

Gramáticas en contraste: su rol en el diseño de materiales para la enseñanza de lectocomprensión en lengua extranjera en el nivel superior

GÓMEZ CALVILLO, NATALIA MOYETTA, DANIELA y NEGRELLI, FABIÁN

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Republica Argentina

Resumen

Los procesos de producción y de comprensión textual, entendidos como una puesta en juego de “sistemas de conocimientos interrelacionados: enciclopédico, lingüístico, interaccional-situacional y sobre clases de textos” (Heinemann & Viehweger, 1991 en Ciapuscio y Kuguel, 2002), requieren que los constructos de orden léxico-gramatical sean analizados como unidades que se producen de manera consciente e intencionada en un contexto en particular con el fin de satisfacer un propósito comunicativo (Parodi, 2010: 63). Si bien es indudable que, en el ámbito de los cursos de lectura comprensiva en lengua extranjera en el nivel superior, las realizaciones gramaticales constituyen un medio para lograr la comprensión, el leer no deberla ser visto solo como una habilidad técnica de decodificación de textos escritos descontextualizados del ámbito donde se producen y se usan (Gómez Calvillo, Moyetta y Negrelli, 2015). Si el proceso de comprensión textual es reducido a una actividad de decodificación lexico-sintactica, los docentes de lenguas con fines específicos pueden tender a sobrevalorar el rol de la gramática en los materiales para la enseñanza. Esta preocupación condujo a la revisión de materiales diseñados para cursos de lectura comprensiva en ingles en el nivel superior; dicha revisión evidencio la existencia de algunos problemas, por parte de los docentes, al momento de identificar contrastes vinculados, especialmente, con imprecisiones en la descripción gramatical tanto del inglés como del español. Con este trasfondo, el objetivo principal de este trabajo es argumentar en favor de la necesidad de desarrollar lineamientos y materiales tendientes a que los docentes cuenten con una solida base gramatical en la lengua extranjera desde una perspectiva contrastiva con el español. De modo particular, nos ha interesado relevar los errores detectados en manuales de cátedra empleados en estos cursos, a partir de los postulados de la gramática descriptiva y la gramática normativa de los sistemas en contraste (ingles- español), y describir estos errores según Biber et al. (1999), Larsen-Freeman y Celce- Murcia (1999), Bosque y Demonte (1999), Di Tulio (2010) y el Manual de la RAE (2010). Los

resultados de este trabajo pueden contribuir a la formación profesional de docentes de lectocomprensión en inglés e informar la práctica de diseño de materiales destinados a facilitar la lectura en lengua extranjera.

Palabras clave: lectocomprensión en inglés - gramáticas en contraste - materiales para docentes

1. Introducción

En el ámbito de los cursos de lectura comprensiva para estudiantes del nivel superior, las realizaciones gramaticales constituyen un medio para lograr la comprensión de un texto en esta lengua. Si bien es indudable que el conocimiento de las gramáticas de lenguas en contraste contribuye a organizar la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés en el ámbito universitario (Kuguel, 2011), consideramos que la presentación de los aspectos microestructurales que constituyen un texto debe derivar de muestras representativas de los géneros disciplinares y de las secuencias textuales predominantes en cada uno de ellos.

Sin embargo, a través de la exploración de algunas propuestas programáticas elaboradas para el dictado de lectocomprensión en inglés en el nivel superior en Argentina, hemos detectado una cierta tendencia a diseñar programas a partir de criterios formales, a concentrarse en las instanciaciones lingüísticas en detrimento de los propósitos comunicativos y del modo en el que la información se organiza a partir de estos y a tratar la lengua como un conjunto de estructuras transferibles de una disciplina a otra.

Este trabajo se desprende de uno anterior, en el que nos preguntamos cómo se organizan, en general, los programas de los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera, que unidades incluyen y que aspectos comprende cada una de estas unidades. En esta oportunidad, sin embargo, la presente comunicación tiene como objetivos principales relevar los errores detectados en una muestra de manuales de cátedra empleados en estos cursos, a partir de los postulados de la gramática descriptiva y la gramática normativa de los sistemas en contraste (inglés-español), y describir estos errores según Biber et al. (1999), Larsen-Freeman y Celce-Murcia (1999), Bosque y Demonte (1999), Di Tulio (2010) y el Manual de la RAE (2010).

