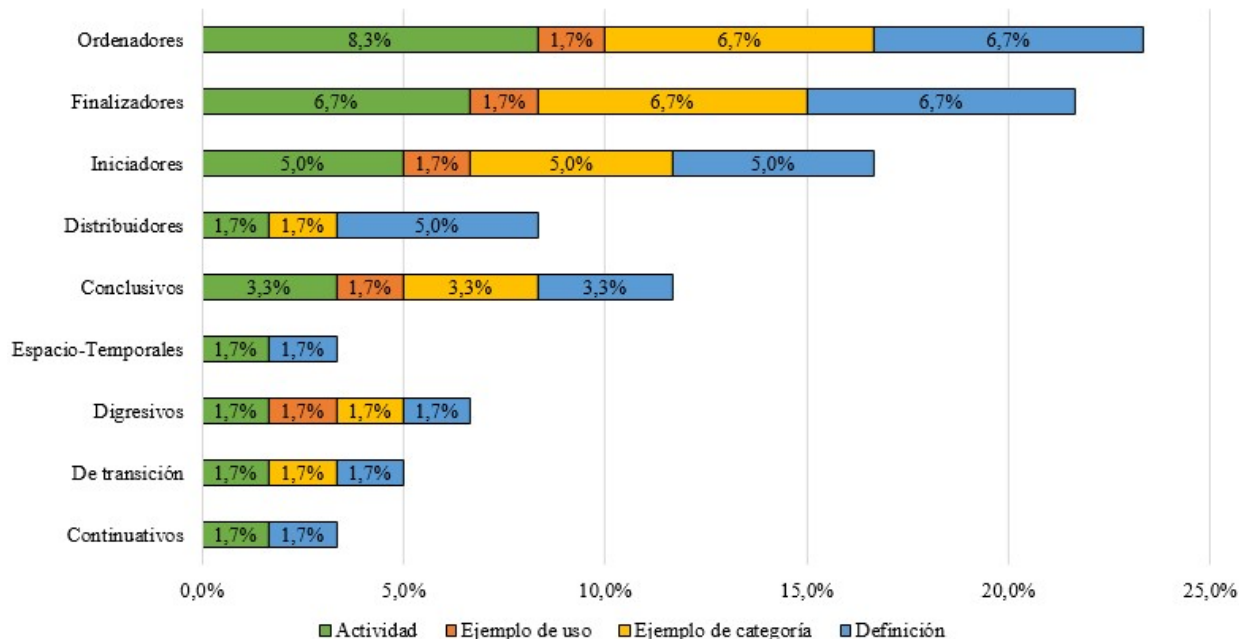


Figura 34. Distribución de las estrategias usadas las unidades de registro MD que organizan globalmente el texto



En segundo lugar, la Figura 35 enuncia los resultados de los MD que introducen operaciones discursivas. En ella, se observa la correspondencia que existe entre los géneros discursivos preferidos (ensayo e informe en el caso de la cohesión) y los MD de expresión de punto de vista. En segundo lugar, están los de tematización y los sigue el resto con un 11,1% que, vale la pena mencionar, solo cuentan con una unidad de registro. Por último, la paridad en las estrategias de enseñanza puede sugerir la falsa idea de que, pese a la poca cantidad de unidades de registro, al menos, hay una progresión en la forma de enseñanza. Sin embargo, las imágenes presentan dichos marcadores discursivos como expresiones que en cuyo caso se utilizan para destacar una opinión o reconocer un punto de vista. Solo en 2º medio se expone una enseñanza que intenta ser más descriptiva del fenómeno, en cuyo caso es curioso que utilicen textualmente la descripción de Calsamiglia y Tusón (2015). Solo vale destacar que, pese a vincular correctamente su uso en la comunicación oral, en ninguno de los cuatro niveles se detalla el uso exclusivo del apartado que las autoras dedican a los marcadores discursivos propios de dicha comunicación. En el anexo 8, se presentan una serie de ejemplos que exponen las categorías recién analizadas.

Figura 35. Distribución de las unidades de registro MD que introducen operaciones discursivas

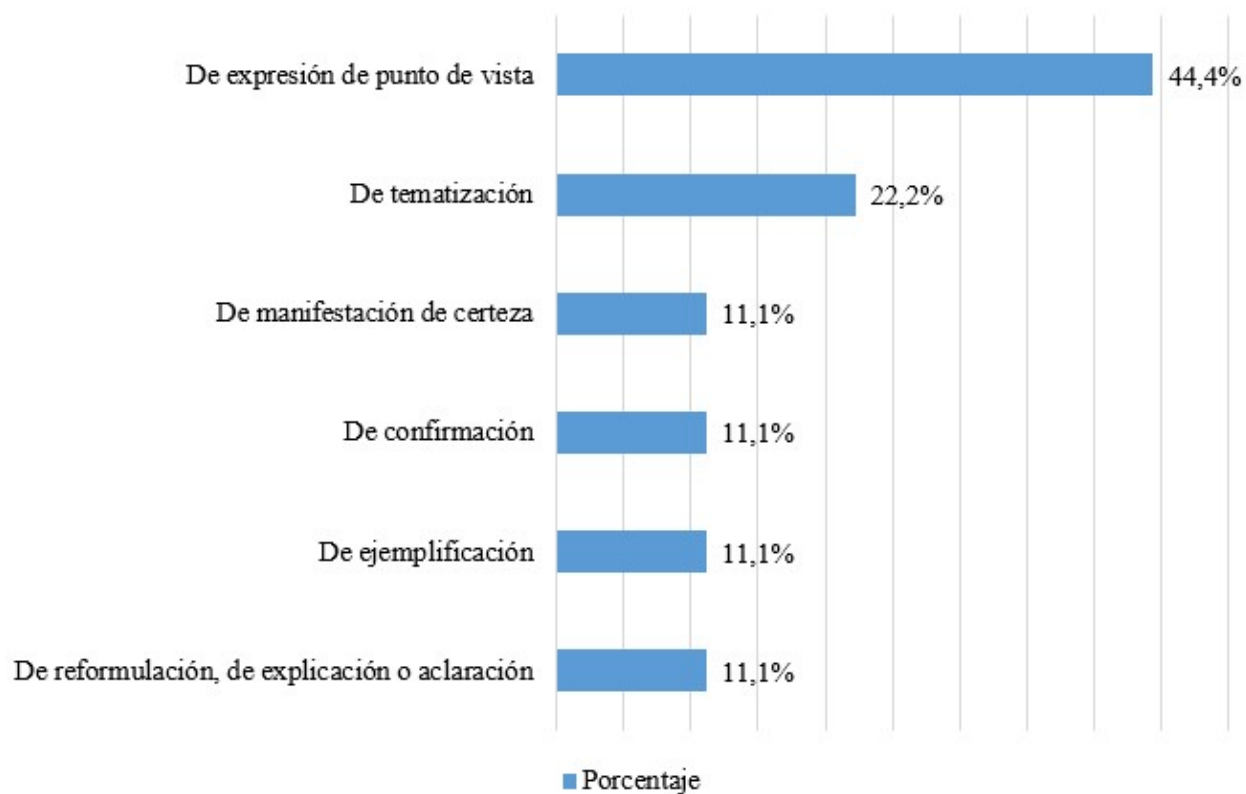


Figura 36. Distribución por nivel de las unidades de registro MD que introducen operaciones discursivas

