

La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes holandeses de español como LE

Ma. del Carmen Teijeira Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid

Kees van Esch

Pieter de Haan

Facultad de Letras,
Universidad de Nimega

This article presents the results of the analysis of coherence and cohesion in a corpus of native Spanish texts and a corpus of texts written by Dutch students of Spanish as a foreign language (FL). The texts analyzed are part of a group of texts collected for a larger research project carried out at the University of Nijmegen between 2002 and 2005 about the writing of argumentative essays in English as a FL and in Spanish as a foreign language and as a native language. The first results are published in 2004 in Estudios de Lingüística Aplicada by Van Esch, De Haan and Nas and are concerned primarily with quantitative aspects of the texts. In this article we present the results of the analyses from a qualitative perspective in relation to the variables coherence and cohesion. The first part discusses discursive aspects of writing. In the second part we present the methodology adopted, and the results of the analyses that have been carried out so far.

Palabras clave: *escritura en L2 y LE, ensayos argumentativos, competencia discursiva, coherencia, cohesión*

Fecha de recepción del artículo: agosto de 2004.

Ma. del Carmen Teijeira Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid,

Departamentos de Lenguas y Culturas Románicas y de Filología Inglesa.

Correo electrónico: atanisis@hotmail.com

Kees van Esch

Pieter de Haan

Facultad de Letras, Universidad de Nimega,

Erasmusplein 1, 6525 HT Nijmegen, Países Bajos.

Correos electrónicos: C.v.Esch@let.ru.nl

P.deHaan@let.ru.nl

En este artículo se presentan los resultados del análisis de la coherencia y la cohesión de un corpus de textos de hablantes nativos de español y otro corpus de textos escritos por holandeses en español como lengua extranjera (LE). Los textos analizados forman parte del conjunto de textos recopilados en el marco de una investigación más amplia que se realiza en la Universidad de Nimega entre 2002 y 2005 sobre la escritura de ensayos argumentativos en inglés LE y en español como LE y lengua materna (L1), cuyos primeros resultados fueron publicados en 2004 en Estudios de Lingüística Aplicada por Van Esch, De Haan y Nas y que conciernen principalmente a los aspectos cuantitativos de los textos. En este artículo ofrecemos los resultados de los análisis desde la perspectiva cualitativa en relación con las variables coherencia y cohesión. En la primera parte se tratan aspectos discursivos de la escritura en L2 y LE. En la segunda se presentan la metodología utilizada y los resultados de los estudios que hemos realizado hasta el momento.

Introducción

Los estudiantes de español en las universidades holandesas deben escribir a menudo ensayos argumentativos de diversa índole. Estos ensayos, sin embargo, difieren de los escritos por los estudiantes nativos. La pregunta que ha motivado esta investigación es en qué consisten estas diferencias. De este modo esperamos contribuir a una teoría de la escritura en L2 y al diseño de materiales específicos de composición en español para estos alumnos.

La primera parte del artículo es un cuadro teórico en que tratamos aspectos discursivos de la escritura en L2 y LE así como aspectos particulares del español. En 1.1 describimos el concepto de *competencia discursiva*. En 1.2 tocamos las diferencias de *coherencia* y *cohesión* en L1 y L2/LE. La *evaluación de la competencia discursiva* es el tema de 1.3 y en 1.4 tratamos algunas características específicas de la *competencia discursiva en español*. Por último, siguen en 1.5 un resumen y las conclusiones.

La segunda parte del artículo trata de la investigación que hemos llevado a cabo. En 2.1 resumimos el planteamiento: objetivos, contexto y sujetos del estudio, y la metodología. El apartado 2.2 contiene la información referente a la recopilación de datos. En 2.3 ofrecemos los resultados de la investigación y, finalmente, las conclusiones en 2.4.

1. Aspectos discursivos de la escritura en L2 y LE

Los aspectos principales de la escritura en lengua segunda y en lengua extranjera aparecen ya tratados en el artículo de Van Esch, De Haan y Nas (2004). A él remitimos para más información en torno a la noción de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) y su adaptación a la escritura por Connor y Mbaye (2002), a las diferencias entre la escritura en L1 y L2 que Silva (1993) concluyó tras la revisión de 72 investigaciones en ese tema y a la lingüística de corpus como método de evaluación del desarrollo de la escritura en L2. A continuación nos limitamos a la competencia discursiva.

1.1 La competencia discursiva

El dominio de las reglas del discurso es un aspecto indiscutible de la competencia comunicativa de los hablantes. Michael Canale y Merrill Swain (1980) incorpora-

ron definitivamente estos aspectos en su formulación de la competencia comunicativa bajo la etiqueta de “competencia discursiva”.

Esta competencia permite a los hablantes elaborar unidades significativas por encima del nivel de la oración. La coherencia y la cohesión son sus dos aspectos fundamentales. Por un lado, un hablante competente es capaz de hablar sobre un tópico y que el resultado forme un conjunto semánticamente integrado como un todo (coherencia) y, por otro, el hablante competente es capaz de establecer las relaciones entre las partes por medios lingüísticos; es decir, dotar de trabazón lingüística a su discurso (cohesión).

Al adaptar el concepto de competencia comunicativa a la escritura, Connor y Mbaye (2002) incluyen a la coherencia y la cohesión de los textos aspectos de organización de los mismos: cómo el autor ha estructurado el texto para presentarlo al lector.

1.2 La competencia discursiva en L1 y en L2/LE

Silva (1993) revisó una serie de investigaciones sobre las diferencias en la escritura en inglés como lengua materna y lengua segunda/lengua extranjera.

En cuanto a las características relacionadas con la competencia discursiva concluyó en distintos patrones de organización y distintas relaciones lógicas dentro del texto, una elaboración distinta de los argumentos y de conectar los párrafos y una manera diferente de llegar a conclusiones. Los mecanismos de cohesión también difieren: los escritores en L2/LE usan más nexos conjuntivos y menos y menos variados nexos léxicos, muestran menos variedad y menos dominio de los mecanismos de cohesión. Además (en relación con las competencias sociolingüística y estratégica, muy vinculadas por cierto a la discursiva para la escritura) los escritores en L2 apelan al lector de un modo menos eficaz y sus textos tienen, por lo general, una estructura más sencilla, menos compleja y menos madura, y son menos adecuados estilísticamente.

1.3 Evaluación de la competencia discursiva

Polio (2001) se refiere a nueve variables a partir de las cuales se puede evaluar la competencia de escribir de un individuo: calidad global, corrección lingüística,

complejidad sintáctica, características léxicas, contenido, mecánica, coherencia y características discursivas, fluidez y revisión.

En cuanto a la coherencia y las características discursivas, en concreto, se refiere a un número de investigaciones que han tratado de medir la calidad de los textos en relación con esta variable dividiéndolos en dos grupos. El primero de ellos ha utilizado algún tipo de escala para evaluar la coherencia global u organización del texto con el propósito de medir los efectos de un determinado tratamiento. El segundo grupo es más heterogéneo en lo que se examina (mecanismos de cohesión, registro, organización), pero el propósito es similar: ver cómo difieren los textos de nativos y de no nativos y los textos mejor y peor calificados holísticamente.

El problema de la mayoría de estos estudios es, según Polio, que carecen de validez pues más que medir un constructo lo que hacen es describir las características de los textos pobres en lo que a esta variable se refiere. Otro problema que padecen las investigaciones es que a menudo carecen de fiabilidad debido a falta de información o diferencias en la codificación. En este último sentido destaca el análisis de la estructura de los tópicos de Schneider y Connor (1991) por las descripciones detalladas de los análisis realizados.

Connor y Farmer (1990) proponen el análisis de la estructura de los tópicos como una estrategia de revisión para los escritores de inglés como segunda lengua. Este análisis permite observar:

- si los tópicos oracionales se relacionan con el tópico discursivo (coherencia global), y
- si los tópicos oracionales se relacionan entre ellos y cuál es el tipo de relación (coherencia local). En cuanto a este aspecto merecen especial atención ciertos recursos lingüísticos de mantenimiento de la referencia en español como los sujetos implícitos, pues son una característica peculiar del español que no se da en otras lenguas europeas y cuyo dominio en la escritura es un aspecto importantísimo para lograr una prosa fluida y *native-like*.

1.4 Características de la competencia discursiva en español

Graciela Vázquez *et al.* (2001) han analizado un número de textos académicos representativos en castellano con el fin de establecer algunas de sus característi-

cas objetivas. Los resultados de sus análisis se han publicado en la *Guía didáctica del discurso académico escrito* (2001) de la que vamos a resumir a continuación algunos capítulos.

