

## UN MODELO SICOLINGÜÍSTICO DE LECTURA\*

José Luis Arria

Departamento de Inglés  
Instituto Universitario Pedagógico  
Experimental de Maracay

### RESUMEN

El objetivo fundamental de este esbozo de un modelo sicolingüístico de lectura de textos científicos en inglés es llamar la atención sobre el hecho de que la lectura, académica o no, ha sido abordada más gramaticalmente que pragmáticamente. En efecto, se propone aquí que leer exitosamente es una actividad esencialmente pragmática. También se alude al papel que juega el conocimiento gramatical, particularmente el que da cuenta de los procedimientos retóricos del inglés, un tipo de comparación discursiva que revele las diferencias y semejanzas entre el discurso científico del inglés y el español, la relación entre pensamiento y lenguaje, y el perfil del profesor de inglés científico.

\* Este trabajo corresponde a la primera parte de una monografía que consta de tres. Por lo tanto, el lector encontrará aquí sólo un esbozo introductorio en torno a la elaboración de un modelo sicolingüístico de lectura de textos científicos en inglés.

Este trabajo descansa sobre las siguientes premisas: (1) Existen restricciones en cuanto a la cantidad y calidad de información en el proceso de la lectura; (2) El lector provee antecedentes conceptuales decisivos; (3) Leer es un proceso fundamentalmente pragmático.

La primera premisa implica que el lector no puede decodificar toda la información impresa debido a limitaciones propias de la ejecución (1). La segunda implica que la lectura constituye un conjunto de procesos de diversos tipos: conceptuales, lingüísticos y de experiencias acumuladas. La tercera premisa conlleva la tesis de que leer es identificar, coordinar y evaluar actos de habla, particularmente, actos ilocutivos, los cuales pueden definirse como las unidades mínimas de la comunicación. Searle (1969) y Austin (1982) consideran a los actos de habla como acciones que realiza el hablante cuando dice algo, o cuando escribe. Así, cuando alguien dice 'ayudaré a los pobres' está realizando el acto de habla de prometer. 'Denunciar', 'aseverar', 'mentir', son verbos que denotan actos de habla. Dejando de lado la premisa No. 1, tratemos de reformular las dos restantes. Empecemos con la No. 2 "El lector provee antecedentes conceptuales decisivos".

La expresión 'antecedentes conceptuales' incluye conceptos como habilidades cognitivas, conocimientos previos y estrategias de proceso. Las habilidades cognitivas pueden expresarse a través de verbos como identificar, clasificar, realizar, integrar, derivar, extrapolar, inferir y sintetizar, por citar algunos. Es razonable pensar que el lector que no sea capaz de realizar estas funciones aceptablemente tendrá dificultades para el proceso de decodificar un segmento de información dada. Los conocimientos previos están constituidos por factores culturalmente matizados tales como visión de mundo, conjunto de valores, lengua nativa, grado de instrucción y familiaridad con el tópico, entre otros. Las estrategias de proceso no son fáciles de caracterizar; constituyen un conjunto de habilidades lingüísticas y no lingüísticas. Las lingüísticas son:

## 1. Gramaticales

- a. **Fonológicas:** Capacidad para distinguir fonemas en base a rasgos pertinentes.
- b. **Morfológicas:** Capacidad para identificar los morfemas que constituyen las palabras: flexivos y derivativos.
- c. **Sintácticas:** Capacidad para identificar patrones oracionales con criterios de forma, posición y función.
- d. **Semánticas:** Conocimiento de reglas contextuales que rigen el uso de las palabras, en base a rasgos de significación.

## 2. Retóricas

- a. **Léxicas:** Una palabra es sustituida por otra u otras.
- b. **Sintácticas:** Aquí se revela la capacidad para referir, comparar y sustituir elementos previamente mencionados.
- c. **Pragmáticas:** Conjunto de conocimientos que extraen del texto escrito los actos de habla pertinentes en base a rasgos o marcadores presentes o elididos.

Las habilidades no-lingüísticas (2) son:

1. **Manipulativas:** (a) Ojeada rápida del texto para determinar el tópico; (b) búsqueda general: habilidad para buscar y encontrar los objetivos básicos del texto en cuanto a contenidos e implicaciones; (c) búsqueda específica: habilidad para buscar y encontrar datos específicos tales como fechas, lugares, personas y conceptos; (d) cobertura total: aquí se revela la capacidad de dar cuenta de todo el mensaje del texto sin llegar a evaluarlo críticamente; (e) evaluación

crítica: capacidad para interpretar y evaluar el texto gracias a un método de correlación y extrapolación que conlleve al señalamiento de implicaciones teóricas y prácticas.

## 2. Constructivas:

- a. Postulación de hipótesis
- b. Verificación y refutación de las mismas.
- c. Predicción de elementos y procesos.
- d. Elaboración de jerarquía de datos.
- e. Integración de los elementos del conjunto explicativo.

