

La cohesión más allá de la clase de gramática

Alfonso, Norma Liliana¹
Obert, Graciela²

RESUMEN

La Gramática Sistémico Funcional (GSF) considera al lenguaje como un “potencial de significación” (Halliday, 1978, p. 27), y estudia la forma en la que los usuarios de una lengua construyen significados en un contexto social y en una situación comunicacional particular, para lo cual explotan recursos lingüísticos concretos. Como docentes de Gramática Inglesa I y de Lengua Inglesa I del Profesorado y Licenciaturas de Inglés en la UNLPam., enseñamos la lengua inglesa teniendo en cuenta la relación entre los factores y los procesos léxico-gramaticales y su significación en un contexto determinado, y nos concentramos en los mecanismos para lograr cohesión entre cláusulas, oraciones y párrafos (Halliday y Hasan, 1976). El propósito de este trabajo es mostrar que el estudio en detalle de recursos cohesivos en Gramática Inglesa I, siguiendo los postulados de la GSF, contribuye a mejorar la producción de textos narrativos coherentes en Lengua Inglesa I. En este análisis de caso consideramos elementos con propiedad referencial y léxicos, así como conectores textuales para lograr cohesión. Para este estudio utilizamos fragmentos narrativos extraídos de cuentos que se incluyen en Lengua Inglesa I en los que se analizan los recursos cohesivos presentes y su implicancia en el significado, así como en la organización general del texto. Concluimos que la producción escrita de los estudiantes mejora considerablemente cuando son conscientes de los recursos cohesivos que pueden emplear.

Palabras clave: GSF; recursos cohesivos; cuentos; textos narrativos

1 Pertenencia institucional: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Correo electrónico: normaalfonso1@gmail.com

2 Pertenencia institucional: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Correo electrónico: graciela.obert@gmail.com



Cohesion beyond the grammar class

ABSTRACT

The systemic functional approach (SFA) considers language as 'meaning potential' (Halliday, 1978, p. 27), and focuses on how speakers/writers construct meanings in a particular social context, and relates their intentions to concrete forms of linguistic resources. As teachers of English Grammar I and of English Language I, subjects which are taught in parallel in the first year of the Teacher Training Course at the University of La Pampa, and which support each other, we teach the English language considering the students' need to understand the connections between linguistic and extra linguistic factors. We concentrate on cohesion as a resource used to create links within a sentence, different sentences and paragraphs (Halliday and Hasan, 1976). The basic purpose of this work is to show that the study of cohesive devices following the framework of systemic functional linguistics in English Grammar I helps students to increase their level of literacy in their production of narrative texts in English Language I. The cohesive devices taken into consideration are referencing, conjunction and lexical cohesion. In this case study we use narrative excerpts from short stories included in the English Language I syllabus, in which we analyse cohesive devices and how they contribute to the overall organization of a text. We conclude that students' writing is notably improved if they are aware of the cohesive devices that they can employ in the course of their writing practice.

Keywords: SFL; cohesive devices; short story; narrative text

Fecha de recepción: 04/12/2018

Fecha de aceptación: 01/11/2019

La cohesión más allá de la clase de gramática

1. INTRODUCCIÓN

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF), se origina en estudios del lenguaje adelantados por Michael Halliday (1982) para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y centra su atención en las prácticas socioculturales que reconocen el contexto y la cultura a la hora de adquirir una lengua. Halliday se aproxima al estudio del lenguaje desde la perspectiva socio-semiótica, indicando que su existencia implica la existencia del hombre social, y considera al lenguaje como un “potencial de significación” (Halliday, 1978, p. 27). Así, siguiendo los postulados de la LSF podemos decir que los usuarios de una lengua construyen e interpretan significados en un contexto social particular y relacionan sus intenciones con recursos lingüísticos concretos.

