

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, XIII, 1-2.

Roma. Bulzoni Editore. 1981, 278 páginas.

La Revista está dedicada a ilustrar algunos aspectos de la lectura como proceso psicológico, lingüístico y cultural, y algunos aspectos de su aprendizaje que pueden ser significativos, como acota Titone en su editorial, sobre todo para el lingüista, el psicólogo o el pedagogo.

La Revista contiene los siguientes trabajos:

Editorial: R. Titone, "La cultura como decodificación cultural".

Ensayos: E. Arcuini, "La lectura como proceso lingüístico hermenéutico". F. Boschi, "Evolución del concepto de lectura. La contribución de la investigación psicológica". R. Titone, "Una tendencia emergente: la investigación en la lectura en lengua extranjera en una perspectiva psicolingüística". A. Amato, "La lectura como habilidad lingüística y como verificación del aprendizaje de una lengua extranjera". M. Farago Leonardi, "Áreas de dificultad en la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera". U. Cardinale, "La lectura en la enseñanza básica". R. Titone, "Una nueva frontera: la lectura en la primera infancia - de la lectura monolingüe a la lectura bilingüe".

Investigaciones: F. Cipolla, G. Mosca, R. Titone, "Lectura difícil: propuestas de intervención". A. M. Longoni, "La importancia de la investigación experimental en la dislexia en el campo de la aplicación". A.M. Longoni, T.G. Scalisi, "Análisis de los errores de lectura en un grupo de niños de 2º año básico".

Miscelánea: S.A. Cerri, "Lengua materna e informática: ¿Cómo podemos hacernos entender?". S.C. Trovato, "El dialecto en la escuela: a propósito de una experiencia siciliana".

Noticias, Reseñas, Recensiones, Información bibliográfica.

En este trabajo no haremos una reseña de todos los artículos ya citados, sino que nos limitaremos a describir tres ensayos relacionados con la lectura en lengua extranjera, puesto que consideramos el tema de interés para los que nos dedicamos a la enseñanza de tales lenguas.

R. TITONE, "*Una tendencia emergente: la investigación en la lectura en lengua extranjera en una perspectiva psicolingüística*".

A propósito del problema de la competencia en lengua extranjera está volviendo a emerger, como asunto fundamental en la teoría de la enseñanza de lenguas, la lectura como habilidad específica. Ello, explica Titone, constituye un nuevo enfoque cuyas bases son fundamentalmente dos: una nueva visión del rol de la lectura dentro del proceso total del aprendizaje de la lengua como lo ve la lingüística y, especialmente, la psicolingüística, que implica al mismo tiempo una crítica al método audio-oral; y, en segundo lugar, una serie de datos de investigación empírica, aparecidos recientemente, que han sido sancionados por una nueva interpretación psicolingüística del proceso léxico.

Titone hace algunas consideraciones preliminares: el haber dejado de lado la enseñanza de la lectura en lengua extranjera se explica, generalmente, por razones históricas. Cita a Muriel Saville-Troike: "Los antiguos métodos didácticos acentuaban la forma escrita de la lengua, ignorando ampliamente la importancia del discurso oral. El método audio-oral representaba una reacción a esta orientación libresco. Por otra parte, las escuelas de psicología behaviorista y de lingüística estructural, entonces en boga, y sus respectivos conceptos de aprendizaje lingüístico como proceso de formación de habilidades y de la lengua misma como discurso oral, suministraban una base racional a la nueva metodología". La consecuencia era lógica: "Cambio de perspectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras, hacia la adquisición de habilidades orales, dejando casi completamente abandonadas la lectura y la escritura".

