# LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA: PRECISIONES, APLICACIONES E IMPLICACIONES EN LA DIDÁCTICA Y LA INVESTIGACIÓN

**Autora:** García de Díaz, Miriam

## RESUMEN

Este trabajo monográfico busca analizar los constructos de la cohesión y la coherencia en la lengua escrita para poder establecer precisiones conceptuales que faciliten la distinción de ambos, reportar algunas de sus aplicaciones y sugerir sus implicaciones en los ámbitos de la didáctica y la investigación. Se analizará primero la cohesión como una propiedad lingüístico-textual que materializa la relación entre la lengua y el discurso (Halliday y Hasan, 1976). Seguidamente, se abordará la coherencia como un producto que emerge gracias a las habilidades psicolingüística del lector, que puede ser inducida pero no garantizada por la cohesión (Hatch, 1992; Martínez, 2001). Mientras se desarrolle la exposición se irán reportando resultados de estudios en los que estos constructos han servido de base para investigar la producción y/o el procesamiento de diferentes géneros discursivos.

**Palabras clave:** cohesión, coherencia, lectoescritura, lengua escrita

## ABSTRACT

This monographic work aims to analyze the constructs of cohesion and coherence in written language to establish conceptual clarifications that facilitate the distinction between both, report some of their applications, and suggest their implications in the fields of didactics and research. Initially, cohesion will be analyzed as a linguistic-textual property that materializes the relationship between language and discourse (Halliday and Hasan, 1976). Subsequently, coherence will be addressed as a product that emerges thanks to the psycholinguistic skills of the reader, which can be induced but not guaranteed by cohesion (Hatch, 1992; Martínez, 2001). As the exposition unfolds, results from studies in which these constructs have served as a basis for

investigating the production and/or processing of different discourse genres will be reported.

**Keywords**: cohesion, coherence, reading and writing, written language

## INTRODUCCIÓN

La formación y la acción pedagógica de docentes de lengua se ha sustentado fundamentalmente en la gramáticas estructurales o generativas, en las cuales la unidad básica de análisis era la oración (Escandell, 1999; Chomsky, 1965). Ambas visiones pueden dar cuenta de la competencia lingüística, de lo que es correcto formal o estructuralmente sólo a nivel oracional, pero no alcanzan a explicar lo que es adecuado en contextos comunicativos genuinos y con qué función se usan los diversos recursos lingüísticos en la conformación de los textos (Widdowson, 1978).

Este anclaje al concepto de oración se materializa en el énfasis que se pone en la enseñanza de la lengua sobre la formación y la función gramatical y sintáctica de palabras, sintagmas y oraciones. Se evidencia además en las correcciones de los docentes sobre los escritos de sus alumnos una marcada focalización en aspectos puntuales como la ortografía y la concordancia (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Las limitaciones de este enfoque son notorias porque esos criterios fallan cuando los problemas de los escritos son más globales, intangibles porque afectan al texto como unidad de sentido (Martínez, 2001). Entonces se suele acudir al ambiguo signo de interrogación, a la tachadura o a las viñetas para indicar duda, rechazo o desaprobación. Estos símbolos sólo le dicen al aprendiz que hay algo que no funciona muy bien en su escrito, pero no de qué se trata específicamente ni por qué y, en consecuencia, no sabrá cómo mejorar o cómo actuar en el futuro.

En la década de los años 60, el concepto chomskiano de competencia lingüística fue sustituido por el de competencia comunicativa, más ecológico y pertinente dado que involucra el conocimiento de lo que es correcto, adecuado, significativo y ajustado al estilo contextual de la lengua, sus oraciones y sus textos (Hymes, 1979). Es así como surge la necesidad de la pragmática, entendida como una rama de la lingüística que se va a ocupar del estudio del lenguaje en uso real y cotidiano; es decir del discurso, de cómo éste es usado, comprendido y de los efectos que genera en el receptor ubicado en un contexto real y particular (Escandell, 1999; van Dijk, 2000; Widdowson, 1978). Ineludiblemente, los estudios

pragmáticos requerían de nuevos constructos, que fueron emergiendo a medida que la concepción del discurso evolucionaba.

La teoría de los actos del habla, iniciada por Austin (1982) y desarrollada por su discípulo Searle, sirve de punto de partida a la pragmática. Ella explica que cualquier texto puede ser analizado simultáneamente desde tres dimensiones: como un acto locutivo, como un acto ilocutivo y como uno perlocutivo (Searle, 1991). Él acto locutivo, que en nuestro caso serà un texto, consiste en las estructuras empleadas en su expresión y su significado literal; el acto ilocutivo corresponde a la intención del autor del texto al escribir lo expresado en él, mientras que el acto perlocutivo apunta al efecto que el texto en cuestión causa en el receptor (Platt, Richards and Platt, 1992). Con frecuencia los actos ilocutivos son indirectos; es decir, sólo sugieren la intención del autor dejándola implícita (Escandell, 1999; Reyes, 1994), lo cual podría explicar variados grados de posible incomprensión en el circuito autor – lector. Por ejemplo, “Un escritor cualquiera crea la obra como supuesto «texto literario» pero esa sola intención no basta. Hace falta también el reconocimiento como tal por parte de la institucionalidad y del lector concreto. (Barrera Linares, 1997: 21).

Otra teoría de interés para el análisis pragmático de la cohesión y la coherencia textual es la del principio de cooperación, un principio tácito de mutua cooperación entre el autor y el lector que tiene incidencia en la conformación del texto, en tanto que estipula los rasgos que debería contener para facilitar la comunicación. Todo texto, sea oral o escrito, debería contener sólo la cantidad de información necesaria, la cual debería ser cierta, relevante a los propósitos de la comunicación y pertinente (Grice, 1975). Entiéndase que estos son principios u orientaciones; no reglas inviolables, pues cada uno de ellos depende en buena medida del tipo de acto de habla o de género discursivo de que se trate y de la intención de su autor (Escandell, 1999; Reyes, 1995). Por ejemplo, un texto académico dirigido a escolares deberá respetar en mayor medida esos principios que otro escrito por expertos y para expertos, por razones del conocimiento compartido. Igualmente, un texto literario diferirá considerablemente en la cantidad de información o la veracidad si se le compara con un

documento legal como un acta de defunción.

