

LA GRAMÁTICA TEXTUAL: UN PARADIGMA EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA¹

PABLO CORVALÁN REYES
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

CARLOS ZENTENO BUSTAMANTE
Universidad de Chile

Sobre la base de los últimos avances en la lingüística descriptiva, específicamente en los estudios gramaticales contemporáneos, este trabajo presenta una propuesta de un modelo de gramática textual de la lengua inglesa pertinente y aplicable para los propósitos prácticos del proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera, en particular, aunque no de un modo directo, al desarrollo de las habilidades de lectura y de escritura. Por una parte, al configurar el modelo citado, se intenta caracterizar sus componentes, indicar las funciones textuales de estos y, finalmente, señalar las ventajas comparativas de este modelo respecto de los modelos convencionales de base oracional. Por otra parte, se presenta una aplicación práctica de algunos componentes del modelo propuesto con referencia específica a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: gramática textual, inglés como lengua extranjera, marcadores textuales, estructura de la información

Text grammar: a paradigm for the teaching of grammar in the teaching of English as a foreign language

On the basis of the latest developments in descriptive linguistics and, specifically, in contemporary studies in English grammar, this paper presents a model of text grammar of the English language applicable to the process of teaching English as a foreign language. In particular, the model is viewed in connection with, mainly, the development of reading and writing skills. On the one hand, the aim is to delimit the model's object of study, to identify and characterise its components, to establish its scope and, finally, to point out its comparative advantages with respect to other sentence-based models. On the other hand, some practical applications of some of

Para correspondencia, dirigirse a la dirección postal: Pablo Corvalán Reyes, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Departamento de Inglés, Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa o al correo electrónico <paccorvalan@vtr.net>; Calos Zenteno Bustamante, Universidad de Chile, Departamento de Lingüística, Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, <zenteno@uchile.cl>

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en el XVI Encuentro de SONAPLES, realizado en la Universidad Arturo Prat, Iquique, entre el 7 y el 10 de enero de 2008.

the components of the proposed model are presented for the teaching of English as a foreign language.

KEY WORDS: text grammar, English as a foreign language, text markers, information structure

Recibido: septiembre 2009

Aceptado: noviembre 2009

1.0. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se ha propuesto un gran número de modelos teórico-descriptivos del sistema gramatical de la lengua inglesa, los que son empleados, en mayor o menor medida, como base para la elaboración de materiales didácticos en la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua. Una de las descripciones más conocidas e influyentes es la denominada ‘gramática matriz’, o ‘mainstream grammar’ (Quirk et al. 1985, Biber et al. 1999, Huddleston y Pullum 2002, Leech et al. 2006), la cual, en sus distintas versiones, se fundamenta especialmente en la gramática sistémico-funcional (Halliday y Matthiessen 2004). Otros enfoques teóricos los constituyen la gramática generativa (Chomsky 1957, 1965), la gramática emergente (Hopper 1998), la gramática cognitiva (Langacker 1987, 1991, Taylor 2002, Kay y Fillmore 1999), entre otros.

La mayoría de estos modelos son, primordialmente, de orientación oracional. Esto es, su objeto de estudio lo constituye la oración como el nivel descriptivo superior en la jerarquía gramatical establecida². Aunque han contribuido de manera significativa al entendimiento de una serie de fenómenos gramaticales, el amplio conjunto de modelos gramaticales de orientación oracional no parecen ofrecer contribuciones directas o explícitas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. De un lado, en su mayoría, presentan una visión atomista y descontextualizada de la lengua inglesa y, de otro, restringen su uso en situaciones comunicativas concretas. Para su estudio y descripción, la oración es extraída de su ambiente natural, el texto, focalizándose en los fenómenos que ocurren en su interior para dar cuenta de su composición y estructuración formal. En suma, estas aproximaciones pueden ser caracterizadas como descripciones oracionales e intra-oracionales, por cuanto describen la estructura de oraciones-tipo y la forma de sus constituyentes internos.

² Debida excepción hecha de, principalmente, las descripciones presentadas por Halliday y Hasan (1976), Halliday (1985, 1994) y Halliday y Matthiessen (2004). Debe también reconocerse el hecho de que aquellos autores cuyas descripciones están basadas en datos seleccionados de corpora admiten tener una orientación textual. Sin embargo, la presentación de sus propuestas no siempre permite visualizar el entorno cotextual/contextual de los datos descritos.

Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua requiere, como ha sostenido Widdowson (1983, 1984, 1990, 2004), de un enfoque que optimice el uso comunicativo de la lengua en contextos sociales, lo cual implica una aproximación alternativa, textual y discursiva³, al tratamiento de, incluso, los elementos formales del sistema de la L2; esto es, una gramática textual, como aquí se propone. Entendemos por el término ‘gramática textual’ un modelo descriptivo del sistema gramatical (i.e., morfosintáctico) que pueda dar cuenta, principalmente, del funcionamiento de elementos y construcciones en los niveles inter- (o trans-) y supra-oracionales configurados en el interior de un texto, como se ha propuesto en Zenteno (1996, 1997) y en Corvalán (2007). Lo anterior no excluye dar cuenta, además, de estructuraciones intra-oracionales que, en nuestra opinión, tienen una motivación textual, como se demostrará posteriormente.

2.0. CARACTERÍSTICAS DE UNA GRAMÁTICA TEXTUAL

Una gramática textual puede ser caracterizada como una aproximación a los elementos y construcciones gramaticales de orden ‘contextual’ y ‘co-textual’, en cuanto la aceptabilidad de las formas y construcciones morfo-sintácticas de L2 depende tanto de su relación con el contexto como del co-texto lingüístico en elaboración. Por ‘contexto’ se entiende la realidad física, social y/o psicológica que es accesible a los interlocutores en el momento de la comunicación lingüística (Hymes 1974, Widdowson 2004). Se caracteriza por su carácter multifacético, i.e., por la confluencia de una serie de dimensiones implicadas en el proceso comunicativo: el contexto lingüístico (co-texto e intertexto), el contexto local (témpro-espacial), el contexto socio-cultural, etc. (Hewings y Hewings 2005). Todas estas dimensiones contextuales son graduales y dinámicas (Chafe 1994), es decir, tienen áreas de activación cuyos límites son difusos pero que son de gran relevancia para la producción e interpretación discursiva. El contexto es también interactivo ya que es producto de la constante negociación de los significados entre los interlocutores (Widdowson 2004).

