

## HACIA UNA GRAMÁTICA TEXTUAL EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

CARLOS ZENTENO  
Universidad de Chile

En el presente trabajo se amplían propuestas anteriores acerca de una aproximación retórico-textual en el tratamiento de las formas gramaticales en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta aproximación considera la dinámica funcional de las estructuras y elementos gramaticales en la elaboración textual, esto es, sus modalidades de organización y los distintos planos de significación configurados. Se examinarán aquí los siguientes elementos gramaticales: una subclase de subjuntos, en cuanto marcas de punto de vista y de subtopicalización; los jutores, como nexos textuales; y los disjuntos, marcas actitudinales. También se argumenta que, pese al desarrollo de las ideologías y praxis comunicativas en el proceso de enseñanza, los contenidos gramaticales continúan recibiendo un tratamiento formal-oracional, que no es compatible con aquel asignado a los contenidos temático-funcionales. De ahí, la necesidad de ofrecer un tratamiento alternativo como el propuesto.

### 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es ofrecer algunas propuestas para una reorientación del tratamiento que generalmente reciben los contenidos gramaticales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Esto implica ampliar propuestas anteriores relacionadas con la configuración de un sílabo gramatical 'retórico-textual' (Zenteno 1996). De esta manera, se busca ofrecer una alternativa al sílabo 'formal-oracional' aún predominante en dicho proceso, a pesar de los notables desarrollos observados en las dos últimas décadas en la teoría y praxis de la enseñanza de lenguas extranjeras.

A través de estas propuestas, se pretende contribuir al establecimiento de una base sistemática de estructuras y elementos morfosintácticos que, por una parte, tengan una manifiesta orientación 'retórico-textual' (en los términos que se precisarán más adelante en este trabajo) y que, por otra, destaquen las dimensiones semánticas y pragmáticas inherentes a las formas gramaticales

en los contextos comunicativos. Estimamos que, apoyadas en los valiosos aportes de orientación textual entregados por reconocidos lingüistas descriptivos (e.g., Leech y Svartvik 1975, Quirk et al. 1985, Halliday y Hasan 1976, Halliday 1985 y 1994, Bloor y Bloor 1995), nuestras proposiciones pueden aportar al diseño de un sílabo gramatical alternativo, consecuente con la orientación discursiva y comunicativa que ha caracterizado el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en las últimas décadas.

En la presentación inicial de estas propuestas (Zenteno 1996), se argumentó que los contenidos gramaticales continúan siendo tratados, generalmente, con una orientación 'formal-estructuralista'. Este hecho queda de manifiesto, de un lado, en los planteamientos teóricos entregados en el dominio de la lingüística aplicada (e.g., Celce-Murcia y McIntosh 1979, Celce-Murcia y Larsen-Freeman 1983, Rutherford 1987, Rutherford y Sharwood Smith 1988) y, de otro, en las modalidades de presentación y de ejercitación ofrecidas en los textos de estudio, en los textos de trabajo práctico y en los manuales gramaticales de referencia y de práctica (véase la lista de textos de estudio y de referencia al final de este trabajo). Esta situación es recurrente no sólo en los materiales destinados a los niveles básicos o intermedios sino también entre los de nivel avanzado. Incluso, las publicaciones recientes, salvo contadas excepciones, no revierten tal situación significativamente. Este estado de cosas implica una inconsecuencia con la ideología y praxis comunicativas y discursivas con que son tratados los contenidos temático-funcionales en los materiales a que nos hemos referido. Este estado de cosas justifica, entonces, la necesidad de una reorientación del tratamiento de los contenidos gramaticales; tal sería la aproximación retórico-textual aquí propuesta.

Por una modalidad 'retórico-textual' se entenderá, elaborando sobre los planteamientos ofrecidos en un trabajo anterior (Zenteno 1996), lo que viene a continuación. El término 'retórico' designa las operaciones funcionales que consisten en la presencia (o ausencia) y distribución (o redistribución) de elementos y estructuras gramaticales en el plano textual a partir de la estructuración básica oracional. Algunos de estos procesos, de carácter transformacional, regulan el movimiento de ciertos constituyentes oracionales al adquirir estatus textual (e.g., los adverbiales desplazados a la posición inicial de la oración para la expresión de trasfondo, en lo que tiene que ver con la distribución de la información). Otros procesos tienen que ver con la organización textual, mediante: a) 'expansión', (e.g., adición de juntores, que explicitan las conexiones lógicas o la estructuración textual, y disjuntos, que expresan significados actitudinales); b) 'reducción' (e.g. transformación de oraciones a cláusulas, para propósitos de economía textual) y c) 'conversión' (e.g., transformación de oraciones, como la pasivización, con el objeto de proceder a la focalización de un participante que no sea el agente).

Por otra parte, el término 'textual' implica el reconocimiento del nivel transoracional. Según lo que aquí se propone, éste debe ser interpretado, en primer lugar, como un plano 'interoracional', en que se organiza el contenido proposicional lógico expresado mediante oraciones y cláusulas. En segundo lugar, como 'supraoracional', nivel en que el emisor expresa significados

actitudinales, que tienen que ver con su propia apreciación, evaluación o modalidad de expresión del contenido factual del mensaje.

En este trabajo se entenderá por 'gramática textual' el conjunto de formas (estructuras y elementos) y la serie de procesos sintácticos, como los citados anteriormente, que tienen incidencia en la configuración del plano transaccional de expresión del mensaje. En general, las propuestas que aquí se presentan están basadas en los planteamientos y descripciones de la lengua inglesa que son parte de la gramática comprensiva elaborada por Quirk y sus colaboradores (e.g., Quirk et al. 1972 y 1985) y del modelo sistémico de Halliday (e.g., 1985 y 1994). En nuestra opinión, es factible reinterpretar algunos de sus planteamientos descriptivos en términos prácticos para incrementar la base de un sílabo de gramática textual implementable en la enseñanza de dicha lengua.