Las teorías del acto de habla y del principio de cooperación ayudan a explicar las coincidencias e interferencias en la interacción comunicativa, ya que, tal como afirma Barrera Linares (2000: 17),

> En la realidad funcional del lenguaje, hablante y oyente, o escritor y lector, actúan siempre a la expectativa de una respuesta de parte del otro, aunque en el acto concreto de comunicación el emisor esté representado por un texto escrito.

La pragmática como disciplina lingüística, requirió que las unidades de análisis de fueran cada vez más amplias: el enunciado, el turno, el texto o el género. Para dar respuestas a esas necesidades, van diversificándose las gramáticas, naciendo así la textual (de Beaugrande y Dressler, 1997; Halliday y Hasan, 1976), la comunicativa (Leech y Svartiviik 1975), la cognitva y la funcional (Halliday, 1985; Givón, 1993).

Lamentablemente, la formación de los docentes de lengua se sigue sustentado principalmente en la gramática estructural, las cuales estudian únicamente la oración. Es necesario entonces que tanto la formación de los futuros docentes, como los procesos de actualización académica dirigidos a quienes ya lo son y la acción pedagógica que ellos imparten en sus aulas dé un giro. Debería orientarse hacia la gramática textual, que es la que estudia fenómenos lingüístico-textuales tales como la cohesión y otros psicoligüísticos que se dan en la interacción entre el autor y el lector, los cuales son mediados por el texto (de Beaugrande y Dressler, 1997).

Este trabajo se sustenta principalmente en la gramática textual, que lejos de ser una disciplina normativa, busca describir y analizar los mecanismos léxico-gramaticales que contribuyen a conformar los textos como una unidad semántica flexible y versátil que se adapta al y es dependiente del contexto situacional y socio-cultural en el que nace y circula (Halliday y, 1976; de Beaugrande y Dressler, 1997; Martínez, 2001. Además, es multidisciplinaria porque se apoya en aspectos más cognitivos o psicolingüísticos para explicar con mayor claridad los elusivos procesos mentales que se dan en la comprensión y la composición escrita (Brown y Yule, 1983; Calsamiglia y Tusón, 1999; Díaz Barriga y Hernández, 2001; Hatch, 1992).

De Beaugrande y Dressler (1997) plantean que todo texto debe cumplir en mayor o menor medida siete normas: la cohesión, la coherencia, la intencionalidad y aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad. Son estas siete normas en conjunto las que le confieren al texto su *textualidad* y permiten reconocerlo como un evento comunicativo auténtico. En este trabajo monográfico me concentraré en el análisis de los constructos de la cohesión y la coherencia en la lengua escrita desde diferentes perspectivas para poder así establecer precisiones conceptuales que faciliten la distinción de ambos, reportar algunas de sus aplicaciones y sugerir sus implicaciones en los ámbitos de la didáctica y la investigación inter y multidisciplinar de la lectura y la escritura.

No puedo ni pretendo agotar el tema de la cohesión y la coherencia, ya que ambos tienen tantas aristas que resulta imposible hacerlo en un trabajo como el que aquí se presenta. Más bien mi intención está puesta en despejar dudas sobre estos conceptos, despertar la curiosidad del lector para seguir profundizando autodidácticamente en estos temas y hacer notar la productividad potencial de ambos conceptos y su en la pedagogía y la investigación. Si logro satisfacer algunas de esas intenciones, me daré por satisfecha.

## LA COHESIÓN COMO UNA PROPIEDAD LINGÜÍSTICO-TEXTUAL

Las gramáticas oracionales no aportan las herramientas para emitir juicios textuales porque

> … lo que hace que un texto sea un texto no es su gramaticalidad, sino su textualidad. Un texto no es simplemente una suma de palabras, oraciones o párrafos; un texto tampoco es una superoración de gran longitud compuesta parcialmente por oraciones bien formadas y colocadas en secuencia lógica (de Beaugrande y Dressler, 1997: 119).

En pocas palabras, el texto es una unidad supraoracional donde las interconexiones semánticas que se dan entre las palabras, frases y oraciones que conforman resultan vitales. Tales conexiones le confieren al texto su *textura,* entendida como la condición que hace a un texto diferente de un simple grupo o listado de oraciones inconexas, que ciertas palabras adquieran contextualmente el mismo significado referencial de otras y, por tanto, sean *correferenciales* (Halliday y Hasan, 1976). Es mediante

el uso de esos recursos que los autores combinan las oraciones o partes de sus textos por medio de recursos sintácticos explícitos (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, pronombres, artículos, etc.), en un ejercicio de cooperación comunicativa y en un intento por hacer evidente para el lector la fuerza ilocutiva del texto (Widdowson, 1978).

El texto es entonces una unidad supraoracional, semántico-discursiva que registra verbalmente el producto de una intención comunicativa genuina y cuyos elementos léxico-gramaticales están relacionados explícita o implícitamente (Halliday y Hasan, 1976; Calsamiglia y Tusón, 1999; Martínez, 2001). Dado que en el texto la información se dispone linealmente, es necesario que el autor coopere con su lector, empleando recursos que dejen ver a su lector la forma en que él espera que su acto locutivo sea concatenado semánticamente, que su ilocución sea percibida, en busca de alcanzar la perlocución deseada en su lector (sorpresa, reflexión, disfrute, según el género del que se trate)

Las palabras de un texto se entraman mediante diferentes tipos de relaciones cohesivas que le confieren textura o unidad semántica al mismo. Tales relaciones fungen como especie de instrucciones que le “dicen” al lector o destinatario dónde está la información necesaria para comprender otra unidad informativa. Así se establece en el texto la *textura* que hace que el significado de algunas palabras dependa del de otras (*allí, hoy, esa)* (Moss, Mizuno, Ávila, Barletta, Carreño, Chamorro y tpia,1998), llegándose establecer patrones intertextuales (López Samariego, 2018).

La **cohesión** viene a ser entonces lo que genera la textura (Hallihay y Hasan, 1976) y los dos principales componentes de la textualidad (de Beaugrande y Dressler, 1997)**.** Un texto es cohesivo cuando en él hay palabras cuyo valor contextual está determinado por el de otras o por el contexto externo al texto y, por tanto, son correferenciales. La correferencialidad es entonces un fenómeno vital para un texto porque “… en el mundo real existen cosas, y el escritor hace referencia a ellas en el texto; las representa en el discurso.” (Figueras, 2003: 17). Es para apuntar hacia ese significado o referente y para matenerlo en el discurso que se hace uso de expresiones referenciales (García de Díaz, 2024) .

