

Las relaciones lógico-semánticas entre enunciados a lo largo de la carrera universitaria

María Belén Oliva (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

María Dolores Trebucq (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Stefania Tomasini (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

ABSTRACT: El presente trabajo analiza el uso de las relaciones lógico-semánticas en la producción escrita de alumnos universitarios en dos instancias de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas (UNC). En este estudio se comparan los resultados obtenidos en dos trabajos de investigación. El corpus se compone de treinta ensayos en inglés escritos por los alumnos de tercer año y treinta producidos por los de cuarto y quinto año. En ambos casos se analizaron los errores de léxico, referencia y relaciones lógico-semánticas siguiendo la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY y HASAN, 1976, 1989; MARTIN, 1992). Se cotejaron los porcentajes de errores en el uso de las relaciones lógico-semánticas entre enunciados en las dos instancias de evaluación. Los resultados demuestran una clara evolución en el uso de esta variable. Finalmente se discuten algunas implicancias pedagógicas desde una perspectiva sistémico-funcional.
KEYWORDS: relaciones lógico-semánticas; ensayos; alumnos universitarios.

1. Introducción y Marco Teórico

El presente estudio se deriva de dos trabajos de investigación realizados en la Facultad de Lenguas, con aval de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba. En uno de trabajos se analizaron las problemas más frecuentes que presentaban los alumnos de cuarto y quinto año de las carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciatura en inglés al producir textos en inglés; mientras que en el otro, se identificaron los problemas recurrentes en redacciones en inglés y español que evidenciaban los alumnos de tercer año de las carreras anteriormente mencionadas. En ambos casos, se tomaron como modelo de análisis el desarrollado por la gramática sistémico-funcional (EGGINS, 1994; HALLIDAY, 1985; MARTIN, 1992). Los resultados que arrojaron sendos trabajos de investigación indican que la cohesión léxica, las relaciones lógico-semánticas y la co-referencia son las variables en las cuales los alumnos cometen más errores al escribir en inglés tanto en tercer año como al final de su carrera. Oportunamente se ha dado cuenta de los problemas de cohesión léxica (OLIVA y TREBUCQ, 2006) y de relaciones lógico-semánticas entre enunciados (ANGLADA y BOMBELLI, 2006). El objetivo de este estudio es comparar y ejemplificar los problemas que exhiben los alumnos en el empleo de las relaciones lógicas en textos escritos en inglés en las etapas media y final de su carrera.

Para este fin, partimos de las siguientes hipótesis:

- Los alumnos evolucionan en el empleo de las relaciones lógico-semánticas entre tercero y quinto año.

- La mejora experimentada por los alumnos obedece a la enseñanza orientada en la gramática sistémica funcional recibida.

A fin de confirmar las hipótesis mencionadas, se establecieron los siguientes objetivos:

- Cotejar los porcentajes de errores en el uso de las relaciones lógico-semánticas entre enunciados en las dos instancias de evaluación.
- Establecer la correlación entre la enseñanza que se imparte en la materia Gramática II de tercer año y los resultados obtenidos en la segunda instancia de recolección de datos o etapa final de la carrera.

Finalmente se presentan algunas reflexiones e implicancias pedagógicas sobre la enseñanza de las relaciones lógico-semánticas desde una perspectiva sistémico-funcional.

La lingüística sistémico-funcional (LSF) ofrece las herramientas necesarias para analizar textos e identificar elementos gramaticales y de léxico que son funcionales para poder lograr propósitos particulares dentro de un texto. Con su énfasis en el sentido más que en las formas y la relación directa de texto y contexto, la LSF nos facilita el marco para describir las relaciones lógico-semánticas que se pueden expresar entre cláusulas.

Para definir la competencia textual, seguimos el modelo de Habilidad Comunicativa en una Lengua desarrollado inicialmente por Bachman (1990) y reformulado por Bachman y Palmer (1996). En particular, nos concentramos en lo que estos autores denominan “conocimiento textual”, el aspecto de la competencia lingüística que se orienta a la organización de enunciados en la construcción de textos cohesivos y coherentes. Para estudiar el grado de cohesión textual en las redacciones de los alumnos, adoptamos categorías descriptivas ofrecidas por la gramática sistémico-funcional (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY y HASAN, 1976; HALLIDAY y HASAN, 1989; MARTIN, 1992; EGGINS, 1994; MARTIN y ROSE, 2003). De los diversos recursos que, según este modelo, contribuyen a la construcción de un texto, nos concentramos en las relaciones lógico-semánticas entre enunciados.

