



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROGRAMA DE INDUCCIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE
INFERENCIAS EN LA LECTURA DE NIÑOS DE TERCER
GRADO DE PRIMARIA**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
MARÍA CONCEPCIÓN RUIZ PÉREZ



DIRECTORA: MTRA. MARQUINA TERÁN GUILLÉN
SINODAL REVISOR: LIC. JOSÉ HUERTA IBARRA

México, D.F.

2007.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

Dedico este trabajo a Dios, a la vida y a las dos grandes personas que me dieron la existencia y que por ellos soy lo que soy.

A mi madre, Adelina:

Gracias por darme la vida, por guiarme con sabiduría, por cada uno de tus desvelos conmigo, por ser un gran ejemplo de madre, por poseer una extraordinaria e invaluable calidad de mujer, por no rendirte nunca y luchar ante las adversidades de la vida y estar conmigo aun para ver este gran logro.

A mi padre, Jesús:

Gracias por enseñarme a luchar día con día por una vida justa y a no tener miedo a la vida, por enseñarme a salir adelante siempre con la frente en alto, por enseñarme a ser una persona responsable, trabajadora, honesta y comprometida, por toda tu enseñanza, sabiduría y generosidad y por confiar en mí.

A ambos todo mi amor, respeto y admiración. Los AMO.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco especialmente:

A mí directora de tesis, Mtra. Marquína Terán Guillén:

Gracias por su dirección y asesoría, por todos los conocimientos y enseñanzas. Por toda su comprensión y paciencia para la conclusión de este trabajo.

A mis sinodales: Mtra. Hilda Paredes Dávila, Lic. Irma Castañeda Ramírez, Dr. Gerardo Hernández Rojas y Lic. José Huerta Ibarra, por su tiempo, dedicación y aportaciones para el enriquecimiento de este trabajo. Mtra. Hilda, gracias por todos estos años de amistad y enseñanza.

A mis asesores estadísticos: Lic. Miguel Ángel Luna y Luis Mariano Gallardo, gracias por su interés, paciencia, largas explicaciones y esas horas frente a la compu.

A los niños del tercer grado del Instituto Bilingüe Rudyard Kipling porque gracias a ustedes y a su valioso tiempo se pudo realizar y concretar este estudio. De igual manera a las autoridades y maestras del instituto por las facilidades brindadas.

A mis dos grandes amigas Nancy y Nadia, por ser parte de esto. Fueron muy útiles las referencias, Nancy. A ambas gracias por su amistad incondicional y por impulsarme a llegar a esta meta. Las quiero mucho.

A mi gran familia con quien siempre he contado en las buenas y en las malas: Beto, Mark, Gaby, Vero y mis pequeños y queridos sobrinos: Ale, Sofy y Emi, son una gran bendición. Los amo.

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México por todos sus valores, a la Facultad de Psicología y a sus profesores cuya labor docente hoy se ve reflejada aquí.

Gracias a todos y cada uno de los que me motivaron e impulsaron para continuar con esto: Mary Carmen, Irchelita, Jesús, Ili, Guille, Oli, Rosita, Karen, Viri[†],

ÍNDICE

| | página |
|--|--------|
| RESUMEN | 4 |
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| CAPÍTULO 1. LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA | 10 |
| 1.1 Los primeros estudios y la revolución cognoscitiva..... | 10 |
| 1.2 La lectura..... | 14 |
| 1.2.1 Proceso de lectura..... | 17 |
| 1.3 Comprensión lectora..... | 19 |
| 1.3.1 Procesos de la comprensión lectora..... | 23 |
| 1.3.2 Modelos de comprensión lectora..... | 26 |
| 1.3.3 Aspectos que influyen en la comprensión lectora..... | 30 |
| CAPÍTULO 2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA | 42 |
| 2.1 Reconceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje..... | 42 |
| 2.2 Estrategias para la comprensión lectora..... | 48 |
| 2.2.1 Tipos de estrategias..... | 52 |
| 2.3 Enseñanza de las estrategias de comprensión lectora..... | 59 |
| 2.4 Modelos para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora..... | 63 |
| 2.5 Implicaciones educativas de la comprensión lectora..... | 72 |
| CAPÍTULO 3. INFERENCIAS | 77 |
| 3.1 Las inferencias..... | 77 |
| 3.1.1 Definición de inferencias..... | 82 |
| 3.2 Función de las inferencias..... | 83 |
| 3.3 Variables que influyen en la elaboración de inferencias..... | 85 |
| 3.4 Clasificación de inferencias..... | 90 |
| 3.5 La enseñanza de las inferencias..... | 98 |
| 3.6 Aportación de los estudios sobre inferencias al campo de la comprensión lectora..... | 99 |
| CAPÍTULO 4. MÉTODO | 103 |
| - Participantes..... | 103 |
| - Tipo de estudio y diseño..... | 103 |
| - Materiales..... | 105 |
| - Escenario..... | 106 |
| - Variables..... | 106 |
| - Procedimiento..... | 107 |
| CAPÍTULO 5. RESULTADOS | 119 |
| CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 129 |
| REFERENCIAS | 141 |
| ANEXOS | |

RESUMEN

El propósito de la presente investigación fue estudiar la efectividad de un programa de inducción para la elaboración de inferencias en textos narrativos. También se investigó la relación entre el vocabulario y la generación de inferencias. Participaron 68 niños de ambos sexos de tercer grado de primaria distribuidos en: Grupo A (menor habilidad para generar inferencias) y Grupo B (mayor habilidad para generar inferencias). A su vez, cada grupo se dividió en control y experimental con evaluaciones pretest-postest. La variable dependiente fue la elaboración de inferencias, mientras que la independiente el programa. Los resultados mostraron que los sujetos sometidos al programa de inducción tuvieron una mejoría en la habilidad para elaborar inferencias. Así mismo pudo corroborarse una correlación entre el vocabulario, como parte de los conocimientos previos, y la generación de inferencias.

INTRODUCCIÓN

En la educación, la adquisición de la lectura es uno de los objetivos prioritarios debido a que es una de las principales fuentes de conocimiento. Académicamente es una actividad crucial y, por tanto, un proceso cognoscitivo de gran importancia, pero más importante aún es la comprensión lectora que de ésta resulta. Sin embargo, a pesar de ello, muchas de las dificultades de comprensión son una experiencia relativamente familiar a cualquier lector, particularmente para quienes se encuentran en un ámbito educativo.

Al respecto, Castañeda (1996) establece que la complejidad del estudio, el fomento de la comprensión, así como la adquisición de textos debe ser reconocida, aceptada y promovida, particularmente en ambientes educativos.

El problema y estudio de la comprensión lectora no es nuevo, desde décadas pasadas ha sido abordado, sólo que actualmente se hace desde otras perspectivas que van más allá de considerarla como un producto o un proceso mecánico; más aún cuando se considera como un prerrequisito del aprendizaje y, por tanto, una de las metas primordiales de la enseñanza inicial de la lectura (Defior, 1996).

Actualmente se parte de que es un proceso muy complejo que va más allá de lo que está escrito en el texto, del simple reconocimiento de grafías. Involucra la participación activa por parte del lector, así como habilidades cognitivas y lingüísticas de gran importancia, además de muchas otras variables como son las estrategias de las que el lector se auxilia, de manera consciente o inconsciente, para tener una comprensión exitosa, tal es el caso de las inferencias. Éstas

resultan fundamentales en el proceso de comprensión, no pueden eliminarse ya que son parte integral del proceso mismo y sin ellas no es posible integrar las distintas partes del discurso, pues durante el proceso se elaboran muchas permitiendo al lector dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases, así como completar partes de información ausente (no explícita en el texto). Implican un proceso cognoscitivo muy complejo (Johnston, 1989), de ahí su gran importancia.

Entendido lo fundamental que resultan las inferencias como una estrategia en la comprensión lectora, y la importancia de ésta en la educación formal donde además se observa que en un gran número de estudiantes la incompreensión de lectura lejos de ser algo excepcional se convierte en un incómodo y habitual acompañante de la lectura y, por consiguiente, de la vida escolar, surgió la inquietud por investigar si era posible inducir las inferencias a través de un programa en el que se favoreciera la comprensión inferencial y no la literal. Por ello, el planteamiento del que partió esta investigación fue ¿un programa de inducción ayudará a que los niños de tercer año de primaria elaboren inferencias en la lectura de textos narrativos?

La importancia de esta investigación tiene sus raíces en lo expresado por Cooper (1998), cuando dice que los alumnos tienen más éxito en los casos de comprensión literal, pero si la tarea exige o demanda comprensión inferencial o crítica su rendimiento decae, por lo que es preciso implementar estas habilidades inferenciales a los programas dirigidos a mejorar la comprensión lectora. En este sentido, es importante tomar conciencia del papel que juega el implementar en los programas de lectura el uso de estrategias que favorecen la comprensión en un nivel más allá que el literal.

Siguiendo con Cooper, el interés de realizar este estudio en el nivel básico (primaria) fue porque es el nivel donde tiene lugar la mayor parte de la enseñanza de la lectura, como también ha sido manifestado por el Plan de Desarrollo Educativo 2001-2006 SEP, además de considerar lo planteado por Olmos (1986), que dice que los niños de tercer año de primaria no derivan inferencias de manera espontánea, por lo que es necesario se activen los esquemas pertinentes. Es importante vislumbrar a la comprensión de lectura desde una perspectiva crítica, entendiendo mejor los procesos involucrados en ella y, si se hace desde el momento mismo en que se empieza a tener contacto con ella los resultados serán más satisfactorios.

Por otro lado, debido a que la elaboración de inferencias depende de los conocimientos previos del lector, de sus experiencias, vocabulario, etc. fue importante evaluar su vocabulario por considerarlo relevante simplemente para apoyar la relación vocabulario-inferencias que autores de la literatura revisada han mencionado, además de que como lo dice Johnston (1989) si no se tiene un parámetro del conocimiento previo antes de leer un texto, es difícil estimar la integración de la nueva información con la ya conocida.

La problemática general planteada y la importancia de las inferencias en la comprensión lectora, fue lo que orientó este trabajo. De manera que se elaboró un programa dirigido a niños de tercer año de primaria en el cual se les indujera, por medio de preguntas y análisis de las lecturas, hacia una comprensión inferencial de pequeños textos narrativos.

El marco conceptual bajo el cual se guió la presente investigación se describe a continuación. Es un panorama general para contextualizar el tema de

las inferencias en el marco de la comprensión lectora desde un punto de vista cognoscitivo; por ello parte de lo general a lo particular .

El primer capítulo, "*Lectura y comprensión lectora*", aborda de manera general la Psicología Cognoscitiva como el antecedente y punto de partida de las investigaciones en torno a la comprensión lectora que permiten entender el contexto en el que se desarrolla gran parte de lo que se trabaja en relación a este fenómeno tan complejo. Esto da pauta para revisar, a grandes rasgos, la evolución que tuvo la comprensión lectora, ya que de considerársele como una tarea puramente mecánica o conductual en el sentido de conceptualizarla como un producto o respuesta ante un estímulo, pasó a tener otras dimensiones donde se consideran más los procesos cognoscitivos o internos que el sujeto ejecuta, resultando así la comprensión como un proceso.

En el segundo capítulo, "*Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora*", se inicia con una reconceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje como un punto relevante dentro del cognoscitivismo. Luego se revisan las estrategias que ayudan a una comprensión exitosa y las formas en las que pueden ser enseñadas. Este capítulo da paso al siguiente porque como ya se ha mencionado dentro de las estrategias las inferencias resultan de crucial importancia para la comprensión.

El tercer capítulo, "*Inferencias*", aborda de manera más puntual lo que se ha hecho en relación a ellas, comenzando por su definición e importancia hasta algunas de sus clasificaciones. Al respecto, resulta importante señalar que no hay una única clasificación en torno a las inferencias, pero la mayoría de los autores han tratado de unificar criterios para su estudio.

Finalmente, en los últimos capítulos se presentan la metodología del estudio realizado, los resultados obtenidos, así como las limitaciones, sugerencias y conclusiones a las que se llegó. Es preciso decir que a partir de la pregunta de investigación planteada, se partió de la hipótesis de que era posible mejorar la habilidad para elaborar inferencias mediante un programa de inducción, por tanto, aquellos niños que se sometieran al programa desarrollarían o mejorarían su habilidad, respondiendo correctamente a preguntas de tipo inferencial. De igual manera, se consideró que si contaban con un buen bagaje de vocabulario y conocimientos, los textos se les complicarían menos y podrían responder exitosamente a las preguntas inferenciales que les fueron planteadas. La variable a manipular, o bien, la variable independiente fue el programa de inducción, en tanto que la variable dependiente fue la elaboración de inferencias. El resultado esperado era que el programa de inducción mejoraría la habilidad inferencial en los niños que se sometieron al programa. Asimismo, se esperaba que existiera una relación entre los conocimientos previos y vocabulario y la habilidad para elaborar inferencias.

Cabe resaltar que el marco conceptual que sustenta el programa que se plantea aquí, enfatiza un trabajo cognitivo que implica el razonamiento y actividad cognitiva de los lectores para alcanzar un nivel de comprensión inferencial y no literal.

CAPÍTULO 1

LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA

1.1 Los primeros estudios y la revolución cognoscitiva

Los estudios acerca de la lectura y la comprensión lectora no son nuevos, datan desde principios del siglo XIX, sólo que a través del tiempo éstos han ido explorando nuevos caminos a fin de buscar nuevas explicaciones al respecto. Así mismo, han sido abordados por diferentes enfoques, tales como: el Conductismo, la Lingüística, la Psicología Cognoscitiva y la Psicología Instruccional, cada uno desde su propio campo de estudio llevando así a diversas investigaciones.

Cabe señalar, que los primeros estudios para explicar el proceso lector estuvieron a cargo de la Psicología conductista que postula que el sujeto aprende a partir de la asociación entre estímulo y respuesta, donde las contingencias ambientales, el encadenamiento y el modelamiento juegan un importante papel. Este enfoque manifestó que no era posible que la Psicología simplemente hiciera referencia a la conciencia y a los conceptos mentalistas para explicar el comportamiento humano, sino que debía usar conceptos puramente conductuales como los estímulos y las respuestas dado que eran objetivos y verificables, por tanto, podían convertirse en datos para la ciencia (Boring, 1995).

Boring (1995), señala que el objeto primordial de los psicólogos conductistas es la descripción, explicación, predicción y control de la conducta. Para ellos, el ser humano responde automáticamente a las estimulaciones del medio ambiente, hay una interacción pasiva y automática, así como un patrón secuencial o cadenas de eventos de causa y efecto en el cual el organismo responde a los estímulos.

Bajo esta perspectiva, la comprensión lectora es un proceso de conexión entre estímulos y respuestas, donde los estímulos son las letras, sonidos, grafías, etc. y las respuestas hacen referencia a la identificación de las letras con su sonido y significado (Alejandre y Vargas, 2005). Así se manifiesta el aprendizaje, a través de la comprensión de los textos.

Es a partir de 1920 que las explicaciones del conductismo con respecto al proceso de aprendizaje y sobre los procesos mentales de orden superior, como la memoria, ya no fueron suficientes dadas sus limitaciones metodológicas y tecnológicas. Se requería un enfoque que pudiera explicar lo que pasaba entre un estímulo y una respuesta, los procesos internos que se llevaban a cabo y que, por supuesto, los conductistas no negaban, pero que no eran de su interés por no ser observables ni verificables como la conducta.

Hasta ese momento, el estudio de las representaciones mentales era solamente fruto de la observación empírica, se acumulaban datos sin tener criterios para valorar su importancia. Pero en 1950 la Psicología sufre una revolución en todos sus campos, comienza a evidenciarse el desarrollo del cognoscitismo, razón por la que se amplía el interés de estudio de la Psicología en el cual lo importante no sólo es quién produce la conducta sino cómo la produce. Comienza a desviarse de las prácticas conductistas para preocuparse de los procesos mentales (creación, construcción de significados y producciones simbólicas) y de cómo éstos pueden ser aprovechados para producir aprendizajes efectivos (Saettler, 1990). Hay una búsqueda por modelos o teorías que expliquen el proceso lector, así como las variables implicadas y su relación (Romero y González, 2001).

Éste es el enfoque que caracteriza al “Paradigma Cognoscitivo”, emerge con un profundo énfasis en los procesos o representaciones internas donde las entradas sensoriales transforman al individuo quien antes de responder lleva a cabo un proceso de selección, análisis, organización, almacenamiento y recuerdo de información para dar la respuesta (Puente, Poggioli y Navarro, 1995).

Así pues, el Paradigma Cognoscitivo surge, por un lado, como una respuesta a preguntas que antes no tenían una explicación suficiente bajo el dominio del conductismo; y por otro, cuando inician los avances tecnológicos y el desarrollo de las computadoras digitales. En ese momento el tema central del Paradigma Cognoscitivo estaba más enfocado al estudio de la memoria; sin embargo, según Genovard, Beltrán y Rivas (1995), las grandes dimensiones o metas que definieron el impulso original de este Paradigma son tres: a) *el sujeto activo* cuyo procesamiento y estrategias de comportamiento deben ser complejos, debe ser creativo y generar sus planes orientados a metas; b) *los nuevos métodos* donde se rechaza la metodología del empirismo positivista (el conocimiento no es válido si no está fundado en la experiencia) y se admite que existen múltiples métodos y métodos alternativos; y c) *la mente como información* donde hay un nuevo concepto de mente que alude a un sistema de procesamiento de información.

Rápidamente la formación con enfoque cognoscitivo se aceleró. Comenzaron a manejarse diversos nombres para campos muy afines como: Cibernética, Inteligencia Artificial, Procesamiento Humano de la Información (PHI), Psicología Cognoscitiva, etc., los cuales han hecho aportaciones importantes al enfoque cognoscitivo (Genovard, Beltrán y Rivas, 1995).

La Psicología Cognoscitiva tiene un carácter interdisciplinario y se interesa en el estudio de la cognición humana, es decir, se basa más en la interpretación del conocimiento cuyo principal interés es la construcción de significados y producciones simbólicas. Establece que el conocimiento es un proceso de elaboración y procesamiento de la información, donde la representación mental se da por símbolos, reglas, imágenes, etc. Se desarrolló junto con el postmodernismo (desarrollo de tecnología, comunicación y servicios) en contraposición al conductismo (Genovard, Beltrán y Rivas, 1995). Su interés por el PHI, da un especial énfasis al estudio de las representaciones mentales como procesos fundamentales que influyen y, en muchos casos, determinan la conducta de las personas. Es así, que se ha insistido en cómo los individuos se representan el mundo en que viven y cómo reciben información y actúan de acuerdo con ella.

Algunas de las preguntas que busca responder el Paradigma Cognoscitivo son: ¿qué procesos cognoscitivos o estructuras mentales están involucrados en la representación y construcción del conocimiento?, ¿cómo se elaboran o generan dichas representaciones mentales en la persona que conoce y construye su conocimiento? o ¿cómo las representaciones mentales influyen en los actos tanto internos como externos de las personas o en la regulación de sus conductas respecto a su medio físico y/o social?

Bajo este enfoque, el ser humano es un ser activo quien mantiene una interacción simultánea y mutua con el medio. Ve al proceso de aprendizaje como la adquisición y reorganización de las estructuras cognitivas, a través de las cuales se procesa y almacena la información. Pone énfasis en que la conducta está mediada por sucesos psicológicos que seleccionan, organizan, codifican, transforman y

almacenan la información ambiental y que son propios de cada individuo y de cada experiencia, todo ello gracias a la participación de procesos cognoscitivos internos.

Este panorama lleva a entender que para los cognoscitivistas la lectura va más allá de ser un proceso mecánico y simplemente darle un significado a las grafías; implica un papel activo por parte del lector con el texto, donde se ponen en juego sus conocimientos previos, experiencias, etc. para la comprensión lectora.

1.2 La lectura

Existen diversas definiciones de lectura según los diferentes enfoques bajo los que ha sido estudiada. Por ejemplo, hay para quienes es un proceso de transferencia, un proceso de decodificación, o proceso de interacción entre el lector y el texto, etc.

Para Johnston (1989), la lectura es la interacción que se establece entre el lector y el texto. El producto de esta interacción es la comprensión lectora; y aunque aparentemente su concepción de lectura no va más allá de la transferencia literal de la información donde lo principal es que el lector pueda tener acceso al significado léxico de las grafías, tal parece que no es así en el momento en que se habla de la comprensión como el resultado de esa interacción.

De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty (1990, p. 421), parten de que la lectura “es un producto interactivo del texto, de los esquemas del lector y del contexto lingüístico y extralingüístico...”

Otros autores como Solé (2000), incluyen otros aspectos y señalan que a su vez la lectura también es una actividad cotidiana y representa uno de los canales de comunicación, a través del cual se recibe gran cantidad de los mensajes del lenguaje

humano y, por tanto, puede considerársele como un objeto de conocimiento en sí mismo y un instrumento necesario para generar y adquirir nuevos aprendizajes. Esto significa que, lejos de ser un proceso de transferencia de información, su función va más allá y debe ser vista, además de un medio de conocimiento, como un medio para disfrutar y enriquecerse con las experiencias de otros.

Indudablemente, con el enfoque cognoscitivo la concepción de lectura dio un giro cuando algunos teóricos comenzaron a manifestar sus objeciones a las teorías de la lectura centradas en la transferencia, reconociendo que la lectura y la comprensión son diferentes, pero la segunda depende de la primera; ambas implican niveles de procesamiento diferentes. La comprensión tiene un nivel de análisis mucho más complejo donde intervienen otro tipo de procesos cognoscitivos que llevan al lector más allá de la lectura.

De esta manera, a finales de los años 60 y 70 surge una amplia y rigurosa investigación con respecto a lo que significa leer y comprender. En lugar de las teorías centradas en la transferencia, se proponen teorías cuya atención se centra en el rol del lector y sus conocimientos previos, así como en el docente, las características del texto, el lugar que ocupa el significado en el proceso, el impacto del contexto, la influencia de los objetivos del lector sobre el significado, entre otros (Cairney, 1992).

Marchesi, Coll y Gómez Palacio (1996), al igual que otros autores como Defior (1996), manifiestan que la lectura no es una actividad simple ni un proceso mecánico, sino que es una actividad compleja que implica la coordinación de varias actividades como: reconocimiento o identificación de palabras a través de

su pronunciación y/o comprensión (aprender a leer y asignar un significado a los símbolos gráficos), comprensión de los textos, es decir, hacer uso de la lectura como una herramienta para adquirir conocimientos específicos (leer para aprender). Además, constituye un proceso activo para almacenar los conocimientos del lector, por lo que es importante plantear objetivos que guíen el propio proceso y la interpretación que se haga del texto.

Romero y González (2001, p. 20), señalan que “La lectura es un proceso constructivo e inferencial que supone construir y verificar hipótesis acerca de determinados signos gráficos y determinados significados... La lectura es algo más que reconocer palabras. Es además, comprender lo que se reconoce...”

Ciertamente, leer es un proceso complejo, sistemático y activo y, por ello, es necesario dominar las habilidades de decodificación y aprender y llevar a cabo distintas estrategias para lograr la comprensión del texto, razón por la que el lector debe poner en juego todas sus facultades intelectuales y ser activo para procesar, examinar la información e integrarla con sus conocimientos o esquemas previos.

La *lectura tiene dos componentes*: por un lado el acceso léxico y por otro, la comprensión, ambos implican a su vez otros procesos. Al respecto, Romero y González (2001), plantean que esto es el procesamiento lector, sólo que previo al acceso léxico hablan de un nivel subléxico que consiste en la decodificación e integración de grafías.

1. Acceso léxico (reconocimiento de palabras para darle un significado, percepción visual):
 - Acceso léxico directo (palabras conocidas).

- Acceso léxico indirecto (palabras desconocidas o difíciles de leer).

Cuando el acceso léxico se dificulta es necesario hacer uso del contexto en busca de acceder al significado de la palabra desconocida. El significado de una palabra desconocida es más difícil cuando ésta se encuentra aislada que cuando está dentro de un contexto que puede dar pistas para acceder a su significado.

2. Comprensión (análisis de frases y texto, integración y reconstrucción del texto):

- Microprocesos: proposiciones.
- Macroprocesos: integración del significado global.

Al realizar la lectura y para que tenga lugar la comprensión del texto, el lector aporta su propia experiencia, construye puentes entre lo nuevo y lo conocido, llena huecos (a través de procesos de inferencia) e interpreta a partir de la información del texto (Crowder, 1985). De esta manera, la lectura se convierte en una interacción entre el lector y el texto, con dos factores importantes a su alrededor: lo que el lector hace cuando lee (propiamente el proceso de lectura) y lo que el lector es en el momento de la lectura (lo que aporta -sus conocimientos previos, su visión del mundo, sus experiencias, expectativas-); por lo tanto, la comprensión es el resultado de la interacción entre el lector y el texto. Pero, ¿en qué consiste el proceso lector que le antecede, es decir, el proceso de lectura?.

1.2.1 Proceso de lectura

El interés por la naturaleza del proceso de lectura ha permanecido desde la década de los 60's, pero hasta el momento no existe una teoría general que lo

explique ya que son muchas las explicaciones que tratan de definirlo sólo que ninguna coincide totalmente con las otras, aunque ciertamente llegan a adoptar de ellas aspectos comunes (Cairney, 1992).

Al respecto, Goodman (s. f.) dice que aunque son diversas las variables que intervienen en el proceso de lectura sólo existe un proceso para leer un texto, es decir, sólo hay un procedimiento para obtener sus significados:

- inicia con un texto (forma gráfica),
- luego se procesa como lenguaje, y
- termina con la construcción del significado.

Dubois (1991, en Quintana, 2001), por su parte menciona tres concepciones teóricas que se han manejado con respecto al proceso de lectura:

1. *La lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información.* La lectura es un proceso de letra a letra y palabra a palabra, los lectores extraen el significado impreso procesándolo de manera lineal. En ésta hay tres niveles: 1) el reconocimiento de las palabras (reconocimiento perceptual por la interacción entre la información del estímulo y los conocimientos previos del lector), 2) la comprensión y 3) la evaluación.

De esta postura se desprende que la comprensión está compuesta de diversos subniveles: habilidad para comprender la información explícita del texto, habilidad para comprender la información implícita del texto (inferencia) y habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor (lectura crítica).

2. La *lectura es el producto de una interacción* entre el pensamiento y el lenguaje. Esta postura surge en la Psicología Cognoscitiva cuando se desafía a la lectura por considerarse solamente como un conjunto de habilidades. Postula que los lectores usan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir el significado. De ella destacan un modelo psicolingüístico y la teoría de los esquemas.
3. Para el modelo psicolingüístico, la *lectura es un proceso de lenguaje*, los lectores hacen uso del lenguaje; los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura, y todo lo que hacen los lectores es el resultado de su interacción con el texto.

Aunque pareciera que no hay una definición clara del proceso de lectura, hay puntos de convergencia entre los autores y, tal vez, en este sentido es que Goodman (s. f.) habla de un único proceso de lectura. Postura del enfoque cognoscitivo que dice que el proceso de la lectura involucra, en primer lugar, una percepción de patrones y símbolos, posteriormente, hay una transformación de estos símbolos gráficos a lenguaje. Una vez que pasa esto, hay un proceso activo de reconstruir significados integrando los conocimientos previos y los nuevos para dar una interpretación al texto, es decir, lograr la comprensión, segundo nivel del proceso lector de acuerdo con Dubois (1991, en Quintana, 2001).

1.3 Comprensión lectora

Fries (1962, citado en Cooper, 1998) y Romero y González (2001), señalan que la nueva perspectiva cognoscitiva acerca de la comprensión lectora vino a romper con la que se tenía en los años 60 y 70, en la que se postulaba que la

comprensión era el resultado directo de la decodificación, con lo cual se asumía que si los alumnos eran capaces de reconocer y pronunciar correctamente las grafías y las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática (Bermejo, 1994). Sin embargo, esta idea fue descartada al comprobar que muchos alumnos a pesar de poder leer las palabras seguían sin comprender el texto. Fue así como se percataron de que la comprensión lectora era un proceso mucho más complejo de lo que se pensaba.

Esta perspectiva abre una nueva gama de estudios y teorías que intentan explicar y describir cómo es que las personas comprenden o construyen sus conocimientos o la representación de los textos (Bermejo, 1994), ya que hablar de comprensión lectora simplemente como un fenómeno relacionado con técnicas, deja a un lado lo más importante que es el sentido que se le da a lo que se lee (Cairney, 1992), algo que no debería suceder puesto que los seres humanos comprenden gran número de fenómenos del entorno y, aunque en ocasiones la comprensión parece ser un proceso simple y directo (comprender una conversación), en otras requiere un aparente esfuerzo (comprender un texto científico). Esto significa que para comprender una conversación tal vez el sujeto no necesita poner en juego sus capacidades intelectivas como lo tendría que hacer para comprender un texto donde lo que se busca es construir un significado.

Al igual que pasa con la concepción de lectura, la concepción de comprensión lectora es dada desde diferentes perspectivas, ya que hay para quienes se trata del producto de la lectura y quienes la consideran como un

proceso. Este último ha sido retomado particularmente por los que parten de un enfoque cognoscitivista.

Desde el enfoque cognoscitivo, la comprensión lectora es un proceso, más que un producto, es complejo y tiene lugar en cuanto se recibe la información y el lector comienza a hacer uso consciente o inconsciente de estrategias y de su conocimiento previo para construir un significado a partir de su lectura (Johnston, 1989 y Romero y González, 2001).

Portilla (1985), define a la comprensión lectora como el entendimiento de un texto y la búsqueda de su significado a partir de la decodificación de su mensaje. Es un proceso mental para interpretar el significado de los símbolos impresos, un medio de comunicación entre lector y autor, y un instrumento de aprendizaje que permite la reflexión, el razonamiento y el discernimiento de los problemas a los que se enfrenta el ser humano.

Para Castañeda (1996), la comprensión de lectura es:

un proceso cognitivo complejo que involucra elementos a diversos niveles. Los procesos de orden inferior se caracterizan por ocuparse de analizar léxica y gramaticalmente el contenido. A medida que tales procesos se encuentren automatizados, la comprensión se facilitará ya que se tendrá avanzado un paso en el proceso.

