

«Taller de Inferencias para la Comprensión Lectora»

Antecedentes

En la lectura el lector moviliza múltiples recursos cognitivos y afectivos con el fin de elaborar el significado del texto que tiene entre manos. Por eso la comprensión lectora puede ser considerada una competencia de nivel superior que requiere ser aprendida y perfeccionada de manera permanente por el lector.

El sistema escolar y los docentes están llamados a proveer los entornos apropiados para su aprendizaje proponiendo metodologías, estrategias, técnicas y actividades pertinentes y motivadoras y a ofrecer suficientes mediaciones que hagan posible que todos los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para la mejor y mayor comprensión de la diversidad de textos y soportes a los que los estudiantes se verán enfrentados en el mundo letrado y puedan ser ciudadanos activos en la sociedad del conocimiento del que son parte.

Para participar –hacerse parte, tomar parte– en la sociedad del conocimiento se requiere ser un lector eficiente que pueda formular hipótesis, generar soluciones, comparar, analizar y describir hechos y procesos, clasificar, narrar, categorizar, reflexionar sobre los conocimientos adquiridos y los nuevos. Operaciones que se realizan desde la observación y la experiencia, pero en mayor medida desde la información que se lee y que suponen inducción y deducción, es decir, inferencias.

Un buen lector, un lector competente, es aquel que es capaz de dialogar con el texto, el que puede reconstruir significados a partir de las pistas que este ofrece y de su acervo de conocimientos previos sobre la lectura y los textos y sobre el entorno en el que le toca vivir. Es aquel que puede destejer la trama urdida por el escritor y, así, descubrir las cuerdas estructurantes, los hilos conductores, las hebras estéticas y figurativas y, finalmente volver a urdir una nueva trama en la que incluye sus propios saberes y apreciaciones, creando un nuevo texto nacido de la fecunda interacción entre lo propuesto o insinuado por el texto y la actividad del lector que establece nuevas conexiones no explícitas en el texto, rellena lo faltante con sus propios aportes de sentido y que selecciona desde la información previa aquella que es útil y pertinente en el caso presente.

Este rol activo que se le pide –exige– al lector hoy hace necesario que él desarrolle comportamientos estratégicos y realice inferencias adecuadas, poniendo en juego todas sus habilidades cognitivas y socioafectivas para constituirse en lector experto.

Mediante la lectura comprensiva inferencial el lector busca establecer relaciones que van más allá de lo leído, intenta explicar el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con sus saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. Su meta es la elaboración de conclusiones propias pero avaladas por el texto. Este nivel de comprensión requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector por lo que exige un gran esfuerzo de aprendizaje y práctica.

En la lectura comprensiva inferencial el lector debe realizar operaciones como las siguientes:

- inferir detalles adicionales, que según su reflexión, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
- inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
- inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
- inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar;
- conjeturar sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
- predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa;
- interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

El buen lector recurre a múltiples estrategias o métodos para hacer uso de la información que le entrega el texto. El lector ha de aprender y poner en práctica estas estrategias para mejorar su capacidad de comprensión ante cualquier material impreso. El docente al enseñarlas pretende desarrollar el pensamiento y el razonamiento consciente sobre los problemas que pueden presentar los diversos textos, y que demandarán respuestas diferentes.

En la comprensión de un texto el lector no hará uso de una, sino de diversas estrategias combinadas, privilegiando el uso de una u otra en función de la tarea concreta que deba enfrentar en el texto, teniendo en cuenta las estrategias no son un fin en sí mismas sino que son un medio para la comprensión.

Estructura del taller

En el taller se organizan las estrategias en torno a los momentos de la lectura y a la finalidad de cada uno de ellos: Antes o pre-lectura – Durante – Después o post-lectura. Antes de la lectura: Activar el conocimiento previo, Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto. Durante la lectura; formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, aclarar posibles dudas acerca del texto, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario y pensar en voz alta para asegurar la comprensión. Después de la lectura; hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar y utilizar organizadores gráficos.

