

## COMPRESIÓN LECTORA E INFERENCIAS EN SUJETOS PROCEDENTES DE DIFERENTES ESTRATOS SOCIOCULTURALES

**Autores:** Zabaleta, Verónica y Piatti, Vanesa.

**E-mail:** veronicazabaleta@yahoo.com.ar

**Nombre de la institución que acredita o financia la investigación:** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

### RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es presentar y analizar los resultados obtenidos por sujetos que han finalizado la Educación Primaria, procedentes de diferentes estratos socioculturales, en el área de la comprensión de textos expositivos, examinada a partir de la respuesta a preguntas literales e inferenciales. La comprensión textual constituye un proceso cognitivo complejo que implica la construcción del significado de lo leído y que es considerado uno de los núcleos fundamentales de los actuales diseños curriculares. En este sentido la UNESCO ha definido a la lectura comprensiva como una macrohabilidad para la vida: “*la de interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos*” (UNESCO/SERCE, 2008, pp. 87).

Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación más amplio que tiene por finalidad caracterizar el perfil de lectura y escritura que presentan los alumnos a la finalización de la Educación Primaria y a la finalización del tercer año de la Educación Secundaria, con el propósito de identificar la presencia/ausencia de incremento significativo en el desempeño en las dos variables consideradas.

A los fines de la evaluación mencionada se seleccionó la prueba “Comprensión de textos”, perteneciente a la batería *PROLEC SE (Evaluación de los Procesos Lectores de Ramos & Cuetos, 1999)* destinada a niños de 10 a 16 años. Esta prueba presenta dos textos expositivos que los sujetos deben leer para luego responder por escrito y sin el texto delante, un total de veinte preguntas.

La muestra quedó conformada por 78 niños con un promedio de edad de 12 años y 3 meses, pertenecientes a cuatro establecimientos educativos de la ciudad de La Plata y Gran La Plata. El total de los sujetos examinados se dividió en dos grupos, organizados teniendo en cuenta las características de los establecimientos educativos (tipo de gestión y población que reciben). El Grupo 1 quedó constituido por sujetos que concurren a establecimientos estatales que reciben niños procedentes de un estrato sociocultural medio-bajo y el Grupo 2 quedó conformado por sujetos que concurren a dos establecimientos, uno de gestión privada y otro dependiente de la UNLP, los cuáles reciben niños procedentes de un estrato sociocultural medio-alto. Asimismo, el estrato social de procedencia se definió considerando las variables ocupación y educación parental.

Los resultados obtenidos fueron volcados en una base de datos. Se calcularon la media y el desvío estándar del total de la prueba Comprensión de textos y de la respuesta a preguntas literales e inferenciales por separado, para cada uno de los dos grupos. Por otra parte, a partir de considerar los valores de la media y del desvío estándar del grupo normativo se construyeron cuatro categorías descriptivas.

Los resultados obtenidos muestran que existe en ambos grupos heterogeneidad en el rendimiento de los alumnos. Es decir, hay alumnos que alcanzan resultados cercanos al puntaje máximo de la prueba (20 puntos) mientras que otros sólo logran responder entre uno y tres ítems. Es diferente, sin embargo, la distribución de los porcentajes de sujetos de ambos grupos en las diferentes categorías definidas. Se observa una tendencia de los sujetos del Grupo 2 a concentrarse en las categorías promedio y superior al promedio mientras que la tendencia se invierte en el caso del Grupo 1.

Por otra parte, el análisis de los resultados muestra que las diferencias existentes entre los dos grupos de sujetos no reside en la capacidad de recordar la información presente en forma explícita en los textos sino en la capacidad para poner en marcha procesos inferenciales que permitan recuperar información implícita, relevante para la construcción de un modelo mental, entendido como la representación a la que el texto alude o hace referencia.