Reiteramos que las propuestas que se presentan conllevan la crítica de que el tratamiento que reciben las formas gramaticales, en el contexto de la enseñanza del inglés, continúa siendo inconsecuente con la orientación general que caracteriza el proceso instruccional. En lo que viene, se especificará dicha crítica comparando el tratamiento que reciben los contenidos gramaticales con el que se da a los contenidos temático-funcionales.

En los textos de estudio y en los manuales de trabajo, la presentación y práctica de los contenidos temático-funcionales normalmente tienen lugar en el plano discursivo-textual. Esto significa que en tales actividades se realiza una debida 'contextualización', en que se explicitan los factores componentes de un 'evento comunicativo', a saber, los participantes, sus propósitos o intenciones, el canal y el medio de expresión, tiempo y lugar, etc. Todo ello permite que el aprendiente se familiarice con las dimensiones socio-comunicativas inherentes al funcionamiento del lenguaje en contextos sociales.

En cambio, los contenidos gramaticales son desarrollados en los textos de estudio mediante actividades que, en su mayoría, sólo implican operaciones intraoracionales y, en ciertas ocasiones, bioracionales (cuando, por ejemplo, se ilustra el funcionamiento de los conectores lógicos). Más aun, tanto las actividades de presentación como las de ejercitación 'descontextualizan', casi absolutamente, el funcionamiento de las formas gramaticales, ignorando incluso sus significados lógico-semánticos o sociales, sean éstos actitudinales o pragmáticos. Los textos auxiliares o de referencia, por su parte, ofrecen ejercicios o sugieren actividades de práctica cuyo objetivo es sólo desarrollar el manejo de estructuras oracionales, incluso prescindiendo a veces de sus significados lógico-semánticos.

En suma, la finalidad de los materiales de estudio, con respecto a los contenidos gramaticales, es permitir que el aprendiente se familiarice con el funcionamiento de las estructuras morfosintácticas de la lengua en tanto sistema formal, no considerando, especialmente, los significados pragmáticos y actitudinales de dichas estructuras en el nivel discursivo-textual.

Excepcionalmente, algunos de estos textos de estudio presentan actividades destinadas a la práctica de ciertos aspectos de cohesión textual. Estos son, principalmente, las conjunciones subordinantes y los denominados 'conec-

tores' (que aquí hemos llamado 'juntores', siguiendo la descripción de Quirk et al. 1972 y 1985). Sin embargo, el tratamiento que reciben estos elementos se reduce a la conexión biclausular o bioracional, respectivamente. En ciertas ocasiones, reciben alguna atención las expresiones de referencia anafóricas, en particular los pronominales (e.g., 'it', 'that'), y los elementos de sustitución (cf. Carne et al. 1995 y 1996), si bien no siempre se explicita suficientemente la dimensión textual que les es propia.

La tarea de enfocar la enseñanza de las formas gramaticales en una aproximación retórico-textual requiere, como se ha planteado, que, por una parte, se expliciten sus relaciones con los componentes semántico, pragmático y actitudinal del sistema y que, por otra, se adopte una aproximación textual, i.e., transoracional. En el presente trabajo se entregarán algunas propuestas en esta dirección. Al respecto, se discutirá, en primer lugar, el tratamiento que reciben, en los respectivos dominios lingüísticos en que se han originado, las categorías gramaticales que aquí interesan. En segundo lugar, se argumentará en favor de su reevaluación y consecuente tratamiento como constituyentes transoracionales que contribuyen a la organización retórico-textual del mensaje. Donde sea factible, se demostrará dicho tratamiento haciendo referencia a algunos trabajos que, aisladamente, abordan los contenidos gramaticales en cuestión según la modalidad propuesta.

Buscando precisar las relaciones que establecen con el plano semántico o con el actitudinal, como también algunas de sus funciones retóricas en la elaboración del mensaje, en el presente trabajo se examinarán los siguientes elementos gramaticales: a) una subclase de 'subjuntos', específicamente las marcas de 'punto de vista' y de 'subtopicalización'; b) los 'juntores', o superconectores lógico-textuales'; y c) los 'disjuntos', o marcas actitudinales.

## 2. ALGUNOS SUBJUNTOS COMO MARCAS DE PUNTO DE VISTA Y DE SUBTÓPICO, LOS JUNTORES COMO CONECTORES LÓGICO-TEXTUALES Y LOS DISJUNTOS COMO MARCAS DE ACTITUD

Tanto Quirk et al. (1972 y 1985) como Greenbaum y Quirk (1990) describen un conjunto de elementos léxicos y expresiones gramaticales que, en su opinión, pertenecen a una macrocategoría funcional común, los adverbiales. En ella incorporan cuatro categorías: adjuntos, subjuntos, juntores y disjuntos. Los autores listan, además, un gran número de expresiones que típicamente son elementos de las subclases establecidas. También describen la multiplicidad de funciones sintácticas que dichas expresiones pueden realizar en distintos niveles.

Sin embargo, en este conjunto descriptivo no se explica suficientemente (con excepción de los juntores) que algunas subclases de estas categorías —como la subclase de adjuntos discutida previamente, los adverbiales N (Zenteno 1996), los disjuntos y algunas de las subclases de subjuntos— cumplen funciones más bien textuales, en el nivel proposicional o en el actitudinal, en lugar de realizar funciones intraoracionales. Se argumentará aquí que los juntores, los disjuntos y algunas subclases de subjuntos no deberían ser consi-

derados adverbiales, por cuanto esta comprensiva categoría —indicativa de una función sintáctica, no de una clase léxica o sintáctica— no implica operaciones sintácticas en los niveles trans- o supraoracionales sino en los niveles oracionales y suboracionales. Es decir, la función adverbial es operativa en el mismo nivel de las funciones sujeto, predicador, objeto y complemento, que realizan los constituyentes de oraciones y suboraciones (cláusulas), como lo reconocen, sistemáticamente, Quirk et al. en su gramática comprensiva.

En lo que se presenta a continuación, se pretende reorientar la apreciación de los jutores, de los disjuntos y de una subclase de subjuntos enfatizando su funcionalidad textual, ya sea en el nivel organizacional del contenido proposicional o en la expresión de significados temáticos o actitudinales, todos los cuales, en nuestra opinión, inciden en la configuración del plano retórico-textual.