Dado que las realizaciones lingüísticas guardan estrecha relación con los usos sociales, la LSF plantea el concepto de género. Según Martin (1984) el género es “una actividad en la que los hablantes se relacionan como miembros de nuestra cultura” (pp. 25) para actuar en el mundo al construir significados y alcanzar un propósito, por lo cual se entiende al género como determinado por el contexto socio-cultural (Ghio y Fernández, 2005, p. 45). Los géneros representan actos lingüísticos producidos por una comunidad discursiva concreta, para lo cual cumplen una serie de etapas que constituyen su estructura esquemática, cuyos elementos están formados por funciones retóricas. Si se trata de la lengua escrita, el orden de aparición de esos elementos es significativo para lograr el propósito de la comunicación. Podemos ejemplificar esta cuestión citando las palabras de Eggins (1994):

Estamos capacitados para descubrir el propósito general de la interacción porque tenemos -aunque inconscientemente - una idea acerca de cómo se produce una transacción de compra-venta en nuestra cultura, los pasos que tal interacción implica y el tipo de lenguaje que se usa para realizar estos pasos (pp. 6).

Este conocimiento inconsciente se produce para diferentes propósitos en contextos diferentes puesto que, una vez asimilado el código, se usa de manera casi automática. No obstante, el logro de competencias para actuar de manera efectiva con el lenguaje requiere ser consciente de las estructuras lingüísticas que subyacen a los diversos tipos de texto. Así surge la variable del registro, el cual impone restricciones en los niveles lingüísticos, léxico y gramatical. En el decir de Halliday y Hasan (1980) el registro puede ser definido como “una configuración de significados que típicamente se asocian con una configuración situacional particular, una configuración de campo, tenor y modo” (pp. 64). El campo es, ante todo, un campo de acción, por lo cual el uso que se hace de la lengua varía según los diferentes tipos de acción social. El tenor hace referencia al grado de formalidad entre los participantes de la interacción, y tiene que ver con el rol de los mismos. Y el modo es un término que se aplica para referirse al medio en que se realiza el discurso, sea oral o escrito, pero también tiene que ver con los canales retóricos que se emplean -audio-visual, solo audio, etc. Estos tres componentes, según Halliday, activan ciertas ‘redes de opciones semánticas’ (1978, p. 123), que llevan a articular la actuación lingüística con un modelo de acción.

Decíamos más arriba que el lenguaje se encuentra fuertemente ligado a la cultura porque el mundo en el que se vive es lo que el mismo expresa, de manera que, para explicarlo, es indispensable relacionarlo con el contexto social en el cual se produce. Para ello se propone el término ‘metafunción’, en referencia a las funciones más abstractas que son una propiedad inherente a todas las lenguas. Halliday distingue tres metafunciones básicas o generales del lenguaje (Matthiessen y Halliday, 1997): (1) la Interpersonal, que considera al lenguaje como medio de interacción, por lo que se asocia a nuestra participación en la situación comunicativa en la que estamos involucrados, los roles que asumimos e imponemos o adjudicamos a los demás, la formas en las cuales expresamos nuestras actitudes, obligaciones, deseos, sentimientos, juicios y creencias; (2) la Ideacional, que consiste en expresar la experiencia del mundo que nos rodea y del mundo interior, es decir, la forma en que representamos e interpretamos nuestra experiencia, acontecimientos y circunstancias; (3) la Textual, que expresa la relación entre la lengua y su entorno, tanto verbal como situacional; por esto alude a la organización y presentación de la información, lo que involucra la cohesión y coherencia del texto. Estas metafunciones son los modos de significación que se hallan en todo empleo del lenguaje en el contexto social, y hacen posible clasificar las opciones disponibles y las elecciones que hacemos los usuarios de una lengua. En este trabajo nos concentramos en la metafunción Textual, siendo nuestro objetivo principal analizar el sistema de cohesión como recurso lingüístico para crear conexiones intra-oracionales, inter-oracionales y entre párrafos, todo ello enmarcado en el género narrativo. Dado que nuestros estudiantes alcanzan un nivel intermedio de dominio de la lengua inglesa, solo analizaremos algunos tipos de referencia, conjunción y cohesión léxica para la escritura de textos narrativos.

