

DEL SIMBOLO AL SIGNIFICADO
EL CASO DE LA COMPRESION DE LECTURA

Juana Pinzás García (1)

Este artículo presenta los modelos más recientes que ofrece la investigación en el campo de la psicología de la lectura. Se revisa los denominados modelos "abajo-arriba" y "arriba-abajo", interactivos e interactivo-compensatorios. Se centra sobre todo en los modelos de Kintsch-Van Dijk y Perfetti.

This paper is concerned with the most recent models presented by research in psychology of reading. "Top-down" and "bottom-up" models, interactive and interactive-compensatory are reviewed. It emphasises Kintsch -Van. Dijk and Perfetti models.

(1) Profesora Asociada de la PUC. Se contó con la colaboración de Soledad Ostos de Pérez.

Iniciar este artículo planteando que el estudio de la educación implica el análisis de un complejo conjunto de procesos, es probablemente una presentación innecesaria por inespecífica. Proponer que en un país como el nuestro el estudio y desarrollo de la educación además de complejo es un imperativo social y profesional continúa siendo demasiado general. Lo que podría quizás ofrecer un punto de inicio conceptual y prácticamente válido sería señalar la necesidad de diseñar una caracterización de las áreas prioritarias para investigación en el campo educativo nacional. Es a este primer nivel descriptivo que nuestro artículo intenta aportar en la detección y análisis de temas-problema, siguiendo una línea de trabajo que ha sido planteada por FOMCIENCIAS (1985) y ha dado aportes iniciales para el examen de las relaciones entre educación y sociedad.(2)

Para quienes trabajamos en el área educativa ya sea en instituciones de educación primaria, secundaria y superior o fuera de ellas, existe un conjunto constante de preocupaciones sobre características tanto de la enseñanza que se imparte como del aprendizaje exhibido por los alumnos. Una de estas preocupaciones es, sin duda, desarrollar los medios por los cuales éstos logren conocimientos y destrezas que les permitan desenvolverse independiente y eficientemente en el manejo de los materiales simbólicos que se les ofrece. Nos referimos concretamente a nuestra preocupación por el caso de la lectura.

En el nivel específico de la educación escolarizada planteamos como prioridad el examen de lo que probablemente es el área que mayor atención concentra en los primeros años de la enseñanza primaria. Se trata de analizar los componentes de naturaleza psicológica (i. e. perceptuales, cognitivos, intelectuales, lingüísticos, afectivos, etc.) y psicosocial que conducen al aprendizaje de una lectura correcta y veloz, con comprensión y juicio crítico.

Esta propuesta supone que diversas actividades vinculadas a la enseñanza y difusión de la lectura en el país, tales como la elaboración de textos, la construcción y uso de pruebas, las técnicas de enseñanza recomendadas, el diagnóstico y lectura remedial, y la instrucción propiamente dicha,

- (2) La Asociación para el Fomento de las Ciencias Sociales (FOMCIENCIAS) ha auspiciado varios proyectos de investigación sobre diversos temas relacionados al proceso educativo. En noviembre de 1985, llevó a cabo un Seminario sobre Educación y Sociedad.

se apoyen entonces en una adecuada comprensión de por lo menos dos aspectos: el primero se refiere a los procesos y factores psicológicos y psicosociales intervinientes; el segundo, a las características peculiares que tales componentes asumen en base a aspectos específicos de nuestra población. De este modo, proponemos que toda aproximación a nuestro aprendizaje del manejo de los símbolos, necesariamente se apoye tanto en la información que los avances de la psicología en este campo nos ofrecen como en la experiencia vivida en el contacto individual con alumnos peruanos.

Nuestra contribución a través de este primer artículo por lo tanto, se centra en iniciar la difusión y discusión de las más recientes propuestas o modelos ofrecidos por la investigación en el campo de la psicología de la lectura sobre los procesos involucrados. Se trata de entender de que manera podemos representar las operaciones que intervienen para determinar el éxito o el fracaso en uno de los conjuntos de procesos más sofisticados y complicados de la mente humana.

