

Formas lingüísticas y aspectos textuales: una relación necesaria en los cursos de lectocomprensión

KUGUEL, INÉS Y MOYETTA, DANIELA

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, República Argentina

Resumen

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 y a diseñar abordajes didácticos específicos para el desarrollo de las prácticas de lectura y producción de textos (Kuguel, 2011). De hecho, algunos instrumentos gramaticales hacen posible la identificación de contrastes que facilitan las aplicaciones lingüísticas de profesores de lectocomprensión, como por ejemplo la distinción entre flexión y derivación o la estructura argumental (Kuguel, 2015). Más aun, el uso de cualquier aspecto sintáctico, especialmente en el inglés con fines específicos, debe derivar del análisis y de la comprensión del género en el cual ha sido usado (Bhatia, 1993). Sin embargo, una revisión de propuestas programáticas para cursos de lectura comprensiva en inglés en el nivel superior pone de manifiesto una tendencia a elaborar programas a partir de criterios formales, organizados en forma de listados de estructuras gramaticales, cuyas unidades de contenido tienden a concentrarse en instanciaciones lingüísticas (Gómez Calvillo, Moyetta y Negrelli, 2015). Esto probablemente podrá responder, entre otras razones, a la transferencia a los cursos de lectura comprensiva en lengua extranjera de parámetros tradicionales de la enseñanza del inglés general. El objetivo del presente trabajo es argumentar en favor de promover la enseñanza de las formas lingüísticas en asociación con los aspectos macroestructurales de modo de asegurar el éxito del propósito comunicativo de un texto en su contexto de uso. Más específicamente, proponemos abordar los constructos de orden gramatical en función del tipo de curso (lectocomprensión) y del tipo de estudiantes (hispanohablantes). Los resultados de este trabajo pueden contribuir a sentar las bases para diseñar materiales destinados a informar la práctica pedagógica en lo que respecta a la enseñanza de las gramáticas en contraste en cursos de idiomas con fines específicos.

Palabras clave: gramáticas en contraste - aspectos microestructurales - aspectos textuales - lectocomprensión en inglés

Introducción

La lectura en lengua extranjera en el nivel superior debe considerarse fundamentalmente al servicio de la construcción de los conocimientos disciplinares a los que el estudiante debe acceder, es decir, a su transformación, reelaboración y apropiación, lo que permite incrementar y transformar la estructura conceptual del lector. En otras palabras, la comprensión lectora en la universidad se presenta como una actividad de resolución de problemas con vistas a un desarrollo conceptual, a partir de un discurso vinculado con un campo disciplinar determinado.

En lo que respecta a nuestro abordaje de la comprensión lectora, concebimos a los procesos de comprensión textual como una puesta en juego de “sistemas de conocimientos interrelacionados: enciclopédico, lingüístico, interaccional-situacional y sobre clases de textos” (Heinemann y Viehweger, 1991 en Ciapuscio y Kuguel, 2002), condicionados por el contexto (Parodi, 2008; Cassany, 2006). Si bien es evidente que las realizaciones gramaticales constituyen un medio para lograr la comprensión de un texto en lengua extranjera y que, al leer, el lector experto recurre a sus conocimientos previos conceptuales y letrados, además de utilizar una serie de estrategias cognitivas, y de analizar las estructuras de las oraciones teniendo en cuenta un gran número de marcas o indicios lingüísticos de manera simultánea, consideramos que la presentación de los aspectos microestructurales que constituyen un texto deben derivar de muestras representativas de los géneros disciplinares y de los valores genéricos (Bhatia, 2004) o las secuencias textuales predominantes (Werlich, 1975; Adam, 1992) 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, se ha detectado una tendencia a diseñar programas a partir de criterios formales, a concentrarse en las instanciaciones lingüísticas y a tratar la lengua como un conjunto de estructuras transferibles de una disciplina a otra (Gómez Calvillo, Moyetta y Negrelli, 2015).

Es por ello que el objetivo principal del presente trabajo es argumentar en favor de promover la enseñanza de las formas lingüísticas en asociación con los aspectos macroestructurales de modo de asegurar el éxito del propósito comunicativo de un texto en su contexto de uso. Más específicamente, proponemos abordar los constructos de orden gramatical en función del tipo de curso (lectocomprensión) y del tipo de estudiantes (hispanohablantes).

Creemos que el conocimiento de las formas lingüísticas, tanto de la lengua materna (L1) como de la lengua extranjera (L2) por parte de los docentes es un elemento clave para diseñar cursos de lectocomprensión, puesto que para esta tarea no solo es vital el respaldo de la gramática del inglés, sino que también es necesario contar con un sólido conocimiento del sistema lingüístico del español y, en consecuencia, de los contrastes gramaticales que existen entre estas lenguas (Kuguel, 2015).