2. MARCO TEÓRICO

La base teórica que sustenta este estudio de caso es la teoría de la cohesión de Halliday y Hasan (1976), de la cual se han seleccionado solo algunos contenidos de relevancia para el caso que nos ocupa, a saber: (1) referencia (endofórica); (2) conjunción (marcadores aditivos, adversativos y causales); y (3) cohesión léxica (reiteración y colocación). Antes de explicar el concepto de cohesión, explicaremos la noción de ‘texto’. El texto puede ser definido como una unidad de lenguaje en uso, que se realiza tanto en un medio oral como escrito, y cuya cualidad intrínseca es poseer unidad (Ghio y Fernández, 2005, p. 124). La integración que existe entre las partes de un texto se diferencia de la que existe entre una cláusula o un complejo de cláusulas; un complejo de cláusulas permite la evolución de la oración en el sistema de escritura, por lo que se corresponde con una oración escrita. Para que éstas constituyan un texto es necesario poder establecer relaciones que van más allá de las oraciones. Esas relaciones léxicas, gramaticales, y otras, dependen de recursos constructores del texto denominados ‘cohesión’ que, en el decir de Halliday y Hasan (1976), es “una relación semántica entre un elemento en el texto y algún otro elemento que es crucial para la interpretación del mismo” (pp. 8), y constituye un grupo de posibilidades que existen en el lenguaje para que el texto sea consistente. Según Toolan (2001), “las oraciones se entretajan entre sí para formar textos” (pp. 23-24), y la cohesión hace referencia a los recursos semánticos que se emplean para ello. Así, el usuario de

una lengua debe poder interpretar las palabras y expresiones en relación con otras palabras y expresiones de su contexto. Esas conexiones que se establecen entre las diferentes oraciones hacen que el texto tenga unidad. En relación con la definición de texto, Halliday y Hasan (1976, también utilizan la noción de 'textura', entendida como propiedad intrínseca de un texto, e indican: "un texto tiene 'textura', y esto es lo que lo distingue de aquello que no es texto, haciendo posible que se pueda diferenciar de una mera entrada en un libro de gramática o en un diccionario" (pp. 42). Un texto deriva su textura del hecho que funciona como una unidad con respecto a su medio o contexto de situación real.

Según Halliday (1974), existe relación directa entre las funciones de la lengua y las variables situacionales, y entre las funciones y los tres sistemas de opciones que él propone: Transitividad, Modo y Tema. La función Ideacional se representa por medio de la transitividad, la Interpersonal por medio del modo y la modalidad, y la Textual por medio del sistema de tema. Así, la función Textual expresa la relación entre la lengua y su entorno, tanto verbal como situacional, y se centra en la forma en que se organiza el texto. La función Textual es, en el decir de Halliday y Hasan (1976) "el componente que forma el texto en el sistema lingüístico. Esto incluye los recursos del lenguaje para crear un texto [...] que sea relevante desde el punto de vista operativo, y coherente en sí mismo y con el contexto de situación" (p. 27). Por esto, el componente textual cumple dos funciones principales: convertir un texto, escrito y oral, en coherente y unificado y no en un conjunto de frases mezcladas; y, por otro lado, destacar determinadas partes del texto. Los componentes de la función Textual pueden esquematizarse de la siguiente forma (Halliday, 1974, p. 52):

1. Relaciones de presuposición (referencia, sustitución, conjunción y presuposición léxica):
 - (a) verbal (anáfora y catáfora)
 - (i) inter-oracional
 - (ii) intra-oracional
 - (b) situacional
2. Relaciones estructurales
 - (a) en unidades sintácticas
 - (i) oración y cláusula
 - (ii) frase
 - (b) en unidades comunicativas

También identifica el componente textual de la gramática en inglés, y por ende la textura, con dos tipos de características asociadas con los recursos estructural (que refiere a las relaciones intra-oracionales) y cohesivo (que refiere a las relaciones inter-oracionales).

Componente estructural:

- (1) Información nueva e información conocida (estructura de la información y foco)
- (2) Tema y Rema (estructura temática)

Componente cohesivo: éste engloba la referencia, elipsis, sustitución, conjunción y cohesión léxica.

Estas categorías sirven para describir y analizar textos, y en los mismos se encuentran representadas por características particulares, a saber, repeticiones,

omisiones, ocurrencias de palabras o conjunciones, que tienen en común la propiedad de indicar que la interpretación de un fragmento en particular depende de algún otro (Ghio y Fernández, 2005, p. 125).

