

ESTRATEGIAS PARA INCREMENTAR LA ELABORACIÓN DE INFERENCIAS AL LEER TEXTOS DE ORDEN EXPOSITIVO

Thays Adrián S., (UPEL-IPC), tadrian@ipc.upel.edu.ve

RESUMEN

El proceso de enseñanza aprendizaje exige un lector que lleve a cabo una lectura comprensiva. Específicamente, en educación superior el éxito académico se halla estrechamente vinculado con las competencias para leer que posee el estudiante, sobre todo las que se vinculan con la comprensión de textos expositivos. En este trabajo, de carácter documental, se presenta en primer lugar una introducción acerca de la lectura comprensiva, luego se hace referencia a diversas estrategias requeridas para elaborar inferencias al leer textos de orden expositivo, pues se considera que éstas son un medio importante para alcanzar la comprensión. Finalmente, se sintetizan los aportes y la importancia de cada una de estas estrategias, así como su aplicabilidad en la lectura de textos expositivos.

Palabras clave: lectura comprensiva; estrategias de lectura; textos de orden expositivo; inferencias.

INTRODUCCIÓN

Existen diversos factores que intervienen en la elaboración de inferencias, entre éstos se encuentran: el conocimiento previo, los esquemas, la estructura del texto y las estrategias de lectura. En las páginas siguientes se tratará el tema del papel desempeñado por las inferencias en la comprensión de la lectura y se propondrán algunas estrategias de lectura que favorezcan la comprensión inferencial, dependiendo del tipo de texto y de su estructura. Dichas estrategias han sido divididas en prelectura, lectura y postlectura, en virtud de que pueda activarse el conocimiento previo para facilitar la lectura y de que el proceso de leer no termina con la última línea del texto escrito.

Lectura, comprensión e inferencias

Leer es un fenómeno complejo que exige generar significados y construir ideas a partir de conceptos preexistentes. Al leer se necesita integrar la información sintáctica, semántica y contextual. Sólo así puede alcanzarse una verdadera comprensión de la lectura, producto de la interacción entre el lector y el texto (Adrián, 1992). Durante esta interacción, el lector se va formulando preguntas y las irá respondiendo tomando en cuenta tanto la información escrita, relevante para sus propósitos, como la no visual, aportada por su conocimiento previo de la estructura y el tópico del texto (Smith, 1990).

Por lo expuesto anteriormente, comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido, por tal razón es un proceso activo pues no se limita a retener literalmente lo

leído sino que requiere de la elaboración de muchas inferencias (Pearson y Jonson, 1978, citados por Johnston, 1983).

Pero, ¿qué son las inferencias? Son estrategias de elaboración verbal que permiten recuperar y organizar la información de un texto para vincularla al conocimiento previo (Martínez, 1999); son parte esencial del proceso de comprensión porque trabajan significativamente en el establecimiento de conexiones lógicas entre la información proporcionada por el texto y la que posee el lector; ellas permiten darle sentido a las palabras, unir proposiciones y frases y aportar la información ausente en el texto.

Morles (1983), al referirse al problema de la comprensión de la lectura y sus repercusiones en el proceso de enseñanza aprendizaje, sugiere que para enfrentarlo es menester trabajar en la siguiente dirección: primero, determinar el nivel de comprensión de los estudiantes; en segundo lugar, desarrollar criterios e instrumentos a fin de seleccionar los materiales y tercero, proporcionar a los docentes conocimientos acerca de las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión de la lectura.

Uno de los requisitos para llevar a cabo una lectura comprensiva es que el lector elabore inferencias. Johnston (1983) afirma que las inferencias constituyen la esencia de la comprensión de la lectura y que cuantas más se hagan mejor se entenderá el texto.