Planteo del Problema

A pesar de contar con variadas obras gramaticales descriptivas de la lengua inglesa, enmarcadas en diferentes modelos teóricos (Collins, 2005; Haegeman y Gueron, 1999; Huddleston y Pullum, 2002, entre otras) y de la lengua española (Bosque y Demonte, 1999; Di Tulio, 2010, entre otras), en general, los docentes de este tipo de cursos parecen no contar con el grado necesario de actualización en los conocimientos del sistema lingüístico de la L2 y del manejo formal de la gramática de la L1 (Kuguel, 2015; Gómez Calvillo, Moyetta y Negrelli, 2015).

Es un hecho bien conocido que la información lingüística se puede codificar bien con medios morfológicos, bien con medios sintácticos. Junto al nivel fonológico, el nivel morfológico es uno de los niveles en el que las diferencias entre el español y el inglés son más marcadas. Es en el campo de la morfología flexiva donde encontramos más diferencias entre ambas lenguas, ya que el español dispone en este sentido de muchos más recursos morfológicos. Asimismo, y dado que la morfología derivativa es un poderoso instrumento de creación de palabras, se torna necesario realizar un análisis contrastivo entre ambas lenguas, para lograr una lectura eficaz de los textos en la lengua extranjera. En este sentido, debemos puntualizar que las lenguas con más información morfológica -en este caso, el español- necesitan menos de la información sintáctica, ya que tiene un orden de palabras más libre. Por otro lado, las lenguas con menor información morfológica -en este caso, el inglés- necesitan utilizar la información sintáctica del orden de las palabras, para poder codificar de manera precisa el contenido del mensaje.

Asimismo, vale la pena hacer referencia al proceso de composición de las palabras. Cabe destacar que en inglés este recurso es mucho más prolífico que en español, puesto que en inglés no solo se observan muchos más procedimientos para combinar palabras, sino que la productividad de estos procesos es también mayor.

En cuanto al nivel sintáctico propiamente dicho, es vital puntualizar que existe un gran paralelismo tanto entre el inventario de categorías sintácticas del español y del inglés (en ambas lenguas las categorías gramaticales son muy similares) como en las funciones sintácticas desempeñadas por dichas categorías. Sin embargo, y a pesar de estas similitudes globales, existen divergencias puntuales entre los sistemas gramaticales de ambas lenguas que deben tenerse en cuenta a los fines de optimizar el proceso de lectocomprensión. Entre estas diferencias, podemos mencionar las siguientes:

- Diferencias en el orden de las palabras en el sintagma nominal. La cantidad y calidad de los premodificadores y posmodificadores del nombre en un sintagma nominal extenso es un factor determinante para la mayor o menor dificultad de comprensión (Lawley et al., 1999). El inglés es una lengua con “orden fijo de palabra”, lo cual restringe las posibilidades de enunciación. Por otra parte, el español es una lengua con sistema “mixto”: si bien el orden fijo permite identificar frases y funciones, es posible encontrar oraciones con orden libre.

- Diferencias en el orden de los adjetivos. Al respecto, debemos tener en cuenta que en inglés, según sea su posición sintáctica, algunos adjetivos cambian su significado.

- Diferencias en cuanto a la construcción y a la frecuencia en el uso de la voz pasiva. El uso de la voz pasiva en inglés es mucho más frecuente debido, por un lado, a las funciones propias de esta construcción (destacar el objeto directo, de modo que reciba una atención particular y ocultar el sujeto, ya sea por no conocerlo o por razones discursivas) y, por otro lado, al orden rígido de las palabras, por lo cual no es posible en inglés mover constituyentes de manera arbitraria. La mayor libertad en el orden de los constituyentes, tal el caso del español, permite llevar a cabo las funciones propias de la voz pasiva sin recurrir a alteraciones en la construcción de la voz activa.

En los cursos de Inglés con Fines Específicos, estas diferencias deberían abordarse en relación con los aspectos macroestructurales y adecuados respecto de los desarrollos actuales de las gramáticas descriptivas. Es decir, se debería proporcionar una descripción de la lengua en uso que combine aspectos socio-culturales y psicolingüísticos que permitan responder de manera a partir de criterios sólidamente fundados las preguntas “¿por qué un género está escrito de esta manera y por qué se usa en esta comunidad disciplinar en la forma en la que

se usa?” (Bhatia, 1993: 156), y ¿por qué es este aspecto gramatical relevante en la realización de este género?