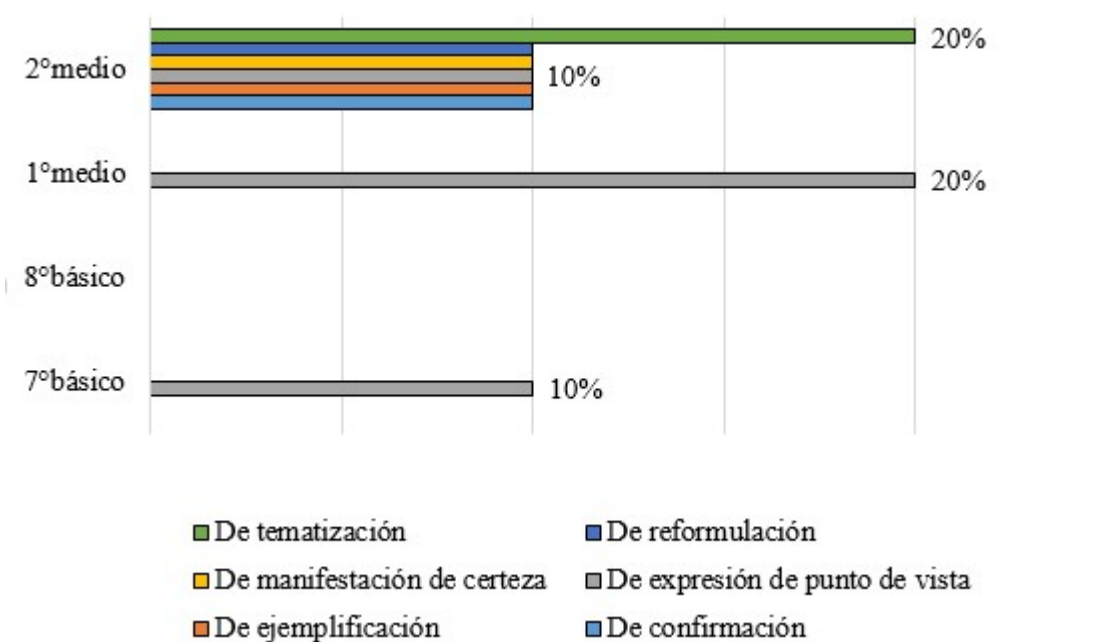
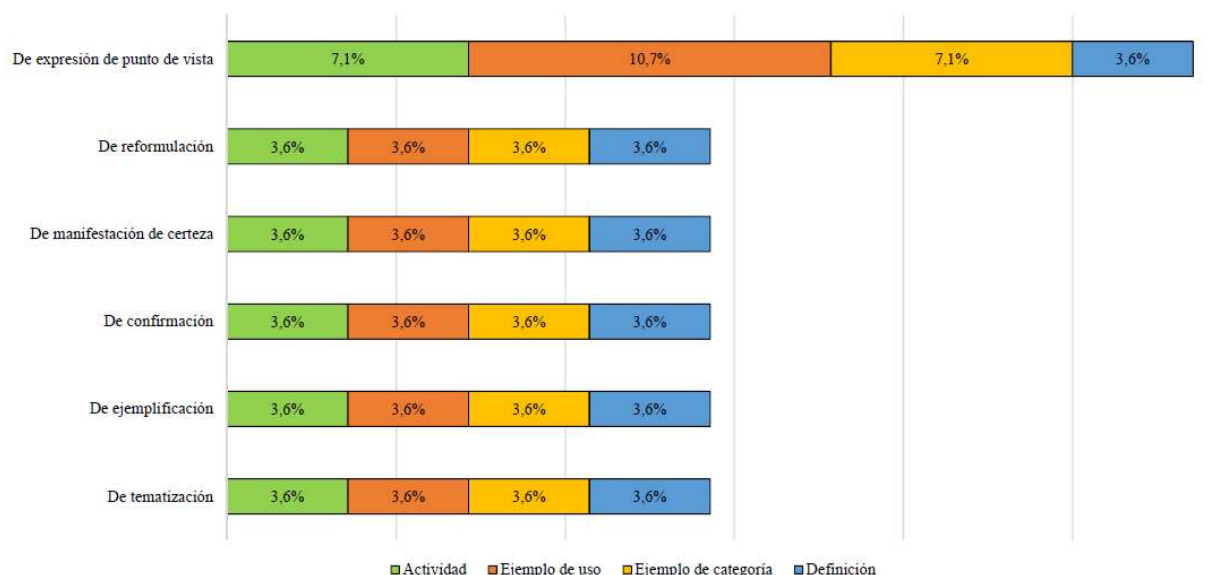


Figura 37. Distribución de las estrategias usadas en las unidades de registro MD que introducen operaciones discursivas



En tercer y último lugar, la Figura 38 muestra los resultados en relación con la distribución de los conectores. Hay que aclarar que en el caso de “No especifica” se refiere, en general, aquellas actividades o descripciones generales en las que solo se menciona el uso de conectores, sin detallar el tipo, función o manera. Como se aprecia, los de base causal y contrastivos son los que tienen predominancia en los niveles analizados. Por otro lado, temporales y espaciales no son mencionados explícitamente o solicitados con su función correspondiente. También es importante recordar que la carencia en la enseñanza de conectores aditivos concuerda con los problemas expuestos en el estado del arte: tanto Sotomayor (2013) como Manzo (2015) remarcaban la falencia en el abuso del copulativo “y”. La Figura 39 muestra que no existe una progresión en la enseñanza de los conectores, si bien 7° básico tiene menor cantidad que 8° básico, 1° medio supera ampliamente la variedad y el número a 2° medio. Por último, la Figura 40 y las imágenes del Anexo 9 demuestran la enseñanza enciclopédica atribuida a los conectores cuando se realiza de manera particular, ya que gran parte del número de las actividades solicitadas se realiza sin especificar qué tipo de conector se requiere reforzar o trabajar.

Figura 38. Distribución de las unidades de registro correspondientes a los conectores

