

Comprensión de textos y la habilidad inferencial¹

de Mena Cecilia Victoria
Universidade de Buenos Aires
demenacecilia@gmail.com

Resumen

El Tomando como base el modelo teórico presentado en *TLC: Test Leer para Comprender. Evaluación para la comprensión de textos* (Abusamra et al., 2010), donde se considera la comprensión de textos desde una perspectiva cognitiva y multicomponencial, se centró el interés en la relación que se establece entre la comprensión de textos y la generación de inferencias que es una de las once habilidades involucradas.

Las inferencias son estrategias esenciales para la comprensión de un texto y, por lo tanto, se constituyen en uno de los aspectos relevantes. Estudios previos han demostrado su importancia para lograr una comprensión adecuada, ya que se evidencia una relación directa con el desempeño en la misma (Cain, K. et Oakhill, J.:1999; León, J.: 2008; León, J. et al.: 2011).

En los últimos años, el estudio de las inferencias ha adquirido tanta preeminencia que actualmente se consideran “el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana” (León et al.: 2011). Debido a su importancia en los procesos de comprensión, su estudio se ha dirigido a investigar cuáles son sus características, estableciendo diferentes taxonomías que atiendan al número y tipo de inferencias que se producen en situaciones cotidianas y cómo se pueden mejorar para contribuir a una comprensión apropiada.

Por estos motivos, el objetivo de este trabajo, consiste en la observación específica de esta habilidad a fin de desarrollar intervenciones que permitan un mejoramiento en su rendimiento y, como consecuencia, en la comprensión lectora en general.

¿Qué es la Comprensión de textos?

En los últimos años, se han elaborado nuevos marcos teóricos y modelos del nivel textual dentro del campo de los estudios psicolingüísticos. Hablar del nivel textual implica tratar con procesos de alto orden y con habilidades necesariamente complejas. Este tipo de investigaciones se ha integrado a los estudios psicolingüísticos por la importancia que adquiere la habilidad de comprensión de textos en el desarrollo de la vida cotidiana de los seres humanos.

¹ Cecilia Victoria de Mena realizó una adscripción a la cátedra de Psicolingüística II a cargo de Dra. Valeria Abusamra y bajo su dirección.

Entre los aspectos importantes de tratar, se encuentra el del reconocimiento de la diferencia que se establece entre decodificación y comprensión de textos. Estos conceptos suelen confundirse y vale la pena señalar que mientras la primera consiste en el pasaje de grafemas a fonemas, es decir, reconocer y pronunciar correctamente las palabras; la segunda, es un proceso más complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicológicos y culturales. La decodificación es sólo una parte de la comprensión y condición requerida, ya que no es posible una comprensión lectora sin una previa decodificación. Pero la comprensión incluye procesos lingüísticos de alto orden que van desde el procesamiento sintáctico y semántico hasta la realización de inferencias. El establecimiento de relaciones entre las distintas partes del texto y el conocimiento del mundo del lector constituyen un punto crucial para la comprensión (Van Dijk: 1980).

Según el modelo adoptado, el texto es percibido y representado en la memoria como una estructura coordinada y coherente. Las oraciones tienen una unidad temática o coherencia que está en la mente y no en el texto. De esta manera, el lector debe poner en funcionamiento una serie de habilidades cognitivas al mismo tiempo para lograr alcanzar el significado de ese texto al que se enfrenta: individualizar la información principal, detectar la estructura del mismo, generar inferencias léxicas y semánticas, etc.

