

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
Facultad de Humanidades
Departamento de Lingüística y Literatura



**Tesis presentada en opción al título académico de
Máster en Estudios Lingüístico-Editoriales Hispánicos**

TÍTULO:

*Análisis del funcionamiento de la cohesión en informes de
investigación del área de Ciencias Pedagógicas*

AUTORA: Lic. Dalila Rodríguez González

TUTORAS: Dra. Mercedes Garcés Pérez
Dra. María del C. Navarrete Reyes

CONSULTANTE: Lic. Manuel Llanes Abeijón

Año 2013

«Raramente somos conscientes de la estrecha interrelación que existe entre la escritura, pensar, saber y ser. Tendemos a creer que leer y escribir son simples canales para transmitir datos, sin más transcendencia. Que las ideas son independientes de la forma y los procesos con que se elaboran. Que lo que somos y la manera como nos ven los demás no tiene relación con los textos que manejamos».

RESUMEN

La presente investigación —cualitativa, exploratoria y descriptiva— tiene como objetivo analizar el funcionamiento de la cohesión en introducciones de informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas. Para ello, se conformó un corpus integrado por ocho introducciones de tesis de doctorado, el cual fue procesado mediante el uso de una herramienta informática: el software TextLynx Plus 1.00. Se utilizaron como métodos del nivel teórico el histórico-cultural y el analítico-sintético y, como método del nivel empírico, el análisis de contenido. El estudio realizado permitió constatar que la cohesión garantiza el desarrollo proposicional y conforma la unidad conceptual de los textos analizados y, además, establecer generalidades que se considera pueden constituir hipótesis de investigaciones futuras sobre este tema. Esta investigación representa el primer estudio que analiza el funcionamiento de la cohesión en introducciones de informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas, lo que proporciona una visión más precisa de la estructuración de estos textos y, por tanto, ofrece nuevas posibilidades de análisis tanto en el campo de la lingüística como en el de la didáctica.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN / 7

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS / 7

1. Consideraciones teóricas / 7

1.1. Fundamentos de la comunicación científica / 7

1.1.1. La ciencia y sus rasgos distintivos / 7

1.1.2. El lenguaje de la ciencia / 10

1.1.3. Comunicación. Comunicación científica / 12

1.2. El discurso y el texto científicos en la comunicación científica / 14

1.2.1. Discurso / 14

1.2.1.1. Discurso científico / 16

1.2.1.2. Discurso pedagógico / 16

1.2.1.3. Género discursivo / 17

1.2.2. Texto / 19

1.2.2.1. Texto científico / 22

1.3. La cohesión / 24

1.3.1. Cohesión léxica / 25

1.3.2. Cohesión gramatical / 27

1.3.3. Unidades de análisis de los enlaces cohesivos / 28

2. Consideraciones metodológicas / 29

2.1. Metodología de la investigación utilizada / 29

2.2. Corpus de estudio / 31

2.3. Procedimiento / 32

2.4. Métodos usados en la investigación / 33

CAPÍTULO II. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS / 34

2. Análisis del funcionamiento de la cohesión / 34

2.1. Descripción de los enlaces cohesivos / 34

2.2. Generalizaciones del análisis del funcionamiento de la cohesión / 55

CONCLUSIONES / 59

RECOMENDACIONES / 60

BIBLIOGRAFÍA / 61

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la comunicación científica escrita la cohesión es un elemento constitutivo fundamental que contribuye a la eficacia, efectividad y adecuación del texto científico, el cual debe ser claro, preciso y compartir las características de la ciencia: objetividad, rigurosidad y sistematicidad.

Los recursos de cohesión textual han sido estudiados por autores como Halliday y Hasan (1976); Hoey (1991), Francis (1994), Martínez (1994), entre otros.

Halliday y Hasan realizaron una clasificación de los mecanismos de cohesión que se ha convertido en una referencia casi obligatoria en los manuales de análisis del discurso y en los estudios sobre la cohesión textual.

Hoey replantea la propuesta clasificatoria de Halliday y Hasan para ofrecer un modelo de representación reticular de las relaciones léxicas en los textos, el cual es el punto de partida de muchos trabajos investigativos que sobre la cohesión se llevan a cabo en la actualidad.

Francis también retoma la clasificación de Halliday y Hasan para estudiar las etiquetas como mecanismos de cohesión y organización textuales. Martínez, por su parte, analiza la cohesión en el discurso de los manuales escolares tomando como referencia la clasificación de los mecanismos de cohesión antes mencionada.

El tema de la cohesión, debido a la importancia de las relaciones cohesivas en el funcionamiento del texto, aún es de interés para muchos lingüistas. Los estudios realizados en este campo han ofrecido interesantes y valiosas aportaciones. En este sentido es válido destacar los trabajos siguientes: «Cohesión y variedad léxica en los *abstracts* científico-técnicos» de Esteban (2005); «Análisis de la cohesión léxica en el texto científico» de García (2005); «Mecanismos de cohesión léxica: análisis comparativo de algunas propuestas clasificatorias» de García (2005); «Análisis lingüístico y textual de artículos de revisión publicados en ocho revistas odontológicas iberoamericanas» de Morales, González y Rincón (2007); «Aplicación de una técnica de análisis textual a textos escolares sobre el Sistema Solar» de Domínguez y Varela (2008).

Dicho tema también ha sido estudiado desde el área de la didáctica, lo que se pone de manifiesto en algunos de los trabajos citados anteriormente, en los cuales se estudia la cohesión en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos. Asimismo en los programas dirigidos a la enseñanza de la comunicación científica escrita en español como lengua materna es frecuente encontrar unidades dedicadas al estudio de los recursos cohesivos en el texto científico.

Lo expuesto está dado por las posibilidades analíticas y didácticas que ofrece el análisis de la cohesión en los textos científicos, debido a que puede proporcionar una visión más precisa de su estructuración.

En este sentido, en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas (UCLV) desde la década del 70 del siglo XX se han realizado investigaciones. Entre ellas se encuentran la tesis doctoral «Articulación linguodidáctica de la enseñanza del idioma ruso con la física, la química y la matemática en el plano lexical» de Navarrete (1986) y las tesis de maestría: «Programa para el desarrollo de la comunicación científica escrita en profesionales de Agronomía» de Mesa (2003) y «Fenómenos sintácticos frecuentes en la redacción científica de profesionales de la carrera de Higiene y Epidemiología de la facultad de Tecnología de la Salud de Villa Clara» de López (2011).

También se han realizado investigaciones sobre la caracterización general del lenguaje de la ciencia, las marcas de conexión discursiva en los textos científicos; además, se han elaborado indicadores para la evaluación de la producción científica escrita y se elaboró e implementó una estrategia didáctica para potenciar en los profesionales universitarios las habilidades comunicativas para la comunicación científica.

Es preciso señalar que las investigaciones realizadas hasta estos momentos en la UCLV sobre comunicación científica escrita no han abordado el estudio de la cohesión, a pesar de que como se ha señalado anteriormente ella puede proporcionar una visión más precisa de la estructuración del texto científico, pues constituye un fuerte tejido semántico que da consistencia interna al texto, es a través de las relaciones entre oraciones (entendidas en términos de cláusulas) que se realiza la unidad semántica llamada texto.

Además, se debe tener en cuenta que para escribir sobre ciencia es necesario el dominio de los conocimientos lingüísticos y pragmáticos que se manifiestan en la comunicación científica, entre los cuales la cohesión es de vital importancia, pues es uno de los elementos constitutivos del texto que le permite al lector u oyente ser capaz de interpretar las proposiciones de una forma apropiada y captar la coherencia del texto y coadyuva a que el producto final –el texto científico escrito– tenga calidad.

No obstante, los resultados de un diagnóstico¹ realizado como parte del proyecto de investigación «Estrategia didáctica para potenciar en los profesionales e investigadores las habilidades comunicativas para la comunicación científica», evidencian, entre otros aspectos, que muchos profesionales carecen del conocimiento sobre los mecanismos de cohesión y su empleo en el proceso de producción del texto científico escrito, por lo que presentan dificultades para comunicar con eficacia y eficiencia los resultados de su actividad científico-investigativa a la comunidad científica.

Estas carencias han motivado que la cohesión sea objeto de estudio del proyecto referido, en el cual se inserta este trabajo. De ahí la necesidad de estudiar la expresión de la cohesión en los textos científicos producidos por profesionales de las diferentes áreas del conocimiento, lo que permitirá caracterizar el entramado de interrelaciones semánticas que organizan y estructuran la información textual, lo que puede constituir una herramienta útil para la enseñanza de la comunicación científica escrita. Además, como bien señala Manuel LLanes, lingüista y profesor de la Facultad de Humanidades de la UCLV, en los cursos *Semiótica del texto*, *Lexicología y semántica*, y *Lingüística de corpus*, es preciso tener en cuenta que para prescribir un fenómeno lingüístico es preciso primeramente describirlo.

Entre las diversas áreas del conocimiento en las que se desarrollan investigaciones en la UCLV resulta de particular interés la de Ciencias Pedagógicas, ya que según datos del Departamento de Postgrado de la UCLV (Anexo 1) es significativo el número de

¹ El diagnóstico referido estuvo dirigido a evaluar las habilidades para la comunicación científica escrita de profesionales e investigadores de diversas áreas del conocimiento de la UCLV. Para ello, se emplearon indicadores que contemplan tanto el proceso cognitivo para la producción del texto científico escrito como el producto (la calidad de la composición escrita): el texto final. Los resultados evidencian que los profesionales tienen varias dificultades, algunas de ellas son: escaso dominio de las características generales del discurso científico, problemas de coherencia, cohesión y adecuación, anfibologías debido al mal uso de recursos cohesivos como la elipsis y la anáfora.

profesionales de esta institución y de otros Centros de Educación Superior de la provincia de Villa Clara, que realizan investigaciones en esta área.

De ahí que el **problema científico** que se plantea resolver es el siguiente:

¿Cómo funciona la cohesión en las introducciones de informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas?

Objeto:

La cohesión en las introducciones de informes de investigación del área de las Ciencias Pedagógicas.

Objetivo general:

Analizar el funcionamiento de la cohesión en las introducciones de informes de investigación del área de las Ciencias Pedagógicas.

Objetivos específicos:

- Fundamentar teórica y metodológicamente el funcionamiento de la cohesión en las introducciones de informes de investigación del área de las Ciencias Pedagógicas.
- Describir el funcionamiento de la cohesión en las introducciones de informes de investigación del área de las Ciencias Pedagógicas.

Tareas científicas:

- Establecimiento de los fundamentos teóricos que sustentan el funcionamiento de la cohesión en las introducciones de informes de investigación del área de las Ciencias Pedagógicas.
- Conformación del corpus que será analizado para describir el funcionamiento de la cohesión en los informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas.
- Procesamiento del corpus para la descripción del funcionamiento de la cohesión en las introducciones de los informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas.

- Descripción del funcionamiento de la cohesión en las introducciones de los informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas.
- Análisis del funcionamiento de la cohesión en las introducciones de los informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas.

Muestra:

La muestra es textual e intencional y está constituida por 8 introducciones de informes de investigación (tesis de doctorado) escritos por profesionales del área de las Ciencias pedagógicas de la región central de Cuba y disponibles en el Centro de Estudios de Educación de la UCLV.

La investigación se adscribe al paradigma cualitativo y es un estudio exploratorio-descriptivo.

Métodos:

Del nivel teórico: Histórico-Lógico, Análisis-Síntesis, como los más significativos.

Del nivel empírico: Análisis de contenido

Es importante destacar, además, el uso de una herramienta computacional para el procesamiento del corpus: el software TextLynx Plus 1.00, diseñado por Manuel Llanes, el destacado lingüista y profesor de la Facultad de Humanidades de la UCLV antes mencionado, en el 2007.

Novedad y aporte:

De acuerdo con la revisión documental realizada y el objetivo propuesto en la investigación, su novedad consiste en representar el primer estudio que analiza el funcionamiento de la cohesión en introducciones de informes de investigación del área de las Ciencias Pedagógicas, lo que proporciona una visión más precisa de la estructuración de estos textos y, por tanto, ofrece nuevas posibilidades de análisis tanto en el campo de la lingüística como en el de la didáctica, específicamente en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera con fines específicos.

Estructura del informe:

El informe final escrito se ha estructurado en: introducción, dos capítulos (en el primero —Fundamentos teórico-metodológicos— se ofrecen los fundamentos teóricos que avalan el análisis posterior de los resultados de la investigación, así como la metodología que sustenta todo el proceso; en el segundo —Resultados de la investigación— se analiza el fenómeno estudiado), conclusiones y recomendaciones —derivadas del proceso investigativo en su conjunto—, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

En este capítulo se expone el aparato teórico-metodológico en el que se fundamenta el estudio sobre el funcionamiento de la cohesión en introducciones de informes de investigación del área de las Ciencias Pedagógicas. Además, se establecen los fundamentos metodológicos que orientan el estudio.

1. Consideraciones teóricas

En este epígrafe se abordan aspectos relacionados con la comunicación científica, el discurso y el texto científicos, el discurso pedagógico, los tipos de cohesión y las definiciones de las unidades de análisis del funcionamiento de la cohesión en esta investigación.

1.1 Fundamentos de la comunicación científica

La comunicación científica juega un papel fundamental en la realización y divulgación de la ciencia, por lo que se vincula estrechamente con los conceptos «ciencia» y «lenguaje», los que a su vez se interrelacionan, pues el lenguaje es objeto de la ciencia e instrumento para su construcción y desarrollo. Por ello, a continuación se tratarán aspectos relacionados con la ciencia, los rasgos distintivos de la ciencia y el lenguaje científico, lo que contribuirá a una sistematización teórica que conduzca a la reelaboración del constructo *comunicación científica*.

1.1.1 La ciencia y sus rasgos distintivos

La ciencia es una actividad social que se establece a través de la relación entre individuos, quienes en su interacción la producen y le otorgan sentido; es un sistema de conceptos, proposiciones, teorías, una forma específica de actividad social dirigida a la producción, distribución y aplicación de los conocimientos.

