



Preguntas inferenciales v/s preguntas literales: la comprensión lectora en un texto escolar de primero medio del subsector de lenguaje y comunicación

Natalia Silva Silva

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

nataliasilva444@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, en América Latina la comprensión lectora es, sin duda, un tema importantísimo a tratar en todos los sectores educativos y en la sociedad en general, más aún cuando numerosos estudios y pruebas de medición arrojan resultados deficientes en cuanto al manejo del código escrito (Parodi, 2005). Esta importancia otorgada a los procesos de comprensión, reside tanto en el advenimiento de la psicología cognitiva como el de las ciencias computacionales que buscan profundizar en el trabajo investigativo. El tema de la comprensión se ha difundido cada vez más en estos últimos años y ha sido abordado por las más diversas disciplinas. Psicólogos, lingüistas, educadores, psicolingüistas, entre otros, buscan profundizar en los conocimientos sobre el tema para llegar a fortalecer el dominio de una habilidad en la que los individuos, que han sido sometidos a investigación, presentan serias deficiencias (Parodi, 1999). Sin duda, la comprensión es un problema innegable en el área docente, debido a su incidencia en la formación intelectual y en el logro académico del estudiante. Ahora bien, entendiendo la comprensión como un proceso estratégico en el que la participación activa del lector lo lleva a elaborar un plan determinado para resolver los requerimientos específicos a los que se verá enfrentado (Parodi, 2005), nos encontramos frente a una postura que dista en gran medida de la adoptada hace décadas atrás. En ésta, la comprensión del lenguaje escrito constituía el resultado directo de la decodificación, del reconocimiento visual de las palabras y de la comprensión del lenguaje oral. Esta perspectiva –vigente aproximadamente hasta la década del '70– suponía, en definitiva, que si el alumno era capaz de "leer" las palabras, la comprensión tendría lugar, posteriormente, de manera automática (Hernández & Quintero, 2001).

Frente a este panorama, se hace imperiosa la necesidad de constatar si en realidad se está desarrollando un nuevo enfoque de la comprensión o si aún persiste el método tradicional. Al respecto han surgido varias investigaciones en el ámbito escolar en torno al proceso de comprensión que intentan, en gran medida, dar cuenta de las estrategias que utilizan los sujetos tanto para acercarse al texto como para la resolución de pregunta de diversa índole referidas al mismo. Algunos resultados obtenidos en estos trabajos indican que los alumnos manifiestan una notoria pobreza estratégica y tienden a recurrir a los mismos procesos sin importar el tipo de pregunta o el tipo de texto del cual se trate (Viramonte, 2000). Del mismo modo, se concluye que si bien en las pruebas de comprensión aplicadas a un determinado grupo de estudiantes, estos llevan a cabo reformulaciones de la información en sus respuestas a partir, por ejemplo, de términos abarcativos (hiperónimos), sigue prevaleciendo la copia literal tanto a nivel léxico como oracional para dar respuesta a las preguntas de comprensión o actividades de inferencias macroestructurales, como el resumen (Viramonte, 2000). En este sentido, estamos frente a lectores pasivos que no complementan su lectura con conocimientos

previos, lo que deja en evidencia la falta de entrenamiento en el uso de las capacidades de razonamiento inferencial, como también una carencia de conocimientos prácticos sobre lo que significa la comprensión textual.

Al concebir el texto escrito como una unidad semántico estructural que provee pistas para que un lector medianamente experto lo haga un todo coherente, siendo capaz de guiar y controlar sus propios procesos mentales a fin de construir una interpretación textual acorde con sus conocimientos anteriores y con las intenciones del escritor (Parodi, 2005), se hace patente la necesidad de que el objetivo último del profesor debería ser lograr la participación activa del lector, colaborando con ellos en la tarea de convertirse en aprendientes autónomos, conscientes de que muchas de las actividades desarrolladas en clases son fuente de provechosas experiencias para ellos (Viramonte, 2000).

Enmarcada en el ámbito escolar, la presente investigación pretende dar cuenta de la frecuencia de aparición de preguntas literales e inferenciales en un texto escolar de primero medio. A partir de los resultados, se espera lograr establecer el concepto de “comprensión” presente en este tipo de texto y contrastarlo con lo que se propone en los Planes y Programas del Mineduc.