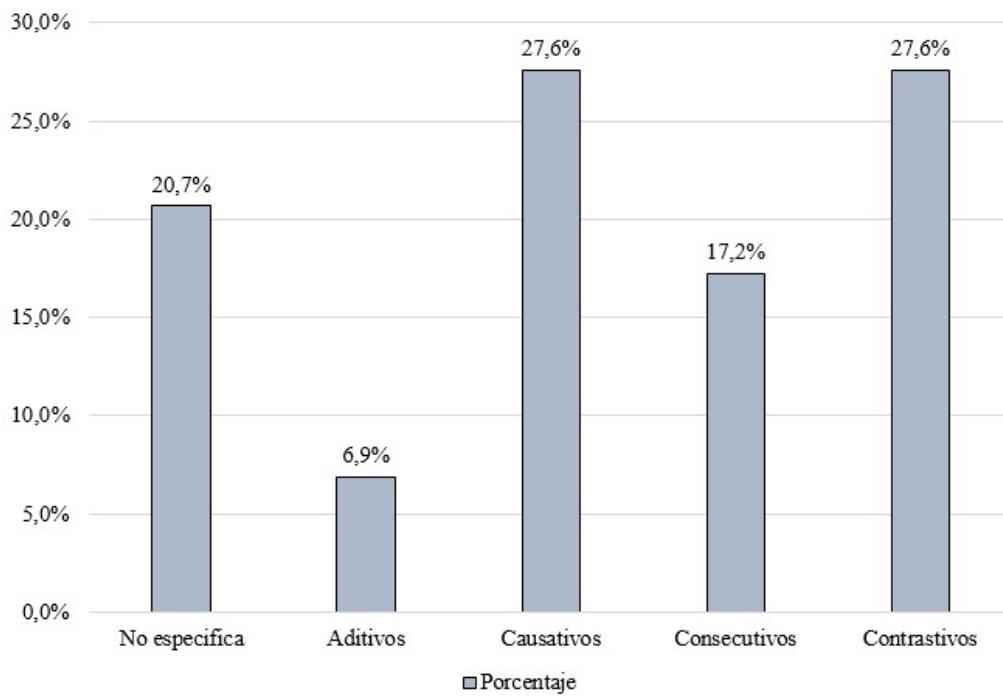


Figura 39. Distribución por nivel de los conectores

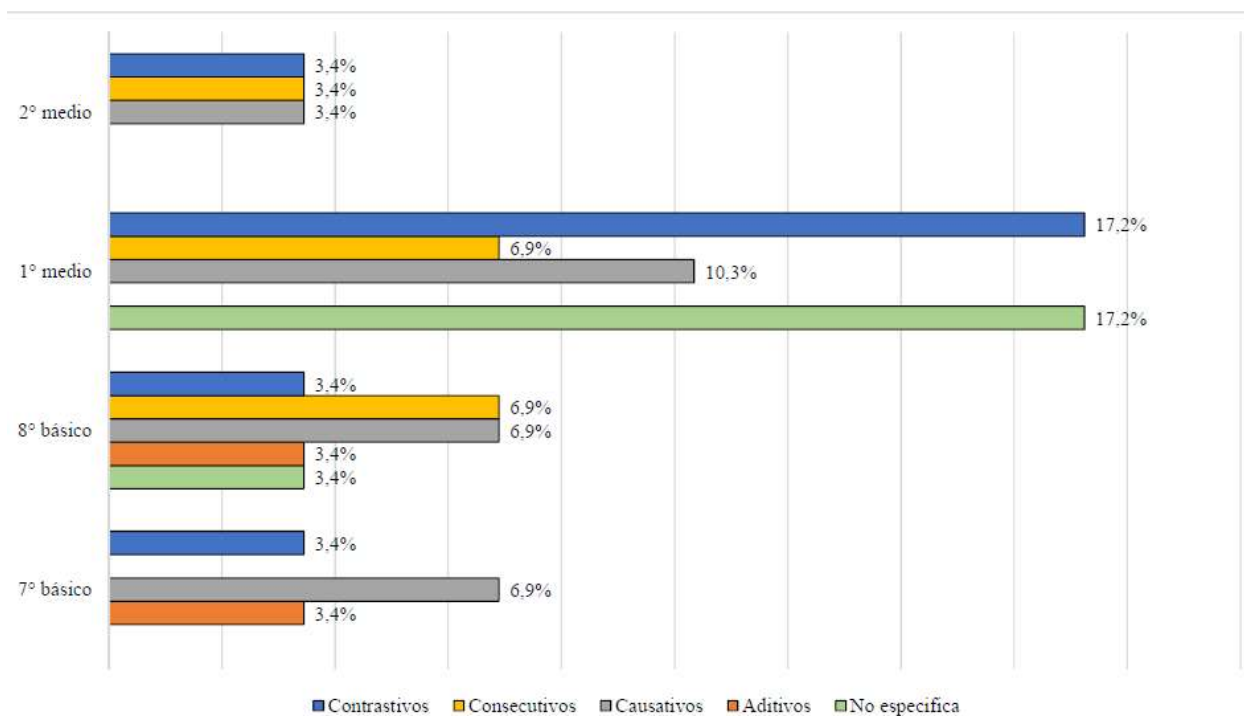
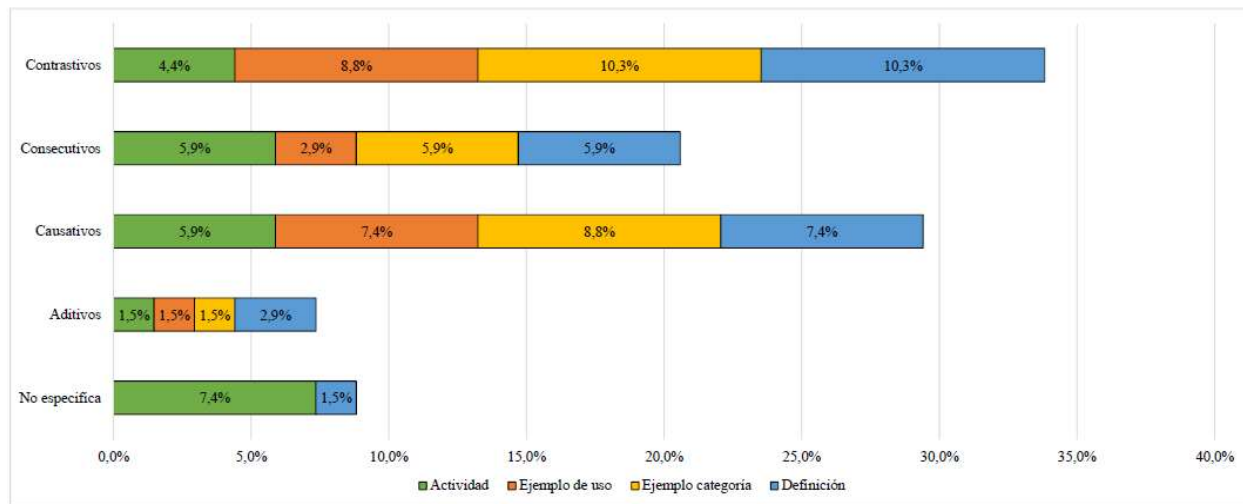


Figura 40. Distribución de las estrategias empleadas en los conectores



Concluyendo con los resultados de los mecanismos de cohesión, la primera impresión es que la necesidad de una enseñanza holística de aquel aspecto no existe, primero, porque aparecen en menor medida que la coherencia siendo esta más tangible, fácil de explicar y entender, demuéstalo que concuerda con la literatura especializada que ha tenido acuerdos más concretos que con la coherencia. Aparte, varios aspectos que son de uso cotidiano en la cohesión son ignorados, así, en el caso de la mantención del referente, la elipsis, hiperonimia, metáfora y metonimia, tienen pocas unidades de registro. En el caso de los marcadores discursivos, los digresivos, de transición, continuativos, espacio-temporales, de manifestación de certeza, de confirmación, de ejemplificación, y de reformulación no superan las tres unidades de registro. Además, el fenómeno de la catáfora no se menciona en ninguno de los cuatro niveles y tampoco se consideran marcadores discursivos exclusivos, según Calsamiglia y Tusón (2015), de la comunicación oral. Para terminar, esto parece indicar, junto con los Anexos en cada caso, que hay una visión de glosario para el uso de los términos, que en su efecto solo tienen funciones particulares y de mejora de textos, pero, salvo casos aislados, no se analiza su aparición en textos escritos u orales, tampoco su naturalidad e integración necesaria para desarrollar cualquier texto.

9. Conclusión

De manera general, queda demostrada la existencia de una serie de falencias respecto de la enseñanza de la cohesión y la coherencia en los textos escolares. Problema que de cierta forma se hereda a partir de lo expuesto en las Bases Curriculares. Por un lado, no hay claridad para definir la coherencia. Por otro, la mayoría de las veces en que se piden ciertos aspectos de dicho concepto, no hay congruencia entre la cantidad de actividades y maneras para definirla o se ejemplifica el fenómeno. También, falta una enseñanza holística de la cohesión, esto hace pensar que no hay una respuesta clara de la función natural y esencial que tienen sus mecanismos en la creación de textos. Su enseñanza principalmente se enfoca en presentar algunos mecanismos de cohesión y dar unos cuantos ejemplos a nivel oracional. De hecho, es casi nulo el análisis al uso que tienen en textos ya elaborados. Asimismo, se ignoran o no se nombran más de tres veces varios fenómenos. En ese aspecto, el caso más significativo fue eludir la mención de todos los mecanismos de oralidad descritos en la literatura especializada, siendo que han citado letra a letra las descripciones de Calsamiglia y Tusón (2012) y probablemente hayan tenido contacto con los elementos cohesivos de la comunicación oral. Así también ocurre con otros mecanismos como la anáfora y la catáfora, esta última nunca es mencionada. Cabe agregar, además, que la cohesión y la coherencia se relacionan de manera casi exclusiva a los textos no literarios, por lo que no cabría duda que no hay una visión que sea acorde a la naturalidad de los términos en todo tipo de textos. En otras palabras, no se considera que siempre exista cohesión y coherencia en el discurso.

Como se ha mencionado, tanto en los textos escolares como en el currículum escolar se mezclan de manera incompleta nociones propias de una perspectiva textual, así como también se espera que respondan con ciertas habilidades propias de una visión cognitiva de la coherencia. Por lo tanto, uno de los problemas está en la articulación de la secuencia y cómo se entremezclan los elementos de cohesión y coherencia en la producción y comprensión de textos. El otro problema responde a la participación activa del estudiante. Si bien parece adecuado que el eje de lectura tenga un enfoque desde la coherencia, no es pertinente que la cohesión solo se enseñe en la escritura. Otra carencia, es la necesidad de analizar la manera en que se utilizan dichos mecanismos, tanto en la escritura como en la oralidad.

