

APRENDER Y ENTRENAR LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADOS A TRAVÉS DE LAS INFERENCIAS MIXTECA

María Regla Facenda Suárez e Idalia Bermudo Benítez

En los procesos cognitivos que realiza la persona durante la comprensión y producción de significados están presentes las inferencias, componentes imprescindibles que se activan internamente durante la relación texto-lector(a), sumamente necesarias para el logro de una representación significativa del texto.

Aunque no es un tema nuevo, el tratamiento sistemático que le hemos dado en nuestro quehacer teórico-práctico nos permite plantear algunas precisiones a partir de una primera interrogante, dirigida a pensar en la posibilidad de aprender o entrenar las inferencias.

Abordamos aquí este complejo tema con un fin didáctico, para que sirva de guía al personal docente, mismo que saldrá fortalecido en el terreno profesional al comprender la necesidad de afianzar, mediante el entrenamiento permanente, el aprendizaje de las inferencias. Tal adiestramiento consiste en permitirle a la población estudiantil la elaboración de proposiciones a partir de sus propios saberes, para completar así el significado del texto; éste, como se sabe, sólo suministra una parte de la información necesaria, al resto la persona lectora le dará sentido.¹

Para dar curso a la temática, se ha asumido lo que apunta la comunidad académica experta en el tema; ésta plantea que existen diferentes clases de inferencias que se producen durante la comprensión de un texto. Al respecto, Glaser y las personas que con él colaboran consideran que pueden ser de dos tipos: extratextuales y de conexión textual; las primeras están encaminadas a

agregar detalles o derivar información a partir del universo del saber de la persona lectora, las segundas a especificar que dos o más proposiciones explícitas están conectadas conceptualmente, revelando la coherencia semántica y pragmática del texto. Otras posturas simplemente prefieren clasificarlas como indicios, suposición o presuposición.

A pesar de las discrepancias al denominar a las distintas clases de inferencias, se coincide al señalar la facilidad, por parte de quien realiza la lectura, de generarlas de formas múltiples para construir nuevas proposiciones que aporten una significación al texto, estimulando así la comprensión y producción textual, al apoyarse en las operaciones de los procesos cognitivos que se dan en cada estudiante. Por lo tanto, su uso y entrenamiento constituye un método valioso en el área docente.

En un estudio de caso –parte del proyecto MECEOAX– que se realiza en la Sede Regional de Chalcatongo, en la Mixteca, se ha podido constatar, a través de comprobaciones de lecturas, que un 65 por ciento de la muestra presenta limitaciones para inferir correctamente el significado de un texto. Asimismo, en observaciones a clases, se percibe que el tratamiento en unos casos es insuficiente y en otros se pasa por alto.

En intercambios sostenidos con el personal docente durante los talleres y sesiones del diplomado, se aprecia que no hay claridad en la aplicación correcta de esta estrategia de lectura. La asocia al aspecto predictivo y no profundizan en el significado que subyace o que no está expresado literalmente en el texto, el cual va acompañado precisamente de esas inferencias que pueden ser descubiertas entre líneas y hacerlo explícito. Todo ello en correspondencia con lo que está expresado directamente, a partir del reconocimiento de lo que el texto comunica, de lo que habla, del tema, de los saberes previos de quien lleva a cabo la lectura y del entrenamiento que va recibiendo en este sentido.

Se ha podido comprobar que, para el profesorado, las inferencias no forman parte del primer nivel de lectura; para éste, por el contrario, su complejidad está orientada a un nivel superior de lectura, lo que dificulta que las ponga en práctica durante la clase. No es menos cierto que son muy complejas pero, bien entrenadas y aprendidas, facilitan el poder determinar la esencia del contenido del texto y completar la información; de ahí que sean manifestaciones propias de la traducción del texto.

Lo anterior presupone garantizar el trabajo en función de enseñar a inferir textos, pues constituye una valiosa estrategia de lectura encargada de desarrollar el pensamiento del estudiantado y el aspecto de apropiación y producción de significados. Además, esta práctica sistemática permite dar sentido a ideas, a frases ambiguas y hacer derivaciones o suposiciones a partir de lo que es capaz de deducir quien realiza la lectura.

La elaboración de las preguntas para la clase, que propicien la búsqueda inferencial, puede tener un enfoque precedido por: ¿creen que...?, ¿por qué...?, ¿cómo creen que...?, ¿es posible que...?, ¿qué puede suceder...?, etcétera.

Otro aspecto de este entrenamiento, durante el acto de lectura, está dirigido a encontrar pistas dentro del texto que, al conjugarlas con los tres significados (literal, intencional y complementario), facilitan la búsqueda de información a partir del aprovechamiento de todo el universo del saber, del texto y de los datos para desentrañarlo, la utilización de palabras claves, símbolos y expresiones en sentido figurado, así como los núcleos de significación.

Para que se pueda comprender este complicado proceso basta con saber, en primer lugar, que los significados que construye el estudiantado provienen, en primera instancia, del medio social externo, es decir, de la interacción con los objetos y con las personas que median en este intercambio, condición que refleja la influencia externa en relación con el aspecto interno.

Por lo tanto, el aprendizaje de las inferencias exige tener en cuenta los conocimientos que la población estudiantil ha adquirido en sus relaciones sociales, en su interacción con el medio físico y natural o a través de otros medios a su alcance (libros, revistas, videos, televisión, multimedia, etcétera).

