

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS
ESCUELA DE FONOAUDIOLOGÍA
ROSARIO, ARGENTINA
AÑO 2022

Estudio descriptivo sobre la comprensión inferencial de textos narrativos en alumnos de quinto grado del Instituto Adventista de la Ciudad de Baradero en el año 2021.

ALUMNA:
Vega, Paula Cecilia

CON LA SUPERVISIÓN DE:
Lic. en Fonoaudiología Di Benedetto, Evangelina

Y LA CONSULTORÍA DE:
Dra. Vega, Tatiana

Agradecimientos

A mi familia y amigos, por su apoyo y confianza.

A la Lic. Evangelina Di Benedetto, por guiarme con paciencia en el recorrido de este trabajo.

A la Dra. Tatiana Vega, por su tiempo, dedicación y guía metodológica.

A los Lic. Ana Clara Isaias y Franco Cometto, por compartir con generosidad sus conocimientos.

Al Dr. Juan Cruz Ripoll Salceda, por su ayuda desinteresada.

A la Universidad Nacional de Rosario, por abrirme sus puertas a la Universidad Pública.

*“Lo único que el hombre realmente entiende,
lo único que de veras conserva en su memoria, son los relatos”*

Hayden White

Indice

Agradecimientos	2
Indice	4
Resumen	6
Contexto de descubrimiento	7
2.1. Introducción	8
2.2. Marco Teórico	11
2.2.1. Comprensión Inferencial	11
2.2.1.1. Factores Influyentes en la Comprensión Inferencial.	15
2.2.2. Modelo de comprensión lectora	17
2.2.3. El Texto y Sus Estructuras	18
2.2.4. Tipos de Inferencias	20
2.2.4.1. Inferencias tipo I o referenciales.	20
2.2.4.2. Inferencias tipo II o causales.	22
2.2.4.3. Inferencias tipo III o predictivas.	23
2.2.4.4. Inferencias tipo IV o elaborativas.	24
2.2.4.5. Inferencias tipo V o globales.	24
2.2.5. Género Narrativo	25
2.2.6. Desarrollo de la Comprensión Lectora	27
2.2.7. Contexto Educativo	29
2.3. Problema	33
2.4. Variable	34
2.4.1. Clasificación	34
2.4.2. Definición Conceptual	34
2.4.2.1. Dimensiones.	34
2.4.3. Definición Operacional	34
2.4.3.1. Modalidades.	35
2.4.3.2. Dimensiones.	35
2.4.4. Indicadores	36
2.5. Población y Muestra	37
2.6. Procedimiento, Técnica e Instrumentos	38
2.7. Plan de Análisis de Datos	39
3. Contexto de Realidad	40
3.1. Presentación y Análisis de Datos	41
Gráfico 1	41
Tabla 1	42

Tabla 2	42
Gráfico 2	43
Tabla 3	44
Gráfico 3	45
Gráfico 4	46
Gráfico 5	47
Gráfico 6	48
Tabla 4	49
4. Contexto de Justificación	50
4.1. Interpretación y discusión	51
4.1.1. Comprensión inferencial de textos narrativos.	51
4.1.2 Inferencias tipo I	52
4.1.3. Inferencias tipo II	53
4.1.4. Inferencias tipo III	54
4.1.5. Inferencias tipo IV	55
4.1.6. Inferencias tipo V	56
4.2. Conclusiones	57
4.3. Limitaciones	58
4.4. Sugerencias	58
5. Bibliografía	59
6. Anexos	65
Anexo 1	66
Anexo 2	68
Anexo 3	69
Anexo 4	70
Anexo 5	71

1. Resumen

El principal objetivo de esta investigación fue conocer el nivel de comprensión inferencial de textos narrativos de una muestra de estudiantes escolarizados en el Instituto Adventista de la ciudad de Baradero, provincia de Buenos Aires, Argentina, durante el mes de agosto del año 2021.

Mediante un estudio de carácter descriptivo y transversal, de corte cuanti y cualitativo, fue evaluado un total de 20 alumnos de quinto grado de educación básica, a partir de un cuestionario basado en un texto narrativo previamente seleccionado.

Los resultados revelaron que el 80% de los estudiantes presentan un nivel de comprensión medio, y el 20% un nivel bajo.

Para tipificar las inferencias realizadas, se tomó como referencia teórica la propuesta de clasificación llevada a cabo por Ripoll Salceda (2015). El tipo de inferencia más utilizada fue la tipo I o referencial, presente en el 100% de los alumnos de la muestra, seguidas por las tipo II y tipo III, presentes ambas en el 80% de los alumnos.

En cuanto a las inferencias tipo III, las mismas se hallaron incluso en los alumnos con nivel de comprensión bajo. Esto indica el interés del alumnado hacia el texto, lo que se considera un factor influyente para el avance de la comprensión lectora.

Las mayores dificultades se presentaron en la realización de inferencias tipo IV, con un porcentaje de logro del 35%, y en las tipo V, con el 25% de alumnos que lograron construirlas. Tales resultados reflejan mayores dificultades a nivel elaborativo y para extraer la idea global de lo leído, lo que requiere una mayor capacidad reflexiva y una lectura más profunda.

2. Contexto de descubrimiento

2.1. Introducción

La fonoaudiología es una disciplina que se ocupa del abordaje de la comunicación humana y sus posibles perturbaciones. Dentro de los factores que intervienen en la comunicación lingüística, se destaca la importancia de la comprensión, ya que un intercambio comunicativo, sea oral o escrito, será exitoso cuando el contenido del discurso es comprendido por el receptor. Esta comprensión implica mucho más que la mera decodificación de un enunciado. La misma siempre supone un proceso inferencial que provocará una interpretación particular del significado del hablante. Estas inferencias, desde un punto de vista cognitivo, consisten en el reconocimiento de la existencia de cierta información no explicitada a partir de otra que sí lo está (Tosti et al., 2018).

De manera que la construcción de las inferencias es considerada núcleo de la comprensión lingüística y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana (Ripoll Salceda, 2015; Tosti et al., 2018). La comprensión de textos escritos es una actividad cognitiva donde el sujeto se centra en el significado del nuevo material y lo relaciona con sus conocimientos previos, dando lugar al aprendizaje de nuevos conocimientos.

En efecto, Ripoll Salceda (2007, 2019, 2017) encuentra la relación existente entre la habilidad para construir inferencias y la comprensión lectora tras tener en cuenta el vocabulario, coeficiente intelectual verbal y memoria de trabajo. En sus estudios indica que “una escasa habilidad inferencial produce una comprensión lectora baja, y no al revés. Esto se debe a que muchas inferencias son necesarias para que el texto sea coherente. Si no se hacen, la información queda inconexa” (Ripoll Salceda et al., 2017, p. 1227).

En relación a lo descrito, desde la psicología cognitiva se han realizado estudios sobre los procesos cognitivos, su funcionamiento en la comprensión de textos y su influencia en el aprendizaje. En este sentido se considera, dentro del ámbito educativo, que si un estudiante no comprende lo que lee, no podrá resolver un problema de matemáticas y su rendimiento en el resto de los campos de conocimiento serán inferiores (Díaz, 2021). De hecho, las instituciones educativas coinciden en que la lectura es una actividad clave en la educación ya que el deficiente aprendizaje lector y la mala comprensión de lo leído conllevan al fracaso escolar y personal de los estudiantes.

Por otro lado, se ha comprobado que los niños con trastornos o alteraciones en el lenguaje evidencian dificultades en la comprensión lectora, a veces de forma severa, como en el caso de los que presentan déficits semántico-pragmáticos (Monfort & Monfort,

2013). Esto se debe a que la comprensión textual no está supeditada a la decodificación sino a la capacidad de establecer relaciones conceptuales a nivel semántico y pragmático que le permitan lograr una coherencia global del texto, haciendo uso fundamentalmente de funcionamientos inferenciales (Duque Aristizábal et al., 2010)

En suma, la presente investigación centra su interés en el rol preponderante de la creación de inferencias durante el proceso de comprensión de textos escritos. Para esto, se tomó como referente teórico los recientes estudios realizados y bibliografía aportada por el Dr. Ripoll Salceda.

En cuanto al texto seleccionado para la investigación, se optó por el género literario ya que, como afirma Alabau Rivas (2016), el lenguaje debe estudiarse a través de los textos literarios, por lo que se entienden estos como la mejor herramienta para construir significado. Además es el mejor ejemplo en cuanto a la variedad de registros de usos pragmáticos y estéticos que pueden darse en el lenguaje, y clave en el desarrollo de competencias lectoras, literaria y, a largo plazo, comunicativa. De manera que la narración posibilita una mayor elaboración inferencial, además de permitir un encuentro agradable del niño con la lectura.

En lo relativo a la población, se trabajó con un quinto grado ya que, como afirma Azcoaga (1979), hacia los 10 a 12 años la lectura expresiva es ya fluida y prosódica y, en lo que concierne al pensamiento, el niño ya puede formalizar las relaciones de causalidad. Así, la comprensión ya es predominantemente explicativa y rebasa las imágenes unidas al texto. Por lo que, a esta edad, no requieren de un apoyo visual y externo para realizar inferencias. Asimismo, se ha constatado en escolares de 10 años con desarrollo típico y habilidades cognitivas normales, una correlación significativa entre el desempeño narrativo (comprensión y expresión), el rendimiento escolar y la comprensión lectora en general (Pavez Guzmán, 2008).

A partir de lo expuesto, se plantearon los siguientes objetivos:

- Objetivo general: describir la comprensión inferencial de textos narrativos en un grupo de niños de quinto grado de una escuela primaria.
- Objetivos específicos:
 - Conocer el nivel de comprensión inferencial de textos narrativos en niños de quinto grado.
 - Tipificar las inferencias que elaboran a partir de una tarea de comprensión de un texto narrativo.
 - Determinar la frecuencia de empleo de las inferencias y cuál es el tipo de inferencia más utilizada a esa edad.

2.2. Marco Teórico

2.2.1. *Comprensión Inferencial*

No siempre los discursos son completos, más bien al contrario, suelen ser ambiguos, imprecisos, dando por sabido que mucha información se acaba omitiendo. En la oralidad estas ambigüedades pueden ser resueltas por los interlocutores explicitando información omitida. León y Escudero (2007) explican que, en el caso de la escritura, la actividad mental que se produce en el lector para comprender es enorme, pues debe procesar no solo la información que le llega de manera explícita en el discurso, sino también aquella que el discurso omite y que debe recuperarse a partir de los conocimientos previos. De esta manera, el lector construye una representación mental coherente del texto, esto es, le otorga un sentido lógico, un hilo argumental al rellenar los huecos o lagunas de información que no aparecen de manera explícita en el discurso. Como afirma Alabau Rivas (2016) “cuando leemos completamos el significado del texto con una serie de conocimientos no explícitos pero que, dependiendo del contexto comunicativo en el que nos encontramos, dotan de sentido el texto literario” (p. 161).

Toda esta actividad mental implica un proceso inferencial. Mientras este no se produzca, la comprensión del discurso no puede completarse, como tampoco puede interpretarse correctamente (Jouini, 2005). Así, el nivel de comprensión de un texto se revela a través de la cantidad de inferencias que realiza el lector.

Para la presente investigación, se parte de los trabajos llevados a cabo por Ripoll Salceda (2007, 2015), quien demuestra cómo se produce una mejora en la *habilidad inferencial* o en la *comprensión lectora* mediante el entrenamiento de la construcción de *inferencias*, tornándose éstas fundamentales en el proceso constructivo del significado. Por lo que afirma que “una escasa habilidad inferencial produce una comprensión lectora baja” (Ripoll Salceda et al., 2017, p. 1227). Por tal motivo, en el recorrido de este trabajo, se utilizarán “comprensión inferencial”, “habilidad inferencial” y “comprensión lectora” como términos de una misma noción.