— . - . - . - . - . - . -

Un modelo del proceso de lectura es un intento de describir y explicar cómo se desenvuelve el proceso desde el momento que el lector pone los ojos en el texto hasta el momento en que utiliza la comprensión de lo leído para su experiencia en otros ámbitos. En aproximadamente 100 años de investigación en lectura, no fué sino hasta los años 50 y 60, que apareció una tendencia vigorosa hacia este tipo de conceptualizaciones (Samuels & Kamil, 1984). Los modelos propuestos desde entonces han ido variando y enriqueciendo la perspectiva, pero reflejando la tendencia de la época. De este modo, se ha pasado por modelos behavioristas, cognitivos, de procesamiento de información, psicolingüísticos, etc.

Según plantea P. David Pearson (1984), lo primero a mencionar sobre la investigación cognitivamente orientada de los años 70 es que no estuvo dirigida hacia la comprensión de lectura sino hacia entender cómo la información de cualquier tipo; incluyendo los símbolos gráficos; es procesada (i.e., investigación sobre atención, codificación, inferencia, memoria, etc.). Para el autor, este enfoque supone que una teoría unificada de procesamiento cognitivo es una posibilidad más razonable que asumir la existencia de mecanismos y procesos separados para manejar información auditiva, visual, etc.

De este modo, la fuerza de los modelos en la mayoría de los casos se concentra en su capacidad para describir los procesos llamados de reconocimiento de palabras, lo que probablemente los hace útiles para el estudio y mejoramiento de la enseñanza de este aspecto de la lectura inicial. Ahora bien, cuando el interés se centra no en la decodificación sino en la comprensión de lectura o lectura propiamente dicha, como es nuestro caso, el rango de posibilidades respecto a modelos a utilizar, disminuye. Necesariamente debemos limitarnos a una revisión que empieza con los denominados modelos “abajo-arriba”, “arriba-abajo”, interactivos e interactivo-

compensatorios, todos ellos clasificables como modelos de procesamiento de información llegando al modelo de comprensión de lectura de Kintsch y van Dijk (1978) y a la teoría de la eficiencia verbal de Charles Perfetti (1985).

Como no es posible presentar tal revisión aquí, parece más conveniente plantear una breve descripción simplificada de la manera como estas propuestas conceptualizan las operaciones en la lectura.

Es de desear que esta síntesis contribuya al esfuerzo arriba mencionado y aporte a la comprensión de cómo enfrentar este aspecto de la tarea educativa en el país.

Los psicólogos cognitivos han utilizado, recientemente una perspectiva de procesamiento de información aplicándola a varios componentes de la lectura. Se habría dado así una tendencia marcada en los inicios de la teorización cognitiva hacia entender el procesamiento de información como compuesto de una serie de estadios discretos —separados y relativamente independientes— cada uno a cargo de una transformación específica de la información recibida, para luego pasar esta nueva representación recodificada de la información al estadio subsiguiente, que tendría otro paso o función procesadora a su cargo. (Stanovich, 1980).

En la medida en que la secuencia propuesta para las operaciones de procesamiento de información proceda desde los datos que ingresan sensorialmente (i.e., lo impreso) hacia niveles superiores de codificación (i. e., comprensión del significado, asociaciones, aplicaciones, etc.), estas conceptualizaciones son denominadas modelos “abajo-arriba”, pues están principalmente basadas en el texto o en niveles inferiores de procesamiento. Estos fueron los primeros modelos de procesamiento de información aplicados a la lectura. Por el énfasis en el texto, es razonable suponer que los métodos de enseñanza de lectura centrados solamente en la decodificación (i. e., alfabético, fonético, silábico, etc.) pueden reflejar esta perspectiva. Para Stanovich, en la actualidad se ha establecido que este enfoque es inadecuado pues fracasa en rendir cuenta de muchos hallazgos empíricos importantes sobre la lectura. El problema fundamental de estas concepciones radicaría en su carencia de mecanismos por los cuales los procesos de nivel superior puedan afectar los de nivel inferior, es decir por su representación lineal en una sola dirección.