## **PALABRAS CLAVE**

Comprensión – Lectura - Inferencias – Escolarización

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo se encuentra vinculado a un proyecto de investigación actualmente en curso (1), destinado a caracterizar el perfil de lectura y escritura que presentan los alumnos a la finalización de la Educación Primaria y a la finalización del tercer año de la Educación Secundaria, con el propósito de identificar la presencia/ausencia de incremento significativo en el desempeño en las dos variables consideradas. Por lo tanto, dicho estudio considera las modificaciones que se producen en el aprendizaje de la lectura y la escritura entre una situación inicial y una segunda instancia evaluativa. Esta temática se inscribe en el marco de la actual preocupación, a nivel nacional e internacional, en sectores ligados a la educación como en la sociedad en su conjunto, por el rendimiento que alcanzan los estudiantes, en áreas críticas como Matemática, Lengua y Ciencias, luego de un período relativamente largo de escolarización.

En este trabajo se presentarán los resultados vinculados a una de las áreas examinadas en la investigación de referencia: la comprensión de textos. Se incluyeron dos tipos de actividades a los fines de indagar la comprensión: una consistente en la respuesta a preguntas literales e inferenciales a partir de la lectura de dos textos expositivos, y otra consistente en la realización de reformulaciones tanto comprensivas como productivas. Específicamente aquí nos interesa analizar los resultados que han obtenido los sujetos en la primera de las tareas mencionadas, como así también señalar la importancia de la realización de inferencias en la comprensión de textos.

La relevancia y actualidad de esta temática se pone de manifiesto si consideramos lo que señala el informe de un importante estudio llevado a cabo por la UNESCO. La revisión curricular en lo relativo a la lectura, realizada en el marco del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), que incluye a 16 países de Latinoamérica y el Caribe, muestra que los distintos currículos ponen el acento fundamentalmente en la comprensión de textos y en la diversidad textual. El SERCE considera a la lectura como una

macrohabilidad para la vida: *“la de interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos”* (UNESCO/SERCE, 2008, pp. 87). El concepto de habilidades para la vida, tal como afirma Atorresi (2005), *“hace referencia a las capacidades —los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes— para enfrentar exitosamente los desafíos diarios de la vida (privada, profesional y social) y las situaciones excepcionales, y también para continuar aprendiendo y proyectar un futuro mejor”*.

Es decir, que comprender un texto no es sólo una competencia necesaria para alcanzar éxito escolar sino que constituye una herramienta fundamental de las sociedades letradas para el acceso al conocimiento, para la realización de otros aprendizajes y para la resolución de diversidad de problemas.

## **MARCO TEÓRICO**

La lectura se sustenta, en principio, sobre la base de la automatización de procesos básicos, como la identificación de palabras escritas. Alegría (2006) señala que este mecanismo constituye la “piedra angular de la lectura” y que “las funciones superiores solo podrán expresarse plenamente cuando las funciones primitivas se hayan automatizado suficientemente”. La comprensión lectora lejos de reducirse a la decodificación del material escrito constituye un proceso cognitivo complejo que apunta a la construcción de un modelo mental (Johnson-Laird, 1983) o modelo de situación (van Dijk y Kintsch, 1983), es decir, a la representación del significado del texto en términos de una estructura coherente. La coherencia hace referencia a la consistencia de los elementos de las representaciones en la mente y depende de procesos inferenciales. Las inferencias permiten que información implícita se torne explícita sobre la base del conocimiento previo del lector. Es decir, los conocimientos o habilidades lingüísticas del sujeto, sus conocimientos de carácter general o conocimiento del mundo y sus conocimientos específicos de dominio. Los conocimientos y habilidades lingüísticas incluyen los recursos léxicos gramaticales, semánticos y pragmáticos del lector. Es decir, no sólo alude a su competencia lingüística sino además a su competencia comunicativa, lo que da cuenta del conocimiento del sistema formal del

lenguaje y de las habilidades de adecuar el discurso al contexto y a la situación de enunciación.

Por otra parte, la coherencia debe diferenciarse del concepto de cohesión que alude a la consistencia de los elementos en el texto. La coherencia, la cohesión y la realización de inferencias constituyen pilares del proceso de construcción de una representación a partir del texto.

