

Cohesión en el fortalecimiento de la escritura académica de estudiantes universitarios

Cohesion for the Strengthening of Academic Writing of University Students

Ericka Vargas Castro¹

Resumen

La cohesión es una propiedad primordial en escritura académica, pues posibilita la conformación lógico-semántica del texto. Tres aristas que permiten rastrearla son los conectores discursivos, los mecanismos referenciales y los recursos léxicos. Así las cosas, este artículo busca identificar las principales necesidades de los estudiantes universitarios sobre dicho tema, ejemplificar estas insuficiencias y brindar recomendaciones sobre cómo abordarlas. Específicamente, se detectaron dificultades para escoger el conector apropiado según sus propiedades sintácticas y semánticas, mecanismos referenciales con falta de concordancia y ambiguos, recursos encapsuladores confusos y excesiva repetición léxica. Se recomienda fortalecer estos aspectos en la didáctica de la expresión escrita empleando una metodología que familiarice al estudiantado con el registro escrito especializado en su área, enfatice en la organización de la información y refuerce el proceso de revisión de aspectos formales y de contenido.

Palabras clave: cohesión; escritura académica; enseñanza de la redacción; Costa Rica

Abstract

Cohesion is an essential property in academic writing since it enables the logical-semantic conformation of the text. Three aspects that allow us to trace it are linking words, referential mechanisms, and lexical resources. Thus, this article seeks to identify the main needs of university students on this topic, exemplify these insufficiencies and provide recommendations on how to address them. Specifically, some of the difficulties detected include challenges choosing linking words according to their syntactic and semantic properties, referential mechanisms with lack of agreement and ambiguity, confusing encapsulating resources, and excessive lexical repetition. It is recommended to strengthen this property in the didactics of academic writing using a methodology that familiarizes learners with the written register specialized in their area, emphasizes the organization of information, and reinforces the review process of formal as well as content aspects.

Keywords: Cohesion; Academic Writing; Composition Teaching; Costa Rica

Fecha de recepción: 2024-03-22
Fecha de evaluación: 2024-04-12
Fecha de evaluación: 2024-04-28
Fecha de aceptación: 2024-06-21

Introducción

Los estudiantes universitarios, si bien han pasado por un proceso de educación formal en primaria y secundaria, continúan considerando desafiante el plasmar sus ideas en formato escrito. Dicha labor tampoco les resulta particularmente atractiva porque requiere esfuerzo, concentración, tiempo y perseverancia, en una sociedad que está cada vez más invadida por la inmediatez comunicativa. Aunado a esto, Murillo (2022) enfatiza que se produjo un rezago en los procesos de lectura y escritura debido a la pandemia de COVID-19, al haber sido violentado el espacio tradicionalmente usado para la consolidación de los aprendizajes. Además, afirma Cassany (2009) que las dificultades en escritura aumentan cuando ha habido una formación fragmentaria o centrada en gramática: ortografía y sintaxis.

La textualización resulta particularmente retadora por varias razones. Por un lado, la falta de una planificación detallada del contenido conduce a redundancias, desorganizaciones del contenido e incoherencias, entre otros desaciertos. Por otro lado, si el escritor no ha ejercitado con suficiente afán sus conocimientos en torno al vocabulario, no recurre a relaciones semánticas para propiciar la riqueza léxica, sino que se limita a la repetición de palabras. También podría haber inconsistencias en el proceso de conexión de las oraciones dentro del texto. Otra posible causa es que se le asigna el estatus de Dado a la información Nueva (Halliday 2014, p. 114) y esto conduce a dejar por fuera aspectos relevantes desconocidos para los lectores; por lo tanto, no se alcanza una comunicación efectiva.

Afirma Sánchez Avendaño (2005a) que las deficiencias en escritura deben ser abordadas desde una perspectiva textual. En este sentido, el objetivo último de la instrucción lingüística es perfeccionar la habilidad de los discentes para comprender y generar textos asertivos que cumplan con los objetivos comunicativos del emisor y que sean de fácil decodificación. En concordancia con la afirmación anterior, en este artículo se analizan las dificultades asociadas con cohesión. De esta forma, se busca contribuir con las investigaciones vinculadas con la escritura académica realizadas en la Universidad de Costa Rica.

En particular, se investiga el uso de conectores discursivos, mecanismos referenciales y recursos léxicos. Estas tres aristas se constituyen como primordiales en la conformación lógico-semántica de las redacciones y, por ende, las inconsistencias en su empleo conducen a textos poco claros. Interesa indagar cuáles son las principales dificultades en este ámbito con el fin de propiciar una reflexión que conduzca a prácticas didácticas que refuercen estos aspectos, de forma que se contribuya a fortalecer las habilidades de escritura a nivel universitario.

Estado de la cuestión

La escritura académica ha sido ampliamente abordada desde diversas perspectivas en Costa Rica. Por un lado, Rodino y Ross (1985) identifican una interferencia del código oral en el escrito, lo que evidencia la necesidad de apropiación de los recursos especializados para desenvolverse con soltura en redacciones. Por otro lado, Rojas-Porras (1987) recalca la ausencia de una demarcación clara entre las diferentes partes del discurso, las cuales son fundamentales para guiar al lector en el desarrollo del tema. Un acercamiento específicamente vinculado con la cohesión lo constituye la investigación de Sánchez Avendaño (2005a). En ella se analizan los mecanismos referenciales, sobre los cuales el autor comprueba que el estudiantado, por lo general, no recurre a estructuras que le permitan volver sobre lo dicho, y esta tendencia conduce a la repetición léxica.

Por otra parte, Sánchez Avendaño (2005b) subraya que los conectores discursivos son subutilizados en las redacciones recopiladas para su análisis, y que existe una tendencia a expresar la mayoría de las relaciones lógico-semánticas con el mismo elemento, por ejemplo, la conjunción *y*. La selección de uso se relaciona directamente con aquellos más recurrentes en el registro oral, lo cual refuerza la tesis de transferencia de recursos oral al escrito de Rodino y Ross (1985). Además, el autor también identificó la sobreutilización de algunos de ellos, en particular de *ya que*. Sánchez Avendaño (2005b) concluye que se debe propiciar la preocupación por el estilo al incentivar no solo la variedad en la utilización de estos recursos, sino además su selección en virtud de sus cualidades semántico-sintácticas.

Vargas Castro (2017) analiza la textura discursiva en redacciones estudiantiles universitarias e identifica inconsistencias en la selección del TEMA, las cuales pueden deberse a requerimientos sintácticos o discursivos. La incorporación de sucesivas subordinaciones dentro del Tema repercute en la conformación de ideas inconclusas, de forma que se generan cláusulas sin Rema. Asimismo, el estatus de Dado se ve comprometido cuando se emplean mecanismos referenciales ambiguos o con falta de concordancia con el antecedente. En lo relación con la secuencia textual argumentativa, el uso inadecuado de los temas textuales conduce a un debilitamiento de la estructura del discurso y del manejo de la información como argumento, contraargumento, refutación y tesis. En este sentido, hay una selección inapropiada de los recursos lingüísticos requeridos en los diversos niveles que constituyen el texto, por lo que la finalidad discursiva se ve comprometida.

Madrigal Abarca y Vargas Castro (2016) diferencian entre los conceptos *léxico*, como la totalidad de palabras conocidas en un momento dado; y *vocabulario*, que involucra los términos empleados en un acto de habla. También retoman a Cassany (1998, p. 381) para diferenciar entre *vocabulario activo*, aquel empleado por el hablante cotidianamente; y el *pasivo*, es decir, el que el hablante comprende, aunque no

lo utiliza. Las autoras corroboran la afirmación de muchos otros investigadores sobre la falta de variedad en el vocabulario empleado por los discentes en sus escritos.

En este punto cabe retomar a Núñez y del Teso (1996), quienes sostienen que en las redacciones escolares se registra un uso irreflexivo del lenguaje, dado que se utilizan términos sin haberse verdaderamente apropiado de ellos, lo cual conduce a una “insinceridad” en la plasmación de las ideas, puesto que no se tiene clara de la función de los recursos lingüísticos empleados para ello. Por lo tanto, es fundamental propiciar la búsqueda de la variedad léxica, de forma tal que aumente el caudal de términos activos empleados en con un significado preciso y en un contexto adecuado. Otras recomendaciones pedagógicas aparecen en Medina Cardoso y Arnao Vásquez (2013, p. 54), quienes insisten en que la didáctica de la escritura académica debe contemplar el proceso de apropiación y adaptación de los recursos propios de la cultura académica y en Camps Mudó y Castelló Badía (2013, p.19), quienes señalan los géneros discursivos como modelos de referencia para la producción verbal.