La cohesión se puede clasificar según su tipo y según la ubicación del

referente. Por la ubicación del referente puede ser *exofórica,* cuando el valor de una palabra está determinado por el contexto situacional externo al texto, y *endofórica,* cuando el valor de la palabra depende de otra que está dentro del texto, ya sea antes de la palabra en cuestión (*anafórica)* o después (*catafórica)* (Halliday y Hasan, 1976; Halliday, 1985; Martínez, 2001).

Las relaciones cohesivas exofóricas son menos frecuentes que las endofóricas, pero son por demás interesantes, en tanto constituyen una marca lingüística del conocimiento previo que el autor asume en su lector, por lo que evidencias el contrato implícito de cooperación discursiva. Entre las relaciones endofóricas, son más frecuentes las anafóricas que las catafóricas. Estas últimas suelen ser usadas en los géneros narrativos para crear suspenso u otros efectos especiales. Las anafóricas tienen como función presentar al lector las huellas de una entidad semántica previamente mencionada; mantienen el referente en la memoria a corto plazo (MCP) para que el lector pueda seguir con mayor eficiencia el hilo o trama del texto (Moss et al, 1998) y, por ello, también constituyen una rasgo de cooperación del escritor para con su lector.

La tabla 1 sintetiza la ubicación del referente en estas relaciones con un ejemplo. El propósito de la misma es que el lector pueda esquematizar y mantener en mente esta clasificación con mayor facilidad.

**Tabla 1**

*Tipo y dirección del referente de las relaciones cohesivas*

| **Tipo** | **Dirección** | **Ejemplo** | |
|---|---|---|---|
| ***Exofórica*** | Fuera del texto | *Esta difícil situación país afecta a todos por igual* | |
| ***Endofórica*** | En el texto | ***Anafórica*** Hacia atrás « | *Silvia entró, su cara pálida y sus manos frías* |
| | | ***Catafórica*** Hacia adelante » | *Su paso se oyó y el mío. Éramos Luis y yo, llegando tarde otra vez.* |

Fuente: la autora

La cohesión también se subclasifica según la naturaleza de las

palabras correferenciales involucradas, pudiendo haber así relaciones cohesivas de orden gramatical y otras de naturaleza léxica, cada uno de los cuales se divide a su vez en subtipos. La mayoría de los autores coincide en la identificación de una cohesión gramatical y una léxica (Brown y Yule, 1983; Calsamiglia y Tusón,1999; Hatch, 1992; Martínez y 2001); no obstante, tienden a diferir en cuanto a las taxonomías al subdividir esos dos tipos.

Yo seguiré la clasificación ofrecida por Halliday y Hasan (1976) porque considero que su obra, *Cohesion in English*, constituye un estudio muy riguroso y minucioso de la cohesión. Posteriormente, en el modelo de gramática funcional halllidiano, la cohesión pasó a conformar lo que se denominó la *metafunción textual* del lenguaje, la cual se ocupa de la forma en cómo se organiza la información en el texto y discurso y los diversos significados de esas variadas posibilidades organizativas conllevan (Halliday, 1985). Es decir, que la exposición que sigue se apoya en su mayoría en la obra de Halliday y Hasan (1976)

Las relaciones cohesivas gramaticales incluyen en su mayoría palabras funcionales (*él, su, me, se…*) y otras de contenido pleno (*respectivamente, similarmente, más, mejor, después*) que adquieren su valor gracias al contexto. Ellas son la referencia, la sustitución y la elipsis.

La referencia puede ser personal, cuando el referente es un sintagma nominal; demostrativa, cuando se apunta a un referente señalando a la vez la distancia física, emocional o ideológica del autor con respeto a él, o comparativa, cuando la señal cohesiva involucrada establece una comparación negativa, positiva o neutra entre varios hechos, objetos, nociones o circunstancias. Por su parte, la sustitución puede ser personal, verbal o clausular. La personal se da cuando un ítem léxico sustituye a un sintagma nominal, la verbal cuando lo sustituido es un verbo, y la oracional cuando se sustituye una cláusula u oración completas. La elipsis, representada por el símbolo del vacío (Ø), se define como la sustitución por cero. También ella puede ser nominal, verbal u oracional.

Los textos están repletos de este tipo de relaciones, pues es lo que les confiere su textura o textualidad. Sin embargo, aunque tales señales

estén explícitas en el texto resultarán inoperantes si el lector no está consciente de su función, de las instrucciones procedimentales que ellas implican. Las prácticas didácticas mecanicistas que evalúan el aprendizaje mediante la memorización dan escasas oportunidades para que los aprendices perciban la función de estas señales y se percaten de su valor contextual. En otras palabras, la memorización sólo evalúa la capacidad memorística mas no la comprensión, la cual pasa ineludiblemente por el reconocimiento de los valores correferenciales de las señales cohesivas gramaticales que todo autor va dejando en su texto.

Para que el alumno en formación tome consciencia de los mecanismos cohesivos, sus funciones e importancia, es necesario abandonar la enseñanza de la lengua basada en la gramática estructural. No es suficiente un mero conocimiento conceptual de lo que es un pronombre, un sustantivo, un adverbio o una conjunción; el docente debe velar porque ellos adquieran un conocimiento procedimental que les permita aplicar esos conceptos a la comprensión y redacción de textos, lo cual en su momento cambiará la actitud de los aprendices hacia la lengua escrita (Díaz Barriga y Hernández, 2001). Ese cambio requiere de una enseñanza sustentada en la gramática textual, que permitiría que docente y alumno lleguen a compartir un argot que facilite al primero hacer observaciones o correcciones pertinentes sobre la cohesión, mientras que los alumnos podrían también formular interrogantes mucho más pertinentes para mejorar sus textos.

La tabla 2 esquematiza la tipificación de Halliday y Hasan (1976) hacen de la cohesión gramatical, a los fines de facilitarle al lector el seguimiento de la explicación antrerior. Además incluye ejemplos en letra cursiva para cada subtipo, en los cuales la señales cohesivas y sus respectivos referentes aparacen deatacados en negrita.