El término 'referencia' se usa regularmente para mostrar la relación semántica existente entre una palabra y lo que la misma refiere en el mundo exterior. En el modelo cohesivo de Halliday y Hasan la noción de referencia se aplica de modo más restringido, en sentido textual y no semántico, para describir la relación identitaria entre dos expresiones lingüísticas –caso en el que el lector debe recuperar el significado referencial apelando a otra expresión del contexto inmediato. La referencia es un medio que habilita al lector u oyente a rastrear en un texto los participantes, las cosas, los hechos, etc. De no ser esto posible, el significado del texto se torna confuso. En la referencia juegan un papel importante los determinantes, especialmente los demostrativos (*this, that, these, those*), los pronombres personales, posesivos y relativos, los adverbiales de tiempo y de lugar y los artículos definidos e indefinidos.

La cohesión reside en la identidad de la referencia y el tipo de lazo cohesivo depende del contexto del cual se recupere dicha identidad que ingresa al discurso por segunda vez.

1. Si esa recuperación se realiza del contexto general de cultura que compartimos, la referencia es homofórica. En el ejemplo: *How hot the sun is today!* todos sabemos de qué sol se trata.
2. La referencia también puede ser exofórica, o centrada en el contexto de situación y no en el texto, como en el caso de *Put it down next to her*, donde ambos interlocutores comparten tiempo y espacio y por lo tanto la referencia puede ser decodificada. Con respecto a la referencia exofórica, Halliday y Hasan (1976, p. 18) exponen que no es cohesiva, ya que no une los dos elementos dentro de un texto.
3. Si la relación referencial se encuentra en el texto mismo se la denomina endofórica y establece una relación semántica. Por ejemplo: *She did not hear the story as many women have heard the same.*

En este estudio, el campo de aplicación de estos elementos cohesivos es el texto narrativo, por ello nos concentraremos en la referencia endofórica ya que en los textos de ficción prevalecen estos referentes (Eggins, 1994, p. 39).

Las referencias homofórica y exofórica contribuyen a la coherencia del texto en el contexto de situación, mientras que las referencias de tipo endofórico aportan a la textura interna del texto. Existen tres clases de referencia endofórica: (a) anafórica, que refiere a algo mencionado con anterioridad en el texto como en el caso de *Lucy gave her sister a present*; (b) catafórica, que alude a algo que va a ser indicado en el texto con posterioridad, por ejemplo: *They found her in silence, an old woman almost unable to breath*; y (c) esférica, caso en el que el referente aparece en la frase inmediata posterior como se observa en el siguiente ejemplo: *Finally, they saw it. A disordered pile of newspapers under a dirty chair.*

En el decir de Eggins (1994), existe una clase de referencia, locacional, que no se relaciona a la identificación de un participante en un texto sino a su ubicación en tiempo y espacio. En un texto escrito, con referentes tales como *here, there, then, above, below* la relación referencial es endofórica. Por ejemplo: *He hid his guitar in the top drawer. There, nobody could find it.*

En oposición a las relaciones referenciales, en las conjuntivas la cohesión entre las partes de un texto se expresa por medio de conectores que unen cláusulas, oraciones y párrafos (pp. 47). Como señalan Halliday y Matthiessen (2004):

El sistema cohesivo de la CONJUNCIÓN ha evolucionado como un recurso para crear e interpretar el texto. Ofrece los recursos para marcar las relaciones lógico-semánticas que existen entre partes del texto de extensión variada, que varían de oraciones dentro de oraciones complejas a partes largas de un párrafo o más, (pp. 538-539).

Para el presente trabajo solo se consideran los marcadores aditivos, adversativos y causales.

1. Aditivos: *and, or also, in addition, furthermore, besides, similarly, likewise, by contrast, for instance;*
2. Adversativos: *but, yet, however, instead, on the other hand, nevertheless, as a matter of fact;*
3. Causales: *consequently, it follows, for, because, under the circumstances, for this reason, so.*

La cohesión léxica se logra a través de la selección de vocabulario y consiste en escoger el mismo elemento léxico dos veces, o utilizar dos elementos que están relacionados de diversas maneras (sinonimia, antonimia, etc.) y pertenecen a campos semánticos particulares. En palabras de Halliday y Matthiessen (2004): “Mientras que la conjunción, la referencia, la sustitución y la elipsis son recursos cohesivos dentro de la zona gramatical de la léxico-gramática, la cohesión léxica opera dentro del léxico y se alcanza a través de la elección de elementos léxicos.” (pp. 535)