1.4.1 La construcción de la argumentación

El capítulo II de dicho texto trata sobre la construcción de la argumentación; es decir, cómo se organiza un texto argumentativo en español. En primer lugar, dado que estos textos son frecuentemente polémicos, la estrategia principal es la del contraste: defender la tesis propia sobre las tesis u opiniones ajenas. En este sentido hay dos estructuras alternativas:

- Negar las tesis ajenas y defender la propia.
- Afirmar la tesis propia y negar las ajenas.

Cada una de estas estructuras confiere distintos valores a la argumentación. Así, en el segundo caso se acentúa el tono polémico. La posposición de las tesis contrarias se define no tanto para polemizar como para completar la información del texto.

En segundo lugar, los autores del capítulo describen una serie de recursos para realizar ciertas partes de la argumentación sobre otras: los ejemplos, la presentación gradual de los argumentos y la reafirmación, la estrategia de la tabla rasa y las conclusiones intermedias.

Los ejemplos son muy importantes porque sirven como “punto de anclaje de una generalización”, bien sea porque a partir de un ejemplo se construya la tesis general o porque los ejemplos se citen como explicación de esa tesis. En general, en los textos académicos en castellano se introduce la tesis, se ilustra mediante los ejemplos y a continuación se ofrece una conclusión. Además, a menudo los ejemplos se introducen de manera explícita mediante sintagmas como *por ejemplo*.

Otra estrategia frecuente en los textos académicos es presentar los argumentos en favor de la tesis defendida de manera gradual, para facilitar la aceptación final del punto de vista del autor. Además, un recurso es corroborar en una frase lo afirmado en la precedente, convirtiendo de ese modo una afirmación en una confirmación. Conectores del tipo *es más* y *en efecto* son muy útiles en el empleo de estas estrategias.

La estrategia de la tabla rasa consiste en la introducción de un nuevo miembro del discurso como independiente de lo que le precede. Se utiliza para retomar el hilo en argumentaciones con muchos detalles o que presentan diversos análisis de un tema. Los conectores que reflejan esta estrategia son *de todos modos, sea como sea, en cualquier caso*, etcétera.

Por último, las conclusiones intermedias constituyen una estrategia de transición frecuentemente empleada en textos académicos. Permiten al autor resumir las ideas del texto en un punto determinado y continuar su exposición. Generalmente estas conclusiones vienen introducidas o por un conector consecutivo o por una frase entera, utilizando junto a un conector consecutivo un verbo del campo semántico de *concluir*.

1.4.2 La coherencia temática

El capítulo III está dedicado a la coherencia temática de los textos. En él, Nicole Delbeque y Patrick Goethals distinguen entre la coherencia temática y la coherencia retórica. La coherencia temática se define como “la medida en que las frases comparten información semántica. O sea, cuando contienen elementos coreferentes (que se refieren al mismo concepto)”. Por otro lado, la coherencia retórica es “la medida en que dos frases desempeñan una función respecto de la otra”, es decir, cuál es la relación retórica que se establece entre las frases, por ejemplo, tesis-explicación. Ambas coherencias no se excluyen mutuamente sino que se complementan en la construcción de la coherencia global del texto.

En cuanto a la coherencia temática señalan una serie de recursos muy utilizados en castellano: los pronombres personales (*yo, tú, él, ella*, etc.) y los demostrativos (*éste, ésa, aquél*), los sujetos implícitos en la conjugación de los verbos, los adjetivos demostrativos (*este, ese, aquel*, etc.) y algunos otros adjetivos anafóricos como *dicha, tal o presente*, y ofrecen una descripción detallada de la utilización de estos recursos y su significado en el mantenimiento de la coherencia temática del texto.

1.4.3 La coherencia retórica

En cuanto a la coherencia retórica, Brenda Laca describe en el capítulo VII los tipos principales de relaciones de sentido que se dan en los discursos académicos

y las marcas que permiten identificar esas relaciones. Habla ella de cinco tipos de relación: adición, oposición, causa, consecuencia y condición.

Estas relaciones presentan distintos grados de complejidad. La relación de adición es la más simple e implica la coexistencia de dos elementos *A* y *B*. Ejemplos de conectores que se utilizan son *y*, *demás*, *aún más*, *asimismo* y *también*. La relación de oposición establece contrariedad entre los elementos con ayuda de conectores como *pero*, *sino (que)*, *por el contrario*, *a diferencia de*, *mientras que*, *pero* y *no obstante*. Las relaciones de causa y consecuencia, por otra parte, son las dos caras de la misma moneda: implican la coexistencia de dos elementos, *A* y *B*; pero son más complejas. En una relación de causa *A* es la razón de la existencia de *B*. Ejemplos de conectores causales son *porque*, *ya que*, *como*, *puesto que*, *dado que*, *como* y *pues*. En una relación consecutiva *B* se presenta como la consecuencia de la existencia de *A*. Ejemplos de conectores consecutivos son *de tal modo que*, *de manera que*, *de ahí que*, *así que* y *por consiguiente*. Por último, la relación de condición establece igualmente una relación de dependencia entre la existencia de los dos elementos, pero esta relación reviste carácter hipotético. Ejemplos de conectores condicionales son *si*, *con tal de que* y *siempre que*.

En adición a estos cinco tipos hay relaciones retóricas que constituyen solapamientos entre otras. Por ejemplo una excepción comparte características de la condición (condición negativa) y de la oposición (en la medida en que la excepción contrasta con lo expuesto).

Por otro lado, cada una de las relaciones que acabamos de mencionar consta de varios subtipos. Así, la adición puede ser:

- *progresiva*: presentación gradual de los hechos o argumentos en función de su fuerza, pertinencia o dificultad;
- *paralela*: los hechos o argumentos tienen una misma dirección argumentativa;
- *digresión*: al incluir un paréntesis, un elemento que rompe la continuidad argumentativa o un elemento de menor importancia para la argumentación;
- *elaboración*: añadiendo ejemplos concretos o aspectos particulares.

La oposición puede ser:

- *total*: cuando dos proposiciones se excluyen mutuamente;
- *parcial*: cuando el contraste se da entre “propiedades o hechos de signo contrario que se aplican a entidades o a casos diferentes”. Este último tipo comprende un subtipo muy importante:
- *la concesión*: dos hechos o argumentos coexisten en contra de la expectativa general de que si *A*, entonces no *B*.

En cuanto a la relación de causa Laca distingue:

- las *causales informativas*: que amplían el contenido informativo de la frase con una información que puede ser puesta en duda o negada, y
- las *causales explicativas*: que constituyen una proposición en relación con otra, relación de causa que no puede ser cuestionada o negada.

Por último, la relación de condición puede ser:

- *suficiente*: cuando las circunstancias expresadas en el antecedente bastan para que se dé lo expresado en el consecuente, aunque ello pueda ocurrir también en otras circunstancias;
- *necesaria*: cuando lo expresado en el consecuente siempre se sigue de lo expresado en el antecedente, aunque del antecedente no se puede predecir el consecuente, y
- *necesaria y suficiente*: cuando “hay una correspondencia exacta entre la realización o no realización del antecedente y la realización o no-realización del consecuente”.

Estos tipos de relaciones retóricas pueden aparecer implícitas o explícitas mediante formulaciones lingüísticas como conectores o conjunciones que difieren en sus valores, condiciones de uso y en la relación conceptual en la que se originan. El capítulo que resumimos constituye un inventario no exhaustivo de los recursos lingüísticos principales en la expresión de estas relaciones y de sus valores particulares y restricciones de uso.

La autora advierte que el sentido de la relación que se establece es una función de la interacción entre la relación conceptual que se da entre los elementos y los conectores que las expresan. Por eso habla de usos degradados o aumentados

de los conectores cuando un conector especializado en un tipo de relación conceptual se utiliza para relacionar dos elementos cuya relación conceptual es de mayor (uso aumentado) o menor (uso degradado) complejidad.

Además advierte también de la importancia de las relaciones retóricas para la cohesión del texto y cómo el uso de conectores contribuye enormemente a su inteligibilidad, aunque no constituyen una garantía de la coherencia. Las relaciones que expresan deben ser congruentes con las relaciones conceptuales que se dan entre los elementos del texto. Terminamos esta sección con una cita reveladora del capítulo: “Sea como sea, las palabras pueden ayudar a entender un razonamiento, pero no pueden sustituir al razonamiento”

1.5 Resumen y conclusiones

Al final de este cuadro teórico y a modo de resumen podemos sacar unas cuantas conclusiones.