Junto con lo anterior, una gramática textual se distingue por su orientación semántica. Ello, por cuanto sus proponentes visualizan el texto como una macro-unidad de significados configurados no como una ‘super-oración’ sino como un complejo conjunto originado en el plano no formal, por tanto semántico, de la comunicación lingüística (cf. Halliday y Hasan 1976). El texto puede, además, ser visualizado como una macro-proposición por cuanto los significados allí son configurados en términos de unidades lógico-semánticas básicas, o proposiciones (Widdowson 1978, 1979). Finalmente, se entiende por unidad lógico-semántica el conjunto de significados factuales y literales que plasman el sentido básico de un texto. Por otra parte, la

³ Siguiendo a Widdowson, es posible establecer una clara distinción entre ‘texto’ y ‘discurso’. En cambio, otros autores no consideran tal distinción (véase Halliday y Matthiessen 2004) o bien la revierten, si es que no le asignan un estatus de otra naturaleza (cf. van Dijk 1977).

gramática textual es de orientación pragmática. El discurso es una unidad comunicativa que permite la expresión (y correspondiente interpretación) de no solo información referencial sino también de las intenciones y propósitos de los interactuantes. Estos significados comunicativos pueden ser explicitados o solo implicados en el texto (véase, por ejemplo, van Dijk 1977, Widdowson 1983).

La gramática textual, a diferencia de las oracionales, es holística. Los elementos primarios de un texto están constituidos por los segmentos globales ('macro-estructuras'), los que permiten dar cuenta de elementos secundarios más específicos ('micro-estructuras'). Por el contrario, en la gramática oracional, las estructuras generalmente se definen por su composición interna, i.e., los elementos (o construcciones) del rango inmediatamente inferior configuran el nivel inmediatamente superior.

Finalmente, una gramática textual, ya sea de carácter teórico-descriptivo o diseñada para propósitos pedagógicos de enseñanza de una L1 o L2, puede estar basada en la lingüística de corpus. Selecciona textos que son manifestaciones de lenguaje en uso producidos en situaciones comunicativas reales, en lugar de describir o emplear textos ad hoc o conjuntos de oraciones descontextualizadas diseñados por un lingüista teórico o aplicado de manera intuitiva. Así, la gramática textual da cuenta de patrones configuracionales en una gran cantidad de textos normalmente almacenados computacionalmente.

3.0. EL TEXTO

La base de la gramática textual es el texto: una unidad semántico-contextual de lengua en uso que posee una extensión variada y que forma un todo unificado. A diferencia de la oración, no constituye una unidad sintáctico-formal. Pertenece a un nivel diferente al de ella; por tanto, no es una 'supra-oración'. El texto puede ser oral o escrito y puede ser producido por uno o varios participantes. Como lo manifiestan Halliday y Hasan (1976), un texto escrito puede ser tan extenso como una novela o tan breve como una señal de tránsito. De la misma forma, un texto oral puede consistir en un discurso político de varias horas o en una simple interjección como reacción a una situación inesperada.

4.0. COMPONENTES DE UNA GRAMÁTICA TEXTUAL

Algunos de los recursos y procesos textuales de los que da cuenta una gramática textual son los siguientes:

- Cohesión
- Marcadores actitudinales
- Marcadores pragmáticos
- Estructura de la información y topicalización
- Realización gramatical de los tipos de discurso

En un marco teórico-descriptivo, los recursos cohesivos de la lengua inglesa han sido ampliamente estudiados a partir del trabajo realizado por Halliday y Hasan (1976). Inicialmente, estos autores propusieron un conjunto de categorías semánticas que, en resumen, son agrupadas en dos tipos de recursos: sintácticos y léxicos. Los primeros incluyen la referencia (personal, demostrativa, comparativa), la sustitución y elipsis (nominal, verbal, clausal) y la conjunción. A su vez, los recursos léxicos comprenden la reiteración y la colocación. Estas propuestas han sido ampliadas y/o modificadas por otros autores (véase Quirk et al. 1985, Hoey 1991, Stoddard 1991, Martin 1992, Biber et al. 1999, Huddleston y Pullum 2002, Carter y McCarthy 2006, entre otros).

Las categorías cohesivas han sido asimiladas y re combinadas, como también modificadas en ocasiones, en los planteamientos que han sido desarrollados por los autores de este trabajo. Por ejemplo, Zenteno (1996, 1997), Zenteno y Ruiz (2004-2005) han propuesto una descripción de cohesión textual en la que, por ejemplo, se precisa la categoría de conjunción o conector lógico, en términos de cuatro sub-categorías: coordinadores, subordinadores, conjunciones correlativas y conjuntores, los que expresan categorías de significados lógico-semánticos comunes. Estas últimas corresponden a una integración de las propuestas de Quirk et al. (1985). Además, se sugiere la distinción entre recursos conectivos intratextuales (organizacionales del texto) y extratextuales (referenciales). También puede observarse que la categoría ‘conjuntor’ (e.g., *however, therefore*) es aquella originalmente tratada por Greenbaum (1969) y Quirk et al. (1985) como adverbiales conectivos. Sin embargo, esta visión no da suficiente cuenta de su funcionamiento textual. Por otra parte, por cuanto la elaboración textual, en su dimensión formal, es visualizada como un proceso esencialmente de configuración semántico-sintáctica, se excluye el componente léxico propuesto por Halliday y Hasan (1976). El modelo de recursos cohesivos modificado es presentado en la Figura 1.

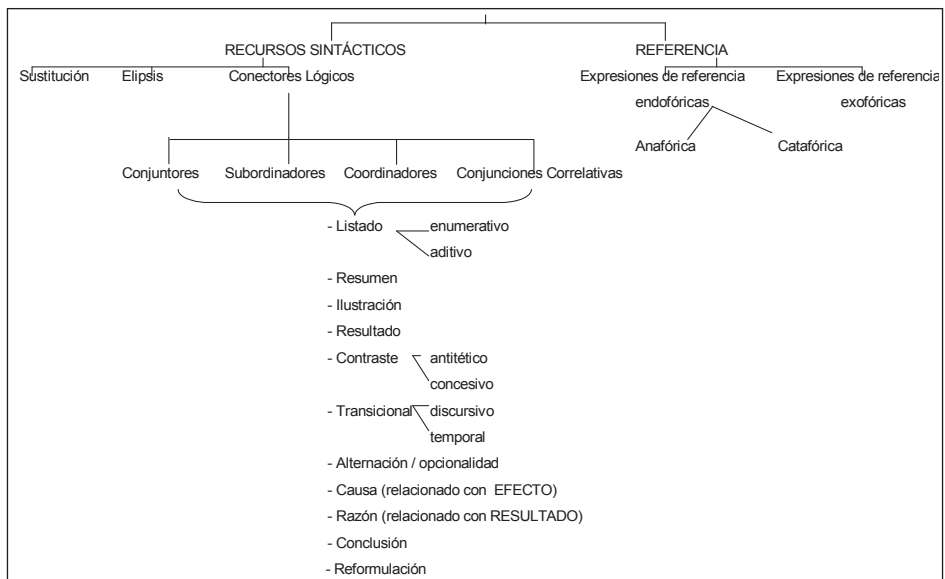


Figura 1: Recursos cohesivos (Zenteno 1996)