En consecuencia, comprender un texto supone una construcción activa del contenido del texto teniendo en cuenta los factores expuestos. Por esta razón se considera que para estudiar, evaluar y mejorar este procesamiento textual, resulta beneficioso un abordaje multicomponencial del mismo (De Beni, R. y Pazzaglia, F.: 1995; Abusamra, V. et al.: 2010) tomando un modelo que establece once componentes básicos en la comprensión: el *Esquema básico del texto*, que evalúa la estructura típica de un texto: lugar y tiempo, personajes y hechos que se presentan en el discurso; *Hechos y secuencias*, que consiste en reconocer los hechos que se relacionan con las distintas tipologías textuales y la cronología desarrollada en la historia; *Semántica léxica*, que involucra la identificación, a través de las relaciones de tipos de palabras, de nexos gramaticales y sintácticos en las oraciones y entre las mismas; *Estructura sintáctica*, que evalúa relaciones entre los elementos textuales y las ideas contenidos en ellos a través de la organización de los mismos; *Cohesión textual*, que consiste en reconocer conectores, anáforas y catáforas como instrucciones de procesamiento facilitadores de la comprensión del texto; *Inferencias*, que implica recuperar la información faltante sobre la base del propio conocimiento del mundo que posee, reponiendo la información implícita del texto; *Intuición del texto*, que es un factor metacognitivo, en el que el lector reflexiona sobre su propio lenguaje como por ejemplo en el reconocimiento de los tipos textuales; *Jerarquía del texto*, que involucra la selección de la información significativa para almacenar el “modelo mental” del texto en la memoria; *Modelos mentales*, donde se reconocen espacio, tiempo, causa, motivación y protagonistas para formar un cuadro general del texto; *Flexibilidad*, que es un proceso metacognitivo que implica la aplicación de distintas estrategias adecuadas para lograr su objetivo; y *Errores e incongruencias*, que consiste en monitorear el propio proceso de comprensión reconociendo los momentos en los que no es adecuado.

Estos componentes no actúan completamente separados, se interrelacionan constantemente; pero la posibilidad de identificarlos permite un entrenamiento y una evaluación individual. De esta manera, se facilita un trabajo y una intervención más específica en el momento en el que exista alguna dificultad ya sea para el ámbito educativo como en los estudios psicolingüísticos.

Como se sostuvo anteriormente, este trabajo se centrará en el área 6 (*Inferencias*) y en los mecanismos involucrados en este proceso ya que “constituyen el núcleo de la comprensión humana” (León, J.: 2008).

Inferencias

La comprensión de un texto implica realizar una construcción de significado activa a partir de dos aspectos básicos: el texto mismo y el conocimiento del mundo del lector. Cuando hablamos o leemos un texto de cualquier tipo, transmitimos mucho más de lo que decimos de manera explícita, ya que por cuestiones de economía de procesamiento no expresamos completamente todo de forma explícita. Por ejemplo, podemos entender perfectamente que si alguien nos dice “estoy en la parada para volver a casa”, reponemos que volverá a su casa en colectivo.

Como se expresó en el apartado anterior, en los últimos años la teoría psicolingüística se ha enriquecido por los aportes de distintas disciplinas. Entre ellas es importante resaltar los estudios pragmáticos que han postulado que a nivel discursivo es tan importante lo que se dice como lo que se quiere decir, lo dicho como lo no dicho. El hablante tiene la intención de producir un determinado efecto sobre el oyente y espera que el mismo lo reconozca, como se ha visto en el ejemplo más arriba. Esto asegura que la comunicación sea posible. Así, comprender lo que una persona nos dice supone mucho más que conocer el significado tradicional de las palabras y las relaciones que estas pueden establecer entre sí. Implica poner en marcha una serie de mecanismos inferenciales que permitan entender la relación sistemática que se produce entre lo que queremos decir y lo que de hecho decimos, entre lo explícito y lo implícito. De esta manera, las inferencias constituyen un eje esencial ya que solo a través de ellas es posible acceder a una comprensión integral y completa (Abusamra, V. et al.: 2014).

Por inferencias se puede considerar que son “representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender un texto, añadiendo, sustituyendo, integrando u omitiendo información del mismo” (León, J.: 2003). De esta manera, se podría afirmar que cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse una inferencia (McKoon y Ratcliff: 1992). Se consideran fundamentales porque permiten al lector articular o conectar diferentes pasajes de un texto añadiendo los elementos sintácticos, semánticos o pragmáticos no explicitados (relaciones intratextuales) y, además, integrar la información de superficie con los conocimientos del mundo (relaciones extratextuales). Ambos niveles se consideran interrelacionados. Así, desde el recinto más local, y dado el carácter lineal de la lectura; las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona aquella información considerada clave para seguir

la pista de ideas más globales. Por otro lado, en cuanto a los conocimientos del mundo utilizados por el lector para procesar el texto, es importante que estén disponibles y sean accesibles en el mayor grado posible para poder lograr la construcción continua del significado, ya que las ideas suelen estar diseminadas en segmentos más amplios del discurso (como párrafos, apartados, capítulos completos, etc.). De esta manera, las inferencias presentan un componente operativo, en cuanto involucran procesos cognitivos de construcción, y otro representacional, en tanto soportes de información construida para mantener el significado activo y lograr la representación global del texto (Gutiérrez-Calvo: 1999). Así, demuestran también un gran valor adaptativo para predecir conductas, para comprender mensajes abstractos, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del texto que estamos leyendo o de la conversación que mantenemos con otra persona. La activación de estas inferencias permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado, permitiendo la construcción mental y coherente de lo que leemos, oímos, vemos o pensamos (León, J.: 2003).