En primer lugar, que la competencia discursiva es un aspecto esencial de la competencia comunicativa y que, por tanto, debe tenerse en cuenta en la investigación y la enseñanza de segundas lenguas. Además, para la escritura hay que considerar que requiere ciertas destrezas y habilidades particulares, como los aspectos de organización, y trabajar en ellos para ayudar al estudiante en la adquisición de la competencia.

Hemos visto también que los textos acarrear un componente específicamente cultural, heredado de la tradición en la que se originan y que resulta en las diferencias apuntadas por Silva: distintos patrones de organización, distintas relaciones lógicas dentro del texto, distinta elaboración de los argumentos, de la manera para llegar a conclusiones y de conexiones entre párrafos. Ya Kaplan (1966) había observado este componente específicamente cultural de los textos que plantea problemas en la adquisición de la competencia de escribir en una segunda lengua. De modo que resulta importante investigar cuáles son las diferencias entre una L1 y una L2 determinada en este sentido, e incluir materiales orientados a solucionar esta “colisión cultural” en sus textos.

La última conclusión concierne a los problemas de validez y fiabilidad de los métodos de evaluación de la calidad de la coherencia y las características discursivas. El primer problema es que la mayoría de las evaluaciones (excepto las holísticas) no son más que descripciones de los textos de no nativos o textos pobres. La conclusión es que necesitamos definir las características de un buen

texto, con esos criterios quizá podamos definir un constructo y establecer una medida para evaluarlo. La publicación de Graciela Vázquez *et al.* (2001) es una contribución importantísima en este sentido.

El segundo problema es que la fiabilidad de la investigación de la calidad de los textos es un aspecto descuidado. Tomando esta advertencia en consideración nuestro intento ha sido realizar un análisis detallado de los textos, constante y explícito en cuanto a todos los pasos que hemos seguido.

2. Investigación sobre la coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes holandeses de español como LE y estudiantes nativos

2.1 El planteamiento de la investigación

Basándonos en las conclusiones mencionadas arriba diseñamos una investigación sobre la escritura de ensayos argumentativos en español como lengua extranjera por estudiantes cuya lengua materna es el neerlandés y por estudiantes nativos. Vamos a tratar en esta sección el planteamiento de esta investigación: los objetivos, el contexto y los sujetos del estudio, y la metodología.

2.1.1. Los objetivos

El objetivo de este estudio es investigar las diferencias de organización, coherencia y mecanismos de cohesión en textos escritos por estudiantes holandeses de español como LE y textos escritos por hablantes nativos.

2.1.2. El contexto y los sujetos del estudio

El estudio se realizó entre enero y julio de 2004. El foco de interés fue el producto de la escritura de ensayos argumentativos de estudiantes holandeses de español LE y de hablantes nativos. Los sujetos del estudio fueron 11 estudiantes de segundo año de filología hispánica de la Universidad de Nimega (Países Bajos) cuyo primer contacto con el aprendizaje del español ha sido en la universidad. El grupo de nativos estaba constituido por 29 estudiantes de filología inglesa de la Universidad de Murcia, España.

Los estudiantes debían escribir un ensayo de acuerdo con una tarea que sacamos del estudio de Grant y Ginther (2000) y que consistía en escoger la fuente de noticias preferida y dar argumentos específicos por esa preferencia. El tiempo estipulado para la tarea era de 30 minutos. Los estudiantes escribieron sus ensayos a mano y después una asistente los pasó a ordenador bajo la instrucción de reproducir exactamente los manuscritos.

2.1.3. La metodología

Para esta investigación recopilamos en 2003 los ensayos argumentativos de los grupos de estudiantes mencionados arriba. En total el corpus proveniente de nativos constaba de 29 textos y de 11 el de no nativos.

En primer lugar hicimos una selección de los 10 mejores textos en español L1, procurando que los textos de nativos representaran las mejores características discursivas, además, de ese modo igualábamos el número de textos en los corpus de L1 y LE. Tomamos el criterio de las valoraciones holísticas de una nativa licenciada en filología hispánica, que se basó en Connor y Farmer (1990) y en Vázquez *et al.* (2001) (véanse 1.3. y 1.4) . Tomó los siguientes aspectos en consideración:

- el tópico del discurso: ¿hay un *focus* claro en el texto?, ¿se relaciona con la tarea?;
- la organización del texto: ¿hay introducción?, ¿hay conclusión?, etc, y
- la trabazón lingüística del texto: ¿cómo se relacionan unas y otras oraciones?, ¿hay mecanismos explícitos que proporcionen las relaciones entre ellas?, ¿cómo está estructurado el texto?; es decir, ¿hay mecanismos de cohesión que guíen la lectura, por ejemplo estructuradores de la información?

Después eliminamos los datos referidos al estudiante y asignamos un número único de identificación a cada texto.

A continuación sometimos ambos corpus de textos a análisis cualitativos utilizando tres tipos de análisis:

- *Topical Structure Analysis*.
- Esquema de cohesión.
- Esquema de organización.

2.1.4. *Topical Structure Analysis*

Tal y como lo proponen Connor y Farmer (1990), el primer paso en el *Topical Structure Analysis* es identificar los tópicos oracionales: la idea principal de la oración. A continuación hay que dibujar un diagrama de la estructura de la composición, suponiendo tres tipos posibles de progresión de las oraciones:

Progresión paralela: los tópicos oracionales son semánticamente idénticos y se sitúan en el diagrama el uno inmediatamente debajo del otro. (Los ejemplos que utilizamos son de nuestros corpus de textos.)

- 1) Así, me decanto por el medio o fuente de información que está en pleno desarrollo, *Internet*.
- 2) *Esta fuente*, desde mi punto de vista, está todavía en proceso pero por ello lo considero una fuente con futuro.
- 3) Pues hemos de adaptarnos a las nuevas tecnologías e *Internet* nos facilita el acceso a la información de una manera fácil y segura (texto 1 nativo).
 1. *Internet*.
 2. *Esta fuente*.
 3. *Internet*.

Progresión secuencial: los tópicos oracionales son distintos, por ejemplo, cuando el comentario de una oración se convierte en tópico de la siguiente, y se sitúan en el diagrama progresivamente hacia la derecha.

- (1) *Internet*, por tanto, es para mí una fuente que permita a sus usuarios, con tal sólo introducir la página que desees buscar e incluso, gracias al Google, obtener información de forma fácil y en poco tiempo.
- (2) *El sistema de búsqueda Google*, te permite encontrar cualquier tipo de información acerca de cualquier libro de tu interés, revista, artículo de perfumería, etcétera.

- (3) Todo un amplio *abanico de información* a tu alcance teniendo tan sólo un ordenador y una conexión a internet o en cualquier lugar habitado por ello como cibernets, ciber-cafés, etcétera (texto 1 nativo).

1. Internet;
2. El sistema de búsqueda Google, y
3. Abanico de información

Progresión paralela extendida: progresión paralela temporalmente interrumpida por progresión secuencial.

(1) Por eso creo que para mí la mejor solución es *la internet*. (2) *Puedes* encontrar casi todo lo que quieres saber. (3) Es muy rápida, es muy fácil para usar y es muy barata (en comparación con por ejemplo el periódico). (4) La uso casi cada día y pienso que en el futuro esto sigue siendo así (texto 4 no nativo).

1. Internet.
2. Puedes.
3. (Internet).
4. (Internet).

El paso final, y el más difícil, es interpretar el diagrama. La primera pregunta es si los tópicos oracionales se relacionan con el tópico discursivo. Después la atención debe centrarse en el tipo de progresión. En este sentido hay que tener en cuenta si hay relación entre los tópicos de las distintas oraciones, cómo progresa la información en términos de tópico y comentario, y si se mantiene un foco claro a lo largo de la composición.

En los diagramas para este estudio añadimos vectores con el fin de hacer más explícitas las relaciones entre los tópicos. Mediante flechas curvilíneas indicamos que un tópico se deriva directamente del comentario de la oración anterior. Las flechas rectilíneas indican otro tipo de relación, por ejemplo, relación de hiperonimia entre dos tópicos (*e.g.* fuente de información-televisión) De este modo el diagrama hace también visible la dinámica de la información que se da entre las oraciones.