Marco teórico

Halliday (1976, p.1) define el *texto* como aquel pasaje, hablado o escrito, que forma un todo unificado. Calsamiglia y Tusón (2008, p. 207) relacionan este término con el concepto “tejido”, porque se entrelazan varios elementos para conformar una nueva estructura. Esta interrelación se denomina *textura* y se alcanza por medio del entramado de una serie de recursos discursivos que instauran la consistencia semántico-pragmática.

Para Baugrande y Dressler (1997, p. 35), un texto es “un acontecimiento comunicativo”, que cumple con siete normas de textualidad: dos de tipo lingüístico, cohesión y coherencia; dos psicolingüísticas, intencionalidad y aceptabilidad; dos sociolingüísticas, situacionalidad e intertextualidad; y una computacional, la informatividad (Baugrande y Dressler, 1997, p. 12). En este artículo interesa retomar la primera de ellas: la cohesión. Esta funciona en la medida en que efectivamente se mantenga activada en la memoria la información requerida, de tal forma que puedan decodificarse los pronombres y demás mecanismos de mantenimiento de la referencia (Baugrande y Dressler, 1997, p. 13). En particular, Halliday (1976, p. 8) la define como la relación que emerge entre un elemento dentro del texto con otro que resulta crucial para su interpretación. Por ende, el autor (1976, p. 13) afirma que esta propiedad discursiva permite generar las relaciones semánticas necesarias para posibilitar a un pasaje funcionar como texto. Entre los tipos de relaciones cohesivas, Halliday (2014) identifica las categorías: conjunción, referencia, elipsis y sustitución, y cohesión léxica.

La cohesión pertenece, entonces, a la zona léxico-gramatical (Halliday, 2014, p. 608), según se observa en el siguiente cuadro:

Tabla 1*Tipos de cohesión*

Tipo general		Zona gramatical	Zona léxica
Transición entre mensajes		Conjunción [Unidad: la cláusula]	
Estatus de los elementos	En significado	Referencia [Unidad: nominal, grupo adverbial]	Cohesión Léxica [sinonimia, hponimia]
	En palabras	Elipsis y Sustitución [Unidad: la cláusula (complejo clausal), grupo nominal u grupo adverbial]	[repetición, colocación]

Nota. Halliday (2004, p. 608).

De los sistemas anteriores, este artículo se centrará en los de conjunción, referencia y cohesión léxica.

Conjunción: los conectores discursivos

Afirma Halliday (1976, p. 226) que los elementos conjuntivos ejercen la función cohesiva debido a sus significados específicos, de forma que establecen relaciones entre los enunciados al presuponer la presencia de otros componentes en el discurso. A las expresiones conjuntivas, Montolío (2014b) las denomina *conectores discursivos*. Estos desempeñan una serie de funciones cruciales en la escritura académica. Por un lado, focalizan información y, por ende, llaman la atención del lector hacia secciones específicas del texto. Por otro lado, evidencian las relaciones lógicas que existen entre las diferentes partes del discurso, por lo que guían la interpretación de la información. Montolío (2008: p. 106) compara esta segunda función con las señales de tráfico de circulación vial: indican lo que viene a continuación.

La diferencia fundamental que establece Montolío (2008, 2014b) en cuanto a las propiedades gramaticales de los conectores es la existente entre aquellos *parentéticos* y los *integrados* en la oración. Los primeros pueden ir entre pausas, poseen gran independencia sintáctica y, por ello, gozan de movilidad oracional y tienden a combinarse con el modo indicativo:

- 1) Julián estudió mucho. Por lo tanto², sacó buenas notas.
- 2) Julián estudió mucho. Sacó, por lo tanto, buenas notas.
- 3) Julián estudió mucho. Sacó buenas notas, por lo tanto.

En los ejemplos anteriores, se muestra cómo el conector codifica las relaciones de significado con la afirmación que le antecede. Puede colocarse al inicio de la segunda oración, luego de pausa fuerte como punto o punto y coma; inserto en medio de la segunda oración, posición en la que separa integrantes medulares de la estructura sintáctica de la oración, por lo que se coloca entre comas; o bien ir al final del enunciado.

Por su parte, los conectores integrados en la oración contienen en su estructura un elemento que subordina y, en consecuencia, deben ir unidos a la cláusula que introducen, característica que reduce su movilidad. Tienden a combinarse tanto con indicativo como con subjuntivo y, en algunos casos, puede haber una alternancia entre la cláusula subordinada y un sintagma nominal:

- 4) Aunque esté lloviendo, iré al concierto.
- 5) A pesar de que es de estatura pequeña, es un buen arquero.
- 6) A pesar de su pequeña estatura, es un buen arquero.

En el ejemplo (4), se muestra el uso del subjuntivo en el verbo *esté*. Además, si se deseara mover el conector, habría que desplazar simultáneamente la cláusula subordinada, de forma que se generaría el enunciado *iré al concierto, aunque esté lloviendo*³. Por su parte, los casos (5) y (6) evidencian la alternancia entre una cláusula *es de una altura pequeña* y un sintagma nominal *su pequeña estatura* respectivamente.

Para efectos de esta investigación y por la naturaleza de los ejemplos extraídos, la exposición teórica en este punto se limitará a los conectores aditivos, contraargumentativos, consecutivos, causales y finales, denominados por Halliday (1976, p. 238-243): aditivos, adversativos, y causales de razón y de propósito respectivamente.

En primer lugar, los conectores aditivos introducen una oración que se agrega al enunciado precedente, de forma que mantienen la misma línea temática (Montolío, 2008, p. 149). La autora (2008, p. 152-153) distingue entre aquellos que carecen de valor argumentativo, es decir, introducen contenido con el mismo nivel de importancia, frente a los que lo poseen y, por ende, codifican la información que les prosigue como la más relevante:

Tabla 2*Conectores aditivos*

Sin valor argumentativo	Con valor argumentativo
<i>Asimismo También Igualmente De igual/mismo modo/manera/ Forma Por su parte A su vez</i>	<i>además, encima (para colmo, por si fuera poco, típicos de la oralidad), es más, más aún, por añadidura, incluso, inclusive.</i>

Nota. Montolío (2008, p. 153).

Los organizadores del discurso se asemejan a los conectores aditivos en tanto agregan información que sigue la misma línea temática. Se diferencian, sin embargo, en que especifican la estructura de la exposición:

Tabla 3*Conectores que explicitan la organización textual*

Organizadores textuales		
De apertura	De continuidad	De cierre
Inauguran una serie o una parte del discurso	Introducen un elemento no inicial en una serie	Señalan el fin de una serie discursiva
en primer lugar por una parte por un lado de una parte ante todo de entrada	en segundo/tercer/X lugar por otra parte por otro lado de otra parte de igual forma/manera/modo asimismo también después por su parte	en último lugar finalmente por último por lo demás

Nota. Montolío (2014b, p. 26).

En segundo lugar, los contraargumentativos introducen un obstáculo en relación con la primera cláusula. Si este se considera débil, se emplean conectores integrados en la oración. En cambio, si el impedimento es fuerte, se emplean los parentéticos:

7) Aunque me duele la cabeza, voy a leer.

8) Iba a leer. Sin embargo, me duele la cabeza.

Esta diferencia es esencial en el proceso argumentativo. Así, en los ejemplos (7) y (8), la diferencia en la selección de uno u otro conector repercute en lo que se deduce a partir de las cláusulas: en el (7) la persona va a leer; en cambio, en (8), no lo hará.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza estos conectores según sus usos sintácticos y matices semánticos:

Tabla 4

Conectores contra-argumentativos

<p>a) Introduce argumentos débiles (concesivos) Integrado en la oración <i>aunque, si bien, a pesar de (que), pese a (que)</i></p>	<p>b) Introduce argumentos fuertes (adversativo) Parentético <i>pero, empero, mas, sin embargo, no obstante, con todo, de todas formas/maneras, ahora bien, aun así</i></p>
<p>c) Correctivos integrados <i>mientras que, en tanto que y sino que,</i> parentéticos <i>en cambio, por el contrario y antes bien.</i></p>	<p>d) Disminuyen la relevancia argumentativa anterior Parentéticos <i>de todas formas, de todas maneras y de todos modos, sea como sea, en cualquier caso,</i> <i>después de todo.</i></p>

Nota. Montolío (2008, p. 126-129).

En tercer lugar, otra relación frecuente que se encuentra en los discursos es la de causa-consecuencia. El conector que se prefiera enfatiza una o la otra:

En tercer lugar, otra relación frecuente que se encuentra en los discursos es la de causa-consecuencia. El conector que se prefiera enfatiza una o la otra:

9) Voy a ir al estadio porque me regalaron una entrada.