En dicho aspecto, además de la responsabilidad de las BC y los libros de texto, también puede estar en la didáctica planteada en el aula por profesores. Esto sumado al uso cotidiano que se otorga a estos conceptos. Álvarez (2001) observa los problemas que también existen dentro del área de la lingüística para definir qué corresponde a los conceptos de cohesión y coherencia, problema que se extiende al ejercicio docente o el material didáctico.

Todo usuario de la lengua puede también emitir juicios de buena o mala formación textual. Como lo señala Charolles (1978), todo estudiante recuerda las descalificaciones de que han sido objeto algunos de sus textos por parte de sus profesores: "Incoherente", "Sin sentido", "Sin piés ni cabeza", etc. Estas descalificaciones no sólo responden generalmente a una concepción normativa del uso de la lengua (...). Además, son a menudo vagas e intuitivas. En efecto, no basta con decretar que un determinado texto está mal construido o es incoherente. Lo que se necesita es poder señalar por qué decimos que está mal construido. Lo que el profesor (y el estudiante) necesita, entonces, es el conocimiento explícito y sistemático de las exigencias de la buena formación textual (p.6-7).

Sin embargo, y de manera paradójica, las BC ignoran algunos conocimientos explícitos de la literatura especializada, además de omitir el principio de coherencia que reside en cada individuo y cómo participa activamente en dicha operación. "La coherencia es un trabajo conjunto del sujeto comunicante y del sujeto interpretante" (Álvarez, 2001, s.p.), en otras palabras, la coherencia se activa, en la mayoría de casos, en el saber compartido acerca del mundo que está puesto en escena en el acto del lenguaje. Solo se observa una mención en las BC que se acerca a dicho acto en el nivel de 7º básico, específicamente algunos apartados del OA 11, eje lectura.

...as speakers of a language and as members of a discourse community and culture, we have built up expectations and background knowledge that we can rely on to understand our interlocutor even if s/he does not state everything overtly and explicitly. Such implicit textuality is usually referred to as 'coherence'. (Östman y Virtanen, 2011, p.271)

Se infiere, entonces, que expectativas y conocimientos previos en algunos estudiantes no funcionan de la mejor manera, por lo tanto, constituyen el problema tanto en la metacognición de los términos (comprensión) y su uso (producción). Eso, en definitiva, puede extenderse al mal planteamiento e importancia de uso que tienen los mecanismos de cohesión en los libros de texto. En primer lugar, no se menciona la importancia que tiene su existencia para guiar la coherencia de los textos, en otras palabras, es necesario que los estudiantes sepan que un buen uso de la cohesión sirve de guía para que sus textos sean interpretados correctamente. Este problema en definir los marcadores discursivos ya fue tratado por Portolés (1998): "Los marcadores del discurso son unidades pobremente descritas en las gramáticas y los diccionarios del español" (pp.12-13).

En síntesis, si bien todavía persiste la discusión de los límites y relaciones que existen en la cohesión, y más, en la coherencia, existen consensos claros, útiles y aplicables en la literatura especializada sobre su constitución, caracterización, estrategias de identificación y uso. Sin embargo, esto no se refleja en las BC, y en consecuencia, tampoco en los libros de texto escolar.

Finalmente, el análisis realizado permite comprender la necesidad de generar más investigaciones relacionadas con este tema, diseñar y proponer una enseñanza integral de los mecanismos de cohesión. Es necesario también reflejar mayor claridad respecto de qué se entiende por coherencia en los materiales curriculares, para que así tanto los docentes como los estudiantes puedan concebir expresamente cómo se debe enseñar y aprender relacionado con la existencia y el uso de ambos términos. De ahí que esta investigación podría apoyar el desarrollo de futuros planes de estudio en favor de mejorar la falta de implementación didáctica, además de las definiciones junto con el empleo de dos elementos esenciales para producir y comprender la constitución de textos, como son los mecanismos de cohesión y la coherencia.

10. Referencias Bibliográficas

- Abe, K. (2012). *El hombre caja*. Madrid: Siruela.
- Álvarez, G. (2001). *Textos y Discursos*. Chile: Ed. Universidad de Concepción.
- Andueza Correa, A., y Aguilera Meneses, N. (1). (2018). Enseñar y aprender la coherencia textual: una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 30, 23-40. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/61952/4564456548369>.
- Ayala Pérez, T. (2012). El hipertexto en la Enseñanza Media en Chile: ¿Es pertinente aplicar los enfoques textuales tradicionales?. En *Literatura y lingüística*, (25), 101-120. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112012000100006>.
- De Beaugrande y Dressler. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bublitz, W. (2011). Cohesion and Coherence. En *Discursive Pragmatics*, por Jan Zienkowski, Jan-Ola Östman, y Jeff Verschueren, 37–49. Amsterdam: Benjamins.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Córdova, D. (2012). El texto escolar desde una perspectiva didáctico/ pedagógica, aproximación a un análisis. *Investigación y Postgrado*, 27(1), 195-222. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872012000100008&lng=es&tlng=es.
- Charolles, Michel (1978). “Introduction aux problemes de la coherence des textes: Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques”, *Langue française*, 38, 7-41.
- Dooley y Levinsohn (2007). *Análisis del discurso: Manual de conceptos básicos*. Lima: Instituto Lingüístico de Verano.
- Eyzaguirre, B., y Fontaine, L. (1997). El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares. *Estudios Públicos*, 68, 339-354.

- Goutsos, D. (2018). *Progresión Temática. Las facetas del tema*. Traducido por los alumnos y las alumnas de la asignatura “Traducción especializada en Ciencias Sociales” de la carrera Licenciatura en Lingüística aplicada a la Traducción Inglés-Japonés/Portugués, Universidad de Santiago, 2º semestre 2018.
- de La Hoz Ibacache, S. (2016). Objetivos y metodologías en los estudios de evaluación formativa de la composición escrita entre el periodo de 1992 y 2014. *Tejuelo*, (24), pp. 31-67. Disponible en: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4622>.
- Labbé, D. (4 de abril de 2019). Palabras de pe\$o: El jugoso negocio de los textos escolares en Chile. Elciudadano.com. Recuperado de <https://www.elciudadano.com/reportaje-destacado-mejor-periodismo/palabras-de-peo-el-jugoso-negocio-de-los-textos-escolares-en-chile/04/04/>.
- Lillo, M. (2009). *Gente que baila sola*. Santiago: Mondadori.
- Manzo, D. (2015). *Mecanismos de cohesión en textos narrativos y argumentativos producidos por estudiantes de 7º básico* (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Santiago.
- Ministerio de Educación. (2016). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Disponible en: <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-34949.html>.
- Östman, J. y Virtanen, T. (2011). Text and discourse linguistics. En J. Zienkowski, J. Östman y J. Verschueren (coords.) *Discursive Pragmatics*, 266–285. Amsterdam: Benjamins.
- Ortúzar M., P. (2014). Calidad, formato y mercado de los textos escolares en Chile. Cuatro claves para el debate. *Instituto de estudios de la sociedad*. Disponible en <http://www.ieschile.cl/wpcontent/uploads/2011/07/Informe-Textos-escolares.pdf>.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. En *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), pp.1-42.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Soaje de Elías, R. (2018). Textos escolares: consideraciones didácticas. *Educación y Educadores*, 21(1), 73-92. Disponible en <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.4>.

- Sotomayor, C. y Lucchini, G., y Bedwell, P., y Biedma, M., y Hernández, C., y Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*, (27), 53-77. ISSN: 0717-1285. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1345/134528143004>.
- Trabucco, A. (2017). Entrar al ruido. En *Vivir allá*, por Briones, A. & Reyes, F. (comp.) Santiago: Ventana Abierta Editores.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

11. Anexos

Anexo 1

7° básico (p.110 y p.162)

➔ Cuida la escritura

Durante la redacción de un texto es importante mantener la **coherencia temática**: todas las ideas presentes en el texto se deben relacionar con el tema que se trata. Por ejemplo, en la columna de Rosa Montero, cada párrafo presenta una idea que alude al tema de la amistad:

Párrafo 1 → «Llevo meses intentando escribir un artículo sobre **la amistad**...».

Párrafo 2 → «Lo de **la amistad** es como el amor».

Párrafo 3 → «La única patria que reconozco son **mis amigos**».

