



Procesamiento inferencial durante la comprensión escrita y oral en estudiantes de una escuela primaria

Inferential processing during the written and oral comprehension in an elementary school students

BENOIT Ríos, Claudine Glenda [1](#)

Recibido: 25/05/2019 • Aprobado: 17/09/2019 • Publicado 30/09/2019

Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

El presente artículo tuvo como objetivo analizar el procesamiento inferencial, durante la comprensión oral y escrita del género noticia. La muestra estuvo constituida por 30 estudiantes de séptimo año básico de una escuela primaria de la provincia de Concepción, Chile, con alto índice de vulnerabilidad. Un grupo tuvo a disposición el texto durante la aplicación del instrumento y el otro grupo recibió los estímulos de manera verbal. La realización de inferencias se analizó a nivel microestructural y macroestructural.

ABSTRACT:

The objective of this article was to analyze the inferential processing, during the oral and written comprehension of the news genre. There were 30 subjects who belong to an seventh grade of a public elementary school in Concepcion (Chile), with a high rate of economic vulnerability. One group had the text available during the application of the instrument and the other group received the stimuli verbally. The making of inferences was analyzed at the microstructural and macrostructural levels.

1. Introducción

Desde un enfoque psicolingüístico, cuando lectores y oyentes se enfrentan a la tarea de comprensión, hacen uso de varios recursos cognitivos relacionados con el almacenamiento, la retención y el procesamiento de la información integrada en los elementos constitutivos de la oración, y en el fondo discursivo. En esta área, un tema de interés para muchos investigadores se centra en los procesos inferenciales llevados a cabo al momento de la lectura, con una atención focalizada en la complejidad del proceso y en la integración de múltiples tareas cognitivas (De Vega, 1990; León, 2003, 2008; Escudero y León, 2007; Cisneros, Olave, y Rojas, 2010). La complejidad del procesamiento inferencial, en este sentido, se hace evidente en la medida en que el sistema cognitivo debe incluir distintos componentes con capacidad de almacenamiento y procesamiento unos, y de naturaleza atencional otros (Ruiz Vargas, 1994).

El aprendizaje de la comprensión lectora constituye un factor de éxito escolar, tanto en educación primaria como secundaria. Es por tal razón que profesores y autoridades educativas han redoblado los esfuerzos por abordar las principales problemáticas que enfrentan los estudiantes cuando deben someterse a tareas cognitivas complejas durante el procesamiento lingüístico de diferentes géneros discursivos, tareas cuyo peso cognitivo es incuestionable. De acuerdo con Duque y Correa (2012), los cambios acerca de las concepciones sobre el funcionamiento cognitivo de los niños han influido en la manera de estudiar la comprensión textual, pues la perspectiva actual pone el énfasis en los diferentes procesos involucrados. Agregan que "así como se destacan las enormes competencias de los niños pequeños, también se postula la incidencia de las interacciones en la posibilidad de mejorar la interpretación de los textos" (p. 560).

Desde esta perspectiva pedagógica, una de las motivaciones ha sido establecer la forma en que los estudiantes desarrollan la competencia de comprender y cómo es posible mejorarla perfeccionando las estrategias que facilitan el aprendizaje de la lectura y las prácticas pedagógicas utilizadas por los profesores en el aula (Martín y Morales, 2012). Ello se debe al hecho de que el aprendizaje de la lectura ocupa un lugar preponderante en el trabajo diario de los alumnos, pues ellos deben analizar diversos textos en las distintas actividades curriculares y mejorar sus capacidades a fin de comprender las informaciones desplegadas durante las clases y en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo del docente, en este contexto, resulta de gran valor, puesto que se centra en fortalecer las estrategias y las competencias necesarias para procesar textos; independiente de este esfuerzo, "una de las grandes falencias que se evidencian en resultados de pruebas externas y que

requieren estrategias que busquen dar solución de una u otra manera, es la de que existen grandes dificultades en la competencia lectora” (Escobar y Sánchez, 2019) y tales problemáticas se hacen extensivas tanto a la comprensión a nivel local como a nivel global del texto.

Enmarcada en el estudio sobre el proceso de comprensión desde un enfoque estratégico, la presente investigación tiene como objetivo analizar las inferencias realizadas por estudiantes de séptimo año de primaria, a nivel micro y macroestructural, en la comprensión del género discursivo noticia. Para este propósito, se contrasta el procesamiento inferencial en dos grupos: uno que recibe la información de manera auditiva y otro grupo que recibe el texto escrito y puede acceder al mismo las veces que estime conveniente. Posteriormente, ambos grupos responden preguntas inferenciales que refieren a la micro y macroestructura textual. Todo ello con el fin último de determinar el papel que desempeñan las variables presencia/ausencia de texto y procesamiento a nivel micro/macro en la elaboración de inferencias durante la comprensión.

1.1. La comprensión desde un enfoque estratégico

La comprensión es uno de los núcleos de procesamiento lingüístico, que se caracteriza por la complejidad de las relaciones y que involucra la participación activa del lector en las distintas fases. De acuerdo con León (2001), el concepto “se entiende como un proceso complejo e interactivo que requiere de la activación de una cantidad considerable de conocimiento por parte del lector y de la generación de un gran número de inferencias” (p. 114). La comprensión desde esta perspectiva ha sido abordada por diversos investigadores (Kintsch, 1988; León, 1996a y b; León y van den Broek, 2000; Otero, León y Graesser, 2000), quienes han centrado la atención en la comprensión y las acciones inferenciales a las que debe enfrentarse el lector mientras ejecuta la tarea.

Concebir la lectura desde un enfoque interactivo implica, según Solé (2002), asumirla como un proceso en el “que intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p. 18). En consistencia con sus planteamientos, la lectura exige imbuirse en un proceso permanente de elaboración de inferencias, sustentado en las claves que entrega el texto, en el saber inherente al sujeto lector y en un estado que posibilite encontrar las evidencias, ya sea para corroborar las predicciones e inferencias elaboradas como para rechazarlas. Maltese, Pepi y Scifo (2012), por su parte, lo conciben como un proceso multidimensional “because it involves ‘reasoning about the text’, thereby requiring the reader to perform a complex process of verification and checking of the information contained in the text” (p. 22).

De acuerdo con Matos (2002), la significación de la lectura es dependiente de la actividad mental del lector, cuya acción conlleva

explorar los conocimientos almacenados en su memoria y "proyectarlos en el texto" a lo largo del proceso de comprensión (p. 141). A medida que el lector comprende, construye significaciones indispensables para entender las diferentes partes de un texto y para elaborar su representación global. Tal construcción de significados e interpretaciones propias del procesamiento implica la existencia de un lector que se configura en un ente activo y dinámico frente al proceso. Según Jouini (2005), la comprensión constituye el producto final de todo acto de lectura en el que se identifican dos fases esenciales: la primera de ellas concibe la comprensión como un "proceso" en el que el lector intenta atribuir sentido al texto; la segunda etapa, por su parte, corresponde a la comprensión como un "producto" y entraña entenderla como el producto de la acción de leer (p. 97).