Por último, introducimos otra modificación en el análisis de Connor y Farmer, cuya propuesta era para el inglés. Dado que el tópicus de las oraciones a menudo coincide con el sujeto gramatical y, debido a la riqueza flexiva de los verbos en español, éste puede elidirse; hemos introducido la notación de los tópicus entre paréntesis en el diagrama cuando éstos corresponden al sujeto elíptico, como se puede ver en el ejemplo que dimos arriba para la progresión paralela extendida.

2.1.5. Esquema de cohesión

El análisis de la cohesión de los textos lo hemos llevado a cabo en dos pasos. El primero ha sido marcar los tres tipos de mecanismos de cohesión de la siguiente manera:

- marcadores discursivos y enlaces oracionales
- sustitución (proformas)
- recurrencia

Veamos un ejemplo de la realización de este esquema.

(1) Mis fuentes de información favoritos son [la televisión e internet], (2) Los prefiero ante que la radio o la prensa por el simple hecho de que se basan en la imagen, y eso facilita mucho el trabajo. (3) En segundo lugar, quizás por ser [las fuentes] preferidas por la mayoría de la gente, son [las que] ofrecen una mayor cantidad de información y un mayor número de alternativas, por no hablar de una presentación mucho más atractiva.

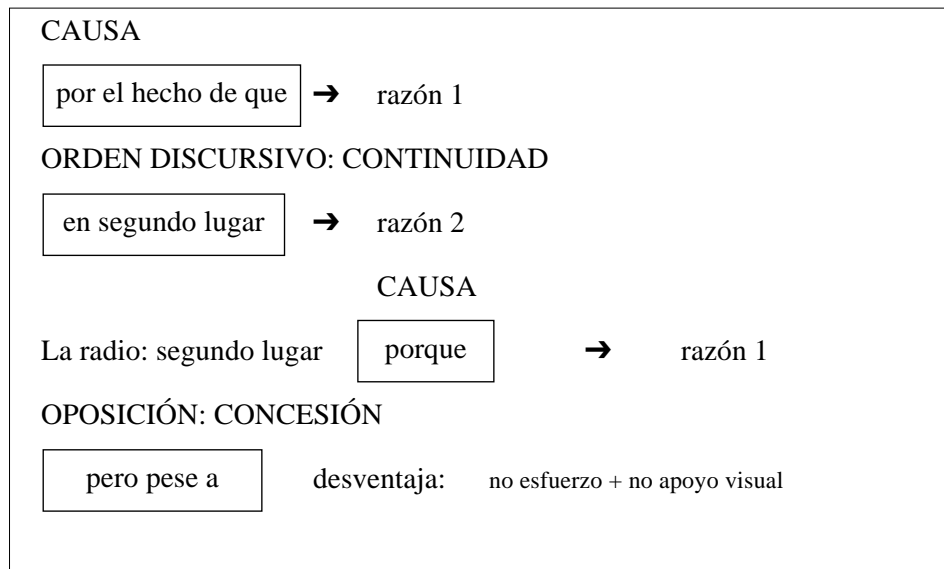
(4) [La radio] ocuparía el segundo puesto en mi orden de preferencia. (5) Quizás sea porque soy un “espectador” más bien pasivo, pero pese a prescindir de apoyo visual, [la radio] (al igual que la televisión e internet) ofrece la información sin exigir ningún tipo de esfuerzo por parte del “informado”. (6) Sólo hay que sentarse y escuchar, o podemos realizar cualquier otra tarea mientras la información, sin necesidad de prestar demasiada atención, simplemente entra en nuestro cerebro.

(7) De este modo, [la prensa] en cualquiera de [sus] formas quedará relegada a [la última posición] entre mis preferencias. (8) En primer lugar, su difusión es costosa y más cara de conseguir. (9) En segundo lugar, leer [un periódico] requiere actividad y nos obliga a dejar cualquier otra tarea en la que necesitemos movernos o usar las

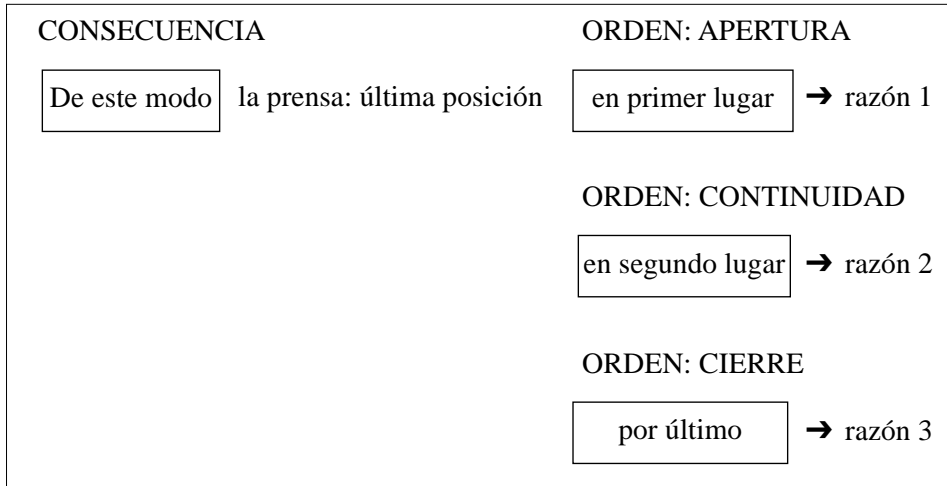
manos o, claro está, la vista. (10) La información percibida de periódicos y revistas no es algo que encontremos al alcance de nuestro dedo. (11) Por último, producirlos requiere el uso de kilos de papel, lo que supone un duro golpe para el entorno (texto 7 nativo).

El segundo paso ha sido dibujar un diagrama en el que mostramos los principales mecanismos de cohesión del texto analizado, con especial énfasis en aquellos que contribuyen a su organización (*e.g.* estructuradores de la información) o que marcan relaciones entre oraciones (*e.g.* conjunciones) o entre miembros discursivos (*e.g.* reformuladores).¹ Los mecanismos de cohesión aparecen insertados en un cuadro de texto. Sobre ellos hemos escrito la función textual que cumplen y mediante flechas conectamos los miembros discursivos que ponen en relación, o a los que remiten. Veamos un caso:

Fuentes preferidas: la televisión y la internet



¹ Hay una enorme variación en la terminología de los marcadores discursivos. En el presente estudio nos referimos a ellos según la tipología de Martín Zorraquino en el capítulo 6 *Gramática descriptiva de la lengua española* (Madrid, Espasa Calpe, 1999).



2.1.6. Esquema de organización

Este esquema no es más que una representación visual de la estructura del texto en términos de su organización. Por ejemplo: introducción, desarrollo y conclusión. El esquema permite observar también relaciones textuales que se dan en otro nivel. En el desarrollo de un tema podemos encontrar, por ejemplo, que los tópicos están ordenados lógicamente desde la fuente de información que más le gusta al autor a la que menos o que hay una estructura subyacente de comparación en la que las ventajas/desventajas se comentan en relación con el tópico inicial.

Este tipo de análisis nos permite observar, por tanto, relaciones textuales que se dan en otro nivel que *Topical Structure Analysis* y que también contribuyen a la calidad en cuanto a la coherencia de un texto. Pero además hace explícitos los esquemas de organización que utilizan los hablantes nativos de español en sus textos, facilitando la subsecuente comparación con las estructuras que pudieran utilizar escritores en español como L2.

Un ejemplo de este tipo de esquema para el texto anterior es el siguiente:

- *La televisión y la internet* [preferidas]
Razones: se basan en la imagen,
mayor cantidad de información y mayor número
de alternativas.

- *La radio* [segundo puesto]
Razones: pasivo, no requiere esfuerzo.
- *La prensa* [último lugar]
Razones: difusión costosa y cara de conseguir,
requiere actividad,
uso de kilos de papel.

El texto está estructurado según el orden lógico de los párrafos, cuyos temas corresponden sucesivamente a diversas fuentes de información organizadas desde la más preferida hasta la menos.

