

COHERENCIA, CONCORDANCIA Y COHESIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

COHERENCE, CONCORDANCE AND COHESION IN TEACHING WRITING

Fátima Elizabeth PALACIOS BRIONES¹

Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí “Manuel Félix López”

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9662-08072>

María Elena GÓMEZ-PARRA²

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7870-35053>

Roberto ESPEJO MOHEDANO³

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6592-35094>

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo analizar las distintas actividades que los estudiantes realizan a la hora de escribir en cinco distritos educativos de la provincia de Manabí (Ecuador). Los principales referentes conceptuales del estudio son: autonomía y calidad en el relato escrito, concordancia entre género, número y persona, coherencia y cohesión, todos ellos indicadores vinculados a las pruebas TERCE de ámbito referencial. Se presentan resultados de una encuesta que se aplicó aleatoriamente a 4439 estudiantes de cuarto grado y 4288 en séptimo grado de Educación General Básica y se correlacionan interrogantes planteadas para evaluar la enseñanza de la escritura (dominio textual). Los resultados demuestran que, en la dimensión textual, la cohesión textual da cuenta del uso de diversos mecanismos de orden gramatical, mientras que la coherencia global es indicador de continuidad temática. Todos estos elementos deben estar en sincronía con la

¹ Facultad de Educación, Canceta, Cantón Bolívar, Ecuador. Email: fapabri_15@espan.edu.ec

² Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. Avda. San Alberto Magno s/n. 14071 Córdoba. Email: elena.gomez@uco.es

³ Dpto. de Estadística, Econometría, I.O. Organización de Empresas y Economía Aplicada. Universidad de Córdoba. Campus Universitario de Rabanales, Edif. Albert Einstein. Ctra. Madrid-Cádiz, Km. 396-A. 14071 Córdoba. Email: roberto.espejo@uco.es

concordancia nominal (sustantivo y sus determinantes) y la concordancia verbal (sujeto y predicado), al objeto de que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se produzcan en condiciones óptimas. Es necesario, por tanto, aplicar estrategias metodológicas que proporcionen dichas ventajas a los estudiantes.

Palabras clave: dominio textual, conciencia lingüística, concordancia, coherencia, cohesión.

Abstract

The main objective of this research is to analyse the different activities that students carry out when writing in five educational districts in the province of Manabí (Ecuador). The main conceptual references of the study are: autonomy and quality in the written story, concordance between gender, number and person, coherence and cohesion, all of them indicators linked to the TERCE tests of reference scope. Results are presented from a survey that was randomly applied to 4439 students in the fourth grade and 4288 students in the seventh grade of General Basic Education. Additionally, the questions posed to evaluate the teaching of writing (textual mastery) are correlated. The results show that in the textual dimension, textual cohesion accounts for the use of various grammatical mechanisms, while overall coherence is an indicator of thematic continuity. All these elements must be in synchrony with nominal agreement (noun and its determinants) and verbal agreement (subject and predicate), in order for the teaching and learning of writing to take place under optimal conditions. It is therefore necessary to apply methodological strategies that provide such advantages to students.

Key Words: textual mastery, linguistic awareness, concordance, coherence, cohesion.

1. INTRODUCCIÓN

Escribir es implicarse en un proceso de planificación y revisión de un texto que tiene unos objetivos, una temática y unos destinatarios, utilizando el sistema de representación gráfica del lenguaje verbal (Camps, 1994, p. 201). En el acto de escribir se distinguen dos procesos; el primero comprende la operación simple y mecánica que tiene que ver con el aspecto físico del texto: caligrafía adecuada y sin tachones, que las sílabas y palabras estén bien separadas y utilizar una ortografía adecuada, entre otros. Para Cassany (2014), el segundo proceso requiere de reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.

Este trabajo se centra en el segundo proceso (específicamente en la dimensión textual) y se deriva del proyecto “Evaluación de la percepción y de la implicación del profesorado en la producción escrita del alumnado de educación básica en Ecuador”, vinculado a las percepciones de los estudiantes. Se presentan resultados de una encuesta que se aplicó aleatoriamente a los estudiantes de cuarto grado y séptimo grado de Educación General Básica, en los distritos de El Carmen, Jipijapa-Puerto López; Portoviejo, Manta-Jaramijó-Montecristi y Chone-Flavio Alfaro de Ecuador. A continuación, se correlacionan las interrogantes planteadas para evaluar la enseñanza de la escritura (dominio textual).

Es importante conocer si en el proceso de escritura los alumnos trabajan progresivamente la autonomía y la calidad en el relato escrito sobre experiencias personales, hechos cotidianos u otros sucesos y acontecimientos de interés, y si aplican el proceso de escritura teniendo en cuenta la conciencia lingüística, léxica, semántica y sintáctica; es decir, si usan la concordancia oracional. Este artículo tiene como objetivo, por tanto, analizar las distintas actividades que los estudiantes realizan a la hora de escribir en cinco distritos educativos de la provincia de Manabí.

2. MARCO TEÓRICO

Para escribir adecuadamente es necesario tener unas aptitudes (conocimientos), unas habilidades y unas actitudes. Cassany (1993) indica a este respecto:

¿De qué sirve saber cómo funcionan los pedales de un coche, si no se saben utilizar con los pies? De la misma manera hay que dominar las estrategias de redacción: buscar ideas, hacer esquemas, hacer borradores, revisarlos, etc. Pero estos dos aspectos están determinados por un tercer nivel más profundo: lo que pensamos, opinamos y sentimos en nuestro interior acerca de la escritura (15).

En la siguiente Tabla 1 aparecen las tres dimensiones descritas por Cassany, que se analizan en esta investigación:

Tabla 1*Conocimientos, habilidades y actitudes*

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Coherencia	1. Escribe para que puedan entenderle. 2. Utiliza sinónimos y antónimos. 3. En las clases de Lengua el profesor le enseña a organizar ideas en los párrafos.	¿Por qué escribo? ¿Qué siento cuando escribo?
Concordancia	4. Cuida de que las oraciones tengan sujeto y predicado. 5. Cuida de que haya coherencia entre el género y el número.	¿Qué pienso sobre escribir?
Cohesión	6. Utiliza conectores. 7. Revisa la puntuación.	

Fuente: Elaboración propia basada en el modelo propuesto por Cassany (1993).

La columna de los conocimientos contiene los indicadores considerados para la revisión curricular en el desarrollo del instrumento TERCE⁴ propuesto por Flotts, Manzi, Jiménez, Abarzúa, Cayuman y García (2015), donde se destaca la dimensión textual comprendida por los elementos de estructura interna del texto, tales como coherencia (mantención de la unidad temática y la progresión informativa) y cohesión (conexión). Es, por tanto, la dimensión construccional del escrito (Adam, 1992; Calsamiglia y Tusón, 2001). La columna de las habilidades describe las actividades de redacción realizadas por los estudiantes durante el acto de escritura. La tercera dimensión recoge las actitudes y se estructura en cuatro preguntas básicas sobre la motivación para escribir, propuestas en el modelo de Cassany (1993).

Todo acto de comunicación se produce en una situación y un contexto concretos y con una finalidad precisa (Prado, 2016). La dimensión discursiva da cuenta de aquellas marcas de la situación comunicativa en el texto. Los aspectos discursivos derivan directamente de las características de la situación propuesta y pueden incluir género (el texto cumple las características de la carta, la noticia, el cuento, etc.), registro (adecuación del lenguaje y la estructura sintáctica) y consideración del destinatario e intención

⁴ Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo; el que se implementa en 15 países y un estado subnacional entre los años 2010 y 2014. El propósito principal de este estudio fue evaluar la calidad de la educación en los países de la región de América Latina y el Caribe y, junto con ello, identificar factores asociados a los logros de aprendizaje.

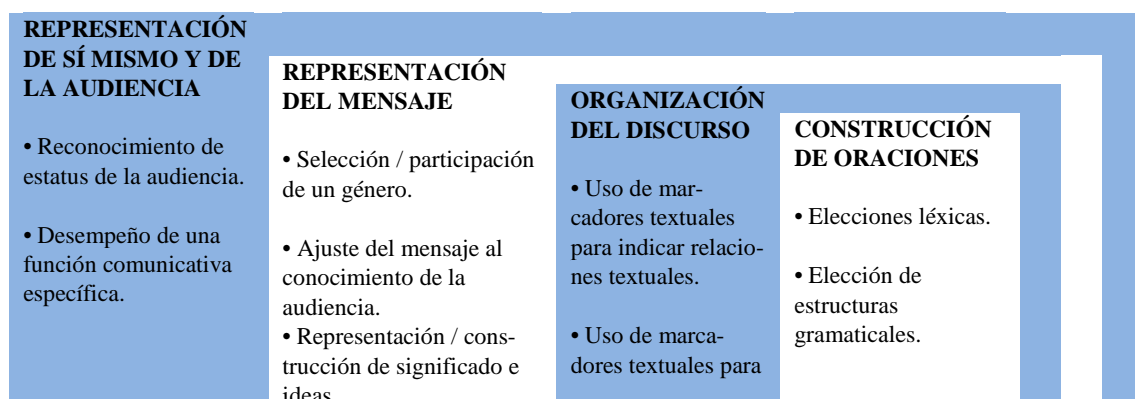
comunicativa. Implica que el producto demuestra que se han leído adecuadamente las claves del contexto y se han plasmado en el texto.

Flotts et al. (2015) indican que la forma de entender lo escrito aflora con claridad de la manera en la que se relacionan los textos con el contexto en el que se producen (dimensión discursiva), pero también cómo se construyen internamente a nivel lingüístico. En esta misma línea Rose y Martín (2012) destacan que el discurso puede abordarse tanto en su dimensión de práctica social –que le da sentido– como en su dimensión propiamente gramatical (ver Figura 1).



Figura 1. Representación gráfica del discurso, adaptado de Rose y Martín (2012)

Este mismo modelo, desde el ámbito de las teorías de la escritura y su enseñanza, es presentado en cuatro dimensiones por Snow y Uccelli (2009), que los proponen como desafíos de la producción textual en cualquier evento comunicativo tal y como se puede ver en la Figura 2.



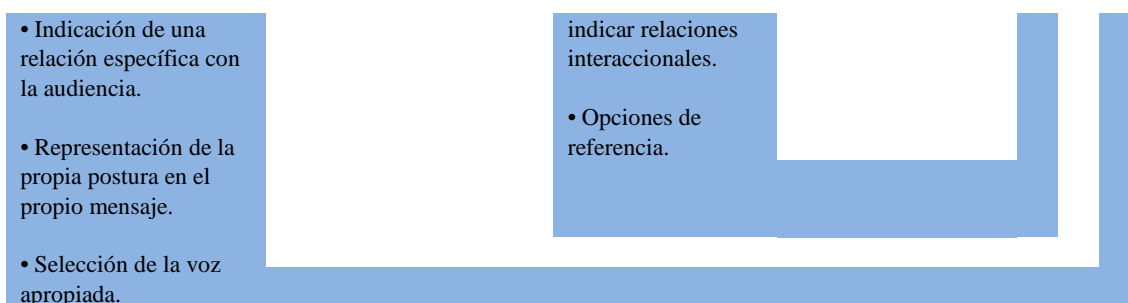


Figura 2. Modelo de representación en escritura. Fuente: Snow y Uccelli (2009: 122)

Desde la perspectiva didáctica "a los niños se les enseña a escribir como un hábito motor determinado y no como una compleja actividad cultural" (Vygotsky, 1978: 201). Para Cassany (1996), la escritura integra tanto procesos mecánicos y simples como procesos mentales complejos superiores: reflexión, memoria y creatividad. El lenguaje escrito es una operación mental que va más allá de un listado de palabras copiadas manualmente, tiene una intención reflejada en la fluidez y la coherencia de un texto, es decir, tiene la capacidad para producir ideas y relacionarlas en un orden lógico.

Las actividades para esta dimensión, para los dos grados, se han subagrupado así:

- Para la coherencia: escribir para ser entendido, uso de sinónimos y organización de ideas en los párrafos.
- Para la concordancia: cuidar de que las oraciones tengan sujeto y predicado, y que haya coherencia entre género y número.
- Para la cohesión: organización de las ideas y uso de conectores.

Por dimensión textual se entienden todos los elementos de estructura interna del texto, tales como la coherencia (mantención de la unidad temática y la progresión informativa) y la cohesión (conexión). Es, por tanto, la dimensión construccional del escrito (Adam, 1992; Calsamiglia y Tusón, 2001). El dominio textual considera tres indicadores, tal y como se observa en la Figura 3:

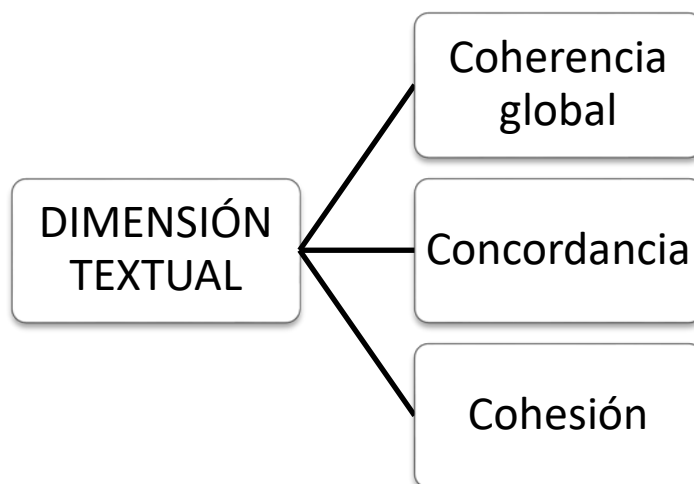


Figura 3. Indicadores evaluados en la dimensión textual. Elaboración propia.

Coherencia global. Es este un indicador de la continuidad temática. La coherencia es una propiedad textual que emerge tanto de la mantención del tema como de la progresión hacia nuevas informaciones (Flotts et al., 2016).

Concordancia. En este indicador se observa el uso de la concordancia intraoracional, y abarca tanto la concordancia nominal (sustantivo y sus determinantes) como la concordancia verbal (sujeto y predicado) (Flotts et al., 2016).

Cohesión textual. De acuerdo con la lingüística textual, lo que hace a un texto ser texto, no es su gramaticalidad, sino su textualidad (Quintero, 2015). Asimismo, para Flotts et al. (2015), este indicador busca dar cuenta del uso de diversos mecanismos de orden gramatical, tanto a nivel del texto como a nivel de la oración, que permiten asignar unidad al texto, ya sea por la mantención de los referentes, por la relación entre diferentes ideas o por la completitud de las oraciones. Como afirma Montolío (2004) “los conectores son como las señales de tráfico en una carretera, aunque no constituyan el destino del viaje, sí garantizan alcanzarlo” (9).

3. RESULTADOS

3.1. Coherencia global

Con respecto a los aspectos vinculados a la coherencia global (Tabla 2), en un 24,5% los alumnos escriben sin tener en cuenta que puedan entenderles; el 22% no utilizan sinónimos, y el 16% no organizan sus ideas en párrafos.

Cassany (1993) destaca la importancia del párrafo porque sirve para estructurar el contenido del texto. Afirma que, si se utiliza con acierto, el trabajo final será comprendido, pero, utilizado de manera incorrecta, puede entorpecer la lectura y su comprensión. Igualmente, de acuerdo con Niño Rojas (2011), hay escritores que se limitan simplemente a organizar frases y párrafos con buena ortografía y acordes con la

gramática, cuidando el estilo y el vocabulario; así el contenido no queda sólida y claramente expresado. Se facilita la Tabla 2 para una mejor comprensión de estos términos.

Tabla 2

Coherencia global

Actividades de producción escrita	SÍ			NO		
	4°	7°	Media	4°	7°	Media
Escribe para ser entendido	75 %	76 %	75,5%	25 %	24 %	24,5 %
Utiliza sinónimos	79 %	76 %	77,5 %	21 %	24 %	22,5 %
Organiza ideas en párrafos	85 %	83 %	84 %	15 %	17 %	16 %

3.2. Concordancia

Los datos analizados con respecto al dominio de la dimensión lingüística reflejan que los estudiantes evidencian un claro déficit en la aplicación de aspectos formales en la construcción de un texto (Tabla 3). El análisis de actividades como cuidar la coherencia entre género y número indica un descuido en los aspectos formales de coincidencia obligada en determinados accidentes gramaticales (género, número y persona) entre distintos elementos variables de la oración. A continuación se facilita la Tabla 3.

Tabla 3

Concordancia

Actividades de producción escrita	SÍ			NO		
	4°	7°	Media	4°	7°	Media
Cuida que las oraciones tengan sujeto y predicado	85 %	88 %	86,5 %	15 %	12 %	13,5 %
Cuida que haya coherencia entre género y número	74 %	68 %	71,5 %	26 %	32 %	29 %

3.3. Cohesión textual

En los primeros años de escolaridad los conectores conectan frases, oraciones, párrafos, y a medida que avanza la madurez alfabética enlazan grupo de oraciones,

apartados. En este estudio, los porcentajes negativos permiten constatar (Tabla 4) que los estudiantes no logran cohesión textual, es decir, no organizan y relacionan las ideas en el texto escrito.

Algo semejante ocurre en el análisis de la revisión de la puntuación. En este caso los estudiantes aplican de manera restringida esta estrategia en el contexto de la redacción. En el lenguaje escrito, los signos de puntuación se corresponden con las pausas y la entonación propias del lenguaje hablado (Ciruelo, 2015: 9).

A continuación, se exponen en la Tabla 4, los resultados referentes al nivel de dominio de la cohesión textual y al uso que de ellos se hace.

Tabla 4

Cohesión textual

Actividades de producción escrita	SÍ			NO		
	4°	7°	Media	4°	7°	Media
Utiliza conectores	75 %	72 %	73,5 %	25 %	28 %	23 %
Revisa la puntuación	82 %	80 %	81 %	18 %	20 %	19 %

4. CONCLUSIONES

Es importante destacar que el rol del docente es fundamental en el proceso de enseñanza de la escritura, porque debe escoger qué tipo de textos son los que presentan una correcta cohesión a través de la selección de ejemplos pertinentes que sean un referente para la expectativa de escritura (se recomienda utilizar los mismos textos de los estudiantes en etapa borrador y luego, presentar el texto final).

El estudiantado no es consciente del uso de palabras y conectores (o nexos) que apoyen el sentido local de las ideas expresadas en el texto, la no utilización de estos mecanismos retrasa el proceso de cohesión y resulta poco sistemático y riguroso. Didácticamente, se deben usar correctamente los conectores mediante su reconocimiento, y usar pronombres, verbos y otros elementos gramaticales que permitan mantener el tema tratado en el escrito. Flotts et al. (2015) recomiendan, por un lado, identificar (subrayando) los elementos que participan de la cohesión en un texto dado y, por otro lado, presentar textos prototípicos (narrativos -conectores de secuencia-, instructivos -conectores temporales o de orden-, argumentativos -marcadores de opinión, ordenadores, etc.) en los que falten ciertos conectores. Es una buena idea que el docente proponga hacer estos ejercicios de manera grupal primero, y luego, de manera individual. De esta manera, una corrección colectiva permitirá aclarar posibles dudas que aparezcan en el desarrollo de los ejercicios individuales. En tercer lugar, Flotts et al. (2015) recomiendan reforzar nexos a través de textos más conocidos por los estudiantes (cuentos, fábulas, recetas, cartas) y, finalmente, optimizar la etapa de revisión, porque la lectura del texto por parte

de un tercero puede facilitar la identificación de los problemas de falta de concordancias gramaticales o incoherencias temáticas; esta estrategia garantiza una mejor la corrección o revisión del texto escrito.

Los resultados de este estudio muestran que el alumnado participante domina los signos de puntuación para organizar y ordenar las ideas dentro de un mismo párrafo, y es, sin embargo, tarea del profesorado guiar a sus estudiantes para encontrar el sentido del uso de este tipo de signos. La revisión de la puntuación a la hora de escribir es un hecho que requiere atención, ya que para llevar a cabo una escritura eficiente es necesaria la ejercitación de las normas en el uso de la correcta puntuación de un texto.

Por tanto, las conclusiones finales de este trabajo nos llevan a deducir que, a pesar de los buenos resultados obtenidos por los participantes de nuestro estudio, el profesorado de lengua española debe incidir en cada una de las dimensiones aquí señaladas (coherencia global, concordancia y cohesión textual) para hacer su docencia más efectiva y que el alumnado, por su parte, sea consciente de estas dimensiones a la hora de estructurar sus escritos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. (1992). *Les textes types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual análisis del discurso*. Madrid: Ariel.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2014). *Describir el escribir-cómo se aprende a escribir-editorial*. Barcelona: Paidós.
- Ciruelo Rando, P. (2015). *Los signos de puntuación: para aprender el uso de la puntuación de textos en español*. Barcelona: Octaedro.
- Flotts, M., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., y García, M. (2015). *Logros de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Flotts, M., Manzi, J., Lobato, P., Durán, M., Paz Díaz, M., y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Montolío, E. (2004). *Conectores de la lengua escrita*. Madrid: Ariel.
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. México: Ecoe Ediciones.
- Prado, J. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* (3ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Quintero Ramírez, S. (2015). Identificación de los conectores discursivos de la más alta frecuencia en notas periodísticas deportivas. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 53(2), 47-71.

- Rose, D. y Martín, J. R. (2012). *Aprender a escribir, leer para aprender: género, conocimiento y pedagogía en la Sydney School*. Caracas: Equinoccio.
- Snow, C. E. y Uccelli, P. (2009). El desafío del lenguaje académico. *El manual de alfabetización de Cambridge*, 112, 133.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.