

Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica.

Eva G. Ferreri

Facultad Regional Buenos Aires. Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento.

eferreri@frba.utn.edu.ar, eferreri@ungs.edu.ar

ABSTRACT. El presente trabajo tiene como objetivo describir el marco teórico que sentará las bases de una futura experiencia áulica universitaria que analizará las estrategias compensatorias utilizadas por estudiantes-lectores durante el proceso de lectura en LE. Para ello, propondremos como base teórica, el modelo de lectura interactivo de Rumelhart (1978) y el compensatorio-interactivo de Stanovich (1980) quien afirma que un procesamiento en cualquier nivel puede compensar las deficiencias de procesamiento en otro nivel.

Key words: lecto-comprensión, lengua extranjera, modelo interactivo, estrategias compensatorias.

INTRODUCCIÓN

A estas alturas, ya nadie discute la importancia de las estrategias en el proceso de lectura ya que son el motor para la generación de inferencias. Sin inferencias, no hay comprensión. Sin estrategias, no hay inferencias. La literatura ofrece diversos modelos o clasificaciones de éstas a la vez que se proponen diferentes definiciones desde distintos enfoques. Chamot & O'Malley (1990: 1), por ejemplo, definen las estrategias como pensamientos especiales, o comportamientos que ayudan a los individuos a comprender, aprender o retener información nueva. Por otro lado Oxford (1990: 8) acentúa más la intención del individuo mismo. Concluye que una estrategia no sólo consiste en actividades que le ayuden al alumno a la hora de adquirir, almacenar, conseguir y utilizar información. Hay que ampliar el concepto añadiendo que se trata de acciones específicas que emprende el alumno para hacer el proceso de aprendizaje más fácil, rápido, agradable, autodirigido, efectivo y más transferible a situaciones nuevas. Cubo de Severino (2005) define las estrategias como “procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento”. En consonancia con esta última definición interactiva de estrategias, enmarcaremos el presente recorrido en un modelo teórico de lectura que explique la existencia de interacción de los diferentes subsistemas que configuran el sistema de procesamiento. El modelo interactivo propone que nuestras percepciones son el producto de las interacciones simultáneas de distintas fuentes de conocimiento (Rumelhart, 1978). Estas fuentes de información interactúan de diferentes maneras durante todo el proceso de lectura. Un lector hábil debe ser capaz de utilizar información de diferentes fuentes de conocimiento: sensorial, sintáctica, semántica y pragmática. En efecto, el modelo interactivo propone que ante un déficit en un proceso en particular, el lector tendría en cuenta otras fuentes de conocimiento independientemente del nivel de procesamiento. A su vez, la asunción compensatoria de

Stanovich (1980) mantiene que un procesamiento en cualquier nivel puede compensar las deficiencias de procesamiento en otro nivel; más específicamente, un déficit en cualquier tipo de conocimiento origina un apoyo en los demás, sin considerar su nivel en la jerarquía del procesamiento (Grabe, 1988).

MODELOS EXPLICATIVOS DE LECTURA

En relación al procesamiento del lenguaje y específicamente de los textos escritos, existen modelos teóricos de lectura que explican la posible interacción o autonomía de los diferentes subsistemas que configuran el sistema de procesamiento.

Existen dos modelos que conceptualizan la lectura de una manera diametralmente opuesta. Uno de ellos (y sus variantes) es el enfoque “top-down” o descendente (Gough, 1972) así llamado porque los procesos de orden superior interactúan con, y dirigen el flujo de información hacia, los procesos de orden inferior. Estos modelos coinciden en que el lector se compromete activamente en un proceso de testeo hipotético continuo durante su lectura a través de predicciones y anticipaciones. De esta manera, el proceso de lectura es dirigido por procesos conceptuales de nivel superior en lugar de instancias de análisis que parten de niveles inferiores. Este es un modelo criticado por otros modelos debido a que el análisis de este enfoque comienza con hipótesis que luego el lector intenta ir verificando durante el proceso de lectura mediante el procesamiento del estímulo.