Diversos factores intervienen en la elaboración de inferencias, entre los que se mencionan: los esquemas, el conocimiento previo, la estructura del texto y las estrategias de lectura (Kabalén y Sánchez, 1998). La comprensión inferencial se ve favorecida si el lector tiene ante sí materiales bien estructurados, conocimiento previo y esquemas bien desarrollados (Allen, 1985; Brimble, 1990). En el caso de los textos narrativos, una historia con presentación, evento inicial, evento final y resolución (Mc Conaughy, 1982) le facilita al lector centrarse en lo temáticamente relevante y excluir lo no esencial (Mc Conaughy, 1985). El conocimiento previo y los esquemas le permitirán, entre otros procesos, identificar el valor de los signos y establecer relaciones entre ellos.

Si un sujeto no tiene experiencias relacionables con el texto se le dificulta entonces hacer uso del pensamiento inferencial. Al respecto se ha expresado que los límites para inferir no se deben a los límites de la memoria, sino al insuficiente conocimiento previo (Martínez, 1999), además «las diferencias de capacidad y forma de realizar las inferencias... justifican las distintas interpretaciones que de un mismo texto... realizan diversos lectores» (González, 1991. p. 125).

Captar y seguir la organización del texto de orden expositivo, ayudan a entender y a sintetizar lo expuesto, es decir, incrementan la comprensión (Herber, 1978, citado por Slater, 1985). Así como el texto narrativo ha de tener una historia bien formada para facilitar su comprensión, en el caso del expositivo se consideran recomendables algunas características como cohesión proposicional (integración entre las ideas de las distintas proposiciones), cohesión estructural (ideas semánticamente compatibles), consistencia externa (entre las ideas del texto y el conocimiento del lector), consistencia interna (entre las ideas del texto no debe haber contradicción) y claridad informacional,

es decir, el texto debe brindar la información necesaria para alcanzar un objetivo específico (Baker, 1985). Tomar en cuenta los encabezados, las palabras-señal y las conexiones lógicas, representa otra vía útil para elaborar inferencias en los textos expositivos (Spyridakis, 1987).

Lo expuesto hasta aquí permite deducir que la inferencia puede variar dependiendo del texto y de su estructura y que los tipos de texto condicionan la interpretación del lector (Solé, 2001). Leer bien un texto narrativo no garantiza que esto ocurra con un texto expositivo, porque las diferencias entre ambos podrían influir en el tipo de inferencia requerido a fin de recuperar, reconstruir e interpretar la información. En virtud de lo expresado, enfrentarse a textos variados requerirá que el lector aplique estrategias diversas antes, durante y después del procesamiento del texto.

Estrategias de lectura

Las estrategias son métodos empleados por los lectores para hacer uso de la información proporcionada por el texto. Las estrategias se aprenden y se ponen en práctica para mejorar la capacidad de comprensión del lector ante cualquier material impreso y al enseñarlas se persigue desarrollar el pensamiento y el razonamiento consciente acerca de los problemas encontrados en el texto, donde cada situación demanda respuestas diferentes (Duffy y Roehler, 1987). Resulta pertinente destacar, entonces, que la comprensión de un texto hace intervenir no una, sino diversas estrategias combinadas. Esto no es incompatible con el trabajo específico dirigido a una u otra estrategia, lo que no debe perderse de vista es que «éstas son un medio para la comprensión, y no una finalidad en sí mismas» (Solé, 2001, p. 27).

Son diversas las estrategias utilizadas por el lector para obtener, evaluar y emplear la información, sin embargo, resulta posible inducir su uso para incrementarlas, perfeccionarlas y adaptarlas al propósito de la lectura, al tipo de texto y a la complejidad de éste. En el caso específico de la inferencia, si en un texto la información no aparece explícita, el lector habrá de recurrir a estrategias inferenciales para conectar la información implícita con la explícita sobre la base de su conocimiento previo (Borzzone y Marro, 1990).

Entre las estrategias de elaboración cuyo objetivo es integrar la información presentada con el conocimiento previo, se halla la de hacer inferencias; estas estrategias permiten la formación de un vínculo entre el material nuevo y el ya aprendido (Poggioli, 1989) y son realizadas por el lector «con la intención de crear nuevos elementos que se relacionen con el contenido del texto para hacerlo más significativo» (Morles, 1991. p. 264).