Párrafo 4 → «[Con los años] ganas ese pasado común con **los amigos**».

Párrafo 5 → «... con los años, **las amistades** se prueban de verdad».

Párrafo 6 → «Eso también es **la verdadera amistad**: la sensación de estar felizmente en deuda con los otros».

Desarrollo

Expón el análisis de manera clara y ordenada.

- Desarrolla una idea en cada párrafo. Agrega subtítulos para dividir los temas que abordes.

8° básico (p.51 y p.169)

- ④ Ordena tus ideas en un esquema que te ayude a relacionarlas adecuadamente, de modo tal que tengas claro lo que vas a decir. El siguiente organizador te puede resultar de utilidad.



⑥ Relean y corrijan su informe. Guíense por estas preguntas:

- ✓ ¿Se distinguen la introducción, el desarrollo y la conclusión?
- ✓ ¿Cada párrafo desarrolla una idea clara y comprensible?
- ✓ ¿Los párrafos se relacionan en forma ordenada y coherente?
- ✓ ¿Se emplean conectores para relacionar las ideas?
- ✓ ¿Se incluyen imágenes que apoyen el análisis?

1° medio (p.254 y p.256)

Progresión temática

La progresión temática es el mecanismo que se emplea para administrar y presentar la información de un texto. Primero se entrega información nueva y, a medida que avanza el texto, esta pasa a ser información antigua. Luego, esta información (que ya es conocida por el lector) sirve como ancla para incorporar nueva información, y así sucesivamente.

Una vez que la información es presentada, es considerada conocida y se emplea como referente para presentar información nueva.

*Margo y Quentin son dos alumnos del último curso de un instituto de Orlando. Ella es una chica popular y aventurera que desaparece para recorrer el mundo y vivir grandes experiencias cuando el corazón se lo pide. Él es un chico del montón, amigo de sus amigos y perteneciente a la parte inferior de la pirámide de popularidad del instituto. Apenas se dirigen la palabra. Nadie diría que estos dos adolescentes, aparentemente tan distintos entre sí, tuvieran un punto en común. Pero lo tienen".

información nueva

Claridad y herramientas de la lengua

Se emplean mecanismos de correferencia para retomar ideas y evitar repeticiones.			
El texto presenta una progresión temática clara.			
Se emplea adecuadamente la ortografía literal, acentual y puntual.			

2° medio (p.56 y p.57; p. 364)

La división de un texto en párrafos permite organizar y distribuir la información. En cada párrafo se desarrolla una idea nueva y distinta acerca del tema que se trata, lo que se conoce como **progresión temática**. De esta manera se construye un texto coherente, comprensible para el lector.

Observa el siguiente fragmento del reportaje leído:

Salir a *wwoofear*

Es una red mundial y cada día tiene más adeptos. Wwoof —World Wide Opportunities on Organic Farms (Oportunidades mundiales en granjas orgánicas)— nació como un incipiente movimiento que tenía la intención de poner en contacto a pequeños productores orgánicos con voluntarios ansiosos por vivir una experiencia agroecológica. Trabajo en el campo a cambio de comida y alojamiento. Un innovador sistema de intercambio que hoy explota en el mundo y también en Chile.

Tema: la red Wwoof.

Idea 1: intención con que nace el proyecto.

Idea 2: sistema que opera en el mundo y en Chile.

Para mantener una adecuada progresión temática, es importante que cada idea refiera claramente al tema, es decir, recuperar el referente del cual se habla.

- Escribe un párrafo en el que cuentes lo que hiciste ayer por la tarde, cuidando la progresión temática entre los enunciados. Cuando termines, intercambia tu escrito con tu compañero o compañera de banco y corrijan los aspectos que dificulten la progresión temática.

- Corrige tu texto a partir de la revisión hecha por tu compañero o compañera.
- Procura que todos los párrafos de tu texto tengan una extensión similar y que desarrollen una idea de manera completa. Evita situaciones como las siguientes:

Párrafos muy breves: evidencia que no hay un desarrollo completo de las ideas.



Párrafo en bloque: excesivamente largo, dificulta la progresión temática y la comprensión.



Párrafos asimétricos: indica que algunas ideas fueron desarrolladas de manera completa y otras no.



Párrafos simétricos: es la silueta ideal que se debe lograr en un texto, pues supone que cada idea se desarrolló adecuadamente.



- Recuerda que cada párrafo está formado por oraciones, separadas por punto seguido. El punto aparte indica el final de un párrafo, en el que se desarrolla una idea completa.
- **Coherencia:** relación temática que se establece entre las diversas ideas que componen el texto. Para que un texto sea coherente es necesario que sus ideas cumplan con tres principios: relación temática (las ideas deben estar relacionadas con el tema que se trata), pertinencia (las ideas deben ser acordes con el contexto en el que se introducen) y no contradicción (las ideas deben ser compatibles con las otras ideas del texto).

Anexo 2

7° básico (p.52)

Trabaja con el reportaje

Revisa tu comprensión

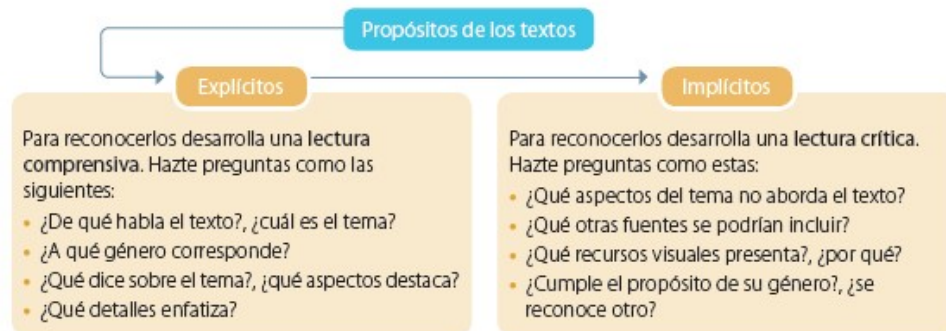
1 ¿Cuál es el tema de este reportaje?

8° básico (p.110)

Propósitos explícitos e implícitos

→ Además de informar, ¿qué otros efectos puede tener un texto informativo?

Los textos se producen con una finalidad o propósito, es decir, buscan generar algo en el receptor. Según su género, tienen un propósito explícito, pero también puede haber propósitos implícitos.



1° medio (p.235 y p.259)

Responde las siguientes preguntas para asegurarte de que comprendiste los poemas.

1 Identifica el tema en cada poema.

Responde en tu cuaderno las siguientes preguntas sobre el poema.

1 ¿De qué se trata el poema?

2° medio (p.142)

Cada vez que lees te enfrentas al desarrollo de un tema y, en ocasiones, a una serie de subtemas relacionados. Para **identificar el tema de un texto** te recomendamos aplicar los siguientes pasos:

- 1** Las palabras clave presentan el contenido principal del texto y, generalmente, se encuentran expresadas en el título. Conviene, por tanto, releer el título y subrayar las palabras que cumplan la función de sustantivo, pues seguramente serán las palabras clave del texto.
- 2** Subraya las palabras clave que identifiques en cada párrafo, así como la información que se aporte sobre ellas (ideas principales y secundarias).
- 3** Reconoce el tema respondiendo a la pregunta "¿de qué habla el texto?". Tu respuesta será el tema del texto.

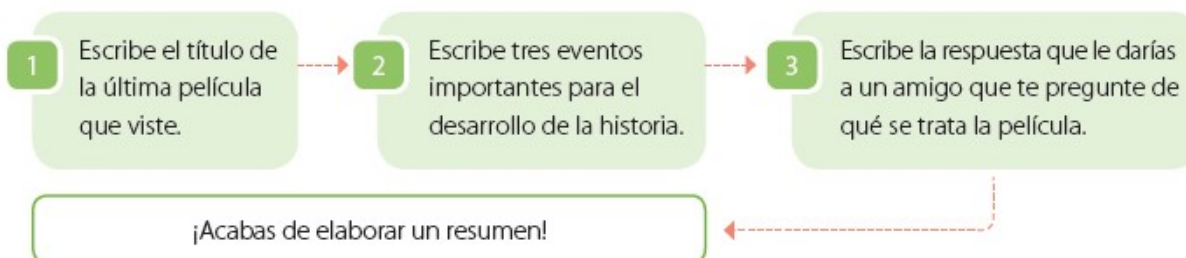
Anexo 3

7° básico (p.73)

Estrategia de lectura

Un **resumen** es un texto breve que cuenta los puntos principales o ideas importantes de lo que se ha leído o visto. Puedes elaborar un resumen de un cuento, de una obra de teatro, de una película, de un reportaje, etc.