En dicho proceso de lectura es fundamental la construcción de sentidos activada por las características cognitivas propias de cada lector. Hay lectores que presentan un fundamento teórico y práctico para comprender determinados tipos de textos, ciertos lectores que tienen un conocimiento previo poco consistente con la temática abordada y otros para quienes el proceso inferencial se facilita enormemente. En este último caso, las ventajas van más allá de la relación entre el lector y texto. Así lo corroboran Duque, Vera y Hernández (2010), para quienes el desarrollo del nivel de comprensión inferencial promovería un pensamiento crítico y autónomo, y, al mismo tiempo, favorecería "mejores formas de interacción entre los sujetos y su entorno" (p. 36).

Según Matos (2002), para llegar a los niveles más profundos de la comprensión, se vuelve necesario un entrenamiento en el empleo de estrategias para la estimulación del mismo proceso (p. 136) y, de esta forma, lograr un cierto grado de competencia lingüística y conceptual. Para un desempeño eficiente, los lectores deben, de alguna manera, automatizar los procesos de más bajo nivel para acceder a los de más alto nivel. De acuerdo con Gómez, Devís y Sanjosé (2013), "cuando los procesos de bajo nivel no se hayan automatizado, el desempeño será ineficiente y más lento en estas operaciones básicas (descodificación de palabras desconocidas, conocimiento de vocabulario y sintaxis, etc.) y eso limitará la aplicación de procesos de alto nivel (asignar significado a cláusulas, realizar inferencias, etc.)" (p. 60).

En consecuencia, la comprensión desde un enfoque estratégico implica descifrar la información presente en lo leído, decodificar, identificar los sentidos fundamentales del texto y, finalmente, realizar una lectura valorativa. Mezzalira y Boruchovitch (2015) sostienen que este proceso complejo e interactivo resulta en la producción de significados, lo que es determinante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que el estudiante debe construir conocimientos en las distintas actividades curriculares. El procesamiento inferencial que se instancia a través del proceso es posible en la medida en que el lector haga uso de estrategias apropiadas al contexto de la lectura. Por ello, se vuelve de suma importancia reforzar en los estudiantes el desarrollo de estrategias de

comprensión lectora que permitan desentrañar los sentidos involucrados en cada texto.

1.2. Procesamiento inferencial en el aula

La inferencia es una condición inherente al proceso de comprensión lectora, su elaboración implica la activación de conocimientos e, igualmente, de relaciones complejas a nivel cognitivo. Desde esta visión psicolingüística, Parodi (2014) la concibe 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" (p. 57). Por su parte, Gutiérrez-Calvo (1999) la define como "representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto/discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje" (p. 231).

La elaboración de inferencias se asocia con la construcción de sentidos por parte de un lector activo y estratégico. En relación con esta idea, León (2003) hace una analogía con una edificación, que necesita bases sólidas para sostenerse; de igual forma, la generación de inferencias se sustenta en la activación de contenidos ya internalizados y las claves que entrega cada texto. Siguiendo al mismo autor, con las inferencias "es posible reorganizar la información leída dentro de una representación estructurada que, de una manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global" (p. 206). Durante el procesamiento textual, "la facilitación de procesos de comprensión implica mediaciones que permitan al lector acceder a un modelo de la situación del texto" (Bustos, Montenegro, Tapia y Calfual, 2017, p. 91). En esta representación, los sentidos que fluyen de la comprensión lectora se derivan de la construcción de la coherencia local y de la coherencia global.

Los mecanismos implicados en la construcción de los modelos de situación (Van Dijk y Kintsch, 1983) reagrupan el conjunto de procesos que permiten pasar de la comprensión de palabras aisladas al modelo mismo. La elaboración de la coherencia local y, posteriormente, de lo esencial a nivel macro posibilita acceder a una representación globalmente coherente (Bianco, 2014, p. 5). Así, los lectores deben tomar decisiones en el plano cognitivo cuando realizan inferencias tanto a nivel micro como macro; en este último caso, se efectúa un trabajo de integración de la información previa que se desprende de cada una de las partes leídas. Calsamiglia y Tusón (1999) definen la macroestructura como "la proposición subyacente que representa el tema o tópico de un texto y constituye la síntesis de su contenido" (p. 224).

Como parte de sus actividades cotidianas, el estudiante debe enfrentarse a la tarea de comprender y de realizar inferencias relevantes para los sentidos globales. Si se concibe la lectura como una forma de aprendizaje, se subentiende que el alumno será capaz de aprender leyendo diferentes tipos de textos. En la medida en que busque leer

eficazmente lo hará persiguiendo objetivos y en directa interacción con el texto; en este contexto, debe actuar explícitamente con el propósito de adquirir nuevos conocimientos y, para lograrlo, debe utilizar estrategias de lectura, estrategias de aprendizaje y estrategias metacognitivas, primordiales para la correcta interpretación de los sentidos. Tal como señalan Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), las estrategias cognitivas y metacognitivas "son herramientas facilitadoras de los procesos de comprensión lectora"; por ello, los docentes requieren enseñarlas desde las primeras tareas que impliquen la comprensión de textos (p. 197).

A la hora de procesar un texto para su comprensión, el estudiante se centra en los aspectos más llamativos para él, independiente de que ello corresponda o no a la información más relevante del texto. Por su parte, cuando se enfrenta a la tarea de responder preguntas de comprensión que involucren la realización de inferencias, es muy recurrente la copia de elementos textuales para cumplir con la tarea. Esta idea es desarrollada por Cisneros, Olave y Rojas (2012), cuyos hallazgos investigativos muestran que "los estudiantes utilizan mayoritariamente la copia parcial (paráfrasis) y literal como estrategias de comprensión y resolución de preguntas abiertas" (p. 47).

Estas mismas dificultades se extienden a niveles de enseñanza superior, donde los alumnos aún evidencian problemas a la hora de comprender textos, identificar ideas principales y procesar la macroestructura. Carrera, Culque, Barbón *et al.* (2019), encontraron, en estudiantes de cursos de últimos años de una carrera universitaria, "dificultades en la lectoescritura", en particular, aquellas referidas a la fluidez de la lectura y a la comprensión de textos académicos. Si la comprensión surge del procesamiento auditivo de un texto, se hace más fácil para el estudiante retener en la memoria los elementos pertenecientes a la macroestructura del texto y cuando debe recuperarlos lo hace dejando de lado los detalles a nivel proposicional.

De acuerdo con Cano (2015), investigaciones sobre comprensión lectora en el aula han permitido constatar vacíos en las estrategias que propician un empleo más efectivo de ellas como instrumentos de aprendizaje (p. 127). Cuando un aprendiz infiere, hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir proposiciones nuevas a partir de unas ya existentes, y esas construcciones son fundamentales para dotar de sentidos tanto locales como globales al texto y para generar aprendizajes significativos. Según Bianco (2010), la construcción de una representación coherente y unificada también supone verificar la relevancia y consistencia de las interpretaciones, reparar las eventuales rupturas y actualizar o modificar ciertos elementos de la representación, lo que implica un control sobre el proceso de comprensión. "Autrement dit, le lecteur ou l'auditeur d'un texte doit exercer un contrôle de sa compréhension" (p. 233). El establecimiento de dicho control, por parte del estudiante, genera un aprendizaje significativo y transversal a las distintas áreas de especialización.