#### Objetivo General

- Determinar la frecuencia de aparición de preguntas literales e inferenciales en un texto escolar de 1º medio.

#### Objetivos Específicos

- Realizar una clasificación de preguntas inferenciales de acuerdo a una taxonomía específica.
- Describir el tratamiento de la comprensión lectora en un texto escolar de 1º medio a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de la taxonomía de preguntas.
- Comparar la propuesta de comprensión entregada en los Planes y Programas y lo que se presenta en el texto escolar sometido a análisis.

#### MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora es un tema que va más allá de nuestras fronteras y que, constantemente, está siendo estudiada por investigadores de diversas disciplinas, lo que ha permitido obtener nuevas directrices que contribuyan a generar avances y cambios positivos en el área educacional. En este sentido, es de suma importancia conocer la forma en que se está trabajando al respecto en los diferentes niveles de enseñanza y, así, poder determinar si realmente se está abarcando todo lo necesario en el logro del objetivo de mejorar la comprensión lectora en los alumnos.

Frente a este panorama, un estudio centrado en los textos escolares, considerando que estos constituyen una masiva herramienta de uso a nivel nacional para trabajo de aula, podría orientarnos a la determinación del concepto de comprensión presente en ellos y a su tratamiento y contraste con lo expuesto en los Planes y Programas del Mineduc. Por ese motivo, la presente investigación busca indagar en este tema a través de un análisis de frecuencia de aparición de las preguntas inferenciales presentes en un texto escolar de primero medio, cuya distribución, por parte del gobierno, es de carácter gratuito en todo el país.

## **Texto escolar**

El texto escolar es un libro diseñado y producido para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema escolar formal. Está dirigido, por una parte, al alumno como destinatario directo y, por otra parte, al profesor como un apoyo a su tarea en el aula, lo que se refuerza, además, con la entrega de un libro-guía que cumple la función de complemento del texto del estudiante (González, 2007).

En el Informe del Consejo Asesor de Textos de Estudio, se plantea que el texto escolar cumple un rol central en la tarea educativa, puesto que es fuente de acceso al conocimiento para los alumnos, instrumento de soporte de la tarea docente y juega un rol destacado en la articulación del trabajo de los alumnos en la institución escolar y en su hogar. Este instrumento es un recurso clave, ya que contribuye a la transferencia de conocimiento y el desarrollo de competencias en los alumnos, pero, fundamentalmente, porque facilita un acceso equitativo a la educación. De este modo, el texto escolar se constituye en un elemento importantísimo de considerar al momento de indagar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas.

### **Modelo Estratégico Proposicional**

Para esta investigación se adoptará un Modelo Estratégico Proposicional (MEP) planteado por Van Dijk y Kintsch (1983), el cual considera la comprensión de textos escritos organizada a partir de dos estructuras semánticas fundamentales: la micro y la macroestructura. Ambas son de tipo proposicional, diferenciándose en que, en la primera las relaciones se establecen entre proposiciones expresadas por las oraciones secuencialmente, en cambio en la segunda, las relaciones se establecen entre proposiciones que expresan la síntesis de un conjunto de proposiciones de nivel microestructural (Parodi, 2005). Además, estos autores sostienen que el MEP se basa en dos supuestos: uno cognitivo y otro contextual. El primero, guarda relación con la representación mental que el lector construye de su comprensión del texto, lo que implica también –entre otros factores– la puesta en juego de sus conocimientos previos al servicio de los objetivos de lectura y de los diferentes tipos textuales. El segundo, hace referencia a la situación específica y al contexto sociocultural determinado en el cual se lleva a cabo la comprensión textual. De este modo, el procesamiento del texto escrito se constituye en un evento psicosocial que trasciende lo cognitivo y que conlleva la realización, por parte del lector, de una representación no sólo del texto, sino que también del evento social, permitiendo llegar a una interacción que facilite una interpretación coherente con los propósitos de los participantes y las variables contextuales.