Halliday y Hasan (1976) clasifican la cohesión léxica en dos categorías: reiteración y colocación. Reiteración implica la repetición total o parcial de un elemento léxico, el uso de un sinónimo, las relaciones superordinadas en las que encontramos palabras pertenecientes a diferentes categorías semánticas o términos concretos incluidos en un concepto más amplio. La reiteración se diferencia de la referencia en que no necesariamente involucra la misma identidad. La colocación es la co-ocurrencia de ítems léxicos que tienden a aparecer siempre juntos, en contextos similares. Si bien existen otras instancias de asociación entre elementos léxicos, Halliday y Hasan (1980) presentan las siguientes categorías dentro de la cohesión léxica:

Sinonimia es una relación en la cual dos ítems lexicales pertenecen a un campo semántico común que se representan a través de diferentes modos.

- Meronimia: parte-todo (*car/break; body/arm; bicycle/wheel*)
- Relación parte-parte (*mouth/chin; verse/chorus*)
- Hiponimia: tipos de palabras de una serie (*Tuesday/Thursday; dollar/cent*)
- Co-hiponimia (*red/green; chair/table*)
- Asociación de palabras que colocan (*rain, pouring, torrential, wet; hair, comb, curl, wave*)
- Antonimia: significado opuesto (*boy/girl; love/hate*)

Cabe decir que la cohesión léxica no constituye una relación entre pares de palabras, sino que opera a través de cadenas léxicas.

3. HIPÓTESIS

Como docentes de Gramática Inglesa I y de Lengua Inglesa I del Profesorado y Licenciaturas en Inglés, observamos las dificultades y desafíos que implica para nuestros estudiantes aprender a escribir textos narrativos en lengua inglesa. Sostenemos que la enseñanza de recursos cohesivos de manera explícita, previo a la escritura de textos de género narrativo, podría, en gran medida, ayudar a los estudiantes a mejorar su producción. En primer lugar, los estudiantes deben comprender las conexiones entre factores lingüísticos y extra lingüísticos, entender cómo se crean los lazos estructurales y semánticos, y la forma en que los mismos contribuyen a la organización general del texto y a su significación, para luego usar esos recursos cohesivos de manera reflexiva en su producción de textos narrativos.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Participantes:

Los participantes fueron 12 estudiantes de primer año del Profesorado y Licenciaturas en Inglés en la Universidad Nacional de La Pampa, donde Gramática Inglesa I se enseña en paralelo con Lengua Inglesa I, y los contenidos gramaticales sirven de soporte para las clases de lengua. Los estudiantes poseen un nivel intermedio de proficiencia en inglés. El número de integrantes de la experiencia fue mayor; no obstante, seleccionamos para este estudio a los 12 sujetos que cumplieron con los requisitos necesarios para nuestro análisis, es decir, todos habían escrito textos narrativos previo a la experiencia, todos asistieron tanto a las clases de gramática como a las de lengua, e hicieron entrega de sus producciones escritas en pares e individuales.

Materiales:

Los materiales seleccionados para enseñar cohesión en la clase de Gramática Inglesa I fueron dos fragmentos narrativos extraídos de un cuento, *The Verger* de William Somerset Maugham, que forma parte del programa de Lengua Inglesa I, cuyo texto los estudiantes desconocían cuando se llevó a cabo la experiencia. Los materiales seleccionados para repasar las nociones de cohesión en la clase de Lengua Inglesa I fueron fragmentos narrativos de otro cuento, *The Road* de Allan Sillitoe, con el que los estudiantes estaban familiarizados. Los materiales que se analizaron para detectar el correcto, o incorrecto uso de los recursos cohesivos sobre los que se puso el énfasis en este estudio de caso fueron las producciones escritas de los estudiantes, es decir, sus textos narrativos de alrededor de 250 palabras. El tipo de texto narrativo al que nos referimos gira en torno a la narración de eventos ficticios o reales, donde el estudiante toma el rol de narrador en primera o tercera persona. El texto se estructura en la presentación del problema, que constituye el punto de comienzo del relato, y donde se presentan los personajes y la ubicación temporo-espacial; la complicación, en la cual los personajes atraviesan una o varias situaciones de complejidad; y el desenlace, en el que se resuelven los conflictos planteados.