Dada su importancia en los procesos de comprensión, su estudio se ha dirigido inicialmente a conocer más de cerca cómo se producen y cuáles son sus características, estableciendo diferentes taxonomías que atienden al número y tipo de inferencias que se producen en situaciones cotidianas.

En general, todas las taxonomías que se pueden encontrar en la literatura psicolingüística tratan de explicar qué es lo que favorece que se produzcan determinadas inferencias y cuál es la fuente de donde surgen o facilitan que se realicen las mismas; pero a efectos de este trabajo basta decir que se tomará la clasificación en base a su función en la comprensión (De Beni, R. y Pazzaglia, F.: 1995; Abusamra, V. et al.: 2010; Gutiérrez-Calvo: 1999), ya que se corresponde con el modelo multicomponencial que se adopta y porque se considera que su entrenamiento dará resultados favorables para lograr mejorías en la comprensión en general.

Clasificación

Las clasificaciones de las inferencias varían de acuerdo con los distintos modelos teóricos que se encuentran en la bibliografía psicolingüística. Siguiendo las clasificaciones señaladas por Gutiérrez-Calvo, vale la pena resaltar que la variedad es extensa, pero se consideran dos tipos según su función en la comprensión de textos: conectivas y elaborativas. Las primeras son necesarias para establecer la coherencia local del mensaje, la vinculación semántica entre los distintos elementos; esto incluye las anáforas, las referencias pronominales y la relación causal entre dos partes. Las segundas, no son necesarias para la coherencia interna del texto. Su función es la de extender o completar la información explícita. Al ser optativas para la comprensión, no tienen por qué producirse necesariamente mientras esta se lleva a cabo (Gutiérrez-Calvo: 1999)

En cuanto a las inferencias conectivas se pueden distinguir aquellas que relacionan el tiempo, las causas, las referencias pronominales (como ya se expresó) y aquellas que tienen como función unir la parte del texto recién leída con otra parte leída con anterioridad (llamadas *punte*); todas ellas portadoras de la coherencia local. Más allá de la información semántica aportada por el contexto lingüístico, hay claves sintácticas que restringen las posibilidades de ocurrencia y es lo que se tiene en cuenta en este tipo de estrategias inferenciales. En cuanto a las inferencias elaborativas, se encuentran aquellas que completan y expanden la información explícita y están involucradas en el incremento de la comprensión profunda. Están ligadas a la función de rellenar lagunas y, en general, implican el conocimiento de objetos, situaciones y relaciones que se dan en el mundo con los que se construyen los escenarios y los modelos de la situación descrita por el texto. Estas inferencias se generan de manera opcional (proceso no automático) sobre elementos que aparecen en la parte final de un texto y, mediante ellas, el lector puede anticipar información (inferencias hacia adelante). Por esta razón también se han llamado predictivas o proactivas.

A modo de resumen y ejemplificación de lo expuesto, se pueden considerar entonces dos tipos de inferencias encargadas de la coherencia local y global respectivamente.

Entre las conectivas se pueden reconocer:

- Las *referenciales o anafóricas* en las que se deben conectar dos palabras (ya sean pronombres, sinónimos, antónimos, etc.); como por ejemplo: *El camión no podía subir la cuesta. El vehículo llevaba mucha carga* (donde la inferencia implica conectar camión-vehículo).
- Las *causales* que establecen una relación causal entre dos partes del texto; como por ejemplo: *El director había calculado el tiempo justo para llegar a la reunión y lo detuvo el tráfico.* (Se infiere que llegó tarde y que su causa fue el tráfico).
- Las *temporales* que establecen una relación temporal entre las partes del texto; como por ejemplo: *No le había sucedido nunca, pero Luciano llegó tarde al trabajo* (Se infiere que anteriormente siempre había sido puntual).
- Las *inferencias puente* en las que se debe reponer un elemento nuevo, implícito, para conectar las dos partes explícitas del discurso; como por ejemplo: *La actriz rodó por las escaleras en el ensayo. Fue un funeral emotivo* (Se infiere que la actriz murió).