### **Evaluación de la comprensión lectora**

Al considerar la comprensión lectora como un proceso activo por parte del lector, la evaluación que se realiza sobre ella debe plantearse como función del nivel de habilidad lectora del sujeto y su relación con el grado de complejidad del material impreso, por lo que no cabría una concepción objetiva de la evaluación (Alliende y Condemarín, 2002). En este sentido, la tarea de evaluar la comprensión por parte del docente, estaría sujeta a una serie de factores (edad, grado escolar, nivel socioeconómico, etc.) que den cuenta de las necesidades individuales o grupales de sus alumnos. De acuerdo con los planteamientos de Alliende y Condemarín (2002), la evaluación del nivel lector de los estudiantes puede realizarse utilizando procedimientos cualitativos o informales y medidas con referencia a criterios, evaluaciones taxonómicas o test estandarizados.

Para poder contextualizar el corpus de esta investigación es pertinente tener al menos una leve noción de estos procedimientos evaluativos.

a) Test con referencia a criterios

Evalúa los logros y las dificultades de los alumnos en relación a determinados objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no referidos al rendimiento obtenidos por los otros estudiantes. Estos test se asocian a objetivos conductuales y pueden ser útiles para individualizar la instrucción lectora.

b) Procedimiento "cloze"

Permite evaluar el nivel de comprensión lectora del alumno o su dominio del material de lectura, del mismo modo, sirve como una técnica para evaluar la legibilidad de los textos. Posibilita, entre otras cosas, determinar si los alumnos son capaces de utilizar las claves semánticas y sintácticas dadas por el contexto para poder construir el significado.

c) Evaluaciones taxonómicas

Es una evaluación considerada como una lista de habilidades, tales como encontrar la idea principal, recordar detalles específicos, seguir una secuencia de eventos, establecer relaciones de causa-efecto, etc.

d) Test estandarizados o referidos a normas

Evalúan el rendimiento de un individuo en relación al rendimiento de otros individuos. Pueden aplicarse para comparar el nivel de un curso en relación con las normas nacionales; para determinar el rendimiento de un alumno en relación con sus iguales en edad, sexo, extracción socioeconómica, con el fin de implementar un programa de desarrollo de destrezas o un programa remedial.

Las preguntas de comprensión

Teniendo siempre presente el rol activo que debe tener el lector ante un texto escrito, las preguntas de comprensión aparecen como una consecuencia de esta actividad. La tarea por parte del docente de generar la interacción dinámica entre el alumno y el material escrito antes, durante y después de la lectura, está constantemente ligada al planteamiento de preguntas dirigidas a sus estudiantes, con el propósito de lograr la comprensión del texto. Sin embargo, se debería progresar en esta línea hasta llegar a preguntas formuladas por los alumnos, de modo que de este lector activo no sólo surjan respuestas, sino que también nuevas preguntas (Alliende y Condemarín, 2002). Tratándose de una evaluación de la lectura comprensiva, no es apropiado evaluar con preguntas dirigidas a detalles que sólo nos dan cuenta de una lectura memorística, por el contrario, conviene elaborar preguntas que exijan, para su respuesta, inferir información no explicitada en el texto, pero que sí es requerida para relacionar la que está expresada y permite comprobar si el alumno ha construido una representación coherente del contenido texto (Viramonte, 2000).

Preguntas de comprensión: establecimiento de una taxonomía

Como ya se mencionó, esta investigación se centrará en la comprensión lectora que se trabaja en los textos escolares a través de preguntas, en las que se identificarán fundamentalmente, aquellas que apuntan a la literalidad y las que se orientan más bien a lo inferencial. Las preguntas literales buscan que el sujeto identifique proposiciones específicas del texto, sin reformular o interpretar la información del texto, lo que se pretende es que mediante ellas el individuo sea capaz de identificar y extraer la información específica que se solicita (Sabaj y Ferrari, 2005). Por su parte, la inferencia dentro de la complejidad y amplitud de su definición, se puede entender desde una perspectiva psicolingüística como:

el conjunto de procesos mentales que –a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado (Parodi, 2005: 51).

En la determinación de una taxonomía que permitiera clasificar los distintos tipos de preguntas inferenciales presentes en el texto escolar sometido a análisis, se decidió configurarla a partir un criterio basado en la propuesta realizada por Van Dijk y Kintsch (1983) en la que se plantean ciertos niveles de representación cognitiva, particularmente, de la información que se construye a partir del procesamiento del texto escrito: código de superficie, base textual y modelo de situación.