Procedimiento:

En Gramática Inglesa I nos interesa particularmente estudiar la relación entre la gramática, los significados y el contexto. Entre las herramientas que ofrece la LSF para el análisis de textos escritos, consideramos que vale la pena concentrarnos en los recursos de cohesión para crear lazos dentro de una oración, entre oraciones, y entre párrafos (Halliday y Hasan, 1976). Dado que uno de los objetivos de Lengua Inglesa I es la producción de textos narrativos coherentes, consideramos que el anclaje en el sistema de cohesión en Gramática Inglesa I es fundamental para lograr ese objetivo de manera exitosa.

Nuestra experiencia se realizó en el segundo cuatrimestre del año 2017, luego de que detectáramos problemas de cohesión en la producción de textos narrativos por parte de los estudiantes en Lengua Inglesa I. En primera instancia, dedicamos dos clases de Gramática para enseñar y practicar recursos cohesivos básicos: cohesión léxica y gramatical (algunos tipos de referencia y de conjunción).

En primer lugar, en la clase de Gramática, definimos el término ‘cohesión’. Si bien los estudiantes estaban familiarizados con muchos de los recursos cohesivos en inglés, no estaban habituados a las denominaciones ni a sus funciones. En segundo lugar, entregamos a los estudiantes una hoja con una clasificación de los recursos cohesivos que utilizaríamos en este nivel, e hicimos una breve explicación teórica. Seguidamente, hicimos entrega de otra hoja con un fragmento del cuento *“The Verger”* donde las oraciones estaban desordenadas para que las organizaran de manera coherente. Finalmente, analizamos los recursos cohesivos que los habían ayudado a tomar decisiones respecto del orden de las oraciones en el fragmento, y nos remitimos nuevamente a la teoría.

En la clase de Lengua Inglesa I, solicitamos a los estudiantes que releyeran un fragmento del cuento *“The Road”*, que habían leído con anterioridad, y que identificaran los recursos cohesivos según lo que habían analizado en la clase de Gramática. Luego entregamos a los estudiantes otro fragmento del mismo cuento, del cual se habían quitado los recursos cohesivos, para que ellos los proveyeran. Seguidamente, efectuamos una comparación entre el fragmento original del cuento y el resuelto por los estudiantes y tanto ellos como los docentes explicaron los motivos por los cuales las elecciones realizadas en cuanto a nexos cohesivos contribuyeron a la coherencia del fragmento.

Como actividad final, los estudiantes escribieron un texto narrativo, en pares, y siguiendo ciertas directivas. Sugerimos que una vez escrito el texto revisaran los recursos cohesivos usados antes de entregar sus producciones. Cabe decir aquí que los alumnos conocían de antemano las convenciones del género narrativo porque ya lo habían trabajado durante el primer cuatrimestre, y habían producido textos narrativos con anterioridad. Posteriormente, corregimos la producción de los estudiantes e hicimos las devoluciones pertinentes. En la siguiente clase de Lengua Inglesa I les asignamos la escritura de un texto narrativo de manera individual, y considerando especialmente el uso de recursos cohesivos.

Finalmente, comparamos la producción de cada estudiante con su producción previa, cuando la cohesión no se había enseñado de manera explícita, para determinar si ser consciente de los recursos cohesivos antes de escribir ayudaba a mejorar su producción.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Con anterioridad a la realización de este estudio, y por ende previo a la enseñanza de los lazos cohesivos en la clase de Gramática, al corregir los textos narrativos de nuestros estudiantes descubrimos varios problemas de cohesión que en general desmejoraban la calidad de sus producciones. Detectamos, entre otros problemas, ausencia de referencias, referencias erróneas, o bien casos en los que no había un antecedente claro. En cuanto al uso de conectores, se usaban erróneamente, en exceso, o directamente faltaban. También divisamos una gran cantidad de problemas respecto del uso del léxico, con carencia de opciones de reiteración y colocación.

En todos los casos analizados observamos que, después de la clase de cohesión y luego de reflexionar sobre el uso de los recursos mencionados, el porcentaje de errores disminuyó, aunque no de manera notable.

De todas formas, la enseñanza de los recursos cohesivos seleccionados, tanto léxicos como gramaticales, contribuyó a mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Así, utilizando de manera más apropiada los recursos mencionados, los estudiantes pudieron, en sus producciones, asociar diferentes elementos lingüísticos con sus correspondientes referencias en otras partes del texto, lograron utilizar los conectores de manera más precisa, y seleccionar las mejores opciones léxicas para sus propósitos.