### 2.1. Una subclase de subjuntos como marcas de punto de vista y de subtópico

La categoría subjuntos incluye un conjunto de elementos que realizan un variado número de funciones sintácticas. Puede considerarse que es una categoría de naturaleza muy diversa, atendiendo a los múltiples roles funcionales que cumplen las distintas subclases. Algunas de ellas realizan operaciones (sub)oracionales, ya sea en la expresión de significados semánticos o pragmáticos, pero otras cumplen, en nuestra opinión, claras funciones textuales. Quirk et al. (1985) distinguen entre los subjuntos de ‘orientación amplia’ y los de ‘orientación restringida’.

En lo que aquí interesa, son los subjuntos de orientación amplia los que cumplen funciones retórico-textuales. Entre ellos se distinguen las marcas de ‘punto de vista’, que señalan una dimensión delimitante del contexto temático en que se inserta el contenido proposicional de las oraciones que introducen (e.g., *architecturally, from a historical point of view, looked at politically, moneywise*). También es posible distinguir las marcas de ‘subtopicalización’, en términos que se explicarán más adelante en este mismo apartado.

Puede precisarse aun más la descripción de las marcas de punto de vista. En general, cumplen una importante función textual, tal es actuar como marcas delimitantes del tópico o, más bien, de un subtópico del contenido proposicional del mensaje, explicitando una aproximación “convergente”. Incluso, es difícil visualizar el funcionamiento de estos elementos en otro plano organizativo que no sea el textual. Los ejemplos siguientes, tomados de los autores citados, demuestran su clara función delimitadora e introductoria, en tanto punto de vista, de la subtemática textual:

(1) *From a political point of view*, it is urgent that this government should act more effectively on aid to developing countries.

(2) *As far as mathematics was concerned*, John was a complete failure.

(3) *If we consider the financial position*, the country is going to have a bad year.

(Quirk et al. 1985:569)

Al respecto, aun cuando estos elementos están ocasionalmente presentes en los 'textos-base' empleados en la presentación de contenidos temáticos, no ha sido posible encontrar ningún tratamiento de ellos en los textos de estudio y de referencia consultados para los fines de este trabajo. Todo ello justificaría su necesaria inclusión en la base de un sílabo retórico-textual, hacia el cual apuntan las propuestas aquí presentadas.

Llama la atención que Quirk et al. (1985) no presenten una descripción explícita y precisa de una subclase de subjuntos que, a nuestro juicio, tienen una estrecha relación con las marcas de 'punto de vista'. Se trata de un subconjunto que aquí denominamos marcas 'subtopicalizadoras', o 'subtemáticas'. Como sus nombres lo indican, estas expresiones cumplen una importante función textual, tal es explicitar, o destacar, el subtópico en que se inserta el contenido proposicional que introducen. Esta categoría incluye expresiones, formales e informales, como las siguientes: *with respect to, as far as ... is concerned, concerning, regarding, as regards, speaking/talking of/about*. Con respecto a lo recién comentado acerca de Quirk et al., obsérvese que el ejemplo (2) incluye, como marca de punto de vista, el subjunto *as far as ... is concerned*, lo que motiva nuestra objeción: mientras las marcas de punto de vista explicitan una aproximación subtemática delimitante del contenido proposicional que introducen, los subjuntos subtopicalizadores apuntan a éste de un modo más bien globalizador, por cuanto, en términos amplios, marcan el dominio temático en que se inserta dicho contenido.

No obstante, como ya señaláramos, el importante rol que cumplen las marcas subtopicalizadoras en la configuración retórico-textual, ello no es reconocido consecuentemente ni en los textos de estudio ni en los manuales de referencia, según se desprende del examen de los materiales examinados. Excepcionalmente, sólo hemos encontrado dos referencias a estas marcas: primero, en lo que puede considerarse como un intento pionero, un texto de estudio de nivel intermedio-avanzado (Novoa y Zenteno 1985) las presenta más bien como 'expresiones relacionadoras', operativas en un plano bioracional (aun cuando se tiene en mente la perspectiva textual de su funcionamiento). Segundo, en lo que resulta ser una aproximación muy innovadora de una versión anterior, el manual de referencia de Swan 1995 (cf. Swan 1980) les asigna un estatus textual por cuanto las incluye en el primer lugar en su lista de las 'marcas discursivas' (p. 159). Este autor las denomina expresiones de 'focalización' y de 'ligazón', lo que le permite agregar otras expresiones relacionadas, e.g., *with reference to*. Al explicar su funcionamiento, Swan señala que ellas "focalizan la atención en lo que va a decirse, al anunciar el tema. Algunas [marcas] también establecen una ligazón con un discurso previo, al hacer referencia a algo dicho anteriormente" (p.159). Junto con presentar algunos ejemplos, el autor precisa las condiciones de uso de estas expresiones:

- (4) *With reference to* your letter of 17 March, I am pleased to inform you that ... (expresión muy formal usada principalmente al comienzo de cartas comerciales).

- (5) ...there are no problems about production. *As far as marketing is concerned*, I think the best thing is ... ([al igual que 'as regards', esta marca] generalmente anuncia un cambio de tema por el hablante/escritor).

(Swan 1995: 159)

## 2.2. Los jutores como superconectores lógico-textuales

Los jutores (e.g., *moreover, however, therefore*) son generalmente descritos como elementos adverbiales (Quirk et al. (1972 y 1985), Leech et al. (1982), Greenbaum y Quirk (1990), y Bloor y Bloor (1995)). Sin embargo, en el presente trabajo, se argumentará que deberían ser recategorizados como 'conjunciones' en atención a su condición de conectores lógicos, o nexos, y a que esta función es propia del plano textual.