La segunda consideración pone en evidencia la notable contribución de la psicolingüística a la comprensión del proceso de la lectura. La psicolingüística no ofrece un método, sino más bien una nueva forma de interpretación del proceso de lectura, la cual ha guiado la investigación científica y la aplicación práctica. Titone cita a Frank Smith quien señala contribuciones importantes de la psicolingüística moderna que hacen inaceptable la antigua interpretación mecanicista. En el pasado, el lector se empeñaba en un análisis palabra a palabra, intentando decodificar la información de manera precisa y rígida. Según Titone, esta idea es insostenible por dos razones. Primero: el lector no usa toda la información de la página escrita, sino que selecciona los indicadores lingüísticos más productivos para determinar cuál es el mensaje del escribiente. Por lo tanto, la lectura no es un simple deciframiento de elementos mínimos, sino un proceso cognitivo de naturaleza "gestáltica", dirigido a la interpretación semántica de los contenidos conceptuales. Segundo: la investigación ha demostrado que la lectura es sólo incidentalmente visual y de ninguna manera pasiva. Los lectores comprenden lo que leen porque son capaces de llevar el estímulo más allá de la información dada. La experiencia mental del lector (cultural, afectiva, cognitiva) constituye el marco necesario para la interpretación correcta de cualquier mensaje verbal. Lo mismo ocurre en la lectura.

De lo anterior, Titone extrae inferencias que revisten importancia para la formulación de planes de investigación como para la preparación y utilización de material didáctico de lectura en lengua extranjera. Estas inferencias se centran en torno a la definición de lectura como proceso activo; a la distinción entre proceso (comprender) y producto (comprensión); al reconocimiento de una interacción entre pensamiento y lenguaje en el mismo proceso de lectura de un texto significativo; y, finalmente, a la importancia de usar lecturas semánticamente completas.

El autor procede a continuación a reseñar algunas significativas investigaciones en lectura en lengua extranjera, pero hace notar que gran parte de la investigación en curso en este campo se refiere, más que nada, a la *comprensión léxica* (reading comprehension). Sin embargo, a pesar del interés por la comprensión, la información obtenida se reduce a algunas variables conductuales, sin ninguna interpretación de los procesos interiores del lector. Y esto es así, sostiene Titone, porque existe una tendencia persistente a visualizar la lectura en términos de teoría conductista y, además, porque las investigaciones sobre la comprensión léxica han evaluado el rendimiento casi exclusivamente por medio de tests. Hace notar que uno de los primeros problemas se deriva de la aplicación del análisis factorial a los elementos de los ítems léxicos. La literatura sobre este tópico, sostiene, revela cierto desacuerdo acerca de las técnicas factoriales usadas por los investigadores en el análisis de la comprensión. Por ejemplo, un investigador ha aislado cinco variables, mientras otro, usando otra técnica factorial sobre los mismos datos, ha encontrado un solo factor suficientemente productivo.

En general, anota Titone, la crítica apunta al descuido con que son tratadas algunas variables importantes, como el nivel de interés y familiaridad del lector con el contenido del material léxico.

A continuación, cita una taxonomía de C. Harrison y T. Dolan, bastante útil, según el autor, de subhabilidades que podrían emerger de la lectura de trozos de un texto:

- *Significado de la palabra* (aislada).
- *Significado de la palabra* (en contexto).
- *Comprensión literal* (asociación con una sola respuesta para cada palabra).
- *Inferencia* (de un segmento singular, o de una frase o grupo de palabras).
- *Inferencia* (de más segmentos o secuencias).
- *Metáfora* (donde la interpretación literal es imposible).
- *Salientes* (los puntos clave del mensaje).
- *Evaluación* (emisión de un juicio sobre el contenido de un trozo, sobre la base de conocimientos anteriores).

El segundo problema concierne a la validez de los tests de comprensión léxica. Titone se refiere aquí a la crítica de Anderson a muchos tests de comprensión, en el sentido de que éstos no miden lo que el lector ha comprendido de un trozo en cuanto a nueva información, sino que tiende a evaluar una competencia lingüística más global. Para que pudiera medir la comprensión léxica, *stricto sensu*, el test debería estar construido de tal manera que pudiese controlar la codificación *semántica* de los distintos significados del texto, que lleva a cabo el lector, y no sólo la codificación estrictamente fonológica o

visual. Sin embargo, los fines de la evaluación de la comprensión en la lectura en lengua extranjera parecen ser más amplios y complejos que en la lectura en lengua nativa. Se podría demostrar, afirma Titone, que es perfectamente lícito incluir preguntas sobre la comprensión literal cuando el propósito del test es examinar expresamente la competencia global en la segunda lengua, en vez de la habilidad del lector para comprender ideas complejas en el interior del trozo.