El otro modelo diametralmente opuesto al anterior, es aquel que comienza el análisis desde abajo hacia arriba, es decir, desde los procesos de orden inferior hacia los de orden superior por lo cual se lo denomina “bottom-up” o ascendente.

Varios autores (Allport, Antonis y Reynolds, 1972; citado en Valle, 1991) consideran que existen varios sistemas con sus propios recursos cognitivos, con independencia y autonomía. La concepción de un modelo autónomo implica un sistema de procesamiento conformado por subsistemas autónomos los cuales se encargan del procesamiento de tareas específicas con acceso, por lo tanto, a un tipo concreto de información. En el tema que nos interesa, podemos mencionar procesadores fonéticos, léxicos, sintácticos y semánticos. Cada uno de estos subprocesadores, estarían encadenados funcionando de manera secuencial y jerárquica. Así, los subsistemas de nivel inferior reciben información de los inferiores, o viceversa, los de nivel inferior reciben información de los de nivel superior. Cada uno de los subsistemas concluye su procesamiento en el subproducto específico para el que está determinado, la información o el nivel concreto de representación al que llega es el punto de partida para el siguiente subsistema de procesamiento (Téllez, op. cit. p44).

En esta concepción confluyen aspectos de los distintos modelos de lectura ascendente en el que la información fluye de abajo hacia arriba, y descendente, en el que la información fluye de arriba hacia abajo. La otra explicación que luego también mencionaremos junto con las dos anteriores, es la concepción interactiva en la que se considera que existe interacción entre los diferentes subsistemas implicados en el procesamiento, en nuestro caso, el lingüístico. Según el modelo interactivo, la información puede fluir en cualquier momento del procesamiento de un subsistema a otro facilitando el procesamiento de los diferentes subsistemas. Según Lindsay y Norman (1977) y Johnson-Laird (1988) existe bastante evidencia para considerar que el procesamiento se da en paralelo.

Modelo ascendente

Modelo ascendente o bottom up (Gough, 1972; Samuels & LaBerge, 1974) es aquel en el cual la persona comienza el proceso de lectura por las letras y los conjuntos de éstas, en un proceso que va aumentando hasta que el lector consigue entender las unidades más amplias, las palabras y el texto completo. El modelo se centra en el texto y sólo se basa en la decodificación (Solé, 2001). Este modelo tiene como base la teoría tradicional, y plantea que la comprensión se logra por medio de un aprendizaje secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales.

Fernando Cueto (2000) explica, a través del modelo ascendente, que la lectura se compone de procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos en ese orden, es así que el proceso inicia a partir de que el lector utiliza sus sentidos para “extraer” de los signos gráficos la información.

Modelo descendente

Modelo descendente o top down (Goodman, 1971 y Smith, 1983). Este modelo tuvo el acierto de considerar que no sólo existe el texto y su decodificación, sino también las experiencias previas de las personas al leer. Es descendente porque, a partir de las hipótesis y las anticipaciones previas, el texto se procesa para su verificación. De acuerdo con este modelo, aprender a leer implicaría no tanto la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas, sino el aprendizaje y el empleo de los conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el texto y su significado (Torres: 1997).

LA TEORÍA INTERACTIVA

Rumelhart (1977) define la lectura como el proceso de comprensión de lenguaje escrito que comienza con una serie de patrones en la retina y finaliza (si es exitoso) con una idea definida de la intención del autor en su mensaje. La anterior no es una definición que diferencie a Rumelhart de otros autores; sin embargo él agrega, que la lectura es al mismo tiempo tanto un proceso “perceptivo” como “cognitivo”; que es un proceso que une y “funde” esas dos distinciones tradicionales. Un lector hábil debe ser capaz de utilizar información de diferentes fuentes: sensorial, sintáctica, semántica y pragmática. Estas fuentes de información interactúan de diferentes maneras durante todo el proceso de lectura.