Diversos métodos de lectura se han aplicado y se aplican en el sistema escolar con el fin de que los estudiantes lean comprensivamente. En este taller se ha optado por usar el método holístico – interactivo que propone iniciar el proceso lector con la selección de los elementos interesantes para el lector con el fin de desencadenar una interacción entre los procesos mentales superiores y los primarios que se ponen en juego en la interacción con el texto. Este modelo propone que el lector formule hipótesis, razone, recuerde, descubra, infiera, memorice, reconstruya significados y que el docente prepare, disponga, organice, guíe, modele, haga ejercitar, sistematice, evalúe los desempeños de los estudiantes.

Las sesiones de trabajo se organizarán teniendo en cuenta dos elementos estructurantes: por un lado se pondrán actividades que asuman los tres momentos

de la lectura: Antes – Durante – Después, y por otro, se tendrá en cuenta el proponer actividades de Modelación, de Práctica Guiada y de Práctica Autónoma.

Planificación

Tiempo	3 sesiones de 2 horas cada una
Contenidos	Inferencias para la comprensión lectora
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para aplicar diferentes estrategias que faciliten la comprensión de textos mediante el uso de inferencias. ▪ Familiarizarse con la enseñanza de estrategias para facilitar la comprensión de textos mediante el uso de inferencias.
Métodos	Se usará la Exposición, el Modelamiento y el Descubrimiento. Se incluirán prácticas guiadas y prácticas autónomas, tanto personales como grupales.
Actividades	Las actividades se organizarán según el esquema del proceso lector: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antes (motivación, activación de conocimientos previos, predicción), ▪ Durante (movilizar operaciones cognitivas que contribuyan a la realización de inferencias), ▪ Después (metacognición, descubrimientos, transferencia)
Evaluación	Los procesos evaluativos se realizarán al final de cada sesión con la modalidad de compartir las reflexiones personales respecto a: <ul style="list-style-type: none"> ▪ lo descubierto o aprendido, ▪ las dificultades o facilidades encontradas, y ▪ la factibilidad de transferencia y aplicación de lo tratado en los diversos niveles y sectores de aprendizaje.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textos y textoides para la ejercitación personal y grupal. ▪ Textos de apoyo: marco de comprensión y propuestas didácticas.

Primera Sesión

Momento de inicio (40 minutos)

- Actividad 1: personal (10')

Se proyecta el texto siguiente que los docentes leen silenciosamente:

Nietzsche y la comprensión lectora

Al poner el acento sobre la interpretación, Nietzsche rechaza toda concepción naturalista o instrumentalista de la lectura: leer no es recibir, consumir, adquirir. Leer es trabajar.

Cada docente responde la pregunta ¿Qué reflexiones me provoca el texto?
Anota sus respuestas.

- Actividad 2: grupal (4 ó 5 personas por grupo) (15')

Comparten las respuestas a la cuestión ¿Qué reflexiones me provoca el texto?
Dialogan a partir de la pregunta ¿A qué desafíos, respecto a nuestra práctica pedagógica, nos reta el texto y las reflexiones personales?
Seleccionan un Desafío, lo redactan a modo de slogan (frase corta, motivadora, evocadora y fácil de recordar) y lo justifican con tres o cuatro afirmaciones que comiesen con la expresión «Porque...»
Preparan la presentación del slogan y las razones en el plenario. La presentación debe tener carácter lúdico y participativo.

- Actividad 3: Plenario (15')

Cada grupo presenta su slogan y las razones que lo justifican.
Se concluye presentando el tema, objetivos, modo de trabajo, actividades y estructura de las sesiones del taller.

Tema	Inferencias para la comprensión lectora
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">▪ Adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para aplicar diferentes estrategias que faciliten la comprensión de textos mediante el uso de inferencias.▪ Familiarizarse con la enseñanza de estrategias para facilitar la comprensión de textos mediante el uso de inferencias.