Para los objetivos que persigue esta investigación sólo se considerará la base textual y el modelo de situación. La primera es entendida como aquella que contiene proposiciones en forma esquemática que conservan el significado, pero no los términos exactos ni la sintaxis. En este segundo nivel de representación, se ha recodificado la información lingüística en un formato lógico proposicional. Del mismo modo, también se incluye un pequeño número de procesos inferenciales necesarios para construir la coherencia local del texto. El modelo de situación, por su parte, es el nivel de representación más complejo y está constituido por el contenido o micromundo al que se hace referencia en el texto. Este modelo de un texto determinado se refiere a las personas, hechos, tiempo, espacio, acciones y acontecimientos del micromundo mental. Dicho micromundo se construye de manera inferencial mediante las interacciones que todo lector efectúa entre la información proveniente del texto y el conocimiento de mundo activado, almacenado en la memoria del lector, a la luz de sus propósitos y marcos ideológicos (Parodi, 2005). A partir de estos niveles de representación, las preguntas inferenciales se clasificarán de acuerdo con la inferencia que impliquen, sean estas:

- a) Obligatorias o Fundamentales
- b) Textuales Macroestructurales
- c) Elaborativas y Valóricas

Las inferencias obligatorias o fundamentales, denominadas también “relacionadoras” o de tipo “puente”, son aquellas que derivan de preguntas enmarcadas en el segundo nivel de representación cognitiva (base textual) y se entienden como inferencias que apoyan la construcción de una representación mental coherente de la información textual. Debido a su naturaleza esencialmente conectiva como parte de la elaboración de una representación mental, deberían ejecutarse por todo lector medianamente experto de manera (casi) automática (Parodi, 2005). Estas inferencias incluyen aquellas de tipo correferencial, causa-efecto, temporales y espaciales. Las inferencias textuales macroestructurales son aquellos procesos que, enmarcados en el modelo de situación, tienen por objetivo descubrir el tema o la macroestructura del texto y que por lo tanto se refieren al significado en cuanto globalidad del texto (Marinkovich et al. 2006). Finalmente, las inferencias elaborativas y valóricas son aquellas que cumplen una función vital en la comprensión profunda de un texto y principalmente en el desarrollo de una capacidad crítica y valorativa de los contenidos de éste. Al no estar estrictamente determinadas por la información textual, se postulan, más que ninguna otra inferencia, como altamente influidas por los conocimientos previos de los lectores, sus creencias y valores. En este sentido, se requiere que el lector utilice activamente conocimientos adquiridos en el contexto de la comprensión del texto dado de manera coherente y sea capaz de aplicarlo a situaciones nuevas y emergentes, revelando -de

este modo- si ha logrado aprender nuevos contenidos no estáticos a partir del texto y si sus aprendizajes son de significativa calidad. Las inferencias clasificadas como elaborativas y valóricas serán aquellas que deriven de preguntas sustentadas en el tercer nivel de representación, que buscan ir más allá de la información textual, apoyándose, para ello, en el modelo de situación construido por el lector (Parodi, 2005).

## METODOLOGÍA

### Hipótesis

1. Las preguntas inferenciales poseen una frecuencia de aparición por sobre el 60% del total de preguntas y actividades de comprensión (H1).
2. Las preguntas que implican inferencias elaborativas y valóricas tienen una frecuencia de aparición por sobre el 50% del total de preguntas inferenciales (H2).

### Corpus

La presente investigación es de carácter cuantitativo, se realiza bajo un enfoque descriptivo y considera un total de 133 preguntas y actividades extraídas de un texto de Lenguaje y Comunicación de 1º año de Enseñanza Media. Estas preguntas corresponden al ítem “Comprensión” que aparece luego de la presentación de diversos textos en cada una de las unidades. En el mismo lugar también hay una sección denominada “Aplicación de conceptos” y otra que se señala bajo el rótulo de “Investigación”.

El manual sometido a análisis es el “Texto para el estudiante” (Editorial Marenostrum) de 1º medio, correspondiente al subsector de Lenguaje y Comunicación. Su distribución se realizó durante el año 2006, para ser utilizado en el período 2006-2007. Consta de 8 unidades estructuradas en base a determinados contenidos pertenecientes a este nivel; al inicio de cada una de ellas se explicitan los objetivos que la sustentan. Para el desarrollo de actividades se presentan diferentes tipos de textos, notándose una predominancia de los del tipo narrativo, especialmente en el apartado “Literatura y Vida” que aparece al final de cada unidad entregando una cierta cantidad de textos que permiten reflexionar sobre diferentes temas.