Siguiendo las ideas de Bunge (s/f), es un sistema de conocimientos que se adquiere como resultado del proceso de investigación científica sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, que está históricamente condicionado en su desarrollo y que tiene como base la práctica histórico-social de la humanidad.

Esta idea también es compartida por Cisneros (2008), quien plantea que la ciencia se construye en y mediante procesos de investigación y agrega que estos procesos parten de conocimientos existentes para afianzarlos, reformularlos, modificarlos y contextualizarlos.

La ciencia siempre está abierta al cambio, es perfectible y no puede ser dogmática, por lo tanto, no es un código de normas que debe ser cumplido por todos y cada uno de los individuos; es un cuerpo de teorías, un conjunto de leyes que se renuevan y actualizan en un proceso en el que cada antecedente es un eslabón insustituible, porque la ciencia a la vez que se transforma se va re-creando en distintas épocas y con grupos diferentes, cambiando de objetivos, de métodos y de posiciones teóricas.

Diaz y Heler (s/f) plantean que la ciencia es el conjunto unificado de conocimientos e investigaciones, de carácter objetivo, sobre las relaciones entre los hechos, que se descubren gradualmente y que se confirman por métodos de verificación definidos.

Cisneros (2008) también plantea que la ciencia establece leyes, basadas en conceptos generales, en las características en común de las cosas y en lo que se repite en los fenómenos. Es un conjunto de conceptos y propiedades que convergen en un objeto, y que contiene datos, explicaciones, principios generales y demostraciones acerca de este. La ciencia es descriptiva, explicativa, definitoria, investiga qué son las cosas, cómo actúan, cómo se relacionan, cuándo, dónde y por qué.

El conocimiento científico no aspira a conocer las cosas superficialmente, sino que pretende entender sus causas porque de esa manera se comprenden mejor sus efectos. Se diferencia del conocimiento espontáneo por su orden metódico y su sistematicidad.

Al decir de Cisneros, el conocimiento científico se distingue por las siguientes características:

- Es *crítico*, porque trata de distinguir lo verdadero de lo falso.
- Es *fundamentado*, porque justifica sus conocimientos a través de los métodos de investigación y prueba.
- Es *verificable*, porque se constata a través del examen de la experiencia.

- Es *sistemático*, porque es una unidad ordenada. Los nuevos conocimientos se integran al sistema, relacionándose con los que ya existían. No es un agregado de informaciones aisladas, sino un sistema de ideas conectadas entre sí.
- Es *unificado*, porque no busca un conocimiento de lo singular y concreto, sino el conocimiento de lo general y abstracto, es decir, de lo que las cosas tienen de idéntico y de permanente.
- Es *universal*, porque es válido para todas las personas sin reconocer fronteras ni determinaciones de ningún tipo, no varía con las diferentes culturas.
- Es *objetivo*, porque es válido para todos los individuos y emplea técnicas y métodos de investigación y prueba.
- Es *racional*, porque la ciencia conoce las cosas mediante el uso de la inteligencia, de la razón.
- Explica la realidad mediante *leyes*, que son relaciones constantes y necesarias entre los hechos; proposiciones universales que establecen en qué condiciones sucede determinado hecho; por medio de ellas se comprenden hechos particulares.
- Es *comunicable*, para lo cual emplea el lenguaje científico que es preciso y unívoco, lo que permite que cualquier sujeto capacitado obtenga los elementos necesarios para comprobar la validez de las teorías en sus aspectos lógicos y verificables.

Sabino (1987), con el cual se coincide, especifica acertadamente que el conocimiento científico se caracteriza por ser un tipo de conocimiento que se preocupa conscientemente por ser riguroso, sistemático, receptivo ante la crítica, deseoso siempre de objetividad; es un conocimiento que se estructura en sistemas verificables, obtenidos metódicamente y comunicados en un lenguaje construido con reglas precisas y explícitas donde se evita la ambigüedad y los sinsentidos de las expresiones.

De lo expuesto por los autores analizados se puede concluir que el conocimiento científico se caracteriza por ser riguroso, sistemático, objetivo, universal, crítico y comunicable. Por lo tanto, los resultados de la ciencia han de ser comunicados de un

modo claro y preciso, que destierre en lo posible las ambigüedades. Para ello se emplea un lenguaje que responda a las características de dicho conocimiento: el lenguaje científico.

1.1.2 El lenguaje de la ciencia

El lenguaje, según Merani (1980) es la resultante cualitativa del proceso que llevó a la especie del signo, como señal, al significado y se realiza en el plano social.

Al decir de Roméu (2008) el lenguaje participa en la construcción del pensamiento, en conceptos y en su exteriorización, lo que revela sus dos funciones: la noética o cognitiva y la semiótica o comunicativa. En otras palabras, el lenguaje es el vehículo mediante el cual el conocimiento se construye y se da a conocer a los demás.

Por otra parte, Cisneros, al tratar sobre el uso específico del lenguaje en el ámbito de la ciencia señala que es necesario tener en cuenta los tres conceptos sobre el lenguaje que se enuncian a continuación:

1. El lenguaje como un constructo mental o abstracción; una capacidad exclusiva de la especie humana; una facultad que permite los procesos de apropiación, representación y simbolización de una realidad compleja, simultáneamente natural, social, psíquica y perceptiva. El lenguaje en este sentido es el conjunto de potencialidades significativas para constituir la comunicación.
2. El lenguaje como un sistema inmanente, abstracto, que organiza toda producción verbal a partir de un conjunto de reglas que son unidades y relaciones en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, que constituyen el aspecto formal de la lengua. El término específico para considerar este concepto es lengua.
3. El lenguaje como el uso individual, como la concreción del sistema formal llamado lengua, o lo que es lo mismo, la acción que ejecuta o pone en marcha el sistema en distintas situaciones contextuales o comunicativas. En esta instancia se materializan formas de hablar determinadas por factores extralingüísticos, que hacen que la realización del sistema formal adquiera

especificidades que comprenden a dialectos, sociolectos o idiolectos. A este concepto corresponde la denominación específica de habla.

Estos conceptos permiten tener una comprensión más holística del lenguaje, lo que coadyuva a precisar que el lenguaje en el ámbito de la ciencia adquiere un uso sociocultural específico que posibilita a los miembros de la comunidad científica la comunicación de las búsquedas, los procesos, los descubrimientos y los resultados de la actividad científica. Este lenguaje al cual se hace referencia se denomina lenguaje científico y se define como:

Un conjunto de registros especializados propios de las diversas ciencias, caracterizados por unas opciones específicas en el léxico, la sintaxis y la organización discursiva que los diferencian de la lengua común. Un factor diferencial del lenguaje científico es la realidad de la que se habla. (Roméu, 2002)

Se debe señalar, además, que el lenguaje de la ciencia es primordialmente escrito y requiere un descentramiento de la escritura personal para dar paso a la escritura académica.

El lenguaje de la ciencia en el contexto académico trasciende la noción de lenguaje como medio para informar, implica reconfigurar juicios, postulados, teorías y formar sujetos capaces de construir textos científicos. También el lenguaje constructor de ciencia tiene la potencialidad de incidir sobre el pensamiento y reestructurarlo.

Roméu también plantea que mediante el lenguaje científico es posible determinar los conocimientos que una persona tiene sobre una ciencia dada, por lo que se considera válida la afirmación de que «sin lenguaje no habría ciencia».

Para Cassany (1999) «el lenguaje debe jugar un papel fundamental, y no lateral o marginal, en el aprendizaje de las ciencias. Aprender ciencia significa aprender a hablar o escribir sobre ciencia».

Lo anteriormente expuesto permite resumir que existe una relación muy estrecha entre las características del conocimiento científico² y las del lenguaje científico, las cuales serán enunciadas a continuación:

² Ver subepígrafe 1.1.1

- Precisión: Se logra fundamentalmente mediante el empleo de un registro culto y formal de la lengua, la terminología de la ciencia dada y un el léxico monosémico, que es otro de los rasgos definitorios de este tipo de lenguaje.
- Claridad: Se logra mediante la utilización de oraciones simples; predominio de la coordinación y la yuxtaposición sobre la subordinación, lo que produce una marcada sencillez sintáctica; uniformidad del vocabulario y poco empleo de sinónimos.
- Coherencia: Se logra con el uso de los marcadores del discurso para organizar el texto y conectar las partes entre sí, de acuerdo con el sentido de la oración y otros aspectos como la sintaxis.
- Objetividad: La objetividad se consigue diluyendo la importancia del sujeto, por lo cual se emplean formas impersonales. También está dada por el empleo de oraciones enunciativas, la nominalización, el modo indicativo, los complementos circunstanciales. Se destacan los hechos y se evitan los superlativos.
- Universalidad: Se logra mediante el uso del artículo con valor generalizador; empleo del presente atemporal que es el más indicado para designar la universalidad de los hechos; utilización de sustantivos abstractos que confieren a lo material un valor mental y universal; uso de nomenclaturas comunes a cualquier lengua, gráficos, fórmulas, símbolos, demostraciones y tecnicismos, fácilmente traducibles a cualquier lengua y, por tanto, auxiliares para contribuir a la universalidad del texto científico.

Una vez expuesto el análisis de la interrelación ciencia y lenguaje se abordará la comunicación científica como uno de los procesos fundamentales para el desarrollo de la actividad científico-investigativa.

1.1.3 Comunicación. Comunicación científica

En la literatura consultada sobre comunicación científica se observa que la definición que se da de este concepto, a nuestro juicio, es incompleta. Por ello, se considera necesario redefinirlo, para lo que se empleará como sustento teórico la sistematización

conceptual sobre ciencia y lenguaje científico que se ha venido desarrollando y las definiciones sobre comunicación y comunicación científica que a continuación se exponen.

Para Andréiva (1987) la comunicación es una condición interna y necesaria para la realización y el desarrollo de la actividad conjunta, la cual sirve de base para crear el colectivo.

Vigotsky (1988) por su parte, plantea que la comunicación es la principal función del lenguaje como sistema de signos compartidos, pues estos permiten la mediación interpersonal y la relación social.

Lomov (1989) refiere que la comunicación es un proceso de interacción de los sujetos, mediatizado por el empleo de diferentes lenguajes.

La comunicación científica, al decir de Molestina (1988), debe ser la presentación de hechos en forma objetiva, clara y precisa. Por su parte, Mac Lean, (1975) define la comunicación científica escrita como el trabajo intelectual en el que hay que tener en cuenta:

- La consulta directa de las fuentes de información.
- La selección de los datos útiles que se encuentran en dichas fuentes y que tienen relación y valor para el trabajo, a fin de que se justifiquen y mantengan unidad de propósito.
- La originalidad, objetividad y rigor científico, y la estructura lógica, propia de un escrito de valor científico.
- Las normas de estilo, caracterizadas por la unidad, coherencia y énfasis, así como por la claridad, brevedad y precisión.
- La necesidad de fundamentar las aseveraciones que se hagan.
- La revisión del manuscrito en base a puntos clave.

En síntesis, para esta autora, la comunicación científica es el proceso de interacción que se produce entre los individuos que conforman una comunidad científica, y que al

estar dirigida a la producción y distribución de los conocimientos científicos debe compartir las características de la ciencia: objetividad, rigurosidad y sistematicidad, las que, mediante el lenguaje científico se plasman en el discurso y texto científicos.

1.2 El discurso y el texto científicos en la comunicación científica

Aproximarse al discurso y al texto requiere de precisión conceptual, pues estos términos han sido muy controversiales debido a que las dos disciplinas principales de las cuales constituyen el objeto de estudio —la Lingüística del texto y el Análisis del discurso respectivamente— han tenido dificultades para definirlos.

Debido a lo anteriormente expuesto se considera necesario analizar criterios de diversos estudiosos del texto y el discurso para adoptar una postura teórica respecto a ellos que permita posteriormente particularizar en el discurso y el texto científicos.

1.2.1 Discurso

En cuanto al discurso pesa cierta ambigüedad, pues como expresa Maingueneau (1980), teórico de la escuela francesa, «el análisis del discurso tiene grandes dificultades para dominar su objeto»

Giovannini (1999) opina que «el discurso es la lengua en acción, la que utilizan los hablantes en sus intercambios habituales; en términos lingüísticos es una unidad lingüística y comunicativa, escrita u oral, de enunciados relacionados entre ellos formando un conjunto coherente».

Bajtin (1929), citado por Martínez (1994), señala que el discurso es el producto de la interacción de dos individuos socialmente organizados y añade que aun en el caso de no existir interlocutor real (como en el discurso interior o pensamiento) este es reemplazado por la clase a la cual el locutor real pertenece.

Se comparte este criterio, pues así la estructura del discurso será determinada por las condiciones reales en las que este se realiza, es decir, por la situación social inmediata y el medio social más amplio; por proceder de alguien y dirigirse a alguien. Es el producto de la integración del emisor y del receptor, lo cual refleja la naturaleza social del discurso y la convergencia en él del individuo y la sociedad, de lo

psicológico y lo social.

Paradiso (s/f), también coincide con Bajtin al aceptar una conceptualización de discurso que es más abarcadora y compleja que la de texto. Para este autor el discurso es 'texto' más 'contexto', pero añade además que todo discurso debe tener su texto, pero no todo texto constituye un discurso.

Atendiendo a los autores antes mencionados, con cuyos criterios se coincide, el discurso está muy connotado con lo social y, sobre todo, con lo ideológico. Mientras que un texto puede responder a agentes individuales, el discurso requiere coherencia ideológica, de manera que pueda atribuírsele a un grupo social determinado, ubicado en una época dada, inmerso en una constelación de relaciones de poder.

Paradiso también explica que la identificación de texto y discurso como simples sinónimos encierra una paradoja, porque si el texto es una parte que no debería considerarse aislado de las condiciones de producción, del contexto, y del emisor, – como se arguye – eso nos pondría en un problema semántico de difícil respuesta: se tendría la palabra texto designando dos partes diferentes del objeto, verdaderamente dos objetos diferentes. Según este autor ello solamente podría superarse con una estrategia: un 'texto-1' que sería el texto puro, como abstracción teórica u objeto de estudio y un 'texto-2' que sería el objeto considerado en su relaciones contextuales. Pues bien: aquí al texto-2 se le llama discurso.