Independiente de la realidad sociocultural, la comprensión significativa

puede y debe ser implementada en el aula; para ello, el alumno precisa del apoyo del profesor. En esta línea de estudio, investigadores del Ministère de l'Éducation du Québec (2005) constataron que los educandos disponen de una base estratégica que les permite aprender leyendo. En su opinión, sin embargo, esa base es insuficiente y debe ser mejorada con la acción del docente, pues los estudiantes se enfocan más en la lectura del texto y en la administración de la actividad, en lugar del aprendizaje a desarrollar. Por tal motivo, proponen ayudar a los escolares con mejor y peor desempeño; en el primer caso, sugieren un perfeccionamiento de su repertorio estratégico y la implementación del mismo; en el caso de los estudiantes menos aventajados, aconsejan el establecimiento de metas de aprendizaje y la evaluación del trabajo realizado, mientras se aumenta la cantidad de estrategias que, eventualmente, los llevaría a mejorar su desempeño.

La implementación de las referidas estrategias no está exenta de problemas, pues, según Cordier (1999), los profesores se confrontan, a menudo, al hecho de que los estudiantes no comprenden verdaderamente lo que leen, incluso poseyendo habilidades de lectura y existiendo educadores preocupados por encontrar las causas de este estado para remediarlo. Asegura que "ils sont donc demandeurs de stratégies d'intervention éprouvées qui pourraient aider efficacement les élèves à acquérir des habiletés de compréhension de textes" (p. 125). Las dificultades en este ámbito se hacen evidentes desde los primeros años de escolarización y se extienden hasta edad avanzada, por lo que se vuelve un desafío contribuir a la enseñanza de estrategias efectivas que favorezcan la comprensión significativa en los diferentes niveles de lectura para, de esta forma, contribuir al mejoramiento del desempeño de los estudiantes en todas sus áreas de desarrollo.

2. Metodología

La investigación presentada aborda la comprensión lectora, una de las áreas de desarrollo académico que, en la actualidad, reporta graves problemas por parte de los estudiantes. El estudio, de carácter descriptivo, se llevó a cabo en un establecimiento municipal de la octava región de Chile. La metodología empleada para el tratamiento de los datos consideró un análisis cuantitativo, a partir de las respuestas a un cuestionario. Las respuestas individuales fueron analizadas con una rúbrica analítica (Alsina, 2013). Las variables sometidas a prueba fueron la presencia/ausencia de texto y la comprensión inferencial a nivel micro y macroestructural.

2.1. Preguntas de investigación

En este estudio se plantean las siguientes tres preguntas de investigación: a) ¿Existen diferencias en el procesamiento inferencial de estudiantes de séptimo año de una escuela municipal? b) ¿Influye la variable presencia/ausencia de texto en la comprensión lingüística de los

dos grupos de trabajo? c) ¿Es posible constatar diferencias de comprensión lectora a nivel microestructural y macroestructural, cuando los estudiantes leen y cuando escuchan un texto?

2.2. Objetivos

Objetivo general: analizar el procesamiento inferencial de estudiantes de primaria, a nivel micro y macroestructural, en la comprensión del género discursivo noticia.

Objetivos específicos

- a) Contrastar el procesamiento inferencial en dos grupos de estudiantes de séptimo año de primaria.
- b) Determinar las diferencias en el procesamiento inferencial en los dos grupos de acuerdo con la variable presencia/ausencia del texto durante la aplicación del instrumento evaluativo.
- c) Identificar los aspectos críticos del procesamiento a nivel micro/macroestructural y su influencia en la comprensión lingüística.

2.3. Hipótesis de trabajo

- a) Los estudiantes que reciben el estímulo de manera auditiva tienen un mejor desempeño global frente a la pregunta de comprensión que aquellos que tienen el texto a su disposición.
- b) El grupo de estudiantes que tiene a su disposición el texto presenta un mejor desempeño en la comprensión y la realización de inferencias a nivel microestructural que el grupo "sin texto".
- c) El grupo de estudiantes que recibe la noticia de manera auditiva presenta un mejor desempeño en la comprensión y la realización de inferencias a nivel macroestructural que el grupo "con texto".

2.4. Población participante

La población participante de esta investigación corresponde a una muestra no probabilística intencionada (Bernal, 2006; Hernández, Fernández y Baptista, 2003), conformada por 30 estudiantes de séptimo año de una escuela con alto índice de vulnerabilidad, de la provincia de Concepción, Chile. La muestra fue dividida en forma aleatoria en dos grupos de trabajo: el Grupo A (con texto), conformado por 7 niñas y 8 niños, y el Grupo B (sin texto), constituido por 9 niñas y 6 niños. La edad promedio fue de 13 años.

Las razones metodológicas de la selección de la muestra se sustentan en el hecho de que el curso en cuestión era el de mejor rendimiento general del nivel séptimo básico, de un total de 4. A pesar de que la escuela es de dependencia municipal y posee un alto grado de vulnerabilidad, el curso participante de la investigación no poseía problemas intelectuales ni de comprensión lectora, es más, la agrupación de los estudiantes en el

curso se hizo atendiendo al factor intelectual, desempeño académico y habilidades sociales. Por lo tanto, en este estudio se controlaron las variables "competencias intelectuales" y "rendimiento en comprensión lectora", a fin de descartar la influencia de estos factores en el procesamiento inferencial y poder interpretar lo que ocurre durante la ejecución de la tarea.

Luego de establecer la población participante, se realizó un estudio que consideró los siguientes momentos:

- a) Entrevistas individuales para recoger información relacionada con el rendimiento, los gustos de cada estudiante, entre otros.
- b) Firma de consentimiento informado a los padres de los participantes en la actividad.
- c) Prueba de memoria operativa (adaptación del Reading Span Test de Daneman y Carpenter, 1980), para tener un índice cuantitativo previo a la aplicación del instrumento. Dado que la memoria operativa influye en los procesos de comprensión del lenguaje, se buscaba descartar la influencia de un bajo span en el procesamiento inferencial. De acuerdo con este indicador, no se dejó fuera a ninguno de los integrantes del curso, puesto que el span de todos ellos era igual o superior a 3.
- d) Encuesta socioeconómica "Escala de Graffar Medición N.S.E.", aplicada a todos los participantes. Este factor se midió solamente con el fin de recoger información más precisa sobre el estrato socioeconómico y corroborar el grado de vulnerabilidad socioeconómica de los integrantes de la comunidad escolar.

2.5. Procedimiento de recogida de información

Los procedimientos adoptados en la investigación son los siguientes:

- a) Coordinación con profesor de los grupos, para fijar la aplicación del instrumento evaluativo, y establecimiento de sesiones para las entrevistas individuales y para la aplicación de pruebas.
- b) Confección de instrumento de evaluación (cuestionario), de 10 preguntas abiertas, en base a noticia de la sección "Sociedad" del Diario El Sur de Concepción, del día 10 de diciembre de 2016, "Prevención de la salud debe empezar antes de la concepción".
- c) Decisión sobre el nivel de conocimientos previos de los alumnos sobre los temas tratados en el texto. Para controlar esta variable, la selección de la temática del texto responde a uno de los focos de atención para el establecimiento: el embarazo adolescente, un tema que es abordado por una profesional de la salud al inicio de cada año escolar y también por la orientadora del colegio. Cabe destacar que este es un tema de preocupación para la mayoría de los establecimientos educacionales de la comuna que poseen un alto índice de vulnerabilidad.
- d) Toma de decisiones acerca de la selección del texto que deberían procesar los dos grupos participantes y que involucra las dos formas de

procesamiento lingüístico: oral y escrito. Esta selección responde al género periodístico informativo (Moreno, 2000), con una extensión de una plana y cuyo tópico se asienta en una temática de interés para el establecimiento educacional y para los estudiantes.