El concepto de modelo mental fue introducido por primera vez por Kenneth Craik, un discípulo de Bartlett en el año 1943 y fue retomado y reformulado por Johnson-Laird en el marco de su teoría sobre el razonamiento (Johnson-Laird, 1984). Diversos autores coinciden en señalar que un modelo mental es una representación de aquello a que se refiere el texto, representación que se construye en una continúa interacción entre el texto y el conocimiento del lector. Una propiedad singular de los modelos mentales es que su estructura es analógica o “cuasi-perceptiva” en tanto que mimetiza la estructura de los objetos o sucesos que representa (Molinari Marotto & Duarte, 1998)

Es importante mencionar, siguiendo a van Dijk y Kintsch (1983), que pueden describirse diferentes niveles de representación de un texto. En principio el lector elabora una representación superficial que posibilita la comprensión de las palabras y oraciones que aparecen en el texto. En segundo lugar, puede describirse un nivel de comprensión más profundo que permite la comprensión de la estructura jerárquica de las proposiciones de un texto, es decir de la base del texto. Finalmente, los autores mencionados propusieron el modelo de situación que constituye un nivel de mayor profundidad que permite la elaboración e integración de la información proporcionada por el texto con los conocimientos previos del lector. Permite establecer el contenido referencial del texto.

## **MATERIAL Y MÉTODOS**

### **Sujetos:**

Se seleccionó una muestra intencional de 78 niños con un promedio de edad de 12 años y 3 meses, de los cuáles 34 estaban culminando el sexto año de Educación Primaria, mientras que el resto (44) estaban iniciando (1º año) la

Educación Secundaria, pertenecientes a cuatro establecimientos educativos de la ciudad de La Plata y Gran La Plata. El total de los sujetos examinados se dividió en dos grupos organizados teniendo en cuenta las características de los establecimientos educativos (tipo de gestión y población que reciben). El *Grupo 1*, en adelante G1, quedó conformado por 38 sujetos que concurren a dos establecimientos de gestión estatal que reciben niños procedentes de un estrato sociocultural medio-bajo. El *Grupo 2*, en adelante G2, resultó integrado por 40 alumnos: 15 que cursaban sus estudios en una escuela dependiente de la UNLP, y 25 que concurren a un Instituto de gestión privada. Si bien estos establecimientos difieren en el tipo de gestión, ambos reciben niños procedentes de un estrato sociocultural medio-alto.

### **Instrumentos:**

Se utilizó la prueba “Comprensión de textos”, perteneciente a la *batería PROLEC SE (Evaluación de los Procesos Lectores de Ramos & Cuetos, 1999)* destinada a niños de 10 a 16 años. Esta prueba presenta dos textos expositivos que los sujetos deben leer para luego responder por escrito y sin el texto delante, un total de veinte preguntas, diez literales y diez inferenciales.

### **Procedimientos:**

#### *Obtención de datos*

Los alumnos fueron examinados en grupo en el establecimiento educativo al que concurren. Para ello se solicitó el permiso de las autoridades escolares y el consentimiento informado de los padres.

#### *Análisis y elaboración de los datos*

Los resultados obtenidos fueron volcados en una base de datos. Se calcularon la media y el desvío estándar del total de la prueba Comprensión de textos y de la respuesta a preguntas literales e inferenciales por separado, para cada uno de los dos grupos. Por otra parte, a partir de considerar los valores de la media y del desvío estándar del grupo normativo se construyeron categorías de acuerdo a los siguientes criterios:

- La categoría 1, “*rendimiento inferior a la media*”, corresponde a los puntajes ubicados por debajo de un desvío negativo de la media.
- La categoría 2, calificada como “*necesita mejorar*”, corresponde a los puntajes situados entre un desvío negativo y la media aritmética.
- La categoría 3, correspondiente a la calificación de “*normalidad*”, incluye los puntajes ubicados entre la media y un desvío positivo.
- La categoría 4, “*rendimiento superior*”, corresponde a los puntajes ubicados por encima de un desvío positivo de la media.

Asimismo, se calculó el Test de Student para conocer si las diferencias entre las puntuaciones promedio, de cada grupo y del grupo normativo, alcanzaban significación estadística.