En un trabajo referido a los aportes de Van Dijk sobre el discurso, Meersohn (2005) expresa:

[...] se entiende por discurso, tanto una forma específica del uso del lenguaje, como una forma específica de interacción social. Así, el discurso se interpreta como un evento comunicativo completo en una situación social. [...] El análisis de discurso en la práctica se concentra específicamente en los fenómenos detrás de la oración. [...] El discurso no se encuentra en sí mismo solo en el conjunto de palabras y oraciones expresadas en el texto y el habla.

En síntesis, se considera que el discurso es un acto donde está evocada la figura del autor/productor, su ubicación relativa dentro de un sistema de relaciones de poder, su pertenencia institucional y social, así como las condiciones del contexto que lo hacen posible. Por otro lado, el texto es el resultado: un hecho material. Aunque se considera que un estudio completo del texto requiere tener en cuenta las condiciones que lo

convierten en un discurso, ya sea publicitario, literario, pedagógico, de la modernidad (o de la posmodernidad), psicoanalítico, universitario, científico, entre otros.

1.2.1.1 Discurso científico

El discurso científico en el contexto académico es reconocido como uno de los más utilizados, pues está presente en las diferentes ramas del saber científico. Se caracteriza por unas opciones específicas en el léxico, la sintaxis y la organización discursiva, las que lo diferencian de otros discursos.

Según Cassany (1999), el discurso científico es «un tipo de discurso altamente elaborado, caracterizado por el uso del registro formal de la lengua, por utilizar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico».

El discurso científico se fundamenta en argumentos sólidos y rigurosos y para ello emplea el lenguaje científico: «conjunto de registros especializados, propios de las diversas ciencias, caracterizados por unas opciones específicas en el léxico, la sintaxis y la organización discursiva que los diferencian de la lengua común. Un factor diferencial del lenguaje científico es la realidad de la que se habla» (Roméu, 2008).

En el discurso científico predomina el carácter abstracto-generalizador, la objetividad, la rigurosidad, la lógica de la exposición, la coherencia y cohesión, la precisión semántica, la emocionalidad oculta, el escaso uso de sinónimos, el empleo de términos, nomenclatura, símbolos, el predominio de la oración simple, la escasa utilización de la subordinación y la impersonalidad.

1.2.1.2 Discurso pedagógico

El discurso pedagógico, según Castaño (2013) es una construcción de carácter histórico y social, que trasciende a los hablantes y se define básicamente por sostener la trama entre saberes y poderes. Esto significa que en la constitución de todo campo del saber gravitan relaciones de fuerza, luchas y enfrentamientos que imponen ciertos saberes como verdaderos. Por medio del discurso pedagógico los sujetos y saberes circulan y se distribuyen socialmente.

A partir del discurso pedagógico es posible desarrollar todas las actividades pedagógicas en las diferentes instituciones educativas, ya que a través de él se

reflejan los aportes y los conceptos de cada una de las ciencias de la educación y su aplicabilidad en la formación de los estudiantes, incluyendo aspectos como: currículo, enfoques, didáctica, competencias, logros, entre otros, que constituyen algunas de las herramientas utilizadas por los participantes implicados en el proceso educativo (directivos, docentes, estudiantes) para alcanzar un fin determinado.

Con respecto al discurso pedagógico hay que tener en cuenta el contexto en el cual se desarrollará, para así proceder a su adaptación y apropiada ejecución. Con el fin de lograr mejores resultados, el discurso no debe limitarse a procesos intuitivos, sino que debe contar con el rigor de un análisis y adecuada construcción para su posterior reproducción.

Como bien señala Leal (2009) el discurso pedagógico es un acto comunicativo presente en todas las culturas; emplea el diálogo intersubjetivo como medio para representar y reformular el conocimiento de la realidad; usa métodos y procedimientos para llegar al fin didáctico. En síntesis, es un proceso de búsqueda que requiere la presencia del enseñante y del aprendiz del conocimiento, quienes se aplican mutuamente a la tarea de aprender a aprender para enseñar a aprender

1.2.1.3 Géneros discursivos

Atendiendo al planteamiento de que el discurso es un acto donde está evocada la figura del autor/productor así como su pertenencia institucional y social, se deriva que las instituciones son las que producen los géneros discursivos. En relación con esta noción de discurso se ha forjado el concepto de géneros discursivos.

Bajtin (1979) define los géneros discursivos como: «enunciados más o menos estables con similares características, elaborados por cada esfera de actividad humana, que responden a un uso social de la lengua por un grupo y reflejan esa actividad».

Cada una de estas actividades humanas (científica, literaria, periodística, cotidiana, estudiantil, oficial, militar, protocolar) utiliza enunciados que reflejan las condiciones específicas y el objeto de estudio de ellas, y se caracterizan por: su contenido temático, su estilo verbal (selección de vocabulario y frases) y su composición o

estructuración.

Según el lingüista ruso antes mencionado, la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y en cada ámbito de uso (comercial, científico, familiar, entre otros) existe un amplio repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece en la medida en que se desarrolla y se complejiza cada situación de comunicación.

En este sentido, Swales (1990) y Adam (1999), han destacado el carácter histórico y cultural de los géneros discursivos, pues, por un lado, los géneros pueden cambiar y desarrollarse para responder a los cambios sociales (ello explica, por ejemplo, la aparición de géneros nuevos, como los géneros electrónicos: *chat*, foro de discusión, etc.); por otro lado, en cada cultura las características discursivas y lingüísticas de un mismo género pueden variar (es el caso de la entrevista televisiva, un género muy marcado culturalmente).

En el ámbito de la ciencia que es en el que se desarrolla nuestra investigación los géneros discursivos más usados son: la ponencia, el artículo y el informe (tesis de grado, trabajos de diploma e investigaciones científicas en general).

Los criterios que se han utilizado en la Lingüística del texto y el Análisis del discurso para clasificar los géneros discursivos varían según el punto de vista teórico adoptado por los estudiosos del tema, lo que conlleva que se maneje indistintamente los términos géneros discursivos y tipologías textuales o géneros textuales.

En ese trabajo se seguirán los criterios de la Lingüística del texto, en la cual se establece una diferencia entre géneros discursivos y tipologías textuales. Los géneros discursivos se definen pragmáticamente según parámetros externos, es decir, contextuales (propósito comunicativo, papel y estatus del emisor y del receptor, tipo y modo de interacción) y no constituyen un repertorio cerrado de formas, sino que están abiertos, como se ha dicho, a los cambios sociales y culturales. En cambio, las tipologías textuales son formas textuales definidas por sus características internas (estructurales y gramaticales), son el resultado de una conceptualización que persigue clasificar los textos en un sistema tipológico cerrado.

1.2.2 Texto

Con respecto al concepto de texto, son numerosas las definiciones que se pueden encontrar en la literatura especializada sobre el tema:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social, está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante los conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (Bernárdez, 1982)

El texto es un enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que cumple una determinada función comunicativa (representativa, expresiva, artística) en un contexto determinado y que se reproduce con una determinada intención comunicativa y una determinada finalidad, que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas, para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos comunicativos y selecciona también los medios lingüísticos más apropiados. (Roméu, 1987)

La noción de texto puede aplicarse a toda producción verbal situada, oral o escrita, finita y autosuficiente (desde el punto de vista accional o comunicativo) que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia. Y por lo tanto esa unidad de producción verbal puede considerarse como la unidad comunicativa de rango superior. (Bronckart, 2004)

Al lado de las definiciones más completas del texto como objeto de estudio teórico, existen otras que ponen el acento en alguna de sus propiedades.

El mismo Bernárdez, identifica la coherencia como propiedad fundamental del texto, lo que hace que algo sea un texto, hasta el punto que se puede definir texto como aquel objeto lingüístico dotado de coherencia.

Van Dijk (1983), por su parte, señala a la macroestructura como el carácter esencial, pues plantea que únicamente las secuencias de oraciones que posean una macroestructura, las denominaremos (teóricamente) textos. Con ello, la palabra texto se convierte en un término teórico que ya se corresponde solo indirectamente con el empleo de la palabra en la vida cotidiana, donde se designan así sobre todo a las realizaciones lingüísticas escritas e impresas.

La macroestructura es identificable a través de la idea principal de un pasaje, a su vez varias macroestructuras pueden ser sintetizadas en una nueva macroestructura de nivel superior y, en el máximo nivel de abstracción, la macroestructura será equivalente al tema de un texto. La presencia de diversos niveles jerárquicos en la

macroestructura semántica, es uno de los rasgos esenciales de los textos, desde el párrafo hasta el texto completo (macroestructura global).

Comparando atentamente las dos definiciones últimas sobre el texto observaremos que ambos autores no se contradicen, porque la macroestructura de Van Dijk sería precisamente la responsable de que un texto tenga coherencia.

Como bien señala Paradiso (s/f) estas dos definiciones poseen muchos componentes comunes, aunque se aprecia la influencia de vertientes teóricas diferentes: en Bernárdez la Lingüística textual y en Bronckart (2004) el interaccionismo social vigotskyano.

A pesar de la multiplicidad de textos, que pueden pertenecer a diferentes clases, géneros y tipos, todos ellos tienen ciertos caracteres que son comunes. En otras palabras, todos deben cumplir con las normas de la textualidad, principios constitutivos o rasgos característicos para poder ser incluidos en esta categoría.

Según Bronckart estos principios son: la relación de interdependencia con las propiedades del contexto en el cual es producido, un modo determinado de organización de su contenido referencial, oraciones articuladas unas con otras según reglas de composición más o menos estrictas y poseer mecanismos de textualización y de asunción de responsabilidad enunciativa destinados a asegurar su coherencia interna.

Para De Beaugrande y Dressler (1997), quienes retoman conceptos de Searle, los principios constitutivos son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

- **La cohesión** es una propiedad por la cual los elementos de la superficie textual pueden conectarse entre sí dentro de una secuencia; las palabras que existen en un texto están cohesionadas en base a convenciones gramaticales.
- **La coherencia** se refiere a la conectividad del contenido subyacente, a la posibilidad de que los conceptos de distintas partes del texto puedan relacionarse significativamente entre sí. Desde el punto de vista de la cognición, un concepto puede considerarse una estructuración de conocimientos acerca

de un objeto que los sujetos sociales han construido y almacenado en su mente, estructura que debe activarse o recuperarse durante el acontecimiento comunicativo. Las relaciones significativas entre conceptos dependen del conocimiento del mundo que el sujeto posea, que permita inferir que sí existen vínculos y cuáles son éstos: causalidad, posibilidad, razón, propósito, proximidad.

- La **intencionalidad** se refiere a la actitud y actividad del productor del texto. Las intenciones claras del productor – por ejemplo: informar, convencer, interrogar, ordenar, etc. – son en buena parte responsables de que el texto adquiera cohesión y coherencia. Como señalan De Beaugrande y Dressler la compleja relación de interdependencia que se establece entre la cohesión, la coherencia y la intencionalidad, puede conducir a situaciones comunicativas complicadas. Según Juan Carlos Paradiso, en relación a la intencionalidad, se reconoce el aporte de Paul Grice, quien propone la existencia de un principio de cooperación entre los participantes de una comunicación, que se manifiesta en una serie de máximas que los productores textuales deberían seguir en una conversación.
- La **aceptabilidad** se refiere a la actitud del receptor, quien puede contribuir a la textualidad al rellenar vacíos informativos con sus inferencias. La aceptabilidad dependerá de la relevancia de la información y de las otras normas de textualidad, para que el receptor colabore en su rol.
- La **informatividad** depende de la proporción entre información conocida (obvia) y nueva (relevante) y este equilibrio requiere un manejo estratégico por parte del productor. En la comprensión textual juega un papel importante el momento de la introducción de nueva información y la manera en que ésta puede relacionarse con esquemas de conocimientos previos. Un exceso – texto denso – o un defecto, conspiran contra su aceptabilidad.
- La **situacionalidad** se refiere a los factores que hacen que un texto sea significativo en la situación comunicativa en la que aparece; la situación en la cual se presenta un texto coadyuva con los otros rasgos para otorgarle sentido,

pertinencia y relevancia. En cuanto a la relevancia Paradiso plantea que en este principio intervienen dos variables: esfuerzo cognitivo, es decir, costo del procesamiento del texto; y el efecto contextual, por ejemplo agregando o reforzando información al texto.

- La **intertextualidad** es el rasgo por el cual la comprensión adecuada de un texto depende del conocimiento de otros textos. Este rasgo está relacionado con los tipos de textos, en cuanto cada tipo exhibe un grado distinto de dependencia de la intertextualidad.

Estos principios constitutivos están asociados a los principios regulativos que controlan la comunicación textual: la eficacia, la efectividad y la adecuación textual.³

- La **eficacia** de un texto está relacionada inversamente con el esfuerzo que los participantes deben realizar con un texto en la situación comunicativa.
- La **efectividad** de un texto mide si este es capaz de crear las condiciones más favorables para que el productor pueda alcanzar las metas comunicativas propuestas; está en relación directa con la impresión que el texto genera en el receptor.
- La **adecuación** expresa la medida del equilibrio entre el uso que se hace de un texto en una situación determinada y el modo en que se respetan las normas de textualidad.

Obsérvese que los principios regulativos se refieren al texto, pero en realidad son dependientes de la actividad de los participantes en la comunicación: evalúa si quien lo produce maneja ciertos factores que favorecen la recepción.

1.2.2.1 Texto científico

Según Sales (2007) el texto científico es un reflejo de la actividad cognoscitiva del hombre y del progreso de la ciencia y la tecnología, y posee las mismas características de la ciencia, a saber, la impersonalidad, la objetividad y la exactitud.

³ Los principios regulativos también son enunciados por De Beaugrande y Dressler (1997) inspirados otra vez en Searle.

El texto científico es el medio del que se vale el investigador para dar a conocer los resultados de sus observaciones y experimentos a la comunidad. Emplea el lenguaje científico, el cual es el más utilizado para la comunicación en el ámbito de la ciencia.