Dicho autor define a las inferencias como “toda aquella información que forma parte de la representación que el lector se hace del texto, pero que no está incluida de forma explícita en él” (Ripoll Salceda et al., 2007, p. 234), y la habilidad inferencial como la capacidad de obtener dicha información. Eso es algo que sucede, como se señalaba,

porque el lector aporta su conocimiento que, junto con la información que se encuentra en el texto, permite acceder a ideas que no se encontraban escritas.

El concepto de inferencia ya se gestaba en el año 1957, cuando Bruner (como se citó en Escudero Dominguez, 2010) identificaba a la mente humana con una "máquina de inferencias" al referirse a la destreza para activar el conocimiento almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información recibida. Dicha destreza revela cómo no somos meros receptores pasivos de los estímulos del entorno, sino que construimos información activamente a partir de esta estimulación entrante por medio del reconocimiento de la "intención del hablante" (Searle, 1969). Dicho término es desarrollado por John Searle, incorporando el uso de la lengua en el significado.

En efecto, en el año 1975, Grice se desprende del modelo clásico del código, donde un emisor codifica, mediante una señal, el mensaje que quiere transmitir (Sperber & Wilson, 2004). Mensaje que es, a su vez, decodificado a partir de esa señal por quien la recibe, gracias a sendas copias de un código idéntico que ambos comparten. Según el modelo inferencial que adopta, la sola decodificación no es suficiente para comprender ya que existen diferencias entre lo que el hablante quiere decir y lo que las palabras que él dice significan, por lo que el autor postula que el comunicador proporciona una evidencia de su intención de transmitir un cierto significado, que el interlocutor deberá inferir a partir de esa evidencia suministrada.

Asimismo, Sperber y Wilson (1994) entienden que "La comunicación verbal empieza propiamente cuando se reconoce no que el hablante está sencillamente hablando, ni tampoco que está simplemente comunicándose al hablar, sino que está diciendo algo a alguien" (p. 222). Y consideran que entender un enunciado tiene dos aspectos: comenzando por el más mecánico de decodificación de los signos lingüísticos, siguiendo por otros procesos de naturaleza inferencial. Por lo que concluyen que comprender un texto significa añadir a la decodificación la situación contextual. Por lo cual, no basta con conocer los significados de las palabras usadas en el mensaje, sino que es necesario recrear, de acuerdo con el conocimiento del mundo del lector, la situación en que se dijo ese mensaje.

Siguiendo este enfoque, Escandell Vidal (1996) define el significado como "la información codificada en la expresión lingüística", y la interpretación como una "fusión entre el significado semántico codificado en la expresión lingüística (o contenido semántico), de un lado, y la información pragmática con que cuenta el destinatario (con

todos sus conocimientos, creencias, hipótesis sobre su interlocutor, etc), del otro” (p. 37). Considera, entonces, que la tarea del destinatario consiste en intentar reconstruir la intención comunicativa del emisor de acuerdo con los datos que le proporciona su información pragmática. Para ello, evalúa el contexto verbal y no verbal del intercambio comunicativo, buscando la información suplementaria que necesite para poder inferir un mensaje adecuado al propósito común de la comunicación.

En este proceso de interpretación se relaciona lo conocido con lo desconocido, esto es, en base a los conocimientos del mundo, el lector formula preguntas e hipótesis acerca de aquello desconocido, que es el texto que debe comprender. Dichas hipótesis son actividades mentales que, luego de ser aprendidas y ejercitadas, se desencadenan de manera automática frente a lo desconocido, y son las que se denominan estrategias inferenciales. Una vez que se confirman sus hipótesis, es decir, cuando la inferencia extraída es la correcta y el lector comprende el mensaje, lo incorpora a su memoria a largo plazo. Como mencionan Monfort y Monfort (2013) “las inferencias *se elaboran en la memoria de trabajo*, se mantienen activas durante la tarea y se integran, a continuación, en la memoria operacional” (p. 141). Es decir que el proceso de comprensión del texto se completa cuando el sentido de éste pasa a formar parte de nuestro conocimiento del mundo, dando lugar a nuevos aprendizajes significativos.

Luego, nuevas inferencias pueden generarse desde nuestro fondo de conocimiento general del mundo o de las acciones humanas, de la información contenida en el texto y que hemos leído previamente, o de inferencias que ya fueron generadas desde nuestro conocimiento previo y desde la memoria a largo plazo para representar el texto ya leído (León & Escudero, 2015). Por lo que León define la inferencia como proceso de edificación sobre bases antiguas, esto es, la elaboración de conocimientos que se conectan con saberes anteriores cuya activación permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado.

Es así que a medida que se avanza en los aprendizajes dados a partir de la lectura, se generan inferencias más complejas y una *capacidad reflexiva* cada vez mayor sobre los textos leídos.

Retomando el modelo inferencial propuesto por Paul Grice, el filósofo británico considera que lo que se dice corresponde al contenido proposicional del enunciado, y lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado pero que es diferente de su contenido proposicional (Escandell Vidal, 1996). A este contenido

implícito lo denomina implicatura, término acuñado por Sperber y Wilson al formular su teoría de la relevancia en 1986, indicando que el proceso inferencial comprende dos subprocesos: la recuperación de las explicaturas y la recuperación de las implicaturas

Dichos autores entienden por explicatura el contenido que se comunica explícitamente por medio del enunciado, es decir, la proposición completa que expresa el hablante. Implicatura se refiere, en cambio, al contenido que se deduce y construye basándose en supuestos anteriores. La primera tarea del destinatario para interpretar un enunciado es recuperar las explicaturas del mismo y asignarle una forma proposicional única. Para ello, el primer paso es decodificarlo correctamente. El segundo aspecto que hay que considerar es el que se refiere a la determinación de las implicaturas. Una implicatura es un supuesto que el emisor trata de hacer manifiesto a su interlocutor sin expresarlo explícitamente. Las fuentes de las que proceden las implicaturas son de varios tipos: pueden tomarse directamente del contexto, recuperarse del conocimiento enciclopédico almacenado en la memoria, o deducirse por inferencia a partir de las explicaturas y del contexto.

Por consiguiente, en la comunicación las frases pueden adquirir contenidos significativos que no se encuentran directamente en el significado literal de las palabras que las componen, sino que dependen de los datos que aporta la situación comunicativa en que dichas frases son pronunciadas. Escandell Vidal (1996) afirma que

La distancia que existe a veces entre lo que literalmente se dice y lo que realmente se quiere decir, la adecuación de las secuencias gramaticales al contexto y a la situación, o la asignación correcta de referente como paso previo para la comprensión total de los enunciados son tres tipos de fenómenos que escapan a una caracterización precisa en términos estrictamente gramaticales (p. 22).

Así pues, se presentan dos niveles de comprensión textual. El primero es el literal, mientras que el segundo nivel es el inferencial. En este sentido, Reyes (2007), en su recorrido por la pragmática llevado a cabo en el año 1995, menciona que “las palabras significan por sí mismas y, sin embargo, la comunicación exige mucho más que intercambiar significados preestablecidos. Piénsese en la diferencia entre preguntar ‘¿qué quiere decir esa palabra?’ y ‘¿qué quieres decir con esa palabra?’” (p. 7).

Es decir que se habla de dos tipos de significados: el de las palabras o de las oraciones aisladas del contexto o significado literal, estudiado por la semántica, y el significado lingüístico dentro del acto de comunicación, estudiado por la pragmática. Este

significado del lenguaje usado se suele llamar “significado del hablante”, y se caracteriza por ser intencional y depender de las circunstancias en que se produce el acto de habla.

Por significado del hablante se entiende el significado que expresan sus enunciados, constituido por lo que el hablante quiere comunicar explícita e implícitamente. La interpretación de este significado es el resultado de una operación de descodificación de los signos lingüísticos usados y de la derivación de inferencias: “inferimos lo que se nos quiere decir, que no suele estar totalmente explícito” (Reyes, 2007, p. 10). Del mismo modo, León (2001) señala que aunque los textos u otras formas de discurso suelen presentarse con oraciones que contienen ideas y proposiciones, otras ideas y proposiciones relacionadas a lo leído se añaden desde el *conocimiento previo* del lector. Este conocimiento del que dispone el lector y su relación con lo que se lee, es el motor que induce a la realización de inferencias.

2.2.1.1. Factores Influyentes en la Comprensión Inferencial.

Ripoll Salceda (2019) indica que un requisito fundamental para realizar inferencias es una buena base de conocimientos. Esto es, no sólo poseer conocimientos sobre el tema del texto y los elementos que aparecen en él, sino también, por ejemplo, dominar un vocabulario extenso y profundo. Normalmente no se trata de un conocimiento conceptual sino de la habilidad para interpretar marcadores y expresiones o estructuras que relacionan entre sí a los elementos del texto. Se trata de interpretar los pronombres, expresiones que indican continuidad o cambios en el tema del texto (además, también, pero, por otra parte,...), o diferenciar entre los artículos determinados e indeterminados.

Asimismo, Kintch y Van Dijk afirman que el conocimiento previo proporciona parte del contexto en que se interpretan los discursos y restringe la construcción de los diversos niveles de representación del texto (Ramos Morales, 2006). Los lectores que poseen conocimientos previos de tipo genérico serían capaces de construir sólo el texto base, mientras que los lectores que poseen conocimientos previos específicos sobre el contenido del texto serían capaces de construir el modelo de situación, aunque el texto presente una redacción insuficiente.

Sin embargo, es posible encontrar lectores que, teniendo el conocimiento previo que requieren para leer un texto, no logren construir el modelo de situación, ya sea porque no disponen de estrategias de comprensión o no saben cómo utilizar la información del

texto en situaciones nuevas. Es decir que disponer sólo de los conocimientos necesarios puede ser insuficiente para construir las inferencias que permitan interpretar el texto. Se ha investigado cómo en el caso de lectores que disponen de conocimientos similares sobre el tema del texto hay unos más hábiles que otros para construir inferencias, lo que indica que hay otros factores que influyen en esa habilidad.

Ripoll Salceda (2019) propone que la capacidad de memoria de trabajo del lector es un factor que puede influir notablemente en su habilidad para construir inferencias. La memoria de trabajo es un modelo psicológico que trata de explicar la capacidad que tenemos de mantener en nuestra mente información de forma consciente al mismo tiempo que la procesamos. Este modelo explica, por ejemplo, por qué relacionamos con facilidad informaciones que aparecen de forma consecutiva en el texto, pero nos cuesta mucho relacionarlas si aparecen distanciadas. Para que se establezca una relación entre dos elementos tenemos que tener presentes a ambos. Si uno de ellos apareció hace tiempo y ya no lo tenemos presente es improbable que se relacione con el nuevo elemento, a no ser que algo, por ejemplo una pregunta, nos haga recuperarlo. Por lo tanto, cuanto mayor sea la cantidad de información del texto y de los propios conocimientos que podamos tener activa bajo el foco de la atención al mismo tiempo, mayor será la probabilidad de que establezcamos relaciones entre los elementos del texto y nuestros conocimientos.

Otro factor que influye en la comprensión lectora es la manera cómo se lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer, su motivación o interés, etc. Es decir, el lector acomoda y cambia sus estrategias de lectura según lo necesite (Jouini, 2005). De manera que es más probable que se construyan inferencias si se lee con interés, tratando de encontrar sentido al texto y percibiendo cuándo se encuentran fragmentos difíciles de comprender o de integrar con lo que se ha leído (Ripoll Salceda, 2019).