**Tabla 2**

*Tipos, subtipos y ejemplos de la cohesión gramatical*

| **Naturaleza** | **Tipo** | **Subtipos** | **Ejemplos** |
|---|---|---|---|
| | | Personal | ***Gustavo*** *llegó tarde.* ***Él*** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Cohesión gramatical | Referencia | | *no pudo entrar a la clase y se recriminó a* ***sí mismo*** |
| | | Demostrativa | ***Esa*** *granja fue arada con* ***aquel*** *tractor que está* ***allá*** *en el fondo* |
| | | Comparativa | ***Tal como*** *yo,* ***igual a*** *tu mamá, pero* ***diferente de*** *tu* |
| | Sustitución | Nominal | - *¿Revisaste* ***la terea****?* - *Si,* ***la*** *revisé* |
| | | Verbal | - ¿**Revisaste** la terea? - Si, lo **hice** |
| | | Clausular | ***Tenía que hacer un dibujo****;* ***eso*** *me dijo* |
| | | Elipsis (Ø) | Nominal | - *Comiste* ***amburguesa****?* - *Si comí* ***Ø*** |
| | | | Verbal | - ***Saliste****?* - *Claro que si* ***Ø*** |
| | | | Clausular | - ***Descansas el fin de semana*** *?*<br>- *Si, gracias a Dios* ***Ø*** |

Fuente: la autora

Son cuantiosos los estudios enfocados en el estudio de las relaciones cohesivas gramaticales en diversos géneros discursivos y con diferentes objetivos. Por ejemplo, la construcción del yo y del otro en diferentes tipos de discurso ha recibido notable atención. En tales estudios se parte por ubicar los casos de referencia personal, aislar los de

interés para el investigados y conectarlos con las acciones y rasgos que se le atribuyen a uno u otro, lo cual conduce a la detección de sesgos ideológicos o concepciones del individuo sobre sí mismo y sobre su mundo circundante. Concretamente, Bolívar (1995) estudió las formas pronominales yo y nosotros empleadas por el expresidente Rafael Caldera y luego las asoció a las acciones y los juicios que él combinaba con cada una de esas proformas. Esas metodología le permitió perfilar a un político que se atribuía a sí mismo las acciones favorables y los juicios positivos, dejando el empleo del nosotros para compartir la culpa sobre acciones y juicios no tan positivos. Con una metodología similar Shiro (2007) estudió las narraciones infantiles para comparar la visión que sus pequeños cuenta cuentos tenían sobre sí mismos y sobre los otros, y López (2006) estudió la manifestación de la subjetividad y el posicionamiento en las diferentes secciones del artículo de investigación.

Puede verse en los estudios previos el potencial que tienen los recursos cohesivos gramaticales para estudiar la ideología, el posicionamiento o la visión del mundo en diferentes géneros discursivos en diferentes. Son también considerables las potencialidades del estudio de este tipo de recurso en el análisis literario que busca identificar con frecuencia cómo los autores conciben la muerte, el amor, los celos; sin embargo, son escasos los estudios literarios que hacen uso de ellos, posiblemente debido al tradicional distanciamiento disciplinar entre los lingüistas y los estudiosos de la literatura (Barrera Linares, 2000). Esta separación es casi inconcebible, pues la lengua es a la literatura lo que el color a la pintura y las notas musicales a la melodía. Tomemos como ejemplos cuántos casos de elipsis y relaciones catafóricas van creando el suspenso en *El Hijo*, de Quiroga, o cómo juega Garmendia a confundir a su lector repitiendo el nexo demostrativo *allá*, sin que sean correferenciales sus ocurrencias en *Las dos Chelitas* (*Chelita la de allá* - *Chelita en el más allá*).

Además, en el ámbito de la comprensión de la lectura, Martínez (2006) estudió la capacidad de los lectores para identificar el referente de elipsis nominales, verbales y clausulares en el texto expositivo, encontrando que la distancia que

mediaba entre el caso de elipsis y su respectivo referente influía en el número de aciertos. Este estudio abre caminos para la investigación en la comprensión de diferentes tipos de texto y géneros discursivos.

En cuanto respecta al proceso de composición escrita, el uso de las relaciones conjuntivas han recibido mucha atención. Estudios realizados en estudiantes de educación primaria (Freites, 2000) y hasta de educación superior (Dovale, 2011) muestran serias dificultades en su uso. Tales resultados muestran la necesidad de ampliar el espectro pedagógico de la enseñanza de la lengua por medio de la inclusión de la gramática textual. Los resultados de estos estudios también se aplican al ámbito pedagógico porque se revelan como adecuados para orientar a los docentes en la selección de textos a emplear en el aula, asegurándose de que en ellos haya suficientes marcas cohesivas gramaticales y, en caso contrario, a incluirlas para facilitar la comprensión de los lectores o reducir el número de elipsis. También ayudarán a inducir a los alumnos a emplear esos recursos para leer críticamente y para redactar sus textos con más cohesión.

La cohesión léxica es otra fuente de interconexiones semánticas vitales para la conformación y comprensión del texto y que viene a complementar significativamente la cohesión gramatical. Ella se materializa principalmente mediante palabras de contenido pleno (sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios); es decir, gracias a unidades léxicas que ya disponen de un significado establecido en los diccionarios, pero que en el texto adquieren valores novedosos y versátiles que pueden variar de aquel. Ellas incluyen dos grandes grupos que son la *reiteración* y la *colocación*.

La reiteración, como su nombre lo insinúa, incluye una serie de relaciones léxicas que permiten repetir total o parcialmente el significado de una o varias palabras del texto. Ellas oscilan entre la repetición pura (*casa – casa*), hasta palabras generales (*cosa, problema, sitio*), sinónimos contextuales (*gato – mascota, niña – princesa, sitio – hogar*); hiperónimos (*ciudad, mamíferos, transporte público*) y la metonimia, cuando la designación de una parte se emplea para referirse al todo (*casa por hogar, techo por casa, plato por alimentación, oscuridad por la noche*) (Halliday y Hasan, 1976).