Una vez avanzado el nivel inferior de los componentes de lectura, el siguiente concierne a la integración del texto. Este nivel, considerado de orden superior requiere de elementos importantes para llevarse a cabo, como son: las características estructurales del texto y las características y habilidades funcionales del lector. (p.16)

Solé (2000) y Cairney (1992), conceptualizan la comprensión como un proceso de construcción de significados sobre el texto que requiere de la participación activa del lector, del esfuerzo cognoscitivo que supone el leer, disponer de recursos para abordar la tarea, exige motivación e interés como algunas de las condiciones que se requieren para la interpretación del texto.

Así como la lectura lleva consigo una interacción entre el lector y el texto, la comprensión implica la construcción activa por parte del lector de una representación mental del significado del texto. Esta representación está dada en gran medida por sus conocimientos previos sobre el tema y por sus objetivos, intereses e intenciones. El conocimiento previo permite un conocimiento mayor de vocabulario relevante, así como elaborar las inferencias necesarias y apropiadas mientras se lee, emplear estrategias para identificar las señales textuales que apoyan la construcción del modelo y la activación de estrategias de razonamiento (estrategias metacognoscitivas) donde el lector controla su propia comprensión (metacompreensión) para construir modelos de significado correctos (Gómez Palacio en Zúñiga, 2001). Construir un modelo mental de significado implica un proceso cognoscitivo donde intervienen las inferencias.

Para producir una comprensión auténtica se requieren conocimientos generales sobre lo que se está leyendo; y que el lector pueda enmarcar el contenido dentro de los esquemas generales disponibles en su memoria (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991). Pero también, tal como lo menciona Brueckner (1980, en Portilla, 1985), el concepto de comprensión lectora implica, mínimo, cinco aptitudes básicas:

- 1) Captación y retención de datos que motivan a buscar más información a medida que se lee.
- 2) Organización de lo leído: significa organizar lo que se lee para que haya coherencia entre las ideas principales del texto.
- 3) Interpretación: es importante que se dé para poder reflexionar.
- 4) Valoración del contenido: es necesario comprender lo leído para poder cuestionarlo y emitir un juicio.
- 5) Apreciación ideológica: se trata de que el lector capte el mensaje que el autor desea comunicar para que pueda ubicar sus propios puntos de vista.

Sin embargo, enfrentarse a un texto puede implicar que no aporte nueva información sobre lo que al lector le interesa, o bien, que ésta sea contradictoria a sus conocimientos previos.

Por otro lado, revisar información puede traer consigo ampliación de conocimientos previos, modificación de los mismos, integración, establecimiento de nuevas relaciones, reorganización del conocimiento anterior (más completo y complejo), relacionar con conceptos nuevos (Sternberg y Powell, 1983 en Tapia, 1991). Otra posibilidad para que no se dé este aprendizaje, es que la información que aporte no sea novedosa, esté mal organizada, que los conocimientos previos no sean suficientes para abordarla, etc. (Solé, 2000).

1.3.1 Procesos de la comprensión lectora

En general se habla de tres procesamientos que explican la comprensión: los de bajo nivel, los de alto nivel y los interactivos. Los de bajo nivel no necesariamente dependen de los de alto nivel para ejecutarse, en cambio, los de

alto nivel sí dependen de los de bajo nivel para que se den, no así la comprensión (Castañeda, 1996), ya que bien lo dicen de Vega y cols. (1990), es posible una lectura no comprensiva donde el lector sólo se limite a la decodificación del texto, sin procesar su significado. Eso es parte de las dificultades lectoras comunes (Defior, 1996), ya que la lectura comprensiva exige procesos cognoscitivos, mismos que se revisan a continuación.

Procesamiento Abajo-Arriba (también conocido como ascendente, de bajo nivel o nivel inferior).

Este proceso es secuencial, jerárquico y ascendente; va desde el reconocimiento de grafías, acceso léxico, construcción silábica, procesamiento sintáctico, hasta el análisis gramatical de oraciones; se trata de procesos unidireccionales, prerequisites para que se dé la lectura (decodificación del texto); uno es requisito para el otro y así sucesivamente (Cairney, 1992 y Castañeda, 1996). A partir de esto, hay quienes consideran que el lector puede comprender el texto porque es capaz de decodificarlo, la enseñanza se basa más en el dominio de las habilidades de decodificación donde si el lector es capaz de desarrollarlas entonces puede comprender el texto (Defior, 1996). Evidentemente es un modelo centrado en el texto.

Con respecto al reconocimiento perceptual de grafías, es más fácil reconocer una letra en una palabra con significado que en una que no lo tiene. Castañeda (1996), dice que es fundamental identificar automáticamente las palabras dejando mayor capacidad cognoscitiva (esfuerzo cognoscitivo) para comprender sin enfatizar tanto en la decodificación. Es necesario desarrollarla

debido a que la capacidad de los procesos de atención es limitada; en el caso de que no exista esta automaticidad la comprensión se lesiona. Esto es algo que los lectores con pobre comprensión no hacen puesto que dedican mayor esfuerzo al reconocimiento de palabras que al procesamiento de su significado, propiciando así una comprensión escasa. Marchesi y cols. (1996), tienen razón cuando dicen que reconocer una palabra no significa acceder a su significado.

Procesamiento de Arriba-Abajo (también conocido como descendente, de alto nivel o nivel superior).

Da gran importancia a los conocimientos sintácticos y semánticos del sujeto. Enfatiza que el lector no procesa letra por letra, sino que a través del uso que hace de sus conocimientos previos y de sus recursos cognoscitivos es capaz de establecer anticipaciones del contenido del texto que con la lectura va verificando. El proceso de lectura es jerárquico y secuencial, pero descendente. La enseñanza de este modelo da lugar al reconocimiento global de palabras. En caso de que los procesos perceptivos no se ejecutaran de manera exitosa, entonces los siguientes procesos se verían afectados.

Para que se dé la integración de la información contenida en el texto son necesarias: la activación de esquemas, el uso de estrategias para la comprensión del texto y, la relación entre los conocimientos previos del lector y los que ofrece el texto. Procesos que se realizan con éxito en la medida en que los de bajo nivel se desarrollen adecuadamente.

Procesamiento interactivo.

Es el más reciente, establece que las operaciones de lectura se dan en paralelo, de manera simultánea y condicionadas. Toma en cuenta la estructura del texto, así como los conocimientos y estrategias de procesamiento del lector incluyendo sus esquemas. Este procesamiento del cual hablan autores como Castañeda (1996) y Solé (2000), entre otros, atribuye gran importancia al uso que el lector hace de sus conocimientos previos y de la información proporcionada por el texto para una interpretación. Este procesamiento considera insuficientes los dos anteriores, y manifiesta que para que exista una lectura comprensiva es necesaria la interacción de ambos niveles de procesamiento.

1.3.2 Modelos de comprensión lectora

A lo largo del estudio de la comprensión lectora han surgido algunos modelos que explican su proceso interactivo. A continuación se describen algunos de ellos.

Modelo de Integración-Construcción de Kintsch (1988)

La construcción se refiere a la selección de significados explícitos e inferir los implícitos; y la integración hace referencia a que al final de cada ciclo se permite construir un todo coherente e interrelacionado.

Para este modelo lo importante es saber cómo es que las estructuras cognoscitivas de alto nivel, como los esquemas, influyen en el procesamiento textual. Quien inició con estos estudios fue Bartlett en el año de 1932, posteriormente hubo otros seguidores entre ellos Kintsch y van Dijk en el año de 1978 (Kintsch y van Dijk, 1976 y Castañeda, 1996), quienes a través de un modelo proposicional de

comprensión lectora tratan de explicar el proceso. Es el modelo que, hasta la fecha, es el más depurado respecto al análisis de la estructura del texto particularmente en relación con el procesamiento textual donde manifiestan que el texto tiene una estructura profunda llamada “texto base”, y que además contiene dos tipos de estructuras: a) la que es perceptible por la vista o el oído (mensaje escrito o hablado) y b) la de carácter representativo a nivel semántico.

La estructura semántica es una red de proposiciones cuya configuración es jerárquica, constituida por una micro (coherencia local o semántica del texto) y macroestructura (coherencia global). Esto significa que existen dos niveles de comprensión del texto: uno a nivel de coherencia local y otro a nivel de coherencia global. Es posible que dentro del mismo texto una parte de él pueda tener un nivel de macroestructura sólo en relación a esa parte, pero puede ser de nivel micro con respecto a todo el contenido del texto.

Bajo este modelo, se dice que los lectores construyen una representación del texto a diferentes niveles donde van seleccionando información supraordenada. Díaz Barriga y Hernández (1998), se refieren a estos niveles como **microprocesos** y **macroprocesos** de la comprensión de lectura. Señalan que los microprocesos se encuentran en el nivel más bajo y se relacionan con la decodificación, en tanto que en el nivel más alto se hayan los macroprocesos que son los procesos que se ponen en marcha para que el lector pueda formarse una representación coherente del texto, es decir, la idea global del mismo. Estos últimos son posibles gracias al conocimiento general del mundo y al conocimiento general sobre la estructura de los textos, y son responsables de la comprensión global del significado del texto.

Lo anterior significa que cuando el lector se enfrenta a la lectura de un texto atiende, tanto a los aspectos sintácticos (reglas gramaticales), como a los semánticos (significado de las palabras) de la información del texto, lo cual le va a permitir no sólo llegar a un nivel de reconocimiento de palabras, sino a la integración (macroestructura) y a la representación mental de la información.

Se habla de cuatro macroreglas o reglas como lo mencionan Brown, Campione y Day (1981 en Solé, 2000), que son "...operaciones o actividades que permiten derivar el significado global de una serie de oraciones/proposiciones..." (Sánchez Miguel, 1990, p. 23), de las que depende la construcción de la macroestructura del texto: 1) supresión, 2) generalización, 3) integración y 4) construcción. En las reglas de supresión y selección se omite aquella información secundaria, redundante, obvia, innecesaria o poco relevante para la interpretación global del texto. Las reglas de generalización y construcción o integración "permiten sustituir información presente en el texto para que quede integrada de manera más reducida... mediante la regla de generalización se abstrae de un conjunto de conceptos uno de nivel superior capaz de englobarlos" (p. 128).

Modelo situacional

Respecto a este modelo, Castañeda (1996), manifiesta que el resultado de la comprensión no es simplemente la construcción mental del texto, sino que es a su vez la construcción de una situación descrita por el texto (modelo situacional), donde se integran los conocimientos previos del lector y la información provista por el texto. En este modelo lo que sobresale es el contenido del texto y no tanto las características particulares del mismo. Veamos el siguiente esquema:

Las tres características de los modelos situacionales (o mentales) son: a) dinámicos, ya que en tanto avanza la lectura se actualiza la información, no sólo con la información explícita del texto, sino mediante el uso de inferencias que conectan causal y temporalmente los sucesos; b) flexibles, hay la posibilidad de que a través de la lectura el modelo modifique o combine sus partes para obtener relaciones que permitan la comprensión; y c) isomórficos, “la estructura del modelo mental iguala en cierto grado la estructura de los objetos o sucesos que representa...” (Balderas y Zárate, 2003, p. 15).

Modelo de comprensión estratégica

Uno de los problemas severos que se ha identificado es el olvido o descuido de la dimensión cognoscitiva en la práctica educativa, lo que por supuesto lleva al descuido de los procesos, estructuras y estrategias intelectuales de alto nivel.

Este modelo habla de la importancia de los estilos de aprendizaje como tácticas de acción o conjunto de estrategias que llevan al estudiante a aprender. Comprometen las partes fijas y las porciones flexibles del sistema cognoscitivo (estrategias de aprendizaje que pueden ser modeladas por la experiencia).

Hacia un modelo instruccional de comprensión de textos

Un modelo ideal para la comprensión de textos es aquel que involucra las variables cognitivo-afectivo-motivacionales como aspectos importantes de considerar a la hora de que el lector da un significado y no otro a lo que leyó. Este modelo utiliza componentes básicos de la comprensión de textos instruccionales. Incorpora dos funciones esenciales: la evaluación y el modelamiento de las habilidades

cognoscitivas relacionadas con la comprensión de materiales instruccionales (Castañeda, 1996).

Los componentes de este modelo son: la dificultad de los contextos, niveles de dificultad de los contenidos del texto (factual, conceptual y procedimental) y, la complejidad de los procesos cognoscitivos subyacentes a la comprensión (independientes de contenido –discriminación, generalización, categorización, inferencia, razonamiento y solución de problemas- y, dependientes de contenido – procesos de bajo nivel: reconocimiento de palabras, acceso léxico y, procesos de alto nivel: organización de la información, formación de esquemas, reestructuración de esquemas y aplicación en contexto-).

De acuerdo a los modelos interactivos expuestos, el proceso de comprensión lectora es reconocido como una actividad constructiva, compleja de carácter estratégico donde aspectos como: las características del lector, del texto y del contexto juegan un papel importante (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

1.3.3 Aspectos que influyen en la comprensión lectora

Dado que la comprensión lectora es un proceso muy complejo donde intervienen, tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas, sus conocimientos previos, sus intereses, sus esquemas y el uso que hace de las estrategias de que dispone; implica que el lector debe hacer uso simultáneamente de sus habilidades para lograrla. Al respecto, Vidal-Abarca y Gilabert (1991), manifiestan que tanto la lectura como la comprensión son más que un conjunto de

conocimientos, hechos o conceptos, son un conjunto de destrezas e implican un proceso de predicción e inferencia continua.

- **El texto**

Los textos poseen diferentes estructuras, conocidas también como superestructuras, que muestran la manera como está organizada la información escrita, haciéndolos diferentes unos de otros. Estas diferencias ofrecen varias posibilidades y limitaciones de la información; imponen restricciones a la organización de la información escrita y la forma de acceder a ellos es distinta (Solé, 2000 y Cooper, 1998). Cada tipo de texto promueve expectativas y objetivos diferentes, así mismo, plantean diferentes exigencias al lector, por lo que es posible generar muchos significados.

Las superestructuras actúan como esquemas del discurso escrito (texto) (Solé, 2000), conocerlas lleva a que el lector esté alerta, espere unos contenidos y no otros; además, permite activar ciertas estrategias, anticipar información y, consecuentemente, una mejor comprensión.

Existen diferentes clasificaciones de superestructura: por ejemplo, van Dijk (1983 en Solé, 2000), hace una diferenciación entre superestructura narrativa, argumentativa y el trabajo científico. Cooper, por su parte, sólo distingue dos: los textos expositivos y los narrativos. En tanto que Adam (1985 en Solé, 2000), diferencia cinco superestructuras:

- Narrativa: explica sucesos, por ejemplo, un cuento, una leyenda o una novela.
- Descriptiva: alude a la descripción de las características de objetos o fenómenos, por ejemplo, un diccionario o un inventario.

- Expositiva: explica un fenómeno, a través de un análisis y síntesis, por ejemplo, un libro de texto o manuales.
- Instructiva-inductiva: inducen a la acción del lector, por ejemplo, instructivos o consignas.
- Predictiva: se basa en una profecía, por ejemplo, boletines meteorológicos.

También es posible que dentro de los mismos textos existan más estructuras textuales, o sea, partes con una superestructura diferente, lo cual los hace más complejos; sin embargo, una es la que predomina sobre las demás; y por si fuera poco, el mismo texto puede proporcionar señales textuales para una adecuada estructuración: afirmación explícita sobre la estructura u organización, frases previas o introductorias, frases resumen, frases señal, claves textuales.

Aunque se han propuesto varias estructuras textuales, las dos más comunes son: la narrativa y la expositiva.

El **texto narrativo** se basa en pasajes y descripciones de sucesos en un tiempo y su fin es entretener, cuentan con una historia y son los materiales de tipo literario, tienen un escenario y una secuencia de episodios. En el escenario se presenta información sobre el lugar y tiempo donde ocurren los sucesos, así como los personajes que intervienen en la historia. Posteriormente, se llevan a cabo los distintos episodios compuestos por: un evento inicial, una meta, un intento y un resultado. Los episodios se organizan entre sí a través de relaciones temporales y/o causales. Tienen como principal función la de divertir y/o dejar una enseñanza moral al lector, como es el caso de las fábulas. La población que está más familiarizada, desde muy temprana edad, con este tipo de estructura textual son los niños a

quienes desde pequeños les comienzan a contar cuentos, fábulas, leyendas, etc., iniciándose así el proceso de comprensión lectora, o bien, su primer acercamiento a la actividad lectora.

El **texto expositivo** se basa en una descripción de relaciones lógicas y/o abstractas entre acontecimientos y objetos. Su fin es informar y explicar, y son más especializados y también más complejos. Dentro de éste se hacen otras clasificaciones como la de Meyer (1984 en Marchesi y cols., 1996), que al igual que Sánchez Miguel (1990), distingue las siguientes formas de organización de los textos expositivos, generalmente son los que se usan en el aprendizaje académico:

Problema-solución: en el texto se presenta un problema y las soluciones para resolverlo. Es similar a la estructura de causalidad, sólo que en ésta hay una estrecha relación entre el contenido del problema y el de la solución.

Causalidad: se trata de una trama causal donde hay un antecedente y un consecuente, uno es la causa del otro.

Descripción: se hace mención de los rasgos, propiedades o características de un tema o contenido.

Comparación: hay un contraste o semejanzas entre fenómenos.

Colección: consiste en enumerar los rasgos de un fenómeno o evento.

A estas organizaciones del texto, Vidal-Abarca y Gilabert (1991), agregan la de:

Secuencia temporal: se refiere a cuándo ocurrió un acontecimiento en relación con otros. Los sucesos se relacionan con un proceso temporal, cada uno tiene un

evento precedente y/o uno posterior. Los sucesos están al mismo nivel de importancia.

Cabe señalar que la estructura narrativa y la expositiva se diferencian por su propósito o función, pues mientras una entretiene, la otra informa; incluso el acceso a la información del texto es diferente, en el cuento es más accesible y sencilla, en tanto que, en el expositivo es más ardua y difícil. Otra diferencia es que los procesos cognoscitivos que se ponen en marcha con los diversos tipos de texto son diferentes porque las tareas que piden son distintas (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991). Un texto cuya estructura es compleja o difícil, requiere un mayor uso de la capacidad cognoscitiva del lector, pues las estructuras sintácticas sencillas imponen menor carga de procesamiento, el lector gasta menos tiempo y capacidad de memoria analizándolo. De no ser así, pasaría el mayor tiempo descifrando el contenido sintáctico (Castañeda, 1996). Es así, que los procesos de bajo nivel automatizados y el uso de esquemas durante la lectura, apoyan la comprensión de lectura como lo han demostrado varios estudios.

Vidal-Abarca y Gilabert (1991), proponen que los textos sean analizados considerando cuatro características: estructura (organización de las ideas en el texto), coherencia, unidad y audiencia. El que exista una estructura textual adecuada y coherente facilita los procesos de comprensión del lector, siempre y cuando disponga de conocimientos al respecto. Es importante reconocer la organización interna del texto y usarla para asimilar el contenido.

- **El lector**

Los lectores poseen características propias que los ubican en la categoría de lector experto o novato. Un lector eficaz o experto es aquel que es capaz de interactuar con el texto y aportar sus conocimientos previos y experiencias para construir significados. Solé (2000), agrega que un buen lector también debe sentir placer y gusto por la lectura, ésta es una característica intrínseca.

Para Castañeda (1999), el buen lector es capaz de percibir y acceder a lo que otros no pueden; se deja llevar por lo que lee y lo experimenta, sólo así podrá evaluar lo que lee y mostrar comprensión. Solé añade que este lector automatiza las habilidades de decodificación, el lector aprendiz no. Los lectores expertos hacen uso de estrategias (realizan predicciones e inferencias a medida que leen, verifican y aplican estrategias que conducen a una interpretación), pero no sólo eso sino que además saben cuáles son las estrategias más adecuadas para su comprensión (en: www.geocities.com/athens/Partenon/7286/TEXTEXPO/HTM). Quintana (2001), agrega que algunos resultados de investigaciones arrojan datos que proporcionan información de que los buenos lectores no leen de la misma manera todos los textos, sino que hacen uso de sus estrategias para distinguir la superestructura y leerlos de diferente manera, persiguen un objetivo.

Convertirse en lector eficiente implica ser capaz de detectar cuando la comprensión está fallando, lo que puede atribuirse a muchos factores como la organización del texto que puede ser demasiado compleja o densa, como ya ha sido mencionado previamente; el no disponer de conocimientos previos relevantes sobre el tema o, en todo caso, que el contenido del texto no se ajuste a las posibilidades del lector, entre otras. Al detectar esto, el lector podrá llevar a cabo acciones que le

permitan solucionar posibles lagunas. Esta capacidad es una actividad metacognoscitiva donde se evalúa la propia comprensión; es lo que se conoce como *metacomprensión*. El lector novato es lo contrario del experto, no dispone de conocimientos previos o esquemas, o bien, no hace uso de ellos, así como tampoco de estrategias.

Los esquemas

El papel que juegan los esquemas en la comprensión es muy importante. Rumelhart (1980, citado en Cooper, 1998) y Olmos (1986), definen un esquema como una estructura mental representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual (sean eventos, situaciones u objetos). A través de sus experiencias el lector adquiere y desarrolla diversos esquemas (conceptos, ideas o relaciones) de los cuales puede disponer en el momento en que lo requiera; configuran la base de su información previa en relación con un tema determinado.

Olmos (1986), agrega que los esquemas ayudan a planear y ejecutar actividades convencionales de tal manera que el planeador selecciona de la memoria un esquema cuyo resultado normal se asemeje a la meta deseada y, después trata de lograr las condiciones para que se pueda ejecutar. Además, ayudan a comprender lo que se presente acerca de actividades convencionales, por ejemplo, si un niño ve la puerta de su escuela cerrada después de la hora de entrada, activará el esquema de “llegar tarde”.

De acuerdo con esto, cualquier experiencia que no pueda asimilarse dentro de un esquema resultaría incomprensible, pues la utilización de esquemas es un

proceso dinámico, constructivo y necesario para comprender y aprender a partir del texto; también implica la aplicación de estrategias adecuadas.

Los esquemas como estructuras abstractas de conocimiento representan las relaciones entre las partes que lo componen, desempeñan un papel clave en la comprensión, favorecen la elaboración de inferencias, es decir, que si a un lector se le ofrece en un texto cierta información en donde se omiten aspectos o antecedentes del mismo, tiene que inferirlos haciendo uso de los esquemas pertinentes que le lleven a la interpretación coherente del texto.

Esto confirma que la comprensión no sólo se basa en la información que está contenida literalmente en el texto, sino que depende del enlace que construye el lector entre su conocimiento general y la información extraída del texto, entre otros aspectos, destacando el papel constructivo del lector (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Vidal-Abarca y Gilabert (1991), mencionan que para la comprensión son necesarios tres tipos de esquemas de conocimiento:

- El conocimiento que se tiene acerca de algún dominio específico, es decir, lo que se conoce respecto a algún tema en particular.
- El conocimiento que se tiene acerca de las estructuras textuales.
- El conocimiento general del mundo, cuya función esencial es la realización de inferencias.

Los conocimientos previos

Para Harris y Hodges (1981, citados en Cooper, 1998), la información previa o conocimientos previos se refieren a la sumatoria de los aprendizajes previos y el

desarrollo anterior de un individuo; las experiencias que anteceden a una situación de aprendizaje, a una narración cualquiera, entre otros.

La importancia que se le da a la información previa del lector está íntimamente ligada con su capacidad de comprensión, es decir, los conocimientos previos pueden guiar la comprensión o afectarla, lo que significa que siempre que un lector posea alguna información sobre un texto antes de leerlo, integrará y comprenderá mejor el contenido (relación causal); esto requiere una actividad mental constructiva muy intensa.

Si hay información previa es más fácil asimilar la nueva, pues cuando no se dispone de suficientes conocimientos previos la lectura suele hacerse más lenta para su comprensión adecuada, aún cuando las palabras son simples de comprender (Just y Carpenter en Orasanu, 1986 y Fernández, s. f.). Aquí un elemento importante es el *vocabulario*; hay investigaciones que ponen de manifiesto el efecto que tiene para la comprensión. Cuando un texto posee un vocabulario difícil, su comprensión cuesta más trabajo (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991), en cambio, si el vocabulario del lector es amplio, la comprensión se verá facilitada, lo cual significa que éste es necesario, tanto para la comprensión como para la elaboración de inferencias (Just y Carpenter en Orasanu, 1986).

La metacognición

Otro aspecto de fundamental importancia en la comprensión de textos es la metacognición que es el grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognoscitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para regular o controlar sus procesos cognoscitivos

para organizarlos, revisarlos y modificarlos en función del aprendizaje obtenido (Poggioli, s. f.).

Tanto la comprensión lectora como la solución de problemas han sido objeto de estudio para la metacognición. El término *metacomprensión* ha sido usado, por algunos, para referirse al conocimiento sobre los procesos de comprensión y la regulación de los mismos.

En este sentido, la metacognición monitorea en forma progresiva la comprensión y el aprendizaje, pero depende del conocimiento del individuo acerca de las variables involucradas en la comprensión lectora (texto, características del lector, tarea y estrategias) que interactúan e influyen en la manera en como los individuos coordinan sus planes de comprensión y aprendizaje, ya que los problemas pueden darse en los diferentes niveles de lectura, desde los más bajos (decodificación) hasta los más altos (macroestructura). Es común que los lectores inexpertos se queden en el nivel bajo (reconocimiento de palabras), dedicando así, una gran cantidad de energía a extraer lo que dicen las palabras como un proceso mecánico, en vez de construir su significado (Cairney, 1992).

Para Baker y Brown (1984 en Poggioli, s. f.), la metacognición es de dos tipos: la que se refiere al conocimiento acerca de la cognición (conocer las fuentes cognoscitivas y la compatibilidad entre las demandas de aprendizaje) y la que se refiere a la regulación de la cognición (los mecanismos autorreguladores que utiliza el aprendiz durante su propio proceso de aprendizaje). No obstante, en muchas ocasiones es necesario ayudar a los alumnos a ser conscientes del fenómeno o proceso de la lectura, de las estrategias y todo aquello que entra en juego. En los lectores expertos puede darse de manera automática, pero con

novatos a veces el control de la lectura no está en sus manos, sino en las de alguien más, como el maestro, quien le hace ver la razón de por qué no está comprendiendo un texto, párrafo u oración (Solé, 2000).

Lo ideal de la metacognición es que cuando el lector es consciente de que no está comprendiendo un texto, debería ser capaz de emprender las acciones necesarias (uso de estrategias) para remediar la situación. La clave es saber establecer las estrategias necesarias e idóneas que se pueden adoptar ante determinadas situaciones, pero desafortunadamente son pocos los lectores que son conscientes acerca de que tratar de comprender un texto implica esfuerzo cognoscitivo, ya que hay quienes se quedan en el nivel de la lectura como una actividad de transferencia literal de la información y no como una actividad cuyo principal objetivo es extraer significado. Esto ha sido uno de los hallazgos más comunes encontrados en investigaciones con niños pequeños y lectores de bajo rendimiento (Poggioli, s. f.).

- **El contexto**

Luceño (2000), añade al contexto como otro de los aspectos relevantes que también intervienen en la comprensión lectora. De acuerdo con él, el contexto hace referencia a las condiciones en que se da la lectura, derivadas tanto del entorno social como del propio lector o en su caso del docente, y del entorno físico.

Concretamente, los tres tipos de contexto a los que se refiere son: el psicológico o del lector (condiciones propias del lector como sus intenciones e intereses), el social (o sea la interacción social que el lector realiza durante la lectura, ya sea con los compañeros, docentes, padres, etc., desarrollando, por ejemplo, una

lectura compartida, silenciosa o en voz alta) y, por último, el físico (son las condiciones materiales en que se desarrolla la lectura, tales como el ruido, la temperatura ambiente, la postura, la calidad de la reproducción de los textos, etc.).

En efecto, Romero y González (2001), señalan que aunque han surgido un sinnúmero de estudios que se han enfocado a diferentes momentos, niveles, procesos, factores, etc. de la comprensión lectora con diferentes líneas de investigación, lo importante es señalar que cada uno ha hecho aportaciones de gran relevancia que han contribuido a entender este proceso, o bien, han sido el punto de partida de otras investigaciones. Así, hay desde los que se dirigen a investigar los procesos involucrados, es decir, cómo se lee y se comprende; los que tratan de analizar las capacidades cognitivas y metacognitivas del lector; los que se preocupan por las diferencias entre el lector experto y el novato; hasta los que se dirigen al campo instruccional, o sea, los programas de instrucción para ayudar a los problemas de aprendizaje de la lectura y la comprensión (Morales, 2003).

Respecto al aprendizaje y mejoramiento de la comprensión lectora, hay programas instruccionales para la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora, pues sin dejar a un lado los aspectos revisados vemos que para que el lector pueda tener una comprensión exitosa del texto que lee es importante que haga un uso efectivo de estrategias de comprensión lectora, tema que se revisará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN LECTORA

2.1 Reconceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje

Como ha sido mencionado en el capítulo anterior, a partir de que la Psicología Educativa comenzó a manifestar un creciente interés por los procesos cognoscitivos, se iniciaron numerosos estudios que enfocaron su atención en el fenómeno de la comprensión lectora (Hernández, 1997). Empezaron a desarrollarse una serie de teorías, algunas aplicadas hacia los ámbitos educativos, las cuales trataban de describir y explicar cómo se construía la representación del texto (Bacaicoa, 1996) considerando que el sujeto es un ser activo que procesa la información que recibe, es decir, que cuando lee un texto tiene que poner a funcionar todos sus conocimientos previos, esquemas y experiencias para poder darle un significado a lo que lee y le genere un aprendizaje significativo.

Para ello, el lector, en primer lugar, selecciona las claves o señales que le indican cuál es la información relevante para su aprendizaje. En segundo lugar, realiza un proceso de organización de la información seleccionada, esto lleva consigo la construcción de conexiones internas que sean lógicas y coherentes entre las ideas del texto. En tercer lugar, lleva a cabo un proceso de integración donde se establecen conexiones de la información organizada con otras estructuras de conocimiento almacenadas en la memoria (conocimientos previos). Cuando este proceso se da puede haber un aprendizaje significativo, en el caso contrario no porque entonces se retiene literalmente la información del texto de manera aislada y sin ninguna elaboración substancial.