10) Me regalaron una entrada. Por lo tanto, voy a ir al estadio.

Mientras que los conectores causales están integrados a la oración, por ejemplo: porque, pues, puesto que, ya que, a causa de, visto, que, dado que, como, considerando que, a causa de, por culpa de, gracias a, los consecutivos pueden ser de ambos tipos según se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 5*Conectores consecutivos*

Integrados en la oración	Parentéticos
<i>Así que</i> <i>De manera que/de</i> <i>modo que</i> <i>Por lo que</i> <i>De ahí (que)</i>	<i>Por ello/eso</i> <i>Por ese/tal/dicho</i> <i>motivo/razón/causa</i> <i>En consecuencia</i> <i>Por consiguiente,</i> <i>Por lo tanto</i> <i>Por ende</i> <i>Pues</i> <i>Así pues</i>

Nota. Montolío (2008, p. 136).

Por último, los de finalidad expresan un propósito último (Halliday 1976: 243), un objetivo por alcanzar. El más recurrente es para, aunque existen una gran variedad orientados, sobre todo, al registro formal:

Tabla 6*Conectores de finalidad*

Registro neutro	Registro formal
<i>Para (que)</i> <i>a</i>	<i>A fin de (que)</i> <i>Con el fin de (que)</i> <i>Con el objeto de (que)</i> <i>Con el objetivo de (que)</i> <i>Con la intención de (que)</i> <i>Con la finalidad de (que)</i> <i>De tal modo (que)</i>

Nota. Galán Rodríguez (2000) y Calsamiglia y Tusón (2008).

Tanto Halliday (1976: 243) como Galán Rodríguez (2000: 3621) coinciden en que las cláusulas de finalidad ponen de manifiesto una relación causa-efecto, en la que este último se interpreta como posterior, por lo cual tienden a ocupar la segunda posición, aunque se anteponen si el emisor desea darles particular relevancia. Galán Rodríguez (2000: 3621) añade que este tipo de cláusulas tiene integrada una clara intencionalidad por parte del sujeto, y que dicha actitud volitiva, junto con la proyección final al futuro, hace que tiendan a emplearse más en subjuntivo.

Referencia

Halliday (1976) afirma que existen ciertos elementos en el lenguaje que poseen

la propiedad de referencia. Esto significa que no constituyen una unidad semántica en sí mismos, sino que señalan a otro elemento para su interpretación. La cohesión reside en la efectividad con la que se consigue retener discursivamente aquello de lo que se habla. Si el hablante juzga que la información que va a transmitir es Nueva o desea proyectarla como tal, deberá utilizar estructuras lingüísticas que la presenten de esa forma. Por ejemplo, puede recurrir al artículo indefinido dentro de un grupo nominal para introducir por primera vez un elemento:

11) Conocí a un hombre extranjero en el mercado.

Posteriormente, se emplean recursos que lo retomen, por ejemplo: el artículo definido, la elisión o los pronombres:

12) El hombre era de Alemania, [Ø], estaba buscando la iglesia y lo ayudé a encontrarla.

Mientras que el sistema conjunción une cláusulas enteras, el de referencia establece vínculos entre elementos. Los referentes conectan cosas o hechos y marcan el estatus textual, entendido como valor asignado sirve como guía en el procesamiento de la información. Si la información se presenta como identificable, el lector deberá recuperarla en otro lugar, como se muestra en cuadro que se presenta a continuación:

Tabla 7

Tipos de referencia

Referencia hacia:		Anterior	Actual	Posterior
El entorno	Exofórica		Exofórica	
El texto	Endofórica	Anafórica	↑ ←Elemento→	Catafórica

Nota. Halliday (1976, p. 33).

La distinción básica de elementos fóricos es la dirección a la que apuntan para su decodificación. Por un lado, la exófora aparece cuando lo recuperable, está fuera del texto y el mecanismo referencial será un deíctico, interpretable según el aquí y el ahora y, por ende, produce un nexa con el contexto de la situación comunicativa. Se incluyen en este apartado los deícticos de persona (*yo, tú, nosotros*), los de tiempo (*ayer, hoy, mañana*), o los de distancia (*aquí, ahí, allá*).

Por otro lado, en la referencia endofórica, aquello recuperable se encuentra dentro del texto mismo. Si ya ha sido introducido previamente, se trata de una *anáfora*, mientras que, si se incorpora posteriormente, es una *catáfora*. Lo más común es que la primera aparezca con mucha mayor frecuencia que la segunda.

Existen tres tipos de referencia: personal, demostrativa y comparativa. La primera

la constituye el repertorio de pronombres personales en sus diferentes casos con sus flexiones en género y número, así como los posesivos tónicos y átonos. Un ejemplo se presenta en el siguiente fragmento en el que se apunta hacia el antecedente *Miriam*:

13) Alfonso siguió a Miriam. Ella lo había llamado y él le había dicho que hoy la recibiría para conversar.

Es importante destacar que los posesivos *su* y *suyo* hacen referencia a cuatro personas gramaticales diferentes (*él, ella, usted, ellos/ellas* y *ustedes*), de ahí su potencial para generar ambigüedad. Por eso, un enunciado como:

14) Esta es su sombrilla

Solo resulta informativo si hay un antecedente claramente explícito y no ha aparecido otro sintagma nominal que pueda codificarse como tal.

La referencia demostrativa incluye los pronombres, adjetivos y adverbios demostrativos y, además, los determinantes definidos (*el, la, los, las*) o indefinidos (*un, una, unos, unas*). Por ejemplo, en:

15) Ayer vi a un perro afuera de mi casa.

En esta cláusula, el determinante indefinido indica que el Participante perro es Nuevo en el discurso porque es un elemento no recuperable a partir del contexto previo. Una vez que el oyente sabe sobre su existencia, el hablante se puede referir a él y otorgarle el estatus de Dado:

16) El perro me siguió moviendo la cola.

En esta el determinante definido *el* indica que la identidad del perro ya es conocida y su posición inicial permite confluir las funciones Tema/ Dado.

La referencia también puede darse por comparaciones o relaciones de contraste con recursos como:

17) El queso es una buena opción para combinar con el vino blanco. Otra posibilidad es ofrecer aceitunas.

En la primera oración de este ejemplo el Rema introduce la información Nueva por medio del artículo indefinido *un*. En la segunda, el Tema se estructura a partir del Rema anterior y establece un paralelismo Dado por las formas *una/otra*.

López Samaniego y Taranilla (2014, p. 385) resumen los principales mecanismos de mantenimiento referencial con las siguientes posibilidades:

- a) Elisiones (del sujeto, de un complemento, de una frase): Ø
 - b) Pronombres (personales —él —, demostrativos —este —, relativos —que —, indefinidos —uno —, etc.).
 - c) Sintagmas nominales definidos (el arquero del Real Madrid)
- A la lista anterior cabe agregar los posesivos (*su sombrilla*) y el relativo posesivo

cuyo (*En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme*).

Las autoras y especialistas en escritura académica (2014a, p. 391) recomiendan que la selección del mecanismo referencial más adecuado se haga iniciando por el más económico que permita identificar la entidad referida de forma clara y unívoca. Por ello, realizan un desglose de elementos que van de menor a mayor informatividad, según se muestra a continuación:

∅ < él, este < este escritor / el autor < el autor de *El Quijote* < Cervantes

En esta representación se manifiesta la posibilidad de hacer referencia a un elemento con la elisión o con estructuras cortas como pronombres, siempre y cuando no haya ambigüedad en la interpretación de la entidad referenciada. Si la hay, se debe recurrir a sintagmas nominales que brinden la información requerida, o bien, en última instancia, repetir directamente la entidad.

López Samaniego y Taranilla (2014a, p. 387-389) enfatizan en la existencia de problemas de comprensión derivados de inconsistencias en el uso de mecanismos referenciales en condiciones como: se le da el estatus de Dado a información desconocida; la expresión seleccionada apunta a varias posibles entidades en el texto; y falta de concordancia en género o en número entre el mecanismo referencial y la entidad a la que se refiere.

Cohesión léxica

Diferentes tipos de relaciones léxicas funcionan de forma cohesiva apuntando a una entidad anterior. A este uso de las palabras Halliday (1976: 278) lo denomina *reiteración*. Entre estas se encuentran los hiperónimos, sustantivos generales o superordinados que son términos que codifican significados abarcadores dentro de los cuales se ubican categorías menores, llamadas hipónimos, es decir, el significado de una palabra se encuentra dentro de otra (Yule 2020, 135). Esta relación se da entre *animal/perro*. La sinonimia, esto es, palabras con significado próximo (Yule 2020, 134) también puede ser empleada para retomar un elemento, como sucede en:

18) El diamante presenta un brillo incomparable. Esta luminosidad lo reviste de atractivo.