Queremos destacar que este relevo de los errores se realizó bajo la premisa de no reducir la comprensión textual a una actividad de decodificación léxico-sintáctica y de no sobrevalorar el rol de la gramática en los materiales para la enseñanza. Por el contrario, nuestro trabajo micro se fundamenta en la relación de ida y vuelta que sabemos existe entre este nivel y el macrotextual.

2. Antecedentes

La importancia de la gramática en la comprensión lectora ha sido discutida por Grabe (2003), quien sostiene que existen diferentes tipos de conocimiento con los que la gramática contribuye a la eficiencia del proceso de lectura: (a) el orden de las palabras limita potenciales significados, (b) la estructura gramatical identifica las categorías de palabras y los roles semánticos de los sintagmas nominales en relación con el verbo y las cláusulas para su procesamiento, (c) la estructura gramatical también distingue la información relevante de la información secundaria, y señala la información dada y la nueva en una oración, (d) la información gramatical ayuda a identificar referencias textuales e indica la actitud del autor ante determinados eventos e ideas a través de grupos o sintagmas preposicionales y adverbiales y variedad de elecciones léxicas.

En lo que respecta al área del Inglés con Fines Específicos, Dudley-Evans y St John (1998) recomiendan enseñar las realizaciones gramaticales cuando estas interfieren con la comprensión del significado. Además, ponen énfasis en el hacer referencia explícita a la relación entre el significado y la forma, y a la revisión del contexto situacional y lingüístico a través del análisis y la explicación ya que, según estos autores, el contexto determina que aspecto de la gramática es el más apropiado.

3. Muestra y metodología

La muestra de este trabajo está compuesta por diez manuales de cátedra pertenecientes a diferentes universidades del país. La revisión bibliográfica nos permitió formular las siguientes preguntas, que sirvieron de guía de nuestro análisis: ¿Existen explicaciones de las instancias lingüísticas que se presentan en los manuales de cátedra? En caso afirmativo, ¿son estas explicaciones precisas?

4. Resultados del análisis de las explicaciones gramaticales

En nuestro relevo, dimos con el empleo del rotulo “frase nominal”. Si bien en la RAE (2010) accedemos a la explicación de que la sintaxis articula unidades léxicas simples en unidades mayores, a las que llama grupos, *frases* o sintagmas, en todo su desarrollo de las clases y las características de dichas unidades, el manual se decanta por la noción de “grupo sintáctico”. Como en inglés la nomenclatura empleada suele remitir al termino “phrase” - por ejemplo en Biber et al. (1999) y Larsen-Freeman y Celce-Murcia (1999) - consideramos que la elección con la que damos en los manuales de lectocomprensión puede vincularse con una traducción directa que se hace del inglés al español sin consultar, al hacerlo, una gramática española específica. Esta falta de revisión de una fuente gramatical española también se evidencia en la definición que de dicho grupo se hace en los materiales analizados:

La frase es un grupo de palabras dentro de la oración. Las frases pueden consistir en una, dos, tres o más palabras. Las partes de una frase se centran alrededor de un elemento más importante. Por ejemplo, las frases nominales deben contener un sustantivo, las frases verbales deben contener al menos un verbo, etc.

Frases verbales. Contienen por lo menos un verbo.

(Extraído de un manual para veterinaria)

Nótese la ausencia de un punto clave en dicha explicación, a saber, el hecho de que un grupo no constituye una mera “agrupación” de palabras sino que conlleva una jerarquía entre ellas. Dicha jerarquía se manifiesta por la existencia de un núcleo, definido por la RAE como “categoría o clase de palabras central o fundamental en la constitución interna de un grupo sintáctico”, y el grupo en su conjunto constituye una “expansión o proyección de su respectivo núcleo” (12), aunque puede darse que el grupo este realizado solamente por este. La noción de “proyección del núcleo” es crucial puesto que una proyección será un constituyente (como un grupo nominal) que contiene un núcleo y este será el que determine el tipo de modificadores y complementos que puedan estar presentes en el grupo. Al respecto, Radford (2004) señala que una proyección es un constituyente que contiene un núcleo, como se evidencia en el grupo nominal “estudiantes de lingüística” en el que el núcleo “estudiantes” se proyecta en el grupo “estudiantes de lingüística”. A la vez, una proyección mínima es un constituyente que no es la proyección de otro núcleo, como lo son las palabras

que funcionan como núcleos (472). He aquí que un grupo sintáctico no se trata simplemente de un conglomerado aleatorio de palabras sino de una estructura jerárquica.

Vale la pena considerar, también, que el término “frase” puede estar relacionado con una perspectiva tradicional del estudio de gramática. Al respecto, Radford (2004) aclara que desde la gramática tradicional, una “frase” puede referir a expresiones no oracionales, como “leyendo un libro”, mientras que “El alumno está leyendo un libro”, si constituye una oración y no una “frase” (469), desde una perspectiva, en este caso, generativista. Utilizar, entonces, el término “frase verbal” a partir de la traducción literal de (una instancia de) metalenguaje gramatical del inglés no puede desvincularse del marco teórico específico en el cual puede anclarse y encontrar sentido ni de la consiguiente terminología que se suele emplear en español.

Asimismo, en nuestro relevo nos topamos con un rotulo que, por similar al asociado con la noción (“frase”) de la cual hablamos arriba, puede incrementar la confusión, entre el alumnado, en cuanto al tipo de constituyente en cuestión y a sus características definitorias. En uno de los materiales analizados, se presenta la definición de “la frase verbal” de la siguiente manera:

Las frases verbales están formadas por un verbo y una preposición. Estas dos palabras conforman una unidad que tiene las mismas características y funciones que los verbos. Las frases verbales son muy utilizadas en el idioma inglés, especialmente en el discurso informal. Debemos prestar especial atención a estas frases porque tienen diversos significados o acepciones. Al encontrarnos con una frase desconocida deberemos decidir cuál es el significado que corresponde según el contexto en el que este usada. Muchas veces el significado literal de la frase diferirá enormemente del significado real.

(Extraído de un manual para ingeniería.)

Al respecto, Biber et al. (1999: 403) explican que existen en inglés cuatro grandes posibilidades combinatorias entre verbos y otras palabras, las cuales conforman expresiones idiomáticas y funcionan como verbos simples: **a** - verbo + partícula adverbial, llamados “phrasal verbs” (por ejemplo, “pick up”);

b - verbo + preposición, llamados “prepositional verbs” (por ejemplo, “look at”);

c - verbo + partícula adverbial + preposición, llamados “phrasal-prepositional verbs” (por ejemplo, “get away with”), y

d - otras construcciones que combinan un verbo con algún otro tipo de constituyente, que los autores denominan “multi-word verb constructions” (por

ejemplo, cuando se da un verbo + un sintagma nominal (+ una preposición) - “take a look (at)””; un verbo + un sintagma preposicional - “take into account”; un verbo + otro verbo - “make do”).

Para los casos de (a), no existe una contraparte literal en español, sino que tales verbos se suelen traducir por diferentes lexemas en nuestro idioma; respecto de (b), podríamos compararlos con los verbos que en español rigen una preposición específica, la cual encabeza un complemento de régimen; en cuanto a (c), estos verbos en inglés combinan las partes constitutivas de los otros dos tipos (a saber, una partícula adverbial y una preposición) y no parecen encontrar un equivalente exacto en nuestra lengua sino que dan lugar a un sola palabra (un solo verbo); y sobre (d), podemos señalar que, en algunos casos, estaríamos frente a las denominadas “expresiones lexicalizadas” o “locuciones”, las cuales, como señala Di Tullio (2010), “están constituidas por un grupo de palabras equivalente a una palabra” (57), (por ejemplo, “darse cuenta”, “tener en cuenta”, “tomar el pelo”, etc.).

Podemos resaltar, entonces, que el hecho de denominar dichos verbos como “frases verbales” y proveer una definición de estos como la que establece que “Las frases verbales están formadas por un verbo y una preposición” carece de sustento teórico sólido. Al mismo tiempo, dicha definición pone en evidencia que, a menudo, quienes están a cargo del diseño de materiales para la enseñanza de IFE descuidan tanto el metalenguaje utilizado en la gramática del español como las nociones y definiciones que en ella se utilizan.

A continuación, nos gustaría hacer foco en el empleo, en distintos manuales, de la designación “palabras terminadas en -ing”. Extraemos, abajo, algunas de las explicaciones que relevamos:

La terminación -ING en inglés puede cumplir, a diferencia del castellano, diversas funciones. Ya vimos en la unidad 1 que puede cumplir la función de sustantivo.

También se usa obligatoriamente después de preposiciones. En este caso, en castellano, la terminación -ING se suele interpretar mediante el infinitivo. (Extraído de un manual para abogacía)

Las palabras terminadas en -ing tienen muchas funciones.