Algo muy relacionado con todo esto es la tarea que esté realizando el lector y sus objetivos: es más fácil que adopte esa estrategia de lectura activa si pretende recordar o aplicar el contenido del texto que si busca una información concreta, o, simplemente, lee para pasar el tiempo (Ripoll Salceda, 2019). Es decir que los propósitos u objetivos que los lectores tienen para las tareas de lectura activan el tipo de conocimiento y el tipo de estrategias requeridas para una comprensión determinada. Los lectores que tienen objetivos diferentes van a extraer distinta información aunque el contenido del texto permanezca invariable. Del mismo modo, si un lector lee el mismo texto para propósitos diferentes, tendrá diferentes representaciones según cada uno de los propósitos que ha tenido.

2.2.2. Modelo de comprensión lectora

La comprensión en la lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto (Ramos Morales, 2006). Es un proceso activo porque se deben poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto, y es constructivo porque las operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado del texto y crear nueva información de la interacción entre la información obtenida del texto y el conocimiento previo del lector. El resultado del proceso es una representación mental o un *modelo de la situación* descrita en el texto.

Este concepto fue introducido por Kintsch y Van Dijk en su modelo de comprensión de textos escritos, propuesto en el año 1983, que produjo un cambio de perspectiva en el estudio de la comprensión. Esta teoría supone que para poder realizar el procesamiento cognitivo del texto, el lector construye tres niveles de representación: representación superficial, representación del texto base y representación del modelo de situación. El lector se enfrenta al texto de superficie a partir del cual elabora un modelo de texto base y un modelo de situación, por lo que estos niveles de representación son considerados como grados de profundidad que va alcanzando la comprensión tras cada ciclo de procesamiento.

La representación superficial se define como el nivel de representación más básico de la comprensión. Es un registro breve de los estímulos gráficos exactos, ya sean palabras u oraciones, que se han leído más recientemente. Su pérdida de la memoria ocurre después de unos pocos segundos, a menos que se deba memorizar por alguna razón especial o tenga una repercusión muy importante en la representación del significado del texto.

La representación del texto base se define como una copia semántica equivalente a la estructura superficial del texto y constituye sólo una parte de la representación mental final del proceso de comprensión. Por ejemplo, las tareas de verificación de oraciones, recuerdo, parafraseo y resumen son reproductoras de la información del texto base. Es decir que la base del texto es un nivel de representación que refleja la micro y la macroestructura del texto y sólo contiene información textual.

El modelo de situación es la representación mental final del proceso de comprensión. El lector alcanza este nivel de representación porque ha integrado la información del texto con sus conocimientos previos mediante la realización de

inferencias. Luego, la función del modelo de situación será retener la información por períodos largos de tiempo, recuperarla con facilidad, generar nueva información y utilizarla en situaciones que requieren acciones de resolución de problemas. Así, se puede decir que un lector ha comprendido un texto cuando es capaz de construir un modelo de situación que le proporcione los indicadores conceptuales y contextuales para reactivar información relevante de la memoria a largo plazo.

2.2.3. El Texto y Sus Estructuras

Enrique Bernárdez (1982) define el texto como “la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social” (p. 85). Esto es, el texto se produce en forma concreta por un hablante con una intencionalidad específica. Este enfoque es fruto del encuentro entre Lingüística del texto y Pragmática, lejos de los inicios de la lingüística textual, todavía anclados en la oración, en los cuales el texto no era más que una sucesión de oraciones.

La pragmática se abrió paso en la década del ochenta como una disciplina que estudia el lenguaje en tanto que acción: qué se hace al decir algo, como plantea Austin, o como Searle pone de manifiesto que el lenguaje es una forma de conducta. Por consiguiente, el significado de una palabra es su uso en el lenguaje; las expresiones verbales adquieren sentido únicamente en relación con las actividades de las que forman parte. En palabras de Van Dijk (1978) “la pragmática se ocupa, pues, de la relación entre la estructura textual y los elementos de la situación comunicativa sistemáticamente ligados a ella: todos estos elementos juntos conforman el contexto” (p. 81).

De manera que Escandell Vidal (1996) define a la pragmática como el “estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, entendido como el estudio de todos aquellos aspectos de significado que, por depender de factores extralingüísticos, quedan fuera del ámbito de la teoría semántica” (p. 39). Es decir que al trasladar el interés de la estructura del texto en sí mismo a su dimensión comunicativa, la lingüística del texto lo concibe como la materialización del discurso y lo toma como unidad de análisis de la lengua.

Así pues, con la pragmática, el concepto de producción y comprensión del texto toma otro rumbo. Van Dijk (1978) describe esta capacidad de un sujeto para producir y entender textos coherentes en contextos determinados partiendo de la suposición de que

existen dos niveles fundamentales en el estudio del texto: la macroestructura y la microestructura textual. Además, el texto organiza su contenido global en la denominada superestructura.

La macroestructura está constituida por las macroproposiciones o ideas fundamentales explícitas e implícitas del texto, con lo que todo discurso mantiene una unidad temática en su desarrollo, es decir, la estructura semántica del texto en su totalidad. La superestructura representa la forma como se organiza la información en el texto, esto es, la estructura textual formal. Por ejemplo, en un cuento, la macroestructura se formula en términos del tema que trata. Por su parte, la superestructura define el esquema que organiza y estructura el contenido de un texto, es decir, el esqueleto que caracteriza un género discursivo; por el ejemplo, las partes constitutivas del cuento (situación inicial, nudo o complicación, acciones, etc.).

En este nivel podemos encontrar inferencias macroestructurales (Tosti et al., 2018). Estas estrategias son usadas por el lector para vincular el significado de una proposición con la anterior y la posterior, posibilitando así la coherencia. Además, son utilizadas para resumir la información e identificar la idea principal o macroestructura semántica. Como la comprensión lectora involucra conocer el sentido del texto, para poder almacenarlo en su memoria, el lector debe realizar procesos basados en representaciones proposicionales y descubrir cuál es la información relevante y cuál no lo es.

Por otro lado, las microestructuras son el nivel de la base del texto en el que los componentes gramaticales se relacionan de manera coherente y cohesiva. Van Dijk (1978) las define como “estructuras de oraciones y secuencias de textos” (p. 55), diferenciándolas de las estructuras más globales del texto o macroestructuras. En el nivel microestructural de la lectura, se realizan inferencias de recuperación léxica y referencial.

Ripoll Salceda (2012) relaciona la microestructura con la coherencia local y la macroestructura con la coherencia global. La coherencia local se alcanza cuando el lector es capaz de conectar la información que está leyendo con la que ha procesado inmediatamente antes o con la que se encuentra en su memoria de trabajo. La coherencia global se alcanza cuando el lector es capaz de conectar la información que está leyendo con una representación general de lo que ha leído hasta el momento o con información anterior que ya no está presente en la memoria de trabajo. Sin embargo, en un nivel de mayor profundidad de lectura, el lector relaciona el texto leído con sus propios conocimientos, formando un modelo de la situación descrita en el texto.

2.2.4. Tipos de Inferencias

Debido a la naturalidad y velocidad con que la mente trabaja, desvelar el tipo, número y función de las inferencias generadas en cualquier situación de lectura, resulta una tarea sumamente compleja, por lo que han sido numerosos los intentos por clasificarlas. Las diferentes taxonomías hasta entonces establecidas atienden al número y tipo de inferencias que participan en el proceso de comprensión.

Se distinguen, en un eje temporal, inferencias a priori y a posteriori. Desde otra perspectiva, al referirse al nivel de complejidad del proceso cognitivo necesario, algunos hablan de inferencias on line u off line. Por otro lado, partiendo del hecho de que las inferencias implican la formación de una conclusión a partir de la información disponible, se habla de inferencias deductivas e inductivas o pragmáticas. Se denominan deductivas cuando la conclusión a la que se llega es lógica a partir de los datos disponibles, e inductivas o pragmáticas cuando las inferencias se basan en el conocimiento compartido de los sujetos de una misma cultura.

Cuando en el campo de la educación se habla de comprensión de textos escritos o comprensión lectora se utiliza la palabra inferencia, haciendo referencia a las inferencias pragmáticas (Ripoll Salceda, 2015). Estas inferencias son responsables, unas de la construcción del texto base, y otras del modelo de situación.

Existen distintos tipos de inferencias pragmáticas. Para el presente estudio se tomó como referencia la clasificación propuesta por Ripoll Salceda (2015), ya que resulta “compatible con las taxonomías existentes y (...) comprensible y útil para evaluar o desarrollar la habilidad inferencial de niños o adolescentes” (p. 111) y se basa en las preguntas que originan cada tipo de inferencias, lo que facilita la búsqueda de las mismas a partir de un cuestionario.

2.2.4.1. Inferencias tipo I o referenciales.

Se trata de inferencias que establecen a qué o a quién está haciendo referencia el texto (Ripoll Salceda et al., 2017). Responden a preguntas como “¿de qué / de quién habla el texto cuando dice...?”. Esta pregunta sirve para aclarar a qué se refieren las palabras y expresiones que están haciendo referencia a algún elemento que ya ha aparecido en el texto o que, a veces, aún no ha sido mencionado. También sirven para aclarar el significado de términos ambiguos o para deducir, a partir de la información disponible, el significado de

palabras desconocidas. Frecuentemente se trata de pronombres, pero también pueden ser sinónimos y elementos omitidos (Ripoll Salceda, 2019). Así, Ripoll Salceda (2015) adjudica a las inferencias tipo I tres tipos de funciones:

- Dar cohesión al texto relacionando referencias y referentes.
- Solucionar ambigüedades decidiendo a qué se refiere algún otro fragmento del texto. También hay ambigüedades producidas por la distancia entre el referente y la referencia.
- Aventurar el significado de palabras y expresiones desconocidas. Podría tratar de aventurar cuál es el significado de una expresión a partir de la información que encuentre en el texto y de sus conocimientos.

Estas inferencias de tipo 1 requieren conocimientos lingüísticos: conocimientos sintácticos, como el uso de los pronombres o las funciones de los términos de la oración y léxicos, como el significado de las palabras o palabras sinónimas, sobre cómo se estructura la oración y cómo transcurre normalmente la comunicación (Ripoll Salceda, 2019).

Ripoll Salceda (2016) encuentra que, al menos en apariencia, la competencia morfosintáctica puede ser útil para medir la comprensión, ofreciendo resultados similares a los de la comprensión oral. En el caso de las inferencias de tipo I, éstas reflejan la habilidad para encontrar el referente a partir del reconocimiento de unidades morfosintácticas como las anáforas o pronombres.

El autor señala que la competencia morfosintáctica es la puesta en práctica de conocimientos y procedimientos que permiten a una persona comprender y crear oraciones correctas según las reglas gramaticales de una lengua. Sin embargo, continúa, según lo que se sabe acerca de la comprensión lectora, tendría sentido intervenir en este nivel cuando es deficitario, ya que igual que sucede con la descodificación, una competencia morfosintáctica muy baja crearía un cuello de botella que impediría la puesta en práctica de otros procesos: el lector no puede integrar el significado de las oraciones del texto si no entiende la mayoría de éstas. A diferencia de lo que sucede con la descodificación, los problemas graves en la competencia morfosintáctica son infrecuentes, y cuando suceden tienen repercusión sobre la comprensión del lenguaje oral.