Entre las características generales del texto científico se encuentran las siguientes:

- Se construye a partir de la información obtenida de revisiones bibliográficas y de los resultados científicos de las investigaciones desarrolladas, que dan lugar a un escrito científico.
- Se emplea el diálogo histórico y el diálogo actual.
- El emisor es un miembro de la comunidad científica y el receptor son los otros miembros, que lo juzgan y evalúan.
- El contexto impone los cánones entre lo apropiado y lo inapropiado.
- La finalidad del texto es argumentar, convencer.
- Se segmenta mediante líneas, párrafos, figuras, notas al pie, diagramas, tablas, listas punteadas, epítome.
- La tipografía, disposición, normas y convenciones están establecidas por la comunidad científica.
- Se emplea un metadiscurso para referirse a las fuentes bibliográficas citadas y como recurso para organizar el texto.
- Se emplean marcadores de discurso para lograr coherencia y cohesión.
- Se utilizan citas, importantes por su intertextualidad (referencia a investigaciones anteriores publicadas en otros textos).
- Se incluyen referencias explícitas al trabajo de otros autores que ayudan a los investigadores a establecer una persuasión epistemológica y una estructura social para la aceptación de sus argumentos.
- Se estructura en subtextos más pequeños (capítulos o secciones) que se marcan con títulos y subtítulos.

- El significado textual temático se expresa por medio de tema y rema.
- El contenido se refiere a conceptos, ideas, de los cuales los emisores y receptores tienen un cierto conocimiento compartido.
- La información se presenta de forma dependiente; las partes tienen que responder a un objetivo, a un mismo contenido, y se relacionan entre sí. Cada parte tiene su identidad, y dentro de cada una de ellas, el párrafo es una unidad temática.
- Se usa la terminología de cada ciencia.

A continuación se abordará la cohesión, pues esta es una propiedad constitutiva del texto cuyo análisis en el texto científico puede contribuir a que la comunicación escrita de los resultados científicos sea más eficiente, o en términos de De Beaugrande y Dressler, cumpla con los principios regulativos que controlan la comunicación textual: la eficacia, la efectividad y la adecuación.

1.3 La cohesión

En la literatura consultada para la realización de este trabajo se puede observar que existe disparidad de criterios acerca de las propiedades, categorías y, en general, de todo lo que concierne al discurso y al texto, pero hay coincidencia en cuanto a que la cohesión es una categoría básica del texto.

Según Sánchez (2005) la cohesión se produce intratextualmente, gracias a una red de enlaces que funcionan en conjunto para establecer la unidad semántica de un texto a partir de las relaciones explícitas entre los elementos que lo componen (párrafos, proposiciones, enunciados, etc.).

Desde la perspectiva de Halliday y Hasan (citados por Brown y Yule, 1993), las relaciones de cohesión dentro de un texto se establecen cuando la interpretación de algún elemento del discurso depende de la de otro. Un elemento presupone al otro en el sentido de que no puede ser decodificado sin recurrir a él.

La cohesión concierne al modo en que los elementos del texto están relacionados entre sí en la superficie, tal como se perciben. El grado de cohesión textual se

manifiesta en la sintaxis superficial del texto.

Al decir de Martínez (2004) el concepto de cohesión se vuelve imprescindible para relacionar oraciones (entendidas en términos de cláusulas) a través de las cuales se realiza la unidad semántica llamada texto. El texto necesita de relaciones semánticas que realizan la conexión entre cláusulas. Estas relaciones constituyen la cohesión, que es un fuerte tejido semántico que da consistencia interna al texto.

Martínez también plantea que la cohesión es una relación semántica entre un elemento del texto (el que presupone) y algún otro elemento del texto (el presupuesto) que es central para la interpretación del primero. Pero además, la cohesión es un concepto relacional; no es la presencia de una clase particular de elementos lo que es cohesivo, sino la relación entre un elemento y otro.

Se comparten las definiciones expuestas, las cuales se complementan y permiten concluir que la cohesión es un elemento esencial que da consistencia al texto.

Según Martínez se distinguen dos tipos de enlaces cohesivos: léxicos y gramaticales, por cuanto la cohesión está expresada a través de la gramática y a través del léxico.

El sistema léxico-gramatical es el medio por el cual se puede dar cuenta de las relaciones cohesivas que permiten establecer que se está ante la presencia de un texto.

A continuación se definirán los dos tipos de cohesión antes mencionados y las categorías que los conforman según Martínez, a cuyos criterios se adscribe la autora de la presente investigación para realizar el análisis del funcionamiento de la cohesión en las introducciones de informes de investigación del área de las Ciencias Pedagógicas.

1.3.1 Cohesión léxica

La cohesión léxica se logra por medio de la selección del vocabulario que se hace en un texto. Es el complemento necesario de la cohesión gramatical para que un texto pueda ser identificado como tal.

Es de fundamental importancia tener en cuenta que la cohesión léxica siempre

obedece a elecciones que se llevan a cabo dentro de campos semánticos particulares. Estos campos semánticos pueden caracterizarse como espacios textuales en los que la aparición de determinadas palabras es esperada en relación con el tratamiento que de una situación particular se lleva a cabo.

Tipos de cohesión léxica

En el estudio de la cohesión léxica Martínez tiene en cuenta las siguientes categorías:

1. **La reiteración:** Indica repetición de un concepto y puede establecer una relación de identidad referencial, es decir, que los términos se relacionen unos con otros por tener el mismo referente, por inclusión o por exclusión. Esta categoría se subdivide en:
 - a) **La repetición:** es la reiteración de la misma palabra en el desarrollo del texto. La repetición de la misma palabra no conlleva necesariamente el mismo referente en todos los casos en que sea utilizada pero debe identificarse claramente en cada uno de los casos en que se la utilice.
 - a) **La sinonimia:** es una relación en la que dos elementos lexicales pertenecen a un campo semántico común porque tienen características semejantes. Se reemplaza el término por una variación, seleccionando un término con una significación semejante que mantenga una relación simétrica con el anterior.
 - b) **La superordenación:** es la utilización de términos que establecen una relación asimétrica entre ellos con el fin de analizar y reforzar la expresión del concepto. El significado de un término está incluido en el significado del otro y la asociación que se establece entre ellos se lleva a cabo por medio de una relación de inclusión.
 - c) **La generalización:** es la utilización de sustantivos que generalizan la referencia y la incluyen dentro de una clase genérica y mayor de sustantivos, posibilitando además la expansión semántica del significado del término. El problema para la interpretación de estos términos es saber si dos o más expresiones diferentes tienen el mismo referente.
2. **La colocación:** es el término que se utiliza para la cohesión que resulta de la

co-ocurrencia de elementos léxicos que de alguna manera están típicamente asociados uno a otro, porque tienden a ocurrir en contextos similares, es decir, en ese contexto es esperable que los elementos puedan aparecer.

De los tipos de cohesión léxica antes mencionados en esta investigación no es objeto de análisis la colocación, porque existen dificultades con su definición desde el origen, pues Halliday que fue el creador del término básicamente lo que hace es ejemplificar y plantear que se refiere a palabras que típicamente vienen juntas, pero no explica el fenómeno.

1.3.2 Cohesión gramatical

Está constituida por los procedimientos gramaticales especializados en indicar que el receptor debe buscar la referencia en otro elemento textual. Estos recursos gramaticales tienen el propósito de descargar el texto de formas de contenido semántico pleno y hacerlo más liviano por medio de la señalización de que determinadas entidades se repiten a través de ciertas marcas: pronombres personales, demostrativos, posesivos, artículos, etc.

Tipos de cohesión gramatical

En el estudio de la cohesión gramatical Martínez tiene en cuenta las siguientes categorías:

1. La referencia
2. La sustitución
3. La elisión

De los tipos de cohesión gramatical antes mencionados en esta investigación solo es objeto de análisis la referencia, debido a que su estudio es un aspecto muy importante en el análisis de textos, pues el no hacer la identificación del referente en un texto incide en un procesamiento pobre de la información por parte del lector.

En cuanto a la referencia es necesario tener en cuenta tanto las relaciones de interdependencia semántica entre las entidades de la referencia como la categoría de los términos gramaticales que establecen dicha referencia en el desarrollo textual.

Las relaciones de interdependencia semántica entre las entidades de la referencia pueden establecerse de varias maneras:

1. Por identidad referencial (IR): cuando en dos términos utilizados en un mismo texto el referente es el mismo.
2. Por referencia inclusiva (RI): cuando en dos términos el referente de uno está incluido en el referente del término siguiente.
3. Por referencia exclusiva (RE): cuando el referente del segundo término no es el mismo ni está incluido en el referente del primero.

En relación con la categoría de los términos gramaticales la referencia se realiza por medio del grupo nominal y para reemplazarlo se utilizan términos variados que sirven como criterio para establecer diversos tipos de referencia en español:

1. Una referencia personal anafórica (RPA): cuando se reemplaza el grupo nominal por un pronombre personal, un adjetivo posesivo o un pronombre posesivo.
2. Una referencia demostrativa (RD): cuando se desea ubicar el referente ubicándolo en un grado de proximidad, para lo cual se emplean los pronombres demostrativos, los adverbios de lugar y de tiempo y los artículos.
3. Una referencia relativa (RR): cuando se introducen expansiones de tipo explicativo y especificativo por medio de pronombres relativos.
4. Una referencia comparativa (RC): cuando se usan términos que indican comparación en los tres grados: identidad, similaridad y diferencia.

Para el estudio de los enlaces cohesivos se utilizan las unidades de análisis: palabra-forma típica y unidad léxica compleja. Las palabras-formas típicas son definidas atendiendo a los criterios de frecuencia y cobertura.

1.3.3 Unidades de análisis de los enlaces cohesivos

Según Curbeira (2003) el término palabra puede ser usado por lo menos en tres sentidos diferentes:

- Palabra (1) – unidad fonológica y gráfica.
- Palabra (2) – unidad gramatical (morfológica y sintáctica): *palabra-forma*.
- Palabra (3) – unidad abstracta: *lexema*.

La *palabra-forma* es la que se realiza en el discurso y el texto. Esta es definida por Curbeira como la variante léxico-gramatical del lexema, o sea, el lexema en cada una de sus formas con un significado léxico concreto.

Según el lingüista Manuel Llanes en comunicaciones personales, las palabras-formas dentro de un corpus cumplen con dos criterios de distribución: la *frecuencia* y la *cobertura*. Las palabras-formas que tienen mayor frecuencia y cobertura en el corpus se denominan *palabras formas-típicas*.

Los términos frecuencia y cobertura son traducidos del inglés por Manuel Llanes y designan, respectivamente, la aparición de las palabras-formas en el corpus y la cantidad de textos del corpus en los que aparecen dichas palabras.

El uso del término *unidad léxica* también es muy frecuente según Curbeira e incluye al lexema y a la palabra-forma y funciona como hiperónimo terminológico incluso para los fraseologismos. Cuando este término se emplea para designar una palabra-forma que está conformada por más de un lexema se denomina *unidad léxica compleja*.

2. Fundamentos metodológicos

Este epígrafe tiene como objetivo presentar los fundamentos metodológicos y el procedimiento que se llevó a cabo para describir y analizar el funcionamiento de la cohesión en introducciones de informes de investigación del área de las Ciencias Pedagógicas. También se describen los métodos utilizados.

2.1 Metodología de la investigación utilizada

Es un estudio exploratorio-descriptivo y con enfoque cualitativo basado en el análisis textual.

La metodología cualitativa es la que se asume en esta investigación, pues es una de las que se valen los estudios lingüísticos debido a que dentro de sus postulados lo más importante es el estudio contextual (de situación y de cultura) para poder explicar

y describir por qué la lengua se considera un hecho social. Como tal, el investigador participa como observador del fenómeno, no para transformarlo a su propia visión, sino para describir los efectos del contexto.

Parafraseando a Taylor y Bogdan (1994), la metodología cualitativa no aspira dar resultados como una forma de evaluar estáticamente algún aspecto estudiado de la interacción humana. Por el contrario, desea fortalecer el mundo empírico y la lingüística lo logra a través de la: a) inducción (se parte de datos para desarrollar conceptos y no para evaluar resultados); b) perspectiva holística (se estudia las acciones comunicativas que se producen en el contexto para interrelacionarlas con el pasado y explicar la situación en que se hallan); c) experiencia real que se describe tal como otras la perciben; d) desvinculación temática, es decir, el investigador se despoja de una serie de creencias, suposiciones y perspectivas si quiere involucrarse en el fenómeno por él estudiado; e) importancia a los datos, pero como recurso necesario para describir lo que la gente dice y hace; f) necesidad de tomar en consideración diferentes escenarios e interrelaciones humanas.

El estudio que se realiza es exploratorio–descriptivo.

Es exploratorio porque ofrece una visión general del objeto de estudio. Este tipo de investigación se realiza especialmente cuando el tema elegido ha sido poco explorado, cuando no hay suficientes estudios previos y cuando aún, sobre él, es difícil formular hipótesis precisas o de cierta generalidad. Suelen surgir también cuando aparece un nuevo fenómeno que, precisamente por su novedad, no admite todavía una descripción sistemática, o cuando los recursos de que dispone el investigador resultan insuficientes como para emprender un trabajo más profundo.

Los estudios exploratorios sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables.

El estudio es descriptivo porque su preocupación primordial radica en describir

algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos. Las investigaciones descriptivas utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes.

Mediante este tipo de investigación, que utiliza el método de análisis, se logra caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta, señalar sus características y propiedades. Combinada con ciertos criterios de clasificación, sirve para ordenar, agrupar o sistematizar los objetos involucrados en el trabajo indagatorio. Puede servir de base para investigaciones que requieran un mayor nivel de profundidad.

En este caso se explorará y se describirá el funcionamiento de la cohesión en informes de investigación del área de las Ciencias Pedagógicas.