Dentro de la frase sustantiva estas palabras pueden cumplir la función de un sustantivo o pueden cumplir la función de un adjetivo. (Extraído de un manual para kinesiología)

Las palabras terminadas en -ing y -ed en estos casos se denominan presente participio y pasado participio respectivamente. Cada uno de ellos le confiere un significado particular al sustantivo al cual modifican.

El presente participio (-ing) expresa una acción que el sustantivo está realizando. Ejemplo: manufacturing workers (personas que llevan a cabo la fabricación de un producto). Mientras que el pasado participio (-ed) expresa una acción que recae sobre el sustantivo. Ejemplo: manufactured product (es el producto resultante de esa fabricación). (Extraído de un manual para ingeniería)

Sin lugar a duda, el uso de la forma *-ing* es un tema a tener en cuenta en un curso de lectocompresión dada la polifuncionalidad de dicha forma en inglés y la limitada capacidad funcional de su equivalencia *-ndo* en español. En otras palabras, puede decirse que la complejidad sintáctica que presenta esta forma al momento de traducirla al español obedece a la mayor sencillez léxica y morfológica que caracteriza a la lengua inglesa en oposición a una mayor complejidad en español. La forma *-ing* es un ejemplo claro de la capacidad creadora de la lengua inglesa que admite diferentes funciones: sustantivo, adjetivo, adverbio, participio de presente, mientras que, dado que su uso implica aspectos estilísticos relacionados con reglas gramaticales, el uso del gerundio en español es bastante más restringido y una de las formas no personales del verbo más controvertidas para los lingüistas.

En este contexto, se debe tener en cuenta que la forma inglesa en *-ing* puede cumplir cuatro funciones diferentes. Puede actuar como adjetivo verbal o adyacente nominal: an *exciting* story; the lady *wearing* a red dress; Además, puede tener una función adverbial: (i) Como adyacente circunstancial: *Driving* along the main road, I realised I had to post the letter Ann had given to me (tiempo) (ii) Asimismo, en su función adverbial, puede modificar a un adjetivo: It's *freezing* cold in here. Por otra parte, en lengua inglesa la forma *-ing* puede funcionar como un nombre verbal (gerund): *Reading* is a pleasure (núcleo del sujeto); I like *reading* (objeto directo); Her hobby is *reading* (predicativo subjetivo obligatorio); She is fond of *reading* (complemento u objeto de una preposición); I call that *cheating* (complemento objetivo obligatorio); a *walking* stick (a stick for walking). Finalmente, puede funcionar como participio de presente (present participle) como parte de un sintagma frase verbal: It has been *raining* for hours.

Por otro lado, debemos señalar que, en español, las funciones que desempeña la forma no personal del verbo *-ndo* - denominada *gerundio* - se encuentran normalmente dentro de los valores del participio de presente del inglés. De esta manera, el gerundio en español, representado a través de la forma *-ndo*, responde a la significación y al comportamiento sintáctico de un adverbio, ya que, de acuerdo con la norma estándar, describe el modo o las circunstancias en las que

tiene lugar la acción. Así, el gerundio se desempeña como adyacente circunstancial en la oración. No obstante, en español, el gerundio puede determinar a un sustantivo, exhibiendo un comportamiento análogo al de un adjetivo.

Así, la comparación realizada entre la forma *-ing* en inglés y el gerundio en español revela un caso complejo de equivalencia no unívoca, ya que el morfema *-ing* no se corresponde exclusivamente con el del gerundio *-ndo* en español.

Si bien entendemos que el alumnado que utiliza los manuales de lectocomprensión en inglés no necesita conocer acerca de morfología y sintaxis en profundidad, creemos que la comprensión en la lengua extranjera podrá incrementarse si los materiales contienen explicaciones que aprovechan el metalenguaje gramatical existente en español acerca del punto de estudio en cuestión. Entonces, en lugar de incluir definiciones que carecen de precisión, (al decir, por ejemplo que “la *terminación -ING* puede cumplir, a *diferencia del castellano, diversas funciones*” o que “el *presente participio (-ing)* expresa una acción que el sustantivo está realizando”)²⁹, ¿por que no capitalizar una breve, pero precisa, explicación acerca de las distintas funciones que las palabras terminadas en el sufijo “-ing” pueden desempeñar en inglés?