e) Definición de criterios para la inclusión de las preguntas en el cuestionario: 1) Preguntas de comprensión que apunten a información microestructural. 2) Preguntas de comprensión relacionadas con la macroestructura textual. 3) Preguntas asociadas con la información textual e implícita. 4) Preguntas que permitan establecer coherencia local. 5) Preguntas que hagan posible la incorporación de conocimientos previos a la comprensión del texto. 6) Preguntas que generen transferencia y aplicación de la información, a objeto de establecer la coherencia global. 7) Preguntas que permitan la reflexión a partir de lo leído

e) Elaboración de estudio normativo, para determinar el índice de aceptabilidad de las preguntas, y solicitud de juicio de expertos para recoger comentarios y realizar ajustes del material.

f) Aplicación de cuestionario en dos momentos, uno para cada grupo, dado que dos fueron las formas de entregar el estímulo (noticia) que sustentaba las respuestas frente al instrumento. Uno de los grupos (A) tuvo a disposición durante todo el tiempo la noticia escrita, mientras que el otro grupo (B) recibió la lectura de la misma noticia antes de que el alumno iniciara la redacción de sus respuestas, por consiguiente, no tuvo a disposición el texto material. Cada uno de los grupos fue evaluado en salas con las condiciones adecuadas y sin ningún tipo de interferencias.

2.6. Instrumento

Con base en los resultados del estudio normativo, se seleccionaron las cinco preguntas que obtuvieron el nivel de aceptabilidad más alto (entre 4 y 5, en una escala que iba desde 1 a 5, donde 1 era lo menos aceptable y 5 completamente aceptable). Dentro de ellas, la primera, la segunda y la cuarta aluden a aspectos microestructurales del texto, mientras que la tercera y la quinta están relacionadas con la macroestructura de la noticia seleccionada. Las preguntas que conformaron finalmente el cuestionario con su codificación fueron las siguientes:

Tabla 1
Preguntas del cuestionario

Código	Preguntas
MI01	De acuerdo con el texto, ¿cuál es una de las principales razones para la realización de cesáreas?
MI02	¿A qué hace referencia el texto cuando habla de "complejos factores psicológicos"?
MA01	¿De qué manera se podrían prevenir enfermedades antes de la concepción?
MI03	¿Cuál sería el ambiente ideal dentro del útero para la formación y nacimiento del niño?
MA02	¿De qué manera podría influir una patología de la gestación en el nacimiento y vida adulta de ese niño en formación?

Además de la confección del instrumento para la recogida de información, se elaboró una rúbrica analítica para la revisión de las respuestas, que consideró los indicadores que se exponen en la tabla 2.

Tabla 2
Indicadores constitutivos de la rúbrica analítica

Nº	Indicadores
01	Relación entre información textual e implícita, para establecer coherencia local.
02	Aplicación de conocimientos previos a la comprensión del texto.
03	Transferencia y aplicación de la información presentada en el texto a una situación nueva, a fin de establecer la coherencia global.
04	Reflexión a partir de lo leído (lectura crítica, lectura apreciativa).

Fuente: elaboración propia

El procedimiento que se siguió para la obtención de los resultados fue cotejar las respuestas en base a la rúbrica establecida para los fines y otorgar el puntaje correspondiente que iba desde 3 a 0 puntos, por la presencia o ausencia de los indicadores. Luego de obtenidos los puntajes por preguntas y globales, y el nivel de corrección de acuerdo con las variables analizadas, se procedió a la correspondencia con los resultados porcentuales.

3. Resultados

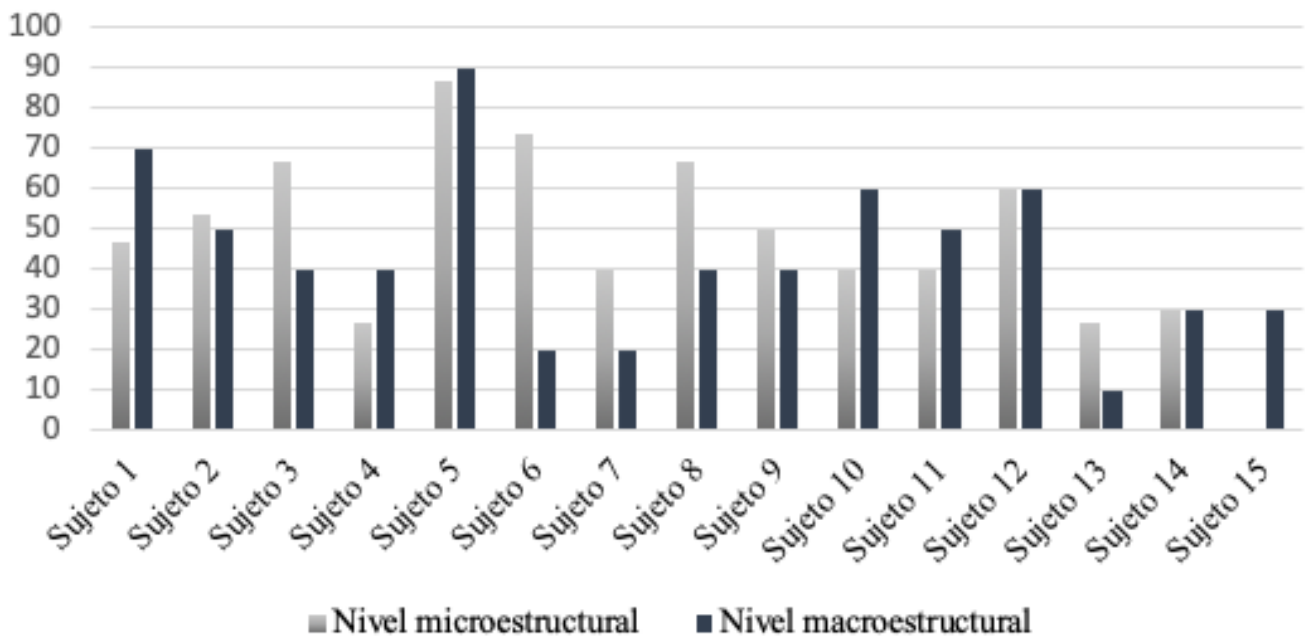
Los resultados obtenidos se organizaron según el desempeño de los sujetos de cada grupo, con la variable presencia y ausencia del texto, y el desempeño asociado a las inferencias realizadas a nivel micro y macroestructural.

3.1. Resultados Grupo A

En primera instancia, se presentan los porcentajes de corrección en el cuestionario por parte de cada sujeto del grupo A (con presencia de texto), a nivel micro y macroestructural.