Realiza la siguiente actividad:



8° básico (p.230)

8 ¿Qué tema aborda este discurso y qué postura sostiene? Resúmelo o haz un esquema de síntesis.

1° medio (p.252)

Ciudades de papel, de John Green

Víctor Heranz

Resumen: se sintetiza brevemente la historia.

Margo y Quentin son dos alumnos del último curso de un instituto de Orlando. Ella es una chica popular y aventurera que desaparece para recorrer el mundo y vivir grandes experiencias cuando el corazón se lo pide. Él es un chico del montón, amigo de sus amigos y perteneciente a la parte inferior de la pirámide de popularidad del instituto. Apenas se dirigen la palabra. Nadie diría que estos dos adolescentes, aparentemente tan distintos entre sí, tuvieran un punto en común. Pero lo tienen.

De niños jugaban juntos pues sus casas se encuentran en la misma calle. Y desde entonces, Quentin ha estado enamorado de ella. Es por eso que, cuando una noche Margo se cuelga por la ventana de su cuarto y le propone una noche de aventuras, Quentin decide acompañarla en una odisea por una Florida nocturna y en sombras que revelará muchos de los secretos de Margo a la par de abrir muchos interrogantes sobre la chica.

Al día siguiente, Margo vuelve a desaparecer sin dejar rastro. Así, nuestro protagonista comienza una búsqueda desesperada para lograr encontrar el paradero de Margo, que ha dejado un sinfín de pistas tras de sí. Una búsqueda que le hará llegar hasta un concepto nuevo para él pero que Margo nombró en su última noche juntos de forma muy misteriosa. ¿Qué es una ciudad de papel?

Tras el éxito sin precedentes de su primera publicación, la editorial Nube de tinta vuelve a traernos al americano John Green con una novela de misterio y

2º medio (p.301)

Resumir

ESTRATEGIA

Resumir consiste en extraer las ideas centrales de un texto para presentarlas de manera sintética en un nuevo texto oral o escrito. Esta estrategia se emplea con diferentes fines, tales como estudiar, recordar ideas importantes o compartir con alguien el contenido de un texto, entre otros. Para construir un resumen es necesario conectar de manera lógica las ideas centrales del texto que se lee. Observa:

1. Subraya las ideas clave	"El duelo (del latín <i>dolium</i> , dolor, aflicción) es la reacción natural ante la pérdida de una persona, objeto o evento significativo; o, también, la reacción emocional y de comportamiento en forma de sufrimiento y aflicción cuando un vínculo afectivo se rompe. Incluye componentes psicológicos, físicos y sociales, con una intensidad y duración proporcionales a la dimensión y significado de la pérdida. En términos generales es un proceso normal, por lo que no se requieren situaciones especiales para su resolución".
2. Crea un nuevo texto	<i>El duelo es una reacción psicológica, física y social ante la pérdida de una persona significativa o la ruptura de un vínculo afectivo. Es un proceso normal.</i>

Aplica estas estrategias u otra que ya conozcas a la lectura del artículo y de los poemas que vienen a continuación.

Anexo 4

7º básico (52)

Elabora conclusiones

- 8 Sintetiza la información que recopilaste con tu investigación. Puedes hacer una lista con las tres principales características que se le atribuyen a la amistad.

8° básico (p.223)

Revisa tu comprensión

- 1 Sintetiza el discurso en un esquema que incluya tema, postura de la emisora y dos argumentos. (Revisa los esquemas de las páginas 49 y 51).

1° medio (13)

1 ¿Qué ocurre en el relato? Sintetiza las principales acciones del cuento.

2° medio (187)

Sintetizar información

ESTRATEGIA

A menudo se utilizan como sinónimos los conceptos de resumir y sintetizar, sin embargo, corresponden a dos habilidades distintas. A diferencia del resumen, que recoge la información central de un texto manteniendo el orden original de la información, sintetizar consiste en explicar de forma breve lo que dice un texto (síntesis global) o una parte de él (síntesis local). Observa el ejemplo:

"Macbeth es la tragedia de la ambición, que se desarrolla hasta adquirir proporciones épicas. Inferior a *Hamlet* y a *El rey Lear*, en cuanto estas exploran más vastos abismos del entendimiento y de las pasiones, las aventaja en nervio dramático. Sin temor a error puede sostenerse que *Macbeth* es la tragedia por excelencia. Su deslumbrante hermosura estriba, a nuestro modo de entender, en el perfecto desarrollo de la acción y en el relieve inmortal que Shakespeare ha sabido infundir a los personajes".

¿De qué habla el fragmento?

¿Qué dice el fragmento sobre lo que se habla?

Síntesis local

La obra *Macbeth* es una excelente tragedia sobre la ambición. En ella destaca el perfecto desarrollo de la acción dramática y la construcción de sus personajes.

Como ves, la síntesis no emplea las mismas palabras del texto leído, sino que lo parafrasea, es decir, formula el contenido usando palabras diferentes, pues el propósito es que el lector pueda plasmar su comprensión, a la vez que rescata el contenido principal de cada parte del texto.

Anexo 5

7° básico (p.31)

Conversa sobre tu desempeño

- ¿Cuál de los siguientes elementos usarías en futuras investigaciones? Puedes elegir uno o más. Justifica tu elección.

Palabras claves para orientar la búsqueda

Índices

Registro de las ideas principales que aporta cada fuente

Bibliotecas digitales

8° básico (p.105)

- Al leer, aplica la estrategia de sintetizar las ideas principales de cada párrafo.

1° medio (p.122)

Estrategias de comprensión lectora

Subraya las ideas principales del texto

Destaca la idea principal de cada párrafo. Para identificarla, pregúntate: ¿de qué habla?, ¿qué idea sostiene a las demás? Esto te servirá para desarrollar las actividades posteriores.

2° medio (p.75)

Reconocer ideas principales y secundarias

Las ideas principales corresponden a la información central que comunica un texto sobre el tema que trata. Habitualmente, cada párrafo del texto presenta una idea principal, pues son estas las que permiten desarrollar el tema y comunicar "algo nuevo" en cada párrafo. Para reconocer la idea principal de un párrafo se pueden formular preguntas, tales como: ¿qué se dice acerca del tema? o ¿qué es lo más importante que el emisor me quiere comunicar sobre el tema?

Cada idea principal es ampliada o desarrollada mediante ideas secundarias, las que cumplen la función de describir, ejemplificar o demostrar la idea principal. Observa el siguiente ejemplo:

"El protagonista de este cuadro fue un amigo y admirador del pintor [de Murillo] que nació en Amberes en torno a 1609 y se había asentado en Sevilla, donde se dedicó al comercio y, en sus ratos libres, a la poesía. [...] Era, pues, un miembro de la destacada colonia de comerciantes extranjeros asentados en Sevilla".	Tema	Lo identificamos por nuestra lectura anterior del texto completo: el cuadro <i>Nicolás Omazur, de Murillo</i> .
	Idea principal	Responde a la pregunta ¿qué se dice acerca del tema?: el protagonista del cuadro fue un amigo y admirador de Murillo. Está destacada en el texto.
	Ideas secundarias	Se entrega información sobre Nicolás Omazur, protagonista del cuadro de Murillo: lugar y año de nacimiento, ocupaciones y rango social. Están subrayadas en el texto.

Anexo 6

7° básico (p.215)

Cuida la escritura

Para evitar la reiteración de palabras, puedes:

Reemplazar el término por un **sinónimo**, es decir, una palabra de significado semejante, según en contexto.

Un **investigador** de la NASA sugirió que existen extraterrestres viviendo bajo los océanos. El **científico** asegura que el agua los protegerá de diversos peligros.