Después de haber estudiado detenidamente los resultados de estos análisis hemos comparado las características de uno y otro corpus para sacar conclusiones. En esta comparación nos hemos guiado por una serie de preguntas de investigación como:

- ¿Cuáles son las diferencias en la construcción de la argumentación?
¿Es la organización de los textos distinta? ¿Hay diferencias en las estrategias utilizadas para dar relieve a una u otra parte de la argumentación?
- ¿Hay diferencias en la utilización de los mecanismos de cohesión por parte de unos y otros? ¿Hay diferencias en los mecanismos utilizados por unos y otros en la expresión de las relaciones retóricas? ¿Y en los que contribuyen a la estructuración del discurso?
- ¿Hay diferencias en cuanto a la sustitución en uno y otros textos?, y si las hay, ¿en qué consisten?, ¿y en cuanto a la recurrencia?

2.2 Recopilación de datos

2.2.1. (2003) Nativos

Este grupo de ensayos se recopiló en la Universidad de Murcia y fue enviado a la Universidad de Nimega.² El corpus constaba de 29 textos que redujimos a 10 según el proceso de selección que hemos descrito en el apartado de la metodología.

² Agradecemos a Liz Murphy, de la Universidad de Murcia, su valiosa colaboración.

2.2.2. (2003) *No nativos*

Los textos se recopilaron en marzo del 2003 en la Universidad de Nimega (Países Bajos). Los estudiantes debían escribir sus ensayos siguiendo las mismas instrucciones que hemos descrito para los nativos. Las instrucciones fueron dadas en neerlandés para asegurarnos de que entendieran bien lo que debían hacer, por un lado, y para evitar que copiaran frases o palabras en sus ensayos, por otro. En este caso utilizaron equipo de cómputo.

2.3 *Resultados del estudio*

El objetivo del estudio era la observación de las diferencias entre los textos escritos en español L1 y en español LE para estudiantes holandeses. A continuación presentamos una descripción de las diferencias que hemos observado en nuestro corpus.

El intento es ofrecer una descripción objetiva de las características observables en la mayoría de estos textos, que pueda contribuir a la investigación de la escritura en español como L2/LE. Sin embargo, el pequeño tamaño de la muestra que manejamos aconseja cautela a la hora de aceptar sin reservas las conclusiones a las que llegamos. Este estudio debe percibirse como una tentativa y no como un conjunto de conclusiones inamovibles. Queda, por tanto, abierto a la revisión.

2.3.1. *La organización de la argumentación*

Del estudio realizado podemos sacar una serie de conclusiones en cuanto a cómo construyen los estudiantes holandeses de español como L2 sus discursos frente a la manera en que lo hacen los estudiantes cuya lengua materna es el español.

La primera conclusión concierne a la estructuración del discurso. Observamos una tendencia de los estudiantes holandeses a titular sus textos, frente a los nativos, que muestran la tendencia contraria.

De los 10 textos analizados de estudiantes nativos sólo cuatro están titulados, y el título generalmente coincide con el tópico de la primera oración (excepto en un caso en el que coincide con el tema discursivo sobre el que se le pidió que escribiera en la tarea).

Los textos de estudiantes holandeses, por el contrario, generalmente contienen un título: ocho de los 11 textos analizados están titulados. Además, pese a que

también encontramos un número de títulos que coinciden con el tópico de la primera oración, estos estudiantes tienden a ser más creativos en este sentido.

Por ejemplo, el título del primer texto, “Los medios de comunicación en mi mundo”, es una reformulación, en una frase, del tema que trata en su discurso y de la manera de abordarlo (pues el estudiante lo ha construido con base en las fuentes de información que utiliza). Los títulos de los textos 2: “Relajado delante le televisión” y 11: “Actual y con imágenes” son también distintos a los que típicamente utilizan los nativos, pues recogen un aspecto del texto que es importante para darle nombre.

En definitiva, los estudiantes holandeses generalmente titulan sus textos, frente a los nativos, y además también difieren en la información que incluyen en ellos.

El corpus de textos analizados, sin embargo, es muy pequeño para establecer una generalización. Además, esta tendencia puede ser el resultado de la tradición de los discursos argumentativos en neerlandés, o bien de una práctica inculcada por el profesor de estos estudiantes en particular.

En segundo lugar, una característica común en los textos de nativos y de no nativos es la construcción del discurso introduciendo el tema que van a tratar en el primer párrafo y elaborando la tesis u opinión allí planteada a continuación.

Es precisamente en el desarrollo del tema donde encontramos las diferencias más notorias en cuanto a cómo construyen la argumentación unos y otros estudiantes.

Si bien tanto unos como otros primero introducen la tesis y a continuación citan ejemplos como explicación de esa tesis, los estudiantes holandeses elaboran más los argumentos relacionados con la tesis inicial. Frente a los estudiantes españoles, que generalmente se limitan a enumerar las ventajas y desventajas de unos medios frente a otros, los estudiantes no nativos se detienen a elaborar cada argumento (razón de la preferencia por un medio, ventaja o desventaja de éste) de forma más detallada.

En varios de los textos podemos observar que los estudiantes holandeses elaboran con gran detalle algunos de los argumentos. Por ejemplo, es frecuente en los textos de estudiantes no nativos la afirmación de un argumento de carácter general y un ejemplo en relación de concreción con él, generalmente introducido por el sintagma preposicional “por ejemplo”. Así lo podemos ver en los textos 1, 6, 7, 8, 9, 10 y 11. A modo de ilustración citamos a continuación algunos fragmentos:

Sé que a veces es difícil saber en qué manera podemos confiar a la Red, pero yo conozco unas fuentes bastante prestigiosas como *por ejemplo* el sitio del Volkskrant o del RTL-nieuws. Además, en la Red se puede encontrar noticias sobre todos los temas, también los que no se habla en la radio. *Unos ejemplos de estos temas* son el mundo del espectáculo o los deportes (texto 1).

A mí me gustan mucho leer libros y inventar mis propios ideas sobre los protagonistas. En el telediario eso no es posible, porque te dan imágenes. No es un problema, porque recibes un imagen real de lo que pasa y entiendes mejor qué grave una situación es *por ejemplo*. Otra criteria importante es que cuando no puedes oír lo que se dicen a cosa de *por ejemplo* demasiado ruido en tu ambiente, todavía puedes ver lo que pasa un poquito y eso te da información (texto 7).

Al contrario, en los textos de los estudiantes nativos los ejemplos son típicamente los propios argumentos a favor de la tesis inicial, como puede verse en el siguiente fragmento:

Resulta difícil decantarse por una ya que cada fuente de información tiene sus pros y sus contras. *Por ejemplo* en la televisión sólo tienes que limitarte a escuchar y además puedes ver imágenes al mismo tiempo (texto 29).

Además, si hay una elaboración más detallada de un argumento, generalmente no aparece ningún sintagma que haga explícita tal relación. Tal diferencia la ilustramos con estos enunciados:

Para mí, la televisión es la fuente de información que más me gusta (a parte de la radio y las revistas) porque en ella puedes encontrar cualquier tipo de programa que quieras ver. Puedes estar informado diariamente de lo que ocurre en el mundo, puedes también saber qué pasa con los personajes de la prensa rosa, puedes ver deporte, documentales, etc. (texto 6).

El sistema de búsqueda Google, te permite encontrar cualquier tipo de información acerca de cualquier libro de tu interés, revista, artículo de perfumería, etc. (texto 1).

Por otro lado, los textos de los estudiantes no nativos difieren de los textos de nativos en una característica que ya fue señalada por Oi (1984) y que consistía en que escritores no nativos utilizaban más argumentos mixtos (tanto pro como contra), alternaban más estos argumentos (pro-contra-pro-contra), y terminaban más frecuentemente su argumentación en una dirección opuesta (pro o contra) a aquella con la que habían comenzado

En los textos de este estudio hemos observado sobre todo la presencia de argumentos mixtos. Los holandeses tienden a dar más argumentos mixtos (pro y contra) de la tesis; es decir, tanto ventajas como desventajas. Sin embargo, generalmente no se desvían en la dirección de su argumentación. El siguiente fragmento es un ejemplo:

En la televisión las actualidades son las nuevas. Cuando algo ocurre, la televisión tiene directamente el ímagen.

Esto es en contraste con el periódico, porque esta fuente de actualidades siempre tiene las actualidades de ayer. Esto es una lástima, porque cuando leyo algo, me le recuerda largo. Además me gusta leer, pero la desventaja es que las actualidades son de ayer (argumento contra-pro-contra) (texto 3).

En tercer lugar, en cuanto al modo de sacar conclusiones encontramos llamativas similitudes entre los textos de estudiantes nativos y de estudiantes holandeses.