Hatch (1992) y Hoy (1991)

coinciden en considerar la reiteración como el tipo de cohesión léxica más importante para la creación de la textura, ya que es el único subtipo de cohesión léxica que regularmente forma relaciones múltiples y simultáneas en el texto.

La colocación, por su parte, contempla una amplia serie de relaciones léxicas más sueltas y que suelen coincidir en contextos donde se desarrolla una determinada temática. Entre ellas figuran los términos *complementarios* o mutuamente exclusivos (*niño – adulto; pararse – acostarse, soltero - casado*), los *antónimos* u opuestos (*amor–indiferencia; frío–caliente, rápido – lento*), los *conversos* que implican reciprocidad (*oír–hablar; vender-comprar; escribir – leer*), los hipónimos que son miembros de una clase o hiperónimo (Berlín, *Barquisimeto y Caracas* (cohipónimos de ciudad); de familiares: *tío, hermano, primo*), las series ordenadas que implican algún tipo de secuencia (*lunes, martes, miércoles; infancia, adolescencia, adultez, vejez; invierno, primavera y verano*) y las series no ordenadas (*carro, freno, rueda; banco, dinero, préstamo*) (Halliday y Hasan, 1976).

Los tipos de cohesión léxica figuran en la tabla 3, que incluye ejemplos en letra cursiva para cada subtipo, con las señales cohesivas y sus respectivos referentes negrita.

**Tabla 3**

*Tipos, subtipos y ejemplos de la cohesión gramatical*

| | **Subtipo** | **Ejemplo** |
|---|---|---|
| Reiteración | Repetición pura | *El **libro** de Freire es inspirador, un **libro** que te abre otra perspectiva pedagógica* |
| | Sinonimia contextual | *Los pollos fueron **sacrificados**. Una vez **beneficiados** fueron empaquetados* |
| | Hiperónimos | *Hay una amplia variedad de medios de **transporte** y de **sitios turísticos*** |
| | Metonimia | *El pueblo lo que necesita es **un plato** en la mesa y **un techo** sobre su cabeza* |
| Colocación | Complementarios | *Para que yo **hable** alguien tiene que estar **escuchando*** |
| | Antónimos contextuales | *La noche fue muy **fría** pero el sol* |

| | | |
|---|---|---|
| | | *de hoy es* ***veraniego*** |
| | Conversos | *Eres* ***soltera*** *o* ***casada****; no hay términos medios* |
| | Hipónimos | *El* ***taxi y*** *el* ***bus*** *te permiten llegar a la* ***playa****, la* ***montaña*** *o la* ***ciudad*** (cohipónimos de transporte y sitios turísticos respectivamente) |
| | Series ordenadas | *Los* ***lunes*** *y* ***martes*** *voy al club, pero sólo pinto en* ***primavera*** *y* ***verano*** *por la luz* |
| | Series no ordenadas | *El* ***vestido*** *tiene* ***mangas*** *y* ***cuello*** *blancos y se manchó hoy al* ***cocinar*** *mi* ***salsa*** |

Fuente: la autora

La enseñanza de las relaciones léxicas en contexto y mediante la gramática textual, alejaría del aula la tediosa enseñanza de listados de sinónimos y antónimos descontextualizados con las que el alumno poco puede hacer para llegar a usarlas funcional y procedimentalmente en la comprensión o redacción textual. Estudiar tales relaciones dentro del texto, les da vida y es una forma de enriquecer el vocabulario receptivo o pasivo y productivo o activo del alumno, dado que en la dinámica del texto se llegan a establecer relaciones de sinonimia (*sacrificados – beneficiados*) y antonimia (*frío – veraniego*), entre otras, que no se encuentran registradas en los diccionarios; no se pueden listar porque cobran vida y existen es gracias al texto y su contexto.

Otros mecanismos de cohesión léxica son la nominalización y la metáfora. La nominalización permite referirse anafóricamente a un adjetivo, verbo o adverbio, nominalizándolo (*él huyó – su huida…; era hermoso – su hermosura…; iba muy rápido – su rapidez…*). Ese encapsulamiento o empaquetamiento (Halliday, 1985; López Samaniego, 2018; Bień, 2023; Da Costa, 2008) de una acción, rasgo o circunstancia en una nominalización es uno de los recursos más útiles para lograr alcanzar la cohesión textual. Sin embargo, es un concepto que muchos docentes desconocen y que, por tanto, no promueven como contenido conceptual ni procedimental en la

enseñanza funcional de la lengua escrita. La metáfora, por su parte, ayuda a enriquecer el repertorio léxico del alumno y a facilitar su comprensión (Arévalo y Martínez, 2017) y su capacidad para inferir el significado de palabras desconocida (García de Díaz, 1992).

Además de las relaciones cohesivas gramaticales y léxicas, figuran las conjuntivas, en las que se incluyen las conjunciones propiamente dichas (aditivas, adversativas, causales, temporales, entre otras) y los conectivos o marcadores discursivos (*después de todo, desafortunadamente, a propósito, después de todo*…). Como relación cohesiva, ella se diferencia de la cohesión gramatical y la léxica en tanto que la conjunción no se refiere a una información mencionada previa o posteriormente, por lo cual no es correferencial, sino que más bien señala el tipo de conexión que el autor percibe e intenta expresar entre lo que ya ha dicho y lo que está por decir (Halliday y Hasan, 1976).

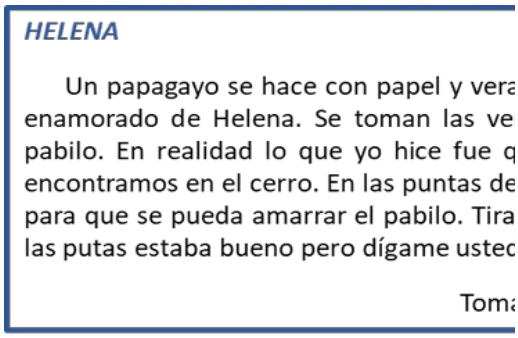
Entre los estudios relacionados con la cohesión, se tiene el desarrollado por García de Díaz (2024), quien reporta que una vez que las entidades relevantes (las mencionadas más de nueve veces) son introducidas en el discurso mediante sintagmas nominales completos, se transforman en diferentes proformas cohesivas para desempeñar diversos roles sintácticos. Estos resultados resultan de interés para la formación de investigadores noveles quienes deben mantener las entidades relevantes en su discurso sin caer en la repetición o redundancia. En este mismo campo, Da Costa (2008) detectó en su investigación que los estudiantes universitarios no podían establecer con eficiencia la relación entre una nominalización y su antecedente, aunque conocieran el significado de la palabra nominalizada, lo cual afectaba en nivel de comprensión inferencial y el crítico. Por su parte, Orrego (2022) pudo detectar falta de conexiones cohesivas gramaticales y léxicas suficientes para facilitar la comprensión en textos escolares. De igual manera, Mosquera (2023) encontró notables deficiencias cohesivas gramaticales, léxicas y conjuntivas en los informes finales de pasantías presentados por los estudiantes de educación media especializada, lo cual comprometía la coherencia del producto escrito y la evaluación otorgada a sus autores.