Reemplazar el término por un **hiperónimo**, es decir, una palabra cuyo significado abarca el de otras con significados más específicos.

Los escépticos sugirieron que la criatura era una **anémona** de mar al revés. Estos **animales** se encuentran en todos los océanos del mundo y son conocidos como «flores de mar».

8° básico (p. 225)

➔ Cuida la escritura

Recuerda usar mecanismos de **correferencia** para evitar reiteraciones innecesarias. Observa los que emplea la emisora para no repetir la frase «un niño»:

El diagrama muestra un texto con anotaciones que explican los mecanismos de correferencia:

«... en Tanzania conocí a **un niño** en una tienda de campaña. **El** estaba sentado en el piso polvoriento, recibió un disparo en su espalda que lo dejó paralizado. **Ø** Gateó hacia mí para estrechar mi mano [...] y a pesar de todo lo que había pasado, **él** irradiaba risa y amor. Más tarde esa noche, pregunté por qué habían trasladado **al joven** a un hospital...»

Pronombres personales: Señalan a «un niño», «El» y «él».

Un sinónimo o palabra afín: Señala a «al joven».

Elipsis: (no se reitera el sujeto porque el contexto permite entender de quién se habla).

1º medio (p. 74 y p.254)

Utilización de un vocabulario amplio y preciso, para evitar la ambigüedad. Además, recurre a sinónimos y pronombres para evitar repeticiones léxicas.

Correferencia y progresión temática

La correferencia consiste en el uso de términos y expresiones variadas para referirse a un elemento que ya fue nombrado con anterioridad en el texto. Se emplea para retomar una idea sin repetir las mismas palabras. Observa los siguientes ejemplos:

El diagrama muestra un texto con anotaciones que explican los mecanismos de correferencia:

Los pronombres «ella» y «él» hacen referencia a Margo y Quentin, respectivamente.

El pronombre «se» hace referencia a Margo y Quentin.

La expresión «estos dos adolescentes» también refiere a Margo y Quentin.

El pronombre «lo» refiere la idea de «punto en común».

«Margo y Quentin son dos alumnos del último curso de un instituto de Orlando. **Ella** es una chica popular y aventurera que desaparece para recorrer el mundo y vivir grandes experiencias cuando el corazón se lo pide. **El** es un chico del montón, amigo de sus amigos y perteneciente a la parte inferior de la pirámide de popularidad del instituto. Apenas **se** dirigen la palabra. Nadie diría que **estos dos adolescentes**, aparentemente tan distintos entre sí, tuvieran un punto en común. Pero **lo** tienen.»

Como puedes ver, en la correferencia se emplean distintas maneras de referir a algo que ya fue nombrado anteriormente. En algunos casos, se emplean pronombres, sustantivos y, en otros, un grupo de más palabras.

2º medio (p. 38 y p.40)

Prepara tu lectura

ESTRATEGIA

Los textos tratan de un tema sobre el cual se enuncian una o varias ideas. Mientras se lee o se escucha un texto, es posible apreciar una serie de marcas o indicios que permiten relacionar las ideas que se comunican con aquello sobre lo que se habla, es decir, con el referente. **Reconocer el referente** es esencial para la comprensión de un texto, por ello es importante saber rastrearlo. Observa el ejemplo:

"Pierre es paisajista y Charleine es gerente de una empresa de biocosmética en Francia. **Están** trabajando como **woofers** en un campo orgánico ubicado en El Monte".

Primer enunciado: se habla de Pierre y Charleine.

Segundo enunciado: la conjugación verbal (3ª persona plural) alude al referente "Pierre y Charleine".

Algunos tipos de palabras a las que debes prestar atención para rastrear el referente son los pronombres posesivos (mi, tu, su, mis, tus, sus, nuestros/as), las conjugaciones verbales y los pronombres personales.

- Aplica esta estrategia a la siguiente lectura u otra estrategia que ya manejes o que te sea útil para comprender el texto.

3 Estrategia. ¿Podrías rastrear el referente de este párrafo? ¿Qué marcas te permiten advertir de qué se habla en el párrafo?

Anexo 7

8° básico (p. 169)

También pueden usar **marcadores discursivos** como:

- *Para empezar, en primer lugar:* para introducir una idea o una parte del informe.
- *Primero, segundo; por una parte, por otra parte:* para ordenar ideas dentro de un tema.
- *Por último, finalmente, en conclusión, para terminar:* para cerrar un tema o el texto completo.

1° medio (p. 338)

Recursos para la producción oral

Conectores

Los conectores son palabras que nos permiten relacionar lógicamente nuestras ideas en el discurso. A continuación, te presentaremos tres tipos de conectores que te servirán en tu charla.

Ordenadores de la información

Sirven para estructurar la información. Pueden abrir o cerrar una idea, continuarla, etc.

En primer/segundo lugar, por un lado, por otra parte, finalmente, en fin, etc.

2° medio (p.108 y p.228)

El ensayo tiene un componente argumentativo, dado que las ideas se apoyan con ejemplos, hechos o citas. Te sugerimos emplear conectores que te ayuden a relacionar tus opiniones con los argumentos que las apoyan. Algunos conectores que puedes usar son los siguientes:

De ordenación

Organizan la información entre párrafos o al interior de estos.

a continuación, antes (de / que) nada, de (una / otra) parte, en (primer / segundo) lugar, finalmente, para empezar, para terminar, primeramente.

"Para empezar, quiero compartir unos versos de Garcilaso de la Vega: 'coged de vuestra alegre primavera / el dulce fruto, antes que el tiempo airado / cubra de nieve la hermosa cumbre'".

- Agrega marcadores discursivos que te permitan ordenar los hechos o situaciones que relatas, o bien, que te den paso para incluir comentarios o apuntes que se alejan parcialmente del hilo conductor del tema que se trata. A continuación, te indicamos algunos que puedes emplear:

De ordenación

Organizan la información entre párrafos o al interior de estos.

a continuación, antes (de / que) nada, de (una / otra) parte, en (primer / segundo) lugar, finalmente, para empezar, para terminar, primeramente.

"Finalmente, llegué a casa de don Anselmo. Lleva ocho años fabricando muebles. 'Es la pasión que mueve mi vida', me dice mientras me sirve la primera taza de té".

Anexo 8

7° básico (p.110)

Revisa y corrige

- ⑧ Después de redactar la primera versión de la columna, revísala y mejórala con la siguiente pauta:

Pregunta para la revisión	Acción
¿Queda clara la opinión que quieres expresar?	Destaca la opinión. Si no está del todo clara, agrega una expresión, tal como <i>yo creo, desde mi punto de vista, en mi opinión, yo pienso</i> , etc.

1º medio (p.126)

¿Cómo podemos reconocer la tesis o punto de vista?

Se trata de la idea principal del texto argumentativo; todas las otras la apoyan.

Es una proposición polémica, es decir, que genera debate.

Puede ir antecedida de ciertas expresiones: "yo opino", "considero", "desde mi punto de vista", "es necesario que".

Responde siempre a las preguntas: ¿de qué me quiere convencer el emisor de este texto?, ¿cuál es su punto de vista?

2º medio (p. 280 y p.281)

Observa cómo lo escribes

Las locuciones preposicionales o locuciones prepositivas son expresiones formadas por varias palabras que conjuntamente cumplen la función gramatical de una preposición, y cuya estructura es fija e invariable. A continuación, te presentamos algunas locuciones preposicionales que habitualmente empleamos en el lenguaje oral y escrito:

Locución preposicional	Explicación
con relación a en relación con	Se emplea con el significado de "a propósito de" (<i>Calle 13 compuso un tema <u>con relación a</u> la situación actual de América Latina</i>) o "en comparación con" (<i>Calle 13 tuvo una mirada más aguda <u>en relación con</u> la presentada por otros grupos participantes del festival</i>). Es frecuente el uso de "en relación a", el cual resulta inadecuado, pues corresponde al cruce de ambas formas.
con respecto a con respecto de respecto a respecto de	Se utiliza con el significado "acerca de" o "sobre" (<i><u>Con respecto a</u> la identidad latinoamericana, Gabriel García Márquez propone una interesante visión</i>) o "en lo que se refiere a" (<i><u>Respecto a</u> este punto, no existe total acuerdo</i>). Todas las variantes aquí indicadas se emplean con este significado.
acerca de	Se usa para introducir el tema o asunto que se tratará, y equivale a la preposición "sobre" (<i>En este ensayo hablaré <u>acerca de</u> América Latina</i>).
al objeto de con el objeto de	Se emplea con el propósito de explicar una idea, por lo que funciona con el significado de "con la finalidad de" o "para" (<i>Comenzaré con una definición de identidad <u>con el objeto de</u> precisar este concepto</i>).