Esta condición permite entender que la infancia no se encuentra desprovista ante un texto, aun cuando éste presente características propias que faciliten o entorpezcan la comprensión. Por eso hay que proveerle de las herramientas necesarias para que acceda al texto por lo que resulta ser lo más explícito, aprovechando a su vez los conocimientos que ha ido adquiriendo del medio externo y ha interiorizado como actividad mental, saberes que empiezan a ser parte del organismo. Es bueno recordar que la persona es cultura internalizada.

Durante el tratamiento de la lectura en clases se ha podido apreciar que, entre los elementos que entorpecen la comprensión lectora, se encuentra la determinación de falsas inferencias que se hacen a menudo, asociadas al desconocimiento de vocablos, expresiones, de las situaciones concretas que refleja el texto y el contexto cultural.

A continuación se presentan ejemplos de falsas inferencias realizadas por alumnas y alumnos de quinto grado. Textos tomados del libro de Texto Gratuito, Español Actividades, Quinto Grado, SEP, 2004.

| Textos | Falsas inferencias |
|--|------------------------------|
| De <i>La orilla del mar</i> «El agua sonora de espuma sencilla». | ...aguas que baten |
| De <i>El labrador y sus hijos</i> «...más que un trozo de tierra de la extensión de un zapato». | ...que se parece a un zapato |

| | |
|--|-----------------------------------|
| «...habían salido espigas y mazorcas que parecían de oro». | ...lo altas que son |
| De <i>Curiosidades de los estados</i> «...cuyo punto más alto se encuentra a 5 747 metros sobre el nivel del mar; esta mole se ubica...». | ...lugar donde se fabrica el mole |

Asimismo, queremos ilustrar con un ejemplo el tratamiento dado a las inferencias durante uno de los talleres metodológicos de lectura, teniendo como base el siguiente texto:

El perro y su hueso

Después de merodear todo el día por el mercado, un perro hambriento encontró, por fin, un sabroso hueso.

Para que no se lo quitaran los otros perros, empezó a correr hasta que salió del pueblo.

Pero, al pasar por un puente, vio su figura reflejada en las cristalinas aguas del arroyo. Pensando que se trataba de otro perro, sintió una gran envidia y dijo:

- ¡Qué rico hueso lleva! Y es un perro chusco y pequeño... ¡Yo se lo quito!

Gruñó, y cuando abrió la boca para ladrar, su hueso cayó y se hundió en las aguas del arroyo.

Después de un rato, pudo ver otra vez la figura del perro que lo miraba con ojos sorprendidos...

¡Y tampoco tenía su hueso!

En el arroyo, los pececitos se asomaron nerviosos y empezaron a picar el hueso, aquí y allá.

Anónimo

Posibles inferencias en el texto a partir de expresiones como:

- «Para que no se lo quitaran los otros perros, empezó a correr hasta que salió del pueblo» (el deseo de no compartir; se infiere la actitud egoísta y se relacionan con ese concepto a partir de su experiencia).

- «¡Qué rico hueso lleva! Y es un perro chusco y pequeño... ¡Yo se lo quito!» (se infiere la actitud envidiosa del perro al querer el hueso que otro tiene. Es vital el tratamiento del concepto de envidia a partir de la vivencia que posee el estudiantado).
- «... lo miraba con ojos sorprendidos...» (no conocerse a sí mismo).

Como se puede apreciar, por medio de este texto –que por su brevedad puede ser empleado en la escuela primaria– la persona que realiza la lectura genera múltiples inferencias y construye nuevas proposiciones que le aportan al texto una significación, no sólo por lo que éste dice, sino por las nuevas ideas que se generan, las cuales ayudan a la formación y ampliación de los conceptos y contribuyen a la permanencia del conocimiento en la memoria a largo plazo. Además, activan su pensamiento y las reglas de producción, tales como: «si» (condición), «entonces» (acción), etcétera.

Todo esto sienta las bases para que la población estudiantil pueda, paulatinamente, realizar la lectura de textos más complejos, facilitándole además la comprensión del resto de las materias curriculares.

Finalmente, es necesario acotar que este estudio, cimentado en la práctica sistemática de las autoras con grupos de escolares del nivel primaria, tiene un basamento social, tal y como lo exige el área del discurso dentro del enfoque comunicativo, cuya premisa es que las vivencias que el alumnado posee le permitirán adoptar una actitud inapelable al interactuar con los diferentes tipos de textos y producir significados constantemente.

Nota

1. Glaser, R., citado por Roméu Escobar, Angelina, (2003). *Teoría y Práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*, Cuba, Editorial Pueblo y Educación.

Bibliografía

García Alzola, Ernesto. (1992). *Lengua y Literatura*. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.

Mañalich Suárez, Rosario. (1999). *Taller de la Palabra*. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.

Meza Cuevas, Luis Eduardo. (1990). «Educación para la lectura». En: *Reflexiones, revista de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga*. Núm. 3, julio de 1990, Colombia.

Morales, Armando. (1985). «Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura».

En: *La Educación, revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Núm. 98, 1985. E.U.

Roméu Escobar, Angelina. (2003). *Teoría y Práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.

Van Dijk, Teun. (1983). *La ciencia del texto*. España. Ed. Paidós.

Idalia Bermudo Benítez

Máster en Ciencias. Profesora Auxiliar. Actualmente ejerce la docencia y ha brindado asesoría en Cuba y otros países.

María Regla Facenda Suárez

Licenciada en Educación. Profesora Asistente. Actualmente ejerce la docencia y ha brindado asesoría en Cuba y otros países.