Titone alude también a la investigación que se está desarrollando en torno a los procedimientos más indicados para promover y cultivar la comprensión léxica. Una de las conclusiones dignas de ser destacadas en este contexto es que la simple ejecución de ejercicios de comprensión léxica no es suficiente para mejorar tal comprensión. Es necesario, asegura, centrar la atención en una lectura que recoja los significados globales de los textos.

Una contribución positiva de este enfoque —examinada por Harrison y Dolan, entre otros, según cita Titone— consiste en organizar pequeños grupos estructurados de discusión, donde, después de haber sido leídos en silencio, se debaten y reconstruyen algunos textos en los cuales han sido omitidas ciertas palabras.

Titone finaliza su artículo citando las siguientes palabras de Harrison y Dolan: “La tarea de desarrollar la comprensión léxica es la de estimular una respuesta viva, más que una reacción mecánica o acrítica (...). Lo que los grupos de lectura ofrecen es una exteriorización del proceso de lectura crítica, que puede ser compartido y usado por los participantes, lo que es potencialmente una experiencia valiosa de aprendizaje, puesto que ofrece, a los lectores menos expertos, modelos y estrategias que ellos pueden utilizar en su propia lectura privada”.

A. AMATO, “La lectura como habilidad lingüística y como verificación del aprendizaje de una lengua extranjera”.

Al revisar lo que ha acontecido en los últimos años en el campo de la enseñanza de lengua extranjera, el autor del artículo, como otros docentes, se formula algunas preguntas en torno a la lectura que, según afirma, no siempre reciben una respuesta exhaustiva y convincente:

“¿Por qué la lectura?”

A esta primera pregunta Amato responde fijando los objetivos precisos que tendría en mente el estudiante adulto:

- a) obtener información sobre un tema,
- b) encontrar la solución de un problema,
- c) descubrir la confirmación de una hipótesis,
- d) tener una idea global del texto antes de decidir si abandonarlo o continuar su lectura,
- e) por simple distracción, etc.

Amato procede luego a enumerar las distintas estrategias o modos de lectura:

- a) examen detenido del texto para encontrar una información,
- b) examen rápido para tener una idea somera del contenido,
- c) lectura atenta y minuciosa del texto, es decir, lectura intensiva para la comprensión del argumento o para un análisis lingüístico,
- d) lectura del texto para fines de recreación (lectura extensiva).

De todos modos, cualquiera sea el motivo que impulsa al estudiante a privilegiar la lectura, ésta, según Widdowson (1979, citado por Amato), no puede ser vista “...como una habilidad separada que puede investigarse y enseñarse disociada de otros aspectos del comportamiento lingüístico (como a menudo suele ser), sino como la realización de un proceso interpretativo general que subyace a toda actividad comunicativa”. Widdowson ve este proceso “...operando a dos niveles diferentes de actividad mental, el primero de los cuales tiene que ver con la aprehensión inmediata de información, el segundo con la discriminación de la información en patrones o modelos de importancia conceptual”.

“¿Qué representa la lectura en el aprendizaje lingüístico?”

Para responder a esta pregunta, es necesario, explica el autor, individualizar al destinatario. Si éste es un adulto, la lectura representa un momento de apertura social y cultural hacia un mundo todavía por

descubrir. En tanto que si el destinatario es un adolescente, la lectura debe aspirar a satisfacer su sed de experiencia, buscando alcanzar las motivaciones más profundas a objeto de captar el interés del alumno.

Si la enseñanza va dirigida al adulto, será necesario investigar qué necesidades se quiere satisfacer. Amato enumera tres posibles objetivos:

- a) aprendizaje lingüístico cuyo fin es la adquisición de una jerga científica por definir;
- b) reencuentro en la lengua meta de aspectos culturales supuestamente equivalentes a aquellos ya conocidos en la lengua materna;
- c) búsqueda de aspectos estéticos en literatura producida en la lengua meta, a cuyo conocimiento el estudiante ha llegado a través de la lengua materna o de textos de autores de los cuales ha oído hablar.