Entre las elaborativas se pueden reconocer:

- Las que se efectúan sobre el texto base, que son elaboraciones sobre los contenidos explícitos del mensaje y el resultado de la generación de asociados semánticos y la sustitución de categorías generales por miembros representativos (Mckoon y Ratcliff: 1989). Como ejemplo se puede considerar:

A Juan le gusta el color celeste porque le hace acordar al cielo cuando no tiene nubes. Juan compró unas latas de pintura para pintar su cuarto. (Se infiere que la pintura que compró es celeste).

- Las que se realizan sobre el modelo situacional, son más complejas porque refieren al contexto descrito por los enunciados más que a éstos en sí mismos. Esto implica la relación e integración de elementos por parte

del lector para generar un modelo mental de la situación referida en el texto. Como ejemplo se puede señalar:

Una señora se detuvo en un semáforo y vio que en el auto que estaba parado al lado suyo, había un hombre que llevaba un loro sentado a su lado. El hombre movía la boca como si estuviera hablando y el pájaro abría y cerraba el pico. (Se infiere que el hombre podría estar hablando con el loro derivado del conocimiento de la situación)².

Como se sostuvo anteriormente, las habilidades del modelo multicomponencial adoptado están conectadas y, como se puede ver, un adecuado desarrollo y desempeño en la generación de *inferencias* es necesario para una comprensión completa e integral del texto.

Intervención y objetivos

Como se señaló anteriormente, la comprensión de textos requiere de la coordinación de múltiples habilidades, relativamente independientes unas de otras. Sin embargo, la intervención en una o varias habilidades mejora notoriamente la comprensión general, ya que un seguimiento con estas características demostró ser sumamente efectivo para mejorar la habilidad de comprensión de textos (Meneghetti, C. et al.: 2009; Cartoceti, R. et al.: 2014). Por esta razón se propone el abordaje de un programa que, después de un tratamiento de tipo estratégico (que instruye al niño sobre el uso de estrategias específicas), promueve habilidades de tipo cognitivo y metacognitivo. La inclusión de elementos metacognitivos favorece que el alumno adquiera nuevas estrategias, que reflexione sobre su utilidad, que mejore su propio conocimiento sobre los objetivos de la lectura y que intensifique la habilidad de control. La promoción de estas reflexiones – dada la generalidad de la adquisición – origina cambios, también, en otros ámbitos cognitivos como demostraron Lucangeli, Galderisi y Cornoldi (1994) en su investigación (Meneghetti, C. et al.: 2009).

Los objetivos de este trabajo, como ya se expresó, consisten en ofrecer intervenciones, en el marco de este modelo multicomponencial, que permitan el mejoramiento de la habilidad de inferencias en los estudiantes, brindando metodología y estrategias adecuadas para el abordaje de los textos. La idea subyacente es que para desarrollar una habilidad compleja como lo es la comprensión de un texto puede ser ventajoso operar en paralelo, pero de manera independiente, sobre algunos de los componentes del proceso para obtener un mejor rendimiento en cada una de las áreas. La ventaja consiste en que esa mejoría no se limita al área en cuestión, sino que genera un mejor desempeño en las otras habilidades y, por lo tanto, en la comprensión lectora de manera global.

Se diseñaron intervenciones con actividades que facilitan el descubrimiento de información que no está explícita en el texto; que generan hipótesis sobre el significado de palabras tomando como base el texto o el conocimiento del mundo de cada comprendedor; los que promueven hipótesis a partir de

2 Ejemplos extraídos de *Programa leer para comprender II. Libro teórico*.

imágenes; y también aquellos que promueven la deducción de casos particulares a partir de casos generales y viceversa. Se tienen en cuenta diferentes grados de dificultad y diferentes tipos de relaciones: conocimiento del mundo, información contextual y contexto oracional teniendo que relacionar, reponer o integrar información.

El esquema de entrenamiento está concebido para ser aplicado colectivamente en cada clase. En la modalidad general se prevé una fase individual o en pequeños grupos y una fase de discusión grupal. Se organiza de la siguiente manera: un trabajo oral, en el cual se explicita el tema que se va a trabajar; a partir de una actividad, se propone reflexionar sobre la habilidad en concreto y su participación en el proceso de comprensión lectora. Luego, trabajar con la comprensión propiamente dicha del área con un ejemplo y preguntas que apunten a ello tomado del libro de actividades del TLC 2014 (trabajo entre pares e intercambio de estrategias). A continuación, una etapa de producción donde se lleva a cabo una tarea de producción de textos también entre pares a partir de la puesta en común.

Se confeccionaron cinco intervenciones destinadas a aplicarse en distintas sesiones a través de los profesionales instruidos en los aspectos teóricos. La primera intervención parte de una inferencia elaborativa sobre el modelo situacional y su ejercitación para integrar el conocimiento del mundo y la información contextual. La siguiente, se organiza desde una inferencia conectiva temporal (relacionar el paso del tiempo mediante las imágenes) y una segunda pregunta que apunta a realizar una inferencia elaborativa sobre el modelo situacional (en un partido de tenis no puede durar tanto un saque y encima, lo pierde); su ejercitación se focaliza en utilizar y relacionar la información contextual. La tercera parte de una inferencia elaborativa sobre el texto base (sombras) y sobre el modelo situacional (mina referida al trabajo de las hormigas); para su ejercitación se utiliza el conocimiento del mundo y el contexto. La cuarta intervención parte de una inferencia elaborativa sobre el modelo situacional y su ejercitación consiste en reponer la información textual. En cuanto a la última, se basa en ambos tipos de inferencias (conectivas y elaborativas) y por eso se utiliza al final del programa; en su ejercitación se debe conectar la información del conocimiento del mundo y el contexto.

Ejemplo de intervención:

¿CUÁNTO TIEMPO DURÓ EL SAQUE? ¿CÓMO SE
DIERON CUENTA?
¿POR QUÉ PROVOCA RISA?



2- ¡A LO NUESTRO! VAMOS A LOS TEXTOS...

- o Tienen que organizarse en parejas.
- o Abren el libro en la página 77 (ejercicio 7).
- o Leamos las consignas en conjunto y después cada grupo... ¡manos a la obra!

3. PRODUCCIÓN AHORA, A ESCRIBIR...

- o ... una historieta en la que el lector tenga que reponer la información de "tiempo" (como vimos al principio)
- o Se elegirán las mejores historietas entre toda la clase.

Son muchas las experiencias que han demostrado los beneficios del uso de esta perspectiva basada en múltiples componentes, pero son pocos los trabajos controlados que examinen los efectos que puede tener un tratamiento que focalice en un solo componente (Meneghetti, C. et al.: 2009). Este trabajo se propone exponer una contribución para que se continúe investigando y comprobando los resultados favorables de este modelo cuando se lleve a cabo.

Bibliografía

- ABUSAMRA V. et al. (2014). *Test Leer para Comprender II. Evaluación de la comprensión de textos. Libro teórico*. Buenos Aires: Paidós.
- ABUSAMRA V.; FERRERES A.; RAITER A.; DE BENI R. y CORNOLDI C. (2010). *Test Leer para Comprender. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- ABUSAMRA, V.; CARTOCETI, R.; RAITER, A. y FERRERES, A. (2008). “Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos”. *PSICO*. Vol. 39, N° 3, 352-361.
- CAIN, K. y OAKHILL, J. (1999). “Inference making and its relation to comprehension failure”. *Reading and Writing*. Vol. 11, 489-503.
- CARTOCETI, R. et al. (2014). “Programa de intervención para el mejoramiento de la comprensión lectora en niños de entornos sociales desfavorecidos”. UBA, Hospital Eva Perón, CONICET. Buenos Aires, Argentina.
- DE BENI, R. y PAZZAGLIA, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di Intervento*, Torino: UTET.
- GUTIÉRREZ-CALVO, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En F. Cuetos y M. de Vega (eds.), *Psicolingüística del español*, Madrid: Trotta.
- LEÓN, J.; SOLARI, M.; OLMOS, R. y ESCUDERO, I. (2011). “La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral”. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 29, N° 1, 13-42.
- (2008). “La comprensión del lenguaje: La producción de inferencias en la mente y el cerebro”. *IV Jornadas Monográficas de Lingüística Clínica. Universidad de Valencia*.
- y Pérez, O. (2003). “Taxonomías y tipos de inferencias.” En León, J. (ed.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- MCKOON, G. y RATCLIFF, R. (1992). “Inference during reading”. *Psychological Review*. Vol. 99, 440-466.
- MENEGHETTI C., CARRETTI B., ABUSAMRA V., DE BENI R. y CORNOLDI, C. (2009). “El mejoramiento de la comprensión del texto desde una perspectiva componencial: el caso de la capacidad de individualizar personajes, lugar y tiempo”. *Revista Ciencias Psicológicas*, Vol. III, N° 2, 185-192.
- VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.