En ambos corpus observamos una transición a la conclusión basada en la estrategia del contraste: tras mencionar las ventajas de un medio (argumento a favor de la tesis), se plantean las desventajas (antítesis) para finalizar oponiendo a éstas un contra-argumento que confirme finalmente la tesis inicial. Generalmente, por otro lado, tanto en los textos de nativos como en los de estudiantes de español como LE ese contra-argumento va introducido por “sin embargo”.

Junto a estas similitudes, sin embargo, también encontramos diferencias. Una estructura que es característica de los estudiantes no nativos frente a los nativos es la de concluir el discurso con una reformulación de los argumentos más importantes en apoyo de la tesis u opinión que se defiende. Así, los textos 3, 8, 9, y 11 resumen en la conclusión el aspecto que al autor le parece de mayor importancia en la defensa de su opinión. Una diferencia menos frecuente es que algunos de los estudiantes nativos construyen su argumentación de modo que la introducción y la conclusión están relacionados y a su vez constituyen el marco general sobre el que el estudiante escribe su texto en relación con la tarea. Un

ejemplo claro es el texto 2, donde el estudiante inicia planteando la manipulación de los medios como un marco contextual que se debe tener en cuenta a la hora de elegir una fuente de información. A continuación el estudiante escribe sobre el trabajo con sus fuentes de información preferidas para terminar su discurso con una conclusión relacionada con la introducción: la necesidad de acercarse con una mirada crítica a cualquier medio informativo. Este tipo de estructura no la hemos observado en ninguno de los textos de nuestro corpus de no nativos, aunque tampoco es frecuente en los discursos en español como L1. En efecto, sólo los textos 1 y 2 están contruidos de ese modo.

Finalmente, la última conclusión (que atañe más bien a la variable de contenido que a las de coherencia y cohesión que examinamos aquí) concierne a la perspectiva desde la que están contruidos los discursos. En los textos 1, 4, 5 y 9 los estudiantes holandeses basan su argumentación en la utilización que ellos mismos hacen de uno u otro medio, dando las razones de su mayor o menor utilización. En este sentido, los textos escritos en L2 difieren de los textos realizados en L1. Los estudiantes nativos escriben sobre su preferencia por uno u otro medio y proporcionan argumentos para justificar su opinión, pero en ningún caso construyen su argumentación a partir de las costumbres de su vida cotidiana.

2.3.2 *Los mecanismos de cohesión*

Los marcadores del discurso

Después de analizar detenidamente los esquemas de cohesión tanto de los estudiantes nativos como de los no nativos hemos llegado a una serie de conclusiones con respecto a las expresiones lingüísticas que unos y otros utilizan en el mantenimiento de la cohesión de un texto.

La primera diferencia que hemos observado entre los dos corpus examinados es que los escritores en L2, frente a los que escriben en su lengua materna, a menudo utilizan expresiones lingüísticas cuyo significado colisiona con las relaciones conceptuales entre los argumentos que relacionan.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento del texto 1 el estudiante ha utilizado un conector de oposición para relacionar dos hechos cuya relación es consecutiva:

En nuestra sociedad, la influencia de los medios de comunicación es cada vez más grande. Pueden jugar un papel importante en, por ejemplo, las campañas de elecciones. Hasta hay ciertas personas que dicen que la importancia de los medios de comunicación es bastante grande. *Pero* la influencia no puede ser negada.

Otro ejemplo es del texto 3, donde el conector expresa una relación de oposición mientras que la relación retórica entre los elementos relacionados es de adición:

La televisión es mejor porque también puedo ver que el portavez cuenta. Por eso puedo concentrarme más largo. *Pero* cuando veo las actualidades, puedo recordarmeles mejor y más lagro.

Un último ejemplo (remitimos a los esquemas de cohesión para la observación de otros datos) es el siguiente fragmento, tomado del texto 2, donde el indefinido indica adición y alteridad en un contexto en el que la relación es de adición paralela, pues los argumentos relacionados son idénticos:

El internet sí es un medio muy completo en este sentido, pero hay allí faltas también. Ya que cuesta mucho más dinero que los otros medios y también porque se tiene que buscar intensamente antes de que se encuentre lo que se busca. *Otra cosa negativa* es el hecho de que es un acción intensa, no se puede sentir relajado en una gran silla o algo como así.

De modo que los estudiantes no nativos no sólo utilizan más conectores que los estudiantes españoles, sino que cometen más errores en su utilización.³

Estos errores surgen de su menor dominio de estos mecanismos, y son de distinta naturaleza. Algunos son sólo problemas de transferencia negativa:

Al lado de muchos ventajas de televisión, también hay algunos desventajas de este medio de comunicación (texto 10).

Hay también errores en cuanto a la distribución sintáctica de los marcadores, como en el siguiente ejemplo, donde el significado que se quiere transmitir con el

³ Esta característica coincide con los resultados de otras investigaciones realizadas sobre el mismo tema: OL2 writers [É] exhibited [É] less control of over L2 cohesion resources in general (Silva, 1993).

marcador es agramatical en esa posición sintáctica (“*pues*” con valor consecutivo no puede aparecer en la posición inicial del miembro que introduce):

Una desventaja para mí es que recibir el período cuesta mucho. Soy una estudiante; *pues* ahora es imposible leer el período todos los días (texto 6).

La mayoría, sin embargo, son errores de incongruencia entre el significado transmitido por el conector y la relación retórica entre los elementos que relaciona, como en los primeros ejemplos.

Por otro lado, los escritores en L2 utilizan marcadores discursivos de la lengua coloquial que resultan extraños en el discurso académico escrito en español. Por ejemplo, los conectores “*encima*” y “*entonces*”:

Me odio la internet. No me gusta leer desde de un ordenador, me gusta libros para leer. *Encima* en la internet no puedo encontrar que quiero. Busco mucho tiempo y después no tengo la información que quise en el momento cuando fui a buscar (texto 3).

También sólo son posibles las fotografías en el periódico *entonces* una situación puede parecer menos grave (texto 11).

Incluso el marcador “*entonces*” aparece utilizado para marcar la transición entre párrafos:

Creo que el teletexto es una buena solución para mí. Puedo mirar las noticias cuando yo lo quiero y puedo elegir y buscar en la primera página qué tipo de información necesito. Puedo buscar la información cuando tenga tiempo. Una desventaja es que tienes que esperar mucho a las siguientes páginas, dura mucho tiempo normalmente. Y cuando quieres volver a la primera página, tienes que empezar de nuevo.

Entonces, los periódicos [...] (texto 4).

La última característica de los textos en LE frente a los textos en L1 tiene que ver con los estructuradores de la información. Al observar los esquemas de cohesión salta a la vista que los estudiantes nativos muestran una mayor variación en los mecanismos que utilizan para estructurar sus discursos. Los estudiantes holande-

ses no sólo emplean menos estructuradores en general sino que utilizan menos ordenadores en particular (*primero, en primer lugar, etcétera*) y prefieren la cópula mediante la conjunción *y* y el adverbio *también* o el indefinido *otro* para estructurar los argumentos en sus discursos.

El mantenimiento del referente: procedimientos gramaticales

Estas conclusiones conciernen a la sustitución en ambos corpus. Los textos en L2 difieren de los textos escritos por estudiantes españoles en que hacen un uso reiterado de proadverbios para referirse a un elemento anterior en el texto. Por ejemplo:

Eso es una desventaja de la televisión y no del Internet, porque *allí* hay muchísimas páginas que puedes visitar (texto 1).

El internet sí es un medio muy completo en este sentido, pero hay *allí* faltas también. [...]

La televisión, por otro lado, tiene muchas ventajas. [...] También el teletexto es algo muy práctica en la televisión. Hay mucha información *allí* sobre muchos temas (texto 2).

Los adverbios de lugar se adquieren en los primeros cursos de español y por tanto es un sistema que debe estar afianzado en estos estudiantes de segundo año. El neerlandés, por otra parte, es una lengua que utiliza también el demostrativo *daar* (allí) con una función deíctica endofórica. Probablemente la combinación de la *transferencia lingüística*, el dominio supuesto de los adverbios de lugar y el menor dominio de otros mecanismos de sustitución (*e.g.* elipsis o pronombres personales) esté en la base de esta diferencia.

También los textos de los estudiantes no nativos utilizan más que los estudiantes nativos los pronombres demostrativos como mecanismos de sustitución:

En la televisión las actualidades son las nuevas. Cuando algo ocurre, la televisión tiene directamente el imagen.