### Procedimientos metodológicos

- a. Digitalización del total de preguntas y actividades consideradas en el corpus de trabajo.
- b. En conjunto con el equipo de investigación se llevó a cabo una etapa de triangulación en donde se revisó el estado de avance, fundamentalmente la aplicación de la taxonomía de preguntas propuesta inicialmente, y, en vista de que había elementos en su configuración que obstaculizaban el análisis de las preguntas, se tomó la decisión de elaborar otra taxonomía a partir de unos criterios específicos que más adelante se detallan.
- c. Clasificación del corpus en base a:

- Preguntas literales: aquellas que buscan que el sujeto identifique información específica en el texto.

- Preguntas inferenciales: corresponden a aquellas que implican la obtención de un conocimiento no explicitado en el texto. Se incluyen en este ítem tanto las preguntas directas como las indirectas.

- Actividades: aquellas que no se estructuran como preguntas, sólo dan indicaciones y solicitan realizar algo.

- d. Análisis estadístico de frecuencias que considere el total de preguntas y actividades, de modo de poder establecer en qué porcentaje son incluidas

- las preguntas inferenciales en el logro de la comprensión de un texto determinado.
- e. Aplicación de una taxonomía a las preguntas inferenciales a partir de las inferencias que impliquen, determinando aquellas centradas en la base textual (“Obligatorias o Fundamentales”) y las que se configuran a partir de un modelo de situación (“Elaborativas y Valóricas” y “Textuales Macroestructurales”).
  - f. Análisis estadístico de frecuencias aplicado solamente sobre las preguntas inferenciales para poder establecer hacia dónde apunta el concepto de comprensión presente en el texto escolar.
  - g. Descripción de la propuesta de comprensión en el texto escolar sometido a esta investigación, a partir de los resultados que arroje el análisis de frecuencias de preguntas inferenciales.
  - h. Contraste del concepto de comprensión propuesto en el manual escolar de 1º medio con lo que se evidencia en los Planes y Programas del Mineduc para este nivel y, así, poder determinar si existe una congruencia entre el currículum y el texto escolar que llega a las aulas.

Paralelamente con el desarrollo del análisis del corpus se llevó a cabo la revisión de material bibliográfico que sustentara esta investigación y permitiera plantear nuevas directrices de trabajo.

#### ANÁLISIS DE LOS DATOS

A partir del corpus de trabajo que comprendía 133 preguntas y actividades extraídas del texto escolar, se realizó la siguiente clasificación para poder determinar solamente las preguntas con las que se realizará el análisis (preguntas inferenciales):

Tabla I. Clasificación del corpus

Corpus	Cantidad	Porcentaje
P. Literales	2	1.5
P. Inferenciales	94	71
Actividades	37	28
Totales	133	100

Como preguntas literales, por cuanto la información que solicitan son proposiciones específicas del texto, se cuentan las siguientes:

Texto: Carta de solicitud

Pregunta: ¿Qué se está solicitando?

Ref.: SOLICITA PERMISO PARA USAR GIMNASIO DEL COLEGIO.

“(…) a nombre de mi curso solicito su permiso para utilizar el gimnasio de nuestro colegio como salón de baile, con el fin de garantizar la seriedad de nuestra actividad”.

Texto: Décimas: autobiografía en verso – Violeta Parra (fragmento)

Pregunta: Según Violeta Parra, ¿cuáles son las condiciones para “cantar de un improviso”?

“Pa` cantar de un improviso  
se requiere buen talento,  
memoria y entendimiento, (...)”

Entre las preguntas clasificadas como inferenciales encontramos algunas como las siguientes, que requieren que el lector realice diversas relaciones a partir de la información del texto, y también, que ponga en juego sus conocimientos previos al servicio de la comprensión textual:

Texto: Discurso del Primer Ministro Rabín en la Manifestación por la Paz. – Isaac Rabín.  
Pregunta: ¿Por qué Isaac Rabín defiende la paz como único camino de la democracia israelí?