2. Materiales y Métodos

Para este trabajo la muestra quedó conformada, por un lado, por 30 redacciones escritas en inglés por alumnos de tercer año de la Facultad de Lenguas (UNC), quienes contaban con el mismo número de años de instrucción universitaria y tenían aprobadas las asignaturas Lengua Inglesa, Gramática Inglesa y Lengua Española correspondientes al segundo año de las carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciatura en Inglés. Por otro lado, 30 redacciones escritas en inglés por alumnos de cuarto y quinto año de las carreras antes mencionadas que tuvieran el mismo número de materias aprobadas al momento del estudio. Cabe destacar que en esta segunda muestra se incluyó a alumnos de 4to y 5to año porque se observó una marcada irregularidad en el cursado de las materias, probablemente debido a que muchos estudiantes comienzan su actuación laboral.

Para confirmar la hipótesis planteada, realizamos un análisis comparativo de composiciones redactadas en inglés como lengua extranjera por los 60 participantes.

El trabajo se realizó en dos etapas: en una primera instancia se diseñó el instrumento de recolección de datos, se administró una prueba piloto con el objetivo de determinar la practicidad y validez de dicho instrumento, se definieron las dimensiones de las variables y sus indicadores, se administraron los tests a la totalidad de la población, se seleccionó la muestra y, una vez obtenido el corpus, se evaluaron las redacciones en lengua inglesa de ambos grupos (Ver Anexo B para la consigna en las redacciones), en forma independiente primero, y conjunta luego, para lograr un mayor nivel de confiabilidad en los datos a cuantificar. A fin de lograr el primer objetivo, se distribuyeron fotocopias de las redacciones en español entre los integrantes del equipo, para que cada uno evaluara los trabajos en forma independiente. Luego, en reuniones conjuntas, se compararon las observaciones de los distintos evaluadores a fin de unificar criterios y asegurar un alto nivel de confiabilidad.

En un segundo momento se realizó un conteo de las ocurrencias de errores dentro de cada categoría (errores de léxico, de relaciones lógico-semánticas y de co-referencia) y se calcularon los porcentajes correspondientes.

Se analizaron los errores cometidos por los alumnos tanto cuantitativa como cualitativamente. A fin de analizar el empleo de las relaciones lógico-semánticas, foco de este trabajo, los errores se dividieron en sub-categorías de la siguiente manera: **a)** Explícitas (aquellas en las que el conector estaba mal empleado o establecía una relación equivocada entre enunciados); **b)** Implícitas (aquellas que carecían de conector y en las que no era posible inferir con proposiciones anteriores o posteriores las relaciones entre los enunciados); **c)** Complejidad oracional (el empleo de un excesivo número de cláusulas por oración o exceso de hipotaxis); y **d)** Digresión (proposiciones que se desvían del tema en curso, inclusión de información nueva en la conclusión u ordenamiento deficiente de la información).

Los ejemplos que se citan a continuación pertenecen al corpus conformado en la primera instancia de recolección de datos. Con respecto a la primera categoría de problemas lógico-semánticos (**a**), en el siguiente ejemplo un alumno de tercer año expresa su opinión sobre si los ciudadanos argentinos son prejuiciosos pero establece una relación equivocada entre enunciados al emplear el conector *'that is why'*

There are several social issues, such as the position of women in modern society, that need our attention, especially in our country. However, prejudice and discrimination across cultures are two of the relevant as well as disregarded issues in Argentina. That is why I strongly believe that Argentinian people are absolutely prejudiced. (A12)

El conector *that is why* significa “debido a eso” o “por eso,” e indica una relación de causa-efecto que no puede ser establecida por el lector, a quien le resulta difícil llegar a entender la razón por la cual el escritor del texto cree firmemente que el pueblo argentino es absolutamente prejuicioso.

Con respecto a la segunda categoría de problemas lógico-semánticos (**b**), es decir, relaciones lógico-semánticas intra- e inter-oracionales implícitas (sin conector), falta de relación inferible entre proposiciones, redundancia, o contradicción, existen menos instancias que en la categoría anterior. Un ejemplo ilustrativo de este problema es el siguiente:

The reason for which Bolivians are sometimes segregated could be that Argentinians think they are taking away the few job opportunities in the country. Another reason could be that factories prefer to have a cheap workforce. Another aspect is related to the treatment most elderly people receive. (A13)

En este segmento, si bien el alumno enumera las razones por las cuales, en su opinión, los ciudadanos argentinos segregamos a los ciudadanos bolivianos, al lector se le hace dificultoso seguir la línea de pensamiento del escritor puesto que el eslabón entre el hecho de que los argentinos tenemos actitudes discriminatorias y que las fábricas prefieren mano de obra barata no existe o no se ha hecho explícito. El lector debe proveer contenidos no precisados por el escritor - por ejemplo, que la mano de obra barata proviene de los ciudadanos bolivianos. La segunda razón se aleja, en forma más contundente, de lo que el lector podría tomar como un motivo por el cual existe discriminación hacia los ciudadanos bolivianos.