Modo de trabajo	Exposición, Modelamiento, Descubrimiento. Prácticas guiadas y autónomas, tanto personales como grupales.
Estructura de las sesiones y de las Actividades	Las actividades se organizarán según la secuencia didáctica de Inicio – Desarrollo – Cierre y el esquema del proceso lector: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antes (motivación, activación de conocimientos previos, predicción), ▪ Durante (movilizar operaciones cognitivas que contribuyan a la realización de inferencias), ▪ Después (metacognición, descubrimientos, transferencia)

Momento de desarrollo (65 minutos)

- Actividad 4: personal (15')

Cada docente lee en silencio el cuento «La grieta» (anexo 1) y responde las siguientes preguntas:

- ¿Cómo era la vida de ama de casa de Marisa?
- ¿Cuál fue el último recuerdo que tuvo Marisa?
- ¿En dónde estaba Marisa cuando recobró el conocimiento?
- ¿A qué se refería Yar cuando dijo que «un cerebro» decidió su destino?
- ¿Qué pasó por la mente de Marisa cuando, a través de la televisión, pudo ver a su familia?
- ¿Qué significó para Marisa ese cambio de vida?

- Actividad 5: Grupal (30')

Reflexionan a partir de las interrogantes:

- ¿Qué preguntas fueron más fáciles de contestar? ¿Por qué?
- ¿Cuáles resultaron más difíciles? ¿Por qué?
- ¿Qué procedimientos siguieron para contestar estos dos grupos de preguntas?

Realizan una lectura comentada del texto La inferencia (anexo 2), la contrastan con sus respuestas anteriores y obtienen una conclusión que considere las dificultades y ventajas para inferir, y la necesidad de profundizar en el conocimiento de esta estrategia de lectura.

- Actividad 6: Plenario (20')

Cada grupo expone su conclusión.

Se hace una tabla de síntesis con las dificultades y ventajas del inferir.

Momento de cierre (15 minutos)

- Actividad 7: Plenario

En forma oral se reflexiona a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí o clarifiqué?, ¿Para qué me puede servir lo tratado hoy?, ¿A qué me siento desafiado/a?

Segunda Sesión

Momento de inicio (10 minutos)

- Actividad 1: Plenario

Se dialoga a partir de las siguientes cuestiones: ¿qué hicimos en la sesión anterior?, ¿Qué pude reflexionar durante la semana o qué pude llevar a la práctica?, ¿Alguien revisó algún material al respecto?, ¿Cómo se sintió en la sesión anterior?, ¿Qué cree que trataremos hoy?

Presentación de la temática de la sesión: Los momentos de la lectura, su sentido y las estrategias o actividades que les son propias.

Momento de desarrollo (1 hora 40 minutos)

- Actividad 2: grupal (4 ó 5 personas por grupo) (20')

Los docentes reciben el material Estudio de casos (anexo 3). Cada grupo revisa uno de los tres casos planteados y registran la información que se les pide en el cuadro siguiente:

Momentos de lectura	Actividades
▪ Antes	
▪ Durante	
▪ Después	

Preparan un papelógrafo para el plenario.

- Actividad 3: Plenario (30')

Cada grupo presenta su caso a partir de la información del papelógrafo. Se dialoga a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué actividades necesitan incorporar a la práctica educativa los profesores de los casos realizados?

- Actividad 4: grupal (20')

Los grupos analizan el gráfico «Diagnóstico de Comprensión Lectora» (anexo 4) y responden las siguientes preguntas:

- ¿Qué resultados se observan en el gráfico presentado?
- ¿A qué los atribuyen?

- ¿Qué relación tiene el papel del docente y la escuela con los resultados obtenidos?
- Actividad 5: Plenario (30')

Cada grupo presenta el resultado de su análisis.

Se dialoga a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué debiéramos hacer nosotros si esos fueran los resultados de los estudiantes del Colegio?

Momento de cierre (10 minutos)

- Actividad 6: Personal

Cada docente redacta individualmente un texto que contenga una conclusión final sobre la problemática que enfrentamos en la comprensión lectora, el cual se utilizará al inicio de la tercera sesión.

- Actividad 7: Plenario

En forma oral se reflexiona a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí o clarifiqué?, ¿Para qué me puede servir lo tratado hoy?, ¿A qué me siento desafiado/a?