Este tipo de mecanismo referencial nominal incorpora más información sobre el referente y, siguiendo a López Samaniego y Taranilla (2014a, p. 404), está compuesto por las siguientes partes. En primer lugar, se agrega un determinante, el cual ha de escogerse cuidadosamente porque cada una de las posibilidades existentes posee usos específicos. El determinante demostrativo *este* se emplea cuando la entidad referida está a corta distancia y puede emplearse tanto anafórica como catafóricamente; difiere del artículo definido en tanto *este* último trata el sintagma nominal como conocido por el lector, aunque no necesariamente esté en el contexto previo.

El determinante demostrativo ese también se emplea para referirse a entidades que han aparecido previamente, e indica un distanciamiento, sea espacial, temporal, psicológico o afectivo con respecto a dicha entidad. *Aquel* también marca distancia con respecto al tiempo y espacio de la escritura. Por último, *tal / dicho* funcionan en este sentido; no obstante, prescinden de complementos que agreguen información adicional sobre la entidad referida.

En segundo lugar, el sustantivo que se emplee debe ser lo suficientemente específico para condensar el concepto al que apunta y efectúa esta acción gracias a sus propiedades semánticas. En tercer lugar, los modificadores pueden incorporar información adicional que permita ampliar los conocimientos sobre la entidad, brindar datos que orienten la progresión temática, afianzar rasgos enciclopédicos y hasta lanzar juicios de valor (López Samaniego y Taranilla, 2014a, p. 422). Reiterar exactamente la misma palabra en el texto resta riqueza léxica al texto (Madrigal y Vargas, 2016) y genera redundancias (López Samaniego y Taranilla, 2014a, p. 381). Por lo tanto, la variedad hace que la lectura se torne más ágil.

Metodología

Los objetivos del presente artículo son los siguientes: identificar las principales necesidades educativas de los estudiantes universitarios sobre el tema de cohesión en escritura académica, ejemplificar estas insuficiencias y brindar recomendaciones de cómo abordarlas. De esta forma, se busca brindar aportes teóricos para fortalecer la comunicación escrita y mostrarles a los discentes criterios específicos para la corrección de estilo.

Con este fin, se recopilaron un total de 40 redacciones argumentativas de una extensión máxima de 650 palabras, escritas por estudiantes de la Universidad de Costa Rica. Gracias al sistema de becas, a esta institución pueden asistir discentes de diversas clases sociales, siempre que cumplan con los requisitos de haber concluido sus estudios de educación media, haber aprobado el examen de admisión y estar inscritos en una de las muchas carreras de grado ofrecidas. Por esta heterogeneidad, en cuanto a perfil socioeconómico y áreas de estudio, se decidió tomar como criterio de selección únicamente que quienes participaran en esta investigación fueran de primer ingreso.

El tema se derivó de un proyecto de ley que pretendía legalizar el consumo recreativo del cannabis en Costa Rica. Este fue seleccionado porque, tradicionalmente, ha sido uno de los tópicos más polémicos, y por su relevancia en la sociedad costarricense en el año 2023 a raíz de dicha propuesta. Se les solicitó a los participantes una redacción con un registro formal para ser leído en contextos académicos.

Habiendo identificado el sistema Cohesión como uno de los ejes fundamentales

para fortalecer los textos y el punto central de la presente investigación, se procedió a seleccionar casos que mostraran las dificultades en el uso de conectores discursivos, mecanismos referenciales y cohesión léxica, las cuales se discuten para proponer luego alternativas de mejora.

Los resultados se presentan de modo cualitativo, pues interesa ejemplificar los desafíos más representativos y no su cuantificación. También se establece una reflexión en torno de los aspectos medulares que necesitan fortalecerse en la didáctica de la escritura académica sobre la propiedad de cohesión.

Resultados

Sistema Conjunción

El sistema *Conjunción* es esencial para establecer lazos cohesivos entre las ideas del texto. Un problema identificado en la relación aditiva es que se fluctúa entre los conectores sin lograr evidenciar la relación lógico-semántica correspondiente con la línea de razonamiento argumentativo:

19a) El cannabis aporta una gran cantidad de beneficios en comparación con otras drogas. Pues, plantea menores riesgos; y asimismo, la baja dependencia. (Estudiante 1)

En primer lugar, es relevante destacar la multiplicidad de usos de *pues*. Este puede ser un conector causal: *estoy cansada, pues he trabajado todo el día* y también uno consecutivo: *me he esforzado mucho por el éxito de esta empresa. Merezco, pues, ser parte del proceso de toma de decisiones*. Sin embargo, también desempeña una función metadiscursiva en la conversación y, dentro de esta, permite continuar con el mensaje, retomar un tema, introducir una digresión y recuperar el turno perdido (Briz, 2011).

En este sentido, una posibilidad de interpretación en el ejemplo (19a) es que se esté utilizando *pues* para organizar los sucesos narrados. De ser así, en un escrito académico es recomendable recurrir a conectores propios de este registro, como los ordenadores del discurso: *por un lado, por otro lado*. Asimismo, es necesario incorporar un verbo conjugado en la última oración para propiciar paralelismo:

19b) El cannabis aporta una gran cantidad de beneficios en comparación con otras drogas. Por un lado, plantea menores riesgos; por otro lado, genera baja dependencia.

También existen otras opciones para organizar esta información. Por tratarse de constituyentes cortos, podría prescindirse de *pues* en el primer razonamiento y simplemente coordinar el segundo con la conjunción *y*, lo cual produciría un enunciado como:

19c) El cannabis aporta una gran cantidad de beneficios en comparación con

otras drogas: plantea menores riesgos y genera baja dependencia.

Por el contrario, si se desea desarrollar la idea en virtud de una relación causa-consecuencia, ha de verificarse la puntuación empleada, en vista de que *pues* como conector causal debe modificar una oración principal y no lleva coma después. En esa línea argumentativa, conviene prescindir del conector aditivo *asimismo*:

19d) El cannabis aporta una gran cantidad de beneficios en comparación con otras drogas, pues plantea menores riesgos y genera baja dependencia.

Cabe enfatizar que las oraciones se pueden vincular por medio de conjunciones, las cuales establecen una relación de coordinación (Halliday 1976, p. 235) y, por ello, se desempeñan como conectores oracionales (Montolío 2008, p. 130), así como por unidades mayores como los adjuntos conjuntivos, los cuales funcionan a nivel textual. Por ende, la selección de uno u otro depende del tipo de estructura que se desea unir. En el ejemplo (19a), se ha utilizado *asimismo*. No obstante, este es un conector especializado en vincular segmentos discursivos extensos, y su uso no resulta adecuado cuando la finalidad es enlazar dos extractos cortos.

En cuanto a los conectores contraargumentativos, es importante identificar claramente el obstáculo y valorarlo como débil o fuerte, para luego escoger el conector más adecuado:

20a) No obstante, la creación de la ley para la legalización de la marihuana amplía las oportunidades de desarrollo para la producción, pero demanda la generación de gran cantidad de leyes y gastos de dinero en monitoreo de controles de seguridad. (Estudiante 2)

Con la ambivalencia que genera el uso de dos conectores contraargumentativos de argumento fuerte en el ejemplo anterior, resulta difícil identificar si se está apoyando o rechazando la ley; por ende, se pierde la posibilidad de defender la tesis del texto. En el primer caso, es recomendable eliminar el conector inicial y cambiar el segundo conector por uno contraargumentativo de argumento débil:

20b) Aunque la creación de la ley para la legalización de la marihuana demanda la generación de gran cantidad de leyes y gastos de dinero en monitoreo de controles de seguridad, amplía las oportunidades de desarrollo para la producción.

En el segundo caso, sería recomendable eliminar el primer conector y utilizar uno contraargumentativo de argumento fuerte:

20c) La creación de la ley para la legalización de la marihuana amplía las oportunidades de desarrollo para la producción; sin embargo, demanda la generación de gran cantidad de leyes y gastos de dinero en monitoreo de controles de seguridad.