Por su parte, Corvalán (2007) plantea que la referencia está estrechamente ligada al concepto de ‘activación’, propuesto por Chafe (1976, 1994), y al de ‘tópico’, propuesto por van Dijk (1977) y sub-tópico (Soto y Zenteno 2003). Dichas nociones inciden directamente en la selección de las expresiones referenciales en la elaboración textual ‘en línea’. Por ejemplo, solo se mantiene la referencia acumulativa pronominal mientras los referentes se mantengan activos o mientras no se interfiera en su estado de activación por la inclusión de un referente competitivo, el que puede originar un grado de ambigüedad. Por otra parte, la sustitución y la elipsis se integran en un componente único, cuyo comportamiento es regido por un principio funcional común: el reemplazo de constituyentes proposicionales por formas más económicas y, por tanto, cohesivas. Adicionalmente, se ha propuesto el término ‘sustitución predicativa’ en reemplazo de ‘sustitución verbal’. Así, por ejemplo, la opción de elegir entre los sustituyentes *do*, *do so*, *do it*, o \emptyset (elipsis) también está influida por la activación en línea y la topicalización como parte del proceso de elaboración discursivo-textual.

La selección apropiada de recursos cohesivos no es el único proceso configurador de un texto lingüístico. En forma paralela, los interactuantes normalmente expresan otros niveles de significación. Entre estos, los significados pragmáticos, o intencionados, ocupan un lugar central no solo en el discurso subyacente sino también en el texto lingüístico. Otra dimensión significativa es aquella constituida por los denominados ‘marcadores actitudinales’ (disyuntores), originalmente propuestos por Greenbaum (1969), Quirk et al. (1985) y Greenbaum y Quirk (1990), además descritos por Biber et al. (1999) y Carter y McCarthy (2006), entre otros, bajo otras denominaciones. Estos autores describen estos marcadores como elementos adverbiales, lo cual implica una visión de ellos más bien intra-oracional, lo cual no pone de manifiesto su funcionamiento textual. En realidad, por cuanto configuran un nivel de significación ‘supra-oracional’, son precisamente elementos textuales al permitir la expresión de un conjunto amplio de significados subjetivos, que son distintos de los significados proposicionales, que son las representaciones cognitivas de los referentes factuales, y de aquellos inter-oracionales (inter-proposicionales) expresados, básicamente, por los conjuntores y coordinadores. Los disyuntores son categorizados como de ‘contenido’ y de ‘estilo’. Los disyuntores de contenido comprenden las sub-clases de ‘grados de certeza’ (e.g., *certainly*, *definitely*, *perhaps*, etc.) y de ‘evaluación’ (e.g., *fortunately*, *regrettably*, *surprisingly*, etc.). Los disyuntores de estilo incluyen las sub-clases de ‘modos de expresión’ (*frankly*, *to put it bluntly*, *briefly*, etc.) y de ‘sentido’ (*in broad terms*, *strictly speaking*, etc.).

Asimismo, es posible distinguir otros marcadores textuales, los cuales cumplen funciones organizadoras de segmentos proposicionales, principalmente. Entre ellos, es posible incluir los ‘sub-topicalizadores’ (e.g., *as for ...*, *as far as ... is concerned*, *regarding ...*, etc.), los marcadores de ‘punto de vista’ (objetivos: *technically*, *scientifically speaking*, *in a general sense*, etc. y subjetivos: *from my personal point of view*, *personally*, *in my opinion*, *I think*, etc.) y algunos subjuntores de ‘focalización’, en particular algunos ‘aditivos’ (e.g., *in addition*, *also*, *as well*, etc.), aunque estos últimos podrían ser categorizados como conjuntores, según lo discutido anteriormente. Reiterando lo ya planteado, a partir de las propuestas originales de Greenbaum

(1969), estas categorías son consideradas por Quirk et al. (1985) como adverbiales, específicamente como subjuntores. No obstante, no se pone de manifiesto en grado suficiente su funcionamiento textual en cuanto organizadores o anunciadores de segmentos proposicionales. En la Figura 2 se presenta en la forma de diagramas las categorías textuales aquí descritas. Dentro de la subclase de subjuntores, se marcan en negritas las categorías que, de acuerdo con lo aquí propuesto, cumplen funciones textuales.

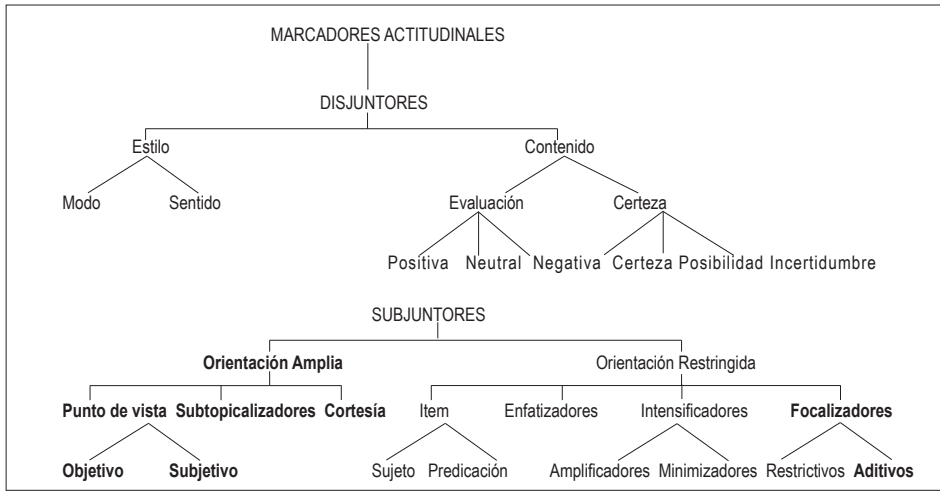


Figura 2: Otros marcadores textuales: disjuntores y subjuntores

Otra dimensión de la gramática del texto la constituye la ‘estructuración de la información’, cuyo estudio se origina en la Escuela de Praga y que es desarrollada, entre otros, por Halliday (1967-1968), Lambrecht (1994) y Erteschik-Shir (2007). Al respecto, Corvalán (2007) plantea que, en inglés, hay dos realizaciones gramaticales que expresan las restricciones contextuales y/o pragmáticas que inciden en la elaboración de las oraciones, a saber, la codificación de la información y el orden sintáctico. Respecto de la primera, la codificación de la información se articula en un continuo que va desde una codificación fuerte, comúnmente realizada por un constituyente gramatical completo, como una frase nominal indefinida o definida, pasando por las pro-formas, que constituyen niveles de codificación intermedia, hasta llegar a la elipsis, que representa la forma de codificación débil. Nuevamente, estas realizaciones dependen del estado de activación de los referentes textuales. Este modelo se presenta en la Figura 3.