## RESULTADOS

Existen en la prueba Comprensión de Textos, diferencias significativas entre el G1 y el G2. En el caso del G2, los puntajes promedio son mayores a los del grupo normativo, y las diferencias entre ambos alcanzan significación estadística. No alcanza significación estadística la diferencia entre el puntaje medio del G1 y del estándar de referencia. Dicho de otro modo, el G2 presenta un rendimiento que supera significativamente tanto al G1 como al grupo normativo. El desvío estándar es similar en ambos grupos, lo que da cuenta de una dispersión semejante respecto de la media.

La amplitud del rango muestra la heterogeneidad existente en los rendimientos de los alumnos en los dos grupos. Es decir, hay alumnos que alcanzan resultados cercanos al puntaje máximo de la prueba (20 puntos) mientras que otros sólo logran responder entre uno y tres ítems.

**Tabla 1. Media, desvío estándar y rango en la prueba Comprensión de textos (procesos semánticos) de ambos grupos, del grupo total y de la población normativa.**

Indicadores	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO TOTAL	ESTÁNDAR
Media	6,74	9,65	8,25	6,8
D.E.	3,75	3,52	3,92	3,88
Rango	1-16	3-17	1-17	--

El análisis del porcentaje de casos que se ubica en cada categoría brinda información adicional importante. Tal como se observa en la Tabla 2, el 60% de los alumnos del G1 deben trabajar para afianzar la comprensión de textos y/o para superar dificultades. En el caso del G2 no hay alumnos que presenten dificultades, aunque sí se observa un 20% de los casos que necesita mejorar la comprensión.

**Tabla 2. Porcentaje de casos en cada categoría para la prueba Comprensión de textos**

Categorías	Velocidad lectora	
	Grupo 1	Grupo 2
1. Inferior a la media	5,3%	--
2. Necesita mejorar	55,3	20%
3. Normalidad	26,3	52,5%
4. Superior a la media	13,1	27,5%

Por otra parte, un dato interesante es considerar discriminadamente el valor promedio y del desvío para las respuestas literales e inferenciales en tanto suponen procesos cognitivos diferentes. Tal como fue señalado, esta prueba incluye preguntas que se logran responder si el sujeto puede recordar la información explícita que figura en el texto. Pero también hay otro conjunto de ítems que implican la realización de inferencias, es decir, la activación por parte del lector de información que no figura explícitamente en el texto. Esto supone que el lector cuenta con ciertos esquemas en su memoria a largo plazo y que es capaz de activarlos oportunamente para resolver la tarea.

En el G1 se observa que los sujetos han podido responder prácticamente el doble de preguntas literales en comparación con las inferenciales, en promedio sólo han podido ser resueltas dos de las diez que incluye la prueba. En el caso del G2, si bien el valor promedio de los ítems literales supera al de los inferenciales, la diferencia es mucho menor. Si se comparan ambos grupos también puede observarse que si bien el G2 aventaja al G1 en los dos tipos de preguntas, sólo alcanzan significación estadística la diferencia entre los promedios de las respuestas a ítems inferenciales. Esto implica que la mayor dificultad para los sujetos del grupo 1 se encuentra en la activación y recuperación de información implícita. Por lo tanto, esto limita la posibilidad del lector de llenar las lagunas que todo texto, por más explícito que sea, presenta.



**Tabla 3. Media, desvío estándar y rango de los ítems literales e inferenciales en la prueba Comprensión de textos para ambos grupos**

Medidas	Grupo 1		Grupo 2	
	Literales	Inferenciales	Literales	Inferenciales
Media	4,45	2,29	5,23	4,43
Desvío Estándar	2,47	1,72	2,01	1,81
Rango	0-9	0-7	1-9	1-8