En su modelo de cohesión, Halliday y Hasan (1976), y Halliday (1985 y 1994) destacan el estatus textual de los jutores en tanto conectores lógicos. Los incluyen en la categoría de 'conjunción', en que también incorporan—considerando que expresan los mismos significados lógicos— las conjunciones coordinantes (*and, but, or*) y las subordinantes (*if, although, because*, por ejemplo). Estos tres tipos de nexos son clasificados, con criterios semánticos, en cuatro subcategorías: aditivos, adversativos, causativos y temporales. Esto es consecuente con sus principios de que el texto es una unidad semántica y que las conjunciones, al establecer relaciones de significado lógico entre dos o más proposiciones de un mismo texto, son recursos cohesivo-textuales.

Atendiendo a su funcionamiento textual típico, es posible realizar una distinción entre los tres tipos de conjunciones. Normalmente, los jutores establecen ligazones entre 'conjuntos proposicionales' (e.g. *firstly, secondly, lastly*, en un listado; *to sum up, in conclusion*, que introducen un resumen o una conclusión, respectivamente), por lo que pueden ser caracterizados como 'superconectores' en atención a su gran poder conectivo. Por su parte, los coordinadores establecen, a menudo simultáneamente con el proceso reductivo de elipsis, conexiones interproposicionales expresadas mediante dos oraciones o, incluso, por unidades de rango sintáctico menor. Pueden, entonces, ser considerados como conectores básicos. Esto no impide que puedan también funcionar como jutores, en tanto son usados para ligar segmentos proposicionales, como a menudo puede observarse en el dominio periodístico, por ejemplo. Tampoco impide que ambas clases de conjunciones coocuran en la expresión de significados comunes, e.g., *and therefore, but yet*. En cuanto a las conjunciones subordinantes, debido a que marcan ligazones entre proposiciones expresadas por cláusulas, pueden ser caracterizadas como conectores intraoracionales, o 'subjunciones'. Esto último no obsta para que las cláusulas subordinadas cumplan las funciones retórico-textuales de trasfondo o de expansión.

Los jutores poseen otras características sintáctico-semánticas que confirman su estatus textual. Su funcionamiento requiere la presencia de por lo menos dos oraciones (en tanto ellas expresan dos proposiciones) o de dos segmentos oracionales (luego proposicionales). En general, un jutor aparece ligado, en posición inicial o inicial-media, a la segunda (o tercera, etc.)

oración (o conjunto oracional), en todo momento respetando las relaciones semánticas establecidas. Todo esto queda de manifiesto en los siguientes ejemplos:

(6) \**However*, she went on working.

(7) Lucy was really exhausted. *However*, she went on working.

(8) Intent on finishing the report as soon as possible, Lucy had arrived at the office much earlier than usual and had been working on it the whole day long. By 8 in the evening, she was really exhausted. *However*, she went on working.

Del mismo modo que los otros conectores, el rol de los jutores es explicitar relaciones lógicas (causa-efecto, contraste, adición, etc.), luego coherentes, ya existentes entre las proposiciones expresadas en las oraciones ligadas. Es decir, la ausencia de un jutor en la estructura de superficie textual no altera la coherencia de la estructura profunda del discurso, ya establecida por las proposiciones involucradas en la ligazón, como puede observarse al omitir el jutor en el ejemplo (9).

(9) Lucy had been working all day long. She was really exhausted. She went on working.

Puede considerarse, por tanto, que los jutores son marcas suficientes, pero no necesarias, que están presentes en la estructura textual de superficie. Su función primordial es explicitar, en el nivel transoracional, relaciones lógico-semánticas existentes en la estructura profunda del discurso. En consecuencia, la presencia de los jutores debería justificarse con referencia al plano retórico, cuyo rol, como se ha propuesto anteriormente, es el funcionamiento eficiente de los elementos gramaticales en cuanto expresión de los significados semánticos, actitudinales y pragmáticos en la composición textual.

El funcionamiento retórico-textual asignado a los jutores en este trabajo será ilustrado con referencia a un texto adaptado de un texto de estudio de nivel intermedio-avanzado (O'Neill et al. 1987), una de cuyas secciones tiene como propósito el entrenamiento en la producción de discurso escrito, donde es frecuente observar el funcionamiento de los jutores como 'superconectores'. Éstos se presentarán en cursivas y precedidos de un número para indicar su orden de aparición. Sin embargo, en el texto original han sido omitidos y se les presenta en una lista adjunta para que el estudiante los seleccione e inserte en el texto. Esta tarea de selección de jutores y de completación textual implica la debida consideración de las relaciones de cohesión y, en particular, de las relaciones de coherencia proposicional del discurso subyacente.

(10) LIVING IN THE COUNTRY

Living in the country is often the secret dream of certain city-dwellers. (1) *However*, in reality it has both its advantages and disadvantages.

There are many advantages to living in the country. (2) *First of all*, one is much closer to nature and one can enjoy more peace and quiet. (3) *In addition*, life in the



country is much slower and people tend to be more open and friendly. A further advantage is that there is much less traffic and, (4) *as a result*, it is a much safer place to bring up young children.

(5) *In contrast*, there are certain drawbacks to life outside the city. (6) *Firstly*, because there are fewer people, one has a smaller number of friends. (7) *Moreover*, entertainment, particularly in the evening, is difficult to find. (8) *Furthermore*, the fact that there are fewer shops and services often means that there are fewer employment opportunities. (9) *Consequently*, one may have to travel long distances to work elsewhere, and this can be extremely expensive.

(10) *On the whole*, it can be seen that the country is more suitable for some than others. (11) *On the one hand*, it is often the best place for those who are retired or who have young children. (12) *On the other hand*, young single people who are following a career and who want some excitement are better provided for by life in the city.

Junto con advertir su organización retórica global —en términos de introducción (primer párrafo), desarrollo (párrafos segundo y tercero) y conclusión o evaluación (cuarto párrafo)—, es posible observar en este texto cómo los jutores explicitan las conexiones lógico-semánticas generadas entre distintas proposiciones o grupos proposicionales. Así, en (1), el jutor *however* marca un contraste entre las proposiciones expresadas por las dos oraciones del primer párrafo; específicamente, entre la expresión *secret dream* y la expresión *in reality*. Otras conexiones de contraste son marcadas por el jutor (5) *in contrast* (entre los párrafos (2) y (3), que presentan las ventajas y las desventajas de la vida en el campo, respectivamente) y los jutores (11) *on the one hand* y (12) *on the other hand*, en combinación, que contrastan *those who are retired or who have young children* con *young single people*.