Por otro lado, además de proponer su propia clasificación de las inferencias, Ripoll Salceda (2019) las contrasta con clasificaciones anteriores. Así, las inferencias de tipo I

coinciden con las inferencias léxicas de Chikalanga¹ propuestas en el año 1992 y con las inferencias lingüísticas de Monfort y Monfort², del año 2013. Respecto a otras clasificaciones³, las relaciona con las de tipo automático, obligatorias, perceptivas, basadas en el texto y referenciales.

Monfort y Monfort (2013) mencionan que el poder clasificar las inferencias ayuda a predecir el tipo de dificultades que podemos encontrar no sólo en la patología del lenguaje, sino en las primeras etapas de su aprendizaje. En este caso se trataría de dificultades lingüísticas, es decir, la correcta interpretación de unidades morfosintácticas discretas, los chistes y los juegos de palabras, los refranes y las expresiones coloquiales, los recursos del lenguaje literario.

2.2.4.2. Inferencias tipo II o causales.

Responden a preguntas como “¿por qué?” o “qué relación hay entre... y ...?”. Su función es dar coherencia al texto estableciendo relaciones de causa-efecto que no están explícitas en él, ya que el emisor da por supuesto que el lector podrá aportarlas relacionando ideas dentro del texto (Ripoll Salceda, 2019).

Estas relaciones causales pueden ser físicas o estar relacionadas con los pensamientos y sentimientos de los personajes, especialmente con sus objetivos (Ripoll Salceda, 2015). Las aspiraciones y deseos de los personajes, así como sentimientos (envidia, venganza, altruismo, indignación) pueden ser la causa de sus acciones. Es decir que para la construcción de estas inferencias el lector necesita conocimientos sobre las relaciones causa-efecto básicas y el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el tema del texto y conocimientos sobre el pensamiento y el comportamiento de las personas.

La diferencia con las inferencias de tipo I es que en las tipo II son más importantes los conocimientos generales del lector (Ripoll Salceda, 2019). En cambio en las tipo I, que vinculan referentes y referencias, son claves los conocimientos lingüísticos, sobre cómo se estructuran las oraciones y cómo transcurre normalmente la comunicación.

¹ Ripoll Salceda sintetiza la clasificación formulada por Chikalanga en: Ripoll Salceda, J. C. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones sobre lectura*, (4), p. 110.

² Para una revisión de la clasificación propuesta por los autores: Monfort, I., & Monfort, M. (2013). Inferencias y comprensión verbal en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista de neurología*, (56), 141-146.

³ Para una revisión: León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos: estudios de lingüística*, 34(49-50), 113-125.

En contraste con otras clasificaciones, las inferencias de tipo II tienen mucha relación con las inferencias explicativas de Chikalanga, tanto con las lógicas-explicativas como con las pragmáticas explicativas (Ripoll Salceda, 2015). En la clasificación de Monfort y Monfort podrían ser parte de las inferencias lógicas, lógico-culturales y pragmáticas. En otras clasificaciones, se superpondrían parcialmente con las inferencias puente, hacia atrás, automáticas, obligatorias, basadas en los conocimientos del lector, de meta superordinada o elaborativas y puente de antecedentes causales.

2.2.4.3. Inferencias tipo III o predictivas.

En este caso las preguntas son del tipo “¿qué sucederá?”, “¿qué se puede predecir sabiendo que..?” o “¿para qué?”. Estas inferencias son del tipo predictivas, tratan de anticipar una consecuencia luego de la lectura del texto o de una parte de él. Ésta puede ser física, un estado mental de un personaje, o algo mucho más complejo como un cambio en la situación.

Un aspecto muy importante de este tipo de inferencias es que hacen que la comprensión lectora no sólo dependa de las características del texto o de las características estables del lector (conocimientos, capacidad intelectual, memoria de trabajo), sino que hacen entrar en juego ciertos aspectos del lector que no son estables en el tiempo, como la motivación o sus objetivos de lectura. Ripoll Salceda (2015) indica que “aunque es un tema muy poco estudiado, este tipo de inferencias podría relacionarse con el interés que despierta el texto” (p. 113).

Las clasificaciones de Chikalanga y Monfort y Monfort, no distinguen una clase que englobe las inferencias de tipo predictivo (Ripoll Salceda, 2015). Las inferencias de tipo III formarían parte de las inferencias pragmáticas-explicativas, lógicas, lógicoculturales y pragmáticas. Se trata, casi, de las mismas categorías que se han mencionado al hablar de las inferencias de tipo II, ya que tanto las inferencias de tipo II como las de tipo III tienen un componente causal. Sin embargo, las inferencias de tipo II son explicativas y garantizan la cohesión del texto, estableciendo relaciones entre sus elementos, mientras que las inferencias de tipo III no establecen relaciones entre elementos del texto, sino que anticipan nuevos elementos. Por eso, en otras taxonomías se suele considerar que las inferencias de tipo II son hacia atrás porque relacionan un elemento del

texto con otro que ya ha aparecido, mientras que las inferencias de tipo III son hacia adelante al anticipar nuevos elementos.

2.2.4.4. Inferencias tipo IV o elaborativas.

Este tipo de inferencias es el más vago de todos y responde a preguntas como “¿qué más puedes decir sobre esto?” engloba multitud de preguntas como dónde, con qué, cuántos, para quién, cuándo, cómo, etc (Ripoll Salceda, 2019). Se trata de aquellas inferencias que tienen que ver con el lugar, tiempo, aspecto de los personajes, elementos que utilizan y otras circunstancias en que se desarrolla el texto, permitiendo que el lector se forme una imagen más detallada del contenido del texto, con el fin de enriquecer su representación al añadir información relacionada con el mismo.

Los conocimientos generales y los conocimientos concretos sobre el tema del texto pueden suscitar infinidad de inferencias de este tipo (Ripoll Salceda, 2015). Además es importante que el lector cuente con conocimientos sobre el género literario del texto y sobre el autor y su contexto. Ripoll Salceda (2015) lo ejemplifica: “Si un historiador nos está hablando de un asesinato ocurrido unos años antes de nuestra era, no sería adecuado pensar que el arma homicida fue una pistola” (p. 115).

En un texto se podrían construir infinidad de inferencias de tipo IV, algo que también sucede con las de tipo III. No obstante, Ripoll Salceda (2015) encuentra que durante la lectura no se suelen realizar inferencias de tipo IV a no ser que el texto las favorezca o los objetivos del lector faciliten su formación.

En la clasificación de Chikalanga las inferencias de tipo IV se corresponden con las inferencias informativas, tanto lógicas como pragmáticas (Ripoll Salceda, 2015). En la de Monfort y Monfort serían una parte de las inferencias lógico-culturales. En otras clasificaciones se les llama inferencias elaborativas y, a veces, se distinguen algunos tipos particulares que reciben nombres como las inferencias de instrumento o las emocionales.

2.2.4.5. Inferencias tipo V o globales.

Responden a preguntas como “¿qué me están contando aquí?” o “¿qué quiere decir todo esto?”, indicando la intención del autor o el sentido del texto cuando estos no son transparentes (Ripoll Salceda, 2019). No se trata de preguntas relacionadas con un elemento concreto del texto, como una palabra o una estructura desconocida, sino de

preguntas que consideran el texto en su totalidad o una parte amplia de él, buscando interpretar ciertas formas de lenguaje figurado como las alegorías, la ironía o metáforas novedosas, o cuando se encuentra una moraleja o enseñanza en un texto. Para esto, es necesario contar con conocimientos sobre el mundo, sobre el tema del texto, sobre el autor, su contexto y sus intenciones y sobre los géneros literarios y sus convenciones. De manera tal que estas inferencias podrían considerarse, según Ripoll Salceda (2015), “auténticas inferencias” (p.116).

En las comparaciones que lleva a cabo el autor, no aparece ninguna categoría que coincida en la clasificación de Chikalanga con este tipo de inferencias, y en la de Monfort y Monfort pueden coincidir, en parte, con las inferencias pragmáticas (Ripoll Salceda, 2015). Entre los tipos de inferencias propuestos en otras taxonomías, las inferencias de tipo V estarían muy relacionadas con las inferencias globales y las temáticas. Sin embargo, en algunos modelos de comprensión se considera que el tipo de operaciones que se están describiendo no forman parte de la comprensión inferencial, sino que son propios de otro nivel que sería la comprensión crítica o evaluativa.

2.2.5. Género Narrativo

Alabau Rivas (2016) considera que el lenguaje debe estudiarse a través de los textos literarios, ya que se entienden estos como la mejor herramienta para construir significado. Además, sugiere que es el discurso literario el mejor ejemplo en cuanto a la variedad de registros y de usos pragmáticos y estéticos que pueden darse en el lenguaje.

Por otro lado, la literatura infantil y juvenil brinda al lector la oportunidad de participar activamente en el descubrimiento de su comprensión lectora mediante su disfrute, posibilitando la creación de oportunidades reales para favorecer la construcción de inferencias al interactuar con ellos (León et al., 2011).

Tradicionalmente, el discurso escrito ha sido clasificado bajo muchos tipos o categorías, aunque no siempre coincidentes. En general, y basándose en la estructura, suele asumirse una clasificación compuesta por textos descriptivos, expositivos, narrativos, persuasivos y procedimentales. Se optó por el género narrativo debido a que, como lo analizan Duque Aristizábal y colaboradores (2010), éste es el que posibilita mayor elaboración inferencial y permite un encuentro agradable del niño con la lectura.

Asimismo, Teberosky (citado en Arnoux, 1995), revela que “todos los individuos tendemos a interpretar las acciones humanas bajo la forma de una secuencia narrativa. La capacidad narrativa parecería iniciarse con la capacidad del lenguaje, aunque bajo las formas elementales del ‘y después’” (p. 169). Así pues, la narración es una de las formas de expresión más utilizadas desde la infancia como manera de significar la experiencia.

A su vez, se asume la importancia de este género ya que, citando a Arnoux (1995) “la narración es un género que organiza el pensamiento” (p. 170). Razón por la cual los investigadores de diferentes posiciones conceptuales tienen pocos desacuerdos acerca de la importancia de la lectura de cuentos para el desarrollo cognitivo del niño, por la comprensión temprana que ellos logran de estos (Duque Aristizábal & Vera Márquez, 2010).

Si se atiende a la estructura interna de la secuencia narrativa, se puede llegar a una superestructura narrativa que fundamenta su organización, que está constituida por un estado inicial, un programa de manipulación, uno de sanción y un estado final (Duque Aristizábal et al., 2010). El estado inicial remite a la carencia del personaje o los personajes en relación con un objeto de valor y el deseo de conseguir dicho objeto desencadena el programa narrativo. El programa de manipulaciones se corresponde con el momento de la historia donde los personajes se enfrentan a diferentes obstáculos para conseguir aquello que desean y no saben cómo alcanzarlo. El programa de sanción corresponde a la evaluación positiva o negativa de los resultados de las acciones que fueron realizadas en el programa de manipulación para resolver la incompetencia con respecto a la consecución de la meta deseada. Y el estado final es el momento de culminación de la historia en el que se logra o no la consecución del objeto de valor.

De manera que las narraciones hacen referencia a una serie de hechos iniciales, episodios, conflictos, estados emocionales, consecuencias, resoluciones y evaluaciones. Por lo que León y colaboradores (2011) concluyen que la lectura de un texto narrativo induce a más inferencias relacionadas con las emociones y sentimientos de los personajes de la historia, con las relaciones causales que se establecen entre las acciones y consecuencias de esas acciones que se producen en la historia, con las metas y deseos de esos personajes o con las predicciones que puedan generarse como consecuencia de esos deseos o metas de los protagonistas.