En el primer caso, el adulto deberá construirse una sólida base lingüística de iniciación a la lectura científica. Para tal fin, junto con las ejercitaciones para la adquisición y consolidación de la lengua, utilizará textos simples, propedéuticos, adecuados para iniciar a los alumnos en lecturas más complejas.

Análogo mecanismo se podrá introducir en el caso b), agregando un análisis comparativo entre los aspectos lingüísticos y culturales de la lengua materna y de la lengua meta.

Mucho más complejo es el estudio requerido en el punto c). Aquí el lector no sólo debe poseer un buen nivel del instrumento lingüístico, sino que debe estar en condiciones de aprehender los significados más profundos y todas las gamas literarias de los textos adoptados.

Si el destinatario es un adolescente, la lectura tiene otros fines: deberá provocar, según Arcuini (1980, citado por Amato), "...una experiencia tal que lo lleve a un crecimiento, a una maduración global, en todos los componentes de la personalidad, y que no se limite a afectar algunos sectores ... y para ello deberá ahondar sus raíces en las motivaciones más profundas y más espontáneas de la conducta". La materia deberá estar ordenada de tal forma que dé al estudiante un instrumento lingüístico reducido a lo esencial, pero claro en sus estructuras y en sus contenidos.

"¿Qué lugar ocupa la lectura en el currículo lingüístico?"

Siendo la lectura una de las cuatro habilidades que se adquieren en un curso lingüístico, el alumno, joven o adulto, volverá a encontrar en la lectura aquellos elementos lingüísticos que ha adquirido en otros momentos de su currículo. En una fase más avanzada del aprendizaje lingüístico, la lectura podrá servir para profundizar los aspectos culturales del pueblo cuya lengua estudia.

Pero la lectura puede ser también el objetivo de un curso para habilitar estudiantes, a menudo adultos, para la comprensión de textos científicos, prescindiendo de la parte audio-oral.

"¿Qué función cumple la lectura en el plano formativo?"

Amato asegura que la lectura en la segunda lengua debe ser una fuente de experiencia lingüística y cultural, una experiencia que en parte debe substituir el contacto directo con el país y con el pueblo extranjero cuya lengua se estudia. Una experiencia que contribuya eficazmente al enriquecimiento espiritual del estudiante. Para esto, el docente deberá proponer títulos que puedan favorecer el rol formativo de la lectura, presentando también textos con léxico y estructuras controladas.

"¿Qué relación existe entre la lectura en lengua materna y la lectura en lengua meta?"

En el aprendizaje coherente y eficaz deberían existir, aconseja el articulista, numerosos puntos de contacto con la lengua materna, en lo que se refiere a los contenidos formativos. Amato propone una didáctica de la lectura en la cual haya acuerdo entre el docente de literatura y el docente de lenguas extranjeras, porque la enseñanza de una lengua extranjera puede ayudar, en gran medida, al aprendizaje de la lengua materna, por cuanto permite a los estudiantes extrapolar estrategias de comprensión de una lengua a la otra. Y es precisamente a través de la actividad de comprensión del trozo, asegura Amato, que las metodologías de la lengua meta pueden servir a las de la lengua materna. El hábito de comprensión de conceptos, la verificación continuada del aprendizaje, necesaria para la enseñanza de la lengua meta, son fundamentales también para la enseñanza de la materna.

"¿La lectura, instrumento de aprendizaje o instrumento de medición?"

La lectura como habilidad también puede ser evaluada, mediante el uso de instrumentos de verificación del aprendizaje, de tipo objetivo o de tipo subjetivo.

Luego, Amato propone una didáctica de la lectura con algunos procedimientos de aprendizaje y de ejercitación. La lectura, sostiene Amato, es, quizás, la habilidad lingüística más difícil de adquirir, pero es el aspecto de aprendizaje más difundido. Amato propone, también para la lectura, una lección articulada en torno a tres momentos: a) motivación, b) presentación del material posiblemente auténtico, c) utilización.

A continuación describe las distintas técnicas y actividades de ejercitación que pueden ser utilizadas en el análisis de un trozo, recomendando que el material que se utilice sea preferiblemente auténtico.