La tercera categoría de problemas en el empleo de relaciones lógico-semánticas se refleja en el siguiente ejemplo producido por un alumno de tercer año al hacer una apreciación de su facultad.

I'm convinced of the fact that the role of the teacher has a lot to do with learning and the fact that, in very few cases we, as students, find a teacher who really encourages us to keep on going and to give the best of ourselves, really affects our view of knowledge and of our entire role as students and future teachers. (P2)

En el mismo se observa la desviación del orden canónico de los constituyentes de la oración y el número de cláusulas unidas por la conjunción “*and*” resulta en una excesiva densidad proposicional.

El siguiente ejemplo muestra una proposición que se desvía del tema en curso cuando el alumno de tercer año hace su apreciación de su facultad y concluye de la siguiente manera:

I would like to specialize in the field of human rights since at the school of languages we do not learn much about this area. (A84)

El conector introduce información nueva en la conclusión que resulta en falta de claridad.

Como último paso de este trabajo, se interpretaron y discutieron los resultados obtenidos de los dos grupos de participantes (Fig. 1 - Tablas 1 y 2), vale decir, aquellos errores cometidos por los alumnos de tercer año con respecto a los cometidos por los alumnos de cuarto y quinto

al escribir redacciones en inglés y se procedió a especular sobre la mejora evidenciada en la segunda instancia de recolección de datos.

3. Resultados

Las tablas a continuación, tomadas de los dos estudios de investigación mencionados, muestran los tres tipos de errores más frecuentes y el número de errores detectados en las composiciones escritas por los participantes de los estudios. Cabe destacar que en la categoría analítica objeto de estudio en este trabajo se observa una disminución en el número de errores cometidos por los alumnos de cuarto y quinto año.

Tercer año

Categorías generales	Número de errores y %	
1 (Relaciones lóg.-semánticas)	65	26.63%
2 (Léxico)	130	53.27%
3 (Ref.)	49	20.08%
Total errores	244	100%

Tabla 1

Cuarto y quinto año

Categorías generales	Número de errores y %	
1 (Relaciones lóg.-semánticas)	47	18.8%
2 (Léxico)	184	73.6%
3 (Ref.)	19	7.6%
Total errores	250	100%

Tabla 2

Fig.1 – Tablas 1 y 2

Las tablas 1 y 2 muestran que los alumnos mejoraron en primer lugar en el empleo apropiado de la co-referencia y en segundo lugar en el uso de las relaciones lógico-semánticas. En cuanto al léxico, esta variable no sólo no evidenció mejora sino que los alumnos cometieron más errores en la etapa final de la carrera que en tercer año. Probablemente esto obedezca a lo planteado en nuestro informe de avance del primer estudio realizado sólo con las composiciones de los alumnos de tercer año:

Las dificultades relacionadas con la cohesión léxica se destacan claramente en el primer lugar. Si tenemos en cuenta que la variable “cohesión léxica” incluye

indicadores como “colocación”, “opción léxica errónea” y “coligamiento”, tres aspectos que podrían estar asociados al conocimiento de la lengua extranjera más que a la competencia textual, tal vez podríamos encontrar una explicación en la falta de un repertorio léxico lo suficientemente amplio como para que el alumno pueda realizar las opciones léxicas óptimas en la redacción de un texto.

En cuanto a las otras dos variables, vemos que en ambas los alumnos mejoraron en la etapa final de la carrera con respecto a tercer año. Por un lado, mejoraron notablemente en el uso de la co-referencia (7.6% en la etapa final en comparación con 20.08% en el caso de tercer año) y también en las relaciones lógico-semánticas (18.8 en la etapa final y 26.63% en tercer año). Estos dos temas son explícitamente enseñados en tercer año en Gramática II y es importante destacar que cuando los alumnos de tercero escribieron sus composiciones no habían estudiado aún ninguno de los dos puntos en cuestión.