2.2 Corpus de estudio

El corpus está constituido por ocho introducciones de informes de investigación (tesis de doctorado) escritos por profesionales del área de Ciencias Pedagógicas de la región central de Cuba en el período comprendido del año 2005 al 2011, y disponibles en el Centro de Estudios de Educación de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Se seleccionó la introducción de la tesis doctoral atendiendo a que constituye una parte importante del informe de investigación, en la que se expone de forma sintética, clara y precisa su contenido fundamental con la finalidad de que el receptor capte, entre otros elementos, la esencia del trabajo, lo contextualice y comprenda su alcance. Para ello en la introducción se aborda el tema de estudio desde las posiciones teóricas de autores internacionales y nacionales, se identifican aquellos aspectos que no han sido tratados o sobre los cuales se puede continuar trabajando en determinados contextos, se justifica la selección del tema, se expone la situación problemática que lleva al problema científico o interrogante científica, el objeto de estudio, el campo de acción, el objetivo general que se propone alcanzar el doctorando y los objetivos específicos, las interrogantes científicas, las tareas, los

métodos que se emplearán, la novedad del trabajo, la contribución a la teoría, a la práctica y se describe el contenido esencial de cada capítulo.

Las introducciones seleccionadas cumplen con los requerimientos del texto científico: claridad, precisión, objetividad, rigurosidad y sistematicidad.

Se considera que el tamaño del corpus (ocho introducciones, una por cada año, excepto en el 2008,⁴ en el período comprendido del 2005 al 2011) es suficiente, pues como bien señalan Sabino (1987) y Ruiz e Ispizua (1989) en este tipo de estudio exploratorio-descriptivo las muestras representativas ocupan un segundo lugar, porque lo decisivo no es la cantidad, sino la adecuación del corpus a la finalidad para la que ha sido planeado.

Se seleccionó el área de las Ciencias Pedagógicas porque, como se señaló en la introducción, entre las diversas áreas del conocimiento en las que se desarrollan investigaciones en la UCLV, según datos del Departamento de Postgrado de esta institución (Anexo 1), en los últimos diez años es significativo el número de profesionales de dicha institución y de otros Centros de Educación Superior de la provincia de Villa Clara, que realizan investigaciones en esta área. Además, es por medio del discurso pedagógico que los sujetos y saberes circulan y se distribuyen socialmente (Darre, 2005).

Se eligió el período comprendido del 2005 al 2011 porque, según los datos del Departamento de Postgrado referidos anteriormente, en este período se realizaron tesis de doctorado en cada uno de los años que lo constituyen.

2.3 Procedimiento

Una vez conformado el corpus se procesó mediante el programa informático TextLynx Plus 1.00, herramienta para manejar corpus electrónicos. Esto permitió obtener los listados de frecuencia de las palabras del corpus. Una vez que se obtuvieron los listados, se llevó a cabo su jerarquización, atendiendo a los criterios de frecuencia (cantidad de veces que aparecen las palabras en el corpus) y cobertura (cantidad de

⁴ En el año 2008 se seleccionaron dos introducciones porque en el período analizado (2005 al 2011) este es el año en el que más tesis de doctorado se realizaron. (Anexo I)

textos del corpus en los que aparecen las palabras) para seleccionar las palabras-formas típicas (palabras de mayor frecuencia y mayor cobertura) que constituirían el léxico objeto de estudio en los textos del corpus (Anexo 2).

Luego se procedió al análisis en el que se describe, a partir de estas palabras, el funcionamiento de la cohesión en los textos que conforman el corpus.

2.4 Métodos utilizados en la investigación

En la presente investigación se utilizan métodos del nivel teórico y métodos del nivel empírico, como se precisó en la introducción.

Métodos del nivel teórico

- **Histórico-lógico**, para analizar la evolución de las concepciones teóricas referidas a la comunicación científica, el discurso y el texto científicos y la cohesión.
- **Analítico-sintético**, para determinar los fundamentos tanto teóricos como metodológicos para el análisis del funcionamiento de la cohesión en informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas.

Métodos del nivel empírico

- **Análisis de contenido**, el cual permitió definir el corpus, establecer y definir las unidades de análisis y las categorías, las cuales se derivan del marco teórico de la investigación. En esta investigación las unidades de análisis para el estudio de la cohesión son: las palabras-formas típicas y las unidades léxicas complejas.

CAPÍTULO II. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se expone el análisis del funcionamiento de la cohesión en introducciones de informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas.

2. Análisis del funcionamiento de la cohesión

En este epígrafe se analiza la cohesión atendiendo a los criterios propuestos por Martínez (1994), como se ha precisado en las consideraciones teóricas del capítulo anterior. Por lo tanto, se tendrán en cuenta los dos tipos de enlaces cohesivos propuestos por esta autora: enlaces de cohesión léxica y enlaces de cohesión gramatical. Tanto para el análisis de la cohesión léxica como de la gramatical se parte de las *palabras-formas típicas* (PFT) y las *unidades léxicas complejas* (ULC) conformadas por estas palabras.

2.1 Descripción de los enlaces cohesivos

Para describir los enlaces cohesivos en los textos que conforman el corpus (Anexo 3) se ejemplificará con fragmentos extraídos de estos textos. En dichos fragmentos las PFT se marcarán en cursivas y las ULC se subrayarán. Los términos gramaticales que establecen relaciones de cohesión con las PFT y las ULC se marcarán en negritas, al igual que las palabras-formas que no son típicas pero establecen relaciones de cohesión con estas o con las ULC.

A continuación se procederá a la descripción de las relaciones de cohesión que establecen cada una de las PFT y las ULC.

PFT «análisis»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

En el diseño e implementación de la metodología se concibieron: encuestas a profesores y alumnos y triangulación por fuentes para realizar la decantación correspondiente a la primera fase así como: observación de contextos educativos, *análisis* de productos [...]

En la fase de actualización de la información se proponen revisión de documentos, entrevistas semiestructuradas, *análisis* de productos de la actividad [...] (Texto I)

- ✓ Superordenación: análisis ϵ^5 técnicas

Ejemplo:

Se utilizaron **técnicas** como: *análisis* de documentos, entrevistas a profesores y alumnos [...]

El *análisis* y procesamiento de los datos provenientes del diagnóstico de necesidades fue realizado a partir de la **técnica** de *análisis* de contenido. (Texto I)

- ✓ Superordenación: análisis ϵ métodos

Ejemplos:

- Se aplicaron los siguientes **métodos**:

Análisis porcentual: Se utilizó para el procesamiento de la información y facilitó las valoraciones cualitativas. (Texto II)

- Una combinación de **métodos** se utilizó para un mejor enfoque del estudio:

Análisis de los resultados de la implementación en la práctica del sistema didáctico para el desarrollo de estrategias de aprendizaje...

Análisis de documentos con el fin de extraer la información necesaria para realizar el proceso de intervención pedagógica.

Análisis porcentual. Se utilizó para el procesamiento de la información y facilitó las valoraciones cualitativas. (Texto IV)

- Se aplicaron además, **métodos** del nivel empírico tales como:

Análisis de documentos: dirigido a los principales documentos relacionados con el sistema de evaluación...

Análisis de contenido: para sistematizar la información obtenida en el contexto de estudio...

Dentro de los **métodos** matemáticos se empleó el *análisis* porcentual para el procesamiento de los datos obtenidos. (Texto VI)

- ✓ Sinonimia: análisis \approx ⁶estudio

Ejemplo:

Por otra parte, la búsqueda de formas de superación que propicien la reflexión, la metacognición y la toma de decisiones, imprescindibles en momentos de cambio, condujo a la autora al **estudio** de trabajos de autores como Monereo y Pozo (2005), [...]

Del *análisis* realizado se evidencia la carencia de una forma de superación que contribuya a la preparación de los profesores. (Texto III)

⁵ Símbolo que indica pertenencia en la relación de superordenación.

⁶ Símbolo que indica semejanza en la relación de sinonimia.

PFT «aprendizaje»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

- Era evidente la necesidad de que el personal vinculado al área de la salud lograra vencer el reto del *aprendizaje* del idioma inglés en menor tiempo cada vez.

Por esta razón, (Domínguez P.V., 1999) creó un sistema de cursos intensivos sustentados en la aceleración del *aprendizaje* del idioma inglés en adultos. (Texto II)

- El *aprendizaje* del Inglés como idioma extranjero se ha incrementando en el mundo en los últimos años [...]

La situación reseñada anteriormente hace que Cuba haya dado prioridad al *aprendizaje* de este idioma. (Texto IV)

- ✓ IR y RD: atendiendo a la entidad referencial hay una relación de identidad entre «un aprendizaje» y «ese aprendizaje» y en cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial (pronombre demostrativo: **ese**) hay una referencia demostrativa.

Ejemplo:

Cuando ha existido la necesidad de acortar el tiempo de duración de **un aprendizaje** solo se ha incidido en la reorganización de los contenidos o de los aspectos metodológicos. Por esta razón, el docente involucrado en acortar el tiempo debe tomar en consideración el tratamiento metodológico a través del cual va a desarrollar **ese aprendizaje**. (Texto II).

- ✓ Superordenación: estrategias de aprendizaje € aprendizaje

Ejemplo:

Para lograr el autodesarrollo de los futuros profesionales es necesario incluir la enseñanza de la habilidad de aprender a aprender, como un elemento importante en el *aprendizaje* de inglés como idioma extranjero. La referida habilidad se concreta en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. (Texto IV)

ULC «comunidad de aprendizaje»:

- ✓ Repetición

- ✓ IR y RD: atendiendo a la entidad referencial hay una relación de identidad entre « una comunidad de aprendizaje » y «**la comunidad**» y en cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial (artículo) hay una referencia demostrativa.

Ejemplo:

Es necesario potenciar en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Derecho de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas la comunicación oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés desde la gestación de una comunidad de aprendizaje.

Gestar una comunidad de aprendizaje implica darle sentido a la intersubjetividad presente en la comprensión de la comunicación como clave del diálogo. En el proceso de gestación el contexto en el cual se gesta **la comunidad** es fundamental. (Texto VII)

ULC «estrategias de aprendizaje»:

- ✓ Repetición

Ejemplos:

Las encuestas permitieron conocer las estrategias de aprendizaje que los estudiantes traían de la enseñanza anterior, análisis de sus necesidades de aprendizaje, su motivación por el aprendizaje del inglés, sus estilos de aprendizaje, tomando en consideración sus preferencias sensoriales y el formato de procesamiento. Además, se aplicó una encuesta de estrategias de aprendizaje para profesores y una encuesta final para constatar el grado de satisfacción de los estudiantes con la enseñanza de estrategias de aprendizaje. (Texto IV)

- ✓ Superordenación: estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas e estrategias de aprendizaje

Ejemplo:

Si se habla de eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto implica que los estudiantes utilicen estrategias de aprendizaje apropiadas para cada situación y tarea de aprendizaje que se les presenta.

En el aprendizaje de un idioma extranjero, especialmente el Inglés, se han descrito las estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Se ha comprobado que ellas permiten un aprendizaje estratégico. (Texto IV)

En el ejemplo anterior también hay una RPA, pues el pronombre personal **ellas** reemplaza al grupo nominal estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas.

- ✓ RPA: El pronombre personal enclítico **las** reemplaza al grupo nominal estrategias de aprendizaje.

Ejemplo:

Las estrategias de aprendizaje son parte importante de la habilidad de aprender a aprender. Durante las distintas etapas de estudio los estudiantes han tenido que crear sus propias estrategias de aprendizaje, sin que se les haya enseñado las maneras más efectivas de utilizar**las** en la comunicación oral. (Texto IV)

- ✓ RPA: el pronombre posesivo **su** es también una RPA de las estrategias de aprendizaje.

Ejemplo:

Monereo (1994) y Pozo (1996) han estudiado e investigado acerca del entrenamiento a sus estudiantes en la adquisición de estrategias de aprendizaje. Los resultados de sus investigaciones han constatado la factibilidad de **su** enseñanza. (Texto IV)

- ✓ IR y RD: atendiendo a la entidad referencial hay una relación de identidad entre « **las** estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas » y « **estas** *estrategias* » y en cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial (pronombre demostrativo: **estas**) hay una referencia demostrativa.

Ejemplo:

En el aprendizaje de un idioma extranjero, especialmente el Inglés, se han descrito **las** estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Se ha comprobado que **ellas** permiten un aprendizaje estratégico. Sin embargo, no se ha trabajado la integración de **estas** *estrategias* para la comunicación oral en inglés. (Texto IV)

PFT «estrategia»:

- ✓ IR y RD: atendiendo a la entidad referencial hay una relación de identidad entre « **una** *estrategia* » y « **la** *estrategia* » y en cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial (artículo) hay una referencia demostrativa.

Ejemplo:

- Elaboración de **una estrategia** didáctica integradora que contribuya a perfeccionar la dirección del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Acelerado del idioma inglés en los cursos básicos para profesionales de la Salud.

Valoración por los expertos de **la estrategia** didáctica diseñada. (Texto II)

- [...] lo que permite el diseño de **una estrategia** de superación profesional. La utilidad metodológica está expresada en la fundamentación y diseño de las etapas que conforman **la estrategia**. (Texto VIII)

- ✓ IR y RD: atendiendo a la entidad referencial hay una relación de identidad entre « **Una estrategia** » y « **esta estrategia** » y en cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial (pronombre demostrativo: **estas**) hay una referencia demostrativa.

Ejemplo:

Contribución práctica:

- **Una estrategia** didáctica para el perfeccionamiento de la dirección del Proceso de Enseñanza Aprendizaje Acelerado del idioma inglés en los cursos básicos.
- Orientaciones a los docentes sobre la aplicación de **esta estrategia**. (Texto II)

PFT «proceso»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

Inducción-deducción: para establecer las implicaciones dinámicas y dialécticas durante el *proceso* investigativo, que se mueven de lo particular a lo general y viceversa.

Histórico-lógico: para lograr una ubicación en el estado actual del objeto de estudio y del campo de acción, describir en cada detalle el desarrollo del *proceso* de investigación. (Texto V)

- ✓ IR y RD: atendiendo a la entidad referencial hay una relación de identidad entre « proceso de enseñanza-aprendizaje » y « **dicho proceso** » y en cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial (dicho) hay una referencia demostrativa.

Ejemplo:

Las investigaciones referidas han favorecido, sin dudas, a un mejor desarrollo de las habilidades comunicativas y del proceso de enseñanza-aprendizaje del Idioma Inglés, en el cual se ha aplicado el enfoque comunicativo.