Una conceptualización opuesta es la ofrecida por los modelos llamados “arriba-abajo”, en los cuales los niveles superiores interactúan con los inferiores y dirigen el flujo de información a través de ellos. Aquí, se ve al lector activamente involucrado en una prueba de hipótesis sobre significados mientras va leyendo un texto. Lo esencial es que el proceso está dirigido conceptualmente más que por el estímulo captado. Pasando del modelo a la práctica, refiriéndonos nuevamente a los métodos de enseñanza, podríamos vincular a este tipo de pensamiento los llamados métodos “globales”,

dando su énfasis en la capacidad de inferencia del alumno. También en este caso, Stanovich plantea que las críticas al modelo habrían sido serias por excesiva vaguedad en la conceptualización y supuestos prácticamente imposibles sobre las velocidades relativas de los procesos. Pareciera que también es difícil para esta teoría explicar diferencias individuales importantes en la lectura.

Un tercer tipo de teorías —llamadas interactivas—, propone que la información utilizada para leer proviene simultáneamente de diferentes fuentes de conocimiento (i. e., conocimiento ortográfico, lexical, sintáctico, semántico). Pese a ser relativamente independientes, los procesos en los diferentes niveles podrían limitarse entre sí. En términos instruccionales, las profesoras que además de la decodificación, proveen a los alumnos con experiencias e información sobre el contenido y los ayudan a guiarse por lo que ya saben del tema para leer y entender en los textos las palabras nuevas u oraciones complejas, estarían utilizando una perspectiva interactiva.

Uno de los conceptos más recientes, representado por las ideas de Stanovich (1980) es que un modelo interactivo unido al supuesto de que las varias destrezas componentes de la lectura pueden operar de manera compensatoria lleva a una reconceptualización de las diferencias individuales en la lectura (modelo interactivo-compensatorio). De esta manera, si el niño presenta una deficiencia en el estadio temprano de análisis de lo gráfico, estructuras de conocimiento de orden superior intentarían compensar esta limitación. Para el lector pobre, que es aún lento e impreciso en el nivel de reconocimiento de palabras pero que tiene un buen conocimiento del tema del texto, el procesamiento de arriba-abajo puede permitir esta compensación. Por ejemplo, si un alumno en el proceso de iniciación en la lectura, con problemas en la decodificación, encuentra en el texto una palabra que no conoce tal como “caoba” en una oración como la siguiente: “El carpintero pintó los muebles de color caoba”, el niño podrá usar el contexto (oraciones anteriores y posteriores), y su conocimiento sobre otras maderas y sus colores para inferir de qué color se habla. Así, para Stanovich, el lector tendría que apoyarse en las fuentes más desarrolladas cuando las fuentes comúnmente usadas son pobres.

En 1978, Kintsch y van Dijk propusieron su versión más completa de un modelo de lectura estrictamente centrado en los procesos de comprensión. Samuels y Kamil (1985) describen que se trata de un modelo de procesamiento que especifica tres tipos de operaciones. La primera consiste en que los elementos de significado de un texto sean organizados en un todo coherente. Durante este estadio algunos elementos pasan por un procesamiento múltiple que lleva a una mejor retención diferencial de los varios elementos. En segundo lugar, otro conjunto de operaciones reduce el significado total del texto a lo esencial. La tercera operación genera nuevos textos a partir de la memoria de lo comprendido.

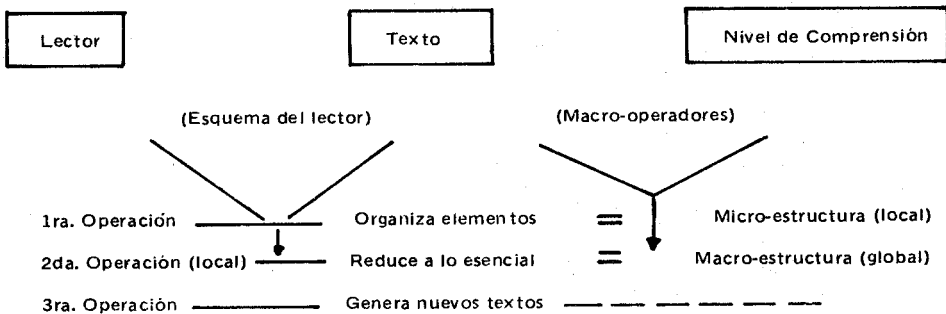
Para este modelo, la estructura semántica del texto es caracterizada a dos niveles: la microestructura y la macroestructura. La primera se refiere al nivel local del discurso, a la estructura de las proposiciones individuales y a las relaciones entre ellas. La macroestructura es más global, refiriéndose al discurso como un todo. Estos dos niveles se relacionarían por un conjunto específico de reglas semánticas llamadas reglas-macro.