2.2.6. Desarrollo de la Comprensión Lectora

Desde una perspectiva cognitiva, se asume que la habilidad lectora se desarrolla por un procesamiento en distintos niveles, que abarca desde procesos básicos de percepción de grafemas, conversión grafema-fonema, reconocimiento de palabras y asignación de funciones sintácticas a las palabras que componen la oración, hasta procesos de mayor nivel como la integración del significado de las oraciones que forman un discurso y la realización de inferencias (Gallego Ortega et al., 2019).

Así pues, este proceso se divide en dos etapas. La primera, que se da antes de la adquisición de la comprensión lectora: la etapa alfabética, en la que se desarrollan estrategias de decodificación fonológica y la etapa ortográfica, donde se desarrollan estrategias de reconocimiento de la palabra. Ambas estrategias son suficientes para acceder a los conocimientos lingüísticos. Luego la segunda etapa, la comprensión lectora, se desarrolla desde la comprensión literal donde se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis, a la comprensión inferencial (Lastre et al., 2018).

Del mismo modo, Azcoaga (1979) ya había analizado la adquisición del aspecto semántico de la lectura en diferentes niveles, posteriores al aprendizaje del reconocimiento de signos gráficos, característicos del aprendizaje automático tanto de la lectura como de la escritura. Los niveles son:

- Decodificación de la palabra. Mientras el niño se halla en el nivel de lectura automática de polisílabos, su atención va siendo atraída por la decodificación de la palabra. Como aún reconoce dificultosamente los grafemas, ello es un obstáculo para la comprensión.
- Discriminación primera de los significados de las palabras. Este nivel coincide con la lectura de un conjunto de polisílabos que los niños se apresuran a sintetizar. Este esfuerzo suele afectar la pronunciación ya que no alcanzan a diferenciar todos los componentes de las palabras. Consecutivamente, estos niveles bloquean la comprensión de la frase.
- Captación del sentido de los significados. Ya en el nivel de lectura fluida la captación de los significados es un proceso crecientemente acelerado. Las dificultades dependen ahora del respeto a los signos de puntuación, a la

prosodia (que sólo puede darse correctamente cuando se advierte el sentido) y al enlace de aspectos cada vez más complejos de la comprensión.

- Captación del significado de la forma expresiva, evidente en la prosodia. El aspecto señalado en el nivel anterior da paso a una prosodia correcta, a la vez ajustada a la fluidez y a la capacidad para captar directamente el sentido de lo leído.
- Captación del aspecto formal del pensamiento. La lectura permite diferenciar las formas lógicas implícitas en el contenido y, por lo tanto, da lugar a las formas y relaciones más abstractas y de mayor complejidad.

Paralelamente, Van dijk (1983) considera que el proceso de adquisición de la capacidad de comprender un texto se caracteriza por ser un proceso que sigue un orden jerárquico. Primero se produce una captación de las relaciones causales, temporo-espaciales que aparecen en el texto y que se relacionan con la realidad referida, posteriormente se introducen elementos relativos al nivel pragmático y, por último, cuando se ha desarrollado avanzadamente el pensamiento abstracto, se puede operar a nivel macroestructural, superestructural y crítico, incluido por Ripoll Salceda (2015) en el nivel inferencial⁴.

En cuanto a este último, aunque existen datos que indican que todos los tipos de inferencia son realizados por el alumnado de educación infantil, primaria y secundaria, hay muy poca información sobre cómo es su evolución (Ripoll Salceda, 2015). Sin embargo, en estudios más recientes, Ripoll Salceda (2017) encuentra que al menos desde los siete años, los niños son capaces de realizar distintos tipos de inferencias a partir del contenido de una lectura, y que esta habilidad mejora a lo largo de la educación primaria.

Por otro lado, Azcoaga (1979) encuentra que en el aprendizaje normal, a los 8 o 9 años la lectura es fluida pero disprosódica y la comprensión está estrechamente ligada a las imágenes que acompañan al texto. El niño va saliendo del egocentrismo que caracterizó los estadios anteriores, por lo que no está aún en condiciones de formalizar relaciones de causa-efecto. Tiene dificultades para utilizar el “¿por qué?” causal empírico, agrupando elementos del pensamiento antes de lograr vincularlos mediante relaciones de causalidad o lógicas. Posteriormente, hacia los 10 a 12 años, la lectura es ya fluida y prosódica, denominada lectura expresiva. Como en lo que concierne al pensamiento del niño ya puede

⁴ Ripoll Salceda, en su propuesta de clasificación de las inferencias, menciona que el nivel crítico se relaciona con las inferencias tipo V.

formalizar las relaciones de causalidad, la comprensión es predominantemente explicativa y rebasa los contenidos de las imágenes unidas al texto.

De hecho, el segundo ciclo (a partir de cuarto grado) da comienzo al proceso de segunda alfabetización, que se caracteriza por la comprensión y producción de textos más extensos, complejos y específicos que aquellos trabajados en el primer ciclo (Melgar & Zamero, s.f.). Asimismo, es el ciclo indicado para desarrollar formas de reflexión gramatical y normativa que favorezcan la autonomía lectora y escritora y para usar la lengua escrita como herramienta para expresar con más fidelidad el propio pensamiento y sentimiento.

2.2.7. Contexto Educativo

Los estudios llevados a cabo por el ONE (Operativo Nacional de Evaluación) en 2005 en Lengua, especialmente en competencias lectoras, revelaron el alto porcentaje de alumnos de Argentina que se encontraba en el nivel más bajo. Asimismo, de la evaluación de PISA⁵ 2006, Argentina se encontraba, sobre los seis países latinoamericanos que participaron de la muestra, en el nivel más bajo en lectura (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Argentina, 2014). En función de dichos resultados, en el año 2008 se promulgó la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 con el objetivo de “sembrar el deseo de leer”.

Sin embargo, la cultura escolar transmitió durante años que leer era importante, pero no tanto como la gramática, la sintaxis, el cálculo (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Argentina, 2014). Por lo que la formación de lectores quedó por años acotada a la alfabetización en los primeros grados y luego a prácticas esporádicas de lectura silenciosa, oral, expresiva, comprensiva, pero sin pautar contenidos claros

Finalmente, en el marco de los principios establecidos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, en el año 2016, se aprobó el plan estratégico nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende”. En dicho Plan se define, entre sus ejes y objetivos, la “implementación de acciones tendientes a fortalecer los aprendizajes prioritarios para el desarrollo de capacidades complejas, con énfasis especial en capacidades para el dominio

⁵ El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Program for International Students Assessment) es un estudio que evalúa los logros en el aprendizaje de los jóvenes de 15 años, comprendidas en el estudio son matemática, lectura y ciencias. Se realiza cada tres años desde 2000 y cada cinco años se enfatiza un área diferente. En 2018 el énfasis estuvo en lectura.

de la comprensión lectora y la escritura”. (Legislación y Avisos Oficiales Primera sección, 2017, ítem 1.3.7)

En el año 2018, un nuevo informe PISA reveló una mejora en los resultados en Lectura en relación al año 2006 y 2012 (Evaluación PISA, 2019). Sin embargo, al comparar los niveles alcanzados por los estudiantes de Argentina con los restantes países de la región, la distribución de niveles de desempeño continúa muy cercana al promedio regional. Promedio que sigue ubicándose por debajo de la media de América Latina, la que, además, se encuentra sensiblemente por debajo del promedio de los países OCDE⁶ y más cercano a los países no OCDE, entre ellos, España.

En total, según dicho informe, los niveles de desempeño en lectura en Argentina muestran que cada cuatro estudiantes de 15 años evaluados, alrededor de dos se encuentran en el nivel de desempeño 2 o mayor, lo que implica que tienen, como mínimo, los conocimientos para la comprensión básica de las situaciones y un primer nivel de avance en las resoluciones de las situaciones que se les plantean. A su vez, la otra mitad de los estudiantes sólo ha podido realizar las tareas más simples frente a los textos presentados, manteniéndose en el plano de los datos explícitos, los contextos familiares y las relaciones más sencillas entre información evidente. Ello implica que han tenido dificultades para trabajar con inferencias y para leer materiales que sean menos habituales y simples, conforme las definiciones correspondientes al Nivel 1 de desempeño (el más bajo). Estas evidencias que aporta PISA en 2018 contribuyen a ratificar la necesidad de que el dominio de la lectura siga siendo una prioridad de política educativa en Argentina.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el diseño curricular establecido en la provincia de Buenos Aires (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2018) establece que al finalizar el cuarto grado debe esperarse que los alumnos hayan logrado:

- Ejercer las prácticas de lectura, escritura y oralidad propias del ámbito de la literatura con autonomía.
- Apropiarse de las prácticas de lectura y escritura para el estudio de diferentes temas, y puedan registrar información y exponerla en forma escrita u oral.

⁶ Este organismo, con base en París (Francia), actualmente está conformado por 35 países, entre los que se encuentran Alemania, Australia, Chile, Estados Unidos, Japón, México y el Reino Unido. Representando el 80% del comercio mundial y las inversiones.

- Poner la escritura al servicio de la comprensión en el ámbito del estudio.

Asimismo, para el quinto grado se espera que, en el transcurso del ciclo lectivo, los alumnos:

- Lean con creciente autonomía y analicen textos literarios pertenecientes a distintos géneros.
- Ejercen prácticas de escritor en torno a lo literario desde la planificación hasta la edición y difusión de los textos.
- Desarrollen criterios para seleccionar información apelando a distintos sistemas de búsqueda según se trate de publicaciones impresas o digitales.
- Reelaboren la información aprendida en textos escritos y exposiciones orales.
- Lean, seleccionen y discutan información y situaciones relevantes para la comunidad y se involucren y posicionen ante situaciones de interés social apelando a distintas prácticas del lenguaje

Según lo establecido por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018), algunos de los indicadores de avances son:

- Que logren realizar inferencias sobre lo que leen, formulando preguntas sobre lo que se va leyendo y poder responderlas.
- Reconocer motivaciones de los personajes y otras relaciones de causalidad en la narración.

De esta manera, en este punto, la lectura se encontraría en proceso de ser una herramienta para apropiarse de nuevos conocimientos, lo que prepararía a los alumnos para la transición al nivel secundario. Como propone UNICEF:

Si la propuesta de enseñanza del Segundo Ciclo es amplia, desafiante y variada en sus contenidos y tiene como foco el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo de los alumnos, se gestarán las condiciones que le permitan llevar a cabo sin dificultades la transición a la Escuela Secundaria (Melgar & Zamero, s.f., p. 2).

Es que a partir de cuarto grado comienza el segundo ciclo, que da comienzo al proceso de segunda alfabetización, caracterizada por la comprensión y producción de textos más extensos, complejos y específicos que aquellos trabajados en el primer ciclo. Asimismo, es el ciclo indicado para desarrollar formas de reflexión gramatical y normativa que favorecen la autonomía lectora y escritora y para usar la lengua escrita como herramienta para expresar con más fidelidad el propio pensamiento y sentimiento, así como para aprender los contenidos curriculares (Melgar & Zamero, s.f.).

2.3. Problema

¿Cómo es la comprensión inferencial de textos narrativos en los alumnos de quinto grado del Instituto Adventista de la ciudad de Baradero, provincia de Buenos Aires, en el año 2021?

2.4. Variable

Comprensión inferencial de textos narrativos.

2.4.1. Clasificación

Según su rol: Independiente.

Según su naturaleza: Cualitativa.

Según escala de medición: Ordinal.