El éxito de la comprensión lectora estará determinado por una serie de factores que se interrelacionan entre ellos, así como por la manera en la que se conduzca el lector antes, durante y después de esta actividad.

En este sentido, las aportaciones del enfoque cognoscitivo al estudio de la comprensión de textos, ayudan a deducir algunas estrategias o procesos que los alumnos llevan a cabo para la comprensión y adquisición de conocimientos. Esto podrá aportar información para la planeación e intervención en la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora las cuales permitirán, además, perfeccionar las técnicas y hábitos de estudio (Aguilar y Díaz Barriga, 1988 y Nisbet y Schucksmit, 1985, en Carlos, García y Hernández, 1999). De ahí que el cognoscitivismo tenga actualmente un fuerte arraigo en escuelas e instituciones.

Bajo esta perspectiva, el desarrollo de nuevas estrategias implica una conceptualización diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje, y aunque existen diferentes definiciones, tanto de cada uno de los factores que se encuentran involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como de los mismos procesos, los estudiosos del tema destacan que el *aprendizaje* es el resultado de un proceso sistemático y organizado.

Se ha señalado, que como consecuencia del impacto del enfoque cognoscitivo en la Psicología y Educación, hubo una evolución en donde la educación dio un giro a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje dando un mayor interés al papel del aprendiz como participante activo de su propio proceso. Por ello, las aportaciones han sido de gran importancia para este ámbito, pues es evidente que además de que se ha atribuido gran relevancia al análisis de todas aquellas actividades en las que se involucra el aprendiz con el fin de seleccionar, adquirir,

recordar, organizar e integrar conocimientos; también ha cambiado la concepción del rol del docente en este proceso, la educación se dirige hacia una actividad constructiva de lo que el individuo vive (realidad). Por otro lado, la enseñanza ofrece estrategias, heurísticos y metacogniciones en los ambientes educativos, donde el alumno pueda manifestar todos sus potenciales.

Lo anterior significa que el impacto del enfoque cognoscitivo ha generado el interés por profundizar más en el papel que juega el aprendiz como un participante activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero no basta con conocer la manera en la que se concibe al aprendiz, sino también al docente, al propio proceso de enseñanza, los materiales y la evaluación como variables del proceso educativo.

Concepción de enseñanza

La educación es un proceso sociocultural, por lo tanto, es necesario que los contenidos curriculares sean presentados y organizados de tal manera que sean significativos para los alumnos. Para lograrlo se requiere organizar y planear los procesos didácticos que proporcionen las condiciones mínimas para aprender significativamente. Esto implica que la enseñanza debe crear contextos que propicien la participación activa del alumno, el desarrollo de habilidades intelectuales estratégicas para un aprendizaje eficaz, así como que fomente la motivación, la propia competencia por aprender, el interés, entre otros, con el fin de que el alumno logre aprendizajes significativos. Es decir, la enseñanza se centra en la adquisición, dominio y perfeccionamiento de estrategias (cognoscitivas, metacognoscitivas) para adquirir conocimientos relevantes y significativos. No sólo enfatiza en las estrategias

para el alumno, sino también para la propia instrucción donde se hagan modificaciones a la enseñanza del contenido para mejorar el proceso instruccional y, por consiguiente, el aprendizaje.

Concepción del alumno

Al alumno se le considera como un aprendiz que procesa activamente la información que recibe, la almacena y, posteriormente, la recupera para aplicarla a nuevas situaciones de aprendizaje. De esta manera, se convierte en un procesador de información, un ser activo y constructivo. El papel que adquiere es el de un organismo que procesa, interpreta y sintetiza activamente la información que recibe mediante el uso de diversas estrategias. Tiene estilos cognoscitivos propios que tienen que ser considerados en el momento del proceso enseñanza-aprendizaje, al igual que los conocimientos y esquemas que posee para que sirvan de apoyo al nuevo aprendizaje. Goza de competencia cognoscitiva para aprender y solucionar problemas. Dicha competencia se refiere a que el aprendiz posee: procesos básicos de aprendizaje (atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información); una base de conocimientos (conocimientos previos); estilos cognoscitivos y atribuciones (formas para aprender y explicaciones para manifestar sus éxitos o fracasos); conocimiento estratégico (dado por sus experiencias de aprendizaje) y conocimientos metacognoscitivos (Hernández, 1997). Se pretende que logre la autonomía e independencia en este proceso donde, en la mayor parte, él sea el responsable.

Concepción del maestro

El maestro debe partir de la idea de que tiene un alumno activo que aprende significativamente mediante las conexiones entre lo que recibe y lo que conoce o posee en sus estructuras cognoscitivas, y que tiene que “aprender a aprender” y “a pensar”. Debe planear y organizar experiencias didácticas que logren esos fines. No debe centrarse en la enseñanza de información, ni ser él el protagónico, sino un facilitador del aprendizaje. Debe hacer uso de estrategias instruccionales, cognoscitivas (organizadores previos, resúmenes, analogías, mapas conceptuales, redes semánticas, entre otras). Propiciar la exploración, experimentación, solución de problemas y reflexión. Crear un clima de autonomía y autocompetencia. Demostrar que posee competencia en el manejo de recursos y destrezas que aplica al proceso didáctico. Hacer uso de estrategias instruccionales para el logro de aprendizajes significativos; éstas pueden ser para activar conocimientos previos y establecer expectativas adecuadas; para orientar la atención de los alumnos en los aspectos específicos; para organizar la información nueva (en mapas o redes semánticas); para elaborar o establecer enlaces entre el conocimiento previo y la nueva información.

Los materiales

Es fundamental que los materiales utilizados en la educación formal contengan información clara, precisa, lógica, organizada, secuenciada, coherente, etc. y que estimulen, además, el análisis del material y la reflexión crítica y, sobre todo, que permitan que el aprendiz logre establecer una conexión entre la información nueva y la existente en las estructuras cognoscitivas; de ahí la

importancia de que sean adecuados a la audiencia. En pocas palabras, que sean motivantes, ya que de lo contrario pueden obstaculizar el aprendizaje de los alumnos (Vidal-Abarca, 1994 en Romero y González, 2001).

La evaluación

La *evaluación* debería facilitar el aprendizaje y mejorar la enseñanza, dirigiéndose más a evaluar no sólo el manejo de la información, sino también las habilidades de pensamiento y razonamiento, es decir, enfocarse en los procesos cognoscitivos que realiza el alumno en toda situación instruccional. Evaluar objetivamente en base a logros y deficiencias. Puede considerar las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, las metas que el aprendiz persigue, la naturaleza de sus conocimientos previos, el tipo de producto como consecuencia del proceso de construcción y la funcionalidad de los contenidos.

En el caso específico de la comprensión lectora, su evaluación no resulta fácil dada su complejidad, los factores que intervienen y las múltiples interrelaciones entre ellos, más aún bajo la perspectiva cognoscitivista. Sin embargo, evaluarla proporciona mayor evidencia para tomar decisiones respecto a la implantación de programas eficaces para mejorarla, así como mejorar los materiales de lectura, entrenar a los niños en una serie de técnicas externas y mejorar las estrategias de lectura que operan mientras se lee (Defior, 1996).

La revisión de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje lleva a considerar varios aspectos importantes como son: las manipulaciones instruccionales, que hacen referencia a los hechos externos

relacionados con lo que se enseña y cómo se enseña, y que son los que más favorecen la lectura y la comprensión; las características del aprendiz, implica saber sus conocimientos previos y su sistema para procesar información; los procesos de aprendizaje, o sea, los procesos cognoscitivos comprometidos durante el aprendizaje; los resultados del aprendizaje, las estructuras cognoscitivas internas que se construyen durante el aprendizaje y, por último, la realización resultante, es decir, la realización externa del que aprende sobre tests (Genovard et al.). Todo esto, llevará a una mejor planeación y ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje.

Debido a que las primeras investigaciones bajo este enfoque arrojaron datos muy importantes y significativos para el campo de la educación, se siguieron realizando más estudios que hasta la actualidad han persistido. Muchos de ellos dirigen especial atención a los procesos metacognoscitivos que el aprendiz lleva a cabo y que tienen que ver con la planificación y establecimiento de metas y submetas para la ejecución de tareas; así como la generación o construcción de conocimientos y el uso de estrategias de aprendizaje, ya que la carencia de estas últimas genera problemas en el aprendizaje general.

Para fines de este trabajo, nos centraremos en las estrategias para la comprensión lectora.

2.2 Estrategias para la comprensión lectora

Desde la perspectiva del cognoscitismo, se plantea que es posible diseñar y enseñar estrategias cognoscitivas para mejorar las habilidades propias de cada

individuo (Sarmiento, 1995). Se mencionó que leer es un proceso complejo, sistemático y activo y, por tanto, es necesario dominar las habilidades de decodificación, así como aprender y llevar a cabo distintas estrategias para llegar a la comprensión del texto.

Existen diversas estrategias cognoscitivas y de aprendizaje cuyo objetivo es fomentar la comprensión de lectura y la adquisición de conocimientos a partir de lo que se lee. Apoyan en diferentes etapas de la lectura.

Conceptualmente una **estrategia** es un plan seleccionado de manera deliberada para cumplir una meta específica. De acuerdo con Solé (2000), es útil para regular una actividad; llevarla a cabo permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar una acción de acuerdo al propio control del lector sobre la tarea que lleva a cabo. Son utilizadas de manera flexible y se aplican de acuerdo a la situación particular.

Vidal-Abarca y Gilabert (1991, p. 56), cuando hablan de estrategias hacen referencia a:

Secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito... suponen que el sujeto sigue su plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión.

Una de sus características es su nivel de conciencia, es decir, el grado en el que se aplican conscientemente o la conciencia llega en determinado momento.

Muriá (1994 en Balderas y Zárate, 2003), habla de **estrategia de aprendizaje** la cual define como una actividad física observable (conducta) y/o mental

(pensamiento) que se lleva a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, tal como resolver una tarea.

También se habla de las **estrategias cognoscitivas** que recientemente han comenzado a examinarse más a fondo, se considera que constituyen habilidades que permiten el control interno de otros procesos involucrados en el recuerdo, el aprendizaje y el pensamiento. Justamente, el uso de estrategias cognoscitivas para la adquisición de conocimientos, la solución de problemas y su uso en los procesos de autorregulación, involucra actividades muy complejas que requieren de la participación activa por parte del lector o aprendiz (Poggioli, s. f.).

Las **estrategias de comprensión lectora** son procedimientos de carácter elevado que implican lo cognoscitivo y lo metacognoscitivo, así como objetivos que cumplir, planificación de acciones para lograrlos y su evaluación y posible cambio. Son acciones que el lector lleva a cabo para entender un texto, actividades de las que se auxilia para una mejor comprensión. Se enseñan y aprenden e implican construcción, transferencia de procedimientos a diferentes situaciones de lectura y aprendizaje significativo. Se caracterizan porque se dirigen a alcanzar una meta. No están sujetas a un tipo de contenido o texto, pero su función metacognoscitiva las lleva a ayudar al lector a escoger otros caminos cuando se encuentra con problemas en la lectura. Mediante éstas el lector reconoce sus alcances y limitaciones. Pueden utilizarse en distintos momentos del proceso lector (antes, durante o después de la lectura).

Al respecto, Solé (2000) menciona seis actividades cognoscitivas que tienen que ser activadas o fomentadas mediante las estrategias:

- comprender los propósitos explícitos e implícitos del texto,

- activar y aportar los conocimientos necesarios y pertinentes para el texto,
- atender a lo que resulta fundamental,
- evaluar la consistencia interna del contenido y su compatibilidad con los conocimientos previos,
- realizar una metacomprensión y,
- elaborar y probar inferencias de diversos tipos.

Por supuesto que algunas estrategias favorecen mejor que otras la comprensión de los lectores, pero todo está en relación con las características de los propios lectores y de los materiales de lectura, ya que la postura o actitud que el lector adopta y que tiene que ver con sus experiencias lingüísticas, con sus intereses y propósitos, así como con la situación en la que el acto de lectura se lleve a cabo (en: www.geocities.com/athens/Parthenon/7286/TEXTEXPO.HTM), lo llevará a una comprensión exitosa.

En general, se habla de tres momentos en los que se pueden utilizar las estrategias: antes, durante o después de la lectura, y aunque algunas sólo se pueden llevar a cabo en un solo momento, otras pueden realizarse en diferentes momentos. Lo cierto es que el llevarlas a cabo es tarea del lector activo quien debe saber en qué momento utilizarlas para favorecer su comprensión a lo largo del proceso de lectura; aunque algunas como las inferencias, se utilizan de forma inconsciente. Más adelante se abordará este aspecto; por el momento, se analizarán los tipos en las cuales algunos autores como Poggioli las dividen.

2.2.1 Tipos de estrategias

A pesar de que existen muchas estrategias, cada una tiene fines diferentes que requieren capacidades o habilidades también diferentes. Así es como diversos autores las han clasificado para su estudio.

Estrategias de aprendizaje

Se consideran como porciones flexibles del sistema cognoscitivo, pueden ser modeladas por la experiencia y son concebidas como herramientas para aprender. Según Castañeda (1996), se componen de: a) habilidades para representarse el mundo mediante la lectura y el cálculo; dicha representación dependerá de qué tan bien opere el estudiante las habilidades que le permitan traducir la realidad a códigos útiles y eficientes (sintácticos, ortográficos, semánticos, espaciales, etc.); b) el componente intencional-atencional que dirija el procesamiento de la información que se está aprendiendo, aquí entran en juego los intereses, la motivación, etc. para que el estudiante enfoque sus recursos cognoscitivos (atencionales, perceptuales, de memoria, razonamiento, etc.) y c) el componente contextual se relaciona con características de las instrucciones, la tarea y del contenido (establecimiento de puentes entre lo ya conocido y la nueva información), que enriquecen el aprendizaje con significado y no la mera repetición.

Poggioli al hablar de estrategias como aquellas actividades mentales que el aprendiz realiza con el fin de codificar, almacenar y evocar información, da una categoría que incluye estrategias de ensayo, elaboración y organización.

Estrategias de ensayo

Promueven la atención a aspectos relevantes del texto y de la tarea, conducen a representaciones más elaboradas y significativas; enfatizan la organización del material durante el aprendizaje y el recuerdo. Facilitan la adquisición de las características estructurales del material cuando se presenta.

Estrategias de elaboración

Incluyen las actividades mentales que permiten realizar construcciones simbólicas sobre la información a aprender con el fin de hacerla significativa. Generalmente se usan cuando la información proporcionada carece de significado para el aprendiz. Su uso está consistentemente asociado con la ejecución de tareas de aprendizaje de alto nivel. Pueden ser de dos tipos: imaginal (uso de imágenes mentales) o verbal (básicamente se refiere a actividades que se desarrollan para aprender información contenida en un texto). Su objetivo es formar un vínculo o puente entre la información aprendida (conocimientos previos) y la que proporciona el texto (conocimiento nuevo), con el propósito de incrementar su procesamiento y al mismo tiempo su comprensión y aprendizaje. Dentro de esta categoría se encuentran: el parafraseo, las inferencias, contrastar, predecir, comparar, establecer analogías, responder preguntas y hacer resumen.

Estrategias de organización

Son procedimientos que el aprendiz utiliza para transformar la información a otra que sea más fácil de comprender, es decir, darle un nuevo orden a la manera como está presentada en el texto, por ejemplo, de mayor a menor importancia, de

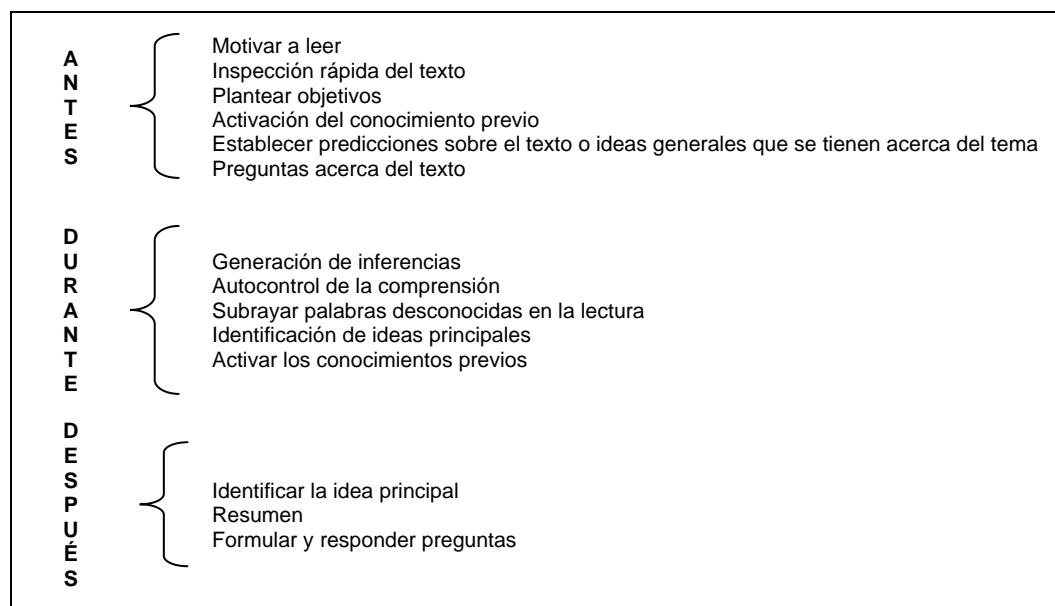
lo general a lo particular, en orden cronológico, etc. Exigen del aprendiz un papel activo al igual que las de elaboración. Son de gran utilidad en el momento de la evocación pues permiten al aprendiz tener acceso a la información almacenada en la memoria. Se desarrollan durante la escolaridad, aparecen bajo condiciones limitadas y referidas a ciertos contextos para después generalizarse a otros. Cuando se aplican a tareas de aprendizaje más complejas como la comprensión de textos, se utilizan otro tipo de estrategias (identificar ideas principales y secundarias, construir representaciones gráficas -elaborar esquemas, redes semánticas o mapas conceptuales-, etc.) para facilitar la codificación y el recuerdo de la información.

Ahora bien, para el tema que nos compete en este estudio se revisará a detalle la clasificación de los tipos de estrategias de comprensión lectora que Solé (2000) plantea a partir de los tres momentos ya mencionados (antes, durante y después de la lectura). Pero antes no debemos olvidar que una estrategia muy poderosa para la mejora de la lectura y su comprensión es partir de la motivación, intereses y propósitos del lector; de esta manera será posible que la enseñanza y adquisición de las siguientes estrategias sea más fácil puesto que habrá un mejor conocimiento (conciencia) de la necesidad de auxiliarse de otras estrategias para construir los significados del texto que se lee.

A diferencia de Solé, Sarmiento (1995), clasifica las estrategias específicas para la comprensión de un texto en dos: a) identificación y elaboración de ideas principales y b) elaboración de mapas conceptuales. Otras serían: recordar lo que

se sabe sobre el tema leído y sus experiencias personales, utilizar estrategias para comprender palabras desconocidas y compartir en grupo lo leído.

Para fines prácticos, se muestra el siguiente esquema seguido de la explicación de cada una de las estrategias que Solé plantea.



Estrategias antes de la lectura

Llevar a cabo estrategias en este momento inicia la parte activa del lector, saber el por qué lee y asumir la responsabilidad. Le permiten dotarse de objetivos y actualizar los conocimientos previos relevantes lo que hará más fructífera la interacción entre el lector y el texto. Ejemplos de éstas son las siguientes:

Motivar a leer: tiene que ver con el sentido que tiene el leer, con lo que se espera del lector y que él sepa que es capaz de lograrlo. Para obtener motivación por la lectura es importante planear bien la tarea y seleccionar con criterio los materiales.

Inspección rápida del texto: significa darle una ojeada con el propósito de ver su extensión, contenido, nivel de dificultad, profundidad y objetivos para luego cotejarlos con las expectativas del lector.

Plantear objetivos: leer con un propósito que guíe el proceso de lectura. Enfrentarse a un texto siempre tiene un objetivo que implica la comprensión parcial o total del texto, tenerlo claro antes de leer permitirá utilizar las estrategias necesarias y dejar a un lado información que en ese momento no interesa.

Activación del conocimiento previo: el carecer de conocimientos previos respecto a un texto, puede llevar al abandono del mismo. Aunque puede suceder que se disponga de los conocimientos previos necesarios, pero el texto no ofrece ninguna pista para su activación. Dependiendo del bagaje de conocimientos con el que se cuente, se podrá abordar un tema y dar una interpretación de él, o sea, que condiciona enormemente la interpretación que se construye.

Establecer predicciones sobre el texto o ideas generales que se tienen acerca del tema: éstas se verificarán más tarde, pero se corren riesgos ya que lo formulado o predicho no siempre es exacto. A veces las expectativas no son exactas ni se cumplen, pero sí se ajustan. Pueden generarse a partir de la superestructura, los títulos, subtítulos, encabezados, ilustraciones, etc.

Preguntas acerca del texto: a partir de las predicciones se pueden generar preguntas concretas de las que se busque respuesta; a veces son inducidas por el profesor. Esta tarea mantiene más concentración en el texto. Las preguntas que se generen deben estar relacionadas con el objetivo general que preside la lectura.

Estrategias durante la lectura

Hacer uso de estrategias en este momento permite construir una interpretación plausible del texto, o bien, resolver problemas que aparecen durante la actividad. Aquí se encuentran las estrategias que permiten establecer inferencias, revisar y comprobar la propia comprensión y tomar decisiones; es

donde tiene lugar el mayor esfuerzo comprensivo del lector. Ejemplos de ellas son los siguientes:

Generación de inferencias: en el texto no toda la información es explícita, faltan partes que dejan lagunas, por tanto, la información debe ser inferida a través de hipótesis, predicciones y/o conclusiones para hallarle una coherencia al texto.

Autocontrol de la comprensión: no basta con detectar errores y controlar la propia comprensión, es necesario tomar decisiones sobre lo que hay que hacer, desafortunadamente a veces no hay conciencia de lo que sucede, por lo que no se llevan a cabo acciones remediales (releer, avanzar).

Estrategias de apoyo al repaso: subrayar información importante, tomar notas, relectura global o parcial.

Subrayar palabras desconocidas en la lectura: las palabras desconocidas, más adelante podrán tomar un significado con el uso del contexto.

Estrategias de elaboración: puede ser conceptual, imaginal o inferencial.

Identificación de ideas principales: es decir, distinguir la información relevante de la que no lo es dependiendo de los propósitos de lectura.

Activar los conocimientos previos: mientras leemos vamos haciendo uso de los conocimientos de que disponemos, a fin de entender lo que se nos presenta en el texto, de manera que vamos creando puentes entre lo nuevo y lo conocido, y modificando o cambiando nuestros esquemas de conocimiento.

Estrategias de organización: como ejemplos de éstas podemos mencionar el uso de mapas conceptuales y el uso de estructuras textuales.

Estrategias después de la lectura

En esta etapa de la lectura puede haber una sobrecarga de información si no se seleccionó adecuadamente la relevante de la trivial, dado que este tipo de

estrategias se dirigen a recapitular el contenido, resumirlo y extender el conocimiento. Aquí algunos ejemplo:

Identificar la idea principal: es el enunciado que explica lo más importante del tema; algunas veces está explícita y otras implícita. La idea principal no es igual al tema que indica sobre lo que trata el texto; su construcción requiere de práctica, ya que construir y generar ideas principales en vez de reconocerlas es una actividad más funcional y autónoma; se accede a ellas mediante el uso de las macrorreglas.

Resumen: puede decir el contenido del texto en forma breve y sucinta, exige identificar las ideas principales y relacionarlas a partir de los objetivos de lectura y los conocimientos previos del lector. Independientemente de que se aporten diferentes resúmenes del mismo texto siempre se hacen basándose en las macrorreglas que permiten acceder a su macroestructura (representación global del texto).

Formular y responder preguntas: suelen utilizarse después de la lectura con el fin de evaluar. Se utilizan bastante como técnica pedagógica y son una herramienta esencial del docente para la evaluación de la lectura; aunque no garantizan su comprensión, puesto que cuando se predispone a los alumnos a que después de leer vendrán una serie de preguntas, puede ocurrir que dirijan su atención a buscar las posibles respuestas, pero no a comprender el texto. Viéndolas desde el punto de vista constructivo, son herramientas importantes que facilitan la construcción de significados (Cairney, 1992).

Los tipos de preguntas que plantea Cairney son tres: *preguntas de respuesta literal* (se encuentran de manera literal en el texto), *preguntas piensa y busca* (la respuesta se deduce, pero requiere relacionar elementos del texto y entonces realizar inferencias) y, *preguntas de elaboración personal* (toman como referente el texto, pero la respuesta no se puede deducir de él, sino a partir del conocimiento y la opinión del lector, se trata de emitir un juicio u opinión). Para responder a preguntas de piensa y

busca, es necesario elaborar una interpretación del contenido del texto para que puedan establecerse las inferencias requeridas.

A partir de esta revisión, se deriva que efectivamente, aunque existen variadas estrategias, lo importante no es que el lector tenga un amplio repertorio de ellas, sino que además sepa utilizarlas eficazmente en el momento preciso, es decir, ya sea antes, durante o después de la lectura de acuerdo al propósito e intereses que se persiguen (Sánchez Miguel, 1993). De manera que si el lector se enfrenta con un problema de comprensión tome una decisión estratégica que lo lleve a decidir si debe o no poner en práctica alguna acción correctiva (auxiliarse del contexto, formular hipótesis, etc.), que obviamente depende en gran medida del objetivo de lectura.

Una manera de lograr que el lector haga uso eficiente y eficaz de las estrategias es enseñándole cómo. Es aquí donde el proceso de enseñanza-aprendizaje juega un papel fundamental y, la manera en cómo se conciba éste influirá en el aprendizaje de nuestros lectores, ya que, por ejemplo, Sánchez Miguel (1993), señala que para los malos lectores el acceso a los conocimientos previos es limitado, sus estrategias se limitan a estrategias de listado, omitir y copiar, fragmentando así la información del texto, lo que, por supuesto, limitará su comprensión global.

2.3 Enseñanza de las estrategias de comprensión lectora

La finalidad de las estrategias es mejorar la comprensión lectora, no busca la automatización o disminución del tiempo de respuesta. Razón por la que los

procedimientos para su enseñanza deben elegirse cuidadosamente de acuerdo a los objetivos que se persiguen, características de la tarea, del material y del propio aprendiz. La automatización corresponde más a los hábitos de estudio que a las estrategias de comprensión lectora (Hernández, 1995).

Por otro lado, para la enseñanza de la comprensión lectora partimos de que la decodificación y la comprensión son dos procesos básicos implicados en la lectura; por lo tanto, el lector eficaz es el que implementa ambos procesos de manera simultánea (Cooper, 1998). Huerta y Matamala (1995), indican que no hay comprensión lectora que antes no haya pasado por una fácil y fluida decodificación, ya que aunque ciertamente el aprendizaje de la comprensión lectora es mucho más difícil y largo que el aprendizaje del descifrado, el primero sí necesita del segundo para que se dé.

Rosenshine (1980 en Alejandre y Vargas 2005), menciona que para que se dé una comprensión de lectura es esencial la presencia de una serie de habilidades, tales como: localización de detalles, identificación de la idea principal, reconocimiento de la secuencia de eventos, desarrollo de conclusiones, reconocimiento de relaciones causa-efecto, comprensión de palabras en el contexto, realización de interpretaciones y construcción de inferencias desde el texto. Sin embargo, tales habilidades no son enseñadas necesariamente en un mismo orden o secuencia por programas elementales.

Por su parte, Cooper (1998), partiendo de que la comprensión lectora es una actividad constructiva compleja donde el lector adquiere una participación activa, consideró preciso tomar en cuenta algunos elementos fundamentales para un programa de enseñanza de la comprensión lectora.

1. Desarrollo de la información previa y del vocabulario.
2. Configuración de determinados procesos y habilidades.
3. Correlación de la lectura y la escritura.

En este sentido, el autor dice que para que un programa sea eficaz, no sólo ha de enseñarse en la materia de lectura, sino en el resto de las materias, ya que la naturaleza de la comprensión lectora es responsabilidad de todos los profesores. De hecho, Díaz Barriga y Aguilar (en López, 1995), señalan que la enseñanza de las estrategias debe comenzar desde los primeros ciclos de educación formal, de manera que los programas de intervención no tengan un carácter remedial atacando la problemática en su fase avanzada y no de origen.

Al respecto, Palincsar y Brown (1984 en Alejandre y Vargas, 2005), añaden que dado “que el aprendizaje escolar tiene lugar en un contexto social, la comprensión lectora debería ser enseñada como una actividad de colaboración...” (p. 53), una alternativa es la enseñanza recíproca, técnica en la cual los alumnos y profesores dialogan respecto a las estrategias para estudiar cierta materia.

Por su parte Alejandre y Vargas (2005), retoman las habilidades necesarias para la comprensión lectora y las resumen en los siguientes puntos:

- Reconocimiento de las palabras.
- Extraer las ideas contenidas en las frases y párrafos del texto y conectarlas entre sí (microestructura del texto).
- Identificar las ideas principales o el significado global del texto (macroestructura).

- Analizar la estructura interna del texto, es decir, identificar si es un texto narrativo o expositivo (superestructura del texto).

Aunque sean menos, más o repetidas las habilidades necesarias para la comprensión lectora mencionadas por diferentes autores, lo cierto es que todos coinciden en que es de suma importancia que los lectores cuenten con ellas para un mejor éxito en la comprensión.

Brown, Campione y Day (en Mayer, 2002 citados en Alejandre y Vargas, 2005), mencionan que además de las habilidades necesarias para una comprensión efectiva, son necesarios, tres tipos de conocimientos:

- *Conocimiento de contenidos*: hace referencia a la asimilación y uso del conocimiento anterior, es decir, el dominio que el lector tiene del texto. Esto lleva a hacer modificaciones de la información que ya se posee (esquemas) con respecto a la nueva.
- *Conocimiento estratégico*: se refiere a la realización de inferencias durante la lectura.
- *Conocimiento metacognitivo*: es la supervisión de la comprensión del material por parte del lector.