Los otros jutores presentes en el texto marcan significados lógicos diferentes pero relacionados. De ese modo, contribuyen a la elaboración de la cohesión textual, manifestación de la coherencia discursiva. Al respecto, tanto en el segundo párrafo como en el tercero, está presente el significado de adición en una lista de ventajas y de desventajas, y marcado por jutores como, por ejemplo en el tercer párrafo, (6) *firstly*, (7) *moreover* y (8) *furthermore*. Además, es posible observar que las ventajas y desventajas presentadas al final de cada una de las listas, e introducidas por la construcción *a further advantage is that* y por el jutor *furthermore*, respectivamente, constituyen las causas conducentes a las consecuencias introducidas por los jutores (4) *as a result* y (9) *consequently*.

Por lo tanto, es posible observar la importante función integradora, luego cohesiva en tanto manifestación de coherencia discursiva, que los jutores cumplen en el proceso de elaboración textual. Dicho funcionamiento puede, además, ser considerado retórico, si por este término también se entiende el empleo de un conjunto de recursos lingüísticos eficientes que faciliten la elaboración de un mensaje efectivo.

Sin embargo, no son muchos los textos de estudio que se ocupan, en forma sistemática, del carácter esencialmente textual de los jutores. Por ello, aun cuando pueda objetarse la alta frecuencia de estos elementos en los textos presentados (tal vez distorsionando su real ocurrencia en textos auténticos), el tratamiento regular que de ellos ofrecen O'Neill et al. resul-

ta ser un aporte. Otros textos de estudio que también los incorporan sistemáticamente son los de Coe et al. (1983), y Novoa y Zenteno (1985 y 1990), por ejemplo.

Por otra parte, y a diferencia de la situación constatada en los textos de estudio y de trabajo, es posible encontrar un tratamiento sistemático de los jutores en los manuales de referencia. Son representativos al respecto los manuales de, por ejemplo, Gethin (1990) y Murphy (1994). Sin embargo, el carácter de superconector proposicional de los jutores no es explicitado en ninguno de los manuales de referencia examinados. Más bien, se manifiesta una tendencia a destacar su funcionamiento en el plano bioracional, en lugar de su característico rol multi-oracional, i.e., textual.

### 2.3. *Los disjuntos como marcas actitudinales*

En la parte final de esta sección se presentará la clase de elementos que, en su trabajo seminal sobre los adverbiales, Greenbaum (1969) denominara 'disjuntos'. Tanto Quirk et al. (1972 y 1985) como también Greenbaum y Quirk (1990) entregan una acabada descripción de sus características formales y de sus modalidades de funcionamiento. Se planteará aquí que los disjuntos cumplen importantes funciones textuales.

A diferencia de los jutores, los disjuntos no actúan en el nivel lógico-semántico transoracional del mensaje sino que configuran un plano diferente de expresión. Constituyen una dimensión supraoracional que permite que el escritor o hablante exprese, en términos generales, significados de índole subjetiva, relacionados con su actitud frente al contenido proposicional o a su modalidad de expresión. De ahí, su nombre alternativo de 'marcas actitudinales'.

Los autores citados distinguen dos categorías centrales de disjuntos: las marcas de 'contenido' y las de 'estilo'. Según el tipo de actitud expresado por el emisor, las marcas de contenido incluyen dos subcategorías: a) 'evaluación', que como su nombre indica, introducen un juicio evaluativo (e.g., *understandably, to everyone's surprise, what is even more remarkable*); y b) 'certeza', que introducen, básicamente, una calificación subjetiva del grado de verdad o de certeza del contenido proposicional de la oración con que se relacionan (e.g., *clearly, obviously, seemingly, it is very likely that*).

Por su parte, los disjuntos de estilo manifiestan un comentario del emisor respecto al estilo o forma de su mensaje. Quirk y sus colaboradores reconocen dos subcategorías: a) 'modalidad', que explicitan el modo de expresión del emisor (e.g., *truthfully, in short, if I may say so without offence*); y b) 'sentido', que delimitan el sentido o extensión en que se debe interpretar el contenido proposicional introducido (e.g., *strictly speaking, generally speaking, personally*).

Es posible plantear que los disjuntos realizan importantes funciones retórico-textuales. A diferencia de los jutores, no actúan en el plano lógico-semántico del mensaje; por tanto, no portan significados proposicionales ni puede considerárseles elementos inter- o transoracionales. Más bien, configuran un plano distinto de comunicación, supraoracional, por medio del cual el emisor expresa distintos significados actitudinales.

A continuación se ilustrará el funcionamiento de algunos disjuntos con referencia a los segmentos de dos textos, una noticia de diario y una conversación informal, presentados en dos textos de estudio de nivel avanzado (Garton-Sprenger y Greenall (1983), y Templer y Nettle (1974), respectivamente). Los disjuntos que se encuentran en ambos textos, destinados a la presentación y práctica de contenidos, no son tratados como tales. Los mostramos en cursivas y numerados para una breve discusión.

(11) BOC TO BUILD NEW SCOTTISH OIL TERMINAL

The British Oil Corporation announced yesterday its intention to construct a new deep water oil terminal in Loch Kyle on the west coast of Scotland which will be large enough to take the new 500,000 ton supertankers... And it's not far from Howeskirk, which must expand its refinery or it'll lose its place in the world petro-chemical industry... (1) *Obviously*, the tankers have to unload their cargo quickly and storage tanks at Crannog are the only answer...

Asked whether BOC was concerned about the disruption to the village of Crannog and the damage to the environment, the spokesman replied, "(2) *Inevitably*, we'll meet some local opposition and (3) *probably* some resistance from conservation groups, but we're hoping that people will understand why this new terminal is necessary."

(12) A PARTY

Lane: They're making a lot of noise in there, aren't they?

Ward: Yes. They often do...

Lane: I can hear a record player... or is it someone singing... (4) *perhaps* it's the television? It's awfully loud... Are they celebrating something, or what?