Las metas del lector (leer para informarse, leer para retener, leer para resumir, etc.) controlan la aplicación de los macro-operadores, que transforman el texto-base en macroproposiciones que representan la esencia del texto. La representación formal de estas metas se denomina el "esquema del lector". (Ver Cuadro No. 1). Lo importante aquí es que el esquema específico de quien lee siempre controla la comprensión del texto, al dictar que microproposiciones son relevantes para la esencia de éste; esto lo vemos en acción cuando el alumno pasa del aprendizaje de la lectura, a su uso como parte fundamental de su método de estudio, y por ejemplo, subraya partes del texto mientras va leyéndolo, hace anotaciones en los márgenes, resume lo que lee o hace esquemas finales de su lectura.

Como señalan Samuels y Kamil, para el modelo de Kintsch y van Dijk, si el lector tiene una meta apropiada y clara, su comprensión del material leído deberá ser buena; si el lector lee con metas vagas o sin metas y si la estructura del texto no es convencional, el lector realizará macrooperaciones impredecibles y la comprensión será pobre. La relevancia de este aspecto del modelo de Kintsch y van Dijk no requiere mayor énfasis.

CUADRO No. 1

ESQUEMA DEL LECTOR Y MACRO-OPERADORES EN EL MODELO DE KINTSCH Y VAN DIJK (1978)



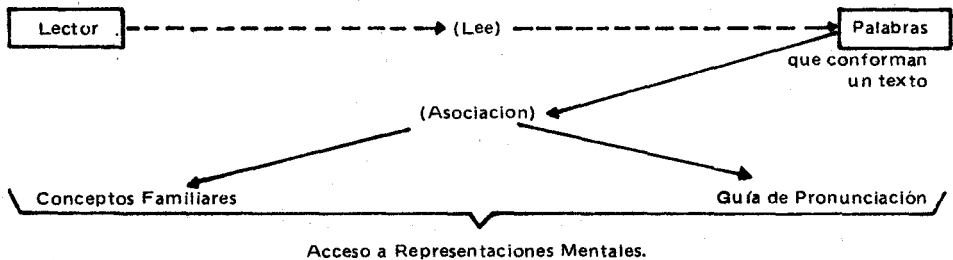
Hasta aquí hemos mencionado un conjunto de modelos que ha permitido destacar el aporte del modelo de comprensión de lectura de Kintsch y van Dijk a través de las nociones de esquema del lector, y macro-operadores (i. e., sistemas a través de los cuales el lector no sólo está activamente involucrado al leer, sino que controla y guía sus propios procesos de análisis, selección y síntesis del material que lee).

Recientemente, Perfetti (1985) ha presentado una versión desarrollada de su tesis sobre las habilidades de lectura, bajo la denominación de teoría de la eficiencia verbal. El autor describe que se trata de un enfoque psicolingüístico-cognitivo y analiza primero los componentes cognitivos en la lectura.

Para Perfetti, el primer componente obvio sería que las palabras a leer tienen que ser reconocidas (i. e., asociadas con conceptos familiares representados en la memoria del lector). En cada caso, el reconocimiento debe incluir información sobre cómo se pronuncia la palabra. Este componente general se denomina acceso lexical. (Ver cuadro No. 2).

CUADRO No. 2

**PRIMER COMPONENTE DE LA LECTURA SEGUN PERFETTI (1985):
LOS PROCESOS DE RECONOCIMIENTO O DE ACCESO LEXICAL**

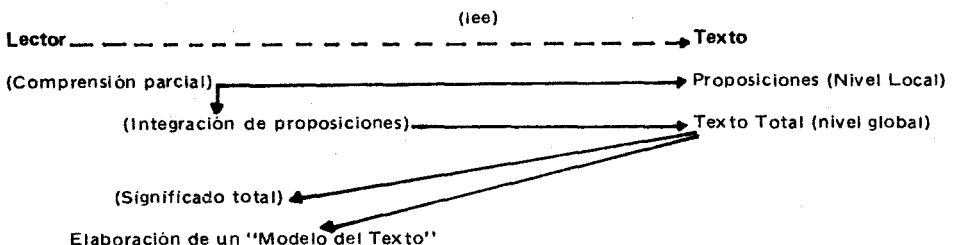


La comprensión propiamente dicha, que sería el segundo componente, consistiría en un conjunto de procesos interrelacionados, por los cuales el lector formaría una representación del significado del texto.