2.4.2. Definición Conceptual

El nivel de comprensión de un texto se revela a través de la cantidad de inferencias que realiza el lector. Se considera una inferencia toda aquella información que forma parte de la representación que el lector se hace del texto, pero que no está incluida de forma explícita en él (Ripoll Salceda, 2007). Dicha información es recuperada por el lector a partir de la información contenida en el texto y de sus conocimientos previos.

2.4.2.1. Dimensiones.

- Inferencias de tipo I: Establecen a qué o a quién está haciendo referencia el texto.
- Inferencias de tipo II: Relacionan causalmente sucesos del texto que aparentemente resultan inconexos.
- Inferencias de tipo III: Tratan de anticipar la información que se podría presentar tras la lectura del texto o de una parte de él.
- Inferencias de tipo IV: Tienen que ver con el lugar, tiempo, aspecto de los personajes, elementos que utilizan y otras circunstancias en que se desarrolla el texto.
- Inferencias de tipo V: Indican cuál es la intención del autor o el sentido del texto cuando estos no son transparentes. Se trata de la moraleja.

2.4.3. Definición Operacional

Se utilizó como instrumento de medición un cuestionario elaborado a partir de la lectura del texto seleccionado, con el fin de indagar la comprensión inferencial y el uso de

los diferentes tipos de inferencias: tipo I (referenciales), tipo II (causales), tipo III (predictivas), tipo IV (elaborativas) y tipo V (global o de intención del texto). Se fijaron tres preguntas para las inferencias tipo I a IV y una pregunta correspondiente a la inferencia tipo V, tratándose ésta de la comprensión de la moraleja.

2.4.3.1. Modalidades.

El nivel de comprensión inferencial se midió de acuerdo a las siguientes modalidades:

- Alto: cuando están presentes todos los tipos de inferencias.
- Medio: cuando están presentes entre tres y cuatro tipos de inferencias.
- Bajo: cuando están presentes dos o menos tipos de inferencias.

2.4.3.2. Dimensiones.

TIPO I: Se considera presente cuando responde correctamente al menos 2 de las 3 preguntas formuladas. Se considera ausente cuando responde correctamente solo una o no se registra ninguna respuesta.

TIPO II: Se considera presente cuando responde correctamente al menos 2 de las 3 preguntas formuladas. Se considera ausente cuando responde correctamente solo una o no se registra ninguna respuesta.

TIPO III: Se considera presente cuando responde correctamente al menos 2 de las 3 preguntas formuladas. Se considera ausente cuando responde correctamente solo una o no se registra ninguna respuesta.

TIPO IV: Se considera presente cuando responde correctamente al menos 2 de las 3 preguntas solicitadas. Se considera ausente cuando responde correctamente solo una o no se registra ninguna respuesta.

TIPO 5: Se considera presente cuando responde correctamente la pregunta. Por el contrario, se considera ausente si no la responde o la responde incorrectamente.

2.4.4. Indicadores

Datos registrados a partir de las respuestas de los alumnos a cada una de las preguntas referidas al texto.

2.5. Población y Muestra

La población a la que se generalizarán los hallazgos, está conformada por todos los estudiantes cursantes de quinto grado, de nivel socio-económico medio, con desarrollo normotípico, en la ciudad de Baradero en el año 2021.

La muestra se conformó con 20 alumnos cursantes del quinto grado de la escuela primaria del Instituto Adventista Baradero, en la ciudad de Baradero, provincia de Buenos Aires, durante el año 2021.

Aunque no se presentaron casos, no se incluirían en la población muestral aquellos niños diagnosticados con trastornos en el lenguaje y el aprendizaje.

El Instituto Adventista Baradero (<https://iabar.educacionadventista.com/>) es un establecimiento educativo fundado en 2010, de gestión privada, mixto, de jornada simple y con orientación en valores cristianos. Ofrece un sistema de enseñanza con profesores calificados y consultoría pedagógica especializada. Cuenta además con servicios y contenidos digitales que complementan la enseñanza en diferentes plataformas.

Así pues, su pedagogía está orientada a la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando equilibradamente la vida espiritual, intelectual, física, social, emocional y vocacional de los estudiantes. Los alumnos que concurren se encuentran dentro de un nivel socio-económico medio.

2.6. Procedimiento, Técnica e Instrumentos

En la presente investigación, se trabajó con un diseño de tipo descriptivo y transversal. Es de corte descriptivo, ya que busca caracterizar y determinar cómo se encuentra la variable en la muestra seleccionada. Es transversal, según el período y secuencia del estudio, ya que se aborda la variable en un determinado momento, haciendo un corte en el tiempo, sin realizar un seguimiento de la misma.

El muestreo fue intencional o no probabilístico, en el que participaron los alumnos que se hallaban en el aula en el momento de la administración de la prueba. Previamente no se incluyeron en la muestra los estudiantes diagnosticados con discapacidad o dificultades específicas de aprendizaje y/o del lenguaje, según información de la docente.

El material utilizado consistió en una fábula con moraleja poco conocida (ver anexo 2), lo cual evitó que algunos docentes lo hubieran trabajado antes con los niños. La historia se presentó en un formato corto y conciso. El texto fue seleccionado a partir de trabajos realizados por el Dr. Juan Cruz Ripoll Salceda, presentado en su curso: “Intervención en la comprensión inferencial del lenguaje. Estrategias prácticas”⁷. Luego se adaptó el vocabulario al de los niños de nuestro país.

Para determinar si los estudiantes realizaban procesos inferenciales, se utilizó como instrumento de medición un cuestionario elaborado a partir de la lectura del texto seleccionado con el fin de indagar la comprensión inferencial y el uso de los diferentes tipos de inferencias: tipo I (referenciales), tipo II (causales), tipo III (predictivas), tipo IV (elaborativas) y tipo V (global o de intención del texto). Se fijaron tres preguntas para las inferencias tipo I a IV y una pregunta correspondiente a la inferencia tipo V, tratándose ésta de la comprensión de la moraleja (ver anexo 3). Las preguntas no seguían el orden que se ha expuesto aquí, sino el mismo orden en el que la información aparecía en el texto. Luego fue enviado el texto y cuestionario al Dr. Ripoll Salceda para ser revisado y corregido.

El texto fue presentado a dos niños para probar las consignas, las instrucciones y el procedimiento. Este pilotaje permitió delimitar los aspectos metodológicos para así garantizar decisiones adecuadas en el estudio del problema de investigación propuesto.

⁷ Curso dictado vía webinar el día 25/9/2020, organizado por las Lic. Ana Belén Matínez Lietos y Nancy Mantiñan.

Una vez obtenidas las respuestas, y siguiendo los procedimientos abordados por el Dr. Ripoll en sus investigaciones, se desarrolló una matriz de respuestas correctas (Anexo 4), que sería utilizada para evaluar las respuestas de los alumnos.

Posteriormente se estableció contacto con el colegio y se explicó oralmente y por escrito el procedimiento a seguir; por último se les entregó una copia del texto.

El texto y las preguntas fueron impresos en una hoja en la que los alumnos podían escribir sus respuestas. Los alumnos realizaron las pruebas en sus aulas con la supervisión de su profesora y durante el horario de cursado, procurando dar a cada alumno el tiempo necesario para finalizarlas.

Luego de establecer los reparos éticos, con el consentimiento de los padres para realizar el estudio, la prueba se administró durante una jornada escolar y de forma colectiva en la sala de clase. Se informó al alumnado respecto del anonimato de las respuestas y de sus condiciones estrictamente individuales. Los niños aceptaron participar y se entregó una copia a cada alumno para que leyera el texto y respondiera las preguntas de manera escrita. Las mismas eran de respuesta breve y los alumnos podían volver a consultar el texto en caso de necesitarlo.

La corrección fue realizada asignando un punto a las respuestas compatibles con las indicaciones de la matriz de corrección (correctas) y cero puntos a las respuestas no compatibles (incorrectas). (Anexo 1).

2.7. Plan de Análisis de Datos

Para analizar los resultados obtenidos, se utilizaron cuadros de resumen y métodos gráficos, a fin de facilitar la lectura de los datos y poder compararlos a partir de la triangulación de métodos cualitativos y cuantitativos, de manera tal de lograr una interpretación lo más exhaustiva posible sobre la variable y extraer conclusiones pertinentes.

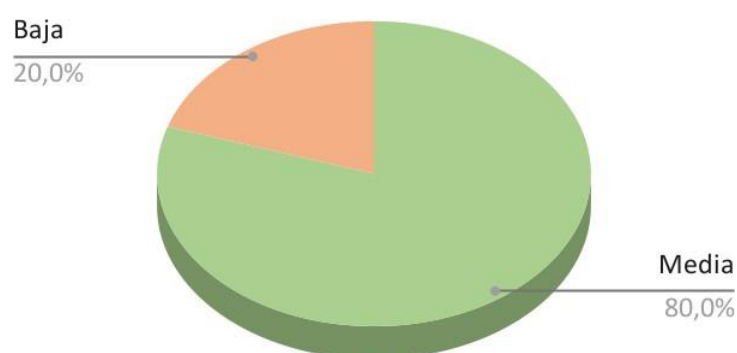
3. Contexto de Realidad

3.1. Presentación y Análisis de Datos

Del análisis de lo obtenido de la recolección de datos, se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfico 1

Distribución porcentual de alumnado de quinto grado del Instituto Adventista de la ciudad de Baradero en el año 2021, según nivel de comprensión inferencial de textos narrativos.



Fuente: Elaboración propia.

Del total de 20 alumnos, 16 presentaron un nivel de comprensión medio y 4 un nivel bajo. No se halló el nivel alto en ninguno de los alumnos ya que ninguno logró construir la totalidad de las inferencias.

Tabla 1

Número de alumnos de quinto grado del Instituto Adventista Baradero en el año 2021, según cantidad de inferencias logradas.

Nivel de comprensión	Tipos de inferencias presentes	Nro de alumnos	Porcentaje de alumnos
Bajo	1	0	0%
Bajo	2	4	20%
Medio	3	8	40%
Medio	4	8	40%
Alto	5	0	0%
TOTAL		20	100%

Fuente: Elaboración propia.

Del 80% de los alumnos que presentaron un nivel de comprensión medio, la mitad lo logró formando 3 tipos de inferencias, mientras que la otra mitad lo hizo con 4 tipos de inferencias. Sólo el 20% utilizó 2 tipos de inferencias para comprender el texto, alcanzando un nivel de comprensión bajo. No se registraron casos con un nivel de comprensión alto.

Tabla 2

Alumnos de quinto grado del Instituto Adventista Baradero en el año 2021 según tipo de inferencia lograda.

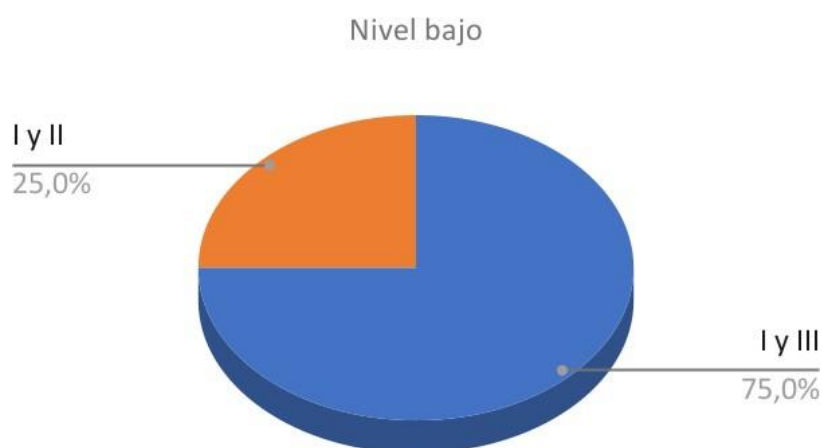
	Número de alumnos	Porcentaje de alumnos
tipo I	20	100%
tipo II	16	80%
tipo III	16	80%
tipo IV	7	35%
tipo V	5	25%

Fuente: elaboración propia.

