

# **La cohesión: su influencia en el desarrollo de estrategias y procesos básicos de comprensión de textos escritos en inglés como lengua extranjera**

**Carmen Mota de Cabrera**

*Universidad de Los Andes*

## **Resumen**

Este estudio explora, describe y analiza diferentes relaciones cohesivas presentes en una muestra de ocho (8) textos escritos utilizados en los cursos de Lectura y Escritura del Inglés, niveles I y II de la Mención Lenguas y Literaturas Modernas a cargo del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes. La taxonomía de relaciones cohesivas utilizada como modelo para el análisis de las muestras es la de Halliday y Hassan (1976). De igual modo, este estudio también analiza la influencia de las relaciones cohesivas encontradas en los textos escogidos sobre los procesos de comprensión de lectura de un grupo de seis (6) estudiantes cursantes de las asignaturas mencionadas. Dada la naturaleza de este trabajo y los objetivos que el mismo persigue, el diseño de investigación escogido para llevar a cabo este estudio está enmarcado dentro de un paradigma cualitativo. Para la recolección de los datos se utilizaron los siguientes instrumentos: el análisis textual basado en la tipología de Halliday y Hassan, el recuento oral para evaluar la memorización y evocación de la información contenida en los textos, y un cuestionario por cada texto para evaluar la capacidad de los informantes en cuanto a la identificación de las relaciones cohesivas a nivel de la microestructura del texto. Los resultados obtenidos en este estudio demuestran que la cohesión es una condición necesaria, pero no suficiente para la construcción del significado. Se demuestra igualmente que otros factores ajenos al mismo texto juegan un papel determinante en el proceso de comprensión de la lectura. Algunos de estos factores son la competencia lingüística de los lectores en el idioma inglés y su conocimiento previo en relación al tópico que vana abordar. Al final de este trabajo se presentan las conclusiones y recomendaciones, tanto de carácter pedagógico como de orden investigativo.

## **Abstract**

This study examines, describes, and analyses different cohesive devices in eight (8) written texts that are used in courses of Reading and Writing in English, levels I and II. These courses are part of the curriculum of Modern Languages and Literatures in the Department of Modern Languages at the University of the Andes in Mérida, Venezuela. The taxonomy of cohesive relations selected for the sample analysis was that of Halliday and Hassan (1976). This study also analyzes the influence of the cohesive ties present in the selected written texts on the process of reading comprehension of a group of six (6) students who attend the courses mentioned above. A qualitative approach was used because of the comparative nature of student responses to various texts. The research instruments used for

the data collection were the following: the analysis of texts based on Halliday and Hassan's taxonomy, oral retelling to evaluate the informants' protocols, and a questionnaire for each text to evaluate the informants' capacity to identify the cohesive relationships at the microstructure level of the text. The results reported in this study show that cohesion is a necessary but not sufficient condition to construct meaning. This study also shows that other factors beyond the text play an important role in the process of meaning construction. Some of these crucial factors are the readers' linguistic competence and their previous knowledge about the reading topic. The final part of this article deals with the conclusions of the study and some pedagogical implications and recommendations for future research.

## I. INTRODUCCION

Los resultados de las recientes investigaciones sobre la estructura textual han resaltado la influencia existente entre la organización del texto y su comprensión por parte del lector. Uno de los aspectos de la estructura del texto que más influye en la comprensión de la lectura es el de la cohesión. La cohesión es lograda a través de relaciones en las que la interpretación de una idea depende de la interpretación satisfactoria de otra idea (Irwin y Moe, 1986). Las relaciones cohesivas muestran la forma en la que, oraciones que son estructuralmente independientes, pueden estar unidas entre sí. Este tipo de relación contribuye a que el lector pueda establecer una representación mental coherente del texto leído (Halliday y Hasan, 1976).

Uno de los aspectos que más preocupa a los educadores, tanto de lengua materna como de lenguas extranjeras en relación al desarrollo de la comprensión de la lectura, es el de determinar si cierto tipo de estructuras anafóricas son más fáciles o más difíciles de comprender que otras.

En este artículo se reportan los resultados obtenidos a partir de la exploración, descripción y análisis de diferentes relaciones cohesivas presentes en una muestra de ocho (8) textos escritos utilizados en los cursos de Lectura y Escritura del Inglés, niveles I y II de la Mención Lengua y Literatura Inglesa a cargo de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes en Mérida - Venezuela.

En este trabajo se define la cohesión como el conjunto de rasgos lingüísticos de la estructura superficial del texto que señalan conexiones entre oraciones y que, por lo tanto, contribuyen a que una secuencia de oraciones se relacionen entre sí (Halliday y Hasan, 1976). La cohesión es un concepto de tipo semántico y se refiere a las relaciones de significado que existen dentro de un texto y que lo definen como tal. La cohesión ocurre cuando la interpretación de algún elemento dentro del discurso depende de la interpretación de otro elemento (Halliday y Hasan, op.cit.). En otras palabras, un elemento presupone al otro en el sentido de que no puede ser efectivamente decodificado sin su recurrencia a éste. Cuando esto sucede, se establece una relación cohesiva y los dos elementos, el que presupone y el presupuesto, están de esta forma integrados, por lo menos de manera potencial, dentro de un texto.

## II. METODO

Dada la naturaleza del corpus seleccionado y los objetivos que persigue el presente estudio, el modelo de investigación está enmarcado dentro del paradigma cualitativo. El objetivo de la investigación de tipo cualitativa es la de comprender una situación social particular, evento, rol, grupo, o interacción (Locke et al., 1987). Las investigaciones de tipo cualitativo nos permiten describir y reconstruir en forma holística y detallada las características de las variables y fenómenos estudiados con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de los fenómenos observados en escenarios distintos (según Goetz y LeCompte, 1984, citados por Chópita, 1998).

### Los Informantes

Dado que uno de los objetivos del presente estudio es el de examinar las relaciones cohesivas presentes en una muestra de los materiales utilizados en la enseñanza de la asignatura Lectura y Escritura del inglés, niveles I y II de la mención Lenguas Modernas, se escogieron en forma aleatoria tres informantes por cada nivel y el único criterio tomado en consideración para la selección de los mismos fue la expresión de su deseo voluntario de participar en el estudio.

Tanto los informantes del nivel I como los del nivel II son estudiantes de la Escuela de Idiomas Modernos, Licenciatura en Idiomas, mención Lengua y Literatura Inglesa. Para el momento de la ejecución del estudio, los informantes del nivel I eran cursantes del tercer y cuarto semestre de la carrera. Esto significa que a nivel de experiencia con la lengua inglesa, estos estudiantes deben haber aprobado el nivel básico del inglés (nivel de entrada) y la asignatura Inglés I. En cuanto a la competencia lingüística de los informantes del nivel II, éstos eran estudiantes que para el momento del estudio se encontraban cursando el cuarto y quinto semestre de la carrera; es decir que estos estudiantes ya habían aprobado el nivel básico de entrada, Inglés I, Lectura y Escritura I y se encontraban cursando o ya habían aprobado la asignatura Inglés III.

### Los textos

La muestra seleccionada para el análisis textual está constituida por ocho tipos de textos diferentes. Estos textos fueron seleccionados luego de una cuidadosa revisión de una muestra de materiales utilizados en las asignaturas Lectura y Escritura del Inglés textos escogidos, se hizo necesario utilizar un criterio de clasificación que permitiera agruparlos de acuerdo a rasgos comunes. Es importante recalcar que no existe una tipología única de clasificación textual, por el contrario, en el área de las tipologías textuales existe una diversidad de clasificaciones que toman en cuenta diferentes criterios. Algunos de estos criterios de clasificación se basan en algunos aspectos como los siguientes: las funciones del lenguaje, la intencionalidad del emisor, la prosa de base, los rasgos lingüísticos o estructurales, los efectos pragmáticos, las variedades del lenguaje, los recursos estilísticos y

retóricos, y otros (Bernárdez, 1987).

Para efectos del presente estudio y tomando en consideración la orientación pedagógica que persigue el mismo, se decidió utilizar la tipología de textos diseñada por Kaufman y Rodríguez (199S). La intención de esta tipología es la de ofrecer una clasificación sencilla y coherente que permita a los docentes operar con los textos en el entorno educativo (Apéndice I). En el caso particular del presente estudio, se pensó que la escogencia de esta taxonomía resultaba apropiada dado que sus criterios de clasificación se adaptaban perfectamente al tipo de texto utilizado en el ámbito universitario. El diseño de la tipología de Kaufman y Rodríguez responden a dos criterios fundamentales. Estos criterios son los siguientes: las funciones del lenguaje y la trama que predomina en la construcción de los textos. La aplicación de esta tipología para la clasificación de los textos del presente estudio responde al hecho de que la misma es de fácil aplicación pedagógica. Debido a la diversidad de textos utilizados en la asignatura Lectura y Escritura del Inglés, esta tipología resulta perfectamente aplicable para lograr una clasificación coherente y precisa de los textos a ser analizados en esta investigación.

### **Recolección de Datos**

Decidí utilizar dos tipos de instrumentos para lograr mis objetivos. Por una parte, utilicé grabaciones y, a partir de las mismas, el recuento oral como estrategia de evaluación para medir la comprensión de lectura de los informantes. Igualmente, utilicé el cuestionario para obtener información con respecto a la capacidad que tenían los informantes para identificar relaciones cohesivas a nivel de la microestructura de los textos.

El recuento oral utilizado en el presente estudio entra dentro de la categoría de los llamados Recuentos de Lecturas Completas (*Whole Readings*). Puesto que el objetivo que persigue el estudio desarrollado no es solamente el de obtener información fiel y textual de las lecturas que los estudiantes recrean sino además tomar en consideración el propio del texto para relacionar el contenido del mismo con sus propias experiencias, se decidió utilizar el recuento de las lecturas completas. Kalmback (1986) nos dice que "...en lugar de analizar los detalles individuales, la lecturas completas leen o interpretan los recuentos de una manera holística " (p. 122).

Para la evaluación de los recuentos orales, se utilizó el esquema elaborado por Irwin y Mitchell (1983). En la elaboración de este esquema estos autores toman en consideración no solamente el recuento en sí, si no también las generalizaciones que se obtienen más allá del mismo texto, las frases de resumen, la coherencia, la complitud, y la comprensibilidad del recuento.

En el análisis de los textos, el instrumento utilizado para recolectar los datos fue el esquema de codificación derivado de la aplicación de la taxonomía de Halliday y Hasan, 1976.

## Procedimientos de análisis

Para efectos del presente estudio y tomando en consideración las diferentes fuentes de información manejadas en la recolección de los datos, se decidió utilizar el procedimiento de triangulación para efectos del análisis de los datos obtenidos. Es importante destacar que el procedimiento de análisis de los datos se realizó de una manera simultánea con la interpretación de los mismos y con el reporte escrito de todos los hallazgos.

Para evaluar la comprensión de lectura de los participantes del estudio, le pedí a cada estudiante por separado que leyera el contenido de cada texto. Esta actividad requirió de varias sesiones de trabajo debido a la cantidad de textos a leer y por la longitud de algunos de ellos. El contenido de estos textos no habían sido leídos por los estudiantes anteriormente. Al finalizar la lectura de cada texto, le indiqué a cada participante que debía grabar todo lo que recordara del texto leído. En algunas ocasiones, induje a los participantes a través de preguntas si consideraba que el recuento no era lo suficientemente completo. Al finalizar la grabación del recuento de cada texto, los participantes recibieron un cuestionario para la identificación de relaciones cohesivas específicas en cada texto. Luego de realizadas todas las grabaciones, se procedió a la evaluación de cada recuento con la aplicación del esquema para la evaluación de los recuentos de Irvin y Mitchell (op cit.).

## Segmentación de los textos en cláusulas

Para el análisis textual se procedió de la siguiente forma: de cada texto, y para cada nivel, se tomaron extractos constituidos por trescientas palabras aproximadamente, lo que dio un total aproximado de mil doscientas palabras para el nivel I y mil doscientas palabras para el nivel II. Posteriormente, cada uno de los extractos obtenidos fueron segmentados en cláusulas. Para efectos del presente estudio, cláusula es definida como *"la menor unidad textual que puede representar una expresión de sentido"* (Goodman, 1996). Una oración puede contener una o varias cláusulas, unidas y combinadas para relacionarse entre sí y al significado global del texto. A continuación, se presenta una de las muestras de texto obtenida y su respectiva segmentación en cláusulas. (El número en paréntesis indica el número de cada cláusula).

### Nivel I. Texto A: "A Tiny Gutenberg" (texto descriptivo-informativo)

Chemists at Harvard University are now performing the same operations more simply, with a subminiature printing press (1) that works much (2) as did those (3) that displaced monastic scribes (4). Furthermore, Rebecca J. Jackman, James L Wilbur and George M. Whitesides point out (5) that the process works as well on curved surfaces (6) (such as optical fibers) as it does on flat ones (7) - a feat that has been almost impossible for photolithographers to accomplish because of the difficulty of focusing light rays passing through a mask at multiple distances simultaneously (8).

The ink is an alkanethiol (9), a sulfur doped hydrocarbon, that spontaneously forms a

monomolecular layer on the surface of a gold substrate (9). A flexible polymer printing plate (made by casting in a photoetched mold) transfers the material to anything that can be coated with a thin layer of gold (10). Once a pattern has been transferred (11), the monolayer can perform essentially the same function as a conventional photoresist, protecting the material underneath it from being etched away. 12) Jackman, Wilbur and Whitesides have made patterns as small as a millionth of a meter with a simple handpress consisting of an etched polymer slab and a top plate to roll objects across it (13).

A great deal of work remains to be done to mechanize the microprinting process (14) and integrate it with more conventional manufacturing methods (15), but it could make possible a range of new microelectronic devices by freeing designers from dependence on flat surfaces (16). It could also improve optics by imprinting complex diffraction gratings on the curved surface of lenses (17).

Al finalizar la segmentación en cláusulas de cada muestra de texto, se aplicó directamente la taxonomía de Halliday y Hassan (op cit.) para el análisis textual de cada una de las muestras. Igualmente se aplicaron los otros dos instrumentos escogidos para la recolección de los datos (recuento oral y cuestionario).

### **III. ANALISIS CONTRASTIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ANALISIS DEL TEXTO DESCRIPTIVO-INFORMATIVO, NIVELES I Y II**

Los resultados obtenidos a partir del análisis de las muestras correspondientes a los niveles I y II del texto descriptivo-informativo nos permiten establecer comparaciones significativas entre ambos niveles. En forma general, los resultados indican que el texto correspondiente al nivel I es menos cohesivo que el del nivel II de acuerdo con el número total de lazos detectados en ambas muestras. Estos resultados no validan los resultados obtenidos en algunas investigaciones sobre análisis de libros de textos (Irwin, 1986; Falcón, 1996), en el sentido de que los textos utilizados en los niveles inferiores deberían ser más cohesivos que los utilizados en los niveles superiores. Este resultado resulta sumamente importante si tomamos en cuenta que el criterio que más prevaleció para la escogencia del texto del nivel I fue el de la longitud del mismo; es decir, el hecho de que se trataba de un texto corto. Un examen de las tendencias en cada categoría demuestra la preponderancia de la Cohesión Léxica en ambos niveles. Sin embargo, los resultados obtenidos en el recuento oral de los informantes de cada nivel fueron totalmente diferentes tal como lo demuestra la puntuación obtenida por cada uno de ellos en cada recuento. Esta diferencia significativa en el procesamiento de la información nos demuestra que aún cuando los textos leídos fueron del mismo tipo (argumentativo-informativo) y, a pesar de que el análisis textual demostró que ambos textos eran cohesivos, el rol del lector no puede obviarse en el proceso de la lectura. En otras palabras, la cohesión es una condición necesaria pero no suficiente para lograr la construcción del significado (Beck et al., 1991).

El análisis lingüístico realizado a partir de la aplicación de la taxonomía de Halliday y Hasan en la muestra No. 1 (Apéndices II y III) arrojó los siguientes resultados: de un total de diecisiete cláusulas analizadas, encontramos que la categoría de relación cohesiva que

prevaleció corresponde a la Cohesión Léxica (tendencia que se manifiesta en más de la mitad de las cláusulas analizadas). El segundo lugar de frecuencia de aparición corresponde a la Referencia, tendencia ésta que abarca casi el resto de la totalidad de las cláusulas restantes. En relación al resto de las categorías de cohesión, observamos un bajo nivel de casos de sustitución y ningún caso de elipsis. El análisis de estos resultados conduce a hacer algunas interpretaciones en relación a las tendencias descritas anteriormente. Como ya se indicó, la categoría de relación cohesiva que más prevaleció en esta muestra fue la de cohesión léxica. De acuerdo con Halliday y Hasan (1976), la cohesión léxica constituye un mecanismo de cohesión que implica, por parte del lector, un conocimiento del mundo. En otras palabras, cuando ocurre la cohesión selección de vocabulario. La cohesión léxica puede ocurrir por reiteración, por sinonimia y por el uso de superordinados o términos generales. Si conectamos toda estas ideas con los resultados obtenidos en el recuento oral del informante 1 podríamos inferir que el bajo nivel de comprensión lectora, reflejado en el bajo puntaje obtenido por este informante (41/100), guarda una estrecha relación con el predominio de la categoría cohesión léxica en esta muestra. Si tomamos en consideración que el nivel de competencia lingüística de este informante en el idioma inglés es bajo, ya que sus conocimientos de este idioma se reducen a los adquiridos durante el bachillerato, podríamos concluir que debido a su poca experiencia con la lengua se le dificulta el manejo del vocabulario del texto y, por ende, la comprensión y uso de las reiteraciones, de la sinonimia y de los términos generales.

Otro de los factores cruciales para lograr la construcción del significado lo constituye el conocimiento previo que tiene el lector sobre el contenido del texto. De acuerdo con los resultados obtenidos en el recuento del informante 1-nivel I, este recuento no refleja ningún intento por parte del lector para conectar su conocimiento previo con la información textual lo cual se pone de manifiesto en el tipo de información obtenida durante dicho recuento. Este hecho podría estar relacionado con el poco o ningún conocimiento que este informante en realidad tiene sobre el contenido del texto. Estos resultados validan las investigaciones desarrolladas por Lesgold (1974) en el sentido de que en la comprensión de un tipo de anáfora dada pueden influir factores tales como el contenido del texto o el conocimiento previo del lector. Estos resultados apoyarían igualmente las afirmaciones de Chafe (1974) en el sentido de que la resolución anafórica ocurre sólo si el referente está en la conciencia de los lectores o si se trata de información previamente manejada por ellos.

Es interesante observar en relación al resto de las categorías encontradas que aún cuando algunos estudios (Moberly y Monson, 1978; Monson, 1982) demuestran que entre todos los lazos cohesivos la referencia es la categoría más fácil de comprender, no ocurre así cuando se trata de referencias de tipo exofórica. En la muestra A del nivel I en particular, encontramos dos casos de referencia exofórica que a mi juicio influyen particularmente de manera negativa en la comprensión global de las ideas contenidas en este texto. Como se indicó en el Capítulo III, la referencia exofórica no está dentro del texto y, para lograr su resolución, debemos recurrir al contexto situacional. Por esta razón, se considera que este tipo de referencia no contribuye directamente a lograr la cohesión de un texto. Estos resultados apoyan la tesis de Halliday y Hasan (op cit.) cuando ambos afirman que el entorno lexical precedente es tal vez el componente más significativo del contexto de cualquier ítem cohesivo ya que el mismo proporciona a menudo una gran cantidad de

información que es relevante para la interpretación del texto en cuestión (p. 289).

Con respecto a los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario, encontramos que el informante número 1 del nivel I acertó el mayor número de respuestas esperadas (6 respuestas correctas, y 2 preguntas sin contestar). Como se explicó anteriormente, la aplicación de este instrumento para la recolección de los datos tuvo como finalidad determinar hasta qué punto los informantes eran capaces de identificar algunas estructuras cohesivas a nivel de la superficie del texto. Los resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas de este informante indican que a pesar de que el mismo tuvo una comprensión deficiente del texto leído, el informante fue capaz, sin embargo, de localizar e identificar las estructuras cohesivas a nivel de la microestructura del texto. Estos resultados tienden a afirmar que el informante en cuestión demuestra un dominio de algunas estructuras gramaticales del inglés, lo cual le permite el reconocimiento de estas estructuras en forma aislada dentro del texto. En el caso de este informante, el reconocimiento de estas estructuras no significó que fuera capaz de reconstruir semánticamente la información contenida en el texto. Una posible interpretación de este resultado estaría en el énfasis que se hace, desde el punto de vista pedagógico, sobre el aspecto estructural del lenguaje escrito en los primeros niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes. Esta interpretación es sumamente importante por las implicaciones pedagógicas que pueden derivarse de la misma.

En el texto A del nivel II se analizaron un total de veintitrés cláusulas. La categoría de relación cohesiva que prevaleció en este texto fue la de Cohesión Léxica seguida de la categoría de Referencia. Sin embargo, la diferencia entre la frecuencia de ambas categorías no resultó significativa lo cual se refleja en la poca diferencia en el número de casos detectados de ambos tipos de lazos. La categoría que ocupó el tercer lugar en frecuencia corresponde a la de Conjunción. En cuanto al resto de las categorías de relación cohesiva se encontraron sólo dos casos de Elipsis y ningún caso de Sustitución. De acuerdo con el número de lazos cohesivos totalizados en esta muestra, podemos afirmar que se trata de un texto altamente cohesivo (Irwin, 1986). Estos resultados son consistentes con los resultados obtenidos en el recuento oral del informante número 1 del nivel II si tomamos en cuenta que este informante demostró un alto nivel de comprensión lectora. Este alto nivel de comprensión se refleja en el puntaje obtenido por el mismo (95 puntos sobre un máximo de 100). En otras palabras, se trata de un texto altamente cohesivo por una parte, y por la otra, se trata de un informante con una competencia lingüística mayor que la del informante del nivel I (este informante tiene dos niveles de inglés aprobados más un nivel de lectura y escritura en la Escuela de Idiomas Modernos).

Aún cuando al igual que en el texto A del nivel I, la categoría de relación cohesiva que más prevaleció en esta muestra correspondió a la cohesión léxica, los resultados obtenidos en lo que respecta al informante de este nivel resultan totalmente diferentes comparados con los obtenidos en el informante del nivel I. Los resultados obtenidos tanto en el recuento oral como en el cuestionario indican que el informante del nivel II es un lector más proficiente que el del nivel I. La preponderancia de la categoría Cohesión Léxica tiene un efecto positivo (contrariamente a lo que ocurre con el informante del nivel I) en el caso del

informante del nivel II, ya que su alta competencia lingüística en la lengua inglesa, aunado al hecho de que el mismo demostró en el recuento que se vincula de manera afectiva con el texto, contribuye a que el procesamiento de la información textual y, por ende, la construcción del significado se le facilita de manera significativa. De igual forma, su conocimiento del léxico le permite identificar la forma como los términos establecen relaciones unos con otros (ya sea por sinonimia, por reiteración, o por superordinación) para formar las cadenas semánticas que se entretajan a través del texto (Martínez, 1997).

#### IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente estudio exploró y describió la influencia de las características textuales y, más específicamente, de la cohesión sobre los procesos de comprensión de la lectura en un grupo de estudiantes de la Mención Lengua y Literatura Inglesa de la Licenciatura en Idiomas, a cargo de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes.

Los resultados obtenidos a partir del análisis del corpus seleccionado nos remiten a exponer las conclusiones a las que se llegó luego de haber finalizado este estudio. Algunos de los hallazgos de este estudio son altamente consistentes con los reportados en otras investigaciones aquí señaladas en el sentido de que las relaciones cohesivas juegan un papel determinante en la comprensión de la lectura. Todos estos hallazgos tienden a llegar a la misma conclusión: un texto altamente cohesivo es generalmente más comprensible que uno que no lo es (Irwin y Moe, 1986; Halliday y Hassan, 1976; Irwin, 1986). La comprensión implica la integración del texto en una especie de representación semántica coherente, y las relaciones cohesivas contribuyen en gran medida a lograr esta integración (Irwin, 1986). Sin embargo, es necesario recalcar que la cohesión es una condición necesaria pero no suficiente para lograr la construcción del texto que juegan un rol igualmente importante en el proceso de comprensión de la lectura de estudiantes de inglés como lengua extranjera en la Mención Lengua y Literaturas Modernas a cargo del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes. Entre estos factores vale la pena mencionar el rol del conocimiento previo (Afflerbach, 1990; Mckoon y Ratcliff, 1980; Stevenson, 1980). La familiaridad con el tema incidió de manera significativa en el procesamiento de la información. En casos específicos como el de los textos narrativo-literario y conversacional-informativo niveles I y II este factor repercutió favorablemente en los lectores de ambos niveles quienes lograron procesar adecuadamente la información contenida en dichos textos. Al contrario, la falta de familiaridad con el tema trajo como resultado un bajo nivel de comprensión de la lectura lo cual se evidenció durante la evocación posterior de la información, especialmente en el caso del texto descriptivo-informativo del nivel I. Los tres informantes de este nivel obtuvieron puntajes mucho más bajos que los del nivel II. Esto significa que la estructura del texto interactúa con el contenido para influir en la comprensión y retención de la información (Amat, 1991). Igualmente se demostró que la estructura organizativa del texto influyó significativamente en el procesamiento de la información de los textos leídos. En aquellos casos en los que la estructura organizativa del texto es predecible, como por ejemplo la de los textos narrativos, los lectores hacen uso de esquemas mentales previos para ayudarse a comprender y aprender la información contenida en el mismo (Kintsch y Miller, 1984). En

aquellos casos en los que resulta difícil predecir la estructura organizativa del texto, como en el caso de los textos descriptivos o expositivos, el lector debe desarrollar otro tipo de estrategias cognitivas como por ejemplo las de predicción e inferencia, con el propósito de facilitar el procesamiento de la información contenida en dichos textos (Amat, op cit).

En este estudio se demostró igualmente que la exigencia en el procesamiento de la información contenida en textos con un bajo nivel de cohesividad parece estar relacionada con los procesos de inferencia (Crothers, 1978; De Beaugrande, 1980; Irwin, 1986). Es decir, cuando un texto carece de nexos explícitos entre oraciones, el lector debe inferir estos nexos y, por ende, la demanda de procesamiento de la información textual es mayor que si la presencia de estos nexos se manifestara en forma explícita. En el caso particular del presente estudio, algunos textos analizados como por ejemplo el del tipo descriptivo-informativo nivel I y el argumentativo-informativo del nivel II arrojaron como resultado la poca frecuencia de estos nexos explícitos. Este factor podría estar estrechamente vinculado al nivel más bajo de comprensión de la lectura reflejado por los informantes de ambos niveles en la evocación posterior de la información contenida en dichos textos.

Este estudio se orientó en su desarrollo tomando en consideración fundamentalmente tres preguntas de investigación formuladas al comienzo del mismo. En primer lugar, se examinó cuáles eran las relaciones cohesivas más frecuentemente encontradas en ocho muestras de textos escritos utilizados como recurso pedagógico en los niveles I y II de Lectura y Escritura del inglés como lengua extranjera. Esta asignatura forma parte del plan de estudios vigente en la mención Lengua y Literatura Inglesa de la Licenciatura en Idiomas a cargo de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes. Igualmente, se exploró la influencia de la frecuencia antes mencionada en términos de la comprensión de la lectura de un grupo de 24 informantes. En segundo lugar, se evaluaron las variaciones existentes en cuanto a los factores cohesivos encontrados en las muestras escogidas para ambos niveles. En tercer lugar, se exploró el rol del conocimiento previo de los lectores en la inferencia y comprensión de los textos analizados.

Aún cuando las tres preguntas que guiaron este estudio están íntimamente relacionadas, las mismas serán abordadas de manera individual.

*¿Cuáles son las relaciones cohesivas más frecuentemente encontradas en ocho muestras escritas utilizadas como recurso pedagógico en la asignatura Lectura y Escritura del inglés, niveles I y II? De qué manera influye esta frecuencia en la comprensión del discurso escrito?*

Los análisis lingüísticos aplicados a las ocho muestras seleccionadas como corpus de estudio arrojaron como resultado que la categoría de relación cohesiva que más prevaleció, tanto en las muestras del nivel I como en las del nivel II, fue la de Cohesión Léxica. Como ya se señaló, la Cohesión Léxica está señalada más por la selección de vocabulario que por recursos de tipo estructural. La Cohesión Léxica es el tipo de relación cohesiva que se relaciona más fuertemente con la noción referida a la naturaleza temática subyacente de cohesión y textura desarrollada por Halliday y Hassan (1976). En otras palabras, un texto tiene textura cuando forma una unidad semántica integrada (Anderson y Freebody, 1983).

De esta concepción se deriva la importancia que representa para cualquier lector el dominio y comprensión de esta relación cohesiva.

Una de las formas más comunes de Cohesión Léxica está representada por la Repetición. Este mecanismo de cohesión se verifica cuando en un desarrollo proposicional el autor de un texto repite el mismo término varias veces; es decir, no hace variación léxica (Martínez, 1997). El uso excesivo de las repeticiones dentro de un autores las utilizan en el desarrollo de sus textos con la función "pedagógica" de servir de refuerzo a un concepto que acaba de ser introducido, su uso indiscriminado puede conducir, en el caso específico de los aprendices de una lengua extranjera, a un pobre desarrollo de su competencia léxica ya que no se explota suficientemente el uso de otras formas lexicales como por ejemplo la sinonimia y el uso de superordinados. Un uso más frecuente de estos recursos cohesivos en los materiales de lectura permitiría un mayor desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y una mayor exposición a diferentes formas de expresión lingüística.

La frecuencia de la Cohesión Léxica, tanto en las muestras del nivel I como en las del nivel II, incidió de manera directa en las diferencias detectadas en cuanto a la calidad y la cantidad de información obtenida en los recuentos orales de los participantes de cada nivel. En todos los textos analizados, los informantes del nivel II demostraron un mayor nivel de comprensión de la lectura que los del nivel I. El hecho de que la Cohesión Léxica implique el dominio del aspecto léxico por parte de los lectores repercute directamente en las diferencias de procesamiento observadas en los informantes de ambos niveles. Los informantes del nivel II poseen un mayor nivel de competencia lingüística que los del nivel I, lo cual les permitió un manejo más eficiente del sistema léxico de la lengua inglesa y una mayor comprensión de la información contenida en los textos.

Los resultados reportados en este estudio en cuanto a la resolución anafórica demostraron que los participantes de ambos niveles no tuvieron problemas para lograr la identificación de las anáforas de tipo pronominal. Este hecho puede considerarse como algo normal si tomamos en consideración que en los primeros niveles de enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Mención Lenguas y Literaturas Modernas, a cargo del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes, los estudiantes reciben una instrucción que hace énfasis particular en el dominio de éstas y otras estructuras gramaticales como por ejemplo, el uso de demostrativos, comparativos, y estructuras verbales, entre otras. Sin embargo, la relativa facilidad señalada anteriormente en el caso de la resolución anafórica de tipo pronominal no se manifestó de igual manera en el caso de la Cohesión Léxica, particularmente en los textos del nivel I. El bajo nivel de competencia léxica reflejado por los informantes de este nivel trajo como resultado que los mismos experimentarían cierta dificultad para identificar y comprender estructuras propiamente de tipo léxico y, por ende, para procesar la información textual debido a la frecuencia de aparición de la categoría Cohesión Léxica en todos los textos analizados. Los problemas más agudos de dificultad de procesamiento se reflejaron particularmente en el texto de tipo descriptivo-conocimiento previo sobre el tópico, lo cual se detectó a partir de la información evocada después de la lectura del texto en cuestión.

Los resultados anteriormente señalados nos remiten necesariamente hacia la necesidad de

concientizar, tanto a estudiantes como a docentes, sobre la noción de la lectura como proceso y no como un acto que se da en un sólo momento. Para Langer (1982), las actividades de pre-lectura, por ejemplo, constituyen un aspecto clave dentro del proceso de construcción del significado ya que, a través de las mismas, es posible diagnosticar el grado de conocimiento previo que el alumno posee acerca de un tema específico.

### **¿Qué variaciones existen en cuanto a los factores cohesivos entre los materiales utilizados en el nivel I y el nivel II de la asignatura Lectura y Escritura del inglés?**

En general, los resultados del análisis lingüístico de los textos estudiados indican que no existen diferencias significativas en cuanto a los factores cohesivos entre ambos grupos de muestras. La predicción de que los textos de los niveles inferiores son más cohesivos que los de los niveles superiores no fue una constante en este estudio, tal como lo reportan los resultados obtenidos en la comparación de los textos de ambos niveles. En el caso particular del texto descriptivo-informativo del nivel I titulado "A tiny Gutenberg", los resultados obtenidos indican una vez más que debemos ser muy cautelosos a la hora de seleccionar los materiales de lectura que se van a utilizar como recurso pedagógico en las clases de lectura y escritura. El criterio que prevaleció para la escogencia de este texto fue la longitud del mismo; es decir, se trataba de un texto corto. A pesar de que el número de lazos totalizados en esta muestra nos indica que es un texto cohesivo (aunque menos que el correspondiente al nivel II), este texto presentó mayor dificultad de procesamiento para todos los informantes de este nivel. Este resultado en particular induce a apoyar los resultados obtenidos en diferentes investigaciones (Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1978; Tierney y Mosenthal, 1982) en el sentido de que el proceso de comprensión de la lectura implica una interacción compleja entre las estructuras cognoscitivas del autor, el texto, las estructuras cognoscitivas del lector, y la situación comunicativa. Esto significa que aun cuando la estructura textual representa un factor de singular importancia dentro del proceso de construcción del significado, no podemos limitarnos a considerar sólo este aspecto cuando se intenta estudiar y comprender qué sucede cuando un lector trata de procesar la información textual. Durante el proceso de comprensión de la lectura, el conocimiento previo del lector así como sus intereses, propósitos y foco de interés influyen y son influidos por la comprensión del discurso. De igual forma, la situación comunicativa es decir, las condiciones físicas y socioculturales en las que se desarrolla el acto de lectura, limitan las estrategias de comprensión y la construcción del significado (Tierney y Mosenthal, 1982).

En relación a la frecuencia de aparición de la conjunción coordinante "y" en algunos textos del nivel I como en el caso del texto argumentativo-informativo, no está completamente claro si este resultado guarda alguna relación con la tendencia que aún prevalece en algunos autores de libros-textos de manipular la longitud de las oraciones con propósitos de lecturabilidad o cuando desean alcanzar un objetivo didáctico específico. En relación a este aspecto, algunas investigaciones, como la desarrollada por Goodman y Gespass (1983), son concluyentes en el sentido de que la resolución anafórica puede resultar difícil cuando se manipula el texto con algún fin específico. Este hecho fue verificado durante un estudio experimental desarrollado por estos investigadores en el cual un grupo de niños sometidos a textos que habían sido acortados con propósito de lecturabilidad habían tenido mayor

dificultad para procesar la información debido a que los mismos tenían menos claves contextuales para asignar referencias. En este sentido Goodman y Gespass argumentan que en el proceso de la lectura, el lector espera que los textos sean cohesivos y, por lo tanto, el lector infiere la referencia anafórica de una manera natural.

### **¿Cuál es el rol del conocimiento previo en la inferencia y comprensión de los textos analizados?**

Algunos de los resultados obtenidos en el presente estudio son concluyentes en el sentido de que el conocimiento previo juega un papel de primer orden en el procesamiento de la información textual. Estos resultados son consistentes con numerosos estudios (Adams y Collins, 1979; Goodman, 1970; Kintsch y van Dijk, 1978) que han enfatizado la naturaleza constructiva del proceso de la lectura. Los resultados de estos estudios también demuestran que el conocimiento previo del lector, tanto consciente como tácito, afecta los juicios acerca de la coherencia de un texto. Todos estos estudios coinciden al considerar que el significado y la coherencia no están inscritos dentro de un texto, sino que son construidos por los lectores los cuales se orientan por las claves textuales y por su propio conocimiento y expectativas para superar las brechas y llenar la información presupuesta.

De acuerdo con la teoría de los Esquemas (Anderson y Pearson, 1984), los lectores que poseen un alto grado de conocimiento previo del contenido que van a abordar han desarrollado esquemas o estructuras de conocimiento que asimilan la información proveniente del texto. Es decir, la información del texto se proyecta en las estructuras previo sobre el contenido de un texto permite al lector interpretar la información más rápidamente y, al mismo tiempo, organizar grandes longitudes de textos tanto para propósitos de comprensión como de evocación (McNeill, 1984).

Uno de los hallazgos más importantes del estudio aquí desarrollado resalta de manera particular el rol del conocimiento previo en la inferencia y comprensión de los textos escritos. Los resultados obtenidos en el análisis y procesamiento de todos los textos seleccionados como corpus de estudio ciertamente enfatizan la importancia de la presencia de nexos explícitos dentro del texto para facilitar el procesamiento de la información por parte del lector. Sin embargo, estos mismos resultados resaltan la noción de que, además de la presencia de estos nexos, un texto debe cubrir además las expectativas del lector y su conocimiento del mundo (Bamberg, 1984). En el caso particular del presente estudio, se demostró que en algunos casos, como el del texto descriptivo-informativo del nivel II titulado *The Process of Learning and the Process of Writing*, los informantes pudieron procesar mejor la información que los del nivel I en relación con el mismo tipo de texto porque hicieron uso de su conocimiento previo. Este hecho se vio reflejado en la información obtenida durante el recuento oral de cada participante, el cual mostró no solamente información extraída directamente del texto, sino también el intento por conectar la información que ya manejaba con la información nueva. En cuanto a los informantes del nivel I y el procesamiento general del texto descriptivo-informativo se puede afirmar que los mismos no hicieron uso de su conocimiento previo para facilitar la comprensión del texto sencillamente porque carecían de este conocimiento. Esto se vio reflejado en la

calidad y la cantidad de información obtenida en los recuentos orales de los informantes. Estos resultados inducen a pensar que el conocimiento previo forma parte integral del proceso de comprensión de la lectura ya que los lectores se valen del mismo para evitar que el esfuerzo de procesamiento textual durante este proceso sea mayor. Una de las grandes ventajas de desarrollar esta estrategia tiene que ver con el hecho de que cuando el lector hace uso de sus esquemas mentales, la identificación del vocabulario y la derivación del significado de las palabras se les facilitan significativamente (Anderson y Freebody, 1981; Spilich, et al., 1979).

### **Recomendaciones Finales**

Aun cuando el presente estudio no persigue un fin prescriptivo es importante proponer algunas recomendaciones, tanto de carácter pedagógico como de carácter investigativo, derivadas de los resultados obtenidos del mismo.

La manipulación de los textos escritos como producto de consideraciones sobre lecturabilidad por parte de algunos autores de libros-textos debe mirarse con cautela, especialmente por parte de los docentes. Diferentes estudios (Goodman y Gespass, 1983; Irwin, 1986; Falcón, 1996) resaltan el hecho de que la manipulación del texto por parte de su autor o autores afectan la cantidad, la calidad y la forma de contenido que va a ser comprendido, retenido y evocado por el lector. En este sentido, es recomendable el uso de materiales auténticos (materiales que no hayan sido adaptados, modificados o mutilados con algún fin didáctico) en los cursos de lectura y escritura del inglés en todas sus modalidades.

Este estudio demostró la importancia que representa una cuidadosa selección de los materiales de lectura que serán utilizados por los estudiantes. Cuando se utilizan criterios de selección basados únicamente en la longitud y la dificultad del texto, los mismos repercuten desfavorablemente en su procesamiento por parte de estos lectores. A este respecto, es recomendable que el docente utilice criterios de selección más serios y confiables. Algunos posibles criterios de selección serían por ejemplo, el tomar en consideración el grado de cohesividad del texto, el nivel de conocimiento previo que poseen los lectores para abordar el tópico de lectura y el nivel de competencia lingüística de estos lectores. En el caso de la determinación del grado de cohesividad de los materiales de lectura es recomendable que el docente revise cuidadosamente estos materiales a fin de detectar aquellos aspectos donde la cohesión es débil para así orientar a los estudiantes al proporcionarles recursos para salvar esas dificultades. En este sentido, el docente podría desarrollar diferentes actividades de instrucción guiada sobre aspectos específicos de la cohesión, como por ejemplo la identificación de referentes a través de preguntas de información (what?, who., whose.). En cuanto a la evaluación del conocimiento previo que poseen los estudiantes en relación al tópico de lectura, se recomienda el desarrollo de distintas actividades de pre-lectura, como por ejemplo la elaboración de mapas semánticos para lograr un mejor desarrollo de estructuras lexicales. Para determinar el nivel de competencia lingüística que poseen los estudiantes, es necesario que los docentes realicen evaluaciones diagnósticas antes de seleccionar los materiales de lectura y, al mismo tiempo, que tomen en consideración sus

preferencias e intereses. La revisión del material de lectura estaría también orientada hacia la utilización de textos escritos que permitan estimular el desarrollo de las estrategias que usan los lectores eficientes.

En el caso específico de aquellos estudiantes de inglés como lengua extranjera que presentan problemas para comprender el significado y propósito de los conectivos, tanto explícitos como implícitos, es necesario que el docente desarrolle diferentes logren su comprensión. Algunas actividades que se sugieren para la comprensión de los conectivos incluyen la identificación de los conectivos que comúnmente se encuentran en los materiales de lectura utilizados en las clases de lectura y escritura (los que indican causalidad, propósito, contraste, condición, tiempo, localización, manera, entre otros).

Tal como lo reportaron los resultados obtenidos en este estudio, la inferencia juega un papel determinante en el proceso de construcción del significado. La comprensión de la lengua extranjera radica en gran medida en el proceso de inferencia (Villalobos, 1992). En este sentido, es necesario promover el desarrollo de la inferencia, especialmente en los primeros niveles de instrucción de la lecto-escritura ya que a través de la misma el lector está en capacidad de procesar más fácilmente la información textual, particularmente en los casos de textos no cohesivos. El proceso de inferencia, particularmente de las unidades lexicales, puede ser logrado con la ayuda de actividades específicas puestas en práctica durante la actividad pedagógica, como por ejemplo la utilización de ciertos elementos dentro del texto para inferir el significado de una palabra que se desconoce. Entre estos elementos cabe mencionar el uso del contexto de situación (contexto) de la palabra en cuestión para inferir su comprensión. De igual forma, se pueden sugerir prácticas relacionadas con la asociación de ideas para comprender la cohesión por colocación.

Se requiere de investigaciones más profundas en el ámbito de otros aspectos de la cohesión relacionados con la comprensión del discurso escrito. Estas investigaciones estarían orientadas a responder a interrogantes específicas. Algunas de estas interrogantes podrían ser: De qué manera influye la secuencia verbal y el orden de palabras en el procesamiento de la información textual?Cuál es el rol del factor distancia de los referentes en la resolución anafórica?Cuál es el rol de la cohesión en el tiempo de procesamiento de la información? Igualmente, se requiere profundizar más en la implementación de investigaciones desarrolladas bajo el paradigma cualitativo en las que se considere más de cerca la naturaleza individual del lector y la forma en la que el mismo influye y es influido por el contexto que le rodea. Este tipo de investigación permitiría al mismo tiempo describir y analizar más profundamente los factores más importantes que influyen en el procesamiento de un texto, las condiciones bajo las cuales se desarrolla el proceso, y el rol del estudiante y del docente durante el proceso de instrucción entre otros.

### **Referencias bibliográficas**

Adams, M., y Collins, A. (1979). A schema-theoretic view of reading. En R.Q. Freedle (Ed.). *New directions in discourse processing: Multidisciplinary perspectives* (pp. 78-102). Norwood, N.J: Ablex.

Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*. 25 (1), 31-46.

Amat, M. (1991). La estructura del texto. En A. Puente (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente!* (pp. 163- 183). Madrid: Pirámide.

Anderson, R. C., y Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. En J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-110). Newark, DE: International Reading Association.

Anderson, R. C., y Freebody, P. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly* 23 (3), 277-293.

Anderson, R. C., Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman.

Bamberg, B. (1984). Assessing coherence: A reanalysis of essays written for the national assessment of educational progress, 1969-1979. *Research in the Teaching of English* 18 (3), 305-319.

Crothers, E. J. (1978). Inference and coherence. *Discourse processes*. 1, 51-71.

Chópite, B. (1995). Estudio de caso cualitativo en la investigación educativa. *Coordinación Estudios de Post-grado*. Universidad de Los Andes. Núcleo Táchira.

De Beaugrande, R. (1980). *Text, discourse and process. Towards a multidisciplinary source of texts*. Norwood, NJ: Ablex.

Falcón, J. (1992). Relaciones cohesivas en libros de educación básica. Ponencia presentada en el I Congreso de las Américas sobre Lectoescritura. Maracaibo-Venezuela.

Goodman, K. (1970). Reading: A psycholinguistic guessing game. En F. Gollasch y P. Kegan (Eds.), *Language and literacy*. Boston.

Goodman, K. (1996). *How written text works*. NH: Heinemann.

Goodman, K., y Gespass, S. (1983). Text features as they relate to miscues: Pronouns (Research Report No. 7). Program in Language and Literacy. Tucson: University of Arizona, Arizona Center for Research and Development.

Halliday, M.A.K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman.

Irwin, J. (1986). Cohesion factors in children's textbooks. En J. Irwin (Ed.), *Understanding*

and teaching cohesion comprehension. (pp. 57-66). Newark, Delaware: International Reading Association.

Irwin, J., y Moe, A. (1986). Cohesion, coherence, and comprehension. En J. Irwin (Ed.), *Understanding and teaching cohesion comprehension*. (pp. 3-8). Newark, Delaware: International Reading Association.

Irwin, J., y Mitchell, J. (1983). Analysing text and text-related recalls. En B. Hermann (Ed.), *The volunteer tutor's toolbox*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Kalmbach, J. (1986). Evaluating informal methods for the assessment of retellings. *Journal of Reading*, 13, 119-127.

Kaufman, A., y Rodríguez, M. (1995). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Argentina: Aula XXI Santillana.

Kintsch, W., y van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* Vol. 85. (5). American Psychological Association, Inc.

Langer, J. (1982). Facilitating text processing. En J. Langer y M. Smith (Eds.), *Reader meets author/bridging the gap*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Lesgold, A. (1974). Effects of pronouns on children's memory for sentences. *Journal of Educational Psychology*, 3, 333-338.

Locke, L., Spirduso, W., y Silverman, S. (1987). *Proposals that work: A guide for planning dissertations and grant proposals* (2nd ed.). En J. Creswell (Ed.). *Research design qualitative and quantitative approaches*. Thousand oaks, London New: Sage Publications. International Educational and Professional Publisher.

Martínez, M. (1997). *Análisis del discurso escrito*. Cali, Colombia. Editorial Universidad del Valle.

McKoon, G., y Ratcliff, R. (1980). The comprehension processes and memory structures involved in anaphoric reference. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19, 668-682.

McNeill, J. (1984). *Reading comprehension: New directions for classroom practice*. New Jersey: Scott Foresman y Co.

Monson, D. (1982). Effect of type and direction on comprehension of anaphoric relationships. En J. Irwin (Ed.), *Understanding and teaching cohesion comprehension* (pp. 41-53). Newark, Delaware: International Reading Association.

Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. En D.G. Dobrow, y A.M. Collins

(Eds.), Representation and understanding: Studies in cognitive science. (pp. 7786). New York: Academic Press.

Stevenson, J. (1980). Effects of explicit-activated and implicit-activated antecedents on average third and eighth grade readers' resolution of anaphora. En J. Irwin (Ed.), Understanding and teaching cohesion comprehension. (pp. 9-19). Newark, Delaware: International Reading Association.

Tierney, R., y Monsenthal, J. (1982). Discourse comprehension and production: Analysing text structure and cohesion. En J. Langer, M. Trika y B. Smith (Eds.), Reader meets author/Bridging the gap. A psycholinguistic and sociolinguistic perspective (pp.

Villalobos, J. (1992). La inferencia en el proceso de la lectura en lengua extranjera. Ponencia presentada en el I Congreso de la Américas sobre Lectoescritura. Maracaibo, Venezuela.

(APENDICE I)

### CLASIFICACIÓN DE LOS TEXTOS POR FUNCIÓN Y TRAMA

Trama	FUNCIÓN			
	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
<b>Descriptiva</b>	Definición Nota de enciclopedia Informe de experimentos		Poema	Aviso Folleto Afiche Receta Instructivo
<b>Argumentativa</b>	Artículo de opinión Monografía			Aviso Folleto Carta Solicitud
<b>Narrativa</b>	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Carta	Cuento Novela Poema Historieta	Aviso Historieta
<b>Conversacional</b>	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

Tomado de Kaufman y Rodríguez. Hacia una tipología de los textos. En la escuela y los textos (1995).

(APENDICE II)

**ANÁLISIS TEXTUAL SEGÚN TIPOLOGÍA DE HALLIDAY Y HASAN (1976)**

**Nivel I.** Texto A: "A tiny Gutenberg" (texto descriptivo-informativo)

Clausula No.	No. de lazos	Item cohesivo	Tipo	Item presupuesto
1	5	chemists now the same operations more simply printing press	L5 L1.6 L4 R3 5.5 L5	researchers (texto precedente) texto precedente photolithography(texto precedente) than the previous operation (texto precedente) photolithography (texto precedente)
2	0			
3				
4				
5	1	furthermore	C12.6	Cl 4
6	4	the process works surfaces	R23.6 L5 L1.6 L1.6	the process (texto precedente) operations (Cl 1) work (Cl 2) surface (texto precedente)
7	3	it does ones	R13.6 S21 S11	the process work surfaces
8	3	photolithogra phers light rays mask	L2.6 L2.6 L1.6	photolithography (texto precedente) to light through (texto precedente) mask (texto precedente)
9	2	the ink	R23.6 L5	the ink printing press (Cl 1)
10	3	layer surface substrate	L1.6 L1.6 L1.6	Layer (texto precedente) surface (texto precedente) substrates (texto precedente)

Cláúsula No.	No. de lazos	Item cohesivo	Tipo	Item presupuesto
11	5	polymer printing protoetched layer gold	L 1.6 L 1.6 L 2.6 L 1.6 L 1.6	polymer (texto precedente) printing (Cl 2) etching (texto precedente) layer gold
12	1	transfer	L 1.6	gold
13	6	red	R 23.6	transfers
		the monolayer	L 1.6 R 23.6	the monomolecular layer (Cl 10) monomolecular layer (Cl 10)
14	6	the material etched	L 1.6 R 13.6 L 1.6	the material (Cl 11) material (Cl 11) monolayer protoetched (Cl 11)
		patterns handpress etched	L 1.6 L 1.8 L 1.6	patterns (Cl 12) printing press (Cl 2) etched
15	5	polymer plate it	L 1.6 R 13.6	polymer (Cl 11) plate (Cl 7) plate
		work microprinting	L 1.6 L 1.6	work subminiature printing (Cl 2)
16	5	process it manufacturing	L 1.6 R 13.6 L 5	process (Cl 6) microprinting process handpress
		but	C 21.2	(Cl 15) a great deal of work
17	7	it microelectronic	R 13.6 L 1.6	electronic (texto precedente)

(APENDICE III)

**Texto A. Nivel II: "Giving your all"  
(texto descriptivo-informativo)**

Cláusula No.	No. de lazos	Item cohesivo	Tipo	Item presupuesto
1	1	copulation	L 1.6	copulation (texto precedente)
2	2	She his	R 12.6 R 11.7	the female his (...) --the male
3	1	and		Cl 2
4	3	copulation	C 11.1	copulation (Cl 1)
5	3	the male	L 1.6 R 23.6	the male (texto precedente) male (texto precedente)
6	3	the female him	L 1.6 R 23.6	the female (Cl 3) female (texto precedente)
7	2	and her repast	L 1.6 R 11.6	the male Cl 5 the female
8	1	ethologists	C 11.1	eat (texto precedente)
9	4	since	R 12.8	spiders (texto precedente)
10	5	trait	L 5	since the 1930s (texto precedente)
		the male spider female	L 5 E 11 L 5	ethologists the male (Cl 4) male (Cl 4)
		and so it	R 23.6 L 1.6	spiders (texto precedente) female (Cl 5)
		nutrition	L 1.7 L 1.6	Cl 19 Cl 19
		his male	C 11.1 C 31.1 E 11 L 5	the male spider repast (Cl 6) his (... ..)

Cláusula No.	No. de lazos	Item cohesivo	Tipo	Item presupuesto
11	5	the female eat the male	R 23.6 L 1.6 L 5 R 23.6	the female (Cl 9) female (Cl 9) nutrition (Cl 10) the male (Cl 9) male (Cl 9)
12	2	she eggs	L 1.6 R 12.6	female offspring (Cl 10)
13	5	university paternity male spiders	L 5 L 2 L 5 L 1.6 L 1.6	university (text o precedente) offspring (Cl 11) male (Cl 11) spider (Cl 9)
14	2	male copulate	L 1.6 L 1.6	male copulation (CL4)
15	3	he eaten sperm	R 11.6 L 1.6 L 5	copulate Cl 15 the female (Cl 11) female (Cl 11)
16	6	also the female eats the male	C 1L 1 R 23.6 L 1.6 L 1.6 R 23.6 L 1.6	eat the male (Cl 11) male (Cl 14) the female R 34.7 male his (... ..) sperm (Cl 15)
17	5	she second his male spermj	R 23.6 L 1.6 L 1.6 R 23.6 L 1.6 R 12.6	the female R 34.7 male his (... ..) sperm (Cl 15) Cl 17 eaten (Cl 15)
18	7	thus cannibalized males father the female	R 34.7 L 7 R 11.7 L 1.6	male (Cl 16) paternity (Cl 13) the female's offspring (Cl 10) female (Cl 16) offspring (Cl 10)