Ya en el campo de la composición escrita, Guzzi y Alonso (2023) reportan que los artículos redactados por investigadores noveles difieren de los escritos por los de mayor trayectoria en que los primeros tienden a emplear menor número de relaciones cohesivas léxicas de colocación prototípicas del discurso académico, prefiriendo optar por colocaciones de menor sofisticación y más propias de la lengua general e informal (*objeto, sitio* vs *dispositivo, núcleo*). También Dovale (2011) detectó pobreza en el uso de mecanismos cohesivos gramaticales, léxicos y conjuntivos en estudiantes universitarios que redactaban ensayos expositivos.

Llama la atención el escaso número de trabajos literarios en los que se haga uso de la gramática textual, aparte del desarrollado por Mohamed y Aswan (2020) en el cual aplican un análisis cohesivo a la estilística del poema El viento, de Ted Hughes. Este análisis permitió describir el estilo poco convencional del artista para reflejar el salvajismo de este elemento natural mediante los patrones de cohesión y primer plano del poema.

A manera de síntesis de la exposición previa, puede afirmarse que entre los estudiosos de la cohesión hay un grado considerable de acuerdo al concebirla como el uso explícito de mecanismos gramaticales y léxicos que confieren al texto su textura. El principal desacuerdo radica en la clasificación de la colocación como un tipo de relación cohesiva léxica. Otro aspecto en el que coinciden es en la función discursiva que ellos atribuyen a la cohesión como una importante ayuda tanto para crear un texto como para orientar al lector, a los efectos de que puedan establecer la conexiones endofóricas entre las oraciones y párrafos del texto así como las relaciones exofóricas del mismo con el contexto externo relevante (Halliday and Hasan, 1976; Martínez, 1994 y 200; Hatch, 1992; Hoey, 1991; Widdowson, 1978). La cohesión es entonces una ayuda para la construcción y comprensión de un texto pero no es suficiente para garantizar por sí misma la coherencia, ya que esta proviene de la evaluación subjetiva del lector acerca del texto en cuestión (Hatch, 1992), algo que se torna evidente cuando encontramos textos publicados, reconocidos y muy cohesivos que; sin embargo, no resultan coherentes para nosotros porque escapan a nuestros

conocimientos u otros que, por el contrario, sin exhibir muchas marcas cohesivas o hasta exhibiendo algunas que podrían confundir al lector, sí nos resultan coherentes (Widdowson, 1978). Considérese como ejemplo el texto que se presenta seguidamente, incluido en el libro Rajatabla, galardonado en 1970 con el *Premio «Casa de las Américas».*



**HELENA**

Un papagayo se hace con papel y vera
enamorado de Helena. Se toman las ve
pabilo. En realidad lo que yo hice fue q
encontramos en el cerro. En las puntas de
para que se pueda amarrar el pabilo. Tira
las putas estaba bueno pero dígame usted

Toma

Las consideraciones anteriores nos conducen al concepto de coherencia, que se analiza en el siguiente punto.

## LA COHERENCIA COMO UNA PROPIEDAD PSICOLINGÜÍSTICA

La coherencia es un concepto abstracto y, por tanto, mucho más difícil de definir que la cohesión, dado que requiere de la consideración de diferentes tipos de información provenientes de diferentes fuentes (el lector, el texto, el contexto) para poder entenderla. Ella ha sido definida como el producto de la identificación exitosa de las diferentes relaciones que se establecen entre las proposiciones expresadas en el texto (Widdowson, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983 ). Otros la ven como la evaluación subjetiva que los lectores llegan a hacer sobre los textos que leen (Hatch, 1992); o como aquello que hace posible la interpretación de un texto y la percepción de su continuidad y relevancia (de Beaugrande and Dressler, 1997; Sperber y Wilson, 1986).

La ya explicada teoría de los actos del habla nos ayuda a entender mejor la coherencia, como el entendimiento por parte del lector de la fuerza ilocutiva o intención de los actos locutivos estructurados en el texto por su autor. Esa comprensión será la respuesta perlocutiva del lector hacia el texto. De igual forma, puede explicar por qué las marcas cohesivas no son suficientes por sí solas para que cualquier lector pueda identificar la fuerza ilocutiva de un texto o percibirlo como coherente Widdowson (1978). El escritor puede haber usado muchos mecanismos cohesivos en un esfuerzo evidente de cooperación discursiva (Grice, 1975) pero, si el lector no logra llegar a identificar la relación que se da entre ellos, bien porque no sepa cómo funcionan esas relaciones o porque carezca de los conocimientos previos

necesarios sobre el tema tratado y el léxico empleado en el texto, tales mecanismos resultarán inútiles para él.

Existe una relación muy cercana entre la noción coherencia y la de comprensión. Esto porque todo proceso de comprensión implica la construcción de una representación mental de aquello que se busca comprender, que en este caso son el texto y sus relaciones cohesivas, mediante el uso holístico de procesos tales como la percepción, la atención, la reflexión y la inferencia de aquello que está implícito en el texto (García Madruga, 2006; León, 2003; van Dijk, y Kintsch, 1983). Otro aspecto a considerar para comprender la coherencia es la evaluación subjetiva del lector, la cual descansa en el conocimiento previo del lector sobre la lengua, el tema, el género discursivo que lee y sobre cómo leer (Hatch, 1992). Es así como la coherencia no está en el texto sino que debe es el lector quien la construye mediante procesos cognitivos.