Gran cantidad de complicaciones deviene de la dificultad para diferenciar los conectores parentéticos de los integrados:

21) Ya que, condiciona la producción de manera que muchas de las personas que podrían emprender en esta área se ven condicionadas por esta legislación. (Estudiante 3)

22) Dado que, para obtener una licencia de siembra que cumpla con los requisitos de presentar un contrato previamente firmado. (Estudiante 4)

23) Puesto que, la ley que se está analizando podría traer beneficios a los agricultores. (Estudiante 5)

24a) Por lo que, lo que se debe hacer antes de proceder con la legalización de la marihuana. Es educar a la sociedad sobre los aspectos positivos y negativos, como cualquier otro fármaco. (Estudiante 6)

En los ejemplos (21) y (22), se emplean los conectores causales como si fueran parentéticos, lo cual conduce a dos inconsistencias en cuanto a la cohesión. Por un lado, se separa la cláusula subordinada de la principal y, con ello, se debilita la relación causal, fundamental para la argumentación. Por otro lado, se divide el conector integrado de la cláusula que introduce con una coma, con lo cual se genera una estructura incompleta. Resulta esencial recordar que, en estos casos, la relación causa-efecto se introduce con locuciones conjuntivas subordinantes, y estas plantean una idea que debe complementarse con otra que será el eje aseverativo central. Dicha relación semántica ha de mostrarse con la estructuración de un solo enunciado en el que la coma debe marcar el final de la cláusula subordinada. Cabe destacar que en (22) solo se introduce una finalidad y no llega a desarrollarse el contenido que se requeriría aportar con los vínculos hipotácticos.

En los extractos (23) y (24a), ocurre una situación similar, esta vez con los conectores consecutivos. Estos se dividen en parentéticos e integrados en la oración y conviene diferenciarlos. Si se desea sintetizar una idea como en el (23), conviene emplear el primer tipo para proyectar una segmentación clara de las ideas y guiar al lector adecuadamente hacia la deducción. Por otra parte, en el ejemplo (24a), se muestra cómo la confusión entre las propiedades sintácticas de estos conectores conduce a un enunciado inconcluso. En este caso, *por lo que* encabeza un fragmento cuya función sintáctica es Sujeto; por eso, lo recomendable sería cambiarlo a un parentético como *por lo tanto* y unir el predicado, que se encuentra después del punto y seguido, para construir un enunciado completo, según se muestra a continuación:

24b) Por lo tanto, lo que se debe hacer antes de proceder con la legalización de la marihuana es educar a la sociedad sobre los aspectos positivos y negativos, como cualquier otro fármaco.

Cabe recordar que existen dos conectores causales que semánticamente incluyen un juicio de valor: *gracias a* y *por culpa de*. Su utilización está estrechamente vinculada

a causas consideradas como positivas o negativas respectivamente:

25) Después de esto, la marihuana paso a ser un tema político inmerso en dilemas morales promovidos desde el argot religioso, así como sociales y económicos, pues es sabido que, gracias a su estigmatización, el cannabis mueve a bandas de narcotraficantes bajo la sombra de la ilegalidad. (Estudiante 7)

26) Por culpa de décadas de estudio, se sabe con certeza que el desarrollo del cáñamo y el cannabis son de provecho para la sociedad. (Estudiante 8)

En el ejemplo (25), *estigmatización* es una situación adversa, por cuanto se requiere el conector *por culpa de*. Al contrario, en el (26), *décadas de estudio* es un aporte en el conocimiento, por lo que requiere una asociación con *gracias a*.

Sistema referencia

Los mecanismos referenciales son unos de los principales encargados de hilvanar el tejido discursivo junto con los conectores (López Samaniego y Taranilla, 2014a, p. 379). Sin embargo, siguiendo a Van Dijk (1980, p. 204), el título es una macroestructura semántica que guía las inferencias y expectativas del lector. Su función es macro-discursiva y obedece a una representación superior y, por lo tanto, no constituye una primera mención al antecedente. Considérese el siguiente ejemplo:

27) Usos de la marihuana en la historia

A pesar de tener sus inicios 4000 años a.C. en China para el tratamiento de enfermedades, hoy en día esta planta posee grandes prejuicios y prohibiciones alrededor del mundo, pasando de ser completamente legal en 1940 a ser considerada ilegal en Estados Unidos luego de la controversial era Hippie. (Estudiante 9)

La inconsistencia que se presenta en el caso (27), ya registrada en Sánchez (2005a, p.287) y en Vargas (2017, p.177), es que se requiere una primera mención del antecedente la marihuana dentro del texto y, posteriormente, retomarlo con mecanismos léxicos como: esta planta.

Asimismo, cabe recordar que la escogencia de un sintagma nominal como estrategia para recuperación referencial debe tener como núcleo un sustantivo, el cual es pieza clave en la decodificación de la entidad referida:

28) El Cannabis Sativa ha sido utilizado históricamente. El medicinal y la elaboración de objetos y textiles son sus principales. (Estudiante 10)

En el ejemplo (28) se usa la construcción *sus principales*, en la que se incluye un posesivo que apunta hacia *el Cannabis Sativa* y un adjetivo que ha quedado sin sustantivo al cual modificar. La ausencia de este elemento y de una entidad con la cual apuntar hacia otro lugar del texto genera una construcción confusa. Un error

común radica, entonces, en hacer referencia a una entidad ausente en el texto previo y en no emplear un sustantivo que englobe el concepto que se requiere desglosar.

Además, en las redacciones analizadas, se registró la inconsistencia definida por Montolio (2014a, p. 389) como: “la expresión seleccionada apunta a más de una entidad mencionada en el texto”:

29) El uso de la marihuana como droga por parte de los adolescentes puede llegar a tener consecuencias y los encargados de velar por su bienestar mantienen una postura escéptica. Ellos buscan su propio placer. (Estudiante 11)

30) Otro punto a destacar es que las organizaciones privadas reaccionan distinto a las entidades públicas, las cuales ante crisis en la nación tienen alternativas sostenibles. (Estudiante 12)

En el ejemplo (29) el pronombre personal en caso nominativo *ellos* puede referirse tanto a *los adolescentes* como a *los encargados de velar por su bienestar*, debido a la concordancia en género y número y el posesivo *su* también es ambiguo. Por lo tanto, se necesita que las estrategias para retomar el antecedente sean más informativas, lo cual se logra con sintagmas nominales que contengan sinónimos o hiperónimos como: *los jóvenes*. Igualmente, en el (30) *las cuales* podría estar retomando tanto a *las organizaciones privadas* como a *las entidades públicas*. Una posibilidad es recurrir a fórmulas que remitan a la posición en el texto: *las primeras / las segundas*. Cabe recordar que los escritos académicos deben ser unívocos y procurar desembocar en productos claros y comprensibles. Dado que los problemas con los mecanismos referenciales obstaculizan la comprensión del contenido (López Samaniego y Taranilla 2014a, p. 389), resulta imprescindible la efectividad en su uso.

También se registró falta de concordancia entre el pronombre y la entidad referida en varias ocasiones:

31a) En síntesis, el cannabis brinda múltiples oportunidades, las cuales, a partir de su cultivo legal, ayudarán no solo en la salud de los costarricenses sino también en la subsistencia y en el fortalecimiento de la economía del país. (Estudiante 13)

32) El cannabis es muy consumido en el mundo porque ella produce relajación. (Estudiante 14)

33) Es fundamental poseer conocimiento sobre el Cannabidiol y sus múltiples beneficios, estas con el fin de tratar diversas enfermedades crónicas o psicológicas. (Estudiante 15)

34) Consecuentemente, el crimen organizado inclusive le ha vendido a infantes que son presa de su inocencia. (Estudiante 16)

En el ejemplo (31a) se utiliza un relativo femenino plural para retomar *múltiples*

oportunidades. Más adelante el posesivo *su*, dentro del sintagma nominal *cultivo legal*, resulta ambiguo porque se interpreta como si el antecedente fuera el mismo, cuando ha variado para apuntar hacia *el cannabis*. En este caso, conviene usar un mecanismo que retome la información de género y número para dejar huella del cambio de antecedente:

31b) En síntesis, el cannabis brinda múltiples oportunidades, las cuales, a partir del cultivo legal de este, ayudarán no solo en la salud de los costarricenses sino también en la subsistencia y en el fortalecimiento de la economía del país.

Por otra parte, en el (32) se escoge *ella* como pronombre para retomar *el cannabis*. La confusión en cuanto al género puede deberse a que se tenga en mente la palabra *marihuana*. Por lo tanto, siempre es recomendable, durante la etapa de revisión, verificar la concordancia entre el mecanismo referencial y el antecedente. En cambio, en el (33) el demostrativo *esta* no apunta a ningún elemento previo, por lo que conviene eliminarlo del enunciado. Por último, en el (34) se muestra la falta de concordancia en número, pues *le* apunta hacia la entidad *infantes* y debe, entonces, flexionarse en plural.

Es importante recordar que, durante la textualización, en muchas ocasiones, resulta crucial poner en marcha un proceso de revisión local para verificar la relación entre lo que se desea comunicar y lo que se ha plasmado en el escrito, debido a que puede suceder que se dé por un hecho la presencia de información ausente, o que haya un giro en la organización de las ideas que requiera concordancia.