Las estrategias facilitan el proceso de generalización que conduce a incrementar la elaboración de inferencias. En este trabajo, las estrategias han sido divididas en tres grupos, a saber: de prelectura (para ser puestas en práctica antes de la lectura del material impreso), de lectura (deben ejecutarse a medida que se va leyendo) y de postlectura (se llevan a cabo después de la lectura). Todas ellas tienen un objetivo en común: el de inducir al lector a operar con el conocimiento previo almacenado en la

memoria y con la información aportada por el texto. Las hay de acceso léxico (visual, analógico, contextual) y de comprensión (análisis sintáctico, coherencia local y global, activación de superestructuras) entre otras, pero todas persiguen crear variadas situaciones de interacción con el texto escrito (Borzzone y Marro, 1990).

Numerosos trabajos de investigación han demostrado las limitaciones de los estudiantes universitarios para elaborar inferencias al leer textos expositivos. Carrasquillo (1988) señala que entre las posibles causas se encuentran: a) la complejidad lingüística; b) la información desconocida; c) las dificultades conceptuales y d) la extensión de los textos que se han de leer (Carrasquillo, 1988). A continuación, se sugieren algunas estrategias que podrían mejorar el desempeño en la elaboración de inferencias al leer textos expositivos.

Estrategias de pre-lectura

Tienen como objetivo conectar los conocimientos previos con los nuevos conceptos, de este modo los hechos nuevos se integran en el campo de los conocimientos ya existentes. Se trata de formar esquemas, es decir, "un conjunto organizado de conocimientos sobre un elemento del mundo en particular" (Bartlett, cit. por Renkema, 1999). Dichos esquemas intervienen favorablemente en la elaboración de inferencias en virtud de que brindan un marco a la interpretación y la orientan, lo que facilita la comprensión del discurso (Renkema, 1999).

Los esquemas pueden estar referidos al contenido o a la organización estructural de los textos, ambos contribuyen a que la lectura sea más relacional que lineal. El enriquecimiento de los esquemas previos del lector propicia «un verdadero proceso interactivo significativo entre el lector y el texto» (Martínez, 1999. p. 41).

Algunas estrategias previas a la lectura serían las siguientes:

1. Indicar el objetivo o propósito de la lectura: lo primero que el estudiante (y, por supuesto, el docente) ha de tener claro antes de leer un texto es el objetivo o propósito de la lectura, desconocerlo afectaría la información extraída del texto (Johnston, 1983).
2. Una vez asignado el texto que habrá de ser leído para el propósito previamente establecido, se recomienda llevar a cabo estrategias de contenido, que consisten en diagnosticar qué y cuánto sabe el alumno sobre el tema, para determinar su conocimiento y experiencias acerca de éste. Esta actividad puede efectuarse de diversas maneras, entre ellas, discusiones, intercambio de ideas sobre el tema o mediante la técnica de la pregunta. Las estrategias de contenido persiguen activar el conocimiento previo (Dole, Valencia, Ann y Wardrop, 1991). Luego del empleo de estas estrategias, los resultados permiten detectar si existe conocimiento o experiencia previa asociada o asociable al tema, si sólo son pseudoconceptos o conceptos espontáneos (producto de aprendizajes de la vida diaria donde no ha mediado la instrucción sistemática (Vygotsky, 1973), o si no se posee concepto alguno.

3. Otras estrategias recomendadas para ser puestas en práctica antes de la lectura de un texto son las de estructura (Johnston, 1983). Se necesita constatar el conocimiento del lector sobre la estructura textual; es conveniente trabajar con la estructura organizativa del texto y familiarizar al estudiante con los diversos patrones estructurales que puede tener un texto de orden expositivo (descripción, colección, causa, problema-solución, comparación/contraste). Este tipo de actividades incrementa la comprensión.

El reconocimiento de diferentes estructuras textuales puede ejercitarse empleando organizadores gráficos (esquemas, diagramas de flujo) en microcomputadoras (Sinatra, 1991) o, en su defecto, en la pizarra.