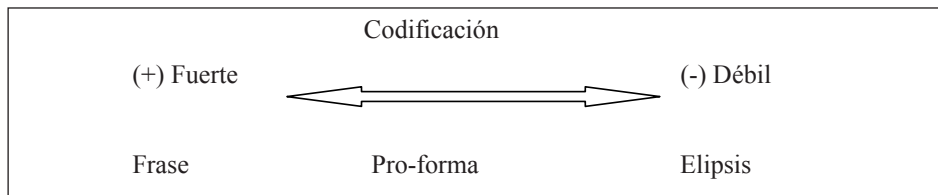


Figura 3: Codificación de la información

Asimismo, el orden sintáctico de la oración en inglés es, en gran medida, determinado por las restricciones contextuales. Así, la selección de un orden no marcado (e.g., SV, SVC, SVO, SVOO, SVOC, etc.) o de uno marcado, expresado, por ejemplo, mediante las construcciones pasivas, las dislocaciones, la inversión, etc. también es determinada por el proceso de topicalización y el estado de activación de los referentes. En el caso de las construcciones pasivas, su uso generalmente implica la activación previa de un referente predominante en el co-texto (i.e., un tópico o tema). Este se ubica en posición inicial en la oración para ser complementado por aquellos constituyentes que conllevan información nueva o inactiva. Por tanto, la construcción pasiva no se comporta en variación libre sino, más bien, en distribución complementaria con la construcción activa. Las dislocaciones, por otra parte, expresan, típicamente, lo que Lambrecht (1994) denomina ‘unidades de información identificatorias’, las que corresponden a proposiciones accesibles incompletas, y cuya realización proporciona el referente ausente (*filling referent*). Siguiendo la conceptualización de Chafe (1976, 1994), pueden ser consideradas como unidades contrastivas o enfáticas, que cumplen con los requisitos de activación proposicional y de la selección de uno o más argumentos como posibles candidatos referenciales.

Finalmente, otra dimensión textual que ha sido estudiada por los autores de este trabajo es la elaboración gramático-textual de algunos tipos de discurso. Al respecto, se ha planteado que, principalmente, en los discursos narrativo y argumentativo, según se pone de manifiesto en ciertas clases textuales como las narraciones y los editoriales, el proceso configurativo del texto implica la elaboración proposicional en términos de bloques estructuradores constituidos por determinados segmentos de carácter retórico-funcional, a saber, ‘trasfondo’, ‘prominencia’, ‘expansión’ e ‘inserción’ (Zenteno 1997). Conjuntamente, se ha propuesto una elaboración discursivo-textual denominada, inicialmente, ‘modalidad dialéctica’ (Zenteno 2002) y luego expandida en términos de una modalidad ‘dual’ o ‘complementaria’ (Zenteno y Ruiz 2004-2005, Corvalán y Zenteno 2006). De acuerdo con este planteamiento, el texto presenta una organización global o parcial en términos de categorías semántico-referenciales interrelacionadas, tales como contraste u oposición de referentes (incluyendo tesis y antítesis), causa y efecto, alternancia u opcionalidad, metáfora global discursiva, entre otros.

5.0. ALGUNAS APLICACIONES DE UN MODELO DE GRAMÁTICA TEXTUAL

En la enseñanza convencional de la gramática inglesa, según se observa en la mayoría de los textos de estudio, las actividades de práctica contemplan, sobre la base de los modelos oracionales discutidos anteriormente, ejercicios tales como completación y construcción de oraciones, corrección de errores morfosintácticos, transformaciones, paráfrasis, entre otros. En muchos casos, estas actividades no estimulan el empleo de las estructuras en textos y contextos situacionales. Alternativamente, un modelo de gramática textual, como el que aquí se propone, visualiza el funcionamiento de las construcciones gramaticales en términos de sus funciones textuales y contextuales. En lo que viene a continuación, se presentan algunas aplicaciones prácticas de las propuestas, las cuales se han implementado en textos y materiales de estudio empleados por los autores, particularmente en docencia universitaria de pregrado.

En el texto 1, se contempla una actividad cuyo objetivo es seleccionar, a partir de alternativas dadas, la expresión referencial pronominal de acuerdo con el proceso de topicalización y la activación en línea. Las respuestas esperadas aparecen en negritas.

TEXTO 1

WHY WE STILL DON'T GET IT, ONE YEAR ON ⁴

Americans are badly served by semi-official media propaganda

Mark Hertsgaard

Perhaps the greatest lie told to the American public about the September 11 terrorist attacks is that they prove the outside world hates us. President Bush, for example, has repeatedly warned Americans about foreign “evil doers” who loathe everything we stand for. The US media has been no less insistent, referring time and again to “Why they hate us”, as one Newsweek story put (a) **it** (b) this (c) that.

But the world doesn't hate us, the American people. It is our government, our military, and our corporations that are resented. To anyone living outside the US, (a) it (b) **this** (c) that may seem an obvious point. But we Americans are not used to drawing the distinction most outsiders do between Americans and America. One result of Americans' confusion is that, a year after the attacks in New York and Washington, we remain largely ignorant of how the world regards us and why.

Non-Americans, however, misunderstand the true source of our ignorance about them, which only furthers our mutual estrangement. Yes, our mind-boggling wealth and power encourage a certain complacency and arrogance. But (a) it (b) this (c) **that** is not the most important cause of our global naiveté.

Americans are ignorant about the outside world mainly because most of what we're told about (a) **it** (b) this (c) that is little more than semi-official propaganda. Our political leaders portray the acts of our government, military and corporations in the best possible light, and our news media do little to challenge these self-serving declarations.

⁴ Fuente: *The Guardian*, 11 de septiembre 2002.

La actividad del texto 2 consiste en un análisis en términos de algunos recursos cohesivos que han sido subrayados. Se trata de determinar la categorización correspondiente a estos recursos y establecer sus funciones textuales, conjuntamente con sus significados semánticos. Esta información es vertida por el estudiante en la tabla de respuestas que se presenta a continuación del texto.