Otra deficiencia identificada es el uso del adverbio relativo *donde*, el cual, normativamente, debe ser utilizado en cláusulas de relativo cuyo antecedente es un lugar. En cambio, este funciona como una especie de proforma de pronombre relativo, es decir, se recurre indistintamente a él, en lugar de seleccionar uno que brinde pautas efectivas para identificar el antecedente:

35a) En ciudades alrededor del mundo se han dado “experimentos de legalización”, donde el consumo de la marihuana recreacional; lugares como: Ámsterdam y California. (Estudiante 17)

36) Sin embargo, una vez se legalice la marihuana el gobierno debe de analizar la distribución del dinero en proyectos educativos donde se estudie más este tipo de droga en pro del ambiente. (Estudiante 18)

37) Dependiendo del componente activo que se le extraiga, el cannabis, puede tener usos lúdicos, donde su componente activo THC, produce un efecto sobre las neuronas. (Estudiante 19)

En el caso (35a), de acuerdo con el orden de las ideas, el antecedente del relativo es *experimentos* y no *las ciudades*; por ello, el mecanismo para retomar la entidad debería concretarse con pronombres como *en los cuales*, como se muestra

a continuación:

35b) En ciudades alrededor del mundo se han dado “experimentos de legalización”, en los cuales se permite el consumo de la marihuana recreacional, lugares como: Ámsterdam y California.

Es preciso enfatizar que, siguiendo a Halliday (2014), el integrante fundamental de una cláusula es el proceso, alrededor del cual giran los participantes. Se alcanza cohesión en la medida que no se prescinda de requerimientos indispensables en el enunciado.

En vista de que las cláusulas de relativo funcionan como adjetivos al modificar un sustantivo, otra solución puede ser mover esta estructura junto al antecedente con el que parece estar relacionado:

35c) En ciudades alrededor del mundo donde se permite el consumo de la marihuana, como Ámsterdam y California, se han efectuado “experimentos de legalización”.

Sin embargo, en todo caso, se requiere la presencia de un proceso dentro de la cláusula de relativo y la reorganización del fragmento posterior al punto y coma. Finalmente, otra posibilidad sería:

35d) En ciudades alrededor del mundo se han dado “experimentos de legalización”. En lugares como Ámsterdam y California se permite el consumo de la marihuana recreacional.

Esta vez se ha empleado el fragmento final que aparece desgajado del resto de la oración y se ha utilizado como adjunto temático que introduce la segunda oración, que funciona de respaldo.

Una condición similar se presenta en el (36) pues, si la entidad que se retoma es *proyectos educativos*, entonces el relativo tiene que recuperar información sobre este, como el género y número, tal como sucede con el pronombre relativo: *en los que*. Por último, en el ejemplo (37), el adverbio relativo locativo llega a emplearse como si se tratase de un conector ejemplificador o particularizador. Es recomendable, entonces, eliminar *donde* y emplear uno de estos en su lugar.

Otros desajustes cohesivos ocasionados por el uso inapropiado de los pronombres relativos se presentan a continuación:

38) Los ingresos por ventas impulsan el crecimiento de comunidades que quizá las problemáticas mundiales les han afectado. (Estudiante 20)

39) Al legalizar la marihuana esta se convertiría en una droga de fácil acceso en la que todos los ciudadanos tendrían la posibilidad de consumirla en grandes cantidades como el alcohol. (Estudiante 21)

40) Se sabe, mediante estudios realizados sobre esta droga, que es una de las

primeras en usarse por este sector de la población. Lo que contribuye a introducirlos en otras sustancia más fuertes y dañinas para la salud. (Estudiante 22)

En el ejemplo (38) la inconsistencia se vincula con especificaciones derivadas del contexto en el que se utiliza. A raíz de que el pronombre relativo cumple una función sintáctica dentro de la cláusula, en este caso un complemento indirecto correferencial con *les*, es necesario que el pronombre relativo tenga la preposición *a*: *a las que*. A su vez, en la cláusula de relativo del ejemplo (39) se muestra el empleo inadecuado de las preposiciones. En este caso, el pronombre relativo cumple la función de complemento directo. De ahí deviene que, por un lado, y por tratarse de objetos y no de personas, no se requiera preposición, sino que el pronombre relativo en sí ya desempeña dicha función sintáctica. Por otro lado, ha de eliminarse el pronombre pleonástico *la* porque resulta redundante, ya que apunta hacia el mismo antecedente.

Finalmente, en el (40) se ha seleccionado un pronombre relativo neutro para encabezar una oración independiente. Esto no solo conduce a una inconsistencia en cuanto a los aspectos normativos del texto, sino que debilita la estructura de la información por tratarse de un recurso lingüístico que no deja huellas de concordancia que permitan identificar el antecedente. Otro tipo de elemento referencial, como *su consumo habitual*, permitiría apuntar hacia el sintagma nominal *esta droga*, lo cual especificaría el antecedente y, constituiría lo que en la unidad de la información se conoce como Tema que parte de lo Dado y, por tanto, favorecería la progresión temática. Es decir, un mecanismo referencial léxico resulta más efectivo porque incorpora alto contenido informativo que apunta claramente a la entidad a la que se refiere y puede agregar información (López Samaniego y Taranilla, 2014, p. 422), la cual es necesaria en este contexto para especificar en qué condiciones se está propenso al uso de drogas más fuertes.

Una situación similar se presenta en los siguientes extractos con pronombre neutro *esto*:

41a) En el país es ilegal el uso recreativo de marihuana. Sin embargo, se permite su utilización de forma medicinal y terapéutica en pacientes con enfermedades graves o terminales, como un método paliativo al dolor. Esto con el fin de garantizar el bienestar a toda la población. (Estudiante 23)

42) Con esto también se vería beneficiado el PIB del país y los sectores vulnerables de la población, con el redireccionamiento de los impuestos. (Estudiante 24)

En el ejemplo (41a), se utiliza un mecanismo de mantenimiento referencial que resultaría innecesario si se hubiese integrado la finalidad a la cláusula principal:

41b) Sin embargo, se permite su utilización de forma medicinal y terapéutica en pacientes con enfermedades graves o terminales, como un método paliativo al dolor con el fin de garantizar el bienestar a toda la población.

Si se quisieran retener las dos oraciones separadas, es recomendable optar por un recurso encapsulador más informativo junto con un verbo principal:

41c) Esta autorización existe con el fin de garantizar el bienestar a toda la población.

En el (42) se ha optado por el empleo catafórico del pronombre neutro. Cabe recordar que esta selección se considera marcada y resulta útil en contextos en los que se desea crear suspenso. Dicha finalidad está ausente en el extracto anterior; por el contrario, la información que debió haber aparecido como Tema se ha postergado hasta el Rema. Adicionalmente, se genera una reduplicación innecesaria de la frase preposicional.

Cohesión léxica

La repetición de palabras conduce a la generación de párrafos de difícil lectura:

43a) La marihuana, si bien se ha utilizado como una droga, es una droga que tiene muchos usos que se siguen investigando. Esas investigaciones tienen como objetivo poder utilizar las investigaciones curativas para ayudar a las personas. Actualmente, sus usos ayudan en el bienestar de las personas que la utilizan con finalidades médicas. (Estudiante 1)

El texto anterior demanda un esfuerzo adicional durante la lectura para inferir la idea principal, debido a la falta de organización que se manifiesta en varios niveles; aquí se centrará el análisis en el léxico. En la primera oración, se retoma *la marihuana* dos veces con el término *una droga*. Existen muchos otros hiperónimos que se pueden usar, uno de ellos es *planta*. Este término es más apropiado para evitar la asociación connotativa subjetiva negativa y conducir a un tratamiento más especializado. Sobre esta, se afirma que tiene muchos *usos*. Si se están investigando los aspectos positivos, probablemente el término requerido en ese punto sea *beneficios*.

La primera oración finaliza con la palabra *investigando* y esta raíz se repite en el sujeto de la oración siguiente *esas investigaciones*. Aquí se podría cambiar la primera mención por *analizando*. Más adelante, se reitera el término en el sintagma nominal *las investigaciones curativas*. En este caso, se trata claramente de una mala elección del término porque se le está asignando una cualidad que no posee: *curativas*. Además, se afirma que *el objetivo de la investigación es utilizar la investigación*, lo cual es una tautología que oscurece la verdadera finalidad: *identificar las propiedades curativas*. Posteriormente, se recomienda cambiar el sujeto *sus usos* por uno que recupere de forma más acertada el antecedente como *sus compuestos activos*, recurrir a un sinónimo de *ayudan* como *contribuyen* y elidir el término *personas* y, en su lugar, emplear al relativo de persona *quienes*. El resultado, aplicando los principios teóricos cohesivos, sería:

43b) La marihuana, si bien se ha utilizado como una droga, es una planta que tiene muchos beneficios que se siguen analizando. Esas investigaciones tienen como objetivo poder identificar las propiedades curativas para ayudar a las personas. Actualmente, sus compuestos activos contribuyen en el bienestar de quienes la utilizan con finalidades médicas.