Texto: La aceitunas – Lope de Rueda (Teatro)

Pregunta: ¿Qué actitud humana se critica en esta obra? ¿Estás de acuerdo? ¿Tiene vigencia en la actualidad esta crítica?

Texto: Chaos – Mauricio Redolés (Poema)

Pregunta: ¿Qué tipo de relación existe entre el título y el texto? ¿Dicen lo mismo?

Por su parte, como actividades fueron consideradas aquellas indicaciones y solicitudes para realizar alguna tarea a partir de la lectura de un texto determinado, teniendo que, en ocasiones, recurrir a recursos anexos al texto propiamente tal. Si bien la mayoría de estas actividades se fundamentan también en procesos inferenciales, no se plantean como preguntas y sólo por este motivo no fueron consideradas como parte integrante del corpus de “preguntas inferenciales” que se somete a análisis.

Texto: Legua York: Somos pobladores que hacen música (Entrevista)

Actividad: Resume la unión entre política y arte realizada por Legua York.

Texto: Retrato – Antonio Machado (Poema)

Actividad: En el poema hay varias alusiones (es decir, se menciona una parte de algo, sin entrar en detalles) a la literatura que se escribía cuando Machado publicó este poema. Selecciona al menos tres de ellas e investiga en una Historia de la literatura, en internet, o con algún profesor o alguna profesora de Lenguaje y comunicación, cuál es el sentido de estas alusiones.

Podemos notar, en esta primera etapa, que la mayor presencia de preguntas inferenciales (71%) en el texto escolar sometido a análisis, deja en evidencia la intención de hacer que el alumno descubra la información implícita que guardan los textos, por sobre aquellas preguntas que se configuran en base a la literalidad (1,5%). Del mismo modo, lo que se ha denominado como “Actividades” dentro del ítem “Comprensión”, también ocupa un lugar considerable (28%), contribuyendo a reforzar de manera práctica la comprensión que los alumnos van realizando de los textos. En base a estos resultados se aplicó la taxonomía de preguntas inferenciales fundamentada en las inferencias que implican, que determinó lo siguiente:

Tabla II. Aplicación de taxonomía de preguntas inferenciales.

<b>Criterio de Clasificación</b>	<b>Tipo de pregunta</b>	<b>Cantidad de preguntas</b>	<b>Porcentaje</b>
Base textual	Obligatorias o Fundamentales	22	23
	Elaborativas y Valóricas	28	30
Modelo de Situación	Textuales Macroestructurales	44	47
Totales		94	100



A modo de ejemplo de la clasificación de preguntas inferenciales llevada a cabo, se puede mencionar lo siguiente:

- a. Obligatorias o Fundamentales:  
Texto: Ómnibus – Julio Cortázar (cuento)  
Pregunta: ¿Qué sucede con la pareja de jóvenes cuando caminan llevando un ramo de flores cada uno?
- b. Elaborativas y Valóricas  
Texto: Cosas vistas – Jorge Tellier (Poema)  
Pregunta: ¿Qué actitud se observa en el poema de Jorge Tellier frente a los medios de comunicación como el diario y la televisión? ¿Compartes esta actitud? ¿Por qué?
- c. Textuales Macroestructurales:  
Texto: De quienes tenían en la memoria contaron estos ngutram (Tradicón mapuche).  
Pregunta: ¿Cuál es la idea de la tradición que se puede inferir del texto mapuche?

Se desprende de este análisis que el planteamiento de las preguntas tiende considerablemente a enfocarse en el modelo de situación (77%), a través de preguntas dirigidas a la comprensión global del texto en conexión con los conocimientos previos del lector; sin embargo, las preguntas que implican inferencias “Obligatorias o Fundamentales”, enmarcadas en la base textual, también abarcan un porcentaje elevado (23%), sobre todo si se las compara con las de tipo “Elaborativas y Valóricas” (30%).