Esto es en contraste con el periódico, porque esta fuente de actualidades siempre tiene las actualidades de ayer. *Esto* es una lástima, porque cuando leyo algo, me le recuerda largo (texto 3).

La internet, por otro lado, también puede ser muy útil, pero yo no tengo internet y otras lugares donde se pueden usar el internet tienen muchas veces una conexión muy lenta y *eso* me irita. Periódicos cuestan dinero y eso es alguna cosa que yo no tengo, porque soy estudiante y todos saben que estudiantes en la mayoría de los casos no son ricos (texto 7).

Por otro lado, tres de estos textos contienen errores en la utilización del demostrativo neutro como deíctico textual frente a la ausencia de estos errores en los textos de nativos. Se trata en todos los casos de errores por selección falsa; es decir, se utiliza el demostrativo neutro en contextos donde se requiere otro elemento. Véanse los siguientes fragmentos en que los elementos a referir y los referentes están puestos en cursivas:

Otro medio de informarme del mundo es *la televisión*. Por la noche siempre veo al telediario, *esto* me parece un medio mejor ya que se trata de una combinación de oído y vista (texto 5).

Es que en *el internet* se unen todos los medios de comunicación: puedes ver la tele y escuchar la radio por el ordenador. También puedes leer revistas y periódicos. La ventaja de *esto* es que puedes buscar periódicos y revistas que han sido publicados por ejemplo hace dos o tres o treinta años (texto 8).

Pero lo que falta otra vez son las imágenes. Y *las imágenes* son justamente *esto* que hacen que la información va a ser interesante al público (texto 11).

De nuevo esta característica de los textos de no nativos resulta de un menor conocimiento de los mecanismos de sustitución en español y quizá también tenga que ver con la transferencia negativa. Por ejemplo, hay muchos casos en que el demostrativo aparece donde sería perfectamente aceptable un sujeto elíptico en español.

Por otro lado, los errores que hemos mencionado posiblemente se deban, además, a la dificultad de los holandeses con la concordancia en español.

El mantenimiento del referente: procedimientos léxicos

En cuanto a los procedimientos léxicos de mantenimiento de la referencia, los nativos y los holandeses han utilizado básicamente los mismos (de nuevo los hemos puesto en cursivas):

1. Repetición. se repite el referente con las mismas palabras:

Televisión

La verdad es que *la televisión* como medio de comunicación no es ni mucho menos mi fuente de información preferida, aunque mi afición favorita es criticarla. No he sentido más angustia por algo como lo he hecho por *la televisión*, su forma de sorpresas, de las noticias, de crear una imagen falsa de sociedad ideal, la cual no existe ni en cuentos de hadas y por último, su forma de cegarse únicamente por el “marketing”, así como el capital, que parece lo único importante (texto 27 nativos).

A continuación, me parece que *los periódicos* juntos forman el medio mejor para darme informes. En nuestra sociedad somos libre de censura y por eso hay *periódicos* con una afición izquierdista y les hay con una afición derecha. Ya que, en mis ojos, siempre tienes que tener en cuenta a ambos puntas de vistas, para informarme bien, es necesario fiarme en, por lo menos, dos *periódicos* distintos. Sin embargo, puesto que estoy estudiando mucho, no siempre tengo tiempo para leer dos (texto 5 no nativos).

2. Sustitución por hiperónimos:

Mis *fuentes de información* favoritos son *la televisión e internet*. Los prefiero ante que la radio o la prensa por el simple hecho de que se basan en la imagen, y eso facilita mucho el trabajo. En segundo lugar, quizás por ser *las fuentes* preferidas por la mayoría de la gente, son las que ofrecen una mayor cantidad de información y un mayor número de alternativas, por no hablar de una presentación mucho más atractiva (texto 7 nativos).

Fuentes de información

Todos estamos de acuerdo que es muy importante saber lo que pasa en nuestro mundo. Entonces, ¿qué es *la fuente de información* sobre lo que pasa en el mundo más importante? Hay muchas *fuentes*: *la televisión, la radio, periódicos, revistas, internet*, etcétera. Es diferente para cada uno cuál de *estos medios* se prefiere... (texto 7 no nativos).

Además, aunque en menor medida, tanto los estudiantes nativos como los no nativos utilizan la sustitución por metonimia y la sustitución sinónimica.

3. Metonimia:

Así, me decanto por el medio o fuente de información que está en pleno desarrollo, *Internet* [...] Otra de las razones por las que prefiero este medio es porque puedo acceder todo tipo de información periodística, médica o de salud así como de temas relacionadas con la actualidad de la música o de otro tipo de artes como la música y estar al día porque *estas páginas* son actualidades cada día (texto 1 nativos).

Hay muchas fuentes diferentes para obtener información. Normalmente veo cada día *el telediario*, pero ya que ahora no estoy en casa hasta las ocho y cuarto, es imposible mirar *las noticias* de las ocho (y también está *Goede Tijden, Slechte Tijden* en la tele desde las ocho...). *Las noticias* de las diez o aun más tarde, nunca las veo ¡porque en esa hora, normalmente ya estoy durmiendo! (texto 4 no nativos).

4. Sinónimos:

[...] *internet* porque no lo domino totalmente y al no tener en casa se me hace más difícil informarme a través de *la red* y más frío (texto 6 nativos).

En este momento mi fuente de información preferida es el *internet*. En *la red* puedo encontrar toda la información que necesite. Es que en *el internet* se unen todos los medios de comunicación: puedes ver la tele y escuchar la radio por el ordenador (texto 1 no nativos).

No se da apenas en ninguno de los corpus la sustitución por calificaciones valorativas. Un ejemplo de esta referencia es el texto 27 escrito por un estudiante nativo, donde el autor sustituye *televisor* por el sintagma *un trasto*. Dado que la tarea consiste en la escritura de un texto argumentativo no es extraña la ausencia de este tipo de recurrencia, de modo que el discurso quede menos impregnado de la subjetividad del hablante.

De los procedimientos utilizados llama la atención que las diferencias individuales sean muy agudas tanto entre los propios nativos como en los estudiantes cuya lengua materna es el neerlandés. De este modo podemos observar que hay textos muy buenos en cuanto a este aspecto escritos en LE y algunos peores escritos por nativos. Es que la habilidad de construir un texto ligero (donde la varia-

ción en la designación del referente en un mismo pasaje no caiga en la monotonía de la repetición de palabras exactas) es difícil de dominar tanto en lengua primera como en lengua segunda, y es también una habilidad sobre la que pesan enormemente las habilidades de redacción del individuo en cuestión.

Sin embargo, se puede observar en general que los textos de no nativos son menos ligeros en el sentido de que en algunos de ellos encontramos un uso excesivo de la repetición exacta. Los siguientes fragmentos ejemplifican esta generalización:

Otra ventaja de *la televisión* es que se puede hacer otras cosas entrtanto, como comer. Además *la televisión* muestra en general las novedades más recientes. La última razón que quiero mencionar es que mirar *la televisión* es gratuita (texto 6).

La internet, por otro lado, también puede ser muy útil, pero yo no tengo *internet* y otras lugares donde se pueden usar *el internet* tienen muchas veces una conexión muy lenta y eso me irita (texto 7).

Es probable que esta característica sea el resultado del menor dominio que los estudiantes cuya lengua materna es el holandés tienen del resto de recursos para mantener la referencia en español.

Por un lado, la riqueza flexiva del español permite la elisión del sujeto en contextos donde su aparición es obligatoria en neerlandés, lengua cuya flexión es más pobre. Sería natural, por tanto, que los holandeses experimentasen problemas en la utilización de este mecanismo y recurrieran al mantenimiento del elemento léxico correspondiente.

Por otro lado, es posible también que los estudiantes holandeses repitan el referente por miedo a cometer errores en el uso de los pronombres clíticos en un caso de lo que J. Schachter denominó “avoidance” (evitación) en 1974.

2.4 Conclusiones

En esta comparación se pueden sacar varias conclusiones sobre la competencia discursiva de los estudiantes holandeses de español LE, a partir de los resultados.