Tercera Sesión

Momento de inicio (10 minutos)

- Actividad 1: Plenario

Se dialoga a partir de las siguientes cuestiones: ¿qué hicimos en la sesión anterior?, ¿Qué pude reflexionar durante la semana o qué pude llevar a la práctica?, ¿Alguien revisó algún material al respecto?, ¿Cómo se sintió en la sesión anterior?, ¿Qué cree que trataremos hoy?

Presentación de la temática de la sesión: inferencias para la comprensión lectora.

Momento de desarrollo (1 hora 40 minutos)

- Actividad 2: Grupal (10')

Los docentes comparten el texto que elaboraron como producto final de la sesión anterior y contestan a las siguientes interrogantes:

¿Qué saben sobre la problemática que enfrentamos respecto a la comprensión lectora en Chile?

¿Qué saben respecto a lo que se está haciendo para mejorar la comprensión lectora (Proyectos de mejoramiento Educativo y Aprendizajes Clave, más horas de lenguaje)?

¿Qué utilidad tiene para el Colegio y para los docentes esta información?

- Actividad 3: Plenario (10')

Cada grupo presenta sus conclusiones.

- Actividad 4: Personal (10')

Los docentes leen los textos de la columna de la izquierda y en la columna derecha escriben la inferencia que se relacione a la información contenida.

Texto	Inferencia
La solitaria doncella concebía grandes esperanzas mientras se vestía para el baile. Ésta era su única oportunidad de conocer alguien.	
El millonario saltó por la ventana cuando escuchó las nuevas tasas de interés: su fortuna entera había volado.	
Era de noche cuando la joven atravesaba el cementerio. Habiendo visto muchas películas, estaba temerosa de que repentinamente apareciera un murciélago.	

- Actividad 5: Grupal (10')

Los docentes comparan sus respuestas y contestan las interrogantes siguientes:

¿Qué procedimiento siguieron para llegar a las inferencias de los textos presentados?

¿Qué diferencia encuentran entre el procedimiento utilizado en este ejercicio y el utilizado en la actividad de la lectura del cuento «La grieta» de la 1ª sesión?

- Actividad 6: Grupal (15')

Redactan una carta que explique a las profesoras y los profesores de una escuela vecina, el procedimiento individual para inferir y el papel del docente para desarrollar ese proceso con sus estudiantes.

- Actividad 7: Plenario (15')

Cada grupo lee la «Carta a la escuela vecina».

Se dialoga respecto a las sugerencias o planteamientos que cada grupo hizo en su carta.

Se reflexiona respecto a qué de lo propuesto se podría aplicar en nuestro Colegio.

- Actividad 8: Plenario (30')

Lectura compartida del documento «Estrategias para incrementar la elaboración de inferencias al leer textos de orden expositivo» (anexo 5).

Se comparten apreciaciones sobre lo leído.

Momento de cierre (20 minutos)

- Actividad 9: Plenario

En forma oral se reflexiona a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí o clarifiqué?, ¿Para qué me puede servir lo tratado hoy?, ¿A qué me siento desafiado/a?

Se evalúa el taller en términos de utilidad, posibilidad de transferencia.

Se plantean desafíos que surgen desde el trabajo realizado.

Anexo 1

La grieta

Marisa pensó que su vida de ama de casa era un tanto aburrida, por eso, ese día resolvió ir a un nuevo y lejano supermercado sin saber que esta decisión cambiaría totalmente el rumbo de su vida. Lo último que recordaba era la oscura tolvana que la envolvió al término de las compras y que la hizo apretar los paquetes contra su pecho, luego el movimiento del suelo y por último, la grieta junto al estridente silbido que la engullía.

Cuando recobró el conocimiento estaba en una clínica de paredes de un metal desconocido y junto a personas autómatas, casi iguales, que jamás había visto pero que la trataban familiarmente, sobre todo Arno, quien al parecer era su pareja y la llamaba Glana. Después de que la dieron de alta, Arno la llevó al departamento-célula; todo era metálico y automático. Fue ahí, en donde a solas, ella reveló su verdadera identidad, le hizo notar la diferencia entre sus ojos negros y los acerados de ellos; pero entre más argumentos daba más explicaciones le ofrecía él.