Nótese que las habilidades no lingüísticas verbos que pueden estar incluidos en los ya señalados para las habilidades cognitivas cuando explicamos la expresión antecedentes conceptuales. Esto requiere una justificación. Las habilidades cognitivas acompañan siempre a cualquier actividad mental cuyo propósito fundamental sea resolver un problema, en el sentido genérico. Puede haber estados mentales con objetivos diferentes, como por ejemplo, estados contemplativos, de concentración y hasta de revelación repentina o satori. A nosotros nos interesan los que contribuyen a la resolución de problemas (3). Es razonable pensar, en consecuencia, que verbos que designen procesos cognitivos aparezcan en ambos lugares. La razón por la cual se han separado en categorías distintas y reunido en una sola es que se quiso hacer énfasis en las habilidades cognitivas independientes del proceso de decodificación, las que podríamos llamar de inteligencia general, y esas mismas habilidades cuando operan en el proceso de desentrañamiento de un mensaje. De allí el término 'estrategias de proceso' (Coody, 1979) el cual apunta al dinamismo de las habilidades cognitivas en cuestión *durante el proceso de decodificación*.

La tercera premisa dice: Leer es un proceso fundamentalmente

pragmático. Esta premisa significa que el lector durante su actividad de decodificación identifica, clasifica y jerarquiza los actos ilocutivos generados en el texto. El texto constituye un conjunto de actos de habla coherentemente hilvanados a fin de producir un mensaje. Los elementos del texto no están estructurados como los elementos de una cláusula, sino conectados semánticamente, o vale decir, pragmáticamente. Considérese, por ejemplo, el siguiente texto.

Hume notó para siempre que los argumentos de Berkeley no admitían la menor réplica y no causaban la menor convicción. Ese dictamen es del todo verídico en su aplicación a la tierra; del todo falso en Tlön. Las naciones de ese planeta son —congénitamente— idealistas. Su lenguaje y las derivaciones de su lenguaje —la religión, las letras, la metafísica— presuponen el idealismo. El mundo para ellos no es un concurso de objetos en el espacio; es una serie heterogénea de actos independientes. Es sucesivo, temporal, no espacial. No hay sustantivos en la conjetural *Ursprache* de Tlön, de las que proceden los idiomas actuales y los dialectos: hay verbos impersonales, calificados por sufijos (o prefijos) monosilábicos de valor adverbial. Por ejemplo: no hay palabra que corresponda a la palabra *luna*, pero hay un verbo que sería en español *lunecer* o *lunar*. Surgió la luna sobre el río se dice *hlör u fang axaxaxas mlö* o sea en su orden: hacia arriba (*upward*) detrás duradero—fluir luneció. (Xul Solar traduce con brevedad: *upa tras perfluyue lunó*. *Upward behind the onstreaming, it mooned*. (Borges 1984: 16)\*)

Como se ve, el texto presenta los actos del habla jerarquizados de la siguiente manera:

\* Se escogió un texto literario por la relativa complejidad que presenta para la identificación de actos de habla.

Macroactos: (a) presente una tesis; (b) contraargumenta; (c) refuerza; (d) ejemplifica.

Microactos: (a) reporta; (b) contrapone; (c) describe; (d) enfatiza; (e) afirma; (f) clasifica; (g) contrasta y, (h) reformula.

El autor primero presenta una tesis reportando a Hume, contraponiendo el dictamen "... verídico a su aplicación en la tierra,... falso en Tlön. Contraargumenta o argumenta la propia a manera de tesis: "Las naciones de ese planeta son ... idealistas," describe y enfatiza, "Es sucesivo, temporal no espacial", afirma "No hay sustantivos...", todo lo cual es un esfuerzo de su propia tesis. Clasifica, contrasta y reformula, lo que constituye una ejemplificación de los juicios emitidos.

Esta es una secuencia probable de algunos de los actos ilocutivos presentes en el texto. Comprender conlleva una identificación de los mismos. El modelo sicolingüístico que aquí presentamos pretende dar cuenta de lo que el lector "sabe" para poder decodificar un mensaje dado en términos pragmáticos. Leer, pues, es reconstruir los actos de habla codificados en un texto cualquiera, y una teoría sicolingüística intenta dar cuenta de esa reconstrucción.

Una vez esbozado el modelo, debe procederse a delinear las características del tipo de texto que se desea seleccionar y las del tipo de audiencia a la cual está dirigido. Por otra parte, en vista de la incidencia de patrones cognitivos específicos en la retórica del inglés, sería propicio abordar brevemente la relación entre pensamiento científico y lenguaje. Sería útil además, señalar los rasgos especiales del profesor del curso de inglés científico.