No obstante, se considera que es conveniente reflexionar sobre **dicho proceso**. (Texto VII)

ULC «proceso de enseñanza-aprendizaje»:

- ✓ Superordenación: proceso de enseñanza-aprendizaje € proceso (esta relación se pone de manifiesto en el ejemplo anterior).

PFT «enseñanza»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

Organizar la *enseñanza* para ajustarla a las necesidades de este tipo de alumno es una actividad [...] que debe reflejarse en el Proyecto Educativo de las instituciones escolares.

Estos esfuerzos han estado orientados fundamentalmente hacia la *enseñanza* primaria y media. (Texto I)

PFT «desarrollo»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

- [...] de manera que se pueda proveer a los jóvenes el máximo de oportunidades para el *desarrollo* y expresión de una o unas combinaciones de áreas de funcionamiento donde el potencial superior pueda estar presente. Esta posición destaca la importancia de considerar la relación del alumno y su contexto educativo para predecir y estimular el *desarrollo* del talento.

[...] la preparación de su futuro camino en la vida social, se convierte en el centro de la situación social del *desarrollo* de los alumnos universitarios. Cuando los estudios universitarios no permiten el *desarrollo* de las posibilidades del alumno en aquella profesión en que este manifiesta sus principales intenciones y/o capacidades, no solo estamos limitando al joven en su *desarrollo* profesional sino en su *desarrollo* general como personalidad. (Texto I)

- Podría declararse un cuarto período en el *desarrollo* de los estudios botánicos en Cuba, precisamente a partir del triunfo revolucionario del primero de enero de 1959. Herederos y en efecto deudores desde el punto de vista científico del *desarrollo* de la botánica en Europa y Estados Unidos. (Texto V)

✓ Sinonimia: desarrollo ≈ progreso

Ejemplo:

Desde entonces, el conocimiento sistemático ha ido reemplazando gradualmente a la experiencia en el *desarrollo* de la tecnología. En la actualidad el conocimiento sofisticado y teórico constituye la vía *primordial hacia el progreso técnico*.

PFT «investigación»:

✓ Repetición

Ejemplo:

El aporte teórico de la *investigación* se manifiesta en la definición del concepto de “talento en la formación profesional” [...] En este sentido en la *investigación* se sistematizan, en el orden operativo conceptual indicadores. (Texto I)

✓ Sinonimia: investigación ≈ estudio

Ejemplo:

- Como objetivo general de nuestra *investigación* se ha concebido diseñar una metodología para la identificación del alumno talento en la formación profesional en la universidad.
Para dar respuesta al problema científico de nuestro **estudio** se formulan como interrogantes científicas las siguientes: [...] El aporte teórico de la *investigación* se manifiesta en la definición del concepto de talento en la formación profesional. (Texto I)
- El sabio don Carlos de la Torre y Huerta, nacido en Cuba, fundó la Escuela de Naturalistas Cubanos, cuyos discípulos se consagraron a la *investigación* de la naturaleza cubana.
No cesó en este tercer período la incursión de naturalistas europeos en el **estudio** de la flora cubana. (Texto V)
- La *investigación* asume como método general de la ciencia, el dialéctico materialista.
El **estudio** se realizó en el período comprendido entre el 2005 al 2009, seleccionando intencionalmente como unidad de estudios la sede universitaria de Santa Clara. (Texto VI)

- ✓ Sinonimia: investigación ≈ trabajo

Ejemplo:

El objeto de estudio está localizado en la superación profesional, que en la presente *investigación* se concreta en el campo de acción de la superación en lengua latina con fines específicos.

El *trabajo* tendrá como guía la metodología cualitativa de la investigación-acción. (Texto V)

PFT «trabajo»:

- ✓ IR y RD: atendiendo a la entidad referencial hay una relación de identidad entre « **el trabajo** » y « **este trabajo** » y en cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial (pronombre demostrativo: **este**) hay una referencia demostrativa.

Ejemplo:

Los criterios expuestos [...] se ajustan a las características del tipo de superación a que se aspira en el presente *trabajo*.

Una forma de superación profesional con estas características difiere de las ya tradicionalmente diseñadas hasta el momento, y en opinión de la autora de **este trabajo** podría ser considerada una vía [...]. (Texto III)

PFT «formación»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

[...] en lo cual desempeña un papel relevante **la formación** de los directivos como negociadores.

Esta formación adquiere connotaciones aún más relevantes en los marcos del modelo social que defiende nuestro país. (Texto VIII)

- ✓ RI y RD: en el ejemplo anterior atendiendo a la entidad referencial hay una relación de identidad entre « **la formación** » y « **esta formación** » y en cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial (pronombre demostrativo: **esta**) hay una referencia demostrativa.

ULC «formación profesional»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

Finalmente constituye un aporte teórico de este *trabajo* la caracterización de las regularidades en la expresión de los indicadores del talento en la formación profesional.

Los aportes descritos avalan la novedad científica de este *trabajo* que como esencia cualitativamente nueva radica en la concepción de la metodología para la identificación del alumno talento en la formación profesional. (Texto I)

En el ejemplo anterior también hay repetición del la PFT «trabajo».

- ✓ Sinonimia: formación profesional ≈ desarrollo profesional

Ejemplo:

En estos argumentos se basa la relevancia de identificar el alumno talento en la universidad, en particular, en su formación profesional, resaltando, además, de forma especial el hecho de que la realización profesional, la preparación de su futuro camino en la vida social, se convierte en el centro de la situación social del *desarrollo* de los alumnos universitarios. Cuando los estudios universitarios no permiten el *desarrollo* de las posibilidades del alumno en aquella profesión en que este manifiesta sus principales intenciones y/o capacidades, no solo estamos limitando al joven en su desarrollo profesional sino en su *desarrollo* general como personalidad. (Texto I)

En este ejemplo también puede observarse la repetición de la palabra *desarrollo*, repetición que permite elucidar el entretejido semántico del texto, pues vincula la formación, la realización y el desarrollo profesional del alumno.

PFT «superación»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

La superación del docente para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con las exigencias de la modalidad semipresencial ha de estar en el centro de la atención de colectivos, departamentos, facultades y centros de educación superior de forma sistemática. **Esta** debe ser organizada a través de formas de *superación* orientadas al perfeccionamiento del modo de accionar del docente. (Texto VIII)

- ✓ RD: en el ejemplo anterior hay una referencia demostrativa entre «**La superación**» y « **esta** », pues el término gramatical que establece el vínculo referencial es un pronombre demostrativo.

ULC «superación profesional»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

No se ha constatado la existencia de trabajos relacionados con la superación profesional para los profesores de idioma inglés. Una forma de superación profesional con estas características difiere de las ya tradicionalmente diseñadas hasta el momento. (Texto VIII)

PFT «profesionales»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

La edad de los *profesionales* de la Salud diagnosticados oscilaba entre los treinta y cincuenta años o más, lo que es considerado, por muchos de estos adultos, una limitante para adquirir conocimientos y habilidades en un idioma. Esto hace posible el aumento del estrés, el temor y muchas veces el desaliento que afecta en gran medida la motivación de los *profesionales* para enfrentar este reto. (Texto II)

PFT «profesor»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

La formación del *profesor* se ha convertido, sin duda alguna, en un área de interés y preocupación para la comunidad pedagógica universitaria. Emerge así la necesidad de preparar en términos pedagógicos al *profesor* en ejercicio en las sedes universitarias. (Texto VI)

PFT «profesores»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

Se combina el empleo intensivo de los medios de enseñanza con las ayudas pedagógicas que brindan los *profesores*.

La aplicación de esta modalidad de estudios ha representado un gran reto y un desafío para los *profesores*. (Texto III)

- ✓ Sinonimia: profesores ≈ docentes

Ejemplo:

Lograr integrar las tres dimensiones en cada actividad docente quedaba en manos de los *profesores* responsabilizados de la docencia.

Históricamente los **docentes** han atendido a sus estudiantes de acuerdo con un programa y una metodología que no toma en cuenta sus diferencias etáreas. (Texto II)

PFT «estudio»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

No obstante el *estudio* del talento en la formación profesional en el ámbito pedagógico de manera general presenta dificultades para lograr estos objetivos. Como problema pedagógico, el *estudio* del talento, se considera con justeza uno de los de más difícil análisis. Esto se explica, por una parte, por las dificultades teórico-metodológicas de **su** investigación. (Texto I)

- ✓ RPA: en el segundo párrafo del ejemplo anterior el pronombre posesivo **su** establece una RPA porque reemplaza al grupo nominal de la cláusula anterior: el *estudio* del talento.

PFT «estudiantes»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

Es una actividad que precisa y genera procesos de colaboración entre el profesorado, los *estudiantes* y la institución.

Fueron investigados los *estudiantes* en cursos preparatorios para la universidad. (Texto I)

- ✓ Sinonimia: estudiantes ≈ alumnos

Ejemplo:

- En la búsqueda de alternativas para el enfrentamiento de estos desafíos, la identificación y la atención a las necesidades de los **alumnos** talento en nuestras universidades cobran gran relevancia.

Desde el punto de vista social, la educación especial de los *estudiantes* talento en la universidad ayudará a formar el potencial humano altamente calificado. (Texto I)

- Los *estudiantes* no utilizan formas adecuadas de autorregulación y de elaboración de la información verbal cuando necesitan comunicarse oralmente en inglés. Ello contribuyó a que el autor concluyera que no se les enseñan a los **alumnos** estrategias de aprendizaje. (Texto V)

PFT «educación»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

Desde el punto de vista social, la *educación* de los estudiantes talento en la universidad ayudará a formar el potencial humano altamente calificado que promueva el desarrollo económico, social, cultural y político del país garantizando la formación de investigadores que busquen soluciones a problemas, mejoren la *educación* e impulsen la productividad.

En este sentido, se contextualiza la problemática de la identificación del alumno talento en el marco de la *educación*. (Texto III)

ULC «Educación Superior»:

- ✓ Sinonimia: Educación Superior ≈ educación universitaria

Ejemplo:

A la Educación Superior le compete respaldar este proceso, hecho que se fundamenta en las siguientes consideraciones:

La vitalidad de la Educación Superior es un elemento esencial para el crecimiento económico como factor determinante para mejorar la calidad de vida de las personas.

Ausencia de manejos conceptuales con un enfoque diferencial del talento en el área de la educación universitaria.

El aporte teórico de la investigación se manifiesta en la definición del concepto de “talento en la formación profesional” que trasciende en nuestra propuesta los conceptos tradicionalmente trabajados, en tanto sitúa en su centro las

particularidades y condiciones que determinan su expresión en el área de la educación universitaria. (Texto II)

- ✓ Superordenación: Educación Superior € sistema institucional

Ejemplo:

A la Educación Superior le compete respaldar este proceso, hecho que se fundamenta en las siguientes consideraciones:

- Tiene a **su** cargo la formación de líderes para desempeñarse eficazmente en el mundo económico y político del siglo XXI, así como la formación de docentes bien preparados en todos los niveles del sistema institucional.
- En este sentido una Sistema de Educación Superior accesible y que ofrezca una amplia gama de estudios de buena calidad constituye un logro de gran importancia. (Texto II)

- ✓ RPA: el pronombre posesivo **su** del ejemplo anterior es una RPA de Educación Superior.

PFT «sistema»:

- ✓ IR y RD: atendiendo a la entidad referencial hay una relación de identidad entre « *sistema* » y « **el sistema** » y en cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial (artículo) hay una referencia demostrativa.

Ejemplo:

¿Qué *sistema* didáctico puede contribuir al desarrollo de estrategias de aprendizaje en la comunicación oral en idioma inglés en estudiantes de Medicina?
¿Cuáles son los criterios de los expertos acerca de la autenticidad, actualidad, asequibilidad, aplicabilidad, científicidad, concepción didáctica, estructura lógica **del sistema**? (Texto IV)

- ✓ IR y RD: atendiendo a la entidad referencial hay una relación de identidad entre « **un sistema** » y « **este sistema** » y « **un sistema** » y « **dicho sistema** ». En cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial (pronombre demostrativo) hay una referencia demostrativa.

Ejemplos:

- Por esta razón, (Domínguez P.V., 1999) creó un sistema de cursos intensivos sustentados en la aceleración del aprendizaje del idioma inglés en adultos, distribuidos en curso básico, curso intermedio y el curso post-intermedio. Este sistema de cursos intensivos ha hecho posible que la provincia de Villa Clara se

encuentre entre las que más número de cooperantes ha preparado en funciones de asistencia y docencia médica en países anglófonos. (Texto II)

- La novedad científica consiste en que por primera vez en el país se elabora un sistema de superación en Lengua Latina con Fines Específicos para los profesionales de la Botánica, el cual permite a los mismos la traducción de la lengua española a la lengua latina de la descripción positiva de las especies. La elaboración de dicho sistema se ha visto acompañada y condicionada por un proceso de sistematización del corpus lingüístico. (Texto V)

PFT «necesidades»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

Las *necesidades* de los alumnos talento en nuestras universidades cobran gran relevancia justificando la importancia social de este estudio. Desde el punto de vista educativo es nuestra responsabilidad ofrecer una respuesta de calidad para la diversidad del alumnado, en el contexto de una enseñanza comprensiva y permeable a sus *necesidades*.

PFT «universidad»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

Aunque esa ha sido una preocupación constante del Ministerio de Educación Superior de nuestro país, expresando en sus lineamientos generales la necesidad de detectar y atender al alumno talento en la *universidad*.

No existen experiencias fundamentadas científicamente y sistematizadas en esta dirección que nos puedan asegurar que las vías que actualmente se utilizan para la identificación de los alumnos talento en la *universidad* resulten efectivas. (Texto I)

- ✓ R I y RD: atendiendo a la entidad referencial hay una relación de inclusión entre «la universidad» y «la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas» y en cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial (artículo) hay una referencia demostrativa.

Ejemplo:

Fundamentar la metodología para la identificación del alumno talento en la formación profesional en **la** *universidad*.