Un factor determinante en el establecimiento de la coherencia es la competencia estratégica y procedimental de la que el lector disponga para inferir el tipo de relación que señalan las marcas cohesivas en el texto, que es una de las estrategias con la que los escritores cuentan al escribir textos que no violen las máximas de cooperación en términos de la cantidad y calidad (breves, claros, relevantes y creíbles) de la información que incluyen en ellos (Brown and Yule, 1983; Rumelhart, 1980, y Carrell, 1991). Por ejemplo, una vez que el lector se percata de que está leyendo un cuento ficticio, ajusta su conocimiento, procesos mentales para construir una representación coherente de un texto que a primera vista no lo es, como el caso del cuento Helena, de Luis Brito García.

En la educación formal tradicionalista el uso de la copia, el dictado y la memorización, ha privado a los alumnos de disfrutar de la multiplicidad de variadas y dinámicas relaciones que se dan entre él y el autor (sin importar cuán distante este esté geográfica, temporal o culturalmente), mediada por el texto. De forma similar, la enseñanza estructuralista de la lengua, la lectura y la escritura como contenidos conceptuales sin aplicación funcional y procedimental genuina, genera en los aprendices una actitud de apatía hacia las prácticas letradas; actitud que es comprensible toda vez que no nos puede entretener ni enganchar un

texto al que poco entendemos. En este sentido, la incorporación de la gramática textual en la formación de los docentes y su quehacer pedagógico cotidiano.

**A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Las precisiones conceptuales previas señalan que la cohesión y la coherencia no son sinónimos; más bien pueden considerarse como extremos de una relación bilateral continua que se establece entre el escritor y el lector por medio del texto. Por supuesto que los juicios que este último haga sobre la coherencia del texto pueden ser inducidos por las marcas cohesivas que el escritor coloca en su texto, pero la inevitable variabilidad que existe entre el conocimiento previo de diferentes lectores hace que la coherencia sea una relación relativa que sólo puede ser evaluada según las señales cohesivas o con base en la evaluación del lector. La coherencia requiere de que el lector active sus esquemas cognitivos e inicie procesos cognitivos descendente (de la mente al texto) necesarios para la interpretación del discurso y los combine o valide con otros ascendentes (del texto a la mente) (Hatch, 1992; Rumelhart, 1980 and Carrell, 1991).

La relación entre los constructos de la cohesión y la coherencia tiene múltiples aplicaciones e implicaciones tanto en la enseñanza como en la investigación, las cuales se fueron refiriendo durante la exposición. Es necesario que estos conceptos sean sistemáticamente abordados tanto en la enseñanza de la lectoescritura como de la literatura en las aulas de educación básica, media general y diversificada y en la educación universitaria, que es finalmente donde se forman los docentes que enseñarán lengua y literatura eventualmente. A la par se recomienda el estudio de la cohesión desde diferentes perspectivas en la investigación de cualquier género y tipo de texto, incluyendo los literarios, pues el análisis de cualquiera de los subtipos gramaticales o léxicos de nexos cohesivos permitiría construir juicios o valoraciones de obras literarias menos especulativas por estar sustentadas en evidencias explícitas (Barrera Linares, 2000).

Es necesario para ello sustituir la gramática estructuralista centrada en la oración por la gramática textual, más flexible, dinámica y discursiva. En ese cambio no tiene por qué hacerse a un lado la enseñanza de la gramática o el cuidado por la forma o la

ortografía, ya que la cohesión es una relación sintáctica y semántica y el manejo de la gramática es un prerrequisito para la construcción y el procesamiento del discurso. Se trata más bien de estudiar la lengua desde una dimensión más textual, más funcional, a los fines de que los alumnos tomen conciencia de y desarrollen destrezas para usar los mecanismos cohesivos como herramientas cooperativas para escribir textos que ayuden a sus lectores a percibirlos como coherentes (Hatch, 1992) y para lograr la comprensión crítica de los textos empleados en su formación u otros de su propia elección.

A pesar de que en la actualidad se acepta de forma generalizada que el vocabulario es uno de los factores más determinantes para el uso eficiente de una lengua, todos sabemos que resulta imposible enseñar a los estudiantes todo el vocabulario que necesitan para leer y escribir eficientemente. En este sentido, un punto que merece ser tomado en consideración es si el significado de palabras tales como *concepto*, *relación*, *noción* o *creencia*, tan frecuentemente usadas en los textos como nominalizaciones para referirse anafóricamente a fragmentos textuales de diferente extensión (frases, oraciones, párrafos, capítulos) previamente mencionados, pueden ser en realidad enseñadas directamente, dada su dependencia contextual. De nuevo, desarrollar en los estudiantes la capacidad de descubrir el significado contextual parece ser la solución.

Los problemas de vocabulario suelen ser tan diversos que es necesario no descartar completamente en su enseñanza estrategias más tradicionales tales como el análisis morfológico o el uso del diccionario ya que, aunque no se duda del beneficio de enseñar a los estudiantes a usar las relaciones léxicas para inferir el significado contextual de las palabras que desconocen (García de Diaz, 1992), es necesario tomar conciencia de que no todas las palabras pueden inferirse contextualmente sin poseer por lo menos un repertorio léxico básico (Nuttal, 1996). Además, existe una amplia gama de problemas relacionados con el conocimiento del vocabulario que requieren consideración y tratamientos diferentes: los estudiantes pueden encontrarse con palabras que ya conocen pero que están siendo usadas con significados desconocidos, pueden toparse con palabras desconocidas que expresan

significados que les son ya familiares o pueden conseguirse con palabras ya conocidas que expresan significados nuevos para ellos. Todas estas posibilidades deben ser tomadas en consideración por el docente cuando está diseñando o va a aplicar estrategias y materiales para la enseñanza.

**Referencias**


Arévalo, Y. y Martínez, M. (2017) Expresiones metafóricas y niveles de comprensión del artículo de investigación. Revista Ciencias sociales y educativas. Vol II (1), 16 – 27.

Austin, (1982). Cómo hacer cosas con las palabras. Buenos Aires: Paidós.

Barrera Linares. L. (1997). Desacracización y parodia. Caracas. Monte Ávila Editores

Barrera Linares, L. (2000). *Anàlisis crìtico del discurso.* Caracas: UCAB.