TEXTO 2

LIVING IN THE COUNTRY⁵

- 1 Living in the country is often the secret dream of certain city-dwellers. However in reality, it has
- 2 both its advantages and disadvantages.
- 3 There are many advantages to living in the country. Firstly one is much closer to nature and
- 4 can enjoy more peace and quiet. Moreover, life in the country is much slower and people tend
- 5 to be more open and friendly. A further advantage is that there is much less traffic, and as a result
- 6 it is a much safer place to bring up young children.
- 7 On the other hand, there are certain drawbacks to life outside the city. First of all, because
- 8 there are fewer people, one has a smaller number of friends. In addition, entertainment, particu-
- 9 larly in the evening, is difficult to find. Furthermore, the fact that there are fewer shops and
- 10 services often means that there are fewer employment opportunities. As a result, one may have to
- 11 travel long distances to work elsewhere, and this can be extremely expensive.
- 12 In conclusion, it can be seen that the country is more suitable for some than others. On the
- 13 one hand, it is often the best place for those who are retired or who have young children.
- 14 On the other hand, young, single people who are following a career and who want some
- 15 excitement are better provided for by life in the city.

ANSWER SHEET

Line	Item	Textual Category	Refers to (identifies) / links (connects) / modifies / replaces (substitutes for)	Meaning
1	However	Conjunct	[Living in the country is often the secret dream of certain city-dwellers] [in reality, <u>it</u> has both its advantages <u>and</u> disadvantages]	Contrast
1	It			

⁵ Adaptado de: O'Neill, R., M. Duckworth y K. Gude. 1987. *Success at First Certificate*. Oxford: Oxford University Press.

3	Firstly			
3	and			
11	this			

El texto 3 tiene como propósito sensibilizar al estudiante al funcionamiento de los marcadores actitudinales. Los estudiantes seleccionan la alternativa más apropiada al sentido del segmento proposicional sobre el cual el enunciador expresa su subjetividad. Las respuestas esperadas aparecen en negritas.

TEXTO 3

ATTITUDINAL MARKERS

The blanks in the following letter must be filled with words and phrases that bring out the writer’s attitude to what he is saying. Working in groups of two or three, choose the most appropriate expression from the ones given below.

A LETTER TO THE EDITOR⁶

Dear Sir,

I am writing concerning last week’s editorial, ‘Discipline in our Schools’. Generally, I do not write letters to the newspapers, but I feel that I have to write on this occasion.

(1) _____, I got extremely angry when I read the editorial, which virtually maintained that discipline is the same as cruelty.

(2) _____, when I was at school, we were told what to do and we did it.

(3) _____, if we did not, we were punished. And if we repeatedly refused to obey, we were punished severely. (4) _____, this may seem hard to some people, and (5) _____, we resented it at the time. But we did not really suffer, and we learnt certain values and a certain self-respect.

Personally, I am convinced that discipline is essential if children are to have a sense of security.

(6) _____, a child needs to know what is right and what is wrong, i.e. it needs moral guidance. (7) _____, to judge from their behaviour in public, many children nowadays have no such guidance. (8) _____, physical cruelty would be going too far, but good sound discipline would make these young people happier with themselves and better members of society.

(8) _____, physical cruelty would be going too far, but good sound discipline would make these young people happier with themselves and better members of society.

Yours faithfully,

(Major) Jarvis Pritchard

⁶ Adaptado de: Coe, N., R. Rycroft y P. Ernest. 1983. *Writing skills: a problem-solving approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- | | | |
|---------------------------|---------------------|--------------------------|
| 1. a) Frankly | b) Literally | c) In my opinion |
| 2. a) Strictly | b) Personally | c) Quite properly |
| 3. a) In short | b) Naturally | c) Undoubtedly |
| 4. a) As a matter of fact | b) Of course | c) Indeed |
| 5. a) evidently | b) in brief | c) understandably |
| 6. a) With respect | b) Obviously | c) Technically |
| 7. a) Clearly | b) Practically | c) Unjustly |
| 8. a) Really | b) Officially | c) Admittedly |

Los textos 4 y 5 ejercitan las construcciones pasivas en contexto. Los estudiantes deben seleccionar una de las estructuras alternativas tomando en cuenta el desarrollo topical del texto, es decir, optar por la construcción que mejor ponga de manifiesto la activación de los referentes en línea predominantes. Las respuestas esperadas aparecen en negritas.

TEXTO 4

CHILEAN TAKEOVER AT ATHENS 2004 OLYMPIC TENNIS EVENT⁷

Athens, 23 August

It is hard to disagree that Tennis at the 2004 Olympic Games belonged to Chile.

The nation came to Athens having never won a gold medal in any Olympic sport and went away from the Tennis tournament with two. (a) *A bronze medal was also won by Chile.* (b) ***Chile also won a bronze medal.***

Chile's three medals were the culmination of wildly unpredictable Men's Singles and Doubles events.

TEXTO 5

DISCIPLINE IS NOT A DIRTY WORD, SAYS YOUTH MINISTER⁸

REBECCA SMITHERS, EDUCATION CORRESPONDENT

An education minister yesterday launched an outspoken attack on parents for opposing school detention and failing to back teachers in the drive to improve school discipline.

In a hard-hitting speech to a youth justice board conference in London, (a) ***the minister for young people and adult skills, Ivan Lewis, admitted*** (b) *it was admitted by the minister for young people and adult skills, Ivan Lewis,* that the government had not done enough to support teaching staff who in many cases had been driven from the profession because of bad pupil behaviour.

Mr Lewis said it was time for a new approach: "Discipline has become a dirty word as too many teachers are expected to tolerate abuse as a regular part of their daily professional life. Many others have their morale sapped by pupils whose behaviour is consistently disruptive."

"We have remained silent as far too many teachers have left the profession, citing pupil behaviour as a primary cause. (a) *Some regard now detention as an attack on the civil liberties of pupils.* (b) ***Detention is now regarded by some as an attack on the civil liberties of pupils.***"

⁷ Fuente: <http://www.athens2004.com/en/LatestNews/newslist?item=b63249e20578ef00VgnVCM400002b130c0a>

⁸ Fuente: *The Guardian*, 31 de enero 2003.

El texto 6 contiene oraciones de estructuración inapropiadas a la configuración textual en línea, las cuales han sido enumeradas y destacadas en negritas para que los estudiantes procedan a su transformación. El objetivo de la actividad es desarrollar la habilidad del estudiante para configurar segmentos textuales con oraciones sintácticamente más apropiadas de acuerdo con la función textual en ejecución. Las respuestas se ofrecen a continuación del texto.

TEXTO 6

CHILE⁹

Chile must be a top candidate for the world's strangest geographical layout. With a land mass smaller than any other South American republic except Ecuador, **(1) It is its 4,300-km coastline that makes Chile seem enormous.** Though averaging only 180 km in width, a trip from Arica in the North to the port of Punta Arenas near Antarctica covers the same distance as New York to Los Angeles or Paris to Teheran. In places, **(2) so narrow is Chile** that the Andean peaks of its eastern border can be seen from the Pacific beaches of its western border. Yet the Pan-American Highway running north-south down the country's spine connects every imaginable climatic zone: **(3) vast expanses of total desert are crossed by it**, an agricultural valley the size of California's, and a province of mountains and lakes and volcanoes. **(4) The continent's second largest island is hopped by it**; and winds for hundreds of kilometers past a scarcely inhabited archipelago; it detours around a glaciers field, and re-enters Chile at the tip of the continent to connect with the sheep farms of Chilean Patagonia.