Diagnosticar las necesidades relacionadas con la identificación del alumno talento en la formación profesional en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. (Texto I)

- ✓ Superordenación: universidad ϵ institución

Ejemplo:

El rol de la *universidad* en este contexto, como expresión superior de la educación institucionalizada, ha sido argumentado y desarrollado por diversos autores. Sobre el particular, la Dra Margarita González expresa que, dado el papel que tiene la universidad en los procesos de formación, es la **institución** que está llamada a impulsar el cambio. (Texto VI)

PFT «evaluación»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

En el diseño e implementación de la metodología se concibieron fichas e informes psicopedagógicos para realizar la *evaluación* psicopedagógica de los alumnos en la segunda fase.

En este sentido en la investigación se sistematizan, en el orden operativo conceptual indicadores elaborados desde la concepción funcional del desarrollo psíquico que permiten mayor exhaustividad en la *evaluación* psicopedagógica de este tipo de alumnos. (Texto I)

ULC «evaluación del aprendizaje»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

En el colectivo de año, especialmente para el que lo dirige, se debe ampliar su concepción del proceso de *evaluación* para trazar junto con el colectivo adecuadas estrategias.

Se impone, la necesidad de concebir la preparación pedagógica referida a la evaluación del aprendizaje desde un pensar diferente.

Tales resultados orientan a considerar en la problemática de la evaluación del aprendizaje la necesidad de desarrollar la investigación. (Texto VI)

- ✓ Superordenación: en el ejemplo anterior hay una relación de superordenación que se formula así: evaluación del aprendizaje ϵ evaluación.

PFT «resultados»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

En el tercer capítulo se ofrecen los resultados obtenidos de la gestación de una comunidad de aprendizaje para potenciar la comunicación oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Se presentan los resultados alcanzados en las diferentes etapas por las que transita la gestación de la comunidad de aprendizaje. (Texto VII)

- ✓ RI, IR y RD: atendiendo a la entidad referencial hay una relación de inclusión entre «**los resultados**» y «**algunos resultados**» y de identidad entre « **los resultados** » y « **tales resultados** ». En cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial hay una referencia demostrativa.

Ejemplos:

- Por último, se recogen las conclusiones, destacándose de modo especial la respuesta al problema científico y las implicaciones educativas para futuras investigaciones que se desprenden de **los resultados**. Para complementar la lectura del cuerpo principal del informe se presentan anexos que contienen los modelos teóricos, **algunos resultados** obtenidos, [...] (Texto VIII)
- De **los resultados** de un pilotaje desarrollado en la Maestría de Amplio Acceso de la Educación Superior, se ha podido determinar que los factores originantes de esta situación problemática se dirigen a: [...] **Tales resultados** orientan a considerar en la problemática de la evaluación del aprendizaje la necesidad de desarrollar la investigación. (Texto VI)

PFT «idioma», PFT «lengua» y PFT «inglés»:

- ✓ Sinonimia: idioma ≈ lengua
- ✓ Superordenación: inglés € idioma ≈ lengua

Ejemplos:

- Este sistema de cursos intensivos ha hecho posible que la provincia de Villa Clara se encuentre entre las que más número de cooperantes ha preparado en funciones de asistencia y docencia médica en países anglófonos y otros donde es posible la comunicación en *idioma* inglés. No obstante, desde el comienzo del primer curso básico para profesionales se encontraron dificultades que afectaban la rápida preparación de estos adultos, que debían cumplir en un plazo de tiempo determinado el reto de perfeccionar habilidades comunicativas en **esta lengua**.

En esa etapa se realizó un diagnóstico para determinar los factores que más afectaban el proceso de aprendizaje de **este idioma** en los adultos que ingresaban en los cursos básicos. (Texto II)

- En este sentido, el favorecer las interacciones puede contribuir a un mejor desenvolvimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje de la comunicación oral en *idioma* inglés.

Lo anterior motivó a la autora del presente trabajo a continuar el perfeccionamiento de este, y en particular, a buscar vías que contribuyan a potenciar en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Derecho de la UCLV la comunicación oral en **esta lengua**. (Texto VII)

- ✓ IR y RD: en el ejemplo anterior atendiendo a la entidad referencial hay una relación de identidad entre «**este idioma**» y «**esta lengua**» y en cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial hay una referencia demostrativa.

PFT «inglés»:

- ✓ Superordenación: inglés € idioma

Ejemplo:

El aprendizaje del *Inglés* como *idioma* extranjero se ha incrementando en el mundo en los últimos años. **Este idioma** se ha convertido en un instrumento de comunicación muy importante.

El 90% de toda la información en los sistemas electrónicos y cibernéticos está almacenada en *Inglés* (Hasman, 2000; 2). Los datos expuestos le otorgan prominencia a **este idioma**. (Texto IV)

- ✓ IR y RD: en el ejemplo anterior atendiendo a la entidad referencial hay una relación de identidad entre «**el inglés**» y «**este idioma**» y en cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial hay una referencia demostrativa.

ULC «Idioma Inglés»:

- ✓ Superordenación: idioma inglés € disciplina € proceso de enseñanza-aprendizaje

Ejemplo:

Ha surgido la semipresencialidad como nueva modalidad de estudios superiores para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes disciplinas.

La aplicación de esta modalidad de estudios ha representado un gran reto y un desafío para los profesores universitarios de la **disciplina Idioma Inglés**, dadas las características del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina que imparten, y la ausencia de una experiencia anterior en la enseñanza del Idioma Inglés con una modalidad semipresencial. (Texto III)

PFT «lengua» y PFT «lenguas»:

- ✓ Repetición
- ✓ Superordenación: lengua latina € lenguas clásicas; inglés, francés, español € lenguas modernas

Ejemplo:

Para ello, no pueden prescindir del conocimiento del sistema de la *lengua* latina que se emplea en la descripción de las especies. De esta manera, es preciso dar respuesta al problema de cómo contribuir a la superación de los profesionales de la botánica, en *lengua* latina con el fin específico de la descripción de las especies.

También se cuenta con una amplia muestra de resultados científicos al respecto, pero se trata de lenguas modernas, principalmente el inglés y el francés, así como el español con un enfoque comunicativo. Ahora bien, [...] la enseñanza de la *lengua* latina con fines específicos, se aparta considerablemente en otros aspectos de la enseñanza de las lenguas modernas con fines específicos, lo mismo que difiere de la didáctica de las lenguas clásicas. (Texto V)

PFT «Competencia»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

En el orden teórico, se hallan limitaciones en el abordaje del concepto de *competencia*. En este orden algunos autores cubanos presentan consideraciones muy importantes desde el punto de vista del análisis de la *competencia* desde la perspectiva del sujeto como personalidad. (Texto VIII)

ULC «competencia comunicativa»:

- ✓ Repetición

- ✓ Superordenación: competencia comunicativa € competencias socio-humanísticas o transversales

Ejemplo:

Dentro de las competencias socio-humanísticas o transversales, como la denominan algunos autores, ocupa un lugar primordial la competencia comunicativa, parte esencial del desarrollo humano.

Al respecto, López y Flores (1963) y Perrenoud (2005) enuncian que las unidades básicas de una teoría de la competencia comunicativa son los enunciados elementales abstraídos de los componentes variables de las situaciones concretas. Por lo tanto, comprender intrínsecamente este proceso de interacción y desarrollo de significados, conlleva a entender la dependencia de la competencia comunicativa del contexto en que se expresa.

En este marco, autores como Tejada (1999) y Beltrán (2004) han abordado el papel de la interacción social y la relación con el contexto en la construcción de la competencia comunicativa. (Texto VIII)

- ✓ Superordenación: comunicación oral € competencia comunicativa
- ✓ IR y RD: atendiendo a la entidad referencial hay una relación de identidad entre « la competencia discursiva, la competencia gramatical o lingüística, la competencia estratégica y la competencia sociolingüística » y « **dichas** competencias ». En cuanto a la categoría del término gramatical que establece el vínculo referencial hay una referencia demostrativa.

Ejemplo:

Su énfasis se centra en el desarrollo, en espiral, de la competencia comunicativa en sus cuatro áreas: la competencia discursiva, la competencia gramatical o lingüística, la competencia estratégica y la competencia sociolingüística; expresadas a través de cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. La comunicación oral tiene un gran peso en la formación de **dichas** competencias. (Texto IV)

PFT «comunicación»:

- ✓ Repetición

Respecto a la contextualización el autor plantea que es la premisa básica para lograr *la comunicación*.

Gestar una comunidad de aprendizaje implica darle sentido a la intersubjetividad presente en la *comunicación*. (Texto VII)

- ✓ Superordenación: comunicación oral y comunicación escrita e comunicación

Ejemplo:

El conductismo promovía la interacción como un proceso mecánico de estímulo-respuesta y reducía la *comunicación* a la práctica y la repetición de la lengua, independientemente del significado. El estructuralismo promovía el aprendizaje de patrones gramaticales y reglas lingüísticas, centraba la comunicación oral y escrita en el uso de estructuras gramaticales correctas. (Texto VII)

ULC «comunicación oral»:

- ✓ Repetición

Ejemplo:

Esto evidencia la necesidad de potenciar aún más la comunicación oral del idioma inglés en la carrera Licenciatura en Derecho. Se debe significar que la comunicación oral es una de las formas más empleadas para manifestar las ideas, sentimientos, pensamientos, emociones. (Texto VII)

- ✓ RI y RD: atendiendo a la entidad referencial hay una relación de inclusión entre «**la comunicación oral**» y «**una comunicación oral inteligible**» y en cuanto a la categoría del término gramatical (artículo) hay una referencia demostrativa.

Ejemplo:

No se ha trabajado la integración de estas estrategias para **la comunicación oral** en inglés. Tampoco se ha realizado suficiente cantidad de estudios sobre la enseñanza de las estrategias de aprendizaje para lograr **una comunicación oral inteligible**. (Texto IV)

- ✓ Superordenación: expresión oral, discurso oral e comunicación oral

Ejemplo:

Tabío y Portuondo (2008) proponen una estrategia didáctica para el desarrollo de la expresión oral en idioma inglés en la educación de postgrado. La autora de la presente investigación realizó la tesis de maestría sobre el perfeccionamiento del discurso oral en idioma inglés.

La educación del estudiante, puede contribuir a un mejor desenvolvimiento de la comunicación oral en idioma inglés. (Texto VII)

PFT «Potenciar»

- ✓ Repetición

Ejemplo:

Esto evidencia la necesidad de *potenciar* aún más la comunicación oral del idioma inglés en la carrera Licenciatura en Derecho.

Lo anterior motivó a la autora del presente trabajo a continuar el perfeccionamiento de este, y en particular, a buscar vías que contribuyan a *potenciar* en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Derecho de la UCLV la comunicación oral en esta lengua.

Esto llevó a la investigadora a profundizar en las comunidades de aprendizaje, para a partir de ellas *potenciar* la comunicación oral. (Texto VII)

La descripción realizada ilustra el funcionamiento de la cohesión en introducciones de informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas y permite establecer generalizaciones sobre dicho funcionamiento.

2.2 Generalizaciones del análisis del funcionamiento de la cohesión

En las introducciones de informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas se analizaron 28 PFT (por ejemplo: análisis, aprendizaje, estudio, comunicación, competencia, estrategia, enseñanza, proceso, profesional), las cuales, como ya se ha explicado en el capítulo teórico-metodológico, fueron determinadas mediante el procesamiento del corpus a través de una herramienta informática: el software TextLynx Plus 1.00. También se analizaron las 10 ULC conformadas por estas palabras (por ejemplo: proceso de enseñanza-aprendizaje, competencia comunicativa, estrategia de aprendizaje, formación profesional).

Dicho análisis del funcionamiento de la cohesión a partir de las PFT de los textos que conforman el corpus, y del uso de una herramienta informática para determinarlas, coadyuvó a la rapidez, precisión y consistencia en la realización de este estudio, porque sin tener que recurrir al análisis de todas las palabras-formas de los textos (lo cual requeriría de un largo período de tiempo y del empeño de más de un investigador) se pudo describir, como puede constatarse en el epígrafe anterior, el funcionamiento de la cohesión en los textos objeto de estudio y establecer generalidades que se considera pueden constituir hipótesis de investigaciones futuras sobre este tema, ya que las PFT al ser las que más frecuencia de aparición tienen en el corpus y las que en más textos del corpus aparecen, son las que más relaciones cohesivas establecen y, por tanto, las

que permiten elucidar de una manera más precisa el funcionamiento de la cohesión, la cual constituye el entretejido semántico que conforma la estructuración del texto.

La generalización que se estableció en cuanto a la cohesión léxica es la siguiente: la repetición, la sinonimia y la superordenación son los enlaces cohesivos más frecuentes en las introducciones de informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas.

De los enlaces cohesivos antes mencionados la repetición es el procedimiento más usual, lo cual obedece a una función pedagógica: reforzar los conceptos y definiciones que se introducen y, además, coadyuva a la eficacia, la efectividad y la adecuación, que como bien señalan De Beaugrande y Dressler (1997), son los principios regulativos que controlan la comunicación textual.

El uso frecuente de la repetición en los textos analizados crea condiciones favorables para que el productor alcance las metas comunicativas propuestas y el receptor pueda comprender con menos esfuerzo los contenidos abordados, lo que hace que los textos sean más eficaces, pues como también arguyen los autores antes mencionados, la eficacia de un texto está relacionada inversamente con el esfuerzo que los participantes deben realizar con el texto en la situación comunicativa en la que este está insertado.

En cuanto a la sinonimia, no es tan frecuente como la repetición y, cuando se usa, relaciona palabras cuyo vínculo es muy evidente en el área de Ciencias Pedagógicas, por ejemplo: investigación-estudio, análisis-estudio, profesor-docente, alumnos-estudiantes. Lo anteriormente expuesto es muy pertinente si se tiene en cuenta que una de las características del discurso científico, es el uso de un lenguaje objetivo con un léxico preciso, específico y uniforme. En este sentido el uso abundante de la sinonimia, común en otro tipo de textos como el literario, por ejemplo, no es favorable en el texto científico, porque puede atentar contra la uniformidad terminológica y crear ambigüedad.