Si bien el porcentaje o análisis cuantitativo en cuanto a la mejora de las relaciones semánticas no es notablemente menor, el análisis cualitativo sí arroja diferencias significativas. En general los alumnos de cuarto y quinto año cometieron varios errores en el uso de las relaciones lógicas pero también hubo composiciones, concretamente 9 de las 30, que no presentaron este tipo de errores en todo el texto. Notamos que en esta etapa los participantes organizaron las ideas a desarrollar con mayor precisión que en la etapa intermedia de la carrera. Los errores hallados estuvieron más relacionados con el mal empleo de conectores que a la organización lógica de las ideas. A modo de ejemplo analizamos una de las redacciones de cuarto año que no presenta problemas de relaciones lógicas sino que, por el contrario, evidencia una planificación detallada de las ideas por parte del productor textual que facilita la lectura. La transcripción completa del texto que discutimos a continuación se encuentra en el anexo C.

En primer lugar el alumno de la composición (2) ordena el texto en introducción-cuerpo-conclusión. En la introducción presenta dos temas (*academic* y *professional knowledge*) que desarrollará en el cuerpo del texto en dos párrafos consecutivos, uno sobre el conocimiento académico adquirido en la facultad y el otro sobre su punto de vista con respecto a las oportunidades laborales que se le han presentado hasta el momento y las que le depara el futuro. En el último párrafo cierra su visión de la vida universitaria comentando cómo se ha sentido como miembro de la institución. Se podría decir que la organización lógico-semántica global del texto es efectiva; el alumno logra producir un texto coherente y cohesivo, en primera medida, mediante la organización de las macroestructuras del texto. El uso de los organizadores discursivos “*As regards my academic expectations*”, “*From the professional point of view*” y “*To conclude*” que introducen los párrafos 2, 3 y la conclusión respectivamente le facilitan esta tarea.

Por otro lado, el alumno hace un efectivo uso de conectores, nexos coordinantes y subordinantes explícitos que se traducen en un texto fácil de seguir y comprender. Por ejemplo:

I strongly believe that the level of teaching at the School of Languages is a high one and also one of the best. However, I sometimes have had the feeling that students get too much theory and not enough practise.

I started to work when I was in second year and many times I felt that the “ideal class” or the teaching techniques I had been taught in “Didactica” could not really be applied.

En estos dos ejemplos vemos de qué forma el alumno emplea variados conectivos (conectores como “*however*”, nexos subordinantes como “*when*” y nexos coordinantes como “*and*” y “*or*”), lo que le da variedad al texto y le permite al autor enlazar las ideas en forma fluida.

Cabe destacar que el alumno no redundancia en el uso de conectivos, lo que habría resultado en un texto entrecortado y hasta quizás artificial. Las relaciones lógico-semánticas implícitas son bien manejadas y claras a la hora de establecer vínculos entre ideas. A modo de ilustración citamos el siguiente ejemplo:

From the professional point of view, I have been teaching for nine years so far and I love teaching but of course it’s not the only thing I want to do in my life. I would like to attend courses or conferences to update my English because sometimes I have the feeling that I am always in contact with basic, elementary English and my English becomes too simple. I wouldn’t like to have regular classes everyday again but short courses or conferences for teachers would be great. When it comes to the jobs currently available, I must admit that I do not have enough information. I don’t like translating at all and I don’t know which other areas can the teaching track cover. I would like to do some specialization on Business English but again I don’t know how rewarding can that be.

En el extracto anterior vemos que el productor textual transmite sus ideas uniéndolas sólo por los nexos subordinantes y coordinantes necesarios, sin emplear conectores que habrían producido un texto redundante ya que las relaciones lógicas implícitas son claras y no necesitan de conectores para transmitir el mensaje.

4. Conclusión e Implicancias pedagógicas

Los resultados obtenidos en este estudio, demuestran que los alumnos de 4to y 5to año reflejan un manejo superior de las relaciones lógico-semánticas en contexto con respecto a los alumnos de tercer año. Por lo tanto la primera hipótesis planteada en este trabajo puede confirmarse: los alumnos evolucionan en el empleo de las relaciones lógico-semánticas entre tercero y quinto año. La exploración del contexto académico de los sujetos indica que el punto gramatical en cuestión se enseña explícitamente en la unidad V del programa de Gramática de tercer año, en la segunda mitad del año lectivo (Ver Anexo D). Cabe destacar que los alumnos de las tres carreras mencionadas cursan desde primero a quinto año la materia llamada Lengua Inglesa. En esta materia, el aspecto de cohesión y, en particular, el tema de relaciones lógico-semánticas son enseñados como parte del proceso de escritura de párrafos y ensayos en inglés. Si bien dicho