Estrategias durante la lectura

Las estrategias que se aplican durante la lectura han de estar en función de las exigencias del texto y de las actividades relacionadas con éste. Permiten extraer el significado global de lo leído, para lo cual se requiere «saber reconducir la lectura», avanzando o retrocediendo según sea necesario. Al final, los nuevos conceptos se incorporarán a los conocimientos previos que se han mencionado en las estrategias de prelectura.

Al iniciar la lectura, puede procederse de dos modos: dejando que los estudiantes la terminen para luego ejecutar las demás estrategias o interrumpiéndola con preguntas que respeten la organización del texto (Slater, 1985). Interrumpir, podría servir para modificar las inferencias o confirmarlas antes de finalizar la lectura. En todo caso, la relación con el texto ha de ser activa. A medida que lee, el alumno predice cómo avanzará el texto, lo que puede ser confirmado o no. Si es necesario, se modifican las anticipaciones y se plantean otras (Serra y Oller, 2001).

Al final, se evalúa el texto leído, se integra la nueva información y se incorpora a su conocimiento previo. Los esquemas iniciales del lector pueden ser reformados en función del conocimiento obtenido del texto leído (Serra y Oller, 2001).

Estrategias de postlectura

Finalizada la lectura del texto se proponen diversas estrategias:

1. Estrategias de preguntas:

1.1. Formulación de preguntas literales primero y luego inferenciales. De este modo se integraría la información explícita con la implícita en un todo coherente.

1.2. Formulación de preguntas únicamente sobre los «elementos perdidos» del texto.

Ventajas de la estrategia de preguntas: las preguntas elicitán tres veces el número de inferencias que se hacen por la vía del recuerdo libre (Carr, 1983); amplían y guían la comprensión; promueven el pensamiento crítico; ayudan a centrarse en conceptos e

ideas principales (*Nuevas perspectivas en la enseñanza de la lectura*, 1990). El requisito exigido al emplear este tipo de estrategia es saber qué tipo de inferencia se pretende evaluar con cada pregunta.

2. Estrategias elaborativas: son las que permiten generar inferencias y conclusiones, pensar en implicaciones teóricas o prácticas de la información, evocar ideas y relacionarlas con las del texto (Morles, 1991). Entre ellas tenemos las siguientes:

2.1. Relacionar título y contenido: esta estrategia puede llevarse a cabo también antes de la lectura, hipotetizando sobre el contenido del texto (inferencia *a priori*), o después de la lectura, analizando –por ejemplo- las limitaciones del título (inferencia *a posteriori*), las expectativas que crea, el nivel de información que transmite, su relación con la idea principal del texto, etc.

2.2. Deducir ideas principales, tema del texto, intencionalidad del autor (inferencias lógicas).

2.3. Generar nuevas proposiciones producto de la integración de lo leído con el conocimiento previo: proyecciones a futuro, implicaciones de lo expuesto en el material leído, aplicación de las ideas o planteamientos del texto, vigencia del tema, etc. (inferencias pragmáticas).

2.4. Esbozar conclusiones que no estén en el texto (inferencias lógicas, pragmáticas).
Ventajas de las estrategias elaborativas: son de suma importancia, especialmente para un estudiante universitario, porque inducen a hacer más significativa la información leída y transfieren el conocimiento de la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo; también integran la información nueva con el conocimiento almacenado (Poggioli, 1989).

A manera de conclusión

Debe enfatizarse en que la estructura, el contenido del texto y los objetivos de lectura, condicionan la comprensión. Por ello, las estrategias utilizadas no pueden ser las mismas para todo tipo de texto.

Las estrategias de lectura han de ser empleadas en contextos reales de aprendizaje y en todas y cada una de las áreas curriculares. Entre sus funciones estaría la de resolver conflictos cognitivos que se presenten ante la lectura del texto. Una vez adquiridas, se convierten en instrumentos útiles para el aprendizaje.