Figura 1
Gráfico de comparación desempeño
micro y macro grupo A

Porcentaje de corrección por cada sujeto grupo A, a nivel micro y macroestructural



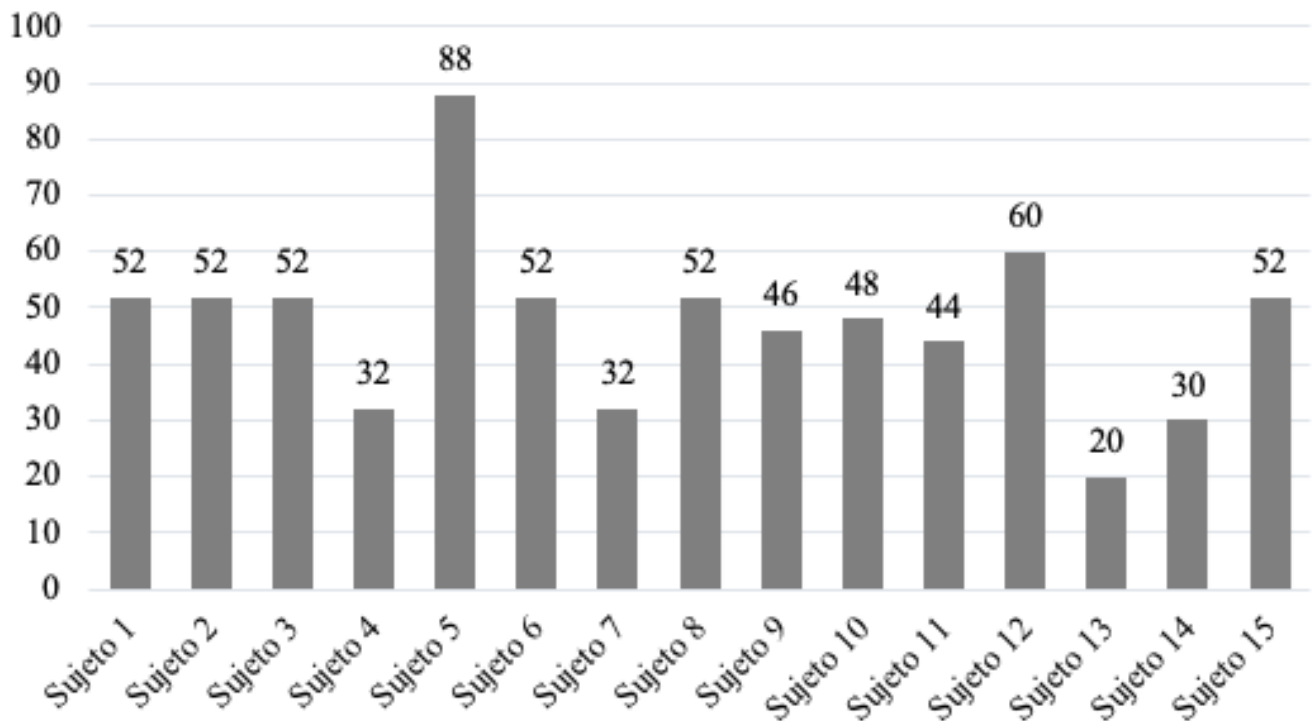
En la Figura 1, se muestra el procesamiento inferencial, a nivel micro y macroestructural, de los sujetos del grupo A frente a cada una de las preguntas formuladas. Según lo presentado, es posible evidenciar rendimientos muy dispares entre sujetos; por ejemplo, mientras el sujeto 13 obtiene un 10% de corrección en respuestas del nivel macroestructural, el sujeto 5, un 90% de corrección. Si bien no es posible establecer tendencias a nivel individual, el porcentaje promedio de corrección es de un 51,5% para el nivel de comprensión inferencial de la microestructura y de un 43,3% para el nivel macro.

A continuación, se exponen los porcentajes de comprensión global por sujeto perteneciente al grupo A.

Figura 2

Gráfico de desempeño global por estudiante grupo A

Porcentaje de comprensión global por sujeto grupo A



La Figura 2 da cuenta del porcentaje de comprensión global de cada sujeto del grupo A, al responder la totalidad de las preguntas del cuestionario. En ella, es posible advertir la mayoría de los porcentajes cercanos al 50% de desempeño o inferior.

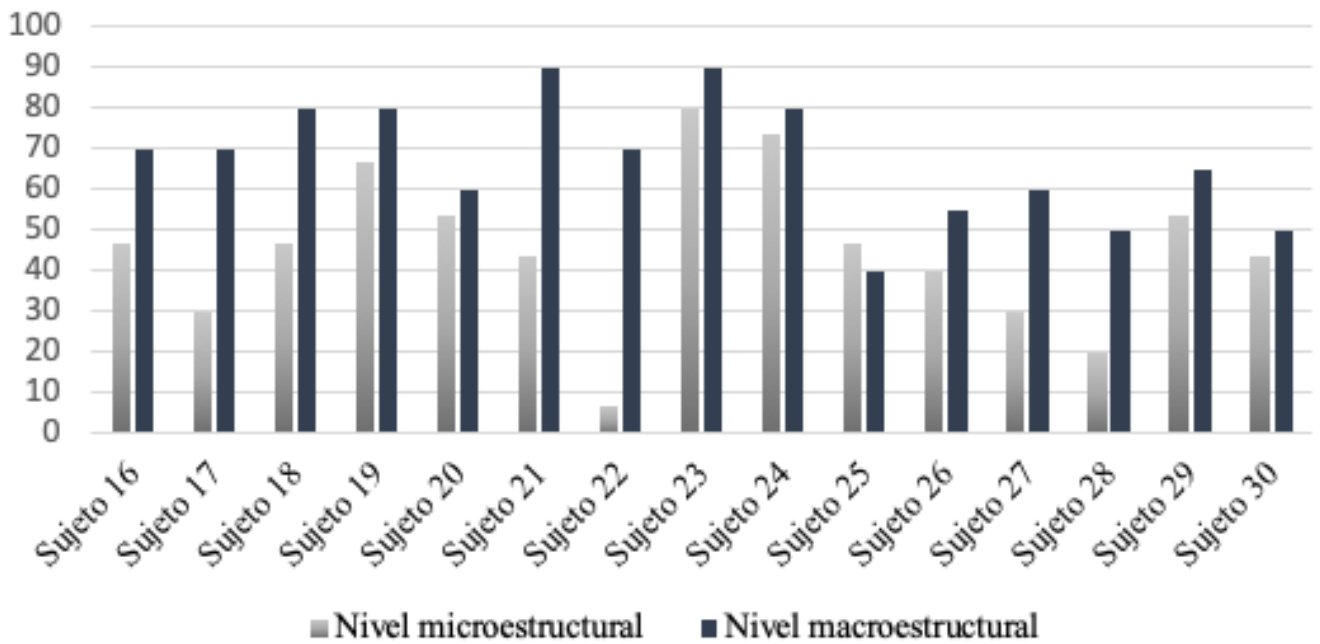
3.2. Resultados Grupo B

El grupo B recibió de manera auditiva el texto, leído por el investigador y sin posibilidad de aclaraciones o de relecturas, por lo que cada sujeto procedió a responder las preguntas basándose en la información factible de recuperar. A continuación, se exhibe el desempeño de cada sujeto del grupo B (sin texto visible), a nivel micro y macroestructural, expresado en porcentajes de corrección.