Lo peor ocurriría en su supuesto trabajo en donde, como oficinista, tenía que insertar tarjetas de diferentes colores que expulsaba una máquina, dentro de otra. Cuando preguntó el significado de todas esas tarjetas, el mismo supervisor tuvo que advertirle que sólo por las influencias que tenía Arno se le pasaría ese error, pero nada de preguntas, nada de pensar en horas de trabajo; una equivocación y algún sector de la población recibiría alimentación inadecuada. Las computadoras regulaban todo. Tenía que ser más cuidadosa.

Esperar y no contradecir a nadie. Marisa trataba de llevar una vida aparentemente «normal», hasta que un día, en una visita a unos amigos encontró en un enorme televisor, el capítulo de la serie llamada La Dimensión Desconocida, que no era otra cosa que imágenes de su mundo. Por Zea, la anfitriona, supo que Yar era el productor de ese programa de «ciencia ficción». Marisa contactó con él.

En el encuentro, Yar le narró su llegada a ese lugar y cómo un «cerebro» decidió su destino enviándolo a la televisión en donde, por casualidad, experimentando con frecuencias y después de muchos intentos y ensayos logró la localización de esas escenas de su mundo. Todos creen que el programa se realiza a base de montajes fílmicos y de imaginación.

Yar se compromete a buscar, con los datos que ella le da, a su familia. Y llega el día, Marisa o Glana los ve y llora y grita y... calla. Los niños han crecido. Gerardo, su esposo, tiene canas. Su retrato todavía está en la mesita. Yar sigue trabajando para encontrar la grieta. Él está seguro de no tener pasado en este mundo pero le intriga el destino de la verdadera Glana. Piensa que probablemente los seres son dobles, triples o múltiples como los universos.

Manu, Dornbierer. Resumen del cuento «La grieta» en La grieta y otros cuentos.
México: Diana, 1978, pp. 11-28.

Anexo 2

La inferencia

Goodman menciona: «La inferencia, definida como ‘un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto’».

Según Johnston, «[...] las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente».

Gómez Palacio, Margarita. La lectura en la escuela.
México: sep (bam), 1996, pp. 27-28.

Anexo 3

Estudio de casos

Caso 1

3º EGB

La profesora Iris inicia la clase pidiéndoles a sus estudiantes que saquen el libro de Lenguaje, y les pide que se ubiquen en el tema «Panchi descubre una palabra nueva». Juan inicia la actividad leyendo un párrafo, después continúa Isabel. Al ver las dificultades que tienen algunos estudiantes para leer, la profesora decide continuar la lectura. A media que va leyendo realiza preguntas para constatar que están poniendo atención. La profesora pregunta y los estudiantes contestan. Se dirige a la pizarra para escribir los signos de interrogación y admiración.

Nuevamente indica que lean los estudiantes y ante las dificultades observadas, ella remarca o apoya este proceso dependiendo de las complicaciones que encuentran y retoma la lectura caminando frente a ellos. Al terminar, la profesora Iris hace preguntas a los estudiantes para constatar el grado de comprensión lectora.

Caso 2

1º EGB

La profesora entra, saluda; como hace calor, pregunta a los niños si quieren trabajar en el pasillo. Salen de la sala y comienzan la actividad. La profesora aprovecha la inquietud que le manifiesta un estudiante sobre el mar y cuestiona: ¿Les gusta el mar? ¿Han visto que en la playa ha saltado algo muy rápido? Luego indica que hagan descripciones de los pececitos. Les solicita que abran su libro de lecturas en un texto que habla de estos animales y que observen los dibujos.

Plantea la siguiente pregunta: ¿De qué creen que se trata esta lección? Los niños contestan y ella escribe en papelógrafo las respuestas. Comienza a leer en voz alta el texto «Los pececitos de colores» y pide que en silencio sigan la lectura, señalando con su dedo la línea. Ella lee: [...] hasta la entrada de un [...] (túnel, contestan los niños), [...] por la ventana entraba un [...] (rayo de sol, contestan los niños), etcétera.