En la medida en que los elementos mencionados por los diferentes autores se interrelacionen para dar forma a la enseñanza de la comprensión lectora, será posible también identificar alguno de los cuatro niveles de comprensión distinguidos por Elosúa y García (en Díaz Barriga y Hernández, 1998 citados en Balderas y Zárate, 2003).

1. *Nivel de decodificación*. Son los microprocesos responsables del reconocimiento de grafías y su asignación del significado léxico.

2. *Nivel de comprensión literal.* Se refiere a reproducir la información expresada en el texto, es decir, comprender lo explícito, lo cual no implica una construcción personal por parte del lector.
3. *Nivel de comprensión inferencial.* En este nivel intervienen macroprocesos mediante los cuales es posible la elaboración semántica profunda del texto, en la cual intervienen los esquemas y estrategias del lector dando como resultado la representación global del texto dada por la construcción de un modelo mental del mensaje que el autor comunicó. Abarca ir más allá de lo expresado explícitamente en el texto.
4. *Nivel de metacompreensión.* Es el nivel de conocimiento y control que el propio lector tiene acerca de su comprensión y que le sirve para reflexionar y regular tal proceso. De esta manera, la lectura es un proceso constante de elaboración y verificación de hipótesis o predicciones que llevan a la construcción de una interpretación.

Es así, que dado el carácter interactivo del proceso de lectura, es posible instrumentar acciones que guíen a la comprensión lectora. Por ejemplo, en el caso del lector, se hace referencia al desarrollo y uso de estrategias. En el caso de los textos, se ofrecen ayudas intratextuales y extratextuales, señalizaciones, etc., cuyo objetivo es favorecer la construcción del texto.

2.4 Modelos para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora

Existen diferentes procedimientos que han probado su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, entre ellos destacan tres: enseñanza directa, modelado y enseñanza recíproca

(Hernández, 1995). Vale la pena revisarlos brevemente simplemente para conocerlos, aunque en este estudio no se siguió alguno en particular.

Enseñanza directa

Este modelo se centra en el proceso-producto; consiste en explicar a los alumnos lo referente a una habilidad. Parece ser un tanto rigurosa y sistemática su aplicación. Bauman (1985, 1990 en Solé, 2000), divide el modelo en cinco etapas:

- introducción: explicación de los objetivos y su utilidad;
- ejemplo: se ejemplifica la estrategia a trabajar;
- enseñanza directa: se muestra, explica y describe la habilidad;
- aplicación dirigida por el profesor: se trata de poner en práctica la habilidad, bajo control y supervisión del docente, y
- práctica individual: el alumno utiliza la habilidad de manera independiente.

Modelado

Este tipo de procedimiento instruccional implica que para mostrar la forma correcta de aplicar la estrategia, el instructor tiene que actuar frente a los estudiantes. Es el modelo a seguir, por tanto, debe cuidar cada una de las acciones que realiza para su enseñanza y aprendizaje. Se trata de que el alumno copie la forma de proceder del profesor.

Danserau (en Morles, 1985 citado en Hernández, 1995), ha hecho una distinción entre tres tipos de modelamiento:

- a) Un modelamiento en el que el instructor muestra el producto final y cómo éste fue logrado.
- b) Otra es cuando el instructor muestra el desarrollo completo de la aplicación de una estrategia determinada.
- c) La tercera forma es lo que se llama modelamiento interactivo, en el cual varios estudiantes realizan el trabajo y se van dando retroalimentación mutua.

Enseñanza recíproca

Este tipo de instrucción tiene lugar cuando un profesor y sus alumnos establecen un diálogo sobre las estrategias necesarias para estudiar una materia, comprender un texto, resolver un problema, etc. Está diseñado para enseñar a utilizar cuatro estrategias básicas de comprensión de textos: hacer predicciones y preguntas sobre el texto, clarificar dudas y resumirlo. Aquí, el alumno tiene que tomar un papel activo, la discusión es dirigida por turnos por los distintos participantes. El profesor puede ofrecer ayuda a los participantes.

Brown y Palincsar (1984 en Alejandre y Vargas, 2005), explican que en este modelo, el profesor encabeza una discusión acerca de un texto respecto al cual genera una pregunta reflexiva, lo resume (identificar la idea principal para sintetizar lo leído y la discusión), clarifica cualquier problema de comprensión (ideas ambiguas, mal comprendidas o poco familiares) y hace predicciones acerca de lo que iba a ocurrir a continuación en el texto, a partir de las claves que el mismo le proporciona, los conocimientos previos del lector y sus expectativas. En

caso de generarse algún desacuerdo se relea el texto y se discuten las opciones para llegar a un consenso.

Para llevar a cabo el procedimiento de enseñanza recíproca se recomienda plantear situaciones de la vida real, presentar oraciones simples que contengan una pieza obvia que lleve a preguntar qué, cómo, cuál, etc., y/o presentar párrafos breves en los cuales se pueda localizar fácilmente la idea principal.

Este tipo de enseñanza sirve para estimular la autorregulación y el automonitoreo que promueve el aprendizaje intencional. Este procedimiento está inspirado en tres principios teóricos provenientes de los trabajos de Vigotsky.

- El origen social de los procesos cognoscitivos superiores que inicialmente ocurren en la interacción social y después de haberse experimentado en las interacciones son interiorizados, transformados y apropiados.
- La zona de desarrollo próximo (ZDP) da lugar a la enseñanza recíproca. La ZDP es la distancia que hay entre el desarrollo real y el desarrollo potencial de solución de problemas bajo la guía de un adulto o compañero capaz.
- Actividad contextualizada y holística. En la enseñanza recíproca el aprendiz se involucra en la actividad total, dentro del contexto de lectura significativa y funcional.

Aunque la enseñanza recíproca ha demostrado que puede ser uno de los medios instruccionales más efectivos para mejorar la comprensión, lo ideal es que la instrucción cumpla con los siguientes aspectos:

- sea directa, explícita y prolongada,
- estructure bien las tareas, de acuerdo a etapas alcanzables,

- tome en cuenta los materiales adecuados a los sujetos, según su nivel de desarrollo cognitivo,
- proporcione a los alumnos información detallada sobre la tarea a realizar,
- brinde numerosas actividades de práctica activa,
- proporcione retroalimentación y corrección inmediata, particularmente en el caso de material nuevo,
- supervise de forma activa los progresos realizados,
- fomente la autoevaluación y,
- plantee nuevas estrategias.

Hernández (1995), añade que el proceso a seguir por cualquier persona que entrene a estudiantes en estrategias de comprensión lectora o cualquier actividad educativa debiera ser: supervisar y evaluar lo que se planifica y planificar la evaluación, de manera interrelacionada.

En este sentido, reiteramos que la evaluación de la comprensión lectora es un elemento importante en la instrucción. Su necesidad se deriva del hecho de que proporcionará información respecto a los logros alcanzados por los lectores, según lo planeado en el programa de instrucción y los objetivos que se persigan. Por ello, a continuación se aborda de manera más detallada.

Evaluación de la comprensión lectora

La evaluación es un elemento que inevitablemente hay que considerar y que es muy útil en el momento en que se necesita saber cómo aprenden los alumnos y cómo es posible ayudarles para que mejoren su aprendizaje. Consiste en una actividad donde se establecen criterios para asegurar que el lector logró

una comprensión del material. Estos criterios tienen que tomar en cuenta: las características del lector cuando se enfrenta al texto, los objetivos de enseñanza, los materiales, la relación entre la lectura y los objetivos que se persiguen, la utilización del conocimiento previo en la generación de inferencias, la metacompreensión del lector. Tomar en cuenta tales factores permitirá planificar e intervenir en el proceso de manera más óptima.

Sin embargo, cuando muchos docentes adoptan la concepción de la lectura como un proceso de transferencia de la información, y para ellos los buenos lectores son eficientes cuando llevan a cabo esta transferencia; evalúan la comprensión lectora por la cantidad de información transferida y poco les ha de importar tomar en cuenta los factores que intervienen en la comprensión. Quienes adoptan este modelo trabajan con técnicas de lectura aisladas, por ejemplo, las fichas de colección (Cairney, 1992).

Una evaluación puede llevarse a cabo en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, depende de los objetivos que se persiguen. Gómez Palacio (en Zúñiga, 2001), menciona que la evaluación de la comprensión lectora debe caracterizarse por ser una tarea o actividad estimulante para los niños, pues según algunos estudios realizados, se ha demostrado que si a un niño se le da a conocer la tarea a realizar en una situación de evaluación, su comprensión mejora, pues conoce los objetivos que se persiguen al leer y además puede hacer uso de su metacompreensión.

Para llevar a cabo la evaluación, existen varias estrategias como la autogeneración de preguntas, la elaboración de resúmenes, esquemas y mapas. También se han elaborado varias pruebas que varían en función de la naturaleza

de sus objetivos. Como lo describe Castañeda (1996), hay las que detectan fallas en la comprensión de textos, las de conocimiento sobre las estrategias de comprensión y las de evaluación del uso o aplicación de las estrategias de comprensión.

Carriedo y Alonso (1994, en Hernández 1995), establecen como criterio principal de la evaluación el determinar qué es lo que se puede considerar como indicador válido de comprensión y los factores que influyen en que se logre o no. Para ello, el enseñante debe establecer, después de haber leído el texto, qué representaciones o interpretaciones del mismo son aceptables a los distintos niveles de la comprensión.

Los diferentes criterios que estos autores han considerado como indicadores de comprensión son:

- Conocimiento del significado del vocabulario en el contexto.
- Representación de las distintas proposiciones.
- Representación del significado central del texto.
- Comprensión de las connotaciones emocionales.
- Uso de la información contenida en el texto para diferentes propósitos.

Los procedimientos que proponen para evaluar la comprensión lectora son:
El *recuerdo conjunto del texto* como indicador de comprensión. Significa pedirle al alumno que cuente, sin volverlo a ver y con sus propias palabras, el texto que ha leído, la idea o ideas más importantes que comunica el autor. Para esto, antes de que el alumno inicie la lectura es necesario informarle que se le harán unas preguntas sobre lo que aprenda.

Cuestionario acumulativo. Consiste en plantear preguntas específicas para comprobar aspectos parciales y globales de la comprensión del texto. El tipo de pregunta depende de los criterios planteados anteriormente; hay que tener cuidado de que realmente se evalúe el nivel que se quiere evaluar. Éste es un tipo de evaluación que puede ser muy útil, sin embargo, es necesario combinarlo con otros métodos para que la evaluación sea más precisa.

Cuestionario sistemático. Se acompaña de una entrevista, se le pregunta la idea principal, las razones por las que la considera la idea principal, y en función de sus respuestas se le van sugiriendo modificaciones al texto y se le va cuestionando a la vez sobre las modificaciones de la idea principal. Esta forma de evaluar permite al sujeto llevar a cabo inferencias.

Otras estrategias de evaluación son las propuestas por Elosúa y García (1993, en Hernández, 1995):

- a) Cuando la respuesta es correcta.
 - Hacer explícita la aprobación al alumno y ofrecerle retroalimentación positiva.
 - Pedir razones que justifiquen su respuesta.
 - Pedir al estudiante que analice y reflexione sobre lo que ha hecho.
- b) Cuando la respuesta es inicialmente incorrecta, pero se corrige después.
 - Informarle sobre su error con naturalidad.
 - Buscar las razones del fallo inicial.
 - Enseñarle a evaluar su respuesta buscando el por qué de su incorrección y enseñarle a subsanar errores.

- Entrenar al estudiante a que confirme o rechace sus hipótesis mediante la comprobación de las mismas.
- c) Cuando la respuesta es parcialmente correcta.
- No rechazar la respuesta del alumno. Reforzar los aspectos parcialmente correctos de la misma.
 - Dar información para que el estudiante sepa qué es correcto y qué no lo es, de manera que pueda saber las características a las que debe ajustarse su tarea.
 - Favorecer la generalización poniéndole preguntas con respuestas similares.
- d) Cuando la respuesta es incorrecta.
- Utilizar las respuestas incorrectas como punto de partida para corregir las funciones que son prerrequisito para la solución correcta de la tarea.
 - Limitar el significado emocionalmente negativo del fracaso ayudando al alumnado a preguntarse cómo debe resolver el problema.

Evidentemente, no es tarea fácil encontrar las mejores formas de evaluación para la comprensión lectora, sin embargo, no es una tarea imposible sólo basta tener los objetivos bien claros acerca de lo que se desea evaluar, para qué, tomar en cuenta los factores que intervienen en la comprensión, el tipo de trabajo intelectual que implica para el lector, tener claro si servirá para diseñar situaciones pedagógicas que propicien el desarrollo lector de los alumnos, y qué hay con las implicaciones pedagógicas, etc. Es un trabajo arduo sobre el que hay que trabajar mucho, pero que reflejará un cambio de actitud hacia el significado de

la comprensión de textos y la construcción de significados por parte de los lectores.

Hacer una buena evaluación de la comprensión lectora, proporcionará mucha información valiosa acerca de las dificultades con las que se enfrentan los lectores y que la obstaculizan; por ejemplo, puede presentarse cambio de palabras, dificultad en la pronunciación, omisión y adición de letras, palabras o signos de puntuación, falta de conocimiento, etc. Aunque puede darse el caso de niños que presenten estos problemas, pero que su comprensión no se afecta para nada, sin embargo, hay que buscar las alternativas necesarias.

Es conveniente que exista una periodicidad para evaluar la comprensión lectora; tales evaluaciones pueden ser al inicio, medio y fin del ciclo escolar, cuidando de no agotar la disposición e interés de los niños puesto que esto puede influir negativamente en el desempeño lector (Gómez Palacio, Villarreal, López, González y Adame, 1995).

2.5 Implicaciones educativas de la comprensión lectora

Como lo manifiesta Cairney (1992), a veces cuando se pide una tarea de comprensión de textos, las respuestas se basan en supuestos erróneos que sólo implican la transferencia del saber de la página del libro al cerebro del lector. Estas actividades, efectivamente, sólo comprueban hasta qué punto los niños transfieren la información de una u otra forma. Una vez que se aprenden las reglas del juego, las respuestas correctas incrementarán, desarrollándose la habilidad para transferir información, más no para comprender.

Lo anterior lleva a una reconceptualización de la lectura, donde ya no sea posible un proceso mecánico que se limite a la asimilación y enseñanza del código o las habilidades de decodificación, sino que vaya más allá, que se enseñe a utilizarla con fines de información y aprendizaje significativo; que la comprensión lectora se centre en el proceso que enseñe al alumno a cómo actuar ante él, no en el resultado o producto. Para lograrlo se requiere un profesor creativo, capaz de preparar actividades donde se estimule la creación de significados y el “aprender a aprender” por parte del alumno, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de factores.

Enseñar la lectura como un simple proceso de transferencia lleva a pagar un fuerte precio posteriormente: lectores pasivos, mecánicos, que creen que la comprensión es un proceso que les exige atribuirse los significados de otros y, por tanto, no construyen los suyos (Cairney, 1992). Esto no debe ser así, los alumnos deben servirse de ella para acceder a nuevos contenidos de aprendizaje.

Para el sistema educativo la tarea es doble, por un lado se busca potenciar la capacidad del profesor para enseñar y, por el otro, la de los alumnos para aprender a aprender. Aprender a leer es darle un sentido a la lectura, formar lectores activos y autónomos que vean que leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir de los textos escritos.

Se debe procurar que la lectura no se convierta en una rutina diaria, aburrida, fastidiosa, etc. una manera de lograrlo es crear un ambiente de aula con fuerte sentido de comunidad, siendo uno de los principales retos a los que se enfrentan los docentes. En una comunidad dinámica los niños disfrutan al

compartir la lectura, sus conocimientos y sus experiencias. Esto es enriquecedor para ellos porque además estimula su aprendizaje (Cairney, 1992).

Muchas definiciones y supuestos sobre la lectura han pasado de moda y el conocimiento sobre su proceso ha aumentado, sin embargo, respecto a la enseñanza de la comprensión lectora se han producido pocos cambios. Aún se mantienen muchos supuestos tradicionales. Aunque se ha dicho que la lectura es un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significado, aún se sigue enseñando la comprensión como un proceso de transferencia de información (Cairney, 1992).

Obviamente, estudiar la comprensión lectora desde el enfoque cognoscitivo implica cambios y retos fuertes para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Trae consigo muchas cosas como el buscar que el aprendizaje sea interactivo, buscar ambientes de aula diferentes, lo que significa crear ambientes que favorezcan el aprendizaje; lograr una motivación intrínseca. También implica conocer y estudiar los procesos, factores, etc. que se hayan involucrados en la comprensión lectora; tal es el caso de las inferencias.

De acuerdo con Graesser, Singer y Trabasso (1994) y McKoon y Ratcliff (1992 en Schmalhofer, Franken y Schwerdtner, 1996) y García Madruga (et al.), la generación de inferencias es uno de los temas centrales más investigados en el procesamiento del discurso, y más específicamente su papel en la comprensión de textos. Como ya ha sido mencionado, para que la comprensión lectora tenga lugar es necesario que el lector aporte todos sus conocimientos previos y experiencia, llene huecos mediante procesos inferenciales e interprete la información que se le presenta en el texto. Sin embargo, los procesos

inferenciales requieren necesariamente el uso de estrategias para que sea posible el procesamiento de la información. Al respecto, autores como Olmos (1986), sostienen que hay estrategias como la generación de inferencias que se tienen que enseñar, tal es el caso de los niños de tercer grado que no derivan inferencias espontáneamente, lo que hace necesario la activación de sus esquemas o conocimientos pertinentes.

En el siguiente capítulo, se aborda de manera exhaustiva el tema central de este estudio: las inferencias.

CAPÍTULO 3

INFERENCIAS

3.1 Las inferencias

Cuando en un texto se ofrece información explícita, pero no suficiente, el lector tiene dos caminos: o infiere lo implícito (trascender a la comprensión literal o ir más allá de lo que el texto ofrece explícitamente), o simplemente no comprenderá lo que lee.

En este sentido, son varios los autores como Johnson y Smith (1981), van Dijk y Kintsch (1983) y Cooper (1998), que coinciden en reconocer el imprescindible papel que tienen las inferencias en la comprensión e interpretación de cualquier discurso oral o escrito. Obviamente, debemos entender que no es lo mismo una conversación que una lectura, pues en la primera podemos percatarnos de movimientos, gestos o acciones que ayudan a transmitir e interpretar el mensaje. En cambio en el discurso escrito no sucede así, por lo que el lector debe ser capaz de interpretar los mensajes explícitos e implícitos que el texto le da para poder darle un significado a lo que lee (Aristizábal, 2001).

Luceño (2000), señala que además de identificar las marcas de cohesión presentes en el texto, el lector debe inferir cuáles son las relaciones implícitas, es decir, las inferencias. Por ello, es importante saber a qué nos referimos con elaborar inferencias y por qué resultan tan importantes.

Como se revisó en el Capítulo 1, comprender es un complejo proceso mental de formar, elaborar, modificar e integrar las estructuras de conocimiento; implica establecer conexiones lógicas entre las ideas, por lo que es necesario relacionar lo

que se lee con lo que se sabe, lo que lleva a indagar el significado más profundo del texto, y para llegar a ello, es necesario elaborar inferencias.

La elaboración de inferencias es uno de los pasos a seguir en la fase de construcción del significado, constituye el centro de la comunicación humana y está influida por la experiencia del lector, es decir, ocurre cuando el lector hace uso de su conocimiento previo para agregar información adicional que no está en el texto, pero que es necesaria (van Dijk y Kintsch, 1983); por lo tanto, no es posible eliminarla de dicho proceso ya que no sería posible integrar las distintas partes del discurso (Castañeda, 1996; Cooper, 1998 y Pipkin, 1998), ni lograr la coherencia local y global; tampoco sería posible establecer relaciones causales, ni resolver problemas anafóricos (www.voluntad.com.co/colegios/cdd0544/proyecto.html). Definitivamente, sin la elaboración de inferencias no hay posibilidad de comprensión, ya que son una parte esencial de este proceso; y aunque autores como Lebrija (2002) dicen que es una estrategia de elaboración que se realiza durante, van Dijk y Kintsch (1983) dicen que no necesariamente es así (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; Kintsch y van Dijk, 1976).

Este proceso de elaborar inferencias es necesario porque cuando leemos un texto el autor no da toda la información en forma textual, no describe una situación con sus mínimos detalles, sino que deja mensajes semiocultos que deben ser percibidos por el lector, ya que el escritor supone que los lectores poseen conocimientos suficientes y pueden extraer conclusiones, predecir, llenar huecos, aumentar/añadir información que no está explícita en el texto, etc., sin necesidad de explicaciones exhaustivas (Haberlandt y Graesser en Graesser y Bower, 1990 y Luceño, 2000). Claro que para ello, el lector debería usar sus capacidades mentales

y hacer uso de sus propios conocimientos (razonamiento, análisis, imaginación, etc.) para captar, analizar, interpretar y utilizar la información (Aristizábal, 2001) .

La mayoría de las inferencias que se realizan son inconscientes y automáticas, es decir, no nos paramos a cada momento para analizar y deducir información; además, éstas pueden ser correctas o incorrectas de acuerdo con lo que el lector sabe y lo que proporciona el texto (Flood, 1984). Es decir que, para captar plenamente la información implícita de un texto, es necesario elaborar inferencias apoyándose, tanto en los esquemas que se poseen como en las claves o pistas del propio texto las cuales se usan a fin de inferir lo que es altamente probable que suceda en una historia o suceso más adelante, como en una novela policíaca donde se dan pistas para ir generando hipótesis. Tales claves al combinarlas con los conocimientos previos permiten que el texto se entienda (Solé, 2000). Esto mismo es lo que Luceño (2000), menciona como inferencias basadas en el texto y las que se basan en los conocimientos o esquemas del lector. En este sentido, habla de una escala de inferencia (comprensión literal, comprensión inferencial y respuestas creativas) para determinar hasta qué punto el lector hace uso del texto y hasta qué punto emplea sus propios conocimientos para comprender un texto.

Por supuesto, que elaborar inferencias requiere invertir una parte de energía cognoscitiva importante y, por tanto, la participación activa del lector, pues cuando se está frente a quien da el mensaje es posible preguntar para aclarar huecos, pero cuando no es así, es necesario arreglárselas solo, a partir de lo que sabe, lo que implica activar todos los conocimientos sobre un tema específico.

El estudio de las inferencias y el papel que juegan en la comprensión ha sido importante dentro del campo del procesamiento del discurso, ya que la elaboración

de inferencias se lleva a cabo en todos los niveles de procesamiento, pues cada uno de estos niveles requiere apelar a conocimientos no estrictamente presentes en el texto. Es así que desde el primer nivel de lectura se infiere el significado de palabras desconocidas, tarea que puede lograrse gracias al contexto, así, se haría referencia al procesamiento abajo-arriba. Sánchez Miguel (1993) y Pipkin (1998) manifiestan que aquellas que tienen que ver con los elementos centrales del texto son las que se elaboran con mayor probabilidad. Algunas otras se llevan a cabo durante la lectura y se integran en la representación final, lo cual garantiza, normalmente, la representación coherente del texto.

Lo cierto es, que hasta ahora no existe una teoría integradora sobre la generación de inferencias; existen modelos, hipótesis o miniteorías plausibles al respecto, sobre todo en el campo de la Lingüística y la Inteligencia Artificial. Algo importante de señalar es que muchos de los estudios realizados se han limitado al uso de los textos narrativos dejando de lado los de tipo expositivo, luego entonces se habla de inferencias en general. Éste es un aspecto que hay que tener muy presente porque lo investigado en el campo no es muy fácil de generalizar a los textos expositivos si se toma en cuenta que son textos que, como se revisó en el primer capítulo, dadas sus características requieren otro tipo de procesamiento por parte del lector.

Así lo demuestra el estudio realizado por León y Escudero (2004) donde, por un lado quisieron analizar si el tipo de texto influye sobre las expectativas de lectura y las inferencias en estudiantes universitarios; y por otro lado, determinar si los procesos de inferencias se generan independientemente de la cultura y la lengua. Para analizar lo anterior, trabajaron con 40 estudiantes universitarios

norteamericanos y españoles quienes tenían que leer tres tipos de textos (narrativos, expositivos y periodísticos). A través de una técnica de pensamiento en voz alta (protocolos verbales) pedían a los sujetos que fueran verbalizando (al tiempo que se les grababa) todo lo que los textos les sugerían mientras que lo leían. Posteriormente, hicieron un análisis de lo grabado para examinar las inferencias que tuvieron lugar durante la lectura. Sus resultados arrojaron que las respuestas dadas por ambos grupos fueron similares, lo que sugiere que el procesamiento de inferencias no se ve restringido por diferencias culturales y/o lingüísticas. En cambio, sus datos indicaron que el tipo de texto sí es una variable significativa para la elaboración de inferencias, dado que los textos expositivos evocaron más explicaciones y problemas de comprensión que los narrativos; además, cada tipo de texto evoca diferentes tipos de inferencias y estimula la activación de diferentes contenidos y procesos de memoria.

Por su parte Morales (2003), en su estudio sobre las inferencias en la comprensión lectora de textos narrativos que tuvo como propósito que los alumnos de tercer grado mejoraran su comprensión lectora a través de la generación de inferencias, mediante un programa de intervención, logró que los niños entendieran que la información no sólo estaba en “las letras”, sino en “algún otro lugar”, en lo que ellos sabían, en su imaginación, en su capacidad para llenar huecos durante la lectura, etc. Lo que confirma lo sostenido por varios autores respecto a que los procesos de inferencia implican la información proporcionada por el texto y los conocimientos previos del lector. Finalmente, los resultados demostraron que los alumnos adquirieron la estrategia de elaborar inferencias en los textos narrativos que leyeron. A su vez, se confirmó que la comprensión lectora

es un proceso dinámico que requiere la participación activa del lector, así como sus conocimientos previos y la interacción de estos con el texto. Esta investigación es un aporte importante acerca de cómo mejorar la comprensión lectora en el nivel de educación básica.

El estudio de las inferencias es un campo que requiere de mayor investigación; y es que en este sentido, se plantea la necesidad de líneas de investigación para establecer nuevas taxonomías o determinar cómo, cuándo y dónde se generan las inferencias o si se relacionan con otros procesos cognoscitivos (León y Escudero, 2004).

La cantidad de inferencias que se haga de un texto puede determinar la manera como se comprenda (Pipkin, 1998); y justamente, la práctica de elaborar inferencias se encuentra implícita en una gran variedad de habilidades de lectura utilizadas por los buenos lectores, ejemplo de ellas son: las conclusiones, reconocimiento de las relaciones causa-efecto, predicciones y uso del contexto para encontrar el significado de palabras (Cooper, 1998).

Sin embargo, a pesar de los estudios que se han hecho con respecto a la elaboración de inferencias éstas siguen conceptualizándose de diversas formas, su término aún es impreciso, lo que hace que sea uno de los numerosos aspectos problemáticos por resolver. No obstante, todas las definiciones de inferencias hacen referencia a que son habilidades que el lector utiliza para comprender aspectos determinados del texto. Suponen huecos o espacios de información que el sujeto tiene que llenar, contenidos ausentes o insuficientemente manifiestos en el texto para lograr su coherencia global. Para llenar estos huecos entran en juego

los esquemas funcionando como fuentes de conocimiento en torno a hechos, eventos o conceptos específicos y que se almacenan en la memoria.

Es decir, que la elaboración de inferencias es posible gracias al uso que el lector hace de sus esquemas, experiencias y del significado del resto del texto incluyendo las pistas contextuales. Sin embargo, aunque no es posible acceder a la forma en que los huecos son rellenados intraindividualmente, sí se pueden constatar los resultados de este proceso de llenar huecos a través de cómo recuerda el lector un texto, cómo responde a preguntas acerca de él y que implican elaborar inferencias y no buscar información literal en el texto, cómo anticipa lo que sigue, cómo define palabras que no conoce, etc. Es decir, las inferencias que se realizan son un indicio claro de la representación que el lector está haciendo del texto, así como del significado que le está dando (Pipkin, 1998).

3.1.1 Definición de inferencia

Son varias las definiciones que se han dado de inferencias, vale la pena revisar algunas de ellas para ver en qué varían o en qué convergen.

Schank (1975, en Warren, Nicholas y Trabasso, 1979 en Freedle, 1979), funcionalmente define a la **inferencia** como “la operación de conectar proposiciones (conexión textual) y/o de llenar huecos”. Para aclararlo expone el siguiente ejemplo:

“Era un viernes en la tarde, Esther está pintando un dibujo. Cuando Esther lo está mirando, David, que llega malicioso, decide molestarla, para lo cual ata con varios nudos las dos agujetas de los zapatos de Esther. Ella, al intentar caminar se cae”.

Se supone que los sentimientos maliciosos de David dieron por resultado molestar a Esther hasta conducirla al suelo.

La modalidad de la inferencia de llenar huecos, ocurre cuando dada una situación o acción, la motivación no se aclara y el lector tendría que suponerlo si el escritor más adelante no lo aclara y es

necesaria para la comprensión de las oraciones del texto, por lo que la exactitud de la inferencia depende de la información dada en el texto y de la extrapolación que el lector haga de su conocimiento sobre los objetos y eventos ocurridos, o sea, la información que tenga sobre por qué una persona puede actuar así.

Se puede derivar la inferencia de que Esther está pintando un cuadro porque el trabajo artístico le produce gran satisfacción lo cual explica por qué ella no se percata de la presencia de David.

La definición de Johnston (1989) es muy similar a la de Schank. Johnston define a las inferencias como actos fundamentales de la comprensión a partir de las cuales se predice prácticamente toda la información porque permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases, y completar partes de información ausente.

Pipkin (1998), agrega que las inferencias son marcos interpretativos necesarios para comprender lo que se escucha o se lee, ya que permiten completar lo que no se ha dicho o lo que no está escrito. "...el ser humano muestra notables capacidades para inferir el significado de los mensajes que recibe de sus semejantes y es capaz de extraer no sólo el contenido semántico de los mismos, sino también la intención subyacente." (p. 17 y 18).