En primer lugar, es sorprendente que en su segundo año estos estudiantes ya sean capaces de construir un texto coherente, cuyo flujo de tópicos progresa ade-

cuadramente, el foco del discurso no se difumina y que está organizado según una estructura subyacente como la ordenación lógica de los tópicos principales según su mayor o menor preferencia. Además, estos estudiantes no tienen problemas en la construcción de los párrafos. La conclusión es que parecen echar mano de sus habilidades en L1 para escribir en la L2, de modo que en un estadio no tan avanzado de sus estudios son capaces de construir un texto cuya calidad en cuanto a las características discursivas es alta.⁴

La segunda conclusión concierne a las diferencias observadas entre el corpus de nativos y el de no nativos. Ambos muestran llamativas similitudes en cuanto a la organización de la argumentación. En efecto, la ordenación lógica de los tópicos de más a menos preferencia o viceversa es común. Además, tanto los nativos como los no nativos comienzan su argumentación con una introducción que suele ser la afirmación de una tesis, elaboran el tema mediante la aposición de argumentos en favor o en contra y dan paso a la conclusión mediante la estrategia del contraste. Sin embargo, los estudiantes holandeses elaboran más sus argumentos y ejemplifican más, a veces incluso sus ejemplos son anecdóticos y a menudo van introducidos por un sintagma de concreción que resulta redundante, y utilizan más argumentos mixtos que los nativos. Las conclusiones también difieren en que los estudiantes holandeses tienden a reformular en ellas los argumentos más importantes en favor de la tesis que defienden, donde los nativos son más heterogéneos: o añaden un comentario lateral a su argumentación a modo de cierre, o recuperan la introducción, o reformulan los argumentos más importantes añadiendo otros. Por otro lado, los holandeses escriben desde una perspectiva más personal, basando su argumentación en las experiencias vividas. Finalmente, los no nativos tienden a titular sus textos frente a la práctica contraria de los nativos, y cuando hay título los primeros son más creativos. La conclusión es que hay que tomar en consideración estas diferencias en las clases de composición en la lengua meta y también a la hora de aportar *feedback* al alumno. En el prólogo de su publicación, Vázquez *et al.* (2001) advierten que el desconocimiento de la tradición discursiva de la lengua meta es frecuentemente la causa del fracaso de los estudiantes en universidades extranjeras, cuando pese a que su competencia gramatical es buena sus escritos violan las expectativas culturales de quien los lee. Silva (1993), por su parte, concluye en la necesidad de investigar más las diferen-

⁴ Para una visión sobre la transferencia de habilidades de escribir en L1 y en L2 es revelador el artículo de Valdés, Haro y Echevarría (1992).

cias entre componer en L1 y L2, de modo que la teoría de la composición sea más sensible, más válida y más multicultural. En efecto, estas diferencias son tan importantes no sólo en cuanto al producto sino en cuanto al proceso de escribir, que se hace necesaria una teoría de la composición en L2.

Otro aspecto a tratar en las conclusiones es el de la cohesión de los textos. Hemos visto que los estudiantes holandeses utilizan más mecanismos de cohesión que los estudiantes nativos, pero al mismo tiempo muestran menos dominio de éstos. La conclusión es que hay que ayudar a estos estudiantes a encontrar un equilibrio entre la utilización de mecanismos lingüísticos para dar trabazón al texto y la expresión de las relaciones retóricas sin necesidad de explicitarlas con un marcador. En cuanto al menor dominio de los marcadores, el problema principal en los textos es la utilización de marcadores cuyo significado colisiona con la relación retórica que se da entre los miembros que relacionan, aunque también suele haber errores de transferencia negativa o de distribución sintáctica. Por eso es muy importante que los estudiantes consigan entender los valores semánticos de estos mecanismos y los contextos en que se utilizan. Para ello pueden ser muy útiles tareas de lectura, en las cuales los estudiantes pueden percatarse de los distintos valores de los marcadores según los contextos.

Por otro lado, hemos visto que los estudiantes holandeses tienen problemas en el mantenimiento del referente, especialmente en cuanto a los procedimientos gramaticales. Así, utilizan proadverbios y pronombres demostrativos con función deíctico endofórica mucho más que los españoles, lo que hace que sus textos suenen menos nativos. En cuanto a los procedimientos léxicos apenas hay variación entre los corpus, sólo que los estudiantes no nativos utilizan más la repetición exacta, con el resultado de que sus textos son menos ligeros. La conclusión es que hay que reforzar los recursos de sustitución y recurrencia de que disponen. En muchos casos, en efecto, los pronombres o proadverbios aparecen donde sería perfectamente aceptable la elipsis en español, lo que apunta a que este aspecto “invisible” de la gramática se debe reforzar. También es llamativo el recurso de los holandeses al demostrativo neutro como mecanismo de sustitución, ya que puede deberse a la transferencia negativa del neerlandés y a menudo conlleva errores de gramática (concordancia, etc.) en los textos.

La tercera conclusión tiene que ver con la metodología de la investigación. Al analizar los textos, sobre todo de los estudiantes nativos, nos dimos cuenta de que la organización de éstos tenía una ordenación lógica subyacente, por ejem-

plo, la ordenación lógica de las fuentes de más a menos preferida o la organización de la argumentación en términos de tesis-antítesis-síntesis. Además, los textos mejor valorados estaban organizados en un nivel más profundo de texto; por ejemplo, una estructura comparativa en el desarrollo del tema donde las ventajas/desventajas de las fuentes se comparaban con las que se habían mencionado en relación con la primera. De modo que vimos que la coherencia de un texto se daba en niveles más profundos que aquellos que mostraba el análisis de la estructura de los tópicos. Así, este tipo de análisis resulta una herramienta adecuada para la evaluación de la coherencia al nivel de la superficie; sobre todo permite ver si los tópicos están relacionados con el tema discursivo y si el foco del discurso está claro a través del texto. Sin embargo, el esquema de organización, o cualquier otra herramienta que permita visualizar relaciones profundas en el texto podría, a nuestro modo de ver, proponerse como adicional al *Topical Structure Analysis*, dado que la coherencia en esas relaciones es un aspecto importantísimo de la calidad de un texto al que no podemos acceder mediante el análisis de la estructura topical.

La cuarta y última conclusión se refiere al tamaño del corpus. Como ya mencionamos más arriba, nuestro corpus de textos es muy pequeño, lo cual se traduce en que nuestros resultados son poco generalizables. Además, haría falta investigar las características discursivas de los estudiantes de primer año para ver cómo se desarrolla la escritura entre los dos años. Esto implica que nuestros resultados no son definitivos sino que los presentamos como una tentativa que pueda contribuir a la investigación sobre la escritura en L2 / LE.

Referencias

- CANALE, M. y M. SWAIN (1980), "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied linguistics*, 1: 1-47.
- (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy", J.C. Richards & R. Schmidt (eds.), *Language and communication*. London, Longman: 2-27.
- CONNOR, U. y M. FARMER (1990), "The teaching of Topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers", B. Kroll (ed.), *Second Language Writing. Research Insights for the classroom*, New York, Cambridge University Press: 129-135.

- CONNOR, U. y A. MBAYE (2002), "Discourse Approaches to writing assessment", *Annual Review of Applied Linguistics*, 22: 263-278.
- GRANT, L. & A. GINTHER (2000), "Using computer-tagged linguistic features to describe L2 writing differences", *Journal of Second language writing*, 9: 123-145.
- KAPLAN, R. B. (1966), "Cultural thought patterns in intercultural education", *Language Learning*, 16: 1-20.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. y LÁZARO J. PORTOLÉS (1999), "Los marcadores del discurso", I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe: capítulo 63.
- OI, K. (1984), "Cross-cultural differences in rhetorical patterning. A study of Japanese and English", *Dissertation Abstracts International*, 45(8), 2511A.
- POLIO, C. (2001), "Research methodology in L2 writing assessment", T. Silva y P. K. Matsuda (eds.), *On second language writing*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass.: 91-115.
- SCHACHTER, J. (1974), "An error in error analysis", *Language Learning*, 24: 205-214.
- SCHNEIDER, M. & U. CONNOR (1991), "Analyzing topical structure in ESL essays: Not all topics are equal", *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 411-427.
- SILVA, T. (1993), "Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implication", *TESOL Quarterly*, 27: 657-677.
- VALDÉS, G.; P. HARO y M.P. ECHEVARRÍA (1992), "The Development of Writing Abilities in a Foreign Language: Contributions toward a General Theory of L2 writing", *The Modern Language Journal*, 76: 333-351.
- VAN ESCH, K.; P. DE HAAN y M. NAS (2004), "El desarrollo de la escritura en inglés y español como lenguas extranjeras", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 22, 39: 53-80.
- VÁZQUEZ, G. et al. (2001), *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿cómo se escribe una monografía?*, Madrid, Editorial Edinumen, capítulos 2, 3 y 7.