trabajo se basa en la identificación del significado de los conectivos y en el empleo de los mismos en los textos en, no se lleva a cabo en esta materia un análisis textual profundo y puntual en el cual los alumnos universitarios analicen las relaciones lógico-semánticas explícitas e implícitas presentes en el texto de estudio. Como se establece anteriormente las relaciones lógicas son enseñadas recién en la quinta unidad del programa de tercer año. Por lo tanto, el hecho de que al momento de la recolección de datos, en la primera instancia, los alumnos no habían recibido instrucción explícita sobre relaciones lógico-semánticas justificaría el mayor número de errores producidos por los alumnos de tercer año en sus producciones escritas. En contraposición, los alumnos de cuarto y quinto año no sólo habían estudiado el tema desde una perspectiva sistémico-funcional en su momento sino que incluso habían sido evaluados al menos en dos instancias (segundo parcial y examen final). Es a esta altura de la carrera donde los alumnos universitarios analizan con mayor detenimiento los diversos recursos cohesivos que un texto contiene y, en particular, las diversas opciones que ofrece la lengua para relacionar los enunciados en un texto. En definitiva, la segunda hipótesis de este trabajo, la mejora experimentada por los alumnos obedece a la enseñanza orientada en la gramática sistémica funcional recibida, puede ser confirmada. Por todo esto y a modo de implicancia pedagógica, consideramos que hay objetivos primordiales que los docentes de Gramática inglesa deben perseguir al impartir la enseñanza de las relaciones lógicas. En primer lugar, la instrucción debe tender a lograr que los alumnos tomen conciencia de manera cabal de las relaciones lógicas que se establecen entre los enunciados de un texto. Además, debe incentivar el análisis exhaustivo de los diversos recursos cohesivos que ofrece un texto y, en particular, las diversas opciones que ofrece la lengua para relacionar los enunciados en un texto. Finalmente pero no menos importante, consideramos que el docente debe fomentar el desarrollo de la capacidad analítica de los educandos de manera que les permita identificar las diferentes relaciones lógicas que se establecen en el texto aún cuando las mismas no sean explicitadas mediante recursos lingüísticos.

ANEXO A

CATEGORÍAS DE PROBLEMAS

1. Relaciones lógico-semánticas (intra- e inter-oracionales):

- 1.a Explícitas:** con conector, pero mal empleado, o relación equivocada.
- 1.b Implícitas:** sin conector y sin relación inferible con proposiciones anteriores o posteriores; tautología/redundancia; contradicción.
- 1.c Complejidad oracional:** exceso de cláusulas (número excesivo de cláusulas por oración, o exceso de hipotaxis o incrustación). Resultado: excesiva densidad proposicional; falta de claridad
- 1.d Digresión:** proposiciones que se desvían del tema en curso y dificultan el procesamiento de la información. Flujo de la información (inclusión de información nueva en la conclusión; ordenamiento inadecuado de la información en la oración)

2. Cohesión léxica:

- 2.a Sinonimia**
- 2.b Hiperonimia/paráfrasis**
- 2.c Campo semántico**
- 2.d Colocación**
- 2.e Opción léxica errónea**
- 2.f Inconsistencia de registro**
- 2.g Repetición innecesaria**
- 2.h Co-ligamiento** (en inglés *colligation*): error en el contexto sintáctico en que se ubica la palabra

3. Referencia:

- 3.a Imposibilidad de, o dificultad en, identificación del referente**
- 3.b Ambigüedad** (más de un posible referente/antecedente)
- 3.c Referente demasiado distante**

ANEXO B

Ejemplo de la consigna para el ensayo en inglés empleada el grupo de investigación - 2006

A group of faculty members is interested in assessing the study programs the School of Languages offers at present. To identify strengths and weaknesses, it is essential to receive feedback from students who are about to graduate. That is why we would like you to write a short essay about your own experience - what you think you have achieved so far and how well prepared you feel to meet the demands of the jobs available at present. In writing your essay, keep the following questions in mind:

- To what extent have your expectations (academic, professional, personal or other) been fulfilled?
- What are your academic or professional plans for the future? What do you know about the jobs currently available? Do they look challenging? Rewarding? Demanding? Discouraging?

Here's a tentative title for your work:

Looking back and looking ahead: A student's view.

Length: 300-350 words.