#### El Texto Seleccionado

El texto al cual se pretende aplicar el modelo es el llamado 'inglés científico', término no muy feliz por las implicaciones del mismo. 'Inglés científico' parece sugerir que existen varios tipos de inglés con características idiosincráticas bien definidas y limitadas. El término denota un *corpus* cuyos rasgos son la voz pasiva, el presente para la expresión de

verdades generales, entre otras, el pasado para hacer referencia a investigaciones previas, sujetos complejos, afijos latinos y griegos, registros específicos, y otros rasgos más (CF, Walsh 1982:233). El término 'inglés científico' en estas páginas apunta al uso que se hace de la sintaxis y léxico normales en la expresión del pensamiento científico, cuya naturaleza misma impone un modo de exposición distinto de otros que se utilizan para hacer referencia a elementos y procesos de otros contextos. El inglés científico, por lo tanto, presenta características como las siguientes, las cuales complementan el conjunto definitorio de los rasgos pertinentes, algunos de los cuales se nombraron.

### Gramaticales

1. **Morfológicas:** Son las que tienen que ver con la estructura y función de la palabra. Algunas son las siguientes:
  - a. **Cambio categorial.** Taxonomía de las formas categoriales: nombres, adjetivos, verbos y adverbios como palabras de contenido; artículos, pronombres, preposiciones y conjunciones, como palabras de función. Las formas bivalentes, nombres y verbo ('protes' (n), 'protest' (v)). Formas con adición sintagmática (con cambios estructurales, segmentales y/o suprasegmentales) 'serene' (adj) 'serenity' (n) 'sequence' (n) 'sub-sequent' (adj.).
  - b. **Diferentes sentidos de un morfema:** 'ing' como sustantivo, adjetivo y verbo; 'as' como conjunción causal o temporal y otros sentidos.
  - c. El morfema de plural con sus distintas realizaciones:

<i>singular</i>	<i>plural</i>
criterion	criteria
medium	media
phenomenon	phenomena
nucleus	nuclei

2. **Sintácticas:** Están relacionadas con la estructura:

- a. Uso del pasivo, para destacar el sujeto (tema).
- b. Sujetos complejos en combinación con formas verbales simples.
- c. Verbos modales.
- d. Nominalización. Simples o complejas con el propósito de sintetizar ideas y procesos en una forma lingüística breve.
- e. Subordinación y coordinación, con énfasis especial en la función modificadora (relativización).
- f. Tematización, cuyo propósito es destacar un elemento oracional.

3. **Léxicas (Semánticas):** Están determinadas por la escogencia léxica:

- a. El uso del presente, para aludir a procesos y a verdades generales.
- b. El uso del pasado, para referirse a trabajos previos en el campo.
- c. Uso de verbos modales, para hacer predicciones, entre otras cosas.
- d. Un balance apropiado entre denotación y connotación.
- e. Registro especializado.

### Retóricas

**Pragmáticas:** Están ligadas a la coherencia textual, a la hilvanación de actos de comunicación.

- |                  |                              |
|------------------|------------------------------|
| a. Definición    | d. Evaluación                |
| b. Descripción   | e. Predicción                |
| c. Clasificación | f. Confirmación o refutación |

Marder (1960) señala que la exposición científica presenta actos de habla como definir, clasificar y describir. Aún cuando el autor no utiliza la expresión 'acto de habla', en sus recomendaciones para la exposición del pensamiento científico claramente hace referencia a dichos actos; en efecto, propone la secuencia siguiente de actos de habla:

#### *Definición técnica*

Clasificación  
Análisis

#### *Descripción técnica*

Narración técnica  
Ilustración

De estos actos se deducen otros como: identificar, nombrar, referir, implicar. Por otra parte, la definición puede dividirse en formal y expandida. De modo que la exposición científica requiere de actos de habla como observar (4), describir, analizar, clasificar e identificar, básicamente. Según Mackay y Mountford (1976) es posible elaborar un conjunto de juicios o criterios que pueden constituir un enfoque a la lectura avanzada a partir de la comprensión de los problemas que se le presentan al escritor. Esto los lleva a postular las siguientes hipótesis:

1. El escritor de un texto, monografía, reporte, etc., posee un conocimiento intuitivo de por lo menos algunos de los problemas de comprensión por los cuales puede pasar el lector destinado y que se esfuerza por proveer solución a estos problemas en su escritura.
2. De la misma manera en que un conocimiento de gramática oracional parece contribuir a la comprensión, igualmente la familiaridad con los rasgos lingüísticos que fusionan un texto ayudará a extender y a ampliar la comprensión de la totalidad (traducción nuestra) (5)

La primera hipótesis expresa el proceso de producción o generación del texto, mientras que la segunda expresa el proceso de decodificación o comprensión del mismo. Como se ve, el modelo de Mackay y Mountford (1976) descansa sobre habilidades sico-lingüísticas. Nótese, sin embar-

go, que los autores citados se refieren a la gramática oracional en la segunda hipótesis, y a "rasgos lingüísticos que unifican un texto" (rasgos que incluirían a marcadores o señaladores del discurso), y aún cuando más adelante hacen referencia explícita "a unidades del discurso (que) se identifican por la forma en la cual... se usan las oraciones en la ejecución de actos de comunicación" (6) no proponen claramente la hipótesis pragmática desde el principio. Por ello, sería conveniente expresarla junto con las otras dos, y tendría la forma siguiente:

El escritor del texto sabe intuitivamente que el lector trata de *identificar y jerarquizar los actos de habla*, y por lo tanto buscará la forma más facilitadora de los procesos que el segundo empleará para la decodificación apropiada.