En la comprobación de las hipótesis planteadas al inicio de esta investigación, se puede establecer que:

- a. H1 se cumple en su totalidad, puesto que las preguntas inferenciales tienen una frecuencia de aparición que supera el 60% del total del corpus de trabajo (133 preguntas y actividades). En este sentido, queda en evidencia que las preguntas de comprensión están orientadas al desarrollo de estrategias en el lector para acercarse al texto y no en procesos memorísticos.
- b. H2 no se cumple, debido a que la frecuencia de aparición de preguntas que implican inferencias de tipo “Elaborativas y Valóricas” sólo alcanza un 30% del total de preguntas inferenciales, siendo sobrepasadas en un 17% por las preguntas con inferencias “Textuales Macroestructurales”. Al respecto, hay que notar que los porcentajes de frecuencia de aparición de los tres tipos de preguntas no presentan grandes diferencias; sin embargo, si consideramos los criterios de clasificación, sí se presenta una distancia porcentual considerable.

#### Hacia un concepto de comprensión

De los resultados obtenidos, podemos enfocarnos en primer lugar, en la descripción del concepto de comprensión del texto escolar que se extrae a partir del análisis realizado. En base a éste, se considera, por una parte, que la comprensión se orienta al modelo de situación en donde el lector debe interactuar con la información que proviene del texto y su conocimiento de mundo. De este modo, se enfatiza el rol activo del lector, a través de su participación en la construcción de significados e interpretaciones. Para guiar esto, es recurrente en las preguntas la utilización de inicios como: “¿Por qué crees

tú que...?”, “¿Crees que...?”, “A tu juicio,...”, etc. Por otra parte, la tendencia, en el corpus analizado, se dirige a que el alumno construya una representación global del texto y que a partir de ella pueda establecer una serie de relaciones macroestructurales, comprender las conexiones entre título y texto, la temática imperante y, fundamentalmente, realizar la extrapolación del contenido del texto hacia los conocimientos de mundo que él posea, de modo que como lector activo logre vincular diferentes fuentes de conocimiento en beneficio de una mejor comprensión textual.

En segundo lugar, debemos considerar el concepto de comprensión que se propone en el Marco Curricular para la Enseñanza Media, específicamente en los Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación para 1º medio. El Currículum plantea entre sus Objetivos Fundamentales Transversales que se pretende fomentar el pensamiento creativo y crítico de los alumnos a través del desarrollo de una actitud reflexiva frente a las diversas instancias de aprendizaje (Mineduc, 2005). Del mismo modo, se plantea la necesidad de formar lectores activos que se involucren en el contenido de los textos a través de la activación de sus conocimientos previos al servicio de la lectura:

El componente literario del subsector se orienta a aproximar a los alumnos y alumnas a obras significativas de la literatura, para estimular en ellos el interés y el gusto por la lectura habitual de obras literarias, favorecer su formación como lectores interesados y activos, capaces de comprender y proponer sentidos para las obras que leen, formarse una opinión sobre ellas y apreciar el valor y significación de la literatura (Mineduc, 2005).

Tanto en la propuesta de comprensión de los Planes y Programas como en la del texto escolar analizado, el énfasis está puesto en la formación de alumnos con una actitud crítica, reflexiva y participativa frente al proceso de aprendizaje. La mayor presencia de preguntas enmarcadas en el modelo de situación, permite establecer que la tendencia se dirige a llevar a cabo una comprensión textual en la que el alumno pueda construir una representación global de lo que lee a partir de preguntas que lo guían a ello, para, posteriormente, aplicar sus conocimientos previos en función de una comprensión que vaya más allá del contenido textual, permitiendo que el lector pueda conectar los textos con su propia realidad.

## CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede concluir que:

- La mayor presencia de preguntas inferenciales en el corpus sometido a análisis, da cuenta de que esta es la forma de evaluación que predomina en el texto escolar para las diversas lecturas, privilegiando de este modo la puesta en juego de estrategias de comprensión por sobre el desarrollo de una lectura memorística. En este sentido, se evidencia también el desarrollo del nuevo enfoque de comprensión centrado en la participación activa del lector.
- Si bien las preguntas inferenciales son las que registran mayor presencia dentro del ítem “Comprensión” que aparece en el texto escolar sometido a análisis, hay que destacar que las actividades se presentan en un número considerable y que a través de ellas también se llevan a cabo estrategias que permiten fortalecer la comprensión textual, pero de un modo más didáctico y, por lo general, a través de la utilización de otros recursos anexos al texto escolar en sí.