Las consideraciones previas tornan interesante el análisis más específico del comportamiento de ambos grupos en cuanto a las respuestas a las preguntas inferenciales a partir de los textos leídos. Los rangos en ambos grupos son similares. Los alumnos responden entre 1 y 8 preguntas inferenciales. La batería PROLEC-SE no establece discriminadamente la media y el desvío para las respuestas literales e inferenciales. Si se considera el valor de la media y el desvío del grupo total examinado en la investigación (Media=3,38; Desvío=2,06) puede decirse que en el G2, el 60% de los casos responde entre 3 y 5 preguntas inferenciales (esto estaría dentro de la categoría que hemos designado Normalidad) y un 25% supera esta performance (Rendimiento superior). En el caso del G1, el 36,9% se situaría en la Normalidad habiendo sólo un 2,6% que supera dicha categoría. Esto implica que el 60,5% del G1 y el 15% del G2 presentan dificultades o deben afianzar la capacidad de inferir información implícita y completar las lagunas que presentan los textos.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En este trabajo han sido analizados los resultados obtenidos, en la prueba Comprensión lectora de la batería PROLEC-SE, por sujetos procedentes de diferentes estratos socioculturales que están culminando la Educación Primaria.

Esos resultados muestran que existen diferencias que alcanzan significación estadística entre los puntajes promedio obtenidos por ambos grupos. Los

alumnos del G2, al finalizar la Educación Primaria, presentan un mayor desarrollo de habilidades de comprensión de textos. La diferencia fundamental no reside en la capacidad para recordar la información presente en forma explícita en los textos sino en la posibilidad de inferir información implícita. Es importante recordar que la realización de inferencias está sumamente vinculada a la posibilidad de construir un modelo de situación o modelo mental a partir del texto leído, en tanto que todo escrito presenta lagunas que deben ser llenadas por el conocimiento del lenguaje, general del mundo o específico de dominio que posee el lector. Un interrogante que se desprende de lo anterior es por qué los alumnos que proceden de estratos socioculturales medios-bajo fallan fundamentalmente en la realización de inferencias. El análisis realizado de otros parámetros ligados a la lectura de estos mismos grupos ha mostrado que muchos de los niños del G1 aún no han logrado una automatización suficiente de los procesos que pueden considerarse básicos. Por ejemplo, un porcentaje amplio de sujetos deben afianzar la decodificación y la lectura respetando los signos de puntuación. Esto determina que muchos de los recursos cognitivos que deberían destinarse a la resolución de procesos superiores, como es la construcción de un modelo de situación basado en la realización de las inferencias requeridas, es probable que se encuentren dirigidos a la resolución de actividades de un nivel inferior, en términos de procesamiento. Por otra parte, otra respuesta posible, complementaria de la anterior, pone el acento en la amplitud de esquemas mentales con que cuentan los alumnos. Para poder inferir información no explícita es necesario contar con dicha información almacenada en la memoria a largo plazo y ser capaz de activarla cuando la situación lo requiera. Asimismo, y de un modo concurrente,

la lectura es un recurso importante para la construcción de esquemas mentales y la reorganización y enriquecimiento de los ya existentes. Pero si aquella se torna una actividad poco frecuente y costosa en términos cognitivos, consecuentemente se va restringiendo, por un lado, la posibilidad de procedimentalización de la lectura y, por otro, la oportunidad de ampliar el rango de conocimientos del lector, lo que progresivamente redundaría en el hecho de que ciertas lecturas se tornen más fáciles, habilitando la comprensión de textos cada vez más complejos.

## NOTAS

(1) Se trata del proyecto de investigación denominado “*Perfiles de lectura y escritura en niños de EPB y ESB. El impacto de los años de escolaridad*”, aprobado por el CONICET y dirigido por la psicóloga Irma Telma Piacente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegría, J. (2006) Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades —20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 1, 91-92.

Atorresi, A (2005) *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura*. SERCE/ LLECE.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson Laird, P. N. (1984). El pensamiento como habilidad. En M. Carretero & J. A. García Madruga (comps.). *Lecturas de psicología del pensamiento* (pp. 123-145). Madrid: Alianza.

Molinari Marotto, C. y Duarte, D. A. El concepto de “modelo mental” y su papel en la investigación psicolingüística de las anáforas. *Revista de Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA*, 3, 1, 29-39.

Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores PROLEC-SE*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

UNESCO/SERCE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: OREALC/UNESCO.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California: Academic Press.