Finalmente, es menester expresar que las estrategias presentadas no son las únicas existentes para incrementar y ejercitar la elaboración de inferencias al leer textos de orden expositivo y que tampoco su uso está limitado a ese tipo de textos. Representan, apenas, una sugerencia para los docentes que tengan a bien ponerlas en práctica y evaluar sus resultados.

REFERENCIAS

1. Adrián, T. (1992). *Evaluación del nivel de desempeño en la elaboración de inferencias por parte de un grupo de estudiantes del IPC*. Trabajo de grado de Maestría no publicado.
2. Allen, J. (1985). Inferential comprensión: the effects of text source, decoding ability, and mode. *Reading Research Quarterly*, XX (5), 603-615.
3. Baker, L. (1985). Differences in the standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly*, XX (3), 297-313.
4. Borzone, A. y Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
5. Brimble, R. (1990). Multiple procesing: utilizing sources of information and inferencing for on –going comprensión of story text. *International Research in Reading*, I, 15-27.
6. Carr, K. (1983). The importance of inference skills in the primary grades. *The Reading Teacher*, 36 (6), 518-522.
7. Carrasquillo, A. (1988). Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones en la lectura. *Lectura y vida*, 4, 24-28.
8. Dole, J., Valencia, S., Ann, E. y Wardrop, J. (1991). Effects of two types of prereading instruction on the comprensión of narrative and expository text. *Reading Research Quarterly*, XXIV, (2), 142-159.
9. Duffy, G. y Roehler, L. (1987). Teaching reading skills as strategies. *The Reading Teacher*, 40 (4), 414-418.
10. González, J. (1991). Las inferencias durante el proceso lector. En A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 110-136). Madrid: Ediciones Pirámide.
11. Johnston, P. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. State University of New York at Albany. IRA. Newark, Delaware.
12. Kabalén, D. y Sánchez, M. (1998). *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. México: Trillas.
13. Martínez, M. (1999). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En: *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cali: Universidad del Valle.
14. Mc Conaughy, S. (1982). Developmental changes in story comprehension and levels of questioning. *Language Arts*, 59 (6), 580-589.
15. Mc Conaughy, S. (1985). Good and poor readers comprehension of story structure across different input and output modalities. *Reading Research Quarterly*, XX (2), 219-232.
16. Morles, A. (1983). Capacidad lectora y comprensibilidad del material escrito. *Educación*, 166, 63-80.
17. Morles, A. (1991). La complejidad de los materiales escritos y la acción docente. En: A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 346-362). Madrid: Ediciones Pirámide.
18. Nuevas perspectivas en la enseñanza de la lectura (1990). *Lectura y vida*. 1, 34-36.
19. Poggioli, L. (1989). Estrategias cognitivas: una revisión teórica y empírica. En : A. Puente, L. Poggioli y A. Navarro. *Psicología Cognoscitiva: Desarrollo y perspectivas* (pp. 278-322). Caracas: Mc Graw Hill.
20. Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.

21. Serra, J. y Oller, C. (2001). "Estrategia lectora y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria", *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. (p. 38). Barcelona: Editorial GRAÓ.
22. Sinatra, R. (1991). Integrating whole language with the learning of text structure. *Journal of Reading*, 34 (6), 424-433.
23. Slater, W. (1985). Teaching expository text structure with structural organizers. *Journal of reading*, 28 (8), 712-725.
24. Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura* (J. Collier, Trad.) Madrid: Aprendizaje Visor.
25. Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En: M. Teresa Bofarull, Manuel Cerezo, Rosa Gil y otros. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. (pp. 15-35). Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.
26. Spyridakis, J. y Standal, T. (1987). Signals in expository prose: effects on reading comprensión. *Reading Research Quarterly*, XXII (3), 285-298.
27. Sundbye, N. (1987). Text explicitness and inferential questioning: effects on story understanding and recall. *Reading Research Quarterly* XXII (1), 82-98.
28. Vygotski, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje* (M. Rotger, Trad.). Buenos Aires: La Pléyade. (Trabajo original publicado en 1934).

En: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-008720020002000009&script=sci_arttext