- Las preguntas que implican inferencias “Obligatorias o Fundamentales” ocupan un lugar destacable dentro del grupo de las preguntas inferenciales, dejando de manifiesto que se enfatiza tanto en la comprensión local como global del texto. La mayoría de ellas se dirigen a determinar causas y, en general, información que puede ser obtenida basándose exclusivamente en el texto, ya sea realizando una búsqueda por pistas textuales (conectores, pronominalizaciones, etc.), como por elementos caracterizadores de personajes o ambientes.
- Dentro de las preguntas inferenciales, en mayor cantidad aparecen aquellas que se encuentran bajo un modelo de situación, destacándose la prevalencia de las inferencias “Textuales Macroestructurales” por encima de las “Elaborativas y Valóricas”. De este modo, si consideramos que el alumno primero debe llevar a cabo una comprensión local, luego una global y posteriormente una comprensión que vaya más allá del texto, podríamos decir que los resultados que arroja el análisis de frecuencias estaría acorde con esta gradualidad.
- A pesar de que el énfasis parece estar puesto en el modelo de situación, para una mayor congruencia entre lo que se propone en los Planes y Programas del Mineduc y el texto escolar, deberían presentarse en mayor número preguntas orientadas a desarrollar la actitud crítica y reflexiva en los alumnos, por sobre aquellas que tienden a la comprensión centrada, fundamentalmente, en la macroestructura del texto.
- Pese a esto último, no hay que perder de vista que para poder interpretar un texto y conectar y complementar la información que en él se presenta con los conocimientos previos, es necesario que en primer lugar se llegue a una comprensión centrada en la base textual, para posteriormente crearnos un modelo de situación que nos lleve a comprender el texto en su globalidad, fortaleciendo esta comprensión con conocimientos almacenados en nuestra memoria.
- Finalmente, y en vista de que mediante esta investigación queda en evidencia la búsqueda de una conexión entre el texto y la realidad de los alumnos a través de preguntas inferenciales planteadas en función de un aprendizaje significativo, hay que reconocer que la tarea de los equipos evaluadores de textos escolares está siendo desarrollada eficientemente en conjunto con la labor de las editoriales y del Ministerio de Educación, puesto que se aprecia el cuidado para que las actividades de evaluación de la comprensión lectora se orienten efectivamente al logro de los objetivos propuestos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allende, F.; Condemarín, M. (2002). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago: Andrés Bello.
- Cassany, D.; Luna, M., & Sanz, G. (2000) Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- González, C. (2007). La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de Enseñanza Media. Revista Signos 40(63), 51-79.
- Hernández, A.; Quintero, A. (2001). Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

- Marinkovich, J; Peronard, M; Parodi, G. (2006). LECTES. Programa de lectura y escritura. Orientaciones teóricas. 8º básico. Valparaíso: EUVSA.
- MINEDUC (2000) Informe del Consejo Asesor de Textos de Estudio. Santiago de Chile: Mineduc.
- MINEDUC (2005) Marco Curricular de Educación Media. En: [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200511101839230.MarcoCurricula rdeEdu.cMedia.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200511101839230.MarcoCurricula%20deEdu.cMedia.pdf)
- MINEDUC (2006). Lengua Castellana y Comunicación 1º medio. Texto para el estudiante. Santiago de Chile: Mare Nostrum Ltda.
- MINEDUC (2000). Informe del Consejo Asesor de Textos de Estudio. Santiago de Chile.
- Parodi, G. (1999). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Valparaíso: EUVSA.
- Parodi, G. (2005). Comprensión de textos escritos. Buenos Aires: Eudeba.
- Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico - profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? Revista Signos 38(58), 221-267.
- Sabaj, O.; Ferrari, S. (2005). La comprensión de textos especializados en sujetos con formación profesional diferenciada. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada 43(2), 41-51.
- Viramonte, M. (2000). La comprensión de textos escritos. En M. Viramonte, M. Peronard, L. Gómez, A. Carullo, & M. Velásquez (comp.), La comprensión de textos escritos (pp. 13-52). Buenos Aires: Colihue.

Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile ISSN 0717-2869

[http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/creacion\\_simple2/0,1241,SCID%253D21713%2526ISID%253D738,00.html](http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/creacion_simple2/0,1241,SCID%253D21713%2526ISID%253D738,00.html)

8 agosto de 2010