Ward: There doesn't have to be a reason.

Lane: Yes, but (5) *surely* no one gives a party just for no reason. (6) *Perhaps* it's someone's birthday...

Ward: (7) *I suppose* it could be.

Lane: (8) *Frankly*, I don't think I could stand it long next to such noisy people... Have you never complained?

Ward: What's the use?

Lane: Well, at least they'd have to listen to you if you said they were disturbing you.

Ward: (9) *To tell the truth*, they're not.

Lane: Oh, Lord. I'm being a bore, aren't I, going on like that?...

Los disjuntos que se encuentran en ambos textos ilustran la mayoría de las categorías de significados actitudinales descritos anteriormente. De esta manera, en cuanto disjuntos de contenido, (1) *obviously* y (5) *surely* manifiestan certeza por parte del emisor, mientras que (3) *probably*, (4) y (6) *perhaps*, y (7) *I suppose* expresan distintos grados de incertidumbre o de posibilidad. Otro disjunto de contenido, (2) *inevitably*, indica evaluación (una importante categoría en la configuración de los significados actitudinales del mensaje) por parte del emisor. A su vez, en el segundo texto, se encuentran dos disjuntos de 'estilo' (8) *Frankly* y (9) *to tell the truth*, que ponen de manifiesto la modalidad de expresión del hablante (i.e., *I'll tell you this in a frank/truthful manner*, respectivamente).

Con respecto a la presencia de los disjuntos en los textos de estudio y en los de referencia, hemos observado que casi ninguno de aquellos consulta-

dos, incluso los de nivel avanzado, ofrece un tratamiento sistemático de ellos. Pese a que ya han transcurrido más de veinticinco años desde las propuestas iniciales acerca de los disjuntos efectuadas por Greenbaum (1969), los lingüistas aplicados y los autores de textos de estudio, salvo muy pocas excepciones, no han recogido debidamente tales importantes propuestas.

El tratamiento ocasional de los elementos disjuntivos que se ha encontrado en algunos textos de estudio es, además, confuso. Se requiere, por tanto, una reformulación más precisa y sistemática. Es el caso, por ejemplo, de la descripción y ejercitación sugeridas por Alexander (1990), un manual de referencia y de práctica gramaticales. En una subsección de este texto (subsección 7.8A), y bajo la denominación *viewpoint adverbs*, se presenta una serie de disjuntos. Sin embargo, como el nombre indica, no se los distingue de los subjuntos temáticos y de punto de vista ya discutidos. Tampoco se ofrece, en la parte descriptiva, una adecuada diferenciación entre los disjuntos de contenido y de estilo para que el estudiante pueda reconocerlos y usarlos apropiadamente.

Pese a este estado de cosas deficitario respecto al tratamiento de los disjuntos, es posible encontrar dos trabajos que se constituyen en excepciones. Uno de ellos, Coe et al. (1983), es un manual de práctica para estudiantes adultos de nivel avanzado. El otro, Novoa y Zenteno (1990), es un texto escolar de nivel intermedio diseñado para estudiantes del último año de enseñanza media. Aun cuando se diferencian en sus objetivos, ambos trabajos incorporan las expresiones disjuntivas como parte de los contenidos gramaticales y ofrecen oportunidades para su práctica en una aproximación retórico-textual. En lo que sigue, se entregará una descripción y evaluación del manual mencionado.

En general, el trabajo de Coe et al. se caracteriza por su enfoque práctico, basado en tareas de resolución de problemas, y tiene como objetivos el reconocimiento y producción de diferentes tipos de textos escritos. Los autores presentan, en forma sistemática, un gran número de actividades para que el estudiante se familiarice tanto con distintos componentes textuales como también con aspectos propios de la expresión escrita: por ejemplo, puntuación, organización de oraciones en un párrafo, organización de párrafos en un texto completo.

Entre los componentes textuales se presentan las tres clases de conectores lógicos (las conjunciones coordinantes, las subordinantes y los jutores) y los disjuntos, si bien no se explicitan las modalidades específicas de funcionamiento textual de cada categoría. Buscando una simplificación pedagógica, los primeros son denominados 'palabras y frases conectivas', y los segundos, 'palabras y frases actitudinales'. Sin embargo, llama la atención que los conectores lógicos reciban un tratamiento práctico más extenso que los disjuntos, aun cuando la aproximación metodológica a ambos sea, en términos cualitativos, bastante similar. Mientras los primeros son atendidos en ocho de las nueve unidades, los segundos reciben un tratamiento sistemático en las tres primeras solamente. Esta situación puede explicarse por el hecho de que en un texto se encuentra, normalmente, un mayor número de conectores lógi-

cos que de disjuntos. De ahí, seguramente, la decisión metodológica tomada por los autores. Puede también haber influido en ella la falta de atención a los disjuntos, característica de los textos de estudio en ese período.

Para los propósitos de reconocimiento y activación de los disjuntos, los autores presentan textos, posiblemente adaptados, pero representativos de las clases de textos factibles de ser elaborados en interacciones similares. Se trata de cartas personales y públicas en que el escritor plantea sus puntos de vista, reacciones y actitudes frente a cuestiones problemáticas que lo involucran en alguna medida; lo cual justifica, entonces, el uso de disjuntos como parte de la comunicación lingüística normal en tales situaciones.

El texto base presentado al estudiante contiene varios espacios en blanco correspondientes a los disjuntos presentes originalmente. El estudiante debe insertar en cada espacio la expresión disjuntiva necesaria. Para tal efecto, debe examinar una serie de tres alternativas en una lista que aparece a continuación del texto y seleccionar la expresión disjuntiva correcta. Las opciones presentadas como distractores son ya sea otros disjuntos o subjuntos incompatibles con el sentido del cotexto respectivo. El ejercicio no requiere especificar la subclase a que pertenece cada disjunto, i.e., establecer si es de contenido o de estilo.