Despite this substantial expanse, **(5) the rest of the world separates Chile.** Its northern desert, the Atacama, is drier than any other spot on earth. The Andes, which form the 4,000-km frontier with Argentina, rise in extremely sharp grades on the Chilean side, from sea-level to as high as 7,000 meters in little more than 100 km. To the south, Chile leads to nothing but polar ice. **(6) It faces the broadest ocean in the world to the west**; its lone south-sea possession, Easter Island, is the most isolated bit of land on earth, a thousand kilometers distance from any other South Pacific island group. "Such a country should be called an Island," wrote a Chilean geographer, Benjamín Subercaseaux, "even though its borders do not strictly fit the definition".

ANSWERS

1. Chile seems enormous with its 4,300 km coastline. (With its 4,300 km coastline, Chile seems enormous.)
2. Chile is so narrow
3. It crosses vast expanses of total desert
4. It hops the continent's second largest island
5. Chile is separated from the rest of the world
6. To the west, it faces the broadest ocean in the world

El texto 7 exhibe la organización dialéctica de un texto/discurso en cuanto manifestación de la modalidad dual o complementaria. El texto, correspondiente a una columna de opinión, evidencia una organización argumentativa dialéctica, i.e., contiene sub-tesis en oposición, las cuales son respaldadas mediante evidencia argumental (como se

⁹ Fuente: *Insight guides Chile 1991*. Singapore: Apa Publications.

grafica en la Figura 4). La organización dialéctica global se plasma en el texto mediante recursos léxicos, sintácticos y cohesivos que marcan oposición entre las sub-tesis y los referentes topicales (como se grafica en la Figura 5). El propósito de la actividad del caso es proceder a la detección organizada de tales recursos, como se demuestra en la tabla a continuación.

TEXTO 7

DO AS WE SAY, NOT AS WE DO¹⁰

George Monbiot

While Lula's Brazil kowtows to the free market, Blair's Britain only pretends to do so

Democracy in Brazil both won and lost on Sunday night. It won because, for the first time in its history, the nation chose a man of humble origins and radical views to be its president. It lost because that man is now forbidden to be radical. The strictures imposed by the capital markets and the International Monetary Fund prevent him from intervening in the economy or commissioning the new social spending so desperately needed by the poor. Instead, he must follow the economic model to which all governments must adhere: a model that subordinates democracy to the free market.

This, at any rate, is the story the world is telling itself, and the story which all those of us who are unhappy with the way the world is run have endlessly reiterated. Over the past few months I have begun to see that it is, in one respect, quite wrong. There is not a single economic model, universally applied. There are two models. One of them is the market fundamentalism to which the poor nations have been forced to submit. The other is the way the rich world lives.

In order to achieve access to the markets of other nations, rich countries have to be seen to have opened up their economies, to have reduced or eliminated subsidies and removed the protective measures that could bestow unfair advantages upon their own industries. This is what the rich world's governments claim to have been doing. Our mistake is to have believed them.

The continuing subsidies for farming in Europe and for farming and steel in the United States –defended by France and Germany last week– are generally seen as anomalous interventions in a market that is otherwise mostly free. But while both Europe and the US have been blatantly picking losers, they have also been quietly picking winners, with devastating consequences for the rest of the world.

For several years, critics of Britain's private finance initiative have been puzzled by its extraordinary resilience. Study after study has shown that it offers worse value for money than conventional public funding. The scheme commands less public support than Mrs Thatcher's poll tax. It threatens to destroy this government's reputation for economic prudence. So why has it still not been abandoned?

The PFI certainly keeps a very powerful corporate constituency quiet, while allowing the government to defer today's spending to future generations. But there is a third factor, which nearly all of us have overlooked. The private finance initiative is turning into one of the United Kingdom's biggest export industries. If the government were to drop it, it would instantly destroy a vast and growing source of revenue. Both the development and the continued existence of PFI in Britain can be interpreted as a massive export promotion scheme.

In March 1996, the Chancellor of the Exchequer, Kenneth Clarke, travelled to South Africa with a group of bankers and consultants. Mr Clarke explained to his hosts that in Britain the private

¹⁰ Fuente: *The Guardian*, 29 de octubre 2002.

finance initiative was “maximising efficiency” and striking “the best balance between cost, design and effective operation”. Coming just five months after the completion of the first PFI project commissioned in the UK –the Skye Bridge– which was already emerging as the biggest failure in government procurement since the Poulson scandal of the 1960s and 1970s, this was breathtaking chutzpah. But his audience knew nothing of this and similar scandals. Mr Clarke explained that “the full spectrum of techniques” had been “tried and tested in the UK”. The private finance initiative was now ready to be exported to South Africa.

Soon after the Labour government came to power, a delegation of civil servants from South African health authorities were given what appears to have been a highly selective tour of British PFI projects. This was followed by the biggest healthcare trade mission the British government has ever organised. Two years ago, South Africa started signing the first contracts for PFI hospital schemes. Many of the contractors, unsurprisingly, are the companies that have “tried and tested” the model in Britain.

The government has been careful to ensure that South Africa does not find out that it has fallen for a monumental confidence trick. At the end of last year, for example, Stephen Timms, financial secretary to the Treasury, travelled to Cape Town, where he cited “independent research” showing that PFI was, on average, 17% cheaper than public procurement. The “independent research” was actually a study commissioned by the government, whose findings, wildly distorted by the terms of reference the consultants were given, have been ridiculed over here.

But, with the help of such selective accounts, at least 13 other governments have been persuaded to adopt the British model of procurement. Once they have taken the bait, British companies have been the first to offer their services. The first projects in Ireland’s massive PFI programme for schools, for example, have been snaffled by Jarvis and Barclays Bank. Warsaw’s £2bn Underground project, described by consultants as the “template for infrastructure investment across Poland” is being developed by a British consortium. Holland’s first big PFI scheme, the high-speed rail link connecting Amsterdam to Rotterdam and Belgium, is buzzing with British lawyers, consultants and financiers. Last year, the Royal Bank of Scotland estimated that the global PFI market for infrastructure projects alone would be worth £25bn by 2006. Britain’s disaster is being exported worldwide.

All this could be viewed as a triumph for Britain’s export promotion policies. It could also be seen as an extraordinarily ambitious intervention in the market.

The PFI industry in the UK has been developed entirely at public expense. Several different models have been tried, often with catastrophic consequences, allowing the corporations to discover which ones are profitable and politically viable. British people are the guinea pigs upon whom the models have been tested.