- El uso de locuciones preposicionales es habitual en los textos de carácter formal, por lo que te recomendamos emplearlas en la escritura de tu ensayo.

En el discurso oral y escrito se emplean marcadores discursivos que permiten identificar la posición que toma el emisor ante su enunciado, o bien, orientan hacia cuál es el tratamiento que le dará a la información. Algunos de estos marcadores son:

De expresión de punto de vista: explicitan que el enunciado que se emite corresponde a una postura subjetiva del emisor.	<i>en mi opinión, creo que, desde mi punto de vista, según mi parecer, a mi juicio, a nuestro entender, entre otros.</i>	" Creo que la identidad latinoamericana es un tema complejo".
De manifestación de certeza: indican que el emisor está seguro de lo que se está diciendo.	<i>es evidente que, es indudable, de hecho, es incuestionable, es un hecho que, la verdad es que, ciertamente, sin duda, efectivamente, entre otros.</i>	" Es evidente que Latinoamérica tiene una identidad plural".
De confirmación: señalan que el enunciado que se introduce viene a reforzar lo ya afirmado o da por sabido un dato o información que emisor y receptor comparten.	<i>en efecto, por supuesto, desde luego, efectivamente, entre otros.</i>	" Efectivamente , si pensamos Latinoamérica desde esta mirada plural...".
De tematización: relacionan el enunciado con un contexto en particular.	<i>respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, referente a, con referencia a, entre otros.</i>	" A propósito del contenido de la canción 'Latinoamérica' de Calle 13...".
De reformulación, explicación o aclaración: introducen una explicación o precisión con respecto a lo que se mencionó o afirmó previamente.	<i>esto es, es decir, en otras palabras, quiero decir, o sea, mejor dicho, entre otros.</i>	"Latinoamérica es plural, esto es , un conjunto de rostros provenientes de lo indígena, de lo mestizo y de las migraciones".

Anexo 9

7° básico (p.162)

➔ Cuida la escritura

Los **conectores** son elementos que relacionan las ideas de un texto. Algunos que te recomendamos emplear en tu Informe son los siguientes:

Aditivos	Introducen información nueva a la ya presentada.	<i>además, asimismo, también, incluso, etc.</i>
Adversativos	Relacionan ideas que se oponen o se contradicen.	<i>en cambio, por el contrario, sin embargo, antes bien, etc.</i>
Causales	Evidencian la relación de causa-consecuencia entre acciones.	<i>ya que, debido a que, porque, puesto que, etc.</i>

8° básico (p.169)

Cuida la escritura

Relacionen las ideas al interior de los párrafos mediante el uso de conectores. Por ejemplo:

- *Además*: para agregar una idea que se suma a lo ya dicho.
- *Pero, sin embargo, no obstante*: para introducir una idea que se opone a lo antes dicho.
- *Por lo tanto, por consiguiente, entonces*: para introducir una consecuencia de lo que se dijo.
- *Porque*: para introducir una causa de lo que se dijo.

1° medio (p.112 y p.338)

Conectores

Los conectores son palabras que cumplen la función de unir elementos al interior de un texto (oraciones, enunciados, párrafos) para establecer una relación lógica entre ellos, es decir, señalan de qué manera dos ideas están relacionadas entre sí. De acuerdo al tipo de relación que establecen, podemos distinguir los siguientes tipos de conectores.

Conectores de oposición

Vinculan dos enunciados, de tal modo que uno se presenta como una oposición o restricción de alguna conclusión que se pudiera obtener sobre la base del otro. Estos se clasifican en:

Adversativos	Introducen un elemento contrario al esperado.	<i>sin embargo, pero, mas, no obstante.</i>	Tengo hora al doctor, pero no alcanzo a ir.
Concesivos	Introducen una dificultad, pero esta no impide lo expresado por el elemento anterior.	<i>aunque, aun cuando, si bien, a pesar de que.</i>	Aunque me duela, dejaré a Daniela.
De contraste	Introducen un enunciado que marca una diferencia con el anterior o se opone.	<i>por el contrario, en cambio, mientras que, en contraste.</i>	Estudiaré contabilidad; ella, en cambio, se dedicará a la medicina.

Conectores de causa-consecuencia

Insertan en el texto una relación lógica causal entre los dos elementos que conectan. Evidencian si determinada idea es el origen o el resultado de la otra. Estos se dividen en:

Causales	Introducen una causa o motivo que explica la idea anterior.	<i>porque, pues, ya que, puesto que, debido a que.</i>	No iré a la fiesta porque tengo sueño.
Consecutivos	Introducen una consecuencia o efecto de lo dicho en el enunciado anterior.	<i>por lo tanto, por ende, en consecuencia, por lo que.</i>	Mañana madrugaremos, por lo que deberíamos dormir.

Recursos para la producción oral

Conectores

Los conectores son palabras que nos permiten relacionar lógicamente nuestras ideas en el discurso. A continuación, te presentaremos tres tipos de conectores que te servirán en tu charla.

Ordenadores de la Información	Sirven para estructurar la información. Pueden abrir o cerrar una idea, continuarla, etc.	<i>En primer/segundo lugar, por un lado, por otra parte, finalmente, en fin, etc.</i>
Contraargumentativos	Sirven para señalar una relación de contraste u oposición entre dos ideas.	<i>Pero, sin embargo, no obstante, aunque, a pesar de que, si bien, etc.</i>
Causa-consecuencia	Introducen una causa o una consecuencia.	<i>Por lo tanto, porque, ya que, pues, por eso, en consecuencia, etc.</i>

2º medio (p.108)

El ensayo tiene un componente argumentativo, dado que las ideas se apoyan con ejemplos, hechos o citas. Te sugerimos emplear conectores que te ayuden a relacionar tus opiniones con los argumentos que las apoyan. Algunos conectores que puedes usar son los siguientes:

De ordenación Organizan la información entre párrafos o al interior de estos.	<i>a continuación, antes (de / que) nada, de (una / otra) parte, en (primer / segundo) lugar, finalmente, para empezar, para terminar, primeramente.</i>	" <u>Para empezar</u> , quiero compartir unos versos de Garcilaso de la Vega: 'coged de vuestra alegre primavera / el dulce fruto, antes que el tiempo airado / cubra de nieve la hermosa cumbre'".
Consecutivos Introducen una consecuencia o resultado.	<i>así pues, de (este / ese) modo, en consecuencia, entonces, por ende, por lo tanto, por tanto, pues.</i>	"La mayoría de los artistas del Siglo de Oro tenía una mirada crítica de la sociedad de su época, <u>por ende</u> , el tono de sus obras incluía una importante cuota de crítica social".
Adversativos Establecen una oposición entre ideas diferentes o contrarias.	<i>ahora bien, al contrario, antes bien, después de todo, en cambio, no obstante, por el contrario, sin embargo, todo lo contrario.</i>	"En la actualidad, se vive una vida rápida, en la que todo pareciera acelerarse con los medios de comunicación, <u>sin embargo</u> , esto no se condice con un disfrute del presente".

Durante la escritura, aplica correctamente la coma en conectores atendiendo a lo siguiente:

- Los conectores de ordenación siempre dan inicio a la oración y son seguidos de coma.
- Los conectores consecutivos, habitualmente, son precedidos de coma.
- Los conectores adversativos van entre comas, o bien, se escribe coma después del conector, cuando este da inicio a la oración.

A medida que escribas tu ensayo, revisa los párrafos que has escrito y evalúa qué enunciados requieren de conectores para relacionar de mejor modo las ideas que proponen.