La descripción que antecede puede ser ilustrada con un fragmento de uno de los textos presentados por Coe et al. (sección 1.4.), una carta personal. Se mostrará, primero, la parte inicial de ella y, luego, las series de opciones para la selección de los disjuntos con que debe completarse cada espacio en blanco. Nuevamente, los espacios son introducidos por números que indican su secuencia de aparición en el texto. Cada número corresponde al que introduce cada una de las series de opciones de las que se debe elegir el disjunto correcto.

(13) My dear Francesca,

Thank you very much for your letter. (1) \_\_\_\_\_, it makes an old uncle very happy to know that his niece is interested in what he thinks about her ideas and plans. (2) \_\_\_\_\_, you are thinking of leaving home. (3) \_\_\_\_\_, I must say that I think it would be a very unwise thing to do.

Fran, I know that you are a very sensible girl, and I also know that, (4) \_\_\_\_\_, your parents have brought you up to think for yourself. In your 'open' family you will have heard all the arguments for and against this sort of things many times...

- |   |                    |   |                    |   |                 |
|---|--------------------|---|--------------------|---|-----------------|
| 1 | (a) Naturally      | 2 | (a) In my opinion  | 3 | (a) Fortunately |
|   | (b) Perhaps        |   | (b) To my surprise |   | (b) Frankly     |
|   | (c) Surely         |   | (c) Actually       |   | (c) Undoubtedly |
| 4 | (a) honestly       |   |                    |   |                 |
|   | (b) presumably     |   |                    |   |                 |
|   | (c) quite properly |   |                    |   |                 |

Las respuestas esperadas en este fragmento incluyen tres disjuntos de contenido: (1a) *naturally* (2b) *to my surprise* y (4c) *quite properly*, que indican un jui-

cio de valor respecto al suceso evaluado. La respuesta correspondiente al tercer espacio es un disjuncto de estilo: (3b) *frankly*, que marca la modalidad de expresión del escritor. Esta mayor precisión de los significados textuales de los disjunctos —ausente en la actividad sugerida por Coe et al.— reforzaría su internalización por parte del estudiante<sup>1</sup>. No obstante los puntos débiles que pueda tener esta propuesta acerca de los disjunctos, sus méritos son innegables: es un trabajo pionero que, por una parte, busca compensar una ausencia importante en el sílabo gramatical y que, por otra, ofrece una orientación metodológica para su tratamiento que, si bien puede ser mejorada, es válida.

### 3. COMENTARIOS FINALES

En el presente trabajo se ha intentado entregar una propuesta alternativa, de carácter retórico-textual, acerca del tratamiento de algunas formas gramaticales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. También se ha argumentado en favor de la validez de tal propuesta, considerando que, pese a la gran influencia ejercida por la "ideología" y enfoque comunicativos, en lo que se refiere a poner de manifiesto los aspectos socio-comunicativos inherentes a las formas lingüísticas en el tratamiento de los contenidos temático-funcionales presentados en los materiales de estudio, la aproximación a las estructuras y elementos gramaticales en éstos no ha sido consecuente en tal sentido. De hecho, como aquí se ha intentado demostrar, continúa siendo práctica común acceder a ellos con una orientación formal, oracional y descontextualizadora.

En prácticamente todos los textos de estudio examinados para los propósitos de este trabajo, en particular aquellos publicados por autores británicos hasta mediados de esta década, se ha constatado que persiste el tratamiento de las formas gramaticales en los términos descritos, e.g., Jones (1990 y 1996), Soars y Soars (1991 y 1993), Doff y Jones (1994), Collie y Slater (1995 y 1996), Gairns y Redman (1995) y Burgess y Acklam (1996), por citar algunas publicaciones recientes.

Con respecto a los manuales de trabajo práctico que acompañan a los textos de estudio, generalmente destinados al desarrollo de la producción escrita, hemos podido observar que en algunos de ellos se ofrecen ciertos tipos de ejercicios diseñados con una aproximación textual. Es el caso, por ejemplo, del manual de práctica de Soars y Soars (1993), en que se manifiesta una mayor tendencia a presentar ejercitación gramatical (con)textualizada, esto es, a partir de un texto base —además de aquella que sigue la modalidad oracional o bioracional aquí criticada—. De esta manera, se practican los tiempos gramaticales (tal vez los únicos elementos estructurales comúnmente tratados en el plano textual en los materiales de estudio) sobre la base de, por

<sup>1</sup> Como sucede, en contraste, en Novoa y Zenteno (1990), en su tratamiento práctico de estos elementos con una modalidad bastante similar.

ejemplo, textos narrativos (p.41) o descriptivos (p.33), los pronombres personales y los determinadores posesivos en su función pragmática de expresiones referenciales (p.18), y las conjunciones coordinantes y subordinantes en su rol de conectores lógicos (p. 45).

En cuanto a los manuales de referencia y de práctica gramaticales, puede observarse que, en la mayoría de ellos, se continúa tratando los contenidos respectivos en la aproximación oracional y descontextualizadora a que nos hemos referido. Salvo algunos trabajos innovadores, que recogen sólo parcialmente una aproximación textual (e.g., Alexander 1993, Swan 1995, este último ya mencionado con referencia a su tratamiento de las marcas discursivas), la mayoría de los manuales de publicación reciente no describen los contenidos gramaticales ni activan su práctica en términos significativamente diferentes (e.g., Alexander 1990, Newby 1993, Murphy 1994).

Sin embargo, una innovadora aproximación textual sistemática es el manual de referencia y de práctica gramaticales de Alexander (1993). Cada unidad de este manual incluye un texto base de presentación, del cual derivan los contenidos léxico-gramaticales cuyo funcionamiento se busca describir y ejercitar mediante distintas modalidades de trabajo, varias de las cuales implican incluso resolución de problemas. De esta manera, se presentan actividades como la transformación de oraciones, búsqueda de explicaciones acerca del funcionamiento gramatical de los elementos presentados y determinación de la gramaticalidad o agramaticalidad de estructuras alternativas. La ejercitación inicial, a pesar de ser presentada en el nivel oracional, hace referencia al contenido temático del texto base, manteniendo así la contextualización original. Sin embargo, el resto de los ejercicios tiende a una gradual descontextualización con respecto al texto base, lo cual desvaloriza la aproximación textual inicial.