By the time the scheme was ready for export, it was obvious that it wasn’t working, but if the government dropped it at home, it could never be sold abroad. At least part of the £23bn committed so far –and the £64bn still planned– is a vast but hidden export subsidy for a developing industry. When one considers the new intellectual property rights regimes designed to protect companies in the rich world, the subsidies for oil, gas, the nuclear industry, biotechnology and drugs companies, the government support for the defence, transport and farming industries, the relocation grants and regional assistance, one begins to wonder whether there is a single sector of the rich world’s economy which does not receive massive help from the state.

There is an argument for government intervention in poor nations: all the countries which are wealthy today supported their industries during the development phase. There is no viable argument for government intervention in rich nations. Yet the very countries that need it least are those which appear to use it universally, while those which may need it most are told that unless they open and expose their markets, they must lose their credit ratings and contemplate economic ruin. The free market is something the rich world imposes on the poor.

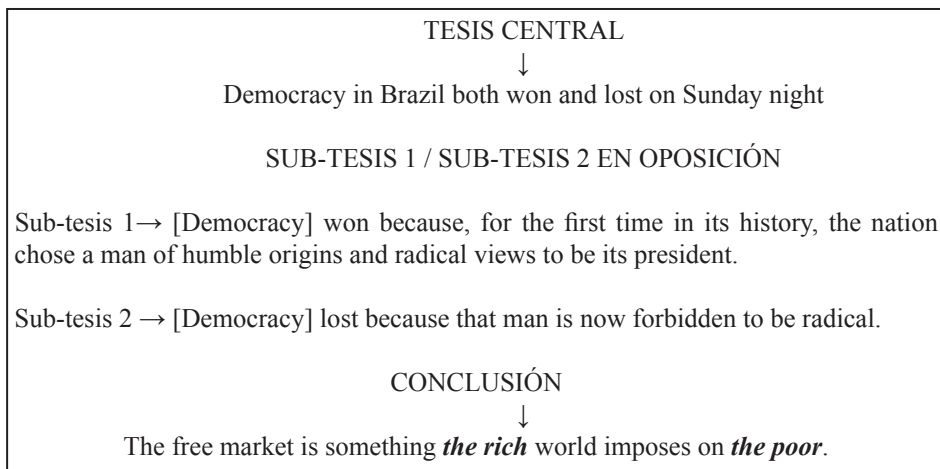


Figura 4: Estructura argumentativa parcial

Niveles componentes	Clase léxica / Construcción	Elementos
1. Nivel léxico	Adjetivos	- <i>wrong</i> / (<i>right</i>) - <i>unhappy</i> / (<i>happy</i>)
	Adverbios	- <i>least</i> - <i>most</i>
	Sustantivos	- <i>subsidies</i> / <i>interventions</i>
2. Nivel sintáctico	Frasas nominales	- <i>two models</i> - <i>one of them</i> / (<i>the other</i>) - <i>rich countries</i> / <i>poor nations</i>
	Construcciones comparativas	- <i>worse value for money than</i> - <i>less public support than</i> - <i>cheaper than</i>
3. Nivel cohesivo-textual	Elipsis	- (<i>one model</i>)/ <i>the other (model)</i> - <i>the rich world/ the poor (world)</i>
	Conectores adversativos -coordinación -subordinación -conjuntivos	- <i>but</i> - <i>while</i> - <i>yet</i> - <i>also</i> - <i>instead</i> - <i>by contrast</i>

Figura 5: Formalización léxica, sintáctica y cohesiva de la modalidad dialéctica global

6.0. COMENTARIOS FINALES

El modelo de gramática textual aquí presentado puede caracterizarse como ecléctico y unificador. Ello por cuanto, primero, se fundamenta en diversas descripciones de las formas y construcciones sintácticas de la lengua inglesa, todas las cuales establecen como eje central, de un lado, las relaciones de significado inter- y transoracionales (por tanto, inter- y macroproposicionales), además de los significados supraoracionales (por tanto, no factuales o subjetivos¹¹) originados en el plano textual-discursivo. Luego, el modelo intenta asimilar, de un modo coherente e integrador, aquellos aspectos descriptivos que explicitan el funcionamiento de elementos y construcciones gramaticales propios de los procesos de elaboración textual. Por consiguiente, las propuestas presentadas pueden ser consideradas como pertinentes y factibles de ser aplicadas en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, particularmente –aunque como un componente relativamente indirecto– en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Esto ya que pueden permitir al aprendiente adquirir conocimiento y manejo de formas y construcciones necesariamente implicadas en la interpretación y elaboración del mensaje escrito. Más aun, en nuestra opinión, teniendo presente su naturaleza semántica, este modelo es factible de ser rediseñado como modelo de gramática textual para los propósitos de aprendizaje de otras segundas lenguas.

El modelo textual propuesto es el resultado del examen de un amplio conjunto de descripciones gramaticales desarrolladas en las últimas décadas. En su configuración, se ha prestado particular atención a las propuestas fundadas tanto en los significados de las formas y construcciones sintácticas como en su funcionamiento en el plano textual. Por otra parte, el funcionamiento de las categorías propuestas es observable en instancias de textos en uso y operativas en procesos de elaboración discursivo-textual, especialmente en el medio escrito formal. El punto de partida para las descripciones gramaticales basadas, por una parte, en los significados de los signos lingüísticos y, por otra, en su funcionamiento en el plano textual, fue establecido, en gran medida, por Halliday y Hasan (1976) al argumentar que un texto lingüístico no podía ser caracterizado como una ‘super-oración’ (lo cual implicaba asignarle un estatus de unidad formal) sino como una ‘unidad semántica’, primero, y como ‘unidad de ‘lenguaje en uso’¹². Debido reconocimiento al respecto merecen, no obstante, los modelos de

¹¹ El amplio conjunto de significados subjetivos expresables mediante los recursos propios de un sistema lingüístico comprende las categorías de modalidad, afectividad, emocionalidad, expresividad y evaluación, principalmente. En este trabajo, se ha prestado atención –con restricciones y de un modo más bien asistemático– a algunas de tales categorías, e.g., modalidad (grado de certeza o de posibilidad) y evaluación, en cuanto son expresadas en el plano textual mediante los disyuntivos. Al respecto, salvedad debe hacerse del hecho de que los significados modales, en particular, son expresados, además del nivel textual, por una conjunción de recursos léxico-sintácticos en otros niveles formales, tanto en el interior del sintagma verbal como también por medio de construcciones adverbiales en cláusulas y oraciones.