Figura 3

Gráfico de comparación desempeño micro y macro grupo B

Porcentaje de corrección por cada sujeto grupo B, a nivel micro y macroestructural

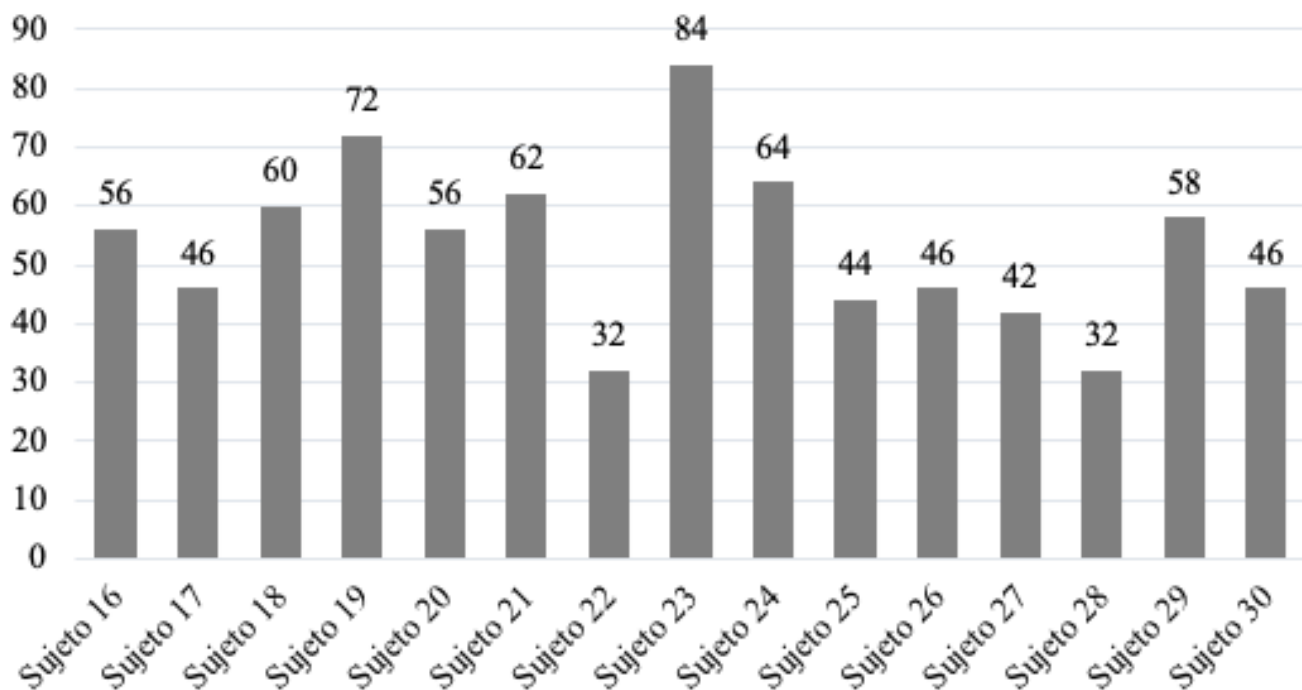


En la Figura 3, se revela el desempeño inferencial, a nivel micro y macroestructural, de los estudiantes del grupo B, frente a cada una de las preguntas formuladas por escrito, luego de la recepción auditiva del texto. El porcentaje promedio de desempeño a nivel microestructural fue de un 45,3%, mientras que el porcentaje promedio a nivel de la macroestructura fue de un 67,3%.

Los siguientes resultados muestran los porcentajes de comprensión global por sujeto perteneciente al grupo B.

Figura 4
Gráfico de desempeño global por estudiante grupo B

Porcentaje de comprensión global por sujeto grupo B

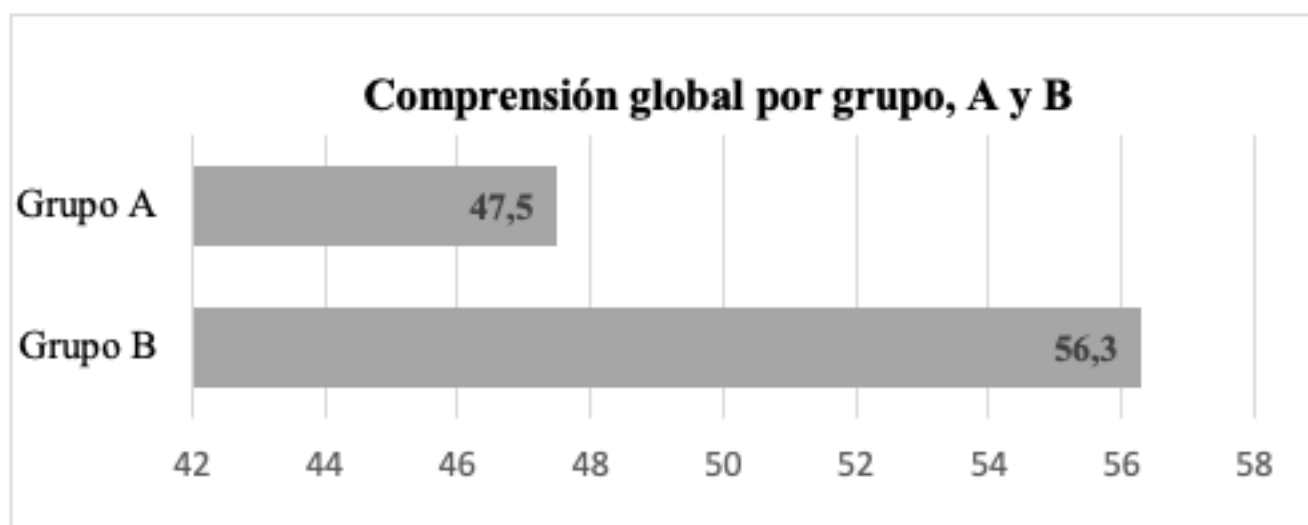


La Figura 4 muestra el porcentaje de comprensión global de cada sujeto del grupo B, obtenido al responder todas las preguntas del cuestionario. No obstante la existencia de varios estudiantes con desempeño superior al 50%, se mantienen los resultados deficientes en este grupo.

3.3. Resultados de comprensión global grupos A y B

A continuación, se presentan los datos obtenidos al comparar la comprensión global en ambos grupos participantes y, luego, al contrastar el desempeño según la comprensión de cada pregunta inferencial.