Para expresarlo en términos Griceanos, el escritor respeta el Principio de Cooperación (Grice 1975: 64-75). En efecto, uno de los objetivos de este trabajo es señalar el hecho de que en el acto de comunicación entre el escritor y el lector, el primero acata el Principio de Cooperación, el cual se expresa o realiza a través de categorías y máximas. En este trabajo se alude al principio a fin de relacionarlo con la confección del texto científico. Básicamente lo que dicho principio dice es lo siguiente: El proceso de conversación se caracteriza por ser racional, lo cual se expresa en un discurso cohesivo y coherente. Esto, a su vez, es el resultado de esfuerzos de cooperación mutua, lo cual da un sentido al acto de comunicación. Es razonable pensar que, como consecuencia, algunas estrategias conversacionales sean consideradas como impropias o inapropiadas al buen curso de la conversación, de tal manera que se les excluyen, idealmente, del discurso. La no observación del Principio de Cooperación, el cual garantiza un intercambio feliz, trae como consecuencia un desequilibrio del proceso mismo de la comunicación.

Retornando al punto fundamental de esta sección, el texto científico, que aquí hemos seleccionado como objeto de estudio, es el producto de diversos factores lingüísticos y no lingüísticos. Entre los no lingüísticos se pueden señalar los de tipo práctico: no se pueden enseñar todas las variedades de texto. En realidad, la selección del texto a enseñar es

resultado del segundo estadio de la aplicación de la lingüística (7) (Corder 1973: 147)

Corder señala la utilidad como factor importante en la selección del *corpus* que va a constituir el sílabo. Otro criterio o factor, ya lingüístico, es la diferencia de los textos, es decir, se compara el texto científico con otros textos a fin de determinar las diferencias que existen entre ellos con el propósito último de derivar o elaborar el contenido del sílabo en términos de relevancia de elementos por aprender. Dicho del otro modo, la comparación de textos produce una lista de diferencias y similitudes. Presumiblemente las similitudes no presentarán obstáculos en el aprendizaje, mientras que las diferencias sí causarán problemas en este sentido. El confeccionador del sílabo otorgará mayor atención a las diferencias que a las similitudes, y al final resulta beneficiado el aprendiz. La presunción de que los elementos diferentes son más difíciles de aprender pertenece a la teoría de la transferencia. Lado (1961) la parafraseó muy bien cuando dijo:

Suponemos que el estudiante que se pone en contacto con una lengua extranjera encontrará algunos rasgos de ésta bastante fáciles y otros extremadamente difíciles. Aquellos elementos que son semejantes a su lengua nativa serán simples para él, y aquellos elementos que son diferentes serán difíciles (8). (Traducción nuestra).

Esta hipótesis, que ilustra el significado de la transferencia, no parece poseer un alto grado de refutabilidad. No siempre lo diferente es difícil de aprender; al contrario, las cosas muy diferentes pueden aprenderse con relativa facilidad. Los aprendices occidentales de la lengua japonesa aprenden rápidamente el uso de las preposiciones (posposiciones) lo cual refuta la predicción, en términos didácticos, de la teoría de la transferencia. (9).

Pero el contenido del sílabo no es sólo producto de la comparación intertextual, ni de la escogencia sociolectal, etnometodológicamente hablando. Una buena parte de los elementos por enseñar puede ser determinada por un tipo de comparación que suele llamarse 'análisis de errores'. Así, se compara el texto científico generado por el aprendiz con un texto similar generado por un científico nativo. Esto arrojará como resultado un conjunto de estructuras y elementos que revelan estrategias idiosincráticas en la generación del texto. Las diferencias entre el texto del aprendiz y el nativo (el cual puede ser reconstruido a partir de aquél) son las que van a constituir una buena parte del sílabo. Los errores, entonces, se utilizan como señaladores del camino por recorrer en el viaje hacia la exposición científica aceptable. La utilización práctica del texto generado por el aprendiz será ignorada en estas páginas. Por ahora se dirá solamente que el texto interlingual puede utilizarse como indicador, al compararlo con el texto nativo aceptable, de lo que debe incluirse en el sílabo.

El segundo orden de aplicación de la lingüística, esencialmente comparativo, produce un *corpus* con características muy peculiares que van a constituir, como ya dijimos, el contenido del sílabo. Es este segundo orden el que en consecuencia va a establecer diferencias en el sistema de tematización entre los textos a comparar, digamos, uno científico y el otro no científico. El sistema de tematización es el que organiza el mensaje en términos de tema y rhema (Halliday, 1967). El tema es lo que se coloca al principio de la cláusula, como por ejemplo, las palabras subrayadas en las siguientes oraciones:

1. *¿Qué* quieres tú?
2. *A ella* no la quiero
3. *Sin embargo*, el señor...
4. *Muchas veces* he pensado que...

El texto científico posee una estructura temática distinta de otros, regida por reglas de énfasis (Marder 1960) o por lo que se podría llamar también reglas de presentación de la información. Tematizar, entonces, es organizar la información sintácticamente.

Antes de terminar esta sección en la cual nos hemos referido a las características del texto seleccionado, selección hecha a un nivel genérico, sería aconsejable precisar algunos objetivos fundamentales que se han esbozado en esta discusión de los supuestos básicos. En efecto, un objetivo es proponer un modelo sicolingüístico que dé cuenta de los procesos que intervienen entre el lector, el texto y el autor, procesos que podrían llamarse transaccionales y no meramente, interaccionales. 'Transaccional' se refiere al hecho de que la relación entre lector y texto, por ejemplo, es bidireccional, pero con consecuencias de cambio.

'Interaccional' sugiere una relación dinámica, pero no necesariamente conlleva cambios en los participantes mientras que 'transaccional' si apunta a esos cambios (10). El modelo que trata de explicar los procesos que intervienen en la reconstrucción de mensajes presentes en un texto cualquiera es un modelo sicolingüístico. Goodman (1973: 25) es responsable de un modelo semiótico de la lectura. Su modelo, sin embargo, tal como aparece en uno de sus artículos, no incluye el componente pragmático. Por ello, un objetivo de este trabajo es añadir al modelo de Goodman un conjunto de proposiciones básicamente referentes a nociones pragmáticas.

#### La Audiencia Seleccionada

En el Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay Rafael Alberto Escobar Lara (IUPEDAR/IUPERAEL) se ha venido implementando el nuevo sílabo (currículum) de inglés que se gestó durante las jornadas de rediseño curricular que culminaron en julio del año 1983. El programa de estudio de inglés, en lo que se refiere al área especializada, descansa sobre cuatro componentes básicos:

1. Aprendizaje de la lengua (extranjera) objeto.
2. Información acerca del lenguaje
3. Información acerca de la cultura de los pueblos de habla inglesa.
4. Lingüística Aplicada (eje teórico).

El Componente Aprendizaje de la lengua (extranjera) objeto estará constituido cuando entre en vigencia el programa homologado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por cinco (5) cursos que se dictan en cinco (5) semestres regulares, y que reciben los nombres de Inglés I, II, III, IV y V, respectivamente. Estos cursos tienen como objetivo enseñar la lengua objeto hasta llegar a un nivel de competencia lingüística relativamente sofisticado, lo cual es posible gracias también a los cursos de composición y conversación y a cursos provenientes de los otros componentes. De tal manera que los alumnos que logren aprobar todos los cursos medulares en el séptimo semestre estarán presuntamente en capacidad de leer textos de cualquier tópico y complejidad lingüística. (Se dice presuntamente para reflejar un juicio personal basado en la experiencia del que escribe. La correspondencia con la realidad sólo podría demostrarse empíricamente).

Con todo, es probable que no lo estén para codificar ni decodificar textos científicos en forma aceptable. Y no lo estarán, no porque carezcan de los medios gramaticales y semánticos para hacerlo, sino porque no dispondrán a menos que el Inglés V se aboque a ello, de una conciencia clara de los recursos retóricos, entre los cuales se incluyen los pragmáticos, que les permitan interpretar o decodificar la información apropiadamente, o redactaría a partir de un evento, fenómeno o estado de cosas. Por ello, se hace necesario agregar al componente de aprendizaje de la lengua objeto un sexto curso (Inglés VI, o un seminario no homologado), cuyo objetivo fundamental sea el de estimular y desarrollar destrezas conceptuales, gramaticales y retóricas en el futuro profesor de inglés que le permitan a éste comprender el texto científico con relativa facilidad.

Curricularmente, entonces, el pre-requisito de este curso debe ser el Inglés V, más una gramática sistémica y algún curso que trate de establecer relaciones entre acciones y palabras <sup>(11)</sup>. La experiencia revela que los estudiantes de la especialidad de inglés confrontan problemas al abordar un texto científico. La comprobación de este juicio sólo puede hacerse a través de una investigación que se concentre en la descripción de la competencia lingüística de esos estudiantes, a nivel del séptimo semestre. Sin embargo, lo que aquí se quiere enfatizar es que el plan de estudios debería incluir un curso o seminario orientado *específicamente* a la retórica del inglés y no a otros contenidos.