¹² Sobre este punto, parece necesario precisar que las categorías descriptivas del modelo de cohesión textual de Halliday y Hasan permiten, principalmente, dar cuenta de las relaciones de significado ‘semántico’ –léxico o sintáctico– configuradas en el interior de un texto. De allí, la apreciación crítica de Widdowson (1978) al proponer una necesaria distinción entre la ‘cohesión’ de un texto y la ‘coherencia’ del discurso. Por otra parte,

semántica generativa propuestos previamente por Fillmore (1968) y Lakoff (1970), los que, pese a constituir descripciones sintácticas en el plano oracional, pusieron de manifiesto la centralidad de las configuraciones semánticas en el nivel de estructura profunda oracional. Son estos influyentes desarrollos, junto con el modelo innovador de cohesión textual de Halliday y Hasan (1976) –innovador por cuanto definitivamente marca la orientación textual en la descripción lingüística– los que han dado lugar al amplio conjunto de propuestas explicativas de las formas gramaticales fundadas tanto en las interrelaciones de significado como en su orientación y funcionamiento textuales. En este trabajo se ha intentado demostrar que es factible reinterpretar y adaptar un conjunto de propuestas y modelos descriptivos contemporáneos de los significados y funcionamiento de las formas gramaticales tanto en el nivel textual como discursivo. Esto, con el fin de poner de manifiesto los aspectos comunicativos que les son inherentes en el proceso de adquisición y enseñanza, lo cual, en nuestra opinión, puede contribuir a facilitar su internalización por parte del/de la aprendiente de una segunda lengua.

Las formas y construcciones textuales expuestas en este trabajo han sido ilustradas mediante actividades de reconocimiento y de selección de las formas y construcciones objeto de estudio en textos en que ellas ocurren de un modo ‘natural’, esto es, de modo tal que cumplan las funciones comunicativas que originalmente les ha asignado el enunciador. Los textos seleccionados son apropiados para aprendientes de lengua inglesa de nivel intermedio y avanzado. No obstante, en nuestra opinión, actividades similares pueden ser diseñadas para aprendientes de nivel elemental-intermedio.

7.0. REFERENCIAS

- BIBER, D., S. JOHANSSON, G. LEECH, S. CONRAD y E. FINEGAN. 1999. *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- CARTER, R. y M. MCCARTHY. 2006. *Cambridge grammar of English: a comprehensive guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAFE, W. 1976. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. En C. N. Li (Ed.), *Subject and topic*. Pp. 27-55. Nueva York: Academic Press.
- CHAFE, W. 1994. *Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: University of Chicago Press.
- CHOMSKY, N. 1957. *Syntactic structures*. La Haya: Mouton.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press. Chomsky, N. 1982. *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. Cambridge, MA: MIT Press.

la definición adicional de un texto como ‘unidad de lenguaje en uso’ no permite una descripción sistemática de los significados pragmáticos (de los actos de habla, de la operación del Principio Cooperativo de Grice o del principio de Cortesía, por ejemplo), ni tampoco de los procesos de tematización u otras funciones textuales. Los intentos por corregir estas limitaciones se han hecho patentes en algunos de los trabajos de Halliday relativamente recientes (e.g., Halliday 1994, Halliday y Matthiessen 2004).

- CORVALÁN, P. 2007. Practical English text grammar. *Cuadernos de la Facultad* 37. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- CORVALÁN, P. y C. ZENTENO. 2006. La modalidad dialéctica en algunos tipos de discurso. Ponencia presentada en *XV Encuentro de SONAPLES*. Universidad de la Santísima Concepción, Chile.
- DIJK, T. A. VAN. 1977. *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Harlow: Longman Group UK Ltd.
- ERTESCHIK-SHIR, N. 2007. *Information structure: the syntax-discourse interface*. Oxford: Oxford University Press.
- FILLMORE, C. J. 1968. The case for case. En E. Bach y R.T. Harms (Eds.), *Universals in linguistic theory*. Pp. 1-88. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- GREENBAUM, S. 1969. *Studies in English adverbial usage*. Londres: Longman Group Limited.
- GREENBAUM, S. y R. QUIRK. 1990. *A student's grammar of the English language*. Harlow: Longman Group UK Ltd.
- HALLIDAY, M. A. K. 1967-1968. Notes on transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics* 3: 37-81, 199-244; 4: 179-215.
- HALLIDAY, M. A. K. 1994. [1ª ed. 1985]. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold Ltd.
- HALLIDAY, M. A. K. y R. HASAN. 1976. *Cohesion in English*. Harlow: Longman Group Ltd.
- HALLIDAY, M. A. K. y C. MATTHIESSEN. 2004. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold Ltd.
- HEWINGS, A. y M. HEWINGS. 2005. *Grammar and context: an advanced resource book*. Londres: Routledge.
- HOEY, M. 1991. *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.
- HOPPER, P. J. 1998. Emergent grammar. En M. Tomasello (Ed.), *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. Pp. 155-175. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HUDDLESTON, R. y G. K. PULLUM. 2002. *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. H. 1974. *Foundations of sociolinguistics*. Pittsburgh: University of Pennsylvania Press.
- KAY, P. y C. FILLMORE. 1999. Grammatical constructions and linguistic generalizations: the *what X is doing Y?* construction. *Language* 75 (1): 1-33.
- LAKOFF, G. 1970. *Irregularity in syntax*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- LAMBRECHT, K. 1994. *Information structure and sentence form: topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LANGACKER, R. 1987. *Foundations of cognitive grammar. Volume I: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, R. 1991. *Foundations of cognitive grammar. Volume II: Descriptive applications*. Stanford: Stanford University Press.
- LEECH, G., M. DEUCHAR y R. HOOGENRAAD. 2006. *English grammar for today: a new introduction*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- MARTIN, J. R. 1992. *English text: system and structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- QUIRK, R., S. GREENBAUM, G. LEECH y J. SVARTVIK. 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. Harlow: Longman Group Ltd.
- SOTO, G. y C. ZENTENO. 2003. La subtopicalización en el discurso científico escrito. *Lenguas Modernas* 28-29: 29-52.
- STODDARD, S. 1991. *Text and texture: patterns of cohesion*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

- TAYLOR, J. 2002. *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. 1979. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. 1983. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. 1984. *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. 1990. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. 2004. *Text, context, pretext: critical issues in discourse analysis*. Oxford: Blackwell.
- ZENTENO, C. 1996. Algunas propuestas para una gramática textual en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Lenguas Modernas* 23: 167-180.
- ZENTENO, C. 1997. Hacia una gramática textual en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Lenguas Modernas* 24: 169-185.
- ZENTENO, C. 2002. La opinión y la evaluación en una editorial de prensa. *Boletín de Filología* 39: 305-324.
- ZENTENO, C. y M. RUIZ. 2004-2005. La modalidad dialéctica y otras categorías de modalidad dual (o complementaria) en algunos géneros discursivos. *Boletín de Filología* 40: 167-199.