El siguiente gráfico (Gráfico 1) muestra los resultados obtenidos luego del análisis de los respectivos textos narrativos producidos por el grupo de alumnos participantes de la experiencia. La columna de la izquierda revela el uso de recursos cohesivos previo a la enseñanza formal de los mismos. La columna de la derecha pone de manifiesto el uso de dichos recursos posterior a la clase en la que se trabajaron de manera explícita. Es posible observar que en los tres temas en cuestión el porcentaje de errores ha disminuido. En el uso de referencias, los errores disminuyeron en un 17 por ciento, en el caso del uso de conjunciones, la disminución fue del 34 por ciento y los errores de cohesión léxica disminuyeron en un 16 por ciento.

Gráfico 1.



6. CONCLUSIÓN

El propósito de este trabajo ha sido mostrar que nuestros estudiantes logran mejorar su producción de textos narrativos si con anterioridad han aprehendido las nociones básicas de cohesión a nivel de la cláusula, la oración y el párrafo. Para ello, se siguió el modelo de la Lingüística Sistémico-Funcional, que ofrece un marco teórico propicio para la enseñanza de una lengua, entendida esta última como un reservorio de opciones léxico-gramaticales y como instrumento multifuncional para la interacción social. De todas formas, no podemos aseverar que la consciencia lingüística en todos los casos asegure un buen desempeño en la escritura; no obstante, sí sabemos que la reflexión sobre aspectos lingüísticos permite desarrollar con éxito tareas necesarias como las de revisión y corrección de la escritura.

El trabajo conjunto de las cátedras de Gramática Inglesa I y Lengua Inglesa I demuestra que es posible ir más allá de la clase de gramática, es decir, que nuestros estudiantes logran aplicar los conocimientos gramaticales que adquieren de manera formal a una situación concreta de producción escrita, enmarcada en un determinado contexto de situación. En este caso concreto, la premisa que encauzó nuestra experiencia fue corroborada ya que observamos una mejora en la producción escrita de los estudiantes. Por este motivo, consideramos que la concientización de los estudiantes sobre el tema cohesión debería tenerse en cuenta, entre otras cuestiones, al momento de planificar nuestra enseñanza.

Por otra parte, este estudio de caso nos permitió reflexionar sobre el reto que implica para los estudiantes universitarios la redacción en lengua extranjera, y muchas veces hasta en la lengua materna. Corroboramos nuestra creencia que la escritura constituye un dominio que se proyecta más allá de la instrucción, en técnicas de codificación y decodificación, y nos siguen preocupando las insuficiencias que presentan los estudiantes en su redacción. Es por ello que desde nuestro lugar en cátedras del primer año del Profesorado y Licenciaturas en Inglés seguiremos abogando por la formación de profesionales competentes académica y científicamente, con una base sólida en el manejo del lenguaje, la lengua y el arte de redactar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Eggins, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers.
2. Publishers.
3. Ghio E. y Fernández M. D. (2005). *Manual de Lingüística Sistemico Funcional. El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
4. Halliday, M.A.K. (1974). The Place of Functional Sentence Perspective. En Danes, F. (ed.), *The System of Linguistic Description* (pp. 43-53). Praga: Academia.
5. _____ (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
6. _____ (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
7. Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman Group Limited.
8. _____ (1980) "Text and Context: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective". *Sophia Linguistica*, Vol. 6, pp. 4-91.
9. Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
10. London: Edward Arnold.
11. Martin J. (1984). Language, register and genre. En Christie Geelong, F. (ed.), *Children's Writing: reader* (pp. 21-29). Geelong: Deakin University Press.
12. Matthiessen, C. y Halliday, M.A.K. (1997). *Systemic Functional Grammar: a first step into theory*. London: Edward Arnold.
13. Maugham, W. S. (S/D). The Verger. Recuperado de <http://www.sinden.org/verger.html>
14. Sillitoe, A. (1979). The Road. En Taylor, P. (ed.), *The Road and other Modern Stories*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Toolan, M. (2001). *Narrative: A Critical Linguistic Introduction*. 2nd Edition. Abingdon: Routledge.