Bień, J. (2023). Aproximación al análisis de los nombres generales y su función encapsuladora en el discurso científico. *Studia Romanica Posnaniensia, Vol 50, No 3.* 19 - 30. *Disponible: https://doi.org/10.14746/strop.2*.

Bolívar, A. (1995). El uso de YO y NOSOTROS en el discurso político venezolano. *Estudios sobre el Español de América. Actas del V Congreso Internacional de "El Español de América"* (págs. 6 - 10). Burgos: http://hdl.handle.net/10872/4189 .

Brown, G. y. Yule, G. (1983). *Discourse analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Calsamiglia, A. y. (1999). *Las cosas del decir.* Barcelona: Ariel.

Carrell, P. (1991). Second language reading: reading ability or reading proficiency. *En: Applied Linguistics. 12, (1)*, 159 – 179.

Cassany, C., & Luna, M. y. (1994). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge: Canbridge University Press.

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

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* Bogotá: Mc Graw Hill.

Da Costa, F. (2008). La nominalización en la comprensión lectora. Tesis de Magíster Scientiarum en la enseñanza de lectura y la escritura. UNEFM.

Dovale, Y. (2011.). *Las habilidades resuntivas de ensayos académicos expositivos en estudiantes de la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda".* Coro: Tesis de Magíster Scientiarum en la enseñanza de lectura y la escritura. UNEFM.

Escandell, V. (1999). *Introducción a la pragmática.* Barcelona: Ariel.

Figueras, C. (2003). Las expresiones referenciales en el texto académico. En Montolío, E. )Coord.) *Manual práctico de escritura académica. Volúmen III* (págs. 17 - 76). Barcelona: Arial.

Freites, F. (2000). Textos expositivos escritos por escolares venezolanos: aplicación de un

modelo de evaluación funcional. *Opción , Año 16, No 32*, 76 - 95.

García de Díaz, M (1992). El uso de la información lexical para la inferencia lexical en la lectura de un idioma extranjero (L2). *Acontecer Educativo.* Año 6, No 6, 32 -39.

García de Díaz, M. (2024). Entidades relevantes: introducción y mantenimiento en el género del artículo de investigación. *Revista Letras. Vol. 64 (104)*, 77-98.

García Madruga, J. (2006). *Lectura y Conocimiento. Cognición y Desarrollo Humano.* Barcelona : Paidós.

Givón, T. (1993). *English grammar. A functiona-based introduction.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Grice, H. (1975). Logic and conversation. En P. y. Cole, *Syntax and semantics* (págs. 41 - 58). Nueva York: Academic Press.

Guzzi, E. y Alonso, M . (2023). Sofisticación y Diversidad como Medidas de Complejidad Léxica para Determinar el Perfil Colocacional de Textos Académicos en Español. *Revista Signos. Estudios de lingüística. 56(112)*, 282 - 305.

Halliday, M. (1985). *An introduction to functional grammar.* Singapur: Edward Arnold.

Halliday, M. y Hsan, R. (1976). *Cohesion in English.* Singapur: Longman.

Hatch, E. (1992). *Discourse and language education.* USA: Cambridge University Press.

Hoey, M. (1991). *On the surface of discouse.* Londres : George Allen & Unwin.

Hymes, D. (1979). On communicative competence. En C. y. Brunfit, *The comunicativa aproach to language teaching* (págs. 2-27). Hong Kong: Oxford University Press.

Leech, G. y Svartivk, J. (1975). *A communicative gramar of English.* Singapur: Longman.

León, J. (2003). Una introducción a los procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. En J. León, *Conocimiento y discurso* (págs. 23 - 44). Madrid: Ediciones Pirámide.

López Samaniego, A. (2018). La encapsulación nominal en el discurso académico-científico oral y escrito: patrones de aparición. *Caplletra No.64. ISSN 0214-8188, ISSN. versión electrónica 2386-7159*, 129 - 152.

López, C. (2006). Las personas discursivas y la estructura en el artículo de investigación. *Textura*, 43 - 60.

Martínez, M. (2006). La distancia entre la elipsis y el referente en la realización de inferencias locales en la lectura de textos expositivos escritos en inglés como L2. Libro de rsúmenes del *ENDIL XXV* (pág. 93). Maracibo: Endil.

Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender major.* Rosario: HomoSapiens.

Mohamed, H., & Aswan, J. y. (2020). Stylistic Analysis of Cohesion in Ted Hughes "'The Wind". *Utopia y Praxis Latinoamericana vol. 25, núm. Esp.1*, 32 - 39.

Morquera, R. (2023). *Macroestructura del informe académico de pasantía elaborado por estudiantes de educación media técnica.* Coro: UNEFM. Tesis para optar al grado de MSC en

la enseñanza de la lectura y la escritura.

Moss, G., Mizuno, J., Ávila, D., Barletta, N., Carreño, S., & Chamorro, D. y. (1998). *Urdimbre del texto escolar.* Bogotá: Ediciones Uninorte.

Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language. (6th edition).* Gran Bretaña: Heinemann.

Orrego, V. (2022). *La legibilidad macroestructural de los textos expositivos.* Coro: UNEFM. Tesis presentada para optar al grado de MSC en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Puente, A. (1991). Teoría del esquema y comprensión de la lectura. En A. (. Puente, *Compprensión de la lectura y acción docente* (págs. 73-109). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiz Pérez.

Reyes, G. (1995). *El abc de la pragmática.* Madrid: Arco Libros S. L.

Richards, J., & Platt, J. a. (1992). *Dictionary of language teaching & applied linguistics.* Malaysia: Longman.

Rumelhart, D. B. (19880). *Schemata: the building blocks of cognition.* Nueva York: Hillsdale. .

Searle, J. (1991). What is a speech act? The philosophy of language. En S. (. Davis, *Pragmatics* (págs. 254-264). Oxford: Oxford University Press.

Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en relatos orales de niños en edad escolar.* Caracas: Dicori UCV.

Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance.* Londres: Basil Blackwell.

van Dijk, T. y Kintsch, W. (1883). *Strategies on discourse comprehension.* Nueva York: Academic Press.

Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción social. En van Dijk, T. (Comp.) El discurso como interacción social. Barcelona. Gedisa.

Widdoowson, H. (1978). *Teaching language as communication.* Hong Kong: Oxford University Press.