Otra palabra que tiende a repetirse y que carece de valor anafórico (López Samaniego y Taranilla 2014 a: 438) se muestra a continuación:

44) Un problema es que el consumo de marihuana en exceso puede crear una adicción muy fuerte a la misma, y otro problema consiste en que afecta negativamente al organismo, por lo que el uso de la misma de forma extenuante es nocivo para la salud humana. (Estudiante 25)

Efectivamente, aparte de la repetición innecesaria del sustantivo *problema*, cuya segunda mención puede perfectamente omitirse, se reitera el uso incorrecto de *misma*, porque esta palabra no es un pronombre sino un adjetivo (DRAE). En el primer caso, el término no es necesario; sin embargo, si se deseara recurrir a un mecanismo referencial, hay que utilizar uno que tenga la propiedad de retomar el antecedente como *esta*. En la segunda mención, puede emplearse el posesivo *su*.

Para finalizar, conviene valorar el aporte de cada uno de los mecanismos cohesivos analizados en esta investigación dentro de la línea argumentativa del párrafo y de la redacción en su totalidad:

45a) En Costa Rica, desde marzo del presente año, se debate sobre el uso recreativo de *la marihuana para darla por sentado y llevarlo a cabo*. No obstante, ¿Qué es *la marihuana*? Por lo tanto, *la marihuana* es una planta que es utilizada para muchos medios, aunque usualmente es utilizada como una droga psicotrópica, aunque también es utilizada en la fabricación de ropa, aunque también posee propiedades curativas y es utilizada para ese medio. (Estudiante 1)

En el párrafo anterior los conectores no funcionan como guía del significado. Se emplean como si fueran marcas vacías, muletillas. Esto sucede con *por lo tanto*. Afirma Montolío (2008, p. 119) que el carácter ensamblador de los conectores guía hacia una mejor articulación interna, siempre y cuando se haga un uso adecuado de estos. Su presencia en el discurso no garantiza un texto coherente. Deben ser utilizados según su significado auténtico y en contextos donde se requieren. Al final del ejemplo (45a), *aunque también* se registra como conector aditivo en dos ocasiones que resultan repetitivas.

Otro punto que debe fortalecerse es la selección adecuada de palabras, para así evitar grandes sintagmas con significado vacío, dentro de los cuales aparecen mecanismos referenciales cuyo antecedente está ausente. Esto sucede con: *darla por sentado y llevarlo a cabo*, que probablemente se refiere a *la legalización*. También

hay que propiciar la variedad léxica. Considérense las siguientes mejoras:

45b) En Costa Rica, desde marzo del presente año, se debate sobre el uso recreativo de la marihuana para poder emplearla legalmente. No obstante, ¿Qué es la marihuana? Esta es una planta utilizada con muchos fines. Usualmente, se consume como una droga psicotrópica. Sin embargo, también posee propiedades curativas.

Otro ejemplo en el que los presupuestos de cohesión deben implementarse es el siguiente:

46a) En la actualidad, muchas personas consumen la marihuana aunque no sea legal. Las personas utilizan la marihuana para realizar actividades como trabajar, incluso relajarse. Por todo lo anterior, el gobierno debería regular esto. (Estudiante 25)

De nuevo, se repite la palabra *personas*. La segunda mención puede elidirse recurriendo a estructuras pasivas con *se* o bien impersonales, por ejemplo: *se utiliza*. No obstante, dado que el contenido de ambas oraciones se complementa, es conveniente unirlas en un solo enunciado. Por otra parte, *incluso* es un conector que Montolío (2014b, p. 53) reconoce como introductor de argumento fuerte en tanto sorprendente o inesperado; por ello, el infinitivo que debería enfatizar es *trabajar* y no *relajarse*. La última oración inicia con un conector consecutivo que implica la existencia de varios razonamientos previos, cuando en el enunciado solo se presentó uno. Finalmente, el pronombre neutro *esto* es, una vez más, impreciso y requiere concretarse. El resultado sería:

46b) En la actualidad, muchas personas utilizan la marihuana para realizar actividades como relajarse e, incluso, trabajar, aunque no sea legal. Por lo tanto, el gobierno debería regular su consumo.

En general, se puede afirmar que la cohesión en las redacciones de estudiantes universitarios se ve comprometida en la medida en que disminuye la riqueza léxica, se emplean conectores independientemente de sus rasgos semánticos y sintácticos y se usan mecanismos referenciales poco claros.

Propuesta de trabajo con estudiantes

Val (2013, p. 8) afirma que la alfabetización académica involucra modos de razonar y formas de expresión que insertan al estudiantado dentro de la cultura de la comunidad disciplinar y que no pueden darse por sentado en aquellos que recién inician su vida académica. Para dichos discentes, los cursos de escritura cumplen una doble funcionalidad: cognitiva, en el sentido de que se constituye un proceso reflexivo basado en razonamientos que desencadenen enlaces coherentes de los enunciados; y comunicativa, que permite el intercambio de las ideas dentro de un gremio profesional (Val, 2013, p. 8-9). En este sentido, comprende diferentes fases: preliminares, es decir, ordenar los pensamientos y jerarquizar las ideas en

un esquema; la textualización, esto es, escribir desarrollando los razonamientos y estructurarlos de forma lógica que contribuya al objetivo comunicativo del escrito; y la revisión, en la que se deben aplicar los diversos conocimientos lingüísticos para mejorar el producto.

Siguiendo a Casasa (2023), existen variedad de enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita, entre ellos: los textuales, en los cuales se concibe el texto como unidad compuesta por variedad de recursos lingüísticos que contribuyen con la globalidad, entre los cuales se encuentra la propuesta de lingüística del texto de Beaugrande y Dressler (1997); los cognitivos, que ponen particular atención a los procesos mentales involucrados en la escritura; y los contextuales o ecológicos, cuya principal atención es la situación comunicativa particular en la que se produce el texto, hacia quiénes se dirige y a la forma en la que cumplen con objetivos sociales, en el que se incluye a la gramática sistémico-funcional de Halliday (2014). Esta investigación ha empleado, particularmente, el primero y el tercero como aportes teóricos. Sin embargo, evidentemente ha habido un proceso cognitivo previo de organización de ideas; sin este no se habría logrado consolidar el producto final.

En este sentido, y como propuesta para mejorar la cohesión, se tienen las siguientes recomendaciones. En primer lugar, conviene trabajar con lecturas cortas representativas del aspecto lingüístico en el que enfocará la lección. Esto pondrá en contacto al aprendiz con los recursos a los que se desea que les preste atención, de forma que las instrucciones iniciales del equipo docente se vean ejemplificadas en los textos académicos seleccionados. Trabajar con estudiantes de una misma carrera permitiría seleccionar de forma precisa las temáticas; no obstante, en muchos casos los cursos comprenden aprendices de muy variadas especialidades, por cuanto estas deberían obedecer más a los principios de orden académico y asuntos de interés actual general.

En segundo lugar, apoyados en una perspectiva multimodal, sería valioso estimular la reflexión sobre el tema antes del proceso de escritura mismo para que el estudiantado tenga mayor motivación para realizar la tarea asignada. Esto incluye: hacer un intercambio de ideas inicial, ver un video o una película, comentar imágenes, escuchar un podcast, hacer una búsqueda en internet. Es esencial emplear los diversos recursos tecnológicos que existen actualmente porque forman parte de la cotidianidad de los discentes y estimulan las inteligencias múltiples, esto es, se estarían incorporando diversas actividades con la finalidad de que el aprendizaje sea más profundo y significativo (Pérez-Campoverde, Velastegui-Hernández, Velastegui-Hernández, y Mayorga-Ases, 2023: 204).

En tercer lugar, debe haber ejercicios de práctica en clase en los que se estimulen los aspectos cohesivos y la revisión global del producto final. Cassany (2007, p.44-48) comenta que, dada la magnitud de la labor que esto implica para el personal docente,

no todos los ejercicios requieren necesariamente ser corregidos por el profesorado. Puede haber prácticas de autocorrección, de única respuesta, colgar textos escritos en diferentes partes del aula para que los estudiantes circulen y brinden libremente sus anotaciones y sugerencias y trabajo en pares, o comentarios para mejora de párrafos desarrollados en conjunto con toda la clase. Puede notarse cómo, en todas estas propuestas, el aprendiz adquiere un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Durante ellas, precisa evidenciar cómo, aplicando las tres aristas de cohesión discutidas en el presente artículo, se crean textos más claros.