Propuesta

- Los materiales de lectura comprensiva, por lo tanto, deben destacar las características de los diferentes géneros que circulan en las diferentes disciplinas; lo que puede lograrse si el material de input (o producto de entrada) está constituido por textos auténticos, representativos de los géneros disciplinares.

- Cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa produce sus propios escritos. El concepto más útil para aproximarnos a esta diversidad es el de “género discursivo” porque permite considerar tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico) como lo discursivo (estructura, registro), o pragmático (interlocutores, propósito, contexto) o lo sociocultural (historia, organización social, poder) (Cassany, 2006: 21).

- Los géneros discursivos son el producto de las diferentes esferas de la actividad humana. Ahora bien, desde el punto de vista de su organización interna los géneros discursivos se definen por el predominio de algún tipo de textual: descriptivo, narrativo, explicativo, argumentativo, dialogal.

- Cuando la clasificación de los enunciados no es parte natural del aprendizaje del hablante, sino que se realiza a partir de herramientas teórico-metodológicas de la lingüística, lo que se proponen son tipos textuales. Los tipos textuales surgen de clasificaciones realizadas sistemáticamente, esto es, de tipologías textuales que pueden estar organizadas a partir de las distintas dimensiones discursivas, como la situación, la meta comunicativa, el contenido semántico o los recursos formales.

- Entre las clasificaciones surgidas de los distintos enfoques teóricos, la de Werlich (1975) ha sido considerada como una de las mejores y más fundamentadas (Isenberg 1987, en Ciapuscio, 1994). La propuesta de este autor se organiza en torno de un foco contextual. Werlich establece dos grandes grupos: textos de ficción y textos de no ficción. En cada uno de estos grupos, el autor distingue cinco prototipos ideales, que están estrechamente relacionados con las actividades cognitivas llevadas a cabo por los seres humanos. Así, el autor sostiene que: (a) la percepción del espacio, sus ocurrencias y cambios dan lugar a la base textual descriptiva; (b) La percepción del tiempo, sus ocurrencias y cambios constituyen la base narrativa; (c) La comprensión de conceptos

-

generales y de conceptos particulares a través del análisis o síntesis da forma a la base expositiva; (d) El razonamiento, entendido como creación de relaciones de similitud, contraste o transformación entre conceptos, forma la base argumentativa; (e) Por último, la planificación de acciones futuras compone la base instructiva o directiva (Ciapuscio, 1994; Hurtado Albir, 2011).

- Otra clasificación destacada y ampliamente difundida es la de Adam (1992) de base funcional. Este autor retoma el concepto de foco contextual de Werlich (1975) pero cambia la base de la tipología partiendo de las funciones del discurso (acertar, convencer, ordenar, predecir, cuestionar, etc.). Adam presenta una propuesta de cinco tipos textuales: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialógico e introduce la noción de secuencias prototípicas para justificar la dificultad de determinar la presencia de un tipo textual.

- Si bien es cierto que “un mismo tipo textual puede aparecer en distintas clases de texto, y una misma clase de texto puede hacer uso de distintos tipos textuales” (Mayor Serrano, 2007: 126), la clasificación aceptada

- tradicionalmente (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo) constituye uno de los modos básicos de organizar el repertorio verbal que un hablante posee.

- La atención a los aspectos micro discursivos a partir de las secuencias textuales predominantes y desde un punto de vista contrastivo, puede sentar las bases para que su presentación obedezca a criterios lingüísticos sólidamente fundados.

- Las descripciones se realizan, por lo general, en enunciados de estado actualizados en tiempos verbales que resaltan el aspecto durativo de las acciones, como el presente o el imperfecto. La descripción consiste, básicamente, en una estructura unimembre con una forma verbal (haber-ser- estar-parecer y otros verbos que indican estado) en un tiempo durativo y con un adverbio de lugar. Las descripciones, además, son espacios fértiles para la aparición de todas las formas de adjetivación (Bassols y Torrent, 1997).

- En la narración los rasgos lingüísticos más frecuentes son: (a) los verbos de actino, (b) la articulación de tiempos pasados, (c) los conectores: temporales, causales y consecutivos, (d) los organizadores discursivos o conectores de orden, (e) las marcas morfosintácticas, que en algunos casos indican la perspectiva desde la que se relata, (f) los defectivos, (g) la progresión temática, que suele combinar el tipo lineal con el tipo constante. Todos estos elementos dan coherencia y cohesión a la trama narrativa (Klein, 2007).

La secuencia expositiva “se elige para expresiones textuales sobre la descomposición o composición de representaciones conceptuales del hablante” (Ciapuscio, 1994: 79). El tiempo verbal propio de esta secuencia es el presente, pero también pueden aparecer distintos tiempos pasados en forma de anécdotas, declaraciones, etc. que apoyan la explicación. Se utilizan, también, adjetivos y adverbios para precisar el objeto que se pretende explicar. Las relaciones lógicas entre los enunciados de la explicación se establecen mediante conectores causales, ilativos, finales, adversativos, condicionales y concesivos. Entre las operaciones más frecuentes en este tipo textual se encuentran la ejemplificación y la comparación (Bassols y Torrent, 1997).

- Por último, en la argumentación, generalmente, predominan los verbos relacionados con la causalidad y la consecuencia (causar, hacer, originar, generar, producir, determinar, etc.). Los tiempos verbales varían según la naturaleza de los hechos: se utiliza el pasado para todo aquello hecho y terminado y el presente para todo lo universal. Para estructurar sus proposiciones, las argumentaciones hacen uso de: a) marcas de orden que introducen párrafos, b) nexos que expresan causa o consecuencia, c) sinonimia, d) antítesis, e) paralelismos, entre otros varios elementos del lenguaje (Bassols y Torrent, 1997).

- Entonces, el establecimiento de criterios claros de selección textual, basados en el texto como un todo complejo en el que lo formal, esto es, el nivel “micro”, se encuentra estrechamente ligado a los aspectos mayores o “macro” puede contribuir a sentar las bases para diseñar materiales destinados a informar la práctica pedagógica en lo que respecta a la enseñanza de las gramáticas en contraste en cursos de idiomas con fines específicos. De hecho, la relación de mutuo condicionamiento que existe entre estos dos planos es la garantía de que los recursos formales que se hallan en los géneros relevantes para la formación disciplinar de nuestros estudiantes serán precisamente aquellos en los que deberemos focalizar como docentes (Kuguel, 2015).

Consideraciones Finales

Para finalizar, recalamos la necesidad de contar con conocimientos actualizados de gramática inglesa, gramática española y los contrastes entre estas lenguas, a fin de que la práctica de la enseñanza se refuerce con los avances de la reflexión teórica y de los estudios descriptivos. Creemos firmemente que el diseño de materiales para los cursos de lenguas con fines específicos se debe

complementar con materiales de consulta que contengan datos relativos a las gramáticas en contraste, para contribuir a una mejora del nivel de competencia de los docentes de lectocomprensión en inglés.

Referencias bibliográficas

Adam, Jean Michael (1992): *Les texts: types et prototypes*, Paris, Nathan.

Bassols, Margarida y Torrent, Anna (1997): *Modelos Textuales*, Barcelona, Octaedro.

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

Bhatia, Vijay (2004): *Worlds of Written Discourse*, Londres, Continuum.

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

Cassany, Daniel (2006): *Taller de Textos. Leer, Escribir y Comentar en el Aula*, Buenos Aires, Paidós.

Ciapuscio, Guiomar (1994): *Tipos Textuales*, Buenos Aires, Eudeba.

Ciapuscio, Guiomar y Kuguel, Ines (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.

Collins Cobuild (2005): *English Grammar* Haper Collins.

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

Gomez Calvillo, Natalia; Moyetta, Daniela y Negrelli, Fabián (2015, noviembre 12, 13, 14): “La Gramática en los Cursos de Lectocomprensión 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.

Haegeman, Liliane y Gueron, Jacqueline (1999): *English Grammar. A generative perspective*, Oxford, Blackwell Publishers.

Huddleston, Rodney y Pullum, Geoffrey (2002): *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

Hurtado Albir, Amparo (2011): *Traducción y traductología*, Madrid, Ediciones Catedra.

Klein, Irene (2007): *La Narración*, Buenos Aires, Eudeba.

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.

Kuguel, Ines (2015): “Inquietudes y certezas acerca del papel de la gramática en la enseñanza del inglés”, en XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, Universidad Nacional de Córdoba.

Kuguel, Ines (2015): “Los géneros, los tipos y las secuencias textuales como instrumentos para la enseñanza de ILE”, en Muse, C. (Ed.): *Lectura y Escritura: Continuidades, Lecturas y Reconstrucciones* (Volúmenes digitales de la Cátedra UNESCO), *Lectura y Escritura: Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras*, Volumen 7, Universidad Nacional de Córdoba.

Lawley, Jim et al. (1999): *Gramática Contrastiva / Contrastive Grammar*. Madrid, Servicio de Publicaciones de la UNED, Madrid.

Mayor-Serrano, Beatriz (2007): La importancia de la tipología textual pragmática para la formación de traductores médicos, *Panace@*, IX, 124137.

Parodi, Giovanni (2008): Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Werlich, Egon (1975): *Typologie der Texte*, Heidelberg, Quelle und Meyer.