Figura 5
Gráfico comparativo de comprensión global por grupo, A y B

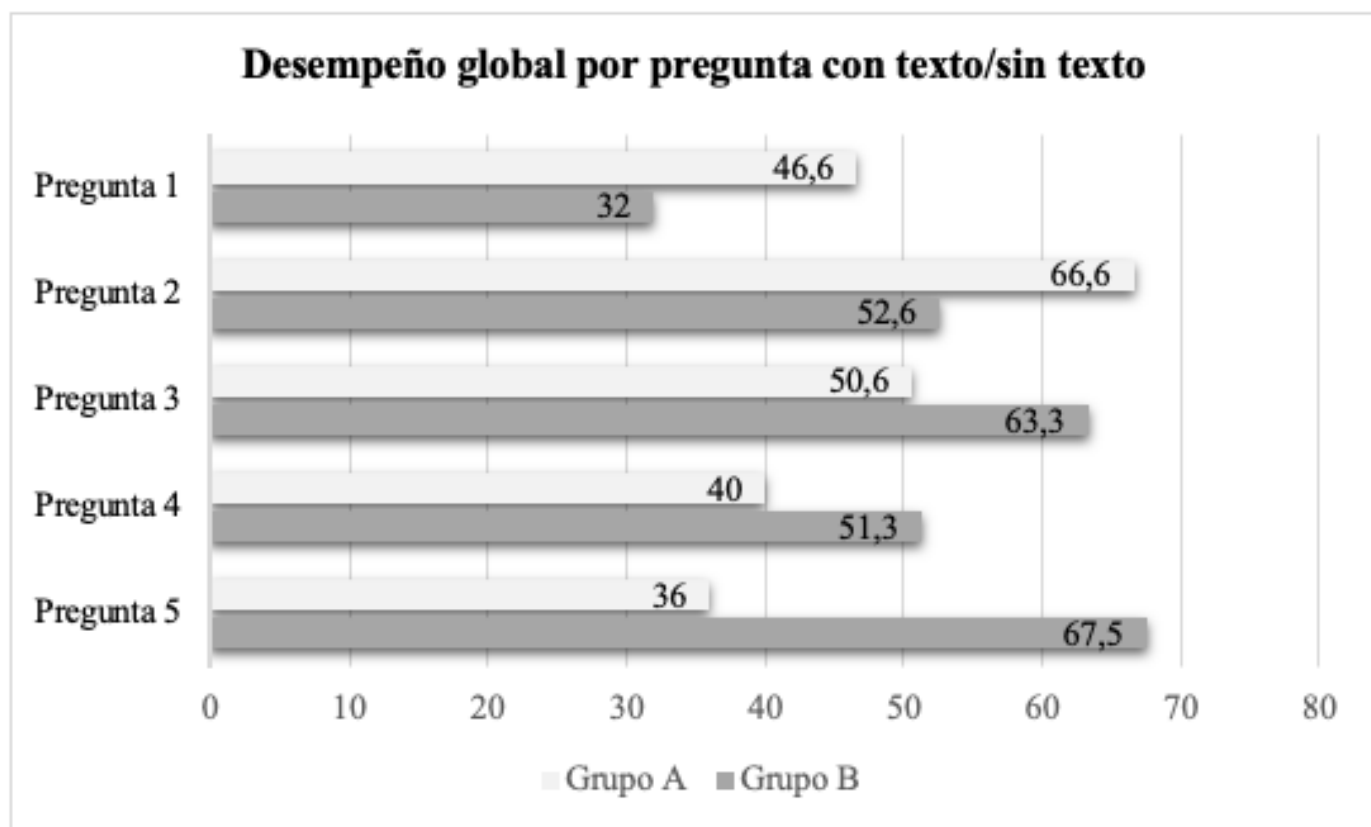


Según lo expuesto en la Figura 5, se observa que el grupo A obtuvo un porcentaje de desempeño más bajo que el otro grupo, específicamente,

un 47,5% de desempeño eficiente en la comprensión global del texto; en cambio, el grupo B presentó un nivel de desempeño más alto, equivalente al 56,3% de comprensión.

Figura 6

Gráfico de porcentajes globales por pregunta con texto/sin texto.



La Figura 6 muestra los resultados obtenidos por ambos grupos en comprensión global de cada una de las preguntas. Al comparar los grupos, es posible destacar un mejor desempeño del grupo A en las preguntas 1 y 2, con porcentajes de 46,6% y 66,6%, frente al 32% y 52,6% del grupo B. La pregunta con mejor desempeño en el grupo A fue la n°2, con un 66%; en cambio, para el grupo B fue la pregunta n°5, con un porcentaje de desempeño eficiente del 67,5%.

4. Conclusiones

En virtud de los resultados y considerando la variante texto, se puede señalar que el grupo A logró un 47,5% de desempeño "eficiente" en comprensión inferencial a partir de la respuesta a las preguntas formuladas, mientras que el grupo B tuvo un promedio superior, correspondiente al 56,3%. Esto haría suponer que el texto material visible dificultó el procesamiento inferencial, pues, dada la posibilidad que tenía el estudiante de releer el texto las veces que estimara pertinentes, se vio impulsado a dar respuestas más literales que inferenciales, aunque ellas se alejaran de los sentidos expresados en el texto. Estos datos son consistentes con Cisneros, Olave y Rojas (2012), en lo referente a que los alumnos emplean mayoritariamente la copia parcial y literal como estrategias de comprensión lectora. En cambio, los alumnos que recibieron el texto en forma verbal evidenciaron un mejor desempeño en

la identificación de las ideas centrales del texto y del procesamiento de "la proposición subyacente que representa el tema o tópico de un texto" (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 224).

En las inferencias observadas a nivel de la microestructura, el grupo A obtuvo un 51,5% de comprensión, frente a un 45,3% en el grupo B. Esto podría interpretarse bajo la consideración de que el grupo A, al poseer el texto, tuvo una mayor facilidad para encontrar elementos puntuales que le permitieron relacionar conceptos específicos y, a partir de ellos, realizar sus inferencias. En cambio, el grupo B al no disponer de ese material evidenció un desempeño menor. Algo distinto ocurrió con la macroestructura, puesto que el grupo A obtuvo un 43,3% y el grupo B, un 67,3% de corrección. Nuevamente, es aceptable interpretar estos resultados a la luz de las desventajas que conllevó tener el texto al momento de responder el cuestionario, puesto que limitó al alumno en su capacidad para llevar a efecto una lectura interpretativa durante la comprensión global del texto y para establecer las relaciones e inferencias necesarias para crear una representación mental de lo referido por el texto. En general, el alumno que no tuvo el texto escrito fue capaz de relacionar y responder en base a situaciones posibles de interpretar y representar; no obstante, cabe destacar que hubo casos que no superaron el 50% de desempeño eficiente.

En consistencia con los resultados de la investigación, es viable enunciar las siguientes conclusiones:

1. A nivel de la comprensión global, el grupo que no tuvo el texto a su disposición presentó un nivel de desempeño más eficiente que el grupo que sí pudo recurrir al texto las veces que lo estimara conveniente.
2. A nivel de la microestructura, el grupo A obtuvo un mejor porcentaje de comprensión, que el grupo B, lo que podría llevar a entender que el grupo que poseía el texto tuvo un facilitador para encontrar elementos puntuales que le permitieron relacionar conceptos específicos y, a partir de ellos, realizar inferencias.
3. En lo que respecta a la macroestructura, y en contraposición al punto anterior, el grupo con el texto a disposición obtuvo un mayor índice de corrección, lo que podría indicar que la modalidad de entrega verbal de la información facilitó la realización de inferencias y, por consiguiente, la comprensión global del texto.

La comprensión y los múltiples procesos que ella involucra son temas interesantes, principalmente en lo que respecta al adolescente, quien, desde el punto de vista educativo, se caracteriza por una competencia y rendimiento lingüísticos a veces deficientes y, en palabras de Bianco (2010), con un escaso control sobre los propios procesos. A pesar de ser una tarea cotidiana, es muy demandante a nivel cognitivo, pues implica la movilización de estrategias variadas y la activación de las habilidades cognitivo-lingüísticas necesarias para un óptimo desempeño. Muchas veces se le adjudica toda la responsabilidad de los bajos resultados en pruebas estandarizadas a los docentes; sin embargo, es tarea de todo el

sistema educativo colaborar con que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de la forma más significativa para el estudiante. En este entorno, se hace necesario concebir la comprensión lectora como un proceso de interacción con el texto, pues, de esta forma, se entenderá que el lector trae consigo el conjunto de características cognitivas, experienciales y actitudinales que influirán sobre los significados atribuidos al texto y sus partes. Es importante lograr que el estudiante sea capaz de asignar a cada cosa, situación o evento un significado nuevo y competente a la hora de interpretar o representar en su mente una imagen de cada situación referida por lo que escucha o lee. De este modo, su comprensión frente a las cosas sería mucho más eficiente y su desempeño social e interpersonal, más exitoso. Asimismo, si en el aula se entiende como un proceso estratégico se podrá abordar cada tarea en virtud de la integración de las estrategias lectoras; en palabras de Jouini (2005), el lector adecuará las estrategias de lectura según sus necesidades (p. 98).