Además, cuando se esté trabajando con los ensayos más extensos, y a los que se les ha dedicado más tiempo en el curso, hay que solicitar la elaboración de un esquema con la jerarquización de las ideas para dejar huella del proceso cognitivo involucrado en escritura académica antes de iniciar la textualización. Tener claro lo que se desea comunicar optimiza la selección de conectores y brinda coherencia al texto, indispensable para proceder con el análisis cohesivo. Finalmente, es necesario que el instructor desarrolle sus propias estrategias para garantizar la efectividad de las correcciones. Es posible abrir espacios para conversar con cada aprendiz, con el objetivo de comentar los aspectos que se requieren mejorar de forma individual, o bien dedicar un espacio en clase para referirse a debilidades en común y a la nomenclatura utilizada en la evaluación sumativa.

Canabal y Margalef (2017) destacan la retroalimentación como decisiva para la consolidación del aprendizaje. Sobre este particular, Cassani (2007, p.21-22) recomienda la corrección procesal sobre la tradicional, lo cual implica la preferencia por trabajos que tengan, cuando menos, dos entregas; en la segunda de estas se incorporan las mejoras solicitadas en la primera. Aunque, recientemente, ha habido un proceso de acomodo de la gestión y evaluación de la escritura académica orientado a la virtualidad (Eisner y Cantamutto, 2024), Vásquez-Rocca, Varas y Richards (2024) apuntan a que las calificaciones siguen centradas en el nivel léxico-gramatical. Al respecto, conviene insistir en que, para autores como Cassani (2007, p. 36), el énfasis en los aspectos más profundos como lo son la coherencia, la información y la estructura conduce a un análisis más integrado. Por lo tanto, incorporar observaciones orientadas a la cohesión, por medio de comentarios asertivos, contribuye al fortalecimiento de la competencia lingüística.

Conclusiones

En este artículo, se analizaron redacciones de estudiantes universitarios a partir de la propiedad de cohesión, específicamente conectores discursivos, mecanismos referenciales y procedimientos léxicos. Se identificaron serios problemas en el tratamiento de la información, por cuanto se concluye que los diversos desafíos descritos en investigaciones anteriores continúan vigentes. Es preciso que los discentes se

familiaricen con el registro formal escrito y se apropien de los recursos lingüísticos específicos de este.

Por un lado, debido a que un punto por mejorar fue la poca relación entre la semántica y la escogencia de conectores discursivos, es fundamental avezar al estudiantado a dichas estructuras, ejemplificar su uso y reforzar la identificación de las relaciones lógico-semánticas de adición, contraargumentación y causa-consecuencia, entre otras. Asimismo, es necesario robustecer el proceso de revisión y reflexión en torno a los propios escritos para detectar redundancias, inconsistencias e ideas ausentes, aunque requeridas para la correcta interpretación del texto.

Por otro lado, entre las principales deficiencias identificadas, sobresale la enorme dificultad para diferenciar entre los conectores parentéticos y los integrados en la oración. Este desafío se extiende a los mecanismos referenciales, pues no se analiza el estatus de la información cuando se selecciona una proforma como un pronombre personal, demostrativo o relativo. En este punto es importante retomar las afirmaciones de Sánchez Avendaño (2005a, p 291), quien sostiene que las tres normas de textualidad: la cohesión, la coherencia y la informatividad resultan profundamente dañadas por el uso deficiente de las unidades micro como la mala subordinación. Se requiere, entonces, retomar estos aspectos primordiales y que su enseñanza se centre en lo que resulta más eficiente para transmitir el mensaje planteado y para crear unión entre las partes del texto.

Entre las recomendaciones brindadas, se comentó la importancia de poner en contacto al estudiantado con diversos tipos de textos académicos y evidenciar la forma en que los elementos cohesivos viabilizan la estructuración discursiva. Asimismo, dichos aspectos deben aplicarse en diversidad de prácticas en clase y, sobre todo, es esencial estimular la reflexión de quien redacta sobre su producto final, para fortalecer las destrezas de autocorrección.

Es importante recordar que la habilidad de escritura académica es indispensable en la vida universitaria independientemente de la carrera, pues el estudiantado se ve inmerso en un devenir discursivo en el cual la transmisión clara, unívoca y eficiente de ideas en el registro escrito resulta crucial para su óptimo desempeño académico y, por supuesto, para su exitosa inserción en el ambiente laboral. Por ello, los cursos cuyo objetivo es afianzar esta área constituyen una importante oportunidad para potenciar el manejo de los recursos lingüísticos imprescindibles en el quehacer académico.

Notas

¹ Grado académico maestría. Profesora de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica, profesora en la Maestría en Lingüística, profesora en la Maestría de Español como Segunda Lengua e investigadora. Universidad de Costa Rica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1271-6260>

E-mail: ericka.vargascastro@ucr.ac.cr

Referencias bibliográficas

- Beaugrande, R. y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps Mudó, A. y Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17- 36.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170.
- Cassany, D. (et al.). (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2007). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2009). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Casasa, L. (2023). Concibiendo la escritura: enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 67(3), 7-31.
- Eisner, L. y Cantamutto, L. (2024). Apropiación de tecnologías para la gestión y retroalimentación de trabajos en cursos de escritura académica: decisiones docentes en la construcción de itinerarios digitales. *Cuadernos del Sur Letras*, (54), 111-144. <https://doi.org/10.52292/csl5420244678>
- Galán Rodríguez, C. (2000). La subordinación causal y final. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 3596-3642). Madrid: Espasa-Calpe.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres y Nueva York: Longman.
- Halliday, M.A.K. (2014). *Introduction to Functional Grammar*. Londres y Nueva York, Routledge.
- López Samaniego, A. y Taranilla, R. (2014). Mecanismos de cohesión (I). El mantenimiento referencial. En E. Montolío (Ed.), *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas. Vol. I* (pp.377-441). Barcelona: Ariel.
- Madrigal Abarca, M. y Vargas Castro, E. (2016). Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 40(3), 139-147. <https://doi.org/10.15517/rk.v40i3.29260>
- Medina Cardozo, I. I.; Arnao Vásquez, M. O. (2013). Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 2(1), 44-57.
- Montolío, E. (Ed.). (2008). *Manual práctico de escritura académica. Vol. II*. Barcelona: Ariel.
- Montolío, E. (Ed.). (2014a). *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas. Vol. I*. Barcelona: Ariel.
- Montolío, E. (Ed.). (2014b). *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas. Vol. II*. Barcelona: Ariel.
- Murillo, M. (2022). Pandemia covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación

primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 71-90. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss10/6>

Núñez, R. y Del Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.

Pérez-Campoverde, M., Velastegui-Hernández, D., Velastegui-Hernández, R., & Mayorga-Ases, L., (2024). Las inteligencias múltiples y el proceso de enseñanza. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 199-211, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2272>

Real Academia Española (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española. Mismo. En Diccionario de la Real Academia Española [DRAE]. Recuperado el 29 de abril, 2024, en <https://dle.rae.es/mismo>.

Rodino, A. M. y Ross, R. (1985). *Problemas de Expresión Escrita del Estudiante Universitario Costarricense. Un estudio de lingüística aplicada*. San José, EUNED.

Rojas Porras, M. (2015). Análisis del nivel discursivo: Registros escritos de undécimo año. *Revista Educación*, 11(2), 15-22.

Sánchez Avendaño, C. (2005 a). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Filología y Lingüística*, 31(1), 267-295.

Sánchez Avendaño, C. (2005 b). Los conectores discursivos: Su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Filología y Lingüística*, 31(2), 169-199.

Val, E. (2013). Reflexiones en torno a la escritura académica y su papel en la carrera de sociología. En X

Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires
<https://cdsa.academica.org/000-038/391.pdf>.

Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

Vargas Castro, E. (2017). La textura del discurso: consideraciones sobre la escritura argumentativa a partir

de la gramática sistémico-funcional. *Filología y Lingüística*, 43(1), 165-184.

Vásquez-Rocca, L; Varas, M; Richards, C. (2024). La retroalimentación en la escritura universitaria en pandemia. El caso de estudiantes ingresantes a carreras de ciencias médicas en Chile. *Educación*, 33(64), 109-134.

Yule, George. (2020). *The Study of Language*. Nueva York: Cambridge University Press.