La comprensión incluiría procesos relativamente locales, como aquellos que permiten la comprensión de oraciones aisladas o en pares, y procesos globales de construcción del significado total del texto, como el "modelamiento". Los procesos de modelamiento usarían el resultado de los procesos locales para elaborar una representación mayor del texto entero. (Ver cuadro No. 3)

CUADRO No. 3

**SEGUNDO COMPONENTE DE LA LECTURA SEGUN PERFETTI (1985):
LA COMPRENSION PROPIAMENTE DICHA, DE NIVEL LOCAL Y GLOBAL**



En esta teoría, los procesos de acceso lexical y la comprensión de lectura son procesos contínuos, concurrentes y simultáneos. Cada palabra que uno lee actualizaría el modelo del texto que uno va formando y generaría de inmediato una porción de procesamiento local. Serían pues estos dos los principales componentes de la comprensión. Pero tanto el procesamiento local como el modelamiento del texto – es decir, la comprensión– dependerían de: a) el conocimiento que el lector tenga de los significados de las palabras, b) su conocimiento de temas relacionados con el contenido del texto: y, c) sus procesos de inferencia.

En términos de nuestro propósito en el presente trabajo esta distinción de tres factores de importancia radical para leer entendiendo es un aporte útil. Nos permite pensar sobre una variedad de condiciones y situaciones que podrían hacer el sistema de enseñanza más flexible y más coincidente con lo que el alumno necesita para llegar a los objetivos educacionales. No sólo es necesario que este conozca de antemano los significados de las palabras cuya decodificación va a aprender, sino que requiere una familiaridad con el contenido o tema que se presenta en los textos, y requiere además una cierta habilidad verbal que le permita llevar a cabo procesos de inferencia con el material que va leyendo. De esta manera, si se enseña la decodificación de palabras que el niño no ha escuchado nunca antes o que habiendo escuchado no usa o no entiende, no se estaría cumpliendo con el primer componente cognitivo sino tan sólo con una pequeña parte de él, que corresponde a cómo se unen los sonidos para pronunciar la palabra. Todo el aspecto semántico, base de una lectura verdadera estaría ausente.

Pearson (1984) integra la visión contemporánea anunciando que la investigación sobre lectura ha llevado a una conclusión fundamental: que se trata de un complejo proceso interactivo, en el cual el lector va variando su posición a lo largo de un continuo, desde un procesamiento primariamente basado en el texto (concentrado en obtener correctamente el mensaje del autor) hacia un procesamiento primariamente basado en el lector (concentrado en predecir cuál debería ser el mensaje del autor). Es decir, que en su proceso individual de aprendizaje, cada alumno debe recorrer de alguna manera las situaciones descritas por los modelos. Plantea Pearson que esta variación estaría determinada por un número de factores entrelazados tales como: el propósito del lector (¿Qué es lo que tengo que hacer con esta información cuando la haya leído? –para Kintsch y van Dijk, el “esquema”– (¿Cuánto sé ya sobre el tema del texto?)– uno de los factores de los que depende la comprensión para Perfetti–, el interés y la motivación (¿Cuánto me importa aprender este contenido?), y el tipo y complejidad del discurso (¿Cuánto sé ya de las convenciones involucradas en este modo particular del discurso?) (Pearson, 1984; p. 2)

Es como plantea Pearson, una fortuna que el tipo de pensamiento o el foco del lector esté determinado por tantos factores pues ello hace posible que uno o varios de estos factores puedan ser objeto de ayuda sistemática