Las problemáticas existentes en comprensión lectora y, derivada de ella, las dificultades para el procesamiento inferencial se deben solucionar con prácticas pedagógicas que consideren al estudiante como un agente activo de aprendizaje, con características propias y habilidades específicas. De acuerdo con Cisneros, Olave y Rojas (2010) tales prácticas deben colaborar "con el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora", y con la implementación de "actividades basadas en las necesidades de los estudiantes del siglo XXI" (p. 11). En la medida en que ese estudiante descubra sus debilidades y sepa cómo enfrentarse a la tarea, la comprensión se verá en gran medida facilitada y su desempeño mejorará en las diversas áreas de su desarrollo académico.

En el contexto descrito, cada lector debe hacer parte de su pensar y de su actuar el inferir cotidiano y las relaciones constantes y duraderas entre los significados. Así, la elaboración de inferencias, considerada como la esencia misma del proceso de comprensión lectora, podría fomentarse en las prácticas docentes dentro del aula, de manera transversal en las distintas asignaturas, a través de la realización de preguntas, de la instrucción y uso de estrategias lingüístico-cognitivas y de un hacer constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señalan Peláez-Becerra y Becerra, 2017, "la lectura como método de aprendizaje de la escuela tradicional debe replantear sus estrategias en el aula".

El rol que desempeña el docente es de gran significación a la hora de promover en los estudiantes la utilización de diversas estrategias de comprensión para el fortalecimiento de los aprendizajes, pues se reconoce que los problemas para llevar a cabo de manera eficaz el proceso restringen el acceso a los saberes fundamentales promovidos por una institución educativa. Duque y Correa (2012), en este mismo sentido, sostienen que:

Aunque no se puede afirmar que sea únicamente responsabilidad de la maestra o el maestro que el niño elabore o no inferencias a partir del

texto, su papel es central. Se requiere de maestros que acepten el reto de modificar prácticas en el aula, para promover la lectura comprensiva en sus diferentes niveles. (p. 568)

No se puede soslayar la existencia de dificultades para asignar sentidos a los textos, para la realización de inferencias, para establecer conexiones significativas entre las diferentes partes de un texto y para una comprensión lectora eficiente; sin embargo, desde la labor docente, se hace imprescindible contribuir, mediante prácticas específicas y diferenciadas, a la solución de tales problemas y, de este modo, fortalecer la comprensión lectora desde los primeros años de escolarización.

Referencias bibliográficas

Alsina, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: Octaedro.

Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México D. F.: Pearson.

Bianco, M. (2014). Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture. Grenoble: Université Grenoble-Alpes, 1-24. Recuperado de www.education.gouv.fr/csp/

Bianco, M. (2010). La compréhension de textes: peut-on l'apprendre et l'enseigner?, en M. Crahay & M. Dutrevis (eds). *Psychologie des apprentissages scolaires*, 230-256.

Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A. y Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 89-106. Doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.

Cano, A. (2015). Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de Magisterio. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 123-140. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/232721>

Carrera, F., Culque, W., Barbón, O., Herrera, L., Fernández, E. y Lozada, E. (2019). Autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes universitarios. *Revista Espacios*. Vol. 40 (Nº 5), Pág. 20. Recuperado de: <https://revistaespacios.com/a19v40n05/a19v40n05p20.pdf>

Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2012) Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educ. Educ.*, 15(1), 45-61.

Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la educación superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Cordier, F. (1991). Giasson (Jocelyne)- La compréhension en lecture. *Revue française de pédagogie*, 97(1), 125-127, recuperado de http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-

- Daneman, M. y Carpenter P. (1980). Individual Differences in Working Memory and Reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- De Vega, M. (1990). Procesamiento del discurso, en *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Duque, C. y Correa, M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570.
- Duque, C., Vera, Á. y Hernández, A. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Ocnos* 6, 35-44.
- Escobar, J. y Sánchez, P. (2019). Fortalecimiento de la competencia lectora de estudiantes acompañados por el Programa «Todos a Aprender» en un Entorno Virtual de Aprendizaje. *Revista Espacios*. Vol. 40 (Nº 2), Pág. 15. Recuperado de:
<https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400215.html>
- Escudero, I. y León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40(64), 311-336.
- Gómez, A., Devís, A. y Sanjosé, V. (2013). Control de la Comprensión micro y macro-estructural durante la lectura de textos científicos en lengua extranjera: ¿Algo más que dominio del idioma? *Revista Signos*, 46(81) 56-81. Doi: 10.4067/S0718-09342013000100003
- Gouvernement du Québec, Ministère de L'éducation, du Loisir et du Sport (2005). La lecture chez les élèves du secondaire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture, 1-12, recuperado de www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202.
- Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En M. de Vega y F. Cuetos (Coords.), *Psicolingüística del español* (231-270). Madrid: Trotta.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional*, 13, 95-114.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- León, J. (2008). La comprensión del lenguaje: la producción de inferencias en la mente y el cerebro, *IV Jornadas Monográficas de Lingüística Clínica* (12-14 de noviembre), recuperado de <http://www.uv.es/perla/Leon2008.pdf>

León, J. (2003). *Conocimiento y discurso*. Madrid: Pirámide.

León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos* 34 (49-50), 113-125. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342001004900008>

León, J. (1996a). *Prensa y Educación. Un enfoque cognitivo*. Buenos Aires: AIQUE.

León, J. (1996b). La Psicología cognitiva a través de la comprensión de textos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(1), 13-25.

León, J. y Van Den Broek, P. (2000). Las inferencias a través de los modelos de comprensión. Criterios de taxonomía. En J.A. León (Ed.), *La comprensión del discurso escrito a través de las inferencias: claves para su investigación*. Barcelona: Paidós.

Maltese, M., Pepi, A. y Scifo, L. (2012). The relationship between inferential processing and text processing: a developmental study. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 2, 21-29.

Martín, J. y Morales, J. (2012). La inferencia en la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales. *Enunciación*, 17(2), 76-90.

Matos, M. (2002). La lectura como un proceso cognitivo de comprensión: su fortalecimiento en el aula, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación Integral, Reflexiones y Experiencias*, 4(5), 135-154.

Mezzalira, M. y Boruchovitch, E. (2015). Motivación para leer y comprensión lectora de estudiantes brasileños. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 119-138. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/202191>

Moreno, P. (2000). Los géneros periodísticos informativos en la actualidad internacional. *Ámbitos*, 5, 169-190. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16800509>

Otero, J., León, J. y Graesser, A. (2000). *The Psychology of the scientific text*. New York: Erlbaum.

Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La Teoría de la Comunicabilidad*. Buenos Aires: EUDEBA.

Peláez-Becerra, S. y Becerra, M. (2017). Análisis comparativo de objetos libros como elemento de aprehensión basado en la lectura. *Revista Espacios*. Vol. 38 (Nº20), Pág. 13. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n20/17382013.html>

Ruiz Vargas, J. (1994). *La memoria humana. Función y estructura*. Madrid: Alianza.

Solé, I. (2002). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó-ICE.

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]