Posteriormente, dirige la lectura grupal. Enseguida cantan «Lindo pescadito» y pregunta a sus estudiantes después de que leyeron el texto si las ideas que dieron al principio se mencionan en la lectura. La profesora coloca un visto bueno a la información que sí apareció en el texto y una cruz a la que no apareció.

Caso 3

5º EGB

El profesor Pedro hace la clase de Lenguaje de quinto año. Sienta a los niños en círculo y les pide que abran su libro en la lección 24. Da indicaciones para que la lectura se realice en voz alta. Un niño inicia y termina hasta encontrar un punto, ahí continúa el siguiente, así sucesivamente hasta terminar la lección. Repiten nuevamente el ejercicio de la misma manera. Al terminar, el profesor pregunta sobre las características de la lectura en voz alta, los niños contestan y se reinicia otra ronda de lectura.

El profesor hace preguntas sobre el contenido del texto, como los niños no contestan correctamente, tiene que llevar a votación las respuestas, generando, de esta manera, sencillos debates.

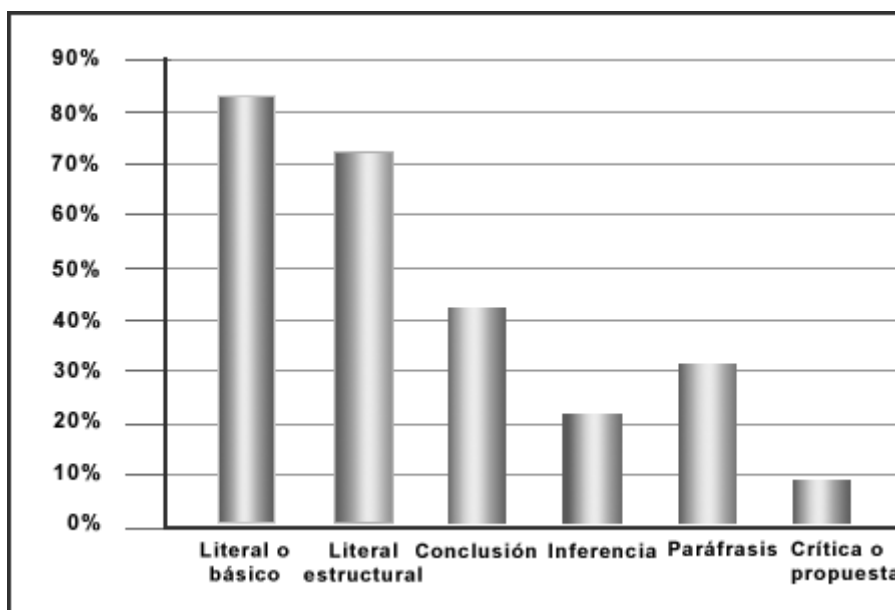
Por último, resuelven el ejercicio de su libro que complementa la lección. El profesor dirige cada cuestionamiento y mientras la mayoría del grupo trabaja en forma individual, dos o tres niños trabajan en la pizarra.

Anexo 4

Resultado del diagnóstico

El gráfico que se presenta es producto del análisis e interpretación de los resultados de un cuestionario aplicado a una muestra representativa de los estudiantes de educación básica de la región, con el propósito de medir la comprensión lectora. Las barras indican los elementos que se proponían medir en cada pregunta y que están determinados de la siguiente manera:

- Literal o básico: contestaron correctamente con una palabra contenida en el texto.
- Literal estructural: contestaron con un enunciado explícito en el texto.
- Conclusión: hubo una determinación en su respuesta.
- Inferencia: los estudiantes contestaron correctamente haciendo deducciones a partir de la información presentada.
- Paráfrasis: realizaron una interpretación correcta del texto.
- Crítica o propuesta: los estudiantes fueron capaces de sugerir o proponer una solución a la problemática presentada en el texto.



Anexo 5

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 (Borzone 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