ANEXO C

Alumno 2: Ejemplo de una redacción del corpus. *A student's view*

I consider education one of the most important issues of my life. I have always been interested in learning and in acquiring not only academic or professional knowledge but also everyday knowledge for my personal life.

As regards my academic expectations, I have always had excellent teachers and now that I'm finishing my studies I can see that I've learnt a lot. I strongly believe that the level of teaching at the School of Languages is a high one and also one of the best. However, I sometimes have had the feeling that students get too much theory and not enough practise. I started to work when I was in second year and many times I felt that the "ideal class" or the teaching techniques I had been taught in "Didáctica" could not really be applied. On the other hand, I remember myself making use of the general knowledge we get at university. I consider cultural knowledge very important for my personal growth. In general, I can picture myself very well-prepared to meet the demands of the jobs available.

From the professional point of view, I have been teaching for nine years so far and I love teaching but of course it's not the only thing I want to do in my life. I would like to attend cour-

ses or conferencies to update my English because sometimes I have the feeling that I am always in contact with basic, elementary English and my English becomes too simple. I wouldn't like to have regular classes everyday again but short courses or conferencies for teachers would be great. When it comes to the jobs currently available, I must admit that I do not have enough information. I don't like traslating at all and I don't know which other areas can the teaching track cover. I would like to do some specialization on Business English but again I don't know how rewarding can that be. As regards job opportunities, I sometimes feel that now I am young, strong with energy and enthusiasm to work and do my best and I don't really have the chance to do it but it's something that it's not often in our hands.

To conclude, I can say that I would recommend the School of Languages to study any language. I enjoyed studying here a lot and I want to keep in touch with some of the activities organised here and the professionals who work here because I am sure I can still continue learning a lot from them.

ANEXO D

A continuación hemos transcripto los subtemas que comprenden la unidad "Combinación de cláusulas" perteneciente al programa de Gramática II correspondiente al tercer año de las tres carreras:

Unit V.

Clause combining.

- Syntactic and logico-semantic relations between clauses.
- The system of taxis: Parataxis and hypotaxis.
- Types of logical relations: contrast, causality, addition, etc.
- Devices signalling logico-semantic relations. Junctives. Lexical signalling.

Referencias

- BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. A. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Vol. 1, N° 1; 1980, p. 1-47.
- CHIANG S. Y. Assessing Grammatical and Textual Features in L2 Writing Samples: The Case of French as a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, Vol. 83, N° 2; 1999, p. 219-232.
- CONNOR, U. A study of cohesion and coherence in ESL students' writing. *Papers in Linguistics: International Journal of Human Communication*, Vol. 17; 1984, p. 301-316.
- _____. Text Analysis. *TESOL Quarterly*, Vol. 28, N° 4; 1994, p. 682-682.
- _____. *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural Aspects of Second-Language Writing*. New York: Cambridge University Press, 1996.

- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to Functional Grammar*. London: E. Arnold, 1985.
- HALLIDAY M. A. K. y R. HASAN. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- _____. *Language, Context and Text*. London: Oxford University Press, 1989.
- KAPLAN, R. Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, Vol. 16; 1966, p. 1-20.
- _____. Contrastive rhetoric and the teaching of composition. *TESOL Quarterly*, Vol. 1; 1967, p. 10-16.
- LEKI, I. Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies. *TESOL Quarterly*, Vol. 2, N° 1; 1991, p. 123-139.
- MARTIN, J. R. *English Text. System and Structure*. Filadelfia y Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- MARTIN, J.R.; ROSE, D. *Working with Discourse*. Meaning beyond the clause. London y New York: Continuum, 2003.
- MARTIN, J.; ROTHERY, J. What a functional approach for the writing tasks can show teachers about good writing. In COUTURE, B. (Ed). *Functional Approaches to Writing*. Norwood, NJ: Ablex; 1986, p. 241-265.
- MOHAN, B.A.; A-Y LO, W. Academic Writing and Chinese Students: Transfer and Developmental Factors. *TESOL Quarterly*, Vol. 19, N° 3; 1985, p. 92-111.
- REID, J. A computer text analysis of four cohesion devices in English discourse by native and non-native writers. *Journal of Second Language Writing*, Vol. 1; 1992, p. 79-108.
- SCHELEPPEGRELL, M.J. How can SFL inform writing instruction: the grammar of expository essays. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, Vol. 40; 2000, p. 171-188.
- SCHELEPPEGRELL, M.J.; COLOMBI, M.C. Text Organization by Bilingual Writers. *Written Communication*, Vol. 14, N° 4; 1997, p. 481- 503.