En general, puede destacarse que, en efecto, la mayoría de los autores coinciden en que elaborar inferencias es un acto fundamental para la comprensión, que implica completar información cuando no se proporciona en el texto de manera explícita pero que es necesaria para su comprensión.

3.2 Función de las inferencias

Es importante destacar que las inferencias cumplen varias funciones dentro de la comprensión lectora; tales funciones van desde buscar el significado de una

palabra (auxiliándose del contexto), hasta establecer relaciones lógicas para entender un párrafo o idea.

Warren y cols. (1979 en Freedle, 1979), dedicaron especial atención al estudio de las inferencias en la comprensión lectora y, al igual que otros autores como Vidal-Abarca y Gilabert (1991), concluyen que hay quienes conciben a las inferencias como un proceso y otros como una estrategia, pero lo cierto es que cumplen las mismas funciones.

Por ejemplo, ante la situación de llenar huecos de información que no está explícita en el texto, Warren, Nicholas y Trabasso dan el siguiente ejemplo:

Si el texto dice “Juan voló a Nueva York”, uno infiere que primero Juan fue al aeropuerto, subió al avión, etc.

Sin embargo, no seríamos conscientes de esta inferencia, sino hasta el momento en que se nos pregunta al respecto. Esto es, que no elaboramos inferencias, sino hasta que necesitamos aclarar una situación o evento, integrar ideas, etc.

Saber que Juan fue al aeropuerto en taxi es una información que meramente se espera, ya que hay cabida para ella. Si no se da la información, la conseguimos nosotros.

Autores como Seifert (en Graesser y Bower, 1990), Johnston (1989) y Pipkin (1998) y Trabasso (1980 en Johnston, 1989), mencionan que las inferencias tienen las siguientes funciones:

1. Permiten tener una representación coherente del texto al facilitar las conexiones entre las diferentes partes de éste.
2. A través de los procesos de deducción el lector puede llegar al significado de palabras desconocidas o polisémicas, tomando de base el contexto.
3. Permiten acceder a significados e información no explícitamente contenida en el texto.

4. Permiten la resolución de inferencias pronominales y nominales.

Sánchez Miguel (1993), retoma el ejemplo del “viaje de Juan” para decir que las inferencias pueden ser sobre los roles semánticos porque sirven para establecer la continuidad temática de lo tratado en el texto, crean relaciones causales entre las ideas y, sobre todo, son necesarias para crear la macroestructura del texto (comprensión global del texto). Buscan que la representación del texto sea coherente. Es así que intervienen en todos los niveles del procesamiento, ya que cada nivel de procesamiento requiere apelar a conocimientos no estrictamente presentes en el texto.

En general, las inferencias pueden ser conectoras, completan huecos cuando generan información que no está explícita en el texto, ayudan a establecer una continuidad temática, crean relaciones causales y predictivas, y llevan a la integración textual o coherencia global del texto (macroestructura).

3.3 Variables que influyen en la elaboración de inferencias

Para que las inferencias idóneas sean hechas en el momento correcto y que el conocimiento relevante sea activado en cada situación, se requiere de complicadas estructuras de control como son los **esquemas** (Castañeda, 1996 y Vidal-Abarca y Gilabert, 1991), ya que son la fuente desde la cual se realizan (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999).

En este sentido, los esquemas (paquetes de conocimiento) son considerados las bases para realizar las inferencias, a fin de completar su significado y asegurar la comprensión, ya que dirigen y focalizan la atención del

lector sobre determinados aspectos del texto facilitando la elaboración de inferencias. O sea que, a través de ellos, las inferencias proporcionan elementos que el propio material no proporciona directamente y que, sin embargo, son necesarios para la comprensión o significado global del texto. Por ejemplo, la acción de un personaje nos puede llevar a inferir sus sentimientos que lo llevan a actuar de determinada manera, como se vio en el ejemplo de Esther y David, explicado en páginas anteriores; esto es gracias a que por nuestra experiencia nos hemos formado esquemas de cómo actúan las personas ante determinadas situaciones. El texto lo que nos informa es que debe haber una respuesta interna pero no nos dice concretamente cuál es, es justo lo que tenemos que inferir (Sánchez Miguel, 1993).

De acuerdo con Cooper (1998) "...los esquemas que el lector desarrolla a partir de la experiencia configuran la base de su información previa en relación con un tema determinado." (p. 108). De esta forma, de los esquemas existentes se tiene que buscar aquel que se ajusta mejor a lo que se quiere interpretar, es decir, que los esquemas se adaptan a las distintas situaciones, durante la elaboración evalúan en qué grado se adecuan a los datos que se presentan.

Refiriéndose a los **conocimientos previos** Flood (1984); Gutiérrez-Calvo y Carreiras (1990) y Morrow, Bower y Greenspan (en Graesser y Bower, 1990), manifiestan que juegan un papel importante para la elaboración de inferencias y, por lo tanto, para la comprensión como lo manifiestan. La aportación que se haga de ellos afecta a todos los niveles de procesamiento. Johnston (1989), dice que entre mayor sea el conocimiento previo, mayor va a ser la probabilidad de que se conozcan palabras relevantes (un vocabulario limitado es indicación de una capacidad limitada para hacer inferencias correctas), de que se hagan las inferencias

adecuadas mientras se lee y de que se construyan modelos adecuados de conocimiento. Esto lo confirman también Carpenter y Just (en Orasanu, 1986) cuando dicen que si no se tiene idea de lo que se maneja en un texto, la comprensión llega a ser más difícil, aún cuando las palabras son simples de comprender.

De acuerdo con Fincher-Kiefer (1987 en Graesser y Bower, 1990), los expertos en la comprensión lectora tienen una amplia base de conocimientos previos que usan para hacer inferencias globales y crear modelos situacionales, no se restringen a la construcción de un texto base proposicional, van más allá. Mientras tanto, los novatos se restringen, frecuentemente, para hacer sólo inferencias locales, tales como conectar proposiciones explícitas en el texto o inferir significados de palabras.

Dado que el papel de los conocimientos previos es ampliamente reconocido, son un factor clave para detectar insuficiencias para comprender un texto. Su activación y aplicación exige un adecuado control y regulación de los recursos cognoscitivos (Pipkin, 1998). De hecho, Sánchez Miguel (1993), manifiesta que las inferencias son el uso efectivo de los conocimientos previos.

Otra variable importante en la elaboración de inferencias es el **vocabulario o acceso léxico**. Existe una fuerte correlación entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión de lectura (Nagy y Herman, 1987 en Gilabert, 1995), más aún con la elaboración de inferencias (Carpenter y Just en Orasanu, 1986), por lo que si éste es limitado es un indicativo de la pobreza de conocimiento previo y, por consiguiente, indicaría una capacidad limitada para hacer inferencias adecuadas.

El significado de palabras es esencial para la comprensión. Cuando no se dispone del significado de una palabra es preciso apoyarse en el contexto para determinar su significado (Cooper, 1998). Esta relación según Gilabert (1995, p. 140) “...se ha explicado a través de la hipótesis instrumentalista, la cual defiende que el conocimiento del significado de las palabras de un texto, capacita al sujeto para la comprensión de éste...” (p. 140).

Sin embargo, los estudios realizados al respecto aún no son suficientes, pues el conocimiento del significado de las palabras no es garantía de que el sujeto comprenda un texto, ni tampoco las definiciones aportan el conocimiento necesario para la comprensión de un texto.

La adquisición del vocabulario depende, no sólo de la enseñanza explícita de las palabras, sino del aprendizaje a partir del **contexto** del cual es necesario auxiliarse para deducir el significado de palabras que no son claras en el texto, ya que no es posible poner el significado literal de todas, así, se tiene que el darle significado a una palabra desconocida significa elaborar una inferencia gracias al contexto y a los conocimientos previos. Algunas veces por el contexto corregimos el significado de las palabras, ya que a partir de éste puede variar su significado y aunque en primera instancia se presentan varias aproximaciones, una vez que se hace uso del contexto se elige la más idónea para que exista coherencia con el resto del texto, pero en efecto, hacer uso del contexto requiere que el lector sea hábil para identificar las claves del mismo. En este sentido, Carpenter y Just (en Orasanu, 1986), han señalado que una inferencia puede ser correcta o no de acuerdo a los acontecimientos previos o al contexto.

El **desarrollo** de los individuos tiene su importancia en el sentido de que también de éste va a depender la capacidad para hacer inferencias; así mismo puede crear una variación para la elaboración de inferencias (van den Broek, 1989 y Graesser y Bower, 1990). Por ejemplo, París y Upton (1976, en Johnston, 1989), mencionan que la capacidad que el niño tiene para hacer *inferencias contextuales* depende de la etapa de desarrollo en la que se encuentre. Ante esto, concluyen que el recuerdo se correlaciona ampliamente con dichas inferencias y aumenta con la edad. Esto también fue estudiado y confirmado por Beal (1990) y van den Broek (1989). Recordemos que Olmos (1986), en su estudio indica que los niños de tercer grado no generan inferencias de manera espontánea, sino que requieren de la activación de sus esquemas para lograrlo.

Singer (1990 en Pipkin, 1998), señala otras variables que guían el proceso inferencial de los lectores, interactúan entre ellas de manera compleja, éstas son: la habilidad verbal, el grado de conocimiento, la edad, el nivel escolar y la disponibilidad de las fuentes cognoscitivas.

En síntesis, “la edad, el nivel escolar, el nivel lector y el tipo de texto constituyen factores importantes para el estudio del proceso inferencial.” (Pipkin, 1998, p. 55), pero ninguno de estos factores es determinante para la comprensión, todos interactúan entre sí dependiendo de la organización y la tarea que se llevará a cabo.

Un estudio realizado por Johnson y Smith (1981), para ver las habilidades de los niños de diferentes edades (3° y 5° grado) para hacer inferencias en la

lectura y la comprensión, además de ver qué factores pueden limitar el uso de inferencias en estas tareas, demuestra que la edad o el nivel de desarrollo de los niños sí es una variable importante. En su estudio se les proporcionaba a los niños dos historias, una con condición de información explícita y la otra con condición de información implícita; posteriormente, en ambas condiciones los niños tenían que responder a preguntas sobre información implícita (preguntas de inferencia), también se les preguntó sobre información explícita. Los resultados sugieren que la manera en la cual los niños organizan e integran la información cuando leen cambia considerablemente con la edad, lo que indica que los niños más pequeños están más limitados que los más grandes en el rango de situaciones en el cual ellos pueden usar exitosamente sus experiencias básicas inferenciales. Por otro lado, los factores que limitan el uso de inferencias son la memoria, la atención y el uso de estrategias de habilidades inferenciales.

La **cultura** también influye en la elaboración de inferencias, ya que las diferencias que puede haber entre una cultura y otra llevan a hacer distintas inferencias porque los conocimientos previos, las costumbres, entre otros, no necesariamente son los mismos de una cultura a otra.

3.4 Clasificación de inferencias

Existen varias clasificaciones que giran en torno a los requerimientos de la comprensión y en relación con los diferentes niveles de representación que implican (García Madruga et al., Elosúa y Martínez en van Dijk y Kintsch, 1983).

Pipkin (1998), señala que “Desde 1970 todas las clases de inferencias han sido objeto de investigación y todas las investigaciones han tenido un problema en

común: encontrar medidas empíricas que puedan ser usadas para investigar los procesos y los productos inferenciales.” (p. 50).

A partir de los tipos diferenciados de inferencias se predice prácticamente toda la comprensión. Algunas taxonomías dadas por diferentes autores se mencionan a continuación. Cabe señalar que aunque se asignan diferentes nombres a cada tipo de inferencia, hay similitud respecto a la función que tiene cada una.

Van Dijk y Kintsch (1983 en García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999), realizaron una propuesta para el estudio e identificación de los diferentes tipos de inferencias, posteriormente fue actualizada. Dicha clasificación está basada en las funciones que éstas cumplan desde la perspectiva global del proceso de comprensión. Se distinguen dos tipos:

- 1) las que se ocupan de reducir la información del texto (macrorreglas - selección-supresión, generalización y construcción- consideradas como procesos de inferencia), y
- 2) las que suman información al texto, pero añaden que una clase de inferencia que parece ser necesaria durante la comprensión es la inferencia puente que ayuda a establecer la coherencia del texto (van Dijk y Kintsch, 1983).

Según Castañeda (1996), existen dos tipos de inferencia: *las de enlace* que permiten organizar los significados y sus relaciones cuando la información es incoherente; y *las que sirven para establecer las macroproposiciones* o ideas principales a través de un mecanismo asociativo, es decir, de los conceptos de la red de conocimientos asociados a una palabra a partir de los microprocesos.

Long y cols. (en Sánchez Miguel, 1993), hacen una clasificación similar y se refieren a ellas como inferencias puente e inferencias elaborativas. Las primeras buscan que la representación del texto sea coherente, conectan unas proposiciones con otras; dentro de éstas se encuentran las inferencias de carácter referencial que son aquellas que hacen referencia a algo o a alguien, también se encuentran las que permiten establecer relaciones causales entre las proposiciones. En tanto, las inferencias elaborativas “refinan y adornan la información establecida en el texto” (p. 100). Un ejemplo de este tipo de inferencias es el siguiente (p. 100):

“Juan compró un billete para Zamora. Pensaba llegar a las diez de la mañana.”

Inferir que

“Juan pagó con dinero el billete”

es una inferencia elaborativa, o sea, que no conecta información explícitamente establecida en el texto.

Sin embargo, ante este otro párrafo:

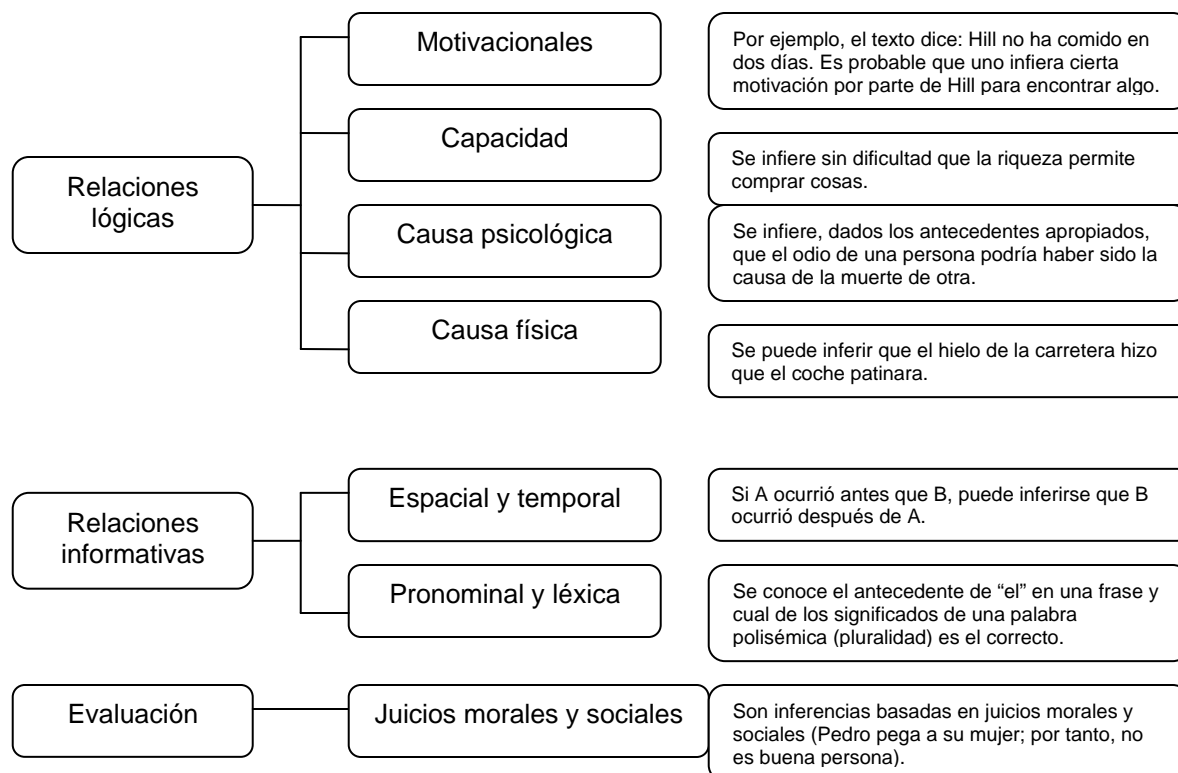
“Juan compró el billete para Zamora y con la vuelta llamó por teléfono a su madre”

la idea que “Juan pagó con dinero el billete” es necesaria para asegurar la continuidad entre “la acción de comprar el billete” y la de llamar por teléfono con “la vuelta”.

De acuerdo con Warren, Nicholas y Trabasso (en Freedle, 1979), la taxonomía de las inferencias está basada en tres aspectos de información mismos que se describen en el siguiente esquema:

- 1) inferencias lógicas,
- 2) inferencias informativas y
- 3) inferencias de evaluación.

Ésta es la clasificación que retoma Johnston (1989), refiriéndose a ellas como subclases de inferencias y que son la esencia de la comprensión lectora, cuantas más se hagan mejor se comprenderá el texto.



Independientemente de esta taxonomía, Pipkin habla de otra en base a qué infiere el sujeto, cómo infiere, qué tan verdaderas son las inferencias construidas por el sujeto, y cuál es la dirección hacia donde se infiere. Esta taxonomía integra las diferentes divisiones que han hecho autores que trabajaron en su estudio. Véase la siguiente tabla tomada de Pipkin (1998, p. 51):

Tabla A. Clasificación de inferencias.

| | <i>Autores/Año</i> | <i>Tipo de inferencia</i> |
|--|--|--|
| I. Según su objeto ¿Qué se infiere? | Johnson y Johnson (1986) | 1) lugar 2) agente 3) tiempo 4) acción 5) instrumento 6) categoría 7) objeto 8) causa/efecto 9) problema/solución 10) sentimiento/actitud |
| | Tolchinsky (1992) Marchesi (1983) | sentimiento/actitud |
| | Trabasso (1977) | 1) lexical 2) espacio-tiempo 3) extrapolativas 4) evaluativas |
| | Just y Carpenter (1987) Stanovich (1980) Van Daalen Kaepsteijns y Elshout-Mohr (1981) | lexicales |
| II. Según procedimientos empleados ¿Cómo se infiere? | E. Kintsch (1990) | 1) elaboración 2) generalización 3) reordenamiento 4) conectivas |
| | Warren, Nicholas y Trabasso (1979) | 1) conectivas (text connecting) 2) completamiento (slot filling) |
| | Just y Carpenter (1987) O'Brien, Shank, Myers y Rayner (1988) | 1) necesarias 2) elaborativas |
| | Keenan, Potts, Golding y Jennings (1990) Garnham (1982, 1985) O'Brien et al. (1988) Hildyard y Olson (1978) Haviland y Clark (1974) Mc Koon y Ratcliff (1980) Clark y Sengue (1979) Garrod y Sanford (1977) Lesgold, Roth y Curtis (1979) Vonk (1985) | 1) coherencia (brindging) 2) elaborativa o completamiento |
| | Graesser y Bower (1990) Singer y Ferreira (1983) Trabasso y Such (1993) | 1) conectivas 2) extratextual |
| III. Según criterios de aceptabilidad ¿"Cuán verdadero es lo que se infiere"? | Harris (1981) Singer (1988) | 1) lógica 2) pragmática |
| | Just y Clark (1973) Potss (1972) Vonk y Noordman (1990) Brewer (1977), Harris (1974) Harris y Monaco (1978) Hidayard y Olson (1978) Johnston, Bransford y Solomon (1973) Keenan, Baillet y Brown (1984) | 1) necesarias 2) posibles |
| IV. Según la direccionalidad del proceso ¿"Dirección" de la inferencia? | Duffy (1986) Singer y Ferreira (1983) van den Broek (1990) | 1) hacia atrás (backward) 2) hacia delante (forward) |

Por su parte Graesser y Bower (1990), mencionan varios tipos de inferencias entre las cuales se encuentran: las *inferencias anafóricas*, *inferencias instrumentales*, *inferencias pragmáticas*. Estas últimas juegan un papel importante

en el proceso de comprensión porque son necesarias para hacer conexiones entre eventos y llenar huecos en la información relevante basados en contenidos de información sobre el mundo.

Hay tipos de inferencia que se conectan con el contenido del texto (planes, metas, estados y acciones), otros en cambio, son de un alto nivel de abstracción, pero son muy necesarias para la comprensión. Entre estas últimas se encuentran las *inferencias temáticas* que son una importante categoría que no ha recibido mucha atención en estudios de comprensión automática. Las inferencias temáticas capturan patrones abstractos de metas y planes en el texto; son necesarias para conectar eventos y relacionar la historia en un todo coherente. Si los lectores fracasan al inferir el tema, entonces ellos no están entendiendo el punto de la historia.

De cualquier modo, las inferencias temáticas son cruciales para los procesos de comprensión y además juegan un papel en el procesamiento automático. Pueden ser generadas durante la comprensión para recordar al lector eventos pasados específicos en la base de conocimientos del mundo.

En una investigación Pipkin (1998), incluyó 10 tipos de inferencias adaptados de las taxonomías de Johnson y Johnson (1986 en Luceño, 2000) y de Kintsch (1983); éstos son: lexicales (deducir el significado de términos desconocidos a partir del contexto), de elaboración, de generalización, de causa-efecto, de predicción, de detección de macroestructura, de contextualización, de sentimiento, de activación de conocimiento extratextual y de opinión.

En su estudio Pipkin observó que "...los niños procesaron diferentes tipos de inferencias según los tipos de textos: inferencias predictivas para los textos

narrativos e inferencias elaborativas para los textos periodísticos.” (p. 115). Datos también encontrados por León y Escudero (2004) en su estudio ya mencionado.

A veces suele inferirse a través de la proyección de los sentimientos personales; se infiere la actitud o características de los personajes y puede elaborarse una inferencia de opinión. Alliende y Condemarín (1993), la llaman inferencia de rasgos de los personajes.

Así, en los textos narrativos, “las expectativas estructurales del lector dependen considerablemente del tema del texto, debido a su conocimiento de las situaciones sociales y de las descripciones normales de las mismas” (Johnston, 1989, p. 44).

A través de sus estudios Wagener-Wender y Wender (en Graesser y Bower, 1990), consideran que hay una interacción entre las expectativas del lector, la forma de la representación mental y el procesamiento inferencial. Los lectores pueden tener diferentes expectativas cuando leen un texto. Estas expectativas determinan, en parte, lo que se espera del texto y cuáles inferencias son generadas. Por otro lado, las representaciones mentales que el lector ha desarrollado tienen que ver con las inferencias que se generan.

Las inferencias deben organizarse bajo un sistema que el lector tiene lo cual le permite elaborar las necesarias para no perder la esencia del mensaje del texto. Al respecto, Warren, Nicholas y Trabasso (en Freedle, 1979), señalan que dentro de un texto largo las inferencias podrían llegar a ser relevantes e irrelevantes para el progreso de la historia. Las relevantes especifican información sobre qué pasa y por qué.

Algunos tipos de inferencias (por ejemplo lexicales o referencias anafóricas) son generados cuando los lectores están comprendiendo un pasaje, mientras que otras se generan después de la comprensión (durante el recuerdo o la respuesta a las preguntas que se le plantean) (Long, Golding, Graesser y Clark, 1999 en Graesser et al.). Varios estudios han reportado que las inferencias puente (o inferencias basadas en la coherencia) son generadas durante la comprensión. Las inferencias puente sirven para llenar conceptualmente huecos en el texto explícito, pues hay una necesidad para establecer una representación coherente del texto.

En contraste a las inferencias puente, la generación de inferencias puede no llevarse a cabo durante la comprensión y no ser necesaria para integrar el estado de la información explícita en el texto.

Por ejemplo, el estudio de Danner y Mathews (1980), fue para determinar cuándo los niños generaban inferencias, mientras leían o después como respuesta a tareas que requieren inferencias. Comprobaron que los niños realizan inferencias conforme van leyendo, de manera que pueden entender lo que leen.

Por su parte, Graesser y Clark (1985 en Graesser y Bower, 1990), han desarrollado un modelo de comprensión narrativa el cual hace predicciones específicas sobre los tipos de inferencias basadas en los conocimientos y que son generadas durante la comprensión de historias. Adoptaron una metodología de pregunta-respuesta para explorar la generación de inferencias basadas en los conocimientos. Manipulaban pasajes del texto para ver cuáles estructuras de conocimiento contribuyen al proceso de generación de inferencias. De ello destacan, que generamos inferencias en respuesta a los eventos explícitos en la

historia. Las inferencias se presentan en cualquier nivel del procesamiento de comprensión.

3.5 La enseñanza de las inferencias

Aunque Luceño (2000), está de acuerdo en que la capacidad de inferir aumenta con la edad, también afirma que ésta puede mejorar con la enseñanza, es decir, a través de estrategias pedagógicas. Así, Johnson y Johnson (1986 en Luceño, 2000), parten de la siguiente clasificación de inferencias para su enseñanza: 1) Lugar, 2) Agente, 3) Tiempo, 4) Acción, 5) Instrumento, 6) Categoría, 7) Objeto, 8) Causa-efecto, 9) Problema-solución y 10) Sentimiento-actitud.

Pero, además es importante que los lectores se auxilien de pistas, es decir, palabras o información del texto que los pueda guiar a elaborar las inferencias necesarias que ayuden a la comprensión de la lectura.

También Holmes (1983 en Luceño, 2000), insiste en los indicios/pistas del texto que conducen a las inferencias y en la manera de verificar/comprobar esas pistas. Información que corrobora Morales (2003, p. 72), en su estudio ya mencionado donde señala que el texto “aportó elementos que les permitieron considerar la importancia de su experiencia para inferir lo no explícito en el texto...” Holmes parte de las siguientes frases para fomentar la comprensión inferencial:

1. Leer un texto y formular una pregunta de inferencia.
2. Pedirle elevar una hipótesis.
3. Identificar las palabras-clave.
4. Formular preguntas del tipo si-no y responder.

5. Realizar una evaluación final.

3.6 Aportación de los estudios sobre inferencias al campo de la comprensión lectora

Los estudios que se han llevado a cabo con respecto a la comprensión de la lectura han experimentado progresos importantes detectando variables que influyen en el proceso, generando así, estrategias instruccionales. Sin embargo, aún falta afinar dichas estrategias, quedando a su vez mucho por investigar del complejo proceso de la lectura.

Específicamente, los que se han hecho en el área de las inferencias han contribuido al desarrollo de programas de enseñanza de estrategias para la comprensión lectora, ya que han llegado a ser un aspecto central para los modelos de comprensión lectora; y aunque como dicen Millis, Morgan y Graesser (en Graesser et al.), las investigaciones sobre generación de inferencias se han centrado primordialmente en los textos narrativos en vez de los textos expositivos, no pasará mucho tiempo en que puedan ampliarse a los textos expositivos.

Además, Puente y cols. (1995), agregan que con el estudio de las inferencias en la comprensión lectora se buscan resultados significativos que aporten información a la Psicología Cognoscitiva sobre las estrategias o habilidades que el niño tiene que llevar a cabo cuando se enfrenta a un texto, lo lee y tiene que interpretarlo. Cuál es su significado o funcionalidad en un contexto dado. Por ello, dicen que son estrategias de elaboración porque implican la entrada sensorial en referencia a nuestras experiencias y expectativas personales.

En 1986, Olmos llevó a cabo un estudio con niños de tercer grado de primaria para probar los efectos de una estrategia instruccional, a través de la activación de sus conocimientos necesarios, así como la resolución de referencias anafóricas (basadas en la lógica) en la derivación de inferencias. Su estudio consistió de 4 condiciones experimentales (activación de esquemas, entrenamiento en solución de anáforas, entrenamiento combinado y grupo control). Se utilizaron 4 textos narrativos para el entrenamiento y dos para la evaluación (una inicial y otra posterior).

Los resultados de su estudio mostraron que los tratamientos utilizados confirman que el uso de los conocimientos previos en los niños (esquemas personales), así como la solución de referentes anafóricos, tienen influencia en el mejoramiento de las respuestas a preguntas sobre el contenido textual.

También manifestó que la activación de esquemas y la solución de referentes anafóricos contribuyen al incremento en las respuestas sobre el contenido textual, parece razonable concluir que el material que es leído relacionándolo con lo que el alumno ya conoce, a diferencia de leerlo de manera aislada y sin integración, produce una mejor comprensión del texto.

Además añade que para mejorar las respuestas de los niños sobre el contenido textual hay que tratar de que infieran de manera espontánea la información implícita, la cual probablemente sea necesaria para la comprensión de información posterior. Así mismo, asegurarse de que los estudiantes tengan suficiente conocimiento de los conceptos referidos en el texto para que puedan derivar las inferencias requeridas y, que por último, aprendan a conocer cuando no tengan los conocimientos requeridos previos pertinentes, y entonces intentar leer

algo previo que les facilite la lectura en cuestión, pues recuérdese que la activación de los conocimientos previos relacionados con el contenido del texto es de importancia crucial para la comprensión.

Pipkin por su parte, en 1998, llevó a cabo un estudio donde manifestó que dado que la generación de inferencias depende de la tarea que se pida, es recomendable hacer uso de múltiples tareas que lleven a valorar, tanto la activación de las inferencias como la incorporación de las mismas. Abordó la problemática de los procesos inferenciales en la comprensión lectora; para ello, llevó a cabo

...un diseño de Múltiples Tareas, en situación de lectura individual y grupal, mediante el recuerdo, protocolo en voz alta, cuestionario escrito y búsqueda focalizada, y a través de entrevistas estructuradas y semiestructuradas de niños/as entre sí y con un adulto en situaciones de enseñanza recíproca. Quisimos focalizar la indagación en múltiples posiciones del sujeto frente al texto con el objetivo de comparar los resultados. (p. 56)

Los resultados mostraron que los niños y las niñas de los cursos estudiados, sobre todo los que tenían mayor dificultad, mejoraron en la lectura y en la comprensión de textos.

Cuando un lector es novato presenta serias dificultades para interrogarlo, para cuestionarlo sobre los datos implícitos necesarios para la comprensión, para relacionar la información nueva con los conocimientos previos, para buscar la macroestructura de los mismos; lo que dificulta la realización de la tarea. Las inferencias y los procesos inferenciales en la comprensión lectora son un modo a través de los cuales se puede evaluar dicha comprensión.