El modelo de Rumelhart se presenta a fin de otorgar un marco más amplio a otros modelos de lectura contemporáneos como el de Gough (1972) para quien la lectura consiste en un set de transformaciones ordenados secuencialmente. La información se transforma secuencialmente desde el nivel sensorial hasta niveles superiores (bottom-up). Es decir, el proceso se realiza estrictamente a nivel letra por letra, palabra por palabra, etc. Y no ocurre en un sistema interactivo sino que el procesamiento en cada nivel afecta solamente al nivel superior inmediato. Por su parte, LaBerge-Samuels (1974) presenta un modelo muy parecido al anterior solo que tiene una orientación más centrada en lo perceptual y permite que algunos pasos del proceso puedan omitirse.

Ambas propuestas consideran que la aprehensión de información en un nivel es parcialmente determinada por niveles de análisis superiores.

Rumelhart no está en total desacuerdo con las propuestas anteriores. Las considera incompletas y fundamenta su concepción a través de casos en los que un nivel superior de procesamiento determina la percepción de unidades en niveles inferiores. Entonces postula que:

- Las percepciones de las letras dependen de las letras que las rodean (efectos de contexto): los modelos mencionados consideran que la percepción de una letra precede a la percepción de la palabra. Rumelhart considera que, en realidad la percepción de una palabra y una letra ocurren simultáneamente. Considera que los caracteres muchas veces se pueden interpretar mediante el contexto. Por ejemplo, en la escritura manuscrita, si no se entiende una palabra, el contexto ayuda a interpretarla. Rumelhart considera que no es del todo aceptable el modelo que supone que primero percibimos las letras y luego se integra esa información a un nivel superior de procesamiento.

- Nuestra percepción de las palabras depende del contexto sintáctico en el que se encuentran: la evidencia que presenta el autor es el caso en que aparecen errores en la lectura en voz alta e inmediatamente se substituye por la correcta.

- Nuestra percepción de las palabras depende del entorno semántico en que se encuentran. Se realizaron muchos experimentos en los que los efectos de la semántica actúan en el proceso de reconocimiento de las palabras. Básicamente, una palabra se reconoce más rápidamente

cuando está acompañada de otra de la misma categoría conceptual: pan – manteca o doctor – enfermera. Entonces, la reacción semántica de las palabras ayuda al procesamiento de la misma manera que podrían interferirlo por las falsas expectativas que se construyen.

- Nuestra percepción de la sintaxis depende del contexto semántico en el que aparece la cadena de palabras. Un modelo completo debe considerar la manera en que la semántica afecta nuestra aprehensión de la información.

- Nuestra percepción del significado de lo que leemos depende del contexto general en el que encontramos el texto. La interpretación de palabras individuales depende no solo del contexto oracional en el que se encuentran sino que también el significado de oraciones enteras depende del contexto general en el que aparecen.

En síntesis entonces, nuestras percepciones son el producto de las interacciones simultáneas de las distintas fuentes de conocimiento. Rumelhart presenta un centro de mensajes en el que se producen hipótesis en los diferentes niveles de procesamiento (rasgos, morfológico, léxico, sintáctico, semántico) y que está estructurado para facilitar la comunicación entre los distintos procesos que ocurren en los distintos niveles. Entonces, las fuentes de conocimiento (que se aplican simultáneamente) para la realización de hipótesis que Rumelhart menciona son:

- Conocimiento de los rasgos de una letra (procesamiento básico)
- Conocimiento a nivel de letra
- Conocimiento a nivel de grupo de letras (secuencias de letras)
- Conocimiento a nivel léxico
- Conocimiento a nivel sintáctico
- Conocimiento a nivel semántico

Sánchez Miguel (1995) propone los siguientes tipos de conocimientos:

- sobre la construcción de proposiciones;
- sobre los seres humanos y el mundo social;
- sobre el mundo físico y natural;
- sobre los textos y sus diversas estructuras.