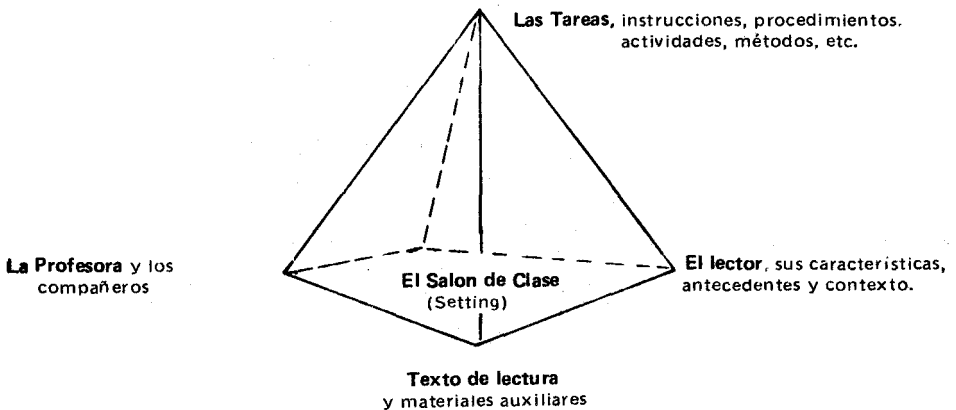
para mejorar la comprensión.

Debemos además añadir aquí la diferenciación de Pearson de factores de contenido y factores de proceso en la comprensión de lectura. Habrían dos tipos de contenido esenciales para poder entender: el primero sería las estructuras de conocimiento en nuestra memoria semántica a largo plazo que determinan cuán bien integramos y entendemos un texto particular. Para este autor, mientras más sepamos sobre un tema, mayor es la posibilidad que lo entendamos, integremos y recordemos. Aparte del conocimiento del tema, el segundo tipo de conocimiento se refiere a la estructura o género del texto en el que se ofrece el tema. Los factores de proceso se refieren a cómo se procesan los datos y no a qué datos se procesan. Estos dos tipos de factores no serían independientes sino diferentes facetas de lo mismo.

Lo mencionado evidencia que es aun bastante lo que necesitamos saber, tanto sobre el lector como respecto al texto y a los otros componentes del proceso de la lectura. Hasta aquí hemos presentado algunos modelos recientes referidos a los procesos de comprensión de lectura en base al lector. Quedarían tanto otros modelos a comentar como varios otros componentes fundamentales del proceso que debemos también examinar. En el Cuadro No. 4 presentamos una pirámide que siguiendo a Mosenthal (1984) permite ubicar cuáles serían los componentes.

CUADRO No. 4

**FACTORES QUE INFLUYEN SOBRE LA COMPRESION DE LECTURA (MOSENTHAL, 1984)
EN LA SITUACION DE AULA**



De este modo, podemos concluir el presente esfuerzo sugiriendo un grupo de temas para revisión e investigación sobre la lectura de los alumnos peruanos. Estos temas serían el estudio de cómo operan los procesos descritos y qué tipo de lector predomina entre nuestros niños, cuáles son las características y antecedentes que influyen en su nivel de comprensión ge-

neral y específica, cuáles son los aspectos positivos y negativos de los textos de lectura y de los textos de contenido temático que se utilizan, cómo se enseña, qué tareas y materiales se usan, y cómo influye la familia y el contexto social en la manera como leen nuestros niños. Leer es una forma de pensar, y si nuestras investigaciones nos llevan a constatar que estamos enseñando sólo en base a niveles inferiores de procesamiento es posible que, en última instancia, estemos enseñando a nuestros niños alguna otra cosa, pero no lectura.

REFERENCIAS

Kintsch, W., & van Dijk, T.A. . . . **Toward a Model of Text Comprehension and Production**, en *Psychological Review*, 1978, 85, 383–394.

Mosenthal, Peter. . . **Reading Comprehension Research from a Classroom Perspective**, en James Flood (Ed.), *Promoting Reading Comprehension*. Delaware: International Reading Association, 1984.

Pearson, P. David. . . **A Context For Instructional Research on Reading Comprehension**, en James Flood (Ed.), *Promoting Reading Comprehension*. Delaware: International Reading Association, 1984.

Perfetti, Charles. . . **Reading Ability**. New York: Oxford University Press, 1985

Samuels, S. Jay y Kamil, Michael L. . . . **Models of the Reading Process**, en Pearson et al. (Eds.), *Handbook of Reading Research*, New York: Longman 1984

Stanovich, Keith E. . . . **Toward an Interactive-compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency**, en *Reading Research Quarterly*, 1980, 16, 32–71