Respecto a que entre más inferencias se hagan mejor se comprenderá un texto, Omanson, Warren y Trabasso (1978 en Johnston, 1989), llevaron a cabo un estudio donde comprobaron que los niños comprendían mejor los textos cuando se les daba información clara sobre las metas del protagonista, lo que les permitía llevar a cabo mayor número de inferencias. Sin embargo, como ya ha sido mencionado, lo anterior no significa que el lector tenga que generar todas las inferencias posibles, sino más bien organizarlas mediante un sistema de tal forma que sea capaz de comprender el texto.

Trabasso (en Johnston, 1989), señala que las preguntas de inferencia son la evaluación más potente de la comprensión lectora,

sin embargo, para saber si no se han hecho las inferencias apropiadas, debido a la falta de habilidad o a la falta de conocimiento previo, será útil plantear preguntas de conocimiento previo independientes del pasaje pero relevantes. Con esto se detectaría no sólo la falta de conocimiento previo adecuado, sino la presencia de conocimiento previo cualitativamente diferente capaz de provocar respuestas incorrectas a otras preguntas. (p. 102)

Como parte de sus evaluaciones informales, el profesor puede formular preguntas relevantes y juzgar el conocimiento previo antes o después de formular la pregunta de inferencia.

Hasta aquí se ha abordado a grandes rasgos la importancia de las inferencias, así como las aportaciones en la comprensión lectora, a partir de que es una estrategia fundamental para comprender un texto o una conversación. A continuación se presenta el estudio que se llevó a cabo para investigar más respecto a esta temática de interés.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

Participantes

En este estudio participó una muestra inicial de 90 niños de ambos sexos con edades comprendidas entre los 9 y los 10 años. Todos pertenecían al tercer grado de primaria de una escuela particular de nivel socioeconómico medio alto. Al término del programa quedaron 68 niños distribuyéndose como se indica en el cuadro 1.

Tipo de estudio

En esencia, este estudio es de tipo explicativo (de acuerdo con Danhke, 1989 en Hernández, Fernández, Baptista, 2003), por ser el producto de una investigación cuyo propósito fue analizar y explicar la ocurrencia de un fenómeno, así como las condiciones experimentales en las que se dio. Específicamente se evaluaron los efectos de un programa de inducción para la elaboración de inferencias en la lectura de niños de tercer grado de primaria, partiendo del interés respecto a si es posible o no inducir las inferencias, siendo éstas importantes para la comprensión lectora.

A su vez, también contiene elementos de tipo correlacional que indica la relación entre dos o más variables. En este caso, fue posible observar la relación entre los conocimientos previos del lector respecto a su vocabulario y su habilidad para generar las inferencias correctas.

Diseño

Se trata de un diseño experimental anidado de grupos controles con pretest-postest para evaluar los efectos del programa de inducción de inferencias (Montgomery, 1991, Campbell y Stanley, 2001, Kerllinger y Lee, 2002 y Cozby, 2005). Para analizar el efecto de la intervención en los diferentes grupos, se identificó, tanto a los niños que tenían una mayor habilidad para generar inferencias, como aquellos cuya habilidad era menor o nula, y se les asignó a las condiciones experimentales de manera aleatoria. La estructura esquemática fue la siguiente:

AGC 01 – 02

AGE 01 X 02

BGC 01 – 02

BGE 01 X 02

Donde:

A = Niños con menor habilidad para generar inferencias

B = Niños con mayor habilidad para generar inferencias

GC = Grupo Control

GE = Grupo Experimental

01 = Evaluación Pretest

02 = Evaluación Postest

X = Tratamiento experimental

-- = Ausencia de tratamiento experimental

Cada grupo y condición experimental estuvo conformada por el número de participantes que se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Distribución de los grupos.

| A (menor habilidad para generar inferencias) n = 32 niños | | B (mayor habilidad para generar inferencias) n = 36 niños | |
|--|---------------|--|---------------|
| AGC n = 16 | AGE n = 16 | BGC n = 19 | BGE n = 17 |

Materiales

Instrumentos:

- 2 cuestionarios: Cuestionario 1, con 24 preguntas de opción múltiple (anexo 1) y Cuestionario 2 con 10 preguntas abiertas (anexo 2). Ambos cuestionarios versaban sobre algunos términos que aparecían en los textos que se les fueron presentados y que serían un indicador de su vocabulario y conocimientos.

El primer cuestionario se calificó en términos de porcentaje (sobre el 100%), mientras que en el segundo cuestionario, la definición que dio cada niño respecto a las palabras fue evaluada y calificada en función de las 6 categorías que se muestran en el siguiente cuadro, dadas por Ayala, Mazón y Álvarez (1997 en Terán, 2003).

Cuadro 2. Clasificación categórica para vocabulario.

| | |
|---|---|
| 0 | Cuando el niño contesta que no conoce la palabra o da una respuesta errónea |
| 1 | Cuando el niño utiliza la misma palabra para definirla |
| 2 | Cuando el niño da una explicación parcial de una función de la palabra |
| 3 | Cuando utiliza un sinónimo y da un valor funcional a la palabra |
| 4 | Cuando da una explicación incompleta del significado de la palabra o una definición parcial |
| 5 | Cuando da una explicación completa del significado de la palabra, da elementos esenciales de la palabra, su función y ejemplificación |

Tomado de Terán (2003, p. 41)

Cabe señalar que las preguntas de ambos cuestionarios (1 y 2) tenían relación con información de las lecturas con las que se trabajó a lo largo del programa de inducción, y sirvieron para evaluar los conocimientos previos de los lectores respecto a su vocabulario, así como su relación con la elaboración de inferencias.

Materiales de instrucción:

- Ocho lecturas con dos textos narrativos cada una (anexos 3-10). Todos los textos fueron tomados del libro *¿Cómo mejorar la Comprensión Lectora?* De David Cooper (1998), textos utilizados y propuestos por él para el estudio, enseñanza y mejoramiento de la elaboración de inferencias en la comprensión lectora. En cada texto había que elegir una de las tres opciones de respuesta a la pregunta inferencial planteada.
- Lecturas en hojas rotafolio para su análisis durante el programa.
- Plumones, lápices, gomas y sacapuntas.
- Mobiliario escolar.

Escenario

El escenario fue un aula de clases de la misma escuela, con iluminación, espacio y condiciones adecuadas para tal fin.

Variables

Definición conceptual

V.I. Programa de inducción.

Se trata de una serie de pasos e instrucciones que se proponen y llevan a cabo para lograr algún efecto positivo en un grupo de individuos. “Experimento diseñado para lograr ciertos resultados” (Cozby, 2005, p. 12).

V.D. Elaboración de inferencias.

Es una estrategia de la comprensión del texto que se lleva a cabo en la lectura. Implica la construcción de conocimiento original a partir de lo que se leyó y de los conocimientos previos. “Es un medio por el cual los lectores completan la información disponible utilizándole conocimiento conceptual, es decir, lo que saben, los lectores utilizan estrategias de inferencia para predecir lo que está más adelante en el texto o implícito en éste.” (Goodman, 1981 en Chávez, Torres, Solís, Andrade, Seda, p. 173).

Procedimiento

Se trabajó con niños de una escuela primaria particular de nivel socioeconómico medio alto, ubicada en Naucalpan, Edo. de México. Se solicitó, a las autoridades correspondientes de la escuela, el permiso para trabajar con los niños de tercer grado, presentándoles a la vez la propuesta del programa. Otorgado el permiso para seis sesiones, se procedió a hablar con las profesoras de español de cada uno de los grupos para informarles lo que se trabajaría con los niños, así como los propósitos de dicho estudio, de modo que les permitieran ausentarse en los momentos en los que así les fuera solicitado.

El estudio estuvo constituido por seis sesiones de una hora cada una, aproximadamente, las cuales se distribuyeron de la siguiente manera: dos sesiones para la evaluación diagnóstica (pretest), tres para la fase de intervención y una para la evaluación postest.

Durante las sesiones, los niños que se sometieron al programa, además de responder los dos cuestionarios en las evaluaciones pretest y postest, leyeron 8

lecturas, los que no sólo leyeron dos, las del pretest y postest que fueron las mismas. Cada lectura contenía dos textos narrativos pequeños tras los cuales aparecía una pregunta con tres alternativas posibles de respuesta (anexos 3-10). La pregunta fue seleccionada simplemente por su valor para elaborar la inferencia a partir de los conocimientos previos del lector, sus experiencias, su vocabulario y las claves explícitas que el texto proporcionaba, sin atender a otro criterio de procesamiento de acuerdo con Cooper (1998). Además, se partió del hecho de que los textos eran ajenos a los niños por ser éstos material de consulta para estudios superiores.

Se trabajó con: evaluación diagnóstica (para ubicar a los niños en uno u otro grupo y tener su evaluación pretest), intervención y evaluación postest.

Evaluación diagnóstica (dos sesiones)

El objetivo de esta evaluación fue identificar a los niños que tenían una menor o mayor habilidad para elaborar inferencias, a fin de ubicarlos en el grupo A o en el B respectivamente, así como en las condiciones control o experimental.

1ª sesión. Antes de comenzar a trabajar con los niños se estableció un rapport a fin de ganar su confianza y hacer más ameno el trabajo. Se les informó que algunos de ellos trabajarían en un “taller” de lectura (se les manejó como “taller” por ser un término más entendible para ellos). Primero tenían que entrar en una primera etapa que consistía en contestar dos cuestionarios y leer unos textos breves y contestar sus preguntas. Sólo utilizaron lápiz, goma y sacapuntas.

Participaron 90 niños, se les entregó bocabajo, y uno a la vez, los dos cuestionarios y la primera lectura (anexos 1, 2 y 3). La indicación para el

cuestionario 1 fue: "Pueden voltear sus hojas y atender a lo que les voy a decir. Éste es un cuestionario con 42 preguntas de opción múltiple (anexo 1), es decir, que tiene varias opciones de respuesta para que ustedes elijan la que consideren correcta. Pero antes de comenzar van a poner con su lápiz los datos que se les piden" (asegurarse de que todos terminaron). "Bien, ahora voy a leer las instrucciones y ustedes atentos me siguen." Una vez que se terminó: "¿Tienen alguna pregunta?, ¿Entendieron lo que van a hacer?" (responder las dudas en caso de que las haya). "Bien, pueden comenzar, no se distraigan y en cuanto terminen van entregando."

Se vigiló que los niños no se distrajeran y si alguno tenía dudas particulares se le aclararon. Transcurridos aproximadamente unos 20 min. todos habían entregado el cuestionario 1. Se les proporcionó el cuestionario 2 (anexo 2) y se les indicó: "Pueden voltear sus hojas. Ahora van a responder las 10 preguntas que vienen en este cuestionario, son preguntas abiertas, es decir, que ustedes tienen que poner la respuesta que crean que es. Pero antes de comenzar a responder, van a poner sólo su número de lista y su grupo en esta parte (se señala la parte superior derecha). Ahora voy a leer las instrucciones y ustedes atentos me siguen. Bien, si no hay dudas o preguntas pueden comenzar." El tiempo que tardaron en entregar fue entre 5 y 20 minutos.

El siguiente ejercicio fue la Lectura 1 (anexo 3). Se les pasaron las hojas y se les indicó que podían voltearlas y poner su número de lista y su grupo. "Bien, ahora les voy a leer las instrucciones mientras ustedes me siguen atentos ¿Hay alguna duda de lo que tienen que hacer?. Si no es así pueden comenzar" (en caso

de que la haya responderla y si no continuar y vigilar que no se distraigan). El tiempo que les llevó este ejercicio fue entre los 3 y los 25 minutos.

Cuando todos entregaron se les agradeció su participación y se les dijo que una vez que se revisara lo que habían hecho, se trabajaría sólo con algunos de ellos. Se les regresó a su salón de clases.

En cuanto se tuvieron las respuestas de los 90 niños que participaron inicialmente, se procedió a calificar los cuestionarios (en términos de porcentaje el cuestionario 1 y de categorías el cuestionario 2), ya que servirían para compararlos con el postest y hacer la correlación con la elaboración de inferencias. Los textos también fueron calificados (número de respuestas correctas –máximo 2 en cada lectura-) y sirvieron para identificar a aquellos niños cuya habilidad para hacer inferencias era menor o nula (grupo A) y a los que su habilidad era mayor (grupo B). Así mismo, de cada uno de estos grupos fueron asignados aleatoriamente, tantos para el grupo control y tantos para el grupo experimental como fue presentado en el cuadro 1.

2ª sesión. Ya identificados los niños que pertenecían al grupo A y los que pertenecían al grupo B, así como a cada una de las condiciones experimentales (control y experimental), se les informó a cada una de las profesoras, que sólo se trabajaría con algunos de ellos.

Primero se trabajó con los grupos AGC y BGC y se les dijo (después de la bienvenida): “Como recordarán, la vez anterior que trabajamos les dije que una vez que revisara lo que habían hecho sólo trabajaría con algunos de ustedes, pues bueno les tocará trabajar conmigo unas veces más. La dinámica será la

misma que la última vez que nos vimos. Les voy a pasar una lectura, por favor no volteen la hoja hasta que yo les indique.” La instrucción fue: “Como se darán cuenta, al igual que en el ejercicio que realizamos hace un par de días, esta lectura contiene dos textos breves que ustedes tienen que leer con mucha atención porque al terminar cada uno tendrán que responder a las preguntas que se les plantean con respecto a lo que leyeron. Cada una de las preguntas tiene como respuesta 3 opciones de las cuales ustedes tienen que marcar la que consideren correcta. Leamos las instrucciones”.

Cuando quedó clara la instrucción se les dio la indicación para que comenzaran con la Lectura 2 (anexo 4). Tardaron entre 3 y 15 minutos en responder y se revisó que las hojas tuvieran sus datos. Terminada la actividad se les agradeció su cooperación y se les indicó el día y la hora en la que se trabajaría nuevamente. Posteriormente, se les regresó a su salón de clases. Inmediatamente se llevó a cabo el mismo procedimiento con los grupos AGE y BGE.

Intervención (tres sesiones)

El objetivo de esta fase fue iniciar con la intervención, es decir, poner en práctica el programa de inducción para la elaboración de inferencias en la lectura, a través de la lectura y el análisis de diferentes textos narrativos.

3ª Sesión. Al igual que en las sesiones anteriores, los niños fueron requeridos a las profesoras. Se trabajó con los grupos en condición experimental (AGE y BGE) a quienes como otras veces se les dio la bienvenida y se les pidió de su cooperación para facilitar el trabajo en esta etapa. Se proporcionó la Lectura 3 (anexo 5) y se trabajó igual que en la sesión anterior.

Una vez que los niños terminaron y entregaron sus hojas (aproximadamente les llevó 10 minutos), se discutieron de manera grupal las respuestas. Se les dijo: “Bueno ahora vamos a ver sus respuestas. Les voy a leer nuevamente el texto y veremos cuál es la mejor opción de respuesta en relación a lo que leímos.” Se lee el texto en voz alta. “Ahora levante su mano el que quiera contestar”. Se da oportunidad a tres o cuatro niños, al tiempo que se les cuestiona el por qué de su respuesta. Ejemplo de la discusión se muestra en el cuadro 2.

El objetivo del análisis del texto era que los niños se dieran cuenta del por qué de sus respuestas, que hicieran consciente un proceso interno y que identificaran, a través del subrayado en el rotafolio, las partes de información explícita que el texto proporcionaba para llegar a la respuesta correcta, además del uso que hacían de sus conocimientos previos, experiencia y vocabulario. Fue importante recalcar la importancia de estar atentos cuando se lee un texto, ya que aún cuando no se informa de manera explícita lo que pasó en tal caso, sí se proporcionan algunas pistas o claves que pueden llevarnos a establecer relaciones, llenar huecos, etc. para dar con la respuesta acertada y, por tanto, a comprender el texto. La discusión tuvo una duración aproximada de 20 minutos. Cabe señalar que no se les proporcionó de inmediato la respuesta correcta a los niños, sino hasta que terminó la discusión y entonces se les explicó por qué ésa era la opción aceptada y no las otras. Un ejemplo de esto se muestra a continuación:

Cuadro 2. Ejemplo del diálogo que se dio a partir de la lectura del texto.

Experimentador: A ver, ¿quién quiere responder cuál es la opción correcta?, levante su mano. A ver tú.

Niño a: Yo creo que la respuesta es la tercera. La que dice... ¿cómo?, ah ya, que el Sr. Lind llegó tarde a su cita.

Experimentador: ¿Por qué crees que esa es la respuesta correcta y no la uno, por ejemplo?, ¿En qué te basas?

Niño a: Porque no nos dice que se quedó encerrado en el ascensor.

Experimentador: Pero ¿por qué no elegir la primera opción?, que simplemente dice que llegó a su cita.

Niño a: Porque no pudo haber llegado a tiempo, le faltaban muchos kilómetros y ya iba tarde.

Experimentador: Ok, ¿alguien más quiere responder o agregar algo?

Algunos comentaron: “ay estaba muy fácil”, “súper regalada”, “cualquiera iba a responder eso”.

Experimentador: A ver, silencio, hay alguien más levantando la mano. ¿Tú qué contestaste?

Niño b: Yo respondí que era la primera, porque al fin y al cabo llegó, además no nos dicen que haya llegado tarde.

Se escucharon un poco de murmullos, pero se controló al grupo.

Experimentador: A ver, silencio, vamos a atender lo que su compañerito nos está diciendo, puede tener razón. Estoy de acuerdo contigo en que en ninguna parte del texto nos dice que el Sr. Lind haya llegado tarde, pero si ponemos atención a otras partes del texto podrán sugerirnos que seguro llegó tarde. Veamos, al principio nos dice que salió a toda prisa porque le quedaba apenas un cuarto de hora para llegar. Si fuera a buen tiempo no tendría por qué ir aprisa, ¿no?, a eso agrégale que impacientemente tiene que esperar a que aparezca el ascensor, y no eran dos pisos los que tenía que bajar, sino 42. Eso le entretuvo y luego lo de su coche, así es que cuando miró su reloj ya sólo le quedaban 5 minutos. ¡Te imaginas!, en lo que conseguía un taxi u otra forma de irse, seguro llegó tarde, ¿no crees?. Claro, tampoco nos dicen en qué transporte se fue, pero lo cierto es que en algo tenía que irse.

Niño b: ¡Ah!, pues creo que sí llegó tarde, mmmm, estuve mal, ya ni modo.

Experimentador: Bueno, no te preocupes el chiste no es saber si estuviste mal o no, sino por qué, es decir, tienes que estar más atento a lo que te dice el texto, son pistas que te pueden ayudar, junto con tus conocimientos y experiencia para que elijas la mejor opción. Es como si jugáramos al detective, tenemos que estar con una lupa buscando pistas, claves que nos ayuden..

Otros niños también hicieron expresiones de asombro (¡aaah!, ¡oooh!) e impacientemente querían que se revisara el siguiente texto, pero antes se les dijo: “Escuchen, debemos estar atentos cuando leemos un texto porque, como en este caso, aún cuando el párrafo no nos dice qué pasó realmente con la cita del Sr. Lind, si nos proporciona algunas claves o pistas que pueden llevarnos a elegir la respuesta acertada, o sea, la tres: El Sr. Lind llegó con retraso a su cita. Parece como que hay un hueco en el texto, ¿no?, como si la información no fuera suficiente para elegir la opción, entonces de alguna manera nosotros tenemos que llenar esos huecos y buscar la información que no está ahí en el texto, pero que necesitamos para entenderlo”. “Fíjense, en el texto que leímos, las claves de las cuales nosotros podemos auxiliarnos para llegar a la respuesta más acertada son las siguientes (subrayarlas y decir el porqué) De esta manera podemos darnos cuenta de que aún cuando las respuestas posibles son infinitas, sólo se pueden aceptar aquellas que sean posibles de verificar por las claves que nos

proporciona el texto junto con nuestros conocimientos previos o experiencia. ¿Entienden lo que les quiero decir?”. Tratar de resolver las dudas que tengan.

Hay que recalcar que lo que se muestra en el cuadro simplemente sirve para representar la manera en la que se condujeron los análisis de los textos en las otras sesiones de intervención. Cabe señalar que fue el único momento en que fue posible tomar nota de los comentarios de los niños, por no contar con la participación de otros experimentadores.

La siguiente parte de la sesión fue introducir el término “inferencia”. Se les dijo: “Bueno, esto que acabamos de hacer se llama “inferencia”, seguro les suena raro ¿verdad?, no se preocupen antes de explicarles lo que significa vamos a ver un ejemplo: cuando ustedes ven el cielo nublado o con nubes negras qué creen que es lo más probable que suceda” (atender las respuestas de los niños). “Exacto, muchos de ustedes pensarán que lo más probable es que llueva. Oigan, pero quién les dijo eso, dónde está escrito, cómo lo sabían” (atender sus respuestas). “¡Claro!, su experiencia y su conocimiento sobre este fenómeno, porque la mayoría de las veces así ocurre, ¿no?, es decir, cuando se nubla, truena o relampaguea lo más seguro es una lluvia. Así es que si vamos a salir nos preparamos con nuestro paraguas o impermeable para no mojarnos. Bueno, pues eso que ustedes acaban de hacer, es decir, nublado = lluvia, se llama “inferencia” y la pueden hacer gracias a lo que están observando y a su experiencia o conocimiento sobre lo que puede pasar.

Pues qué creen, lo mismo ocurre cuando leemos un texto y falta información para entender lo que el autor nos dice, entonces recurrimos a lo que

sabemos, a lo que está ahí escrito, es decir, las pistas que el autor nos da y que nosotros debemos estar atentos para identificar y poder realizar una inferencia.”

“Veamos otro ejemplo fácil, qué ocurre si tenemos un examen y no hemos estudiado. Pues hay varias posibilidades como: reprobarlo, pasarlo pero con una baja calificación, o tener suerte y aprobarlo con muy buena calificación. Saber qué es lo más probable que suceda dependerá de nuestras experiencias previas, nuestros conocimientos sobre el tema o materia y lo que venga en el examen, ¿no creen?”.

Cuando quedó clara la explicación se continuó. “Bueno, éstas son inferencias muy cotidianas, pero veamos lo que pasa en los textos. Antes les voy a explicar lo que es una inferencia, pongan mucha atención. Una inferencia es una estrategia que utilizamos cuando leemos un texto y falta información o hay huecos que nosotros tenemos que llenar para comprender mejor lo que estamos leyendo. Esto es posible gracias a que nos ayudamos de todo lo que sabemos (conocimientos, experiencias, lenguaje, etc. y lo que el texto nos dice, las pistas que nos da o lo que está escrito ahí. Una inferencia también es cuando predecimos lo que es más probable que ocurra ante un fenómeno que estamos viendo, escuchando o leyendo”.

Una vez que los niños dieron muestra, a través de sus respuestas y comentarios, de que entendían lo que se les explicaba y lo que estaban haciendo, se procedió a la lectura de los siguientes dos textos (Lectura 4 –anexo 6-). “Bueno, ahora para poner en práctica lo que les acabo de enseñar les voy a proporcionar otros textos para que con base en lo aprendido respondan nuevamente y además, como lo hice yo en el rotafolio, ustedes subrayen las pistas que los llevarán a su

respuesta”. “Recuerden que tienen que estar atentos para subrayar las claves que el texto les proporciona para llegar a la respuesta correcta de la pregunta que se les plantea.”

Terminada la actividad se les agradeció su cooperación y se les regresó a su salón de clases, no sin antes indicarles que habría dos sesiones más.

4ª y 5ª sesión. Estas dos sesiones tuvieron como propósito poner en práctica y reforzar lo que se les enseñó, es decir, el análisis de los textos para la elaboración de inferencias.

Ambas sesiones fueron para continuar trabajando la inducción a las inferencias leyendo y analizando más textos; por lo que antes de comenzar a trabajar las Lecturas 5, 6, 7 y 8 (anexos 7, 8, 9 y 10 -las dos primeras para la sesión 4 y las dos siguientes para la sesión 5-), se les recordó a los niños la importancia de identificar y subrayar las pistas o claves del texto que les ayudarían a elegir la respuesta correcta. Fue necesario enfatizar en la 4ª sesión lo que era una “inferencia”, recordando el ejemplo de cuando llueve, así como algunos otros.

Después de que los niños acababan sus lecturas de manera individual y elegían sus respuestas, se analizaban grupalmente los textos para lo cual se contaba con las lecturas en hojas de rotafolio. El análisis y cuestionamiento era el mismo que en la sesión tres mostrado en el cuadro 2. Al analizar los textos y subrayar las pistas en el rotafolio los niños podían identificar sus fallas en el sentido que se daban cuenta de las pistas que no habían subrayado y que eran importantes para llegar a la respuesta correcta.

Al término se les agradeció a los niños y se les regresó a su salón.

Evaluación Posttest (una sesión)

El objetivo fue evaluar a todos los participantes después de la intervención, a fin de contar con datos que reflejaran el efecto del programa al compararse con los de la evaluación diagnóstica.

6ª sesión. Al igual que en la evaluación pretest, cada uno de los niños tenía que responder a los cuestionarios 1 y 2 (anexos 1 y 2), así como a las Lecturas 1 y 2 (anexos 3 y 4). Las indicaciones y el tiempo aproximado fueron las mismas que en el pretest para cada una de las tareas. Dado que no fue posible evaluar a todos los niños en un mismo momento, se trabajó primero con los grupos AGC y AGE y luego con los grupos BGC y BGE, con el mismo procedimiento.

Cabe señalar que los niños que estuvieron en la fase de intervención preguntaron si tenían que subrayar los textos como en las veces anteriores, a lo que se les respondió: “como ustedes quieran”, hubo quienes sí lo hicieron.

Concluida la tarea, se les agradeció el haber participado en el “taller” y se les preguntó: “qué les pareció, les gustó, aprendieron algo”. Las impresiones de los niños respecto al “taller” y a lo que habían aprendido fueron satisfactorias.

Los niños fueron regresados a sus actividades, y se les agradeció a cada una de las profesoras de los grupos participantes su colaboración y disposición para la realización de este estudio. Así mismo, se informó a las autoridades correspondientes el término del programa y se les agradeció por haber respaldado su realización.

Una vez que se tuvieron las respuestas de cada uno de los grupos, se procedió a calificar anotando el número de respuestas correctas (dadas por

Cooper, 1998) que indicaban la elaboración de inferencias. Posteriormente, se procedió al análisis estadístico donde, en primer lugar, se compararon los datos de las evaluaciones Pretest y Posttest y, en segundo lugar, se hicieron otros análisis más finos entre grupos, mismos que se presentan a continuación en la sección de resultados.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

A continuación se presentan, por secciones, los resultados de tipo cuantitativo derivados de este estudio.

1) *Resultados del Pretest-Postest respecto a la frecuencia de los puntajes obtenidos en los textos.*

Se realizó un análisis de frecuencias (pretest-postest) de los diferentes puntajes obtenidos de los cuatro textos presentados cuyas respuestas correctas implicaban una comprensión inferencial que indicaba la habilidad para elaborar inferencias. La puntuación máxima fue de cuatro puntos. La tabla 1 presentan los datos obtenidos.

Tabla 1. Frecuencia del número de respuestas correctas.

| | <i>Pretest</i> | | <i>Postest</i> | |
|---------|----------------|------------|----------------|--|
| | | Frecuencia | Frecuencia | |
| Puntaje | 0 | 1 | 1 | |
| | 1 | 8 | 5 | |
| | 2 | 23 | 24 | |
| | 3 | 35 | 23 | |
| | 4 | 1 | 14 | |
| | Total | 68 | 67 | |
| | | | 1 | |
| Total | | | 68 | |

Como se puede constatar en la tabla, los datos del pretest y el postest fueron muy parecidos. Pero vale la pena señalar el dato del puntaje 4 que muestra un cambio significativo, ya que de presentarse con una frecuencia de 1 en el pretest, cambió a una frecuencia de 14 en el postest. Considerando que el puntaje máximo era 4, lo anterior puede sugerir que sí hubo cambios a partir del programa

de inducción. Para saber si esos cambios fueron estadísticamente significativos, se realizó una prueba de Wilcoxon de rangos señalados, que arrojó un puntaje $Z = -1.96$, con una $P < .05$, lo que confirmó la hipótesis de que es posible inducir las inferencias, ya que sí existen diferencias estadísticamente significativas en el número de respuestas correctas del pretest y el posttest que indican la habilidad para elaborar inferencias.

Es necesario señalar que en este análisis no se diferenció a los sujetos que mostraban una menor habilidad para elaborar inferencias (grupo A) de aquellos cuya habilidad era mayor (grupo B) y, por tanto, no se tenían condiciones experimentales (grupo control y grupo experimental). Para identificar si los datos de la intervención fueron significativos se procedió a realizar el siguiente análisis con los grupos presentados en el cuadro 1.

2) Resultados del Pretest-Posttest intergrupos respecto a los cambios en la habilidad de los lectores para elaborar inferencias concluida la intervención.

Para probar la efectividad del programa y partiendo de una hipótesis que dice que sí existen diferencias estadísticamente significativas en el número de respuestas correctas obtenidas por el grupo A y B en las condiciones pretest (01) y posttest (02), se realizó un análisis de las medias de los diferentes grupos con respecto al número de respuestas correctas, a través de la prueba de Scheffe y se obtuvieron los datos que muestra la tabla 2.

Tabla 2. Medias del número de respuestas correctas obtenidas en el pretest y postest.

| Grupo | N | <i>Pretest</i> | <i>Postest</i> |
|-------|----|------------------------|------------------------|
| | | Subset for alpha = .05 | Subset for alpha = .05 |
| AGC | 16 | 1.75 | 2.20 |
| AGE | 19 | 1.63 | 2.44 |
| BGC | 17 | 3.05 | 2.89 |
| BGE | 17 | 3.00 | 3.00 |

Los datos de la tabla señalan que las medias de los grupos AGC y AGE en el postest incrementaron notoriamente en ambos subgrupos en relación al pretest.

Al comparar las medias de los grupos BGE y BGC se observa que éstas no incrementaron de una condición a otra, en el grupo BGE se mantuvieron, en tanto que en el grupo BGC disminuyó la media del postest en relación con la del pretest.

La comparación de los grupos AGC y BGC (sin condición experimental), indica que en el grupo AGC la media incrementó en el postest, pero disminuyó en el BGC.

A diferencia de la comparación anterior, los cambios de los grupos que sí estuvieron en la condición experimental, es decir, AGE y BGE, se observa que el grupo AGE que contaba con una menor habilidad para elaborar inferencias el incremento en el postest fue notorio, ya que de 1.63 pasó a 2.44, lo que indicaría que los cambios son atribuibles al programa. En el grupo BGE (que contaban con una mayor habilidad para elaborar inferencias) no hubo cambios, la media simplemente se mantuvo, lo que sugiere que ya tenían consolidada la habilidad.

Al comparar los grupos AGE y BGC, nos damos cuenta que los cambios favorables sólo se observan en el grupo AGE; esto es lo esperado puesto que fue el grupo que se sometió a la condición experimental. Tal vez lo deseado en el

grupo BGC que tenía la habilidad pero no le fue fomentada era que se mantuviera la media, sin embargo, no fue así ya que ésta disminuyó, lo que alude a que esta habilidad requiere de ser estimulada para que no decremente.

En el caso AGC vs. BGC que presenta grupos con condiciones experimentales diferentes donde se esperaba que en el grupo BGE los cambios favorables significaran un incremento en la media del posttest, lo que se encontró fue que la media se mantuvo. Pero en el grupo AGC donde se esperaba que se mantuvieran las medias, no fue así pues ésta incrementó en el posttest.

3) Análisis de los cambios observados en el mantenimiento, incremento o disminución para elaborar inferencias.

El análisis preliminar mostró que no existió una diferencia significativa entre las condiciones experimental y control de ninguno de los dos grupos. Sin embargo, el análisis sólo es sensible a la presencia o. ausencia de cambios estadísticos. Por lo cual se analizó; de manera individual, cuántos niños mantuvieron, incrementaron o disminuyeron su habilidad para generar inferencias. De los 33 sujetos sometidos al programa de inducción (16 del grupo AGE y 17 del grupo BGE), 15 incrementaron su habilidad para elaborar inferencias (11 del grupo AGE y 4 del BGE), 13 la mantuvieron (4 del AGE y 9 del BGE) y 5 la disminuyeron (1 del AGE y 4 del BGE). Esto es otro dato positivo que apoya la efectividad del programa.

De los 35 que no fueron sometidos al programa (16 del grupo AGC y 19 del grupo BGC), 12 incrementaron su habilidad para elaborar inferencias (6 del grupo

AGC y 6 del grupo BGC), 15 la mantuvieron (9 del AGC y 6 del BGC) y 8 la disminuyeron (1 del AGC y 7 del BGC).

4) *Análisis de los textos utilizados en el Pretest y Postest.*

En el análisis de las medias del pretest y el postest respecto a los textos utilizados, se obtuvieron los siguientes resultados mismos que pueden sugerir la complejidad de algunos textos:

Tabla 3. Medias obtenidas en el número de respuestas correctas en el pretest y postest de los textos utilizados.

| Texto | <i>Pretest</i> | <i>Postest</i> |
|-------|----------------|----------------|
| | Promedio | Promedio |
| 1 | 39 | 49 |
| 2 | 46 | 49 |
| 3 | 52 | 52 |
| 4 | 25 | 30 |
| | X = 40.5 | X = 45 |

Los datos arrojaron una $X = 40.5$ en el pretest y una $X = 45$ en el postest, lo que permite ver que la diferencia fue notable. De ello se destaca que en el caso de la Lectura 1 (textos 1 y 2) hubo un incremento en los dos textos en la evaluación postest, mientras que en la Lectura 2 (textos 3 y 4) el primer texto mantuvo el mismo promedio, pero el segundo texto incrementó. En relación a éste último, aunque tuvo un incremento puede decirse que fue un texto difícil, ya que se mantuvo por debajo de la media, tanto del pretest como del postest, y su promedio fue inferior con respecto al resto de los textos, por lo que las respuestas que los niños tenían que inferir ante la pregunta planteada se dio en menor grado.

Sin embargo, para ver si los cambios se debieron a la intervención, fue necesario realizar un análisis de las medias obtenidas por los diferentes

subgrupos en los textos utilizados en el pretest y en el postest, por lo que los datos obtenidos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 4. Medias obtenidas por cada grupo en los cuatro textos del pretest y postest.

| Pretest | | | | |
|----------------|-----|-----|-----|-----|
| Grupo | T-1 | T-2 | T-3 | T-4 |
| AGC | .37 | .5 | .68 | .18 |
| AGE | .43 | .37 | .56 | .25 |
| BGC | .73 | .84 | .78 | .68 |
| BGE | .70 | .94 | 1 | .29 |
| Postest | | | | |
| AGC | .5 | .62 | .75 | .31 |
| AGE | .87 | .75 | .5 | .31 |
| BGC | .63 | .73 | .84 | .68 |
| BGE | .88 | .76 | .94 | .41 |

Los datos de la tabla indican que en la mayoría de los textos sí hubo cambios en las medias del pretest al postest, es decir, que después de la intervención se presentó notablemente un incremento en las inferencias lectoras de los niños. Al analizar los datos de los grupos con condición experimental, se observa que, por ejemplo, en el grupo AGE el incremento del postest con respecto al pretest fue casi del doble. En tanto que, en el grupo BGE, simplemente hubo un incremento. Y aunque se observó un incremento en el texto 4, éste aún fue el que obtuvo las menores puntuaciones de la media, tanto en el pretest como en el postest, lo que nos refiere a lo difícil que pudo resultar el texto o a la carencia de los conocimientos previos, incluido el vocabulario de los niños para elaborar la inferencia correcta.

5) *Resultados del cuestionario 1 sobre los conocimientos del lector respecto a su vocabulario en las evaluaciones Pretest-Postest.*

El siguiente análisis de las medias fue para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en el conocimiento previo del lector, referente al vocabulario, en su condición pretest y postest.

Tabla 5. Datos obtenidos en el cuestionario 1 en las evaluaciones pretest y postest.

| Condición | Media | Desviación estándar | T | Gl | P |
|----------------|---------|---------------------|-------|----|------|
| N = 68 | | | | | |
| <i>Pretest</i> | 69.7462 | 13.22108 | 5.881 | 67 | .000 |
| <i>Postest</i> | 74.5928 | 13.12735 | | | |

Los datos de la tabla señalan que en el caso de las medias del cuestionario 1 en las condiciones del pretest y el postest se obtuvo una $t = 5.881$, $gl = 67$ y una $p < .000$. De esta manera, se acepta la hipótesis de que sí existen diferencias estadísticamente significativas en el porcentaje obtenido en el cuestionario 1 (vocabulario) en su condición pretest y postest, ya que se observa que la media del postest es mayor (74.5928), con respecto a la del pretest (69.7462), lo cual pudo deberse al conocimiento de palabras clave del texto necesarias para generar inferencias para la comprensión lectora o al manejo de la inferencia para entender el significado de la lectura.

6) *Resultados del cuestionario 1 sobre los conocimientos previos del lector respecto a su vocabulario en las evaluaciones Pretest-Postest del Grupo A y B.*

Los resultados que se muestran en la siguiente tabla fueron para comprobar que sí hay diferencias estadísticamente significativas en el

conocimiento previo del lector (vocabulario) en el grupo A y B en las condiciones pretest y postest.

Tabla 6. Datos obtenidos en el cuestionario 1 en las evaluaciones del grupo A y B en las condiciones antes y después del programa de entrenamiento.

| Condición | Grupo | N | Media | Desviación estándar | T | GI | P |
|----------------|-------|----|---------|---------------------|--------|--------|------|
| <i>Pretest</i> | A | 32 | 64.9538 | 10.98948 | -2.979 | 66 | .004 |
| | B | 36 | 74.0061 | 13.71060 | -3.018 | 65.340 | .004 |
| <i>Postest</i> | A | 32 | 69.9378 | 10.89858 | -2.906 | 66 | .005 |
| | B | 36 | 78.7306 | 13.68421 | -2.945 | 65.257 | .004 |

En la tabla se observa en el grupo A (niños con menor habilidad), en su condición pretest, una $t = -2.979$, $gl = 66$, $p < .004$ y $X = 64.9538$; mientras que en su condición postest, la $t = -2.906$, $gl = 66$, $p < .005$ y $X = 69.9378$, por lo que es evidente que la media en la condición postest fue mayor que la del pretest. En el grupo B (niños con mayor habilidad), en la condición pretest se muestra una $t = -3.018$, $gl = 65.340$, $p < .004$ y $X = 74.0061$; en tanto que en su condición postest la $t = -2.945$, $gl = 65.257$, $p < .004$ y $X = 78.7306$, por tanto, la media en la condición postest es mayor que en la condición pretest. Ante estos resultados es posible decir que el incremento observado en las medias de ambos grupos en su condición postest respecto a la condición pretest pudo deberse a varios aspectos, tales como: el fenómeno de arrastre, el conocimiento de las palabras durante la fase de intervención, el recuerdo a largo plazo, entre otros.

7) *Resultados del cuestionario 2 sobre vocabulario.*

El cuestionario 2 consistió en 10 preguntas abiertas cuyas respuestas se calificaron a un nivel categórico nominal propuesto por Ayala, Mazón y Álvarez (1997 en Terán, 2003). Sirvió para conocer el conocimiento que los lectores tenían respecto a algunas palabras o conceptos relevantes para la elaboración de inferencias de los textos con los que se trabajó.

En este sentido, el análisis de los datos pregunta-respuesta estuvo dirigido a conocer la categoría en la que caía la respuesta, es decir, qué respondían los niños a la pregunta planteada. Fue así como se realizó un análisis de las frecuencias de respuesta, Pretest-Postest, de los lectores cuyos resultados generales se representan en términos de porcentaje en la tabla 7.

Tabla 7. Porcentaje de las frecuencias observadas en las evaluaciones pretest y postest.

| Categoría | Pretest | Postest |
|------------------|----------------|----------------|
| | % | % |
| 0 | 6.17 | 7.44 |
| 1 | 6.32 | 9.48 |
| 2 | 27.02 | 26.27 |
| 3 | 24.70 | 26.42 |
| 4 | 26.02 | 23.35 |
| 5 | 3.23 | 2.04 |
| omisión | 6.32 | 4.96 |

Partiendo del nivel categórico para vocabulario que se mostró en el cuadro 2 (en el apartado de procedimiento) donde además se consideraron las omisiones, la tabla 7 muestra que un gran número de los participantes cae en las categorías 2, 3 y 4, lo que permite interpretar que un alto porcentaje de ellos tenía un conocimiento previo (certero) acerca de las palabras o conceptos que les fueron cuestionados y que se encontrarían a lo largo de los textos que les fueron

presentados. Los cambios poco notorios del pretest sugieren que los niños ya contaban con un nivel de vocabulario aceptable que se supone les ayudaría a comprender la información que se presentaba en el texto y, por tanto, les pudo facilitar la elaboración de inferencias. Aspecto que fue confirmado mediante la correlación que se presenta a continuación.

8) Resultados de la correlación entre los conocimientos previos del lector en relación a su vocabulario y la elaboración de inferencias.

Para establecer y comprobar lo que dice la literatura respecto a la relación que existe entre la elaboración de inferencias y los conocimientos previos del lector (en este caso el vocabulario), se aplicó una correlación de Pearson partiendo de que sí hay una relación entre la elaboración de inferencias (número de respuestas correctas) y los conocimientos previos del lector (porcentaje de vocabulario obtenido en el cuestionario 1).

A través del análisis correlacional, se identificó una correlación significativa entre las variables: número de respuestas correctas y porcentaje obtenido en el cuestionario 1 en las evaluaciones pretest y posttest del programa de inducción. Se observa una correlación de .372, una significancia de .01 y una probabilidad $< .05$, en la evaluación posttest; mientras que en la evaluación pretest se observa una correlación de .253, una significancia de .05 y una probabilidad $= .05$. Por tanto, se corrobora el hecho de que sí hay una relación entre variables, lo que nos sugiere que a mayor conocimientos de vocabulario mayor número de respuestas correctas que revelan la elaboración de inferencias en la comprensión lectora.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio, con respecto al planteamiento principal de analizar el efecto de un programa de inducción para la elaboración de inferencias en la lectura de niños de tercer grado de primaria, donde se retomó lo planteado por Cooper (1998) acerca de las inferencias, indican que estadísticamente sí hubo diferencias significativas en el número de respuestas correctas del pretest y el posttest demostrado en el primer análisis cuantitativo. De manera que es viable decir que el programa sí fue efectivo y contribuye a que los niños adquieran una mayor habilidad para inferir información que no se encuentra de manera explícita en el texto.

En este sentido, este resultado contribuye como una aportación más para decir que los programas de enseñanza de estrategias para la comprensión lectora son efectivos, tal como lo han afirmado autores como Gilabert (1995), Collado y García Madruga (1997) y Morales (2003) en sus diferentes estudios.

En relación a los análisis más finos, es decir, las diferencias intragrupos, los datos en términos estadísticos no son significativos con respecto a las preguntas planteadas en los textos que implicaban la realización de inferencias, lo cual lleva a cuestionamientos importantes, así como a varias reflexiones que se revisarán más adelante. Antes es importante señalar que aunque estadísticamente no se halló significatividad, al analizar las medias del pretest y el posttest de los grupos AGC y AGE, BGC y BGE el desempeño fue similar, es decir, en ambas condiciones experimentales hubo un incremento. Esto lleva a considerar que en

realidad el programa fue efectivo en el sentido de que se observa una mejora significativa en la habilidad para generar inferencias en aquellos sujetos que se sometieron al programa. Esto se puede valorar mejor a partir de los cambios que se señalaron respecto a cuántos sujetos de cada grupo pasaron de una condición a otra, es decir, de una menor habilidad a una mayor, cuántos se mantuvieron y cuántos decrementaron su habilidad con o sin programa. Esto apunta a lo que Hansen y Pearson (1983 en Collado y García Madruga, 1997) mencionan acerca de que es posible enseñar los procesos inferenciales y fomentarlos, ya que de lo contrario la habilidad puede decrementar como lo señalan los datos de los grupos con diferente condición experimental pertenecientes al grupo con mayor habilidad para inferir (segundo análisis estadístico)

Otro análisis notable de señalar en esta discusión es el de los textos, debido a que su relevancia puede aportar información importante. Las medias del promedio de respuestas de los cuatro textos utilizados en el pretest y en el posttest, arrojaron una diferencia notable que puede indicar que la comprensión inferencial de los niños incrementó con la intervención. Sin embargo, el análisis independiente de cada uno de los textos señala la complejidad o densidad del texto 4, o bien, que los sujetos no disponían de los conocimientos previos, experiencia y vocabulario necesarios para el texto en cuestión, o tal vez sí, pero las pistas no fueron lo suficientemente claras para activar las inferencias, o simplemente el contenido del texto no se ajustó a las posibilidades de los niños, ya que se observa que hubo dificultad para establecer la conexión entre la información nueva y la existente en sus estructuras cognoscitivas. Lo anterior lleva a lo que Vidal-Abarca y Gilabert (1991) expresaron en relación a que cuando un

texto posee un vocabulario difícil, su comprensión cuesta más trabajo; y en el caso contrario se facilita la comprensión.

Vale la pena señalar también que a partir de los datos obtenidos, el hecho de que los niños no hubiesen aprendido a identificar las pistas correctas pudo haberlos llevado a elegir una opción con cierta probabilidad de ser la inferencia correcta, como se puede constatar en la discusión mostrada en el procedimiento, o tal como lo explican Gutiérrez-Calvo y Carreiras (1990 en Gilabert, 1995, p. 32). En su estudio acerca de las inferencias e importancia de la información presentaron la frase: “al niño se le cayó el huevo” implica que “probablemente se rompió, pero podría no haberse roto si hubiese caído en una superficie plana”.

En relación a esto y respecto al presente estudio es posible decir que los niños postularon explicaciones obvias al momento de analizar las respuestas, sin embargo, para decidir que una respuesta era la inferencia correcta o idónea tuvo que ser justificada por las claves que proporcionaba el texto, por lo que fue importante recordarles la importancia de detectar las claves que brindaba el autor en el texto y que eran las que finalmente llevan a la deducción correcta. Ciertamente esto puede, a veces, no corresponder con la información de la que dispone el lector, o de su experiencia. De ahí, la importancia de los conocimientos previos, la experiencia y de estar atentos a las claves que se proporcionan en el texto y que serán el argumento de determinada respuesta, además de ser el reflejo real o fiel de que un lector ha comprendido el texto.

Aunque se puede decir que la estrategia de subrayado de pistas en el texto fue la que ayudó a la generación de inferencias correctas, se sugiere realizar un seguimiento para valorar su efectividad.

En relación a los conocimientos previos de los niños en lo que se refiere a su vocabulario, se observó un incremento en el posttest en relación con el pretest, el cual podría atribuirse al aprendizaje incidental pues no hubo una enseñanza explícita de las palabras en cuestión (Gilabert, 1995). Pero de igual manera, también es posible decir que este incremento se debió a la manera en la que el lector se auxilió del contexto para la adquisición del significado, sin embargo, no podría afirmarse porque es un incremento que se observa en todos los grupos, es decir, hasta en aquellos que no tuvieron contacto con los textos de instrucción.

En este sentido, los textos indicaron de manera implícita la función que asumía la palabra o concepto en el contexto en el que aparecía. Esto implica un conocimiento más amplio y profundo de la palabra o concepto (Herman y Dole, 1988 en Gilabert, 1995).

Gilabert menciona que ha sido comprobado en algunos estudios que aquellos sujetos que leen más o que poseen un nivel lingüístico más desarrollado, disponen de un vocabulario más amplio. En el caso de los grupos experimentales el incremento de vocabulario puede atribuirse a la inferencia del significado por el contexto o lo que es lo mismo comprensión de palabras desconocidas a partir del contexto.

Gutiérrez-Calvo y Carreiras (1990 en Gilabert, 1995, p. 21), dicen que “los conocimientos previos almacenados en la memoria pueden ser una fuente de activación de inferencias cuando se usan durante la lectura para comprender...”

En este sentido, y considerando al vocabulario como parte de esos conocimientos, fue que se realizó una correlación a través de la cual pudo constatar que los niños con un mayor número de respuestas correctas

(elaboración de inferencias) poseen un lenguaje más rico. A la inversa, se observa que hay una carencia de conocimientos necesarios para el procesamiento del texto, lo cual pudo ser un factor para que no generaran las inferencias. A su vez, esto pudo traerles problemas para construir un significado global del texto, o bien, establecer las relaciones coherentes de la información presentada en el texto.

Recordemos que la tarea que se les presentó a los niños en los cuestionarios 1 y 2 no fue de lectura, sino de conocimientos previos acerca del vocabulario que poseían de algunos términos o conceptos presentes en los textos. Así, tenemos que los niños con un bajo porcentaje en el número de respuestas correctas que indicaban la elaboración y, por tanto, la comprensión del texto, mostró un menor porcentaje en el vocabulario. En cambio, aquellos con un mayor porcentaje de vocabulario, demostraron un mayor número de respuestas correctas, cosa que se esperaba de acuerdo a autores como Vidal-Abarca y Gilabert (1991), aunque no podemos afirmar que se trate de un fenómeno causal, sino simplemente de una relación de variables como ya ha sido discutido y demostrado en los resultados.

En el análisis del cuestionario 2, se observa, que tomando en cuenta, tanto las respuestas de las preguntas de opción múltiple (cuestionario 1), como las abiertas (cuestionario 2), la mayoría de los lectores participantes en este estudio comparte el concepto de la palabra que se le preguntó y que ayudó para la elaboración de la inferencia. Se aprecia que los niños cuyo nivel de vocabulario es menor, también mostró un menor nivel para elaborar inferencias. Esto atiende a la hipótesis instrumentalista que menciona Gilabert (1995, p. 140), “la cual defiende que el conocimiento del significado de las palabras capacita al sujeto para la

comprensión de éste...” Con ello se demuestra una vez más que el conocimiento previo del lector con respecto a su vocabulario y la información explícita (claves) del texto facilitaron la generación de inferencias, de manera que los niños respondieron correctamente a las preguntas planteadas de comprensión implícita (inferencial). Sin embargo, la hipótesis de Gilabert no es suficiente, en el sentido en que también se ha demostrado que “...el conocimiento del significado de las palabras de un texto no garantiza la comprensión de éste, ni tampoco las definiciones aportan el conocimiento necesario para que podamos comprender un texto.” (p. 140).

Limitaciones

El hecho de que los lectores identificados (en el pretest) con competencia para elaborar inferencias hayan bajado su rendimiento (en el postest) y los de menor competencia hayan mejorado su rendimiento, alude a varias explicaciones. Una de ellas pudo ser el efecto de azar, es decir, que en un principio (pretest) sus respuestas hayan sido azarosas sin, necesariamente, poseer la habilidad para inferir. Segundo, los datos también sugieren que los niños pueden tener la habilidad, pero requieren de estimulación para que se desarrolle y no decremente. En este sentido, se comparte la opinión de Alliende y Condemarín (1993) respecto a que la comprensión inferencial se estimula mediante la lectura y las preguntas que demandan pensamientos e imaginación que van más allá de la página impresa. Tercero, que la instrucción del programa lejos de beneficiar a aquellos con competencia los confundió, en el sentido de que de un proceso inconsciente que sabían hacer bien y a su manera, ahora simplemente al hacerlo consciente les había

creado confusiones y, por tanto, ya no estaban seguros de cómo ejecutarlo, por lo que requerían de más práctica. Este aspecto, bien podría ser un punto de partida para futuras investigaciones.

Otras reflexiones más que dejan ver las debilidades en torno al estudio presentado aquí y los datos obtenidos en los resultados son las siguientes:

Dado que los niños ya poseían un nivel de vocabulario aceptable pudieron, sin mayor problema, elaborar las inferencias necesarias y, por tanto, dar las respuestas correctas, lo que a su vez indicaría que hicieron uso de sus conocimientos previos.

Respecto a la planeación y ejecución del programa, particularmente lo que tiene que ver con el tiempo, se tuvo que adaptar a los tiempos permitidos por la institución. Esto pudo ser un factor importante para que el tiempo de inducción no fuera el suficiente para lograr la consolidación de la habilidad inferencial de los grupos experimentales. De igual manera, debido a las actividades académicas de la propia escuela, se tuvo que trabajar en diferentes momentos con los grupos, lo que pudo también generar diferencias.

En cuanto al análisis de las señales proporcionadas por el texto para generar las inferencias justificadas, después de que se hizo con los sujetos el análisis, se debió ver la continuación del texto para que pudieran percatarse de si lo que habían dado como respuesta era correcto o no, esto podría reforzar más su habilidad inferencial.

Del número de textos utilizados para las evaluaciones pretest y postest podemos decir que el rango de puntuación fue muy bajo (puntuación máxima 4), así

como la cantidad de textos utilizados, lo que no permitió una variación mayor, de manera que podríamos decir que las mediciones fueron pobres.

Otra limitación, sin duda, fue la del material debido a que éste no fue sometido a un riguroso piloteo (se mostró a 2 ó 3 niños de tercer grado) y evaluación interjueces que apoyara que los textos y cuestionarios eran adecuados para la población con la que se trabajó, lo cual atendería a lo dicho por Collado y García Madruga (1997, p. 104) respecto a que “Llevar a la práctica un procedimiento de intervención con escolares requiere un material específico o que reúna una serie de requisitos.” Además está el hecho de que los textos eran de la cultura española, por lo que pudieron ser confusos y afectar la comprensión de la población estudiada, recordemos que la literatura dice que los conocimientos previos, las costumbres, etc. no necesariamente tienen que ser igual de una cultura a otra y, por tanto, las inferencias pueden ser diferentes. Por otro lado, la organización de los textos pudo ser compleja o densa, aunque se procuró, desde que se eligieron, que ésta no fuera una limitación, sin embargo, pudo no ser así.

Conclusiones

Con todo el análisis presentado hasta aquí, es posible decir que el programa de inducción utilizado en este estudio confirma: en primer lugar, que la iniciación en estrategias para la comprensión lectora, particularmente las inferencias, sí mejora significativamente el éxito en este proceso tan importante para el aprendizaje o adquisición de conocimientos. En segundo lugar, también se comprueba que el uso de conocimientos previos y vocabulario sí influye en el

mejoramiento de las respuestas a preguntas inferenciales, por lo que de igual manera, los resultados de la comprensión lectora son mejores.

Sin embargo, dado que sólo se trabajó con contenido narrativo, los resultados no se pueden generalizar a los contenidos de tipo expositivo, que son primordialmente los que se revisan en la escuela, los habituales a los niños, tal como lo dice Solé (2000), los textos auténticos son aquellos que se encuentran en el mundo real.

De todo lo presentado en este trabajo, se desprende la necesidad por enseñar a los niños a utilizar estrategias que les lleven a una mejor comprensión, así como a monitorear la misma, desde los primeros años de escolaridad o mejor aún desde sus primeros contactos con la lectura. Lo que implicaría comenzar con textos de tipo narrativo partiendo de que los intereses y familiaridad de los niños están centrados en gran medida en los cuentos, las historias, las aventuras, etc. o en textos que les aportan información sobre algo en particular o que les ayudan a satisfacer su curiosidad y, posteriormente, los textos de tipo expositivo. De esta manera, se comenzarían a contrarrestar los efectos negativos de esta tarea y, consecuentemente, en el aprendizaje general, en los años posteriores.

En el caso de la estrategia analizada (generación de inferencias) en este estudio, es una estrategia que se puede inducir e implementar por los profesores, incluso por los padres, ya que no requiere de un entrenamiento difícil, basta con partir de las experiencias previas de los niños para comenzar a fomentarles la comprensión inferencial con respecto a la nueva información que se les presenta.

Necesariamente para la práctica de elaborar inferencias es preciso basarse en la información y las claves que el autor aporta, considerando también que cada lector trae consigo su propio bagaje de conocimientos y experiencias, son factores se encuentran interrelacionados. Gracias a las inferencias es posible comprender globalmente un texto, a lo que García Madruga (1999 en Orozco s. f.) señala que la comprensión lectora y las inferencias no pueden darse por separado, enfatizando así el papel de éstas.

También hay que destacar que, a pesar de los resultados obtenidos en los análisis más finos de este estudio, no son desalentadores sugieren que los niños pueden tener la habilidad pero no desarrollarla, por lo que requieren de su estimulación para favorecerla y que no decremente, sino que se consolide. No se puede generalizar la poca eficacia de los programas de esta naturaleza, más bien se sugiere una mejor planeación y evaluación, así como un control riguroso del diseño, las condiciones y variables experimentales que lleven a resultados más satisfactorios.

No obstante, en general, se aprecia una mejora parcial en la habilidad para elaborar inferencias en la comprensión lectora de los participantes, a algunos los favoreció este tipo de procesamiento más profundo, mientras que a otros pudo haberlos confundido. En este sentido, bien vale la pena su estudio buscando alternativas que favorezcan la comprensión inferencial.

En resumen, podemos concluir con los datos obtenidos en este estudio, sujeto a posteriores investigaciones, que los cambios realmente sí se deben a la intervención, lo que estaría confirmando la efectividad del programa y más aún la eficacia de los programas de comprensión lectora, ya que en términos generales

el programa fue efectivo, pues así lo confirma nuestra principal hipótesis y análisis estadístico. Sin embargo, el diseño de grupos con el que trabajamos nos hizo ver también nuestras debilidades, por lo que sugerimos para futuras investigaciones tener más control intrasujetos, así como un mejor método de medición.

Los resultados estadísticos obtenidos, así como nuestras limitaciones expuestas llevan a considerar cautelosamente las conclusiones y entender nuestro estudio como uno más que podrá ser apoyado o refutado por investigaciones posteriores.

Sugerencias

Algunas apreciaciones que se pueden hacer del programa son: mejorar el sistema de evaluación diagnóstica, pretest y posttest, y, por tanto, los materiales o instrumentos que se utilizan, perfeccionar el programa de manera que pueda ser aplicado por cualquier enseñante, analizar y dar seguimiento al subrayado de pistas y asegurarse de que se entendió la tarea, ampliar el número de sesiones de intervención, así como la muestra a otros grupos de edad. También se puede sugerir que para próximos estudios acerca de las inferencias, se cuente con una línea base más sólida que proporcione parámetros más reales que permitan identificar a los niños que utilizan la estrategia de inferencia correctamente y no al azar, ya que esto pudo suceder en este estudio y, por tanto, las diferencias no fueron claras.

Por último, vale la pena señalar que el hecho de que exista un programa de inducción no lo es todo, hay que pensar que la enseñanza es una situación compleja donde no hay que olvidar qué es lo que se enseña, cómo y cuándo. Hay

que adecuarla a las necesidades y características de los alumnos, así como ampliarla a los programas educativos de todas las materias, e inclusive, promoverla de una manera dinámica a los ambientes familiares, ya que la respuesta sería mayor y adquiriría su significatividad si se promueve la utilidad de todos los conocimientos en su vida diaria.

Indudablemente, es necesario captar con toda amplitud el nuevo enfoque de enseñanza de estrategias de comprensión orientadas al aprendizaje significativo donde el rol activo del lector juega un importante papel para que el aprendizaje se dé, por supuesto, con la ayuda del docente también.

Esperamos que lo presentado en este estudio, con todo y sus limitaciones o debilidades, haya mostrado y enfatizado una vez más la importancia de enseñar a los niños estrategias lectoras que lleven a una comprensión más allá de lo expresado explícitamente en el texto, una comprensión de mayor nivel, que el de transferencia de la información o el simple reconocimiento y buena pronunciación de grafías, es decir, a una comprensión inferencial. Y que sea, además, una aportación más al campo de la comprensión lectora desde un enfoque cognoscitivo.

REFERENCIAS

Alejandre, G. S. F. y Vargas, R. S. (2005). *Enseñanza de la estrategia de elaboración de resúmenes, mediante la obtención de ideas principales, a niños de 6° año de primaria*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Alliende, G. F. y Condemarín, G. M. (1993). *La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Chile: Andrés Bello.

Aristizábal, A. (2001). *Cómo leer mejor*. Colombia: ECOE Ediciones.

Bacaicoa, G. F. (1996). *La Construcción de Conocimientos*. Universidad del PAÍS-VASCO/EHU: Senicio.

Balderas, G. G. y Zárate, N. M. D. (2003). *Promoción de la supervisión metacognitiva de comprensión de textos en estudiantes de bachillerato a través de contextos de aprendizaje guiado y cooperativo*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Beal, C. R. (1990). Development of knowledge about the role of inference in Text Comprehension. *Child Development*, 61, 1011-1023.

Bermejo, V. (1994). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis.

Boring, E. G. (1995). *Historia de la Psicología experimental*. México: Trillas.

Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. España: Morata.

Campbell, D. y Stanley, J. (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires, argentina: Amorrortu editores.

Carlos, G. J., García, V. y Hernández, R. G. (1999). *Las teorías de la Psicología Educativa. Análisis por Dimensiones Educativas*. Material didáctico de Psicología Educativa. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Castañeda, F. S. (1996). *Monografía: Comprensión y Adquisición del Conocimiento a partir de la Lectura*. Laboratorio de Desarrollo e Innovación Tecnológica. México: Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Castañeda, J. J. (1999). *Habilidades Académicas. Mi Guía de Aprendizaje y Desarrollo*. México: McGRAW-HILL.

Collado, I. y García Madruga, J. A. (1997). Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 87-105.

Cooper, J. D. (1998). *Cómo Mejorar la Comprensión Lectora*. España: Visor, Ministerio de Educación y Ciencia.

Cozby, P. C. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Crowder, R. G. (1985). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Alianza Editorial.

Chávez, P. K., Torres, V. G., Solís, A. M., Andrade, P. P. y Seda, S. I. (s. f.). *Memorias del VII Congreso Latinoamericano (2002)*. Desarrollo de la Lectura y la escritura.

Danner, F. W. y Mathews, S. R. (1980). When do young children make inferences from prose? *Child Development*, 51, 906-908.

De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M. y Alonso-Quecuty, M. L. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Defior, C. S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Díaz Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una Interpretación Constructivista*. México: McGraw-Hill.

Elosúa, J. M. R. y Martínez, R. R. M. (s. f.). *Entrenamiento en la generación de inferencias*.

Fernández, M. M. (s. f.). Efectos de la enseñanza de estrategias de lectura sobre la comprensión lectora de los estudiantes. *Revista de Psicología*. Obtenido en www.ucv.edu.pe/portal/publicaciones/psicologia.pdf

Flood, J. (1984). *Understanding reading comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association // artículo de Natalie Dehn. An AI Perspective on Reading Comprehension.

Freedle, R. O. (1979). *New directions in discourse processing*. Norwood, New Jersey: ABLEX publishing Corporation. Vol. II en las series *Advances in discourse Processes*.

García Madruga, J. A., Elosúa, J. M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.

Genovard, R. C., Beltrán, L. J. y Rivas, M. F. (1995). *Psicología de la Instrucción III. Nuevas Perspectivas*. Madrid: De Síntesis.

Gilabert, P. R. (1995). Enseñanza de estrategias para la inferencia del significado de las palabras. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 139-152.

Gómez Palacio, M., Villarreal, M. B., López, A. M., González, L. V. y Adame, M. G. (1995). *La lectura en la escuela*. "Biblioteca para la actualización del maestro". México: SEP.

Goodman, K. S. (s. f.). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. Obtenido en www.valladolid.edu.mx/maristas/PiensaPluus/PROCLECT.HTM

Graesser, A. C. y Bower, G. H. (1990). *Inferences and Text Comprehension*. San Diego, California: Academic Press, Inc.

Gutiérrez-Calvo, M. y Carreiras, M. (1990). Inferencias e importancia de la información: efectos de las implicaciones y de los conocimientos previos. *Estudios de Psicología*, 43-44, 19-34.

Hernández, R. G. (1997). *El enfoque cognitivo: Descripción e implicaciones educativas*. Material didáctico de la materia de Tecnología de la Educación II. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Hernández, V. A. A. (1995). *Consideraciones sobre la enseñanza de estrategias de comprensión lectora: El papel del enseñante*. Tesina de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Huerta, E. y Matemala, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.

Johnston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.

Johnson, H. y Smith, L. B. (1981). Children's inferential abilities in the context of reading to understand. *Child Development*, 52, 1216-1223.

Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.

Kintsch, W. y van Dijk, T. A. (1976). *Text comprehension model*.

Lebrija, T. A. (2002). *Programa de enseñanza de estrategias de comprensión lectora y manual para su aplicación*. Tesis de Maestría en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

León, J. A. y Escudero, I. (2004). *Procesamiento de inferencias según el tipo de texto*. Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido en www.fu.berlin.de/adiou/vazquez/LEON%20Y%20ESCUADERO.pdf

López, P. U. A. (1995). *Inducción de un taller de habilidades y estrategias para la comprensión de textos académicos en alumnos del Colegio de Bachilleres*. Reporte Laboral de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Luceño, C. J. L. (2000). *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid, España: Universitas, S.A.

Marchesi, A., Coll, C. y Gómez Palacio, J. (Comps.) (1996). *Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Montgomery, D. C. (1991). *Diseño y análisis de experimentos*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.

Morales, H. B. (2003). *Las inferencias en la comprensión lectora de textos narrativos: una intervención con alumnos de educación primaria*. Reporte de experiencia profesional para obtener el grado de Maestría. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Olmos, R. A. (1986). *Extrapolación de las estrategias utilizadas en el lenguaje oral al escrito; en la derivación de inferencias textuales*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Orasanu, J. (1986). *Reading Comprehension: from research to practice*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Orozco, A. P. (s. f.). *Memorias del VII Congreso Latinoamericano (2002)*. Desarrollo de la Lectura y la escritura.

Pipkin, E. M. (1998). *La lectura y los lectores ¿Cómo dialogar con el texto?*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Poggioli, L. (s. f.). Artículo 3. *Perspectivas actuales de la investigación en el área cognoscitiva*. Instituto pedagógico de Caracas. Obtenido en [URL:fundacite.org.gov.ve/cidipmar/parxiv_x/art-3.htm](http://fundacite.org.gov.ve/cidipmar/parxiv_x/art-3.htm)

Portilla, R. I. (1985). Niveles en la Lectura de Comprensión: Informativo, Interpretativo y Valorativo. *Psicología Educativa*, N° 8, 91-103. Centro de Investigación y Planteamiento Administrativo.

Puente, A., Poggioli, L. y Navarro, A. (Eds.) (1995). *Psicología Cognoscitiva: Desarrollo y Perspectivas*. Caracas, Venezuela: McGraw-Hill Interamericana de Venezuela.

Quintana, Ph. D. H. (2001). *La Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Obtenido en http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension_lectora.html

Romero, J. F. y González, M. J. (2001). *Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Saettler, J. M.(1990).Evaluación infantil. México: Manual Moderno.

Sánchez Miguel, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.

Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar la comprensión*. Madrid: Santillana.

Sarmiento, S. C. (1995). *Leer y comprender. Procesamiento de textos desde la Psicología Cognitiva*. México: Planeta.

Schmalhofer, F., Franken, L. y Schwerdtner (1996). *A computer tool for constructing and Integrating Inferences into Text Representations*. Obtenido en www.dfki.uni-kl.de/~schmalho/eki/EKIDescription.html

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Tapia, J. A. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. España: Santillana.

Terán, G. M. (2003). *Evaluación de la efectividad de tres estrategias para incrementar el vocabulario*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Van den Broek, P. (1989). Causal reasoning and inference making in judging the importance of story statements. *Child Development*, 60, 286-297.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando, Florida, E.U.A.: Academic Press, Inc.

Vidal-Abarca, G. E. y Gilabert, P. R. (1991). *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: IMPRESA.

www.geocities.com/athens/Parthenon/7286/TEXTEXPO.HTM

www.voluntad.com.co/colegios/cdd0544/proyecto.html

Zúñiga, M. L. (2001). Interamer. Capítulos I – IV. Obtenido en www.iacd.oas.org/Interamer/palacios.htm

A N E X O S

ANEXO 1: CUESTIONARIO 1 DE VOCABULARIO

INSTITUTO BILINGÜE RUDYARD KIPLING

N.L. _____

Grupo: _____

| |
|-----------------------|
| Nombre: _____ |
| Edad: _____ Sexo: M F |

Instrucciones: A continuación hallarás una lista de palabras con opción múltiple, las cuales tendrás que leer con mucha atención y subrayar la que mejor describa la palabra que se pide. En caso de que no sepas la respuesta, no te entretengas, pasa a la siguiente. No preguntes nada ni te distraigas.

1. Abordar significa...
 - Tener acceso a
 - Saltar
 - Dar por bueno
2. Aminorar significa...
 - Disminuir
 - Aumentar
 - Ahuyentar
3. Apilar significa...
 - Separar
 - Examinar
 - Amontonar
4. Ascensor significa...
 - Escalera
 - Suite
 - Elevador
5. AVECINAR significa...
 - Retirarse
 - Acercar
 - Alejar
6. Campeonato significa...
 - Ser perdedor en un deporte
 - Ganar una competencia
 - Certamen para tener el título de campeón
7. Cesar quiere decir...
 - Vacilar
 - Terminar
 - Iniciar
8. Campus significa...
 - Campo de fútbol
 - Grupo estudiantil
 - Ciudad universitaria

9. Competición quiere decir...
 - Certamen deportivo
 - Lucha deportiva
 - Pedir algo
10. Control significa...
 - Debate entre alumnos
 - Prueba para verificar conocimientos
 - Diálogo de maestros
11. Conferir significa...
 - Dejar
 - Dar
 - Observar
12. Control significa...
 - Debate entre alumnos
 - Prueba para verificar conocimientos
 - Diálogo entre maestro y alumno
13. Copiloto significa...
 - Piloto auxiliar
 - Navegante
 - Pasajero
14. Descenso significa...
 - Transferir
 - Arrancar
 - Bajar
15. Desolado significa...
 - Estar Triste
 - Estar orgulloso
 - Estar enfermo
16. Despegar significa...
 - Desdoblar papel
 - Interrumpir algo
 - Alzarse del suelo

PASA A LA SIGUIENTE PÁGINA

17. Esperanza significa...
- Confiar en algo
- Meditar
- Ser sincero
18. Esquiar quiere decir...
- Espiar a alguien
- Patinar con esquis
- Andar en patineta
19. Flanco significa...
- Voltear al frende
- Voltear a un lado
- Voltear a todas partes
20. Fontaneros significa...
- Reparar tuberías
- Reparar jardines
- Reparar puertas
21. Franqueza significa...
- Libertad
- Tener fe
- Sinceridad
22. Impaciente significa...
- Que no corre rápido
- Que siempre espera
- Que no tiene paciencia
23. Intentar significa...
- Tener la intención de hacer algo
- Querer intervenir
- Tener la solución
24. Jumbo significa...
- Pequeño
- No tiene tamaño
- Muy grande
25. Ladera significa...
- Inclinación de un monte
- Extensión de agua
- Hoyo de una montaña
26. Musculatura significa...
- Conjunto de huesos
- Nervios con movimiento
- Grupo de músculos
27. Neumático significa...
- Cadena
- Llanta
- Pedal

28. Ojeada significa...
- Mirada pronta y rápida
- Mirar con detenimiento
- No querer ver
29. Parking significa...
- Apartar lugar
- Parque con juegos
- Estacionamiento para coches
30. Pasajeros quiere decir...
- Personas que paran un transporte
- Personas que abordan un transporte
- Personas que maneja un coche
31. Pedalear significa...
- Mover el cuerpo
- Mover los pedales
- Ser grosero
32. Piloto significa...
- Conductor de un buque, avión o coche
- Persona dedicada a hacer pilas
- Director de un grupo musical
33. Pinchar significa...
- Golpear una mesa
- Pintar un paisaje
- Perforar algo
34. Pista significa...
- Lugar donde viven los animales
- Parte alta de una montaña
- Espacio para llevar a cabo un evento
35. Planta quiere decir...
- Estacionamiento
- Piso
- Patio
36. Publicidad significa...
- Dar a conocer un producto comercial
- Persona que escribe cuentos infantiles
- Conjunto de personas que compiten
37. Remediar significa...
- Enojarse mucho
- Distribuir algo
- Arreglar algo
38. Rutina significa...
- Costumbre
- Habilidad
- Actitud

39. Sendero significa...

- Lugar lejano
- Lugar cercano
- Camino

40. Valioso significa...

- Que vale mucho
- Que no vale nada
- Que tiene poco valor

41. Vertiginoso significa...

- Despreocupado
- Rápido
- Tranquilo

42. Vestuario significa...

- Adornar prendas
- Vestidos
- Maquillaje

43. Victoria significa...

- Ventaja conseguida
- Derrota
- Éxito conseguido sobre el rival

ANEXO 2: CUESTIONARIO 2 DE VOCABULARIO

INSTITUTO BILINGÜE RUDYARD KIPLING

N.L. _____

Grupo: _____

Instrucciones: A continuación hallarás una serie de preguntas en las cuales tendrás que escribir todo lo que sepas acerca de cada una de ella. Para hacer este ejercicio se te darán 15 minutos. En caso de que no sepas la respuesta, no te entretengas, pasa a la siguiente. No preguntes nada ni te distraigas.

1. ¿Qué significa precaución?

2. ¿Qué significa honestidad?

3. ¿Qué significa impaciencia?

4. ¿Qué significa inexperiencia?

5. ¿Qué significa cambio?

PASA A LA SIGUIENTE PÁGINA

6. ¿Qué significa competencia?

7. ¿Qué significa descuido?

8. ¿Qué significa advertencia?

9. ¿Qué significa percatarse de...?

10. ¿Qué entiendes por carrera de relevos?

ANEXO 3: LECTURA 1

INSTITUTO BILINGÜE RUDYARD KIPLING

N.L. _____

Grupo: _____

Instrucciones: Lee con atención los siguientes dos textos. Cada uno de ellos es diferente. Al terminar de leer cada uno tendrás que elegir y marcar con una X, dentro del paréntesis, una de las tres opciones. La opción que elijas será aquella que consideres te hace comprender mejor lo que dice el párrafo.

TEXTO 1

La carrera de relevos programada para el 4 de julio estaba a punto de iniciarse cuando comenzó a llover. Los participantes abandonaron corriendo la pista para resguardarse bajo las gradas. Todo el mundo quedó a la espera, con la gran esperanza de que la lluvia cesara de una vez. Transcurrida una hora, el cielo se despejó y los corredores volvieron a sus puestos en la pista.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () La carrera se suspendió a causa de la lluvia.
- () La carrera se celebró a tiempo.
- () La carrera se realizó después de la lluvia.

TEXTO 2

Bill pedaleaba cada vez más rápido, por entre los montones de hojas secas apiladas a la orilla del sendero. Era un día fresco, pero no hacía frío aún y el ejercicio le hacía sentirse en forma. Al cabo de unos minutos, comenzó a sentir un dolorcillo en la musculatura de las piernas y resolvió aminorar la marcha. Ahora trepaba incansable la ladera y estaba a punto de cruzar por enfrente de la reja de la señorita Morgan. Al comprobar que la misma estaba en su patio, barriendo las hojas, dejó de pedalear y le hizo una señal. Ella le saludó de vuelta. A continuación, con su última reserva de energía, Bill pedaleó hasta la cima de la colina. Una vez arriba, sonrió, se sentó en el suelo y relajó sus piernas. Sabía que el descenso por el flanco opuesto sería bastante más fácil. Había hecho ese mismo camino infinidad de veces. Quería estar seguro de conocer cada centímetro de la ruta para cuando fuera la competición.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () La señorita Morgan es la entrenadora de Bill.
- () Bill se está entrenando para una carrera.
- () Bill posee una bicicleta de tres velocidades.

ANEXO 4: LECTURA 2

INSTITUTO BILINGÜE RUDYARD KIPLING

N.L. _____

Grupo: _____

Instrucciones: Lee con atención los siguientes dos párrafos. Cada uno de ellos es diferente. Al terminar de leer cada párrafo tendrás que elegir y marcar rellenando el círculo, una de las tres opciones. La opción que elijas será aquella que consideres te hace comprender mejor lo que dice el párrafo.

TEXTO 1

Mark creía haber actuado siempre con honradez. Cierta día, toda su clase tuvo que responder a un control de ciencias naturales, para el cual la mayoría de sus compañeros había estudiado mucho. Durante el control, Mark vio a Sarah copiando las respuestas del libro. Cuando al día siguiente les fueron devueltos los papeles del control, Mark comprobó que había recibido una buena calificación. Pese a todo, resolvió quedarse después de la clase para hablar con su profesor de ciencias naturales.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () Mark habló con su profesor de las trampas que alguien hizo en el control.
- () Mark habló con su profesor de sus bajas calificaciones.
- () Mark habló con su profesor de la tarea que le había encargado para el día siguiente.

TEXTO 2

El gerente del taller de reparaciones estaba simplemente desolado. Le había prometido, en efecto, al señor Haversham que tendría su coche para las cuatro de la tarde y no tuvo más remedio que admitirlo así ante el individuo con el rostro enrojecido que ahora le observaba desde el otro lado del mostrador. Pero, como bien se lo explicó él mismo, los mecánicos habían descubierto una pieza que necesariamente debían cambiar y, aún cuando habían ordenado la nueva de inmediato, ésta no llegaría al taller hasta dentro de dos días.

- Me parece, con toda franqueza, que debería usted dejarnos su coche hasta entonces, señor Haversham. No puedo hacerme responsable si...
- Soy un hombre muy ocupado, señor Collins –le interrumpió el señor Haversham-. Necesito mi coche ahora mismo.
- Muy bien, no puedo obligarlo a que nos lo deje. Pero evite sobrepasar los sesenta kilómetros por hora.

El señor Haversham alzó una ceja ante dicha sugerencia:

- ¿En la autopista? ¡Sería un milagro!

Y abandonó furioso, unos segundos después, el taller. Andy Collins agitó la cabeza, en señal de pensar.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () El Sr. Haversham se llevó su coche aún con la advertencia.
- () El Sr. Haversham dejó en el taller su coche para que lo arreglaran.
- () El Sr. Haversham regresó una hora después por su coche.

ANEXO 5: LECTURA 3

INSTITUTO BILINGÜE RUDYARD KIPLING

N.L. _____

Grupo: _____

Instrucciones: Lee con atención los siguientes dos textos. Cada uno de ellos es diferente. Al terminar de leer cada uno tendrás que elegir y marcar con una X, dentro del paréntesis, una de las tres opciones. La opción que elijas será aquella que consideres te hace comprender mejor lo que dice el párrafo.

TEXTO 1

Al Sr. Lind le quedaba apenas un cuarto de hora para su cita. Salió a toda prisa de su despacho y apretó el botón del ascensor, pero el ascensor no acudió con la misma rapidez. Tras unos segundos de espera impaciente, apareció por fin, para que el Sr. Lind lo abordara. Y así, descender vertiginosamente las cuarenta y dos plantas del edificio y luego correr al parking. Al subir a su coche, notó que el vehículo estaba inclinado hacia la derecha, y lo abandonó de un salto, echando un vistazo por el lado opuesto, donde comprobó que uno de los neumáticos estaba pinchado. El Sr. Lind consultó su reloj. Faltaban apenas cinco minutos para su cita, y aún debía recorrer unos doce kilómetros, de algún modo.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () El Sr. Lind llegó a su cita.
- () El Sr. Lind quedó encerrado en el ascensor.
- () El Sr. Lind iba con retraso a su cita.

TEXTO 2

Larry y su amigo Ted se disponían a jugar el último partido de béisbol de la temporada. Ted era el jugador más valioso de su equipo, que lo necesitaba para conseguir la victoria. Era la primera vez que Ted jugaría en el campeonato; hasta allí, siempre había surgido alguna razón que lo dejaba fuera del último partido. Y en fin, lo único en que Larry y Ted pensaban era en la victoria, cuando se dirigían los dos al campo de juego dando saltitos y brincos por sobre las banquetas del vestuario. Ninguno de ellos reparó en el hoyo que los fontaneros habían dejado sin cubrir en el piso, al momento de saltar la última banqueta y adentrarse en el pasillo. Ninguno podía saber tampoco el problema que se les avecinaba esa tarde.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () Larry y Ted se hicieron daño y no pudieron jugar.
- () Ted se hizo daño y no pudo jugar.
- () Larry se hizo daño y no pudo jugar.

ANEXO 6: LECTURA 4

INSTITUTO BILINGÜE RUDYARD KIPLING

N.L. _____

Grupo: _____

Instrucciones: Lee con atención los siguientes dos textos. Cada uno de ellos es diferente. Al terminar de leer cada uno tendrás que elegir y marcar con una X, dentro del paréntesis, una de las tres opciones. La opción que elijas será aquella que consideres te hace comprender mejor lo que dice el párrafo.

TEXTO 1

El gigantesco Jumbo rodaba ahora por la pista. Para Ron Vickers, el copiloto, aquella era una experiencia desconocida. Todos los pilotos con los que había trabajado hasta allí habían sido unos tipos estupendos, pero nunca había tenido como jefe a alguien que recibiera tanta publicidad justo antes de abordar el avión. La prensa, las preguntas de los periodistas y la atención que los pasajeros conferían al nuevo piloto de Líneas Internacionales se sentía muy orgullosa de su nueva política de contrataciones.

Al tiempo que el capitán y los copilotos repasaban la rutina previa al despegue, Ron no pudo menos que sentirse un poco agitado, al observar de reojo al nuevo capitán de vuelo. Era, con seguridad, una sensación compartida por los pasajeros, incluidos el hijo del capitán, su hija y su esposo.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () Ron Vickers era el nuevo copiloto.
- () Jumbo era el nuevo copiloto
- () Ron Vickers ya había pasado por todo esto antes.

TEXTO 2

A apoyado en una de las palmeras, Martín echó una última ojeada a la casita donde había vivido tan felices momentos. Muy pronto habría de abandonarla, en pos de un clima muy diferente. Se preguntó si no sería algo mayor para aprender ahora a esquiar y patinar en el hielo. Y tuvo la esperanza de que sus estudios y otras actividades del campus no le mantuvieran a tal punto ocupado que ni siquiera pudiese intentarlo.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () Martín haría un viaje muy largo.
- () Martín se sentía descontento con la casita donde había vivido.
- () Martín tenía que abandonar la casa para ir a vivir cerca de la universidad.

ANEXO 7: LECTURA 5

INSTITUTO BILINGÜE RUDYARD KIPLING

N.L. _____

Grupo: _____

Instrucciones: Lee con atención los siguientes dos textos. Cada uno de ellos es diferente. Al terminar de leer cada uno tendrás que elegir y marcar con una X, dentro del paréntesis, una de las tres opciones. La opción que elijas será aquella que consideres te hace comprender mejor lo que dice el párrafo.

TEXTO 1

Ted volvió a casa después de la escuela y vio una serie de camiones detenidos enfrente de su casa. Una excavadora enorme hacía un agujero también enorme en el patio trasero. En ese punto, su padre asomó desde el interior. “¡Sorpresa!”, exclamó. “Dentro de poco podrás tener tu propia fiesta junto a la piscina”.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () Cuando Ted volvió a casa se sorprendió porque los fontaneros habían hecho varios agujeros para reparar las tuberías rotas.
- () Cuando Ted volvió a casa se sorprendió porque papá había decidido construirse una piscina.
- () Cuando Ted volvió a casa se sorprendió porque papá había resuelto añadir otra habitación a la casa.

TEXTO 2

De pronto, a mitad de aquella atmósfera cargada y densa estalló un rayo, con gran estruendo en rededor. “Rover” saltó sobre sus cuatro patas y corrió a refugiarse bajo el pórtico. Jo intentó acariciarlo y tranquilizarlo antes de que se desatara la tormenta.

- Ven aquí, tontín, perrito mío –dijo-. Es sólo un relámpago.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () Rover corrió a refugiarse pues caía una tormenta.
- () Jo acarició y tranquilizó a Rover porque al saltar se lastimó.
- () Rover se asustó ante el relámpago.

Instrucciones: Lee con atención los siguientes dos textos. Cada uno de ellos es diferente. Al terminar de leer cada uno tendrás que elegir y marcar con una X, dentro del paréntesis, una de las tres opciones. La opción que elijas será aquella que consideres te hace comprender mejor lo que dice el párrafo.

TEXTO 1

Larry y su familia estaban muy entusiasmados con las vacaciones. Las provisiones estaban listas, la ropa limpia y mamá y papá hicieron entre ambos las maletas. Todo eso de empacar las cosas a última hora y las prisas habían concluido y todo el mundo había ocupado al fin su lugar en la furgoneta. Llevaba algunas horas en la carretera cuando mamá señaló que tenía hambre.

- Detengámonos a tomar una hamburguesa –dijo papá-. Será nuestra primera comida de vacaciones.

- ¡Eso! –se oyó a coro desde el fondo de la furgoneta.

Dicho esto, papá condujo hasta un pequeño restaurante y allí salieron todos del vehículo, pero justo cuando ingresaban al lugar, papá buscó su cartera... y comprobó que la había perdido. Papá estaba verdaderamente preocupado por no tener su cartera y resolvió buscarla en la furgoneta pero no pudo dar con ella. Entretanto, el hambre general iba en aumento.

- Vamos a pedir algo de comer y pagarlo nosotros – sugirieron los chicos. Luego volveremos a casa a buscar tu cartera. Todos disfrutaron del almuerzo.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () La familia comió y los chicos pagaron la cuenta.
- () La familia comió porque al fin papá encontró su cartera.
- () La familia decidió volver a casa para ver si encontraban la cartera de papá.

TEXTO 2

Era un día soleado, Lisa estaba muy contenta porque tendría un evento importante, por lo que tuvo que comprar un vestido nuevo. Después de tanto buscar por fin encontró uno justo para ella. Las instrucciones de lavado del vestido nuevo decían que no era necesario el secado y que el paso por la secadora había de encoger la tela. Lisa dejó el vestido sobre su cama, sólo que por error, su madre lo puso en la secadora junto a otras prendas. Al día siguiente, Lisa muy contenta fue a su armario para ponerse el vestido. Y su sorpresa fue grande.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () Lisa se puso el vestido nuevo.
- () La madre de Lisa planchó el vestido siguiendo las instrucciones.
- () El vestido de Lisa había encogido y no pudo ponérselo.

ANEXO 9: LECTURA 7

INSTITUTO BILINGÜE RUDYARD KIPLING

N.L. _____

Grupo: _____

Instrucciones: Lee con atención los siguientes dos textos. Cada uno de ellos es diferente. Al terminar de leer cada uno tendrás que elegir y marcar con una X, dentro del paréntesis, una de las tres opciones. La opción que elijas será aquella que consideres te hace comprender mejor lo que dice el párrafo.

TEXTO 1

Betty, una chica de trece años, tenía un problema, su madre estaba de cumpleaños dentro de tres días pero no tenía dinero. Pensó en confeccionar para su madre una linda cajita para que guardara sus cartas y tarjetas postales, pero lo que verdaderamente quería era adquirir algo para ella. En eso, mientras pensaba en torno a las posibles soluciones a su problema, apareció por allí la señora Brown, su vecina .

- ¿Sabes de alguien que pueda cuidar a mi pequeña por unas horas?- preguntó a Betty-. Le pagaría cincuenta pesos la hora.

Betty estaba verdaderamente feliz. Era la oportunidad de conseguir algún dinero.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () Betty cuidó a la pequeña y adquirió el regalo de mamá.
- () Betty ya tenía el regalo de mamá.
- () Betty adquirió el regalo con el dinero que ya tenía ahorrado.

TEXTO 2

Era un día de octubre por la tarde. Ernie llevaba varios días en casa, a la espera de que las costras que los granos de la varicela habían formado en su rostro acabaran de desprenderse. Y aunque nadie volvería a contagiarse la varicela a causa de él, su aspecto era fatal. Ahora que los granos no picaban, ni se sentía horriblemente mal, estaba aburrido. Tan aburrido que no hallaba las horas de volver a la escuela, pensando en las tantas cosas fantásticas que sus amigos de cuarto curso y la señora Crownfeld, su maestra, estarían haciendo en ese preciso momento, mientras él esperaba a que se desprendieran las costras. Entonces, alguien llamó a la puerta, para gran alegría. Incluso abrir la puerta era una forma de matar el tiempo.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () Ernie y sus amigos se la estaban pasando bien.
- () Ernie no estaba asistiendo a la escuela a causa de la varicela.
- () Ernie apenas comenzaba con la varicela.

Instrucciones: Lee con atención los siguientes dos textos. Cada uno de ellos es diferente. Al terminar de leer cada uno tendrás que elegir y marcar con una X, dentro del paréntesis, una de las tres opciones. La opción que elijas será aquella que consideres te hace comprender mejor lo que dice el párrafo.

TEXTO 1

Mark y su padre permanecieron en el interior del coche, atentos al estruendo de los relámpagos, viendo caer la lluvia, preguntándose por qué no se les había ocurrido traer un paraguas. Ninguno imaginaba cómo harían para llegar a la consulta tan importante con el médico sin quedar empapados o sin que Mark sufriera una caída. El pesado trozo de yeso que envolvía la pierna derecha del chico no le permitía correr. La lluvia, que había comenzado a acumularse al borde de la calzada, haría que la bota de yeso y las muletas se volvieran resbaladizas. A medida que el reloj avanzaba y se acercaba la hora de la consulta con el médico, ambos dedujeron que no podían seguir allí esperando.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () Mark y su padre decidieron regresar otro día.
- () Mark y su padre llegaron mojados a la cita con el médico.
- () Mark y su padre se resbalaron.

TEXTO 2

La señora Lee estaba cocinando galletas. Ted, que tenía mucha hambre, percibió su aroma desde el patio. Y se dedicó a entrar y salir una y otra vez de la cocina para echar un vistazo a las galletas. Más tarde, la señora Lee se fue a hacer las compras y dejó las galletas enfriándose en un plato. Al volver a casa descubrió que faltaban tres galletas.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- () El señor Lee se llevó esas galletas a su trabajo.
- () Ted se comió tres galletas.
- () La señora Lee le llevó esas galletas a su amiga.