En lo que concierne a las propuestas específicas discutidas en este trabajo, acerca de un tratamiento retórico-textual de una subclase de subjuntos, de los jutores y de los disjuntos, no ha sido posible encontrar una tendencia clara en tal sentido en la mayor parte de los materiales de estudio examinados. Cuando sí se ofrece algún tratamiento textual, éste es sólo parcial y no ofrece una clara categorización o distinción entre los elementos en cuestión.

No obstante, hemos comprobado algunos desarrollos en la dirección señalada. Por una parte, algunos manuales de referencia han prestado atención a la dimensión retórico-textual, propiedad fundamental de los elementos discutidos; por ejemplo, la descripción de las marcas discursivas (comentada parcialmente en el apartado sobre los subjuntos de subtopicalización) en Swan (1995). Por otra parte, el enfoque metodológico ofrecido por Coe et al. (1983) (también discutido previamente a propósito de los jutores y disjuntos) pone de manifiesto, en forma apropiada, las líneas básicas de la aproximación planteada.

Mediante las propuestas delineadas y argumentos ofrecidos en este trabajo, que favorecen una aproximación retórico-textual en el tratamiento de los elementos gramaticales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pretendemos, en último término, expresar nuestra convicción de que cada

una de las partes y etapas del proceso de enseñanza de una segunda lengua debería ser implementada de una manera consecuente con lo que ha probado ser uno de los principios básicos del análisis del discurso y de la lingüística textual; tal es, que el texto, configurador del discurso mental, es la unidad básica de lenguaje en tanto instancia de comunicación y de interacción social. Así lo han establecido y fundamentado no sólo los lingüistas del texto y analistas del discurso sino también los estudiosos de la cognición humana.

## REFERENCIAS

- BLOOR T. y M. BLOOR. (1995). *The functional analysis of English. A Hallidayan approach*. Londres: Edward Arnold Press.
- CELCE-MURCIA, M. y L. MCINTOSH. (Eds.). (1979). *Teaching English as a second or foreign language*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
- CELCE-MURCIA, M. y D. LARSEN-FREEMAN. (1983). *The grammar book. An ESL/EFL teacher's course*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
- GREENBAUM, S. (1969). *Studies in English adverbial usage*. Londres: Longman Group Limited.
- GREENBAUM, S. y R. QUIRK. (1990). *A student's grammar of English*. Harlow: Longman Group UK Limited.
- HALLIDAY, M. (1985). *An introduction to functional grammar* (1ª ed.). Londres: Edward Arnold Press.
- HALLIDAY, M. (1994). *An introduction to functional grammar* (2ª ed.). Londres: Edward Arnold Press.
- HALLIDAY M. y R. HASAN. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman Group Limited.
- LEECH, G. y J. SVARTVIK. (1975). *A communicative grammar of English*. Londres: Longman Group Limited.
- LEECH, G., M. DEUCHAR y R. HOOGENRAD. (1982). *English grammar for today*. Basingstoke: MacMillan Publishers Limited.
- QUIRK, R., S. GREENBAUM, G. LEECH y J. SVARTVIK. (1972). *A grammar of contemporary English*. Londres: Longman Group Limited.
- QUIRK, R., S. GREENBAUM, G. LEECH y J. SVARTVIK. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Harlow: Longman Group Limited.
- RUTHERFORD, W. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. Harlow: Longman Group UK Limited.
- RUTHERFORD, W. y M. SHARWOOD SMITH. (Eds.). (1988). *Grammar and second language teaching: A book of readings*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- ZENTENO, C. (1996). *Algunas propuestas para una gramática textual en la enseñanza de inglés como lengua extranjera*. *Lenguas Modernas* 23:167-180.

## TEXTOS DE ESTUDIO Y MANUALES DE REFERENCIA Y DE PRÁCTICA

- ALEXANDER, L. (1990). *Longman English grammar practice for intermediate students*. Harlow: Longman Group UK Limited.
- ALEXANDER, L. (1993). *Longman advanced grammar. Reference and practice*. Harlow: Longman Group UK Limited.
- BURGESS, S. y R. ACKLAM. (1996). *First certificate Gold. Exam maximiser*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Limited.
- CARNE P., L. HASHEMI y B. THOMAS. (1995). *Cambridge practice tests for first certificate 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARNE P., L. HASHEMI y B. THOMAS. (1996). *Cambridge practice tests for first certificate 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COE, N., R. RYCROFT y P. ERNEST. (1983). *Writing skills. A problem solving approach*. Cambridge: Cambridge University Press.



- COLLIE, J. y S. SLATER. (1995). *True to life. Elementary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLLIE, J. y S. SLATER. (1996). *True to life. Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOFF, A. y L. JONES. (1994). *Language in use. Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- GAIRNS, R. y S. REDMAN. (1995). *True to life. Pre-intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARTON-SPRENGER, J. y S. GREENALL. (1983). *On course for first certificate*. Londres: Heinemann Educational Books Ltd.
- GETHIN, H. (1990). *Grammar in context. Proficiency level English*. Londres: Collins ELT.
- JONES, L. (1990). *Progress to first certificate. New edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JONES, L. (1996). *New progress to first certificate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MURPHY, R. (1994). *Essential grammar in use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NOVOA, P. y C. ZENTENO. (1985). *Contact 5*. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A.
- NOVOA, P. y C. ZENTENO. (1990). *On your marks 4*. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A.
- O'NEILL, R., M. DUCKWORTH y K. GUDE. (1987). *Success at first certificate*. Oxford: Oxford University Press.
- NEWBY, D. (1993). *Grammar for communication*. Viena: ÖBV Pädagogischer Verlag GmbH.
- SOARS, J. y L. SOARS. (1991). *Headway. Pre-intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- SOARS, J. y L. SOARS. (1993). *Headway. Elementary*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAN, M. (1980). *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAN, M. (1995). *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press.
- TEMPLER, J. y K. NETTLE. (1974). *First certificate interviews*. Londres: Heinemann Educational Books Ltd.