Los conocimientos sobre la construcción de proposiciones está muy ligado a los tipos mencionados por Rumelhart. Los conocimientos sobre los seres humanos y el mundo social y sobre el mundo físico y natural forman parte de la vida cotidiana y las experiencias del lector. Respecto de los conocimientos sobre los textos y sus diversas estructuras (superestructura) hay evidencias de que el lector posee un conocimiento tácito de algunas estructuras (como los cuentos) las cuales están asociadas a sus experiencias previas. Sin embargo, hay otros textos (por ejemplo, los artículos de investigación) que consideramos requieren de un especial entrenamiento en el ámbito educativo.

El modelo interactivo-compensatorio de Stanovich

El modelo de lectura interactivo de Rumelhart se ha convertido en el principal objeto de uso y análisis. Combina el modelo ascendente porque necesita saber decodificar, y el descendente, porque para leer también se requiere de objetivos, conocimientos y experiencias previas.

Todos los modelos interactivos, además del de Rumelhart, sostienen la idea de que cualquier procesamiento paralelo conlleva a la interacción.

Dentro de los modelos interactivos se encuentra el de Stanovich (1980). Este modelo se basa en la premisa de que toda lectura implica varios procesos, de manera tal que si un lector no es eficiente en una estrategia, se apoyará en otros procesos para compensar el proceso deficiente. Es una propuesta muy interesante especialmente en la lectura de una lengua extranjera.

Al igual que Rumelhart, Stanovich propone primero abordar la inviabilidad de los modelos ascendentes y descendentes por sí solos; es decir, que se debe aceptar la idea de que no es necesario que para activar los procesos de orden superior, primero se deban completar los de orden inferior o viceversa. Es en esta instancia cuando se puede asumir la idea de que un procesamiento de cualquier nivel puede compensar las deficiencias de otro proceso,

independientemente de su nivel. Allí reside la esencia de la hipótesis compensatoria de Stanovich (1980:36) a la cual adherimos. En resumen, la asunción compensatoria mantiene que un déficit en cualquier tipo de conocimiento origina un apoyo en los demás, sin considerar su nivel en la jerarquía del procesamiento (Grabe, 1988). Entonces, un lector con dificultad en el reconocimiento de palabras (procesamiento de orden inferior) puede tener en cuenta factores contextuales ya que ellos proveen fuentes adicionales de información (efectos de contexto). La anterior es una posibilidad también sugerida por el modelo interactivo de Rumelhart (1977), una concepción que propone que ante un déficit en un proceso en particular, el lector tendría en cuenta otras fuentes de conocimiento independientemente del nivel de procesamiento.

De este modo, si existe una deficiencia en un estadio inferior, el lector intentará compensarlo mediante las estructuras del conocimiento de orden superior. Para el lector con deficiencias en el reconocimiento de palabras y en la velocidad lectora, pero con un buen conocimiento de la materia que lee, el procesamiento de tipo descendente puede suministrarle esta compensación.

Por otro lado, si el lector reconoce bien las palabras pero desconoce el asunto, puede encontrar más fácil apoyarse en los procesos ascendentes. Stanovich afirma que los modelos interactivos permiten sintetizar una norma basada en la información que se recibe simultáneamente desde varias fuentes de conocimiento. De modo que el modelo de Stanovich es interactivo en el sentido de que cualquier estadio, con independencia de su posición en el sistema, puede comunicarse con otro; y es compensatorio porque cualquier lector se puede apoyar en la fuente de conocimiento mejor desarrollada para él, cuando otras fuentes normalmente más utilizadas le son menos familiares.