De esta manera, se les puede precisar a los estudiantes que cuando dicho sufijo se emplea en un sintagma verbal, por ejemplo “is milking” en “The farmer **is milking** the cow”³⁰, el sufijo se ha agregado a un verbo de acción y conforma una forma verbal no conjugada, “milking”. Esta forma verbal no conjugada se denomina “present participle” en inglés y, junto al verbo flexionado, “is” en este caso, da a lugar a un tiempo verbal específico, llamado “present progressive”. Dicho tiempo verbal no ha de traducirse de manera literal en español (*no* se denomina “presente progresivo” en nuestra lengua) sino que en español contamos con la posibilidad de expresar un significado similar al que este suele representar mediante una perífrasis continuativa de gerundio, estar + gerundio (respecto del ejemplo en cuestión, podríamos proveer la siguiente traducción: “El granjero *esta ordenando* la vaca”). Cabe resaltar el hecho de que esta forma verbal con el sufijo “-mg” en inglés da lugar al empleo de otra forma no conjugada del verbo en español, un gerundio, empleada en una perífrasis verbal, la cual funciona como núcleo de un sintagma verbal.

Creemos que un material que incluya explicaciones gramaticales que provengan de fuentes confiables (tanto de la gramática española como de la inglesa) redundara en beneficios para que el alumnado logre el objetivo primero

²⁹ Las cursivas son propias.

³⁰ Extraído de un manual para veterinaria.

de un curso de lectocomprensión: lograr una competencia lectora que le permita abordar un texto de especialidad en forma autónoma.

5. Consideraciones Finales

En este trabajo, a través de un análisis minucioso de distintos materiales elaborados específicamente para el dictado de lectocomprensión en inglés en el nivel superior en distintas unidades académicas de nuestro país, hemos corroborado nuestra hipótesis sobre la existencia de imprecisiones conceptuales, en cuanto: (i) al metalenguaje utilizado al presentar, definir y/o describir diferentes instanciaciones lingüísticas en español o inglés, (ii) al análisis contrastivo español-inglés de diferentes estructuras morfosintácticas utilizadas en dichas lenguas, y (iii) a la elección errónea de instancias de traducción directa del inglés al español, lo cual demuestra, por un lado, un cierto grado de desconocimiento de la gramática española, y, por otro, la ausencia de consulta de fuentes bibliográficas confiables, por parte de los docentes que dictan este tipo de cursos.

Para concluir, creemos firmemente en que los docentes de lectocomprensión en lengua extranjera deberían contar con materiales de consulta que permitan describir de manera fundada las divergencias y similitudes que existen entre los recursos lingüísticos empleados en inglés y en español.

Referencias bibliográficas

Bhatia, Vijay (1993). *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*, Londres, Longman.

Biber, Douglas et al. (1999): *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Harlow, Pearson Education Limited.

Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (1999): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Espasa, Madrid.

Ciapuscio, Guiomar y Kuguel, Inés (2002): “Hacia una Tipología del Discurso Especializado: Aspectos Teóricos y Aplicados” en Garda Palacios y Fuentes Moran (Eds.): *Texto, Terminología y Traducción*, Salamanca, Ediciones Almar.

Di Tulio, Angela (2010): *Manual de Gramática del Español*, Buenos Aires, Waldhuter Editores.

Dudley-Evans, Tony y St John, Maggie (1998): *Developments in ESP. A Multidisciplinary Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gomez Calvillo, Natalia; Moyetta, Daniela y Negrelli, Fabián (2015, noviembre 12, 13, 14): “La Gramática en los Cursos de Lectocomprension en Lengua Extranjera: la Practica 6y la Teoría?” en XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Facultad de Lenguas, UNC.

Grabe, William (2003): “The role of Grammar in Reading Development” en Frodesen y Holten (Eds.), *The Power of Context in Language Teaching and Learning*, Boston, Thomson & Heinle.

Kuguel, Ines (2011): “Lenguas en contraste: la gramática en los cursos instrumentales de lenguas”, en Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior “Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones”, Universidad Nacional de San Luis.

Larsen-Freeman, Diane y Celce-Murcia, Marianne (1999): *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher’s Course*, Boston, MA, Heinle & Heinle.

Radford, Andrew (2004): *Minimalist Syntax: Exploring the Structure of English*, Cambridge, Cambridge University Press.

Real Academia Española (2010): *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*, Madrid, Espasa.