Un alumno que haya aprobado el Inglés VI, (o el seminario equivalente) y los otros cursos concomitantes estará, luego, en capacidad de:

1. Reconocer e identificar las tres funciones básicas del lenguaje: ideativa, interpersonal y textual.
2. Reconocer los sistemas de cohesión y tematización.
3. Reconocer e identificar actos de habla.
4. Reconocer los patrones cognitivos involucrados en la generación del texto.
5. Dar cuenta de algunos procedimientos del método científico.
6. Caracterizar la estructura idiosincrática del texto científico.
7. Leer con buena comprensión textos científicos de relativa complejidad.

Nótese que en el objetivo 4 se dice que el alumno estará en capacidad de reconocer los patrones cognitivos involucrados en la generación del texto. La expresión 'patrones conceptuales' parece sugerir que cada

lengua dispone de estrategias conceptuales propias para la expresión del pensamiento científico. Esto nos lleva a considerar algunas relaciones entre pensamiento y lenguaje.

#### Relativismo Lingüístico y Pensamiento Científico

La hipótesis que mantiene que la lengua que uno habla moldea y orienta nuestra percepción y evaluación del mundo en que se vive suele llamarse la hipótesis de Sapir-Whorf, por ser estos dos estudiosos los que la explicitaron con mayor claridad <sup>(12)</sup>. El concepto de la relación entre lengua y realidad se denomina relativismo lingüístico o determinismo lingüístico. Aunque estos dos términos se usan intercambiamente, el primero se refiere al supuesto de que la lengua determina lo cognitivo y el segundo hace alusión al concepto de que dicho determinismo es relativo a la lengua que se sabe. Aquí nos interesa esta discusión teórica por su incidencia en la lectura de textos científicos, puesto que uno de los obstáculos que dificultan la lectura es la carencia de la conciencia de los recursos retóricos que hacen posible la exposición escrita del pensamiento científico. El buen lector, el que es comunicativamente competente, está consciente de las estrategias expositivas del escritor y actúa en consecuencia en la decodificación del mensaje impreso. Todo esto sugiere que existen patrones conceptuales de carácter general, puesto que se dan grados de decodificación aceptables, y otros de carácter específico, determinados por la estructura de la lengua involucrada. De ser esto así, una parte del sílabo estará dirigida a traer a la conciencia de los alumnos los mecanismos específicos del inglés que hacen posible la prosa científica. Una tesis opuesta a esta que acabamos de esbozar, y que enfatiza la estructura lógica del pensamiento científico, mantendría la generalidad del pensamiento humano y, por ende, de las operaciones cognitivas que definen, describen y clasifican fenómenos de la naturaleza: no existen diferencias cualitativas entre los hablantes del inglés y del español, en cuanto a estrategias propias del quehacer científico y de la exposición de ese quehacer en una prosa coherente; las diferencias vienen dadas por las *preferencias* en las escogencias de recursos de expresión culturalmente habituales. De



ser esto así la transferencia de destrezas cognitivas de una lengua a otra sería relativamente fácil.

### Perfil del Profesor de Inglés Científico (13)

Una vez esbozados los fundamentos básicos sobre los cuales descansa el modelo sicolingüístico que aquí se presenta como probable conjunto de proposiciones y estrategias que da cuenta del proceso de la lectura, se hace necesario señalar algunas de las características del docente de lengua científica. Los rasgos definitorios de este docente son idénticos a los que caracterizan al docente de inglés común (14). Con todo, debido a la sofisticación del metalenguaje que hace referencia al texto científico, se hace necesario proponer las siguientes destrezas:

#### Académicas

1. Conocimiento y manejo de una gramática comunicativa del inglés.
2. Conocimientos acerca del concepto de acto de habla, su historia, desde el planteamiento filosófico hasta el sociolingüístico.
3. Conocimiento y manejo de los conceptos básicos de una gramática sistémica, como por ejemplo, la de Halliday (15).
4. Un conocimiento y manipulación de lo que se entiende por función textual, particularmente.
5. Conocimiento acerca de cómo opera el pensamiento científico y qué métodos heurísticos emplea para caracterizar un fenómeno cualquiera.

#### Metodologías

El profesor debe ser capaz de:

1. Aislar destrezas comunicativas en unidades de instrucción.

2. Desarrollar en el alumno la capacidad de hablar sobre las destrezas (desarrollo de un metalenguaje).
3. Propiciar el desarrollo de ocho (8) destrezas básicas(16) siguientes:
  - a. Ojeada general.
  - b. Identificación del tópico.
  - c. Reconocimiento de relaciones entre las ideas.
  - d. Correlación entre actos de habla y formas lingüísticas.
  - e. Producción por escrito de actos de habla en un esfuerzo de coherencia.
  - f. Identificación de bloques funcionales.
  - g. Identificación del patrón organizativo del texto.
  - h. Elaboración de resúmenes por escrito.

Nótese que entre las destrezas existen dos encargadas de la *escritura* de textos. La idea es llamar la atención del alumno hacia problemas que pueda tener al intentar escribir un texto. Entre otras cosas debe tratar de no violar el Principio Cooperativo. Esto se logra a través de procesos de metacognición que enfatizan la adquisición de una conciencia de la actividad que se realiza.

Existe una destreza más sobre la cual sería conveniente hacer algunos comentarios: la identificación del patrón organizativo del texto. Esto significa que el profesor debe ser capaz de *clasificar* patrones reales que definen *estilos* de la retórica inglesa. Todo texto encierra un estilo, un modo de presentación de la información que junto con otros constituyen lo que pudiera llamarse el conjunto de medios de expresión *preferidos* en inglés'. Esta destreza es tan vital para la comprensión de la lectura que si no se aísla instruccionalmente se corre el peligro de que los

lectores potenciales malinterpretan el mensaje de los textos científicos. La correcta interpretación, por otra parte, está íntimamente ligada a la apropiada identificación de la secuencia de actos de habla.

Resumiendo, hemos expuesto los fundamentos básicos que sustentan a un posible modelo sicolingüístico de lectura. El modelo muestra las relaciones que se dan entre el componente semántico, el sintáctico y el pragmático, a nivel lingüístico. También se señalaron aspectos del modelo que podríamos llamar periféricos, puesto que conforman un conjunto de destrezas que no son lingüísticas sino manipulativas y constructivas, las primeras relacionadas con búsqueda de la información y su respectiva evaluación crítica, mientras que las segundas son un reflejo del método científico. Se postularon varias hipótesis, a una de las cuales se le consideró como crucial para una caracterización dinámica de la lectura: 'leer es un proceso fundamental pragmático', se dijo. A las hipótesis se les reformuló con los aportes de Mackay y Mountford (1976) quienes estratégicamente recurren a las suposiciones del escritor para proponer una competencia lingüística del lector. El escritor escribe para ser leído y comprendido y esto lo logra a través de una rigurosa organización de las ideas que desea exponer. El buen escritor respeta el Principio de Cooperación de Grice (1975).

Se habló del texto seleccionado, el científico, y de la audiencia seleccionada, alumnos del octavo semestre de la especialidad de inglés del Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay, "Rafael Alberto Escobar Lara". Se justificó la inclusión de un curso en el eje de habilidades y destrezas, el Inglés VI, (o un seminario equivalente). Esto traería reajustes en la distribución de las asignaturas y probablemente la inclusión de un curso o asignatura cuyo objetivo fundamental sea conocer y manipular una gramática funcional en el eje teórico.

Se señalaron algunas de las habilidades de los alumnos una vez culminado el Inglés VI, y se discutió brevemente la relación entre pensamiento y lenguaje a fin de determinar grados de incidencia de patrones

cognitivos enraizados lingüística y culturalmente. Finalmente, se esbozó un perfil del profesor de inglés científico como complementación del perfil general y específico del profesor de inglés. La implicación de la adición de habilidades extras a las ya contempladas en el *currículum* para el momento en que se escribe, es que el profesor de inglés científico necesita ampliar su competencia metalingüística a fin de poder satisfacer las exigencias de un curso como el que aquí se propone.

#### NOTAS

- (1) Distinguimos 'ejecución' de 'competencia' tal como lo hace Chomsky (1965). La primera constituye la puesta en práctica de los conocimientos lingüísticos altamente elaborados que conforman una lengua o gramática. La segunda representa precisamente dichos conocimientos lingüísticos. Otros términos de uso paralelo, aunque no idéntico, son 'lengua y habla', 'código y mensaje'.
- (2) Esta lista no es exhaustiva.
- (3) Como veremos luego, se concibe aquí la lectura como una actividad sicolingüística que trata de reconstruir el mensaje impreso. Los procesos que intervienen en tal reconstrucción son similares a los que culminan con la construcción de una teoría o paradigma. El lector procede, entonces, como el científico.
- (4) 'observar' no denota un acto de habla. Merder (1960) intenta darle al escritor un instrumento o manual que le permita minimizar problemas de escritura o exposición. Se interesa sobre todo en la coherencia y el énfasis como aspectos fundamentales del texto.
- (5) 1. That the writer of a textbook, paper, report, etc., has an "intuitive" knowledge of at least some of the comprehension problems his intended readership may experience and that he does his best to these problems in his writing. 2. That just as a knowledge of sentence grammar appears to contribute to comprehension, so familiarity with the linguistic features which bind a text together will help to extend and amplify comprehension of the whole (p. 115).
- (6) Units of discourse area identified by the way in which "sentences are used in the performance of acts of communication". (p. 125). La cita es de Widdowson (1978).