Rebeca Oxford (1990) considera que cuando el estudiante implementa estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera, mejora significativamente su nivel de suficiencia y, por tanto, la confianza en el uso del mismo. Oxford clasifica estas estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera en directas e indirectas; mientras que, con las primeras, el estudiante hace uso de la lengua que aprende, específicamente desde procesos de memoria, cognitivos y compensatorios, con las segundas afianza el nuevo aprendizaje que ha sido construido por medio de la implementación de procesos metacognitivos, afectivos y sociales. Según esta autora, tanto las estrategias directas como las indirectas son esenciales en todas las situaciones de aprendizaje de una lengua y son aplicables a las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura, entre otros procesos cognitivos.

En lo que respecta a las estrategias compensatorias, Oxford considera que capacitan a los estudiantes para hacer un uso adecuado de lo aprendido, a pesar de las limitaciones que pueda tener en el conocimiento de la lengua extranjera y de los “vacíos” de su aprendizaje. Las estrategias de compensación incluyen hacer uso de acciones como la recuperación del significado de lo que se comunica en la lengua extranjera por medio del uso de pistas o claves, anticipación de contenidos y significados desde el contexto de lo tratado, buscar formas alternativas para expresar las ideas y hacer uso de sinónimos, etc.

FUTURAS LINEAS DE TRABAJO

En base al marco teórico anteriormente expuesto, se analizarán las habilidades estratégicas compensatorias utilizadas por estudiantes de la Universidad Tecnológica Nacional y de la Universidad Nacional de General Sarmiento que cursan el primer nivel de Inglés.

A tales efectos, se les suministrará a los estudiantes una prueba que consistirá en la lectura de un texto representativo de la noticia periodística, género con el que el estudiante se enfrentará en el transcurso de la cursada de la asignatura. La elección de dicho género está dada en el hecho de que el texto presentará un grado de dificultad intermedio cuya resolución implicará un desafío para los estudiantes; sin embargo, es de lectura masiva o generalizada lo cual intervendría como factor de facilitación al momento de recurrir a sus conocimientos previos.

A fin de minimizar la existencia de factores desfavorables que interfieran en la resolución de la actividad y en virtud de que la velocidad de lectura no será evaluada, se les permitirá a los estudiantes tomarse el tiempo considerado necesario para su resolución. Sin embargo, se les

solicitará que no recurran a diccionarios para resolver problemas lexicales ni al docente o compañero para consultar dudas.

En relación a la temática general del texto, la misma girará en torno a un tema de interés general a fin de que puedan recurrir al contexto para su resolución.

Consideramos que los resultados de la futura experiencia propuesta resultarán de gran importancia en el proceso de lectura técnica, académica y científica en lengua extranjera en el ámbito educativo universitario en el que la gran mayoría de nuestros estudiantes-lectores no cuentan con todas las fuentes de conocimiento disponibles de un lector hábil en LE y además, será de utilidad para enriquecer los recursos docentes para ayudar a mejorar o desarrollar estrategias compensatorias en la lectura de una LE.

REFERENCIAS

- Chamot, A. y O'Malley, M. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, University of Cambridge.
- Cubo de Severino, L. (2005) *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.
- Cuetos, V. (2000), *Psicología de la lectura*. España: Cipraxis Educación.
- Gough, P.B. (1972): One second of reading. En *Language by ear and by eye*, J.F. Kavanagh y I.G. Mattingly (Eds.) Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Grabe, W. (1988) "Reassessing the Term 'Interactive'", in Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds) (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP.
- Laberge, D. y Samuels, S.J. (1974): Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology* 6: 293-323.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every Teacher should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, D.E.: International Reading Association.
- Smith, F. y K. Goodman. (1971). On the psycholinguistic method of teaching reading. *The Elementary School Journal*, 71; 177-181.
- Stanovich, K. (1980). Toward and interactive-compensatory model of difference in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Tellez, J. (2005): *La Comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva*. Madrid: Ed. Dykinson
- Valle, F. (1991). *Psicolingüística*. Madrid: Morata