El autor concluye su artículo diciendo que la suya no es una contribución original, sino un punteo metodológico para aquellos que deseen obtener de la lectura, como habilidad y momento de verificación, todas las potencialidades didácticas y pedagógicas que permitan obtener el mejor rendimiento de las técnicas y de las actividades que están relacionadas con la lectura.

M. FARAGO LEONARDI, "*Áreas de dificultad en la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera*".

El inglés ha llegado a ser un medio internacional de comunicación escrita y, por lo tanto, sostiene Farago Leonardi, se siente en todas partes la necesidad de capacitar a un gran número de personas para que se pueda decodificar la enorme cantidad de material escrito que se produce, en dicho idioma, en todos los campos del saber.

La autora hace notar que, muy a menudo, incluso los extranjeros que hablan en forma muy fluida el inglés, no logran comprender el texto integralmente, es decir, no pueden ir más allá de la comprensión literal. Según la autora, esto se debe a dos razones. En primer lugar, porque la comprensión es el resultado de un complejo proceso psicológico y lingüístico, llamado proceso de lectura, una de las áreas más críticas en la enseñanza de la lengua, incluso de la lengua materna. En segundo lugar, el hablante extranjero de inglés debe enfrentarse a los problemas de tipo lingüístico. En consecuencia, la autora distingue entre la lectura para la lengua (modo de proceder con problemas lingüísticos) y lectura para la comprensión (modo de proceder con habilidades interpretativas). A continuación, la autora da algunos ejemplos de dificultades lingüísticas típicas en la lectura en inglés, como por ejemplo los grupos nominales, la derivación de sustantivos en verbos (y viceversa), los verbos frasales.

Luego la autora aborda el problema de la lectura para la comprensión, problema que, como ha dicho anteriormente, aún no ha sido resuelto, pero cuya solución, asegura, puede ser buscada y encontrada. A este respecto comenta las soluciones intentadas. En el pasado, la solución se buscó a nivel léxico. Posteriormente, la atención se centró en unidades más amplias que la palabra y se creyó encontrar la solución a nivel de estructura oracional.

Una tendencia más reciente en cuanto a destrezas para la enseñanza de la lectura va más allá de la oración, es decir, a unidades más amplias, como el párrafo y el texto, que son analizadas a través del sentido de las relaciones entre las oraciones que las componen. Partiendo de este punto, la autora trata de desarrollar un enfoque semántico, centrado en el párrafo, valiéndose de un modelo teórico de cohesión. Para esto, sostiene la autora, son necesarios, además de los indicadores léxicos y semánticos que requiere la oración simple, el sentido de relación entre las oraciones, esto es, la habilidad de reconocer y relacionar ideas. Para localizar mejor la información y para comprender y seleccionar con menos dificultad los conceptos contenidos en el material, la autora aconseja hacer una distinción entre tema, asunto tópico e idea principal, por cuanto, cada texto coherente que concierne a un área determinada contiene un tema pertinente al área de la cual procede. Así, si el texto es un libro o un ensayo, cada capítulo y subcapítulo tendrá sus subtemas, y cada párrafo, un tópico y una o más ideas principales.

Luego la autora define el párrafo, el tópico y la idea principal:

Párrafo: grupo de oraciones relacionadas con un tópico y organizadas de manera lógica.

Tópico del párrafo: cualquier idea que puede ser explicada, narrada o descrita.

Ideas principales del párrafo: punto de vista del autor con relación al tópico.

En cuanto a la velocidad, la autora aboga por una lectura flexible: cuando el estudiante lector domina bien las técnicas antes mencionadas, y el contenido del párrafo resulta claro a la primera lectura silenciosa, el estudiante no tendrá que individualizar las conexiones entre las oraciones: la idea central podrá ser deducida fácilmente. Pero si el párrafo es muy denso, el estudiante procederá con más lentitud, aclarando el significado de cada oración, individualizando las conexiones entre las oraciones, buscando el tópico y, finalmente, expresando la idea principal. Si se emplean estas técnicas alternativas, asegura la autora, la lectura flexible es perfecta, puesto que toma en consideración tanto la habilidad individual de cada estudiante como el grado de dificultad del material usado.

ROSANNA SORIANI
Universidad de Chile