(7) Corder alude a tres órdenes o estadios de aplicación de la lingüística: el primero trata de describir las lenguas, el segundo realiza una comparación intralingual, interlingual, y otras, a fin de seleccionar el material que conformará el contenido del sílabo, y el tercero se encarga de la organización y presentación del mismo.

(8) We assume that the student whocomes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. (p. 2).

(9) Según Popper (1959) la bondad de una teoría no radica en ser verdadera o falsa, sino en su firmeza ante los ataques de contra-argumentos que intentan refutarla, lo cual determina su grado de refutabilidad. De ser así, las predicciones que se derivan de la teoría de la transferencia, al ser refutadas, resultan poseer relativa bondad teórica.

(10) Kenneth Goodman, conversación personal en la IV Convención de TESOL, el día 24 de mayo de 1986, en Caracas.

(11) Consúltese el libro de Austin (1962).

(12) Para una distinción entre estos dos autores, consúltese a Adam Schaff (1973) *Language and Cognition* Mc Graw-Hill Book Company, New York. Schaff parafrasea a Sapir de la siguiente manera: La lengua en la cual habla y piensa una comunidad humana dada organiza la experiencia, y con ello moldea el 'mundo' y la 'realidad social' de esa comunidad. En otras palabras, hay en cada lengua, inherentemente, una *Weltanschauung* específica. "The language in which a given human community speaks and thinks organizes the experience, and thereby shapes 'the word' and the 'social reality' of this community. In other words, a specific *Weltanschauung* is inherent in every language" (p. 57).

(13) Continuaremos utilizando la expresión 'inglés científico' a pesar de lo dicho en la pág. 7, por razones de la referencia tradicional, más asequible, del término.

(14) Puede consultarse el programa de estudio del Departamento de Inglés para dichos rasgos comunes. (IUPMEAR/IUPERAEL).

(15) Halliday pertenece a la escuela funcional europea en lingüística en la que los términos 'función', 'opción' y 'sistema' juegan un papel crucial. (Cf. Kress, 1976).

(16) Ver Mikulecky, 1985.

## REFERENCIAS

- Austin, J. L. *Cómo Hacer Cosas con las Palabras*. Barcelona, (España): Ediciones Paidós, 1982 (1962).
- Borges, Jorge Luis. *Ficciones*. Bogotá: Editorial Oveja Negra, 1984, (1941).
- Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: The M.I.T. Press, 1965.
- Coady, James. "A Psycholingüistic Model of the E.S.L. Reader" in *Reading in a Second Language*. Mackay, Barman and Jordan (eds.), Newbury House Publishers, Massachusetts, 1979.
- Corder, S. Pit. *Introducing Applied Linguistics*. Penguin, 1973.
- Goodman, Kenneth S. "Analysis of Oral Reading Miscues: Applied Psycholinguistics" in *Psycholinguistics and Reading*. Frank Smith (ed). Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1973 (1969).
- Grice, H.P. "Logic and Conversation" in *The Logic of Grammar*, Donald Davidson and Gilbert Harman (eds). Dickenson Publishing Company, Encino, California 1975.
- Kress, Gunther. *Halliday: System and Function in Language*, Oxford University Press, 1976.

- Halliday, M.A.K. "Theme and Information in the English Clause" in Kress, G. **Halliday: System and Function in Language**, Oxford University Press, 1967.
- Lado, R. **Linguistics Across Cultures**. University of Michigan Press, Ann Arbor, 1961.
- Mackay, Ronald and Mountford, Alan. "Reading for Information" in **Reading in a Second Language**. Newbury House Publishers, Massachusetts, 1979.
- Marder, D. **The Craft of Technical Writing**. New York, Macmillan, 1960.
- Mikulecky, Beatrice. "Reading Skills Instruction in E.S.L." in **On Tesol 84 Brave New World for Tesol** P. Larson, E. Judd and D. Messerschmitt, Tesol Publication, Washington, D.C., 1985.
- Popper, K. **The Logic of Scientific Discovery**. Hutchinson, 1959.
- Shaff, Adam. **Language and Cognition**. New York: Mc Graw-Hill, Inc., 1973.
- Searle, J.R. **Speech Acts**. Cambridge University Press, 1969.
- Walsh, V. "Reading Scientific Texts in English" in **System** Vol. 10, No. 3, 1982.
- Widdowson, H. G. and J. P. B. Allen "Teaching the Communicative use of English" in **English for Specific Purpose**, Ronald Mackay and Alan Mountford (eds), Logman, 1978.

## EL AUTOR

JOSE LUIS ARRIA

Licenciado en Filosofía, Universidad del Zulia (1969)  
 M.A. en Lingüística, Universidad de Michigan (1972)  
 Profesor a Dedicación Exclusiva en el Departamento de  
 Inglés del Instituto Universitario Pedagógico Experimental  
 de Maracay en las asignaturas Fonética y Gramática Inglesas  
 (Área Estructura del Inglés)