La superordenación también es frecuente en estos textos, por ejemplo: evaluación del aprendizaje € evaluación, proceso de enseñanza-aprendizaje € proceso, idioma inglés € disciplina € proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de este enlace cohesivo es

muy pertinente, porque en los textos científicos la clasificación es muy frecuente, pues «todo conocimiento del mundo procede por clasificación» (Curbeira, 2003). Este enlace cohesivo es fundamental, ya que como también plantea Curbeira, la relación de superordenación expresa la forma elemental de toda taxonomía y de toda clasificación de las experiencias en el seno de una comunidad lingüística, en este caso, la comunidad científica.

En cuanto a la cohesión gramatical la categoría que se estudia en esta investigación es la referencia, debido a que constituye un aspecto muy importante en el análisis de textos, pues el no hacer la identificación del referente en un texto incide en un procesamiento pobre de la información por parte del lector.

La referencia, como se precisa en el capítulo anterior, se analiza atendiendo a las relaciones de interdependencia semántica entre las entidades de la referencia y a la categoría de los términos gramaticales que establecen dicha referencia en el desarrollo textual.

Atendiendo a la interdependencia semántica entre las entidades lo más frecuente en los textos analizados es la Identidad Referencial (IR), por ejemplo, hay una relación de identidad entre: « **una** comunidad de aprendizaje » y « **la** comunidad»; « **la** competencia discursiva, la competencia gramatical o lingüística, la competencia estratégica y la competencia sociolingüística » y « **dichas** competencias »; « **los resultados** » y « **tales resultados** ». Aunque en menor medida, también está presente la Referencia Inclusiva (RI), por ejemplo, hay una relación de inclusión entre: « **los resultados** » y « **algunos resultados**»; « **la comunicación oral** » y « **una comunicación oral inteligible** ».

Atendiendo a los términos gramaticales que establecen la referencia lo más usual es la Referencia Demostrativa (RD), que como se ha señalado en las consideraciones teóricas de este trabajo, ocurre cuando el término gramatical es un artículo, un pronombre demostrativo o un adverbio de lugar, los más usados en los textos analizados son los demostrativos «este», «estas» y los artículos, por ejemplo: « **el inglés** » y « **este idioma** »; « **la formación** » y « **esta formación** »; « **una estrategia** » y « **esta estrategia** ».

En menor medida también está presente la Referencia Personal Anafórica (RPA), en este caso el término gramatical que establece la referencia es un pronombre personal, un adjetivo posesivo o un pronombre posesivo, por ejemplo: **ellas**, **su**, **las** (enclítico), son los usados en los textos analizados.

Respecto al uso de la referencia también es preciso señalar que permite establecer en los textos analizados el vínculo entre las PFT y las ULC.

El estudio realizado sobre el funcionamiento de la cohesión en las introducciones de informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas permite concluir que la cohesión lexical y la gramatical están estrechamente interrelacionadas, ya que esta última establece los vínculos referenciales del léxico, en este caso de las PFT y las ULC, lo que garantiza el desarrollo proposicional y conforma la unidad conceptual de los textos estudiados.

CONCLUSIONES

El proceso investigativo descrito revela elementos importantes en relación con el funcionamiento de la cohesión en introducciones de informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas. En consecuencia, se ofrecen las siguientes conclusiones:

- El funcionamiento de la cohesión en introducciones de informes de investigación del área de Ciencias Pedagógicas se asienta en sustentos teóricos relacionados con la comunicación científica, el análisis del discurso y el texto científicos, los enlaces cohesivos y las palabras-formas típicas como unidad de análisis. En cuanto al procedimiento metodológico se fundamenta en la determinación de las palabras-formas típicas a partir de dos criterios de distribución: la frecuencia y la cobertura, mediante el uso de una herramienta informática para procesar el corpus: el software TextLynx Plus 1.00. Esto coadyuvó a la rapidez, precisión y consistencia en dicho procesamiento.
- El análisis del funcionamiento de la cohesión en los textos que conforman el corpus a partir de las 28 PFT determinadas por el software y las 10 ULC conformadas por estas palabras, permitió establecer las generalizaciones siguientes:
 - a) En cuanto a la cohesión lexical los enlaces cohesivos que se emplean son: la repetición, como el más frecuente; la sinonimia y la superordenación.
 - b) En cuanto a la cohesión gramatical, específicamente a la referencia —atendiendo a las relaciones de interdependencia semántica entre las entidades de la referencia— se establecen relaciones de IR y de RI y —atendiendo a la categoría de los términos gramaticales— los tipos de referencia que se emplean son: la RD y con menos frecuencia, la RPA.
 - c) La cohesión lexical y la gramatical están estrechamente interrelacionadas, ya que esta última permite establecer los vínculos referenciales del léxico, en este caso de las PFT y las ULC, lo que garantiza el desarrollo proposicional y conforma la unidad conceptual de los textos estudiados.

RECOMENDACIONES

- Aplicar los resultados de este estudio en la enseñanza de español como lengua extranjera con fines específicos y en la enseñanza de la comunicación científica escrita en español como lengua materna.
- Realizar estudios comparativos sobre el funcionamiento de la cohesión en los diferentes géneros del discurso científico tanto en el área de Ciencias Pedagógica como en otras áreas del conocimiento.
- Hacer análisis contrastivos entre las diversas partes que conforman los géneros del discurso científico.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J. M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan/HER, París.
- ANDRÉIVA, G. (1987): *Comunicación y optimización de la actividad colectiva*, Editorial Moskovskij Universitet, Moscú.
- BAJTÍN, Mijail (1979): «El problema de los géneros discursivos». En *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.
- BERNARDEZ, Enrique (1982): «El concepto de texto». En: *Introducción a la Lingüística del Texto*, Espasa-Calpe, Madrid.
- BRONCKART, Jean-Paul (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- BROWN, Gillian y George Yule (1993): *Análisis del discurso*, Visor Libros, Madrid.
- BUNGE, Mario (s/f): *La ciencia, su método y su filosofía*, Editorial Panamericana, México.
- CASSANY, Daniel (1999): *Construir la escritura*, Editorial Paidós, Barcelona.
- CASTAÑO, Germán (2013): «Tensiones entre los discursos pedagógicos y administrativos». En: *Redipe Virtual* 824, junio 1 de 2013. Disponible en internet.
- CISNEROS, Mireya (2008): «Ciencia y lenguaje en el contexto académico». En *Lenguaje* , (36) 1: 117-137; Universidad del Valle, Colombia.
- CURBEIRA, Ana (2003): «El sistema léxico-semántico y el significado léxico». En: *Lecturas de semántica I*, Editorial Félix Varela, La Habana.
- DE BEAUGRANDE y DRESSLER (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Ariel, Barcelona.
- DIAZ y HELER (s/f): *El conocimiento científico*, Ed. Universitaria de Bs.As.
- DOMÍNGUEZ y VARELA (2008): «Aplicación de una técnica de análisis textual a textos escolares sobre el Sistema Solar». En: *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (7); Universidad de Laguna, España.
- ESCOBAR, Álvaro (2010): «Uso de conectores lógicos en el discurso formal de los estudiantes de IV año del Instituto Nacional Autónomo de Villanueva-Chinandega». En *Faculta de Educación e Idiomas*, UNAN-Managua.
- ESTEBAN, Laura (2005): «Cohesión y variedad léxica en los abstracts científico-técnicos». En *Interlingüística*, 16 (1): 381-390; Universidad de Málaga.
- FRANCIS, Gill (1994): «Labelling discourse». En *Advances in Written Text Analysis*, Londres, Nueva York, Routledge.

- GARCÍA, María A. (2005): «Análisis de la cohesión léxica en el texto científico». En: www.ehu.es/PAT/.../Textos_cientificos_caracteristicas_y_comprehension.pdf. Consultado el 26 de enero de 2013.
- GARCÍA, Rocío (2005): «Mecanismos de cohesión léxica: análisis comparativo de algunas propuestas clasificatorias». En: *Interlingüística*, 16 (1): 503-515; Universidad de Málaga.
- GIOVANNINI, A. (1999): *Profesor en acción. El proceso de aprendizaje*, Edelsa, Grupo Didascalía, S.A, Madrid.
- GUADARRAMA, Pablo (2012): *Dirección y asesoría de la investigación científica*, Editorial de Ciencias sociales, La Habana.
- HALLIDAY y HASAN (1976): *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- HOEY, Michael (1991): *Patterns of Lexis in Text*, Oxford University Press.
- LEAL, Alejandra (2009): «Introducción al discurso pedagógico». En: *Horizontes Educativos*, (14)1: 51-63; Universidad Austral de Chile.
- LOMOV, B. (1989): *El problema de la comunicación en psicología*, Editorial de Ciencias Sociales., La Habana, Cuba.
- LÓPEZ, Eugenio (2011): *Fenómenos sintácticos frecuentes en la redacción científica de profesionales de la carrera de Higiene y Epidemiología de la facultad de Tecnología de la Salud de Villa Clara*. Tesis en opción al título de Máster en Educación. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, VC, Cuba.
- MAC LEAN, A. (1975): *Comunicación escrita*, Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, San José, Costa Rica.
- MAINGUENEAU, Dominique (1980): «La argumentación». En: *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*, Bs. As., Hachette.
- MARTÍNEZ, María C. (1994): *Instrumentos de análisis del discurso escrito. Cohesión y coherencia, estructura semántica de los textos expositivos*, Ed. Facultad de Humanidades, Colección Lengua y Cultura, Universidad del Valle, México.
- MEERSOHN, Cynthia (2005): *Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso*. En: <http://www.moebio.uchile.cl/24/meersohn.htm>. Consultado el 8 de febrero de 2013.
- MERANI, Alberto (1980): *Lenguaje*, Grijalbo, México.
- MESA, Milvia (2003): *Propuestas de programas de comunicación científica escrita para profesores de Agronomía*. Tesis en opción al título de Máster en Educación. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, VC, Cuba.

- MOLESTINA , Carlos (1988): «El método científico y el proceso de la comunicación». En: *Fundamentos de la comunicación científica y redacción técnica*, Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, San José, Costa Rica.
- MORALES, Antonio. /et al/ (2007): «Análisis lingüístico y textual de artículos de revisión publicados en ocho revistas odontológicas iberoamericanas». En: *Acta Odontológica Venezolana*, 2 (46); Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes, Venezuela.
- NAVARRETE, María del C. (1986): *Articulación linguodidáctica de la enseñanza del idioma ruso con la física, la química y la matemática en el plano lexical*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto de Investigaciones de Idioma Ruso, Moscú.
- OLABUENAGA y IZPIZUA (1989): *Métodos de la investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- PARADISO, Carlos (s/f): *Texto y cognición*. En: www.perio.unlp.edu.ar/seminario/bibliografia/Paradiso-Carlos.pdf. Consultado el 12 de enero de 2013.
- ROMÉU, Angelina (1987): «Introducción a la gramática del texto español». En: *Lengua Española*, Universidad Amazónica de Pando.
- _____ (2002): «La comunicación en la ciencia. Una propuesta para la enseñanza interdisciplinaria del discurso científico». En: *Revista Educación*, No.17, sep.-dic.
- _____ (2008): «La competencia investigativa y el dominio del discurso científico como objeto complejo en el postgrado», Universidad de La Habana, Cuba. En soporte digital.
- SABINO, Carlos (1987): *Cómo hacer una tesis. Guía para elaborar y redactar trabajos científicos*, Editorial PANAPO, Caracas.
- SALES, Ligia (2007): *Comprensión, análisis y construcción de textos*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- SÁNCHEZ, Carlos (2005): «los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto». En: *Filología y Lingüística*, 31(1): 267-295; Universidad de Costa Rica.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, CUP, Cambridge.
- TAYLOR S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los Métodos Cualitativos de la Investigación*, Paidós Básica, Buenos Aires.
- VAN DIJK, Teun A. (1983): *La Ciencia del Texto. Un enfoque interdisciplinario*. _Con un epílogo a la edición castellana del autor, Paidós, Barcelona / Bs.As.

VIGOTSKY, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grupo editorial Grijalbo, México.

ANEXO 1

Según datos del Departamento de Postgrado de la UCLV, en esta institución se han graduado 61 doctores en Ciencias Pedagógicas en los últimos 10 años. De ellos 39 son internos, 9 pertenecen a otros CES y 13 son extranjeros.

La formación de doctores en los últimos 10 años es la siguiente:

Institución/País	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
UCLV	5		5	6	3	8	4	2	6		39
Univ. S. Spíritus				1					2		3
UCP "F Varela"				1							1
U. C. M. Villa Clara						1				1	2
U. C. M. S. Spíritus			1								1
F. C. Física. VC					1			1			2
México				1							1
Brasil					4						4
Colombia			1								1
Venezuela									1	5	6
Total	5	0	7	10	8	8	4	3	9	6	61

ANEXO 3

Tesis que conforman el corpus, cuya enumeración corresponde a lo que se denomina en el informe texto I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII respectivamente:

1. *Metodología para la identificación del alumno talento en la formación profesional en la universidad*
Autora: Dalgys Pérez Luján
Año: 2005
2. *Estrategia didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje acelerado del idioma inglés en los cursos básicos para profesionales de la salud*
Autora: Dinorah Sánchez Morales
Año: 2006
3. *Estrategia de superación profesional para potenciar la competencia comunicativa para negociar en directivos*
Autora: Gislina Mesa Contreras
Año: 2007
4. *Programa de superación para preparar a profesores de idioma inglés en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la modalidad semipresencial*
Autora: Caridad Abreu López
Año: 2008
5. *Sistema didáctico para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la comunicación oral en idioma Inglés en estudiantes de Medicina*
Autor: Pedro Santiago Bernal Díaz
Año: 2008
6. *Sistema de superación en Lengua Latina con Fines Específicos para Profesionales de la Botánica*
Autora: Susana de Jesús Carreras Gómez
Año: 2009
7. *Modelo pedagógico para la transformación de las prácticas evaluativas del profesor de la sede universitaria municipal*
Autora: Iliana Artiles Olivera
Año: 2010
8. *La comunidad de aprendizaje como potenciadora de la comunicación oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la carrera Licenciatura en Derecho en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas*
Autora: Silvia Alonso Paz
Año: 2011