Las inferencias que se presentaron con mayor dificultad fueron las tipo IV, utilizadas por el 35% de los alumnos y tipo V, utilizadas por el 25% de los alumnos.

Gráfico 2

Número de alumnos de quinto grado del Instituto Adventista Baradero en el año 2021, con 2 inferencias logradas para un nivel de comprensión bajo, según tipos de inferencias utilizadas.



Fuente: Elaboración propia.

De los alumnos que presentaron un nivel de comprensión bajo, 3 alumnos, que representan el 75%, lograron dicho nivel al construir inferencias tipo I y III. Sólo un alumno utilizó la combinación de inferencias I y II.

Tabla 3

Alumnos de quinto grado del Instituto Adventista Baradero en el año 2021 que presentan un nivel de comprensión medio, según tipos de inferencias utilizadas.

Inferencias	Nro. de alumnos	Porcentaje de alumnos
I, II, III, IV	5	31,25%
I, II, III	5	31,25%
I, II, III, V	2	12,50%
I, II, IV, V	1	6,25%
I, II, IV	1	6,25%
I, II, V	1	6,25%
I, III, V	1	6,25%
TOTAL	16	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

Las combinaciones más utilizadas para alcanzar un nivel de comprensión medio fueron I a III, y I a IV.

Gráfico 3

Número de alumnos de quinto grado del Instituto Adventista Baradero en el año 2021, con 3 inferencias logradas para un nivel de comprensión medio, según tipos de inferencias utilizadas.



Fuente: elaboración propia.

De los alumnos que presentaron un nivel de comprensión medio utilizando 3 tipos de inferencias, la mayoría incluyó, entre ellas, las inferencias tipo I y II. El 62,5% utilizó además las inferencias tipo III.

Sólo un alumno no alcanzó a utilizar inferencias tipo II (12,5%). Sin embargo, logró formar inferencias tipo V, siendo éstas las más complejas.

Gráfico 4

Número de alumnos de quinto grado del Instituto Adventista Baradero en el año 2021, con 4 inferencias logradas para un nivel de comprensión medio, según tipos de inferencias utilizadas.

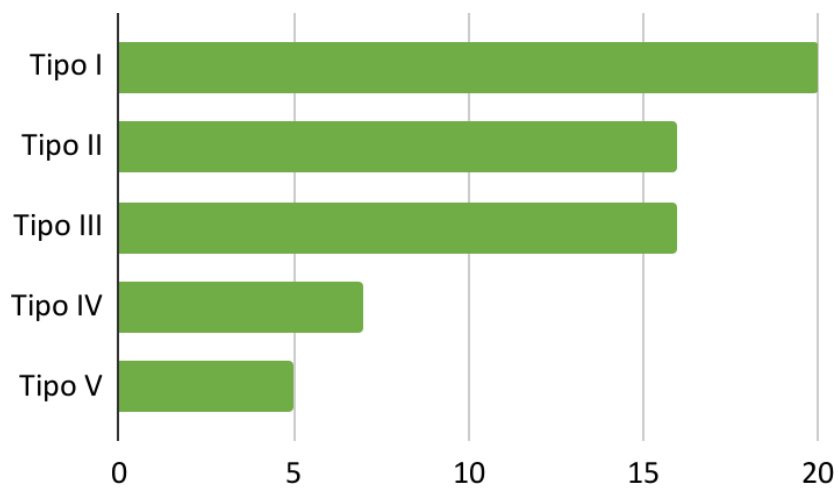


Fuente: Elaboración propia.

Todos los alumnos que alcanzaron un nivel de comprensión medio utilizando 4 tipos de inferencias, incluyeron entre ellas las tipo I y II.

Gráfico 5

Número de alumnos de quinto grado del Instituto Adventista Baradero en el año 2021, según tipo de inferencia lograda.

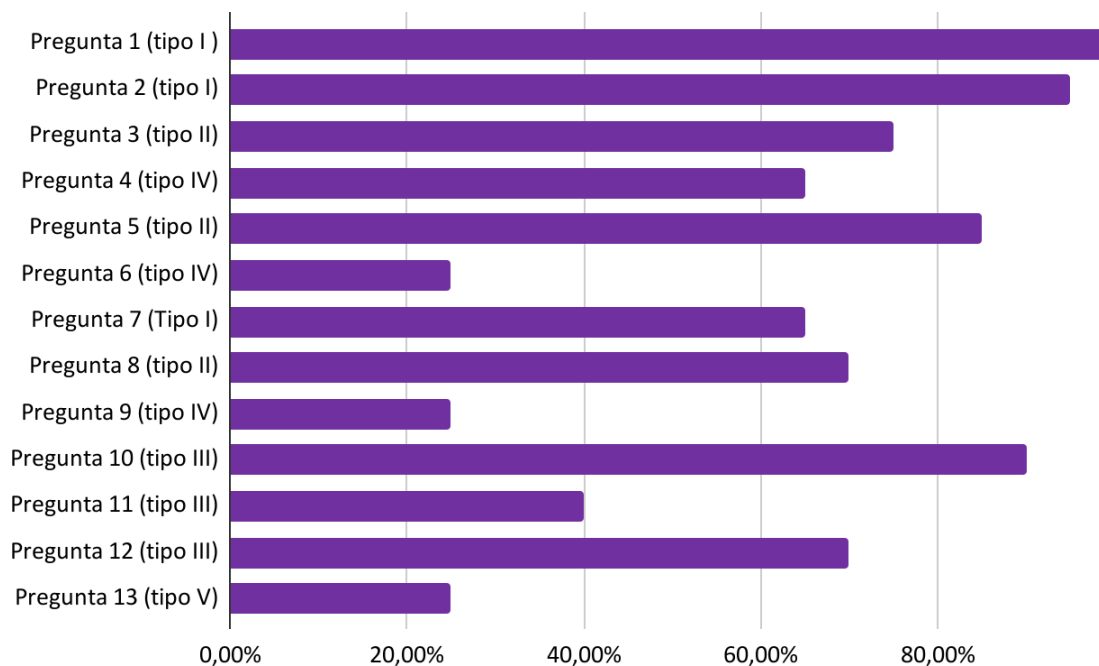


Fuente: elaboración propia

En un análisis por tipos de inferencias, el nivel de comprensión desciende desde las tipo I hasta las tipo V. La caída marcada se da a partir de las inferencias tipo IV.

Gráfico 6

Porcentaje de alumnos de quinto grado del Instituto Adventista Baradero en el año 2021 que respondieron correctamente, según número de pregunta.



Fuente: elaboración propia.

Las preguntas 6, 9, 11 y 13 son las que presentaron mayor dificultad. Las preguntas 4, 7, 8 y 12 no superaron el 75% de alumnos que respondieron correctamente.

Tabla 4

Número de alumnos de quinto grado que respondieron correcta e incorrectamente en el Instituto Adventista Baradero en el año 2021 según número de pregunta y tipo de inferencia.

Pregunta nro.	TIPO	Total de alumnos	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	Inferencias presentes
1	I	20	20	0	
2	I	20	19	1	
7	I	20	13	7	20
3	II	20	16	4	
5	II	20	17	3	
8	II	20	14	6	16
10	III	20	18	2	
11	III	20	8	12	
12	III	20	14	6	16
4	IV	20	13	7	
6	IV	20	5	15	
9	IV	20	5	15	7
13	V	20	5	15	5

Fuente: elaboración propia.

La reducida cantidad alumnos que lograron construir inferencias de tipo IV es marcada por las preguntas 6 y 9, ya que sólo 5 alumnos respondieron correctamente, al igual que la pregunta correspondiente a las inferencias tipo V.

De las preguntas correspondientes a las inferencias tipo III, la número 11 fue la que presentó mayor dificultad, no superando la mitad de aciertos.

De las inferencias tipo I, la pregunta 7 fue la que presentó mayor dificultad.

4. Contexto de Justificación

4.1. Interpretación y discusión

Del análisis de los datos obtenidos se elaboraron las siguientes interpretaciones:

4.1.1. Comprensión inferencial de textos narrativos.

El 80% de los alumnos de quinto grado del Instituto Adventista de la ciudad de Baradero presenta una comprensión inferencial en un nivel medio (Gráfico 1). Resultado que supera el revelado en el informe PISA del año 2018, donde sólo la mitad de los alumnos evaluados tenían, como mínimo, los conocimientos para la comprensión básica de las situaciones y un primer nivel de avance en las resoluciones de las situaciones que se les plantean. A su vez, la otra mitad de los estudiantes sólo había logrado mantenerse en el plano de los datos explícitos y las relaciones más sencillas entre información evidente, indicando las dificultades para trabajar con inferencias.

Dicho nivel de comprensión inferencial hallado en la mayoría de los alumnos de la muestra del presente estudio, responde a uno de los indicadores de avances según lo establecido en el año 2018 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: poder realizar inferencias sobre lo que leen.

En un análisis de las dimensiones de la variable en estudio, se encontró que las inferencias más utilizadas fueron las tipo I, presentes en el 100% de los alumnos (Tabla 2). Esto indica que la totalidad de la muestra posee conocimientos lingüísticos, sobre cómo se estructuran las oraciones y cómo transcurre normalmente la comunicación.

El 80% de los alumnos logró construir inferencias tipo II y tipo III, lo que refleja que la mayoría posee conocimientos sobre las relaciones causa-efecto básicas y el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el tema del texto y conocimientos sobre el pensamiento y el comportamiento de las personas; y que posee la capacidad de anticipar nuevos elementos y realizar predicciones.

Las inferencias que se presentaron con mayores dificultades para la comprensión del texto fueron las tipo V, presentes en 5 alumnos de un total de 20, y las tipo IV, presentes en 7 alumnos (tabla 2), ambas consideradas más complejas. Esto indica que la mayoría no logró alcanzar una mayor capacidad reflexiva ni llevar a cabo una lectura más profunda del texto, lo que conduce a dificultades del alumnado para establecer relaciones complejas entre unidades de información que han de ser activadas desde el conocimiento previo.

Por otro lado, de los alumnos que presentaron un nivel de comprensión medio, el 50% lo hizo utilizando 4 tipos de inferencias, mientras que la otra mitad logró 3 inferencias (Tabla 1). Las combinaciones de inferencias más utilizadas fueron tipo I a tipo III y tipo I a tipo IV (Tabla 3).

De los 4 alumnos que presentaron un nivel de comprensión bajo, 3 no lograron construir inferencias tipo II (Gráfico 2), lo que refleja las dificultades para establecer relaciones de causa-efecto básicas o conocimientos insuficientes sobre el funcionamiento de las cosas, sobre el tema del texto y sobre el pensamiento y el comportamiento de las personas. Sin embargo, a pesar de su nivel de comprensión inferencial bajo, estos alumnos utilizaron inferencias tipo III, que reflejan el interés hacia el texto, considerado éste un punto clave para los avances en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora.

4.1.2 Inferencias tipo I

Este tipo de inferencias se encontró presente en la totalidad de la muestra (Tabla 2 y Gráfico 5). Las mismas son fáciles de hacer y los alumnos aprenden a realizarlas antes que el resto de las inferencias, ya que ponen en primera instancia el funcionamiento solo de la memoria a corto plazo y la capacidad de hacer inferencias obvias de acuerdo con la información retenida del texto leído.

Además, este resultado refleja la capacidad de los niños para relacionar de manera coherente y cohesiva los componentes gramaticales del texto, logrando la comprensión a nivel microestructural, lo que asegura la coherencia local y la representación del texto base.

Sin embargo, como menciona Ripoll Salceda (2012), cabe la posibilidad de que el lector tenga dificultades más sutiles para lograr las inferencias tipo I cuando el referente y la expresión anafórica están distanciados, o cuando existen distintos candidatos a ser el referente. Es decir que estas inferencias son más fáciles de hacer si hay menor cantidad de información intermedia en el texto entre las dos partes a conectar, es decir, si el o los dos fragmentos del texto que se van a tener en cuenta para formular la pregunta están contiguos y son cortos.

Esto puede verse en la pregunta 7 “¿A quién se refiere cuando dice ‘su amigo’?”, que fue la que mayor dificultad presentó entre las preguntas para las inferencias tipo I (tabla 4) por ser mayor la distancia entre el referente y la referencia, poniendo a prueba la memoria de trabajo, según lo mencionado ya en el marco teórico. En su lugar, algunos no

comprendieron que se trataba de Androcles, respondiendo que se refería al león, que era el nombre que se encontraba más cercano. Otros alumnos que fallaron, no comprendieron correctamente la pregunta, registrándose respuestas como por ejemplo, “un gran compañero” (alumno 16), “a un amigo fiel” (alumno 19).

4.1.3. Inferencias tipo II

En relación a las inferencias tipo II o causales, éstas se encontraron presentes en el 80% de los alumnos, lo que refleja que son capaces de relacionar causalmente elementos del texto.

De las preguntas para este tipo de inferencias, si bien los resultados fueron relativamente similares, la pregunta 8 “¿Por qué el león se comportaba como la mascota de Androcles?” fue la que presentó mayores dificultades (Tabla 4), ubicándose ésta dentro de las preguntas que no superaron el 75% de respuestas correctas (Gráfico 6).

De los 6 alumnos que no lograron responder correctamente a dicha pregunta (Tabla 4), algunos no alcanzaron a establecer una relación de causalidad entre las acciones que se describen a lo largo del texto y la conducta del león similar a la de una mascota, observándose respuestas como, por ejemplo, “Porque era bueno con él” (alumno 4). Otros, en cambio, no respondieron a la pregunta, por ejemplo “Porque deseaba ser ayudado” (Alumno 2).

A su vez, esta pregunta resultó ser más compleja que el resto de las del mismo tipo, ya que era necesario relacionar más cantidad de información contenida en la memoria de trabajo e integrarla en una idea más global del texto. Como afirma Ripoll Salceda, cuanto mayor sea la cantidad de información del texto y de los propios conocimientos que podamos tener activa bajo el foco de la atención al mismo tiempo, mayor será la probabilidad de que establezcamos relaciones entre los elementos del texto y entre los elementos del texto y nuestros conocimientos.

En cuanto a la pregunta 3 “¿Por qué Androcles habrá querido ayudar al león?”, algunos alumnos lo explicaron como una respuesta ante el pedido del león, estableciendo relaciones entre elementos presentes en el texto (“Porque el león estaba muy herido y le pidió ayuda”, alumno 20), mientras que otros respondieron desde la empatía (“Porque sintió lástima y fue amable”, alumno 14). Ambas estrategias para buscar la causalidad se consideraron válidas, ya que en ambos casos es el león herido lo que moviliza los sentimientos y el buen accionar de Androcles. El primer grupo de alumnos buscó la

respuesta estableciendo relaciones de causalidad entre dos acciones presentes en el texto (ante el pedido de un personaje, el otro responde). El segundo tipo de respuesta registrada tiene que ver, como menciona Ripoll Salceda (2015), con los pensamientos y sentimientos del personaje que justifican sus acciones. El autor menciona que muchas veces los lectores hacen inferencias automáticas sobre los personajes donde incluyen las emociones de estos, porque se asocian a características que cambian como resultado de los deseos que tienen los personajes.

En la pregunta 5 ¿Por qué pensás que el león invitó a Androcles a la cueva?”, los 3 alumnos que fallaron (Tabla 4) no lograron interpretar la actitud de agradecimiento del león, sino que se remitieron a los sucesos que se presentan más adelante en el texto para encontrar la finalidad de la invitación (compartieron el alimento).

4.1.4. Inferencias tipo III

Respecto a las inferencias tipo III o predictivas, el 80% de los alumnos lograron realizarlas (tabla 2), lo que indica que también son capaces de llevar a cabo predicciones.

Ripoll Salceda (2012) considera que las inferencias tipo III podrían relacionarse con el interés que despierta el texto. Dichas inferencias pudieron verse incluso en los alumnos con nivel de comprensión inferencial bajo, lo cual indica que la fábula utilizada despertó el interés en los alumnos más allá de su nivel de comprensión lectora.

Dicho dato ofrece un pronóstico favorable en cuanto a su avance en la comprensión lectora, ya que se considera la importancia de la lectura placentera como fundamento para el aprendizaje lector, puesto que es más probable que se construyan inferencias si se lee con interés. En este sentido, se ha visto cómo el hecho de promover el gusto por la lectura aún fuera del ámbito escolar y desde edades tempranas ha tenido su efecto en el interés que va despertándose hacia otros tipos de lectura a medida que el niño avanza en su adquisición.

Sin embargo, la pregunta 11 “Después de esta historia, ¿qué sucederá si Androcles se encuentra con otros leones?”, fue la que mayor dificultad presentó para las inferencias tipo III (Tabla 4). A su vez fue una de las que mostró mayor cantidad de respuestas incorrectas en el total de las preguntas formuladas, con 8 aciertos de 20. Probablemente esto se deba a que se plantea un cambio de situación, dado que se pregunta sobre la reacción de nuevos personajes (“otros leones”) que no forman parte de la fábula. Esto

exige la creación de una nueva escena distinta de la que se presenta en el texto ofrecido, lo que pone en juego otros procesos lingüísticos y cognitivos.

En cuanto a la pregunta 12 ¿Qué reacción tendrá el emperador cuando vuelva a ver a Androcles?”, 6 alumnos de 20 fallaron, los cuales no pudieron relacionar todos los elementos presentados en el texto para conformar una idea global y, en función de ésta, poder inferir los sentimientos que podría tener el emperador hacia el esclavo. En su lugar, respondieron con una actitud negativa y autoritaria por parte del emperador, habiendo pasado por alto la razón por la que decidió liberar al esclavo (alumno 5: “Enojo”; alumno 15: “Lo va a odiar”; alumno 18: “Lo va a encerrar y lo va a matar a base de leones”).

En relación a la pregunta 10 ¿Cómo pensás que siguió la relación entre Androcles y el león luego de ser liberados? 18 alumnos de 20 respondieron correctamente. Probablemente esto se deba a que al referirse a los personajes principales y a un tema tan familiar como es la amistad, los niños tengan mayor información en el texto y más conocimientos previos necesarios para construir esta inferencia.

4.1.5. Inferencias tipo IV

En las inferencias tipo IV o elaborativas, se evidenció un descenso considerable respecto a las inferencias anteriores (Gráfico 5), con sólo 7 alumnos que lograron realizarlas (Tabla 2). Esto indica que la mayoría de los niños de la muestra no logró integrar la información contenida en el texto con sus conocimientos previos para construir el contexto en el que transcurre la historia. Para esto, era necesario llevar a cabo una lectura más profunda, sin pasar por alto las pistas que otorgaba el texto.

Las preguntas que marcaron este descenso fueron la 6 y la 9, con un número de 5 respuestas correctas cada una (Tabla 4). Ambas preguntas, a su vez, fueron las que, al igual que la pregunta 13 (tipo V), tuvieron mayores dificultades en el total de las preguntas formuladas (las tres con un 25% de respuestas correctas, como se observa en el gráfico 6).

Estas dos preguntas de tipo IV, se enfocan en el contexto en el que transcurre la historia: el imperio romano. Contexto en el que los niños se encuentran familiarizados por la formación cristiana que poseen desde el nivel inicial como parte de la currícula institucional. En este sentido, Ripoll Salceda (2015) afirma que, es importante tener conocimientos sobre el tema del texto, además de poseer la capacidad de aplicarlo en situaciones nuevas.

Para la pregunta 6 ¿Qué aspecto tendría el emperador?, las respuestas dadas por parte de los alumnos que fallaron fueron del tipo “Remera larga y un gorro marrón” (alumno 18), es decir, descripciones al azar. Algo similar ocurrió para la pregunta 9 ¿Cuándo pudo transcurrir la historia?, registrándose, entre las consideradas incorrectas, respuestas como “En épocas medievales” (alumno 7). Dichas afirmaciones fueron fundadas sólo en la esclavitud, lo que los ubicaba en un tiempo pasado, según lo comentado entre los alumnos.

Es probable que las dificultades encontradas para responder estas dos preguntas radiquen en el hecho de que las pistas que llevaban al contexto en el que transcurría la historia se encontraban muy ocultas, lo que requería una atención especial en el texto para poder relacionarlas con sus conocimientos previos.

En la pregunta 4 “¿Con qué pensás que le pudo sacar la espina Androcles al león?” se obtuvieron mejores resultados, con 7 respuestas incorrectas, a diferencia de las registradas en el párrafo anterior, con 15 fallos (Tabla 4). Los alumnos que fallaron en la pregunta 4 afirmaron, en su mayoría, que el esclavo pudo quitar la espina con una pinza. Este tipo de respuesta fue considerada incorrecta ya que demuestra que no pudieron ubicarse en el contexto en el que transcurría la escena, donde el esclavo se encontraba en un momento histórico diferente al actual, acababa de escapar y se hallaba en medio de un bosque.

4.1.6. Inferencias tipo V

Finalmente, sólo 5 alumnos lograron construir inferencias tipo V (Tabla 2). La idea central de la moraleja empleada en el instrumento de investigación es que “los buenos actos siempre son recompensados”.

Los alumnos que fallaron no lograron extraer la idea global de lo leído o comprender la intención final del texto. De manera que los alumnos que respondieron de manera incorrecta sólo consideraron un aspecto de la moraleja, sin comprenderla en su totalidad. Para ilustrar mejor, algunos alumnos respondieron sobre la importancia de ayudar, como por ejemplo “que ayudar es bueno” (alumno 1), mientras otros hablaron de la amistad, como por ejemplo “que los amigos son importantes” (alumno 6).

Como se expuso en el marco teórico, para formar estas inferencias es necesario contar con conocimientos sobre el mundo y sobre el tema del texto, su contexto y sus intenciones para, con esto, formar una representación mental del texto combinando la

información que aparece en el propio texto con los conocimientos del lector, por lo que se definen como “auténticas inferencias” al considerar, a diferencia de las inferencias anteriores, el texto en su totalidad. Se entiende entonces que estos alumnos no han logrado integrar lo leído en una idea generalizadora, estableciendo relaciones a nivel semántico y pragmático.

4.2. Conclusiones

La primera conclusión que emana de estos resultados indica que la mayoría de los niños de quinto grado tienen un nivel de comprensión inferencial de textos narrativos medio.

En cuanto a la utilización de inferencias para lograr la comprensión lectora, las más utilizadas fueron las tipo I y tipo II, las cuales reflejan los conocimientos lingüísticos y conocimientos generales que logran aplicar a diferentes contextos. En cuanto a las inferencias tipo III, se consideran un punto clave para los avances en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora al reflejