

La competencia lingüística y la gramática en el curso de comprensión de lectura

Natalia Ignatieva Solianik
CELE-UN AM

El problema de la competencia lingüística y la gramática en el curso de comprensión de lectura se va a abordar desde el punto de vista del diseñador de cursos: primero, si incluir la gramática en este tipo de silabo o no; segundo, en caso de respuesta positiva, cuál sería el contenido lingüístico del curso, y, finalmente, cómo introducirlo. Se muestran posibles soluciones al problema basadas en mi propia experiencia de diseñar e impartir el curso de comprensión de lectura en ruso para los estudiantes hispanohablantes.

The problem of linguistic competence and pedagogic grammar in a reading comprehension course will be considered from a course design viewpoint: first, should grammar be included in that type of syllabus; second, if the answer is affirmative, what should be the linguistic content of that course, and, finally, how should we introduce it. Possible solutions are offered based on my experience in designing and teaching a reading course in Russian for Spanish-speaking students.

1. Introducción

El problema relacionado con el papel de la gramática en el curso de comprensión de lectura es multifacético y se le puede abordar desde diferentes ángulos. En esta intervención pienso hablar sobre la competencia lingüística necesaria para el curso de comprensión de lectura y la importancia de los aspectos lingüísticos en el proceso de lectura.

Después se tratará del lugar de la gramática, entendida como aspectos lingüísticos, en el diseño de un curso de comprensión de lectura, en nuestro caso, el curso de comprensión de textos escritos en ruso para estudiantes universitarios. Tocaré el tema de las preguntas que enfrenta un diseñador elaborando el curso y también el tema de la especificidad de una lengua extranjera como lengua de lectura.

2. Competencia lingüística

Para comprender el mensaje del texto escrito en una lengua extranjera, el lector debe poseer cierta **competencia lingüística**. Devine (1986: 18) habla de tres componentes de la competencia lingüística:

- 1) Conocimiento fonológico, esto es, conocimiento de diferentes fonemas o sonidos, y cómo éstos se unen juntos para producir palabras. Es importante aquí también el conocimiento de correspondencias entre sonidos y letras.
- 2) Conocimiento sintáctico. Es el conocimiento de cómo se organizan las palabras en oraciones. Hay fenómenos sintácticos que se adquieren en la forma natural, sin enseñanza, pero otras estructuras sofisticadas deben enseñarse especialmente.
- 3) Conocimiento semántico. Es el conocimiento de las definiciones de las palabras compartido por escritores y lectores y de importancia crucial para la comprensión.

Algunos investigadores indican que el alumno debe tener cierto “nivel umbral” (*threshold level*) de la competencia lingüística, abajo del cual ya no se puede comprender la información del texto (Alderson 1984: 19). Cummins (1979: 26) sostiene que la implicación de la hipótesis del umbral consiste en que los alumnos que alcanzaron el umbral van a actuar de manera diferente en las tareas académicas y cognoscitivas comparándolos con los alumnos que no alcanzaron este nivel.

El umbral no puede definirse en términos absolutos, según la visión de Cummins, va a variar dependiendo del texto, de la tarea u objetivo de la lectura, del desarrollo cognoscitivo del lector y de sus conocimientos previos. Hudson (1988), incluso, propone que una competencia lingüística baja puede compensarse por la capacidad del lector de activar sus conocimientos sobre el tema.

Sin embargo, es evidente, que antes de que el alumno desarrolle cualquier habilidad, deberá tener algún nivel umbral, por ejemplo, que el alumno utilice sus hábitos de lectura en su lengua materna para leer en lengua extranjera (Alderson 1984: 19). En este sentido compartimos el punto de vista de aquellos lingüistas que consideran como prerequisite indispensable cierta competencia lingüística para una buena actuación en la lectura en la lengua extranjera.

3. Lectura en L2.

De lo anterior sale una gran inquietud metodológica: ¿qué es lo que debemos enseñar en nuestras clases de comprensión de lectura: la lengua o la lectura? Poniéndolo un poco de otra manera Alderson pregunta: ¿Es lectura en L2 un problema de lectura o un problema de la lengua? Resulta difícil dar una respuesta unívoca a esta pregunta.

En un tiempo se creía que los lectores en L2 automáticamente transfieren sus habilidades de lectura en L1 al contexto de la lengua extranjera. Diversos experimentos en el campo de la enseñanza de lectura han comprobado que la situación no es tan fácil. Por un lado, algunos investigadores encontraron ciertas diferencias entre la lectura en lengua materna y la lectura en lengua extranjera, como, por ejemplo, en la velocidad con la cual se interpretan palabras individuales al igual que estructuras sintácticas; en la habilidad para anticipar la secuencia de palabras, etc., así que buenos lectores en L1 pueden resultar malos en L2.

Por otro lado, hay evidencias que los alumnos que no tienen hábitos de lectura en su lengua materna, tampoco pueden leer de manera adecuada en L2 (Coady 1979: 12).

Regresando con nuestra pregunta es preciso admitir que hay partidarios de cada uno de los dos puntos de vista contrarios, la solución, tal vez está en el medio: los dos factores parecen ser sumamente importantes, tanto la actuación de lectura en L1, como competencia lingüística en L2. La proporción entre estos dos factores varía mucho en situaciones individuales.

Una conclusión que podemos sacar sería que se debe enseñar a los alumnos a transferir las estrategias de la lectura en la lengua materna a la lengua extranjera. Aquí es esencial el papel de concientización de los alumnos por parte del maestro acerca del uso de las estrategias.

Por otra parte, la lectura en lengua extranjera tiene sus rasgos particulares, lo cual lleva a la enseñanza de las estrategias específicas de la lectura en L2. Por ejemplo, el procesamiento *bottom-up*, tan criticado y prácticamente rechazado en la lectura en L1, adquiere en L2 una gran importancia. Los intentos de aplicar sólo el modelo *top-down* en la lectura en lengua extranjera no dieron buenos resultados, ya que en la mayoría de los casos los alumnos no tienen suficiente dominio de la lengua extranjera, y, por lo tanto, deben decodificar el texto antes de que puedan hacer algo interesante con él. Según van Dijk y Kintsch, lo que distingue buenos lectores de los malos es exactamente

la habilidad superior de decodificar letras y palabras rápidamente, la precisión en reconocer palabras fuera del contexto (1983: 23-4).

Lo dicho anteriormente no quiere decir que el procesamiento *top-down* no sirva en la lectura en L2. Más bien se usa la combinación de los dos, pero la proporción de ellos depende mucho del nivel de los lectores. En medida en que adquiere experiencia en leer en lengua extranjera, el estudiante va a necesitar cada vez menos las estrategias *bottom-up* y se va a apoyar más en los procesos *top-down*.

Otra conclusión que podríamos sacar de todo lo expuesto arriba es que sería recomendable enseñar a los alumnos los aspectos lingüísticos si queremos su buen desempeño en la lectura.

3. La gramática en el diseño de un curso de lectura

Después de estas reflexiones teóricas vamos a acercándonos a cosas más prácticas. Como diseñadora de un curso de comprensión de lectura tuve que enfrentarme con el problema de los aspectos lingüísticos en tal curso. Creo que este problema consta de tres preguntas:

- 1) ¿Incluir o no la gramática en nuestro curso de comprensión de lectura?
- 2) En caso de respuesta positiva a la primera pregunta, ¿que temas de gramática presentar a los alumnos?
- 3) Cómo introducir estos temas en el curso de comprensión de lectura?

El recurrir a otros libros de texto para contestar la primera pregunta no fue de gran ayuda, ya que la mayoría de los cursos de lectura en inglés, por ejemplo, (tanto los cursos del CELE como cursos comerciales) no incluyen temas gramaticales. Se podría constatar que es un aspecto casi ignorado en la enseñanza de lectura en inglés en los últimos años.

Por consiguiente, decidimos no guiarnos por los cursos de inglés y recurrir a las lenguas que se consideran generalmente como “más difíciles” en comparación con inglés. En caso de alemán, por ejemplo, cuya situación parece ser similar a la del ruso, la gramática se incluye en un curso de comprensión de lectura (Tallowitz 1989).

Por otra parte, pensamos que sería preferible no dejar los temas gramaticales a la voluntad del maestro, sino introducirlos en el curso de tal manera que cualquier profesor podría suplir explicaciones pedagógicamente adecuadas en el momento necesario.

Una última razón para introducir la gramática en nuestro curso es que los alumnos siempre quieren explicaciones gramaticales en el salón de clase, temas gramaticales en un libro de texto e, incluso, clases de gramática. En cambio, los maestros están cada vez menos dispuestos a darles este tipo de clases, ya que sienten que esto no va bien con el enfoque comunicativo. Se podría criticar mucho la posición de los alumnos, ca-

lificarla como insostenible desde la perspectiva comunicativa, etc., pero el problema queda.

Creemos que sería recomendable satisfacer los deseos de los estudiantes, ya que en caso contrario se viola el estilo de aprendizaje que escogen los alumnos, lo cual sería contraproducente al final de cuentas (Wajnryb 1988: 36).

Por todas las razones expuestas arriba se decidió incluir los aspectos gramaticales en el curso de comprensión de textos en ruso.

En cuanto a la segunda pregunta que concierne los contenidos gramaticales en el curso de comprensión de lectura partimos de la premisa que la lectura es una habilidad “receptiva”, sea cual fuera la crítica al término. Cuando se trata de producción, el estudiante puede evitar estructuras complicadas y recurrir a las que son más fáciles. Pero en la lectura se le presentan situaciones cuando tiene que comprender el texto que contiene las estructuras difíciles para él. En este caso se pone a prueba su capacidad de parcelar el lenguaje, es decir, segmentarlo, imponer un análisis estructural en los datos lingüísticos que vienen como *input* (Rutherford 1987: 123). Es lógico, que muchas veces no vaya a poder parcelar las estructuras que no conoce.

Por lo tanto, nuestra tarea con respecto a la segunda pregunta fue:

- a) definir el *mínimum* de la competencia lingüística que posee un alumno del ruso al entrar al curso;
- b) seleccionar en los textos que iban a constituir el curso las estructuras que son características para éstos y que no entran en la competencia lingüística de nuestros estudiantes.

3.1. La especificidad del ruso como lengua de lectura

En esta etapa del diseño, en nuestra opinión, se deben tomar en cuenta los rasgos específicos de la lengua de lectura, ya que la lectura en L2 puede variar dependiendo de la lengua individual de que se trate. Cabe decir que la mayoría de los aspectos teóricos y prácticos en la comprensión de la lectura han sido elaborados para inglés como segunda lengua o como lengua extranjera.

Por lo siguiente, en el diseño de materiales para otra lengua que no sea inglés sería recomendable hacer correcciones necesarias, sobre todo, cuando se trata de lenguas no emparentadas con inglés y medianamente alejadas de la lengua materna de los alumnos.

En nuestro caso, el ruso sería un idioma que no tiene parentesco lingüístico con el español y está bastante alejado de él, no obstante es una lengua indoeuropea, al igual que el español, así que también tiene rasgos en común.

En cuanto a las propiedades específicas, se puede hablar de éstas en tres niveles: ortográfico, léxico y gramatical o sintáctico.

En el nivel ortográfico es de mucha importancia que el ruso pertenece a otra tradición de escritura diferente al español, lo cual en general parece afectar la actuación en lectura de los estudiantes (Vea, por ejemplo, Tzeng & Hung 1981; Taylor & Taylor 1983). Se puede imaginar que el alfabeto o sistema de escritura distinto al que se usa en LI (en nuestro caso el alfabeto cirílico) puede provocar dificultades adicionales en cuanto al reconocimiento de letras y palabras, lo que va a disminuir la velocidad de la lectura, entre otras cosas.

No nos vamos a detener más en los aspectos ortográficos, ya que este tipo de conocimiento entra al minimum de la competencia lingüística de un alumno que empieza el curso.

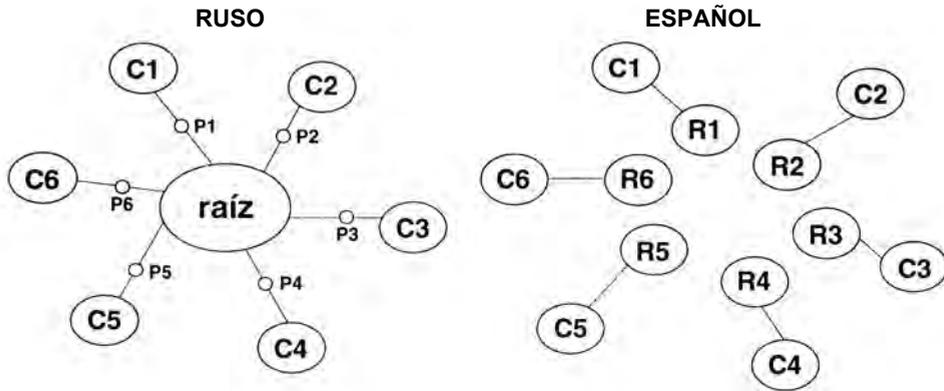
A nivel léxico, el ruso también presenta algunas peculiaridades en su sistema de vocabulario que tienen implicaciones para la enseñanza de la lectura en esta lengua.

En primer lugar, el ruso posee una capa sustancial de las así llamadas “palabras internacionales” que provienen del latín o son préstamos de lenguas europeas, sobre todo, del inglés y del francés y que son generalmente reconocibles por hispanohablantes. El número de estas palabras aumenta considerablemente en textos especializados y puede llegar hasta 29% (Mitrofanova 1985: 34), ya que en tales textos se emplea mucha terminología, cuya mayor parte es exactamente el léxico internacional. Es de señalar también que muchas de estas palabras tienen como internacionales sólo las raíces, ya que éstas se combinan fácilmente con prefijos, sufijos y terminaciones rusas. De ahí la importancia de desarrollar las estrategias para reconocer estas palabras.

En segundo lugar, el sistema de formación de palabras en ruso es inmensamente variado y rico. Los procesos de afijación, por ejemplo, productivos hasta la fecha, forman nuevas palabras por medio de prefijos o sufijos con los significados más o menos constantes. Ejemplificamos esto por una raíz verbal que puede agregar diferentes prefijos con el cambio semántico de la palabra:

- rabotat' - trabajar
- pererabotat'** - transformar
- dorabotat'** - terminar de trabajar
- narabotat'** - acumular el trabajo
- zarabotat'** - ganar
- vyrabotat'** - elaborar, etc. (Vea también Ignatieva 1992a: 134).

El número de estos prefijos con una sola raíz verbal puede llegar hasta 30. Así que una raíz verbal puede expresar varios conceptos combinándose con diferentes prefijos, mientras que en español a cada concepto corresponde generalmente una raíz diferente. Representamos esta diferencia entre el ruso y español por medio del siguiente esquema:



Donde: C-concepto, R-raíz, P-prefijo.

Esquema I.

Huelga decir que la enseñanza de estos medios de formación de palabras adquiere un significado muy especial en el curso de ruso.

A nivel sintáctico el ruso se caracteriza por varios rasgos inminentes que lo destacan entre otras lenguas. Nos detendremos en dos de éstos:

a) El orden de palabras en ruso es totalmente libre. Quizás esto no debería causar problemas a hispanohablantes, ya que el español tampoco tiene un orden de palabras rígido. Sin embargo, resulta que este fenómeno sí causa dificultades, tal vez, porque el español de todos modos no llega a estos grados de libertad y no emplea tanto el orden de palabras inverso. Otra explicación del problema se deriva probablemente de la secuencia en la adquisición de L2 por parte de los alumnos, ya que en la experiencia docente hemos notado en nuestros alumnos una tendencia marcada de siempre buscar un orden de palabras “natural” en la oración, eso es, que primero vaya el sujeto, después, el verbo, y luego complementos y/o modificadores. De ahí surge que se necesita desarrollar estrategias especiales para estar atentos a las situaciones cuando el orden “natural” se viola, lo cual es bastante frecuente.

b) Las frases nominales compuestas de varios sustantivos es otra piedra obstáculo en el camino de los estudiantes. Estas frases se construyen de tal manera que el primer sustantivo va en caso nominativo y todos los demás, en caso genitivo, lo que corresponde en español a frases con la preposición *de*, por ejemplo: *el libro de texto de los alumnos de ruso del CELE*. Empero, el español trata de evitar este tipo de estructuras por razones estilísticas, mientras que en ruso es un fenómeno normal, ya que no hay elementos que se repitan y violen consideraciones estilísticas. En este sentido el ruso se acerca al inglés donde las frases nominales con varios sustantivos constituyentes son también comunes y resultan difíciles para la interpretación de los alumnos.

Desde luego, a parte de los enumerados arriba, hay otros elementos lingüísticos que requieren una enseñanza especial, por eso, después de analizar el programa de los primeros dos semestres (el requisito para nuestro curso de comprensión de lectura es haber terminado por lo menos dos semestres del curso general) y tomando en cuenta los rasgos específicos de los textos medianamente especializados o de divulgación científica, se tomo la decisión de introducir en el curso los siguientes temas gramaticales:

- 1) casos de sustantivos en plural,
- 2) voz pasiva,
- 3) participio,
- 4) gerundio,
- 5) frases nominales,
- 6) oraciones subordinadas,
- 7) orden de palabras inverso.

Las oraciones con la voz pasiva, por ejemplo, o estructuras con participios y gerundios son muy comunes para el lenguaje escrito, en general, y el lenguaje especializado, en particular. No obstante, se estudian hasta en el V nivel de ruso, porque prácticamente no se usan en el lenguaje hablado. De ahí la necesidad de presentar estas estructuras al estudiante, ya que sin ellas no va a poder parcelar el texto.

Nuestro último punto a tratar sería la metodología para introducir los elementos lingüísticos en el curso de comprensión de lectura. Como no hay recetas preparadas en el campo, decidimos apoyarnos en las recomendaciones generales de la gramática pedagógica con algunas modificaciones tomando en cuenta la especificidad de nuestra área, es decir, que nuestros estudiantes van a necesitar el conocimiento “pasivo” de las estructuras gramaticales: es suficiente que vayan a reconocerlas, y no es necesario que las produzcan.

Corder sostiene que el aprendizaje de gramática es una actividad cognoscitiva de resolver problemas basada en el procesamiento de los datos que lleva al descubrimiento y uso de reglas. Consiste de tres pasos:

- 1) formación de la hipótesis,
- 2) comprobación de la hipótesis,
- 3) práctica (Corder 1974: 170).

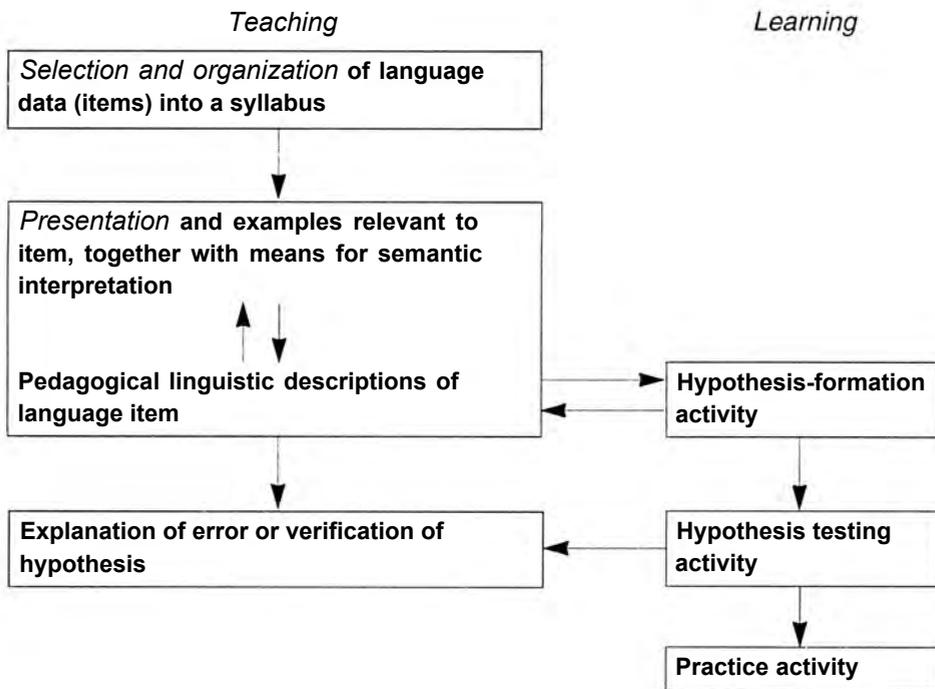
En caso de la situación formal de enseñanza el aprendizaje de gramática es un “descubrimiento guiado” (*guided discovery*): el alumno hipotetiza, y el maestro trata de guiar este procedimiento.

El proceso de guiar también recorre varias etapas:

- a) Selección y estructuración del material lingüístico.

- b) Presentación de los datos lingüísticos en la forma adecuada. Esta presentación incluye la contextualización o la interpretación semántica de los datos. En esta etapa el alumno empieza a formar su hipótesis.
- c) Esta etapa coincide con la comprobación de la hipótesis por parte del alumno. La función del maestro es confirmar la hipótesis correcta, verificarla.

Se puede presentar este proceso doble por medio del siguiente diagrama (*cit. :Op. 172*):



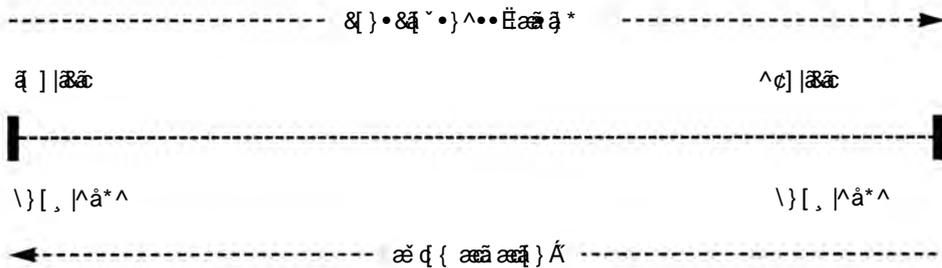
Esquema 2.

Como se puede ver, este modelo de Corder es bastante general para abarcar varias situaciones en el salón de clase. En nuestro caso particular, por ejemplo, la actividad de práctica sería la lectura posterior donde se comprueba si el estudiante aprendió los elementos gramaticales presentados a él.

Faerch, Haastrup y Phillipson (1984: 190) proponen un modelo más amplio, donde los procesos cognoscitivos de formación de la hipótesis y probación de la hipótesis se complementan con los procesos de **automatización** y **concientización** (*consciousness-raising*).

Como ya hablamos de los primeros dos procesos en el modelo de Corder, nos vamos a detener aquí en los últimos dos. Los autores del modelo hacen una distinción entre el conocimiento lingüístico explícito e implícito. Sin embargo, subrayan que no es una dicotomía sino un continuum donde existen diferentes grados de lo explícito e implícito. De esta manera el aprendizaje puede proceder del conocimiento implícito hacia más explícito, o en la dirección contraria. El proceso de desarrollar más conciencia sobre el conocimiento implícito es parte del proceso general de concientización. El proceso en la dirección contraria, cuando el estudiante desarrolla gradualmente una habilidad para usar cierta regla con fines productivos o receptivos sin darse cuenta de eso, se refiere generalmente como el proceso de automatización.

Los investigadores ilustran estos procesos en la siguiente forma:



Esquema 3.

Estos son los dos modelos en los que nos apoyamos en el diseño del componente gramatical del curso de lectura.

Las actividades “gramaticales” están incluidas prácticamente en cada lección del curso, aunque no siempre tienen la cara de ejercicios de gramática. Así, por ejemplo, la formación de palabras por medio de sufijos y prefijos mencionada anteriormente se practica en ejercicios léxicos que generalmente ocupan lugar de actividades pretextuales.

En cuanto a los temas de morfosintaxis, éstos se presentan como actividades post-textuales y toman forma de sesiones de conceptualización con la práctica posterior.

Se puede ilustrar esto con un ejemplo práctico (ver Apéndice) donde se muestra como se incorpora un tema gramatical en el libro de comprensión de lectura (Ignatieva 1992b: 65-7).

En este caso se trata de presentación de las formas pasivas a los alumnos del curso de lectura. En el ejercicio 1 se introduce la nueva estructura lingüística seguida por unas preguntas que ayudan al alumno a formar su hipótesis sobre el funcionamiento de esta estructura. En el ejercicio 2 el alumno puede encontrar la comprobación de su hipótesis, y finalmente, el ejercicio 3 le sirve de práctica. Las instrucciones, las explicaciones y las preguntas están diseñadas de tal forma que el alumno puede trabajar con este material de la manera independiente en caso necesario.

Bibliografía

- ALDERSON, J.C. (1984). "Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?" In Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (eds.). *Reading in a foreign language*. New York: Longman.
- COADY, J. (1979). "A psycholinguistic model of the ESL reader". In Mackay, R., Barkman, B. & Jordan, R.R. (eds.). *Reading in a second language*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- CORDER, S.R. (1974). "Pedagogic grammar or the pedagogy of grammar". In Corder, S.P. & Roulet, E. (eds.). *Linguistic insights in applied linguistics*. Brussels: Aimav.
- CUMMINS, J. (1979). "Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". *Working Papers on Bilingualism*, 19.
- DEVINE, T.G. (1986). *Teaching reading comprehension: from theory to practice*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- DIJK, T.A. van & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- FAERCH, C., HAASTRUP, K. & PHILLIPSON, S. (1984). *Learner language and language learning*. Copenhagen: Multilingual Matters.
- HUDSON, T. (1988). "The effects of induced schemata on 'short-circuit' in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance". In Carrel, P.L., Devine, J. & Eskey, D.E. (eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IGNATIEVA Solianik, N. (1992a). "Un estudio contrastivo de la categoría del aspecto en español y ruso". *Estudios de Lingüística Aplicada*, No. 15 y 16.
- (1992b). *Comprensión de textos escritos en ruso para estudiantes universitarios*. México: CELE/UNAM.
- MITROFANOVA, O.D. (1985). *Nauchny stil rechi: problemy obucheniya* (El estilo científico: problemas de enseñanza). Moscú: Russky Yazyk.
- RUTHERFORD, W. (1987). *Second language grammar: learning and teaching*. New York: Longman.
- TALLOWITZ, U. (1989). "Curso de comprensión de lectura de textos alemanes de lingüística aplicada". *Estudios de Lingüística Aplicada*, No. 10.
- TAYLOR, I. & TAYLOR, M. (1983). *The psychology of reading*. New York: Academic Press.
- TZENG, O. & HUNG, D. (1981). "Linguistic determinism: a written language perspective". In Tzeng, O. & Singer, M. (eds.). *Perception of print*. Hillsdale: Erlbaum.
- WAJNRYB, R. (1988). "The dictogloss method of language teaching: a text-based communicative approach to grammar". *English Teaching Forum*, July.

Апéndice

IV. El enfoque en los aspectos lingüísticos

Una de las características del estilo científico es el amplio uso de las formas pasivas. Vamos a ver aquí dos maneras de formar la pasiva en ruso.

La forma pasiva personal

1. Analice las siguientes oraciones:

a) **В статье даётся анализ грамматической системы лингвиста О. Есперсена.**

b) **В книге исследуются общие экономические категории и законы.**

¿Por qué llamamos “pasivas” las formas subrayadas? ¿Cómo se construye tal forma? ¿Cuándo se usa? ¿A qué corresponde en español? ¿De qué aspecto son los verbos?

2. Compruebe si su conclusión acerca de las correspondencias españolas coincide con lo siguiente:

Equivalentes españoles de las oraciones:

a) En el artículo *se da* el análisis del sistema gramatical del lingüista O. Jespersen.

b) En el libro *se investigan* las categorías y las leyes económicas generales

A continuación se da una tabla de la forma pasiva personal de los verbos imperfectivos y su comparación con la forma activa:

Activa		Pasiva	
кто?	что?	что?	кем?
<p>создают Студенты создавали проект будут создавать</p>		<p>создаётся Проект создавался студентами будет создаваться</p>	

3. Busque en los textos las oraciones con verbos en forma pasiva personal. Copie estos verbos con su contexto inmediato (o sea, sujeto y, posiblemente, algún otro elemento

indispensable para la comprensión de este minicontexto). Dé una traducción aproximada al español. Llene la tabla:

Documento	en ruso	en español
8	В книге содержится описание	En el libro <i>se incluye</i> la descripción. ..

Por último conteste la pregunta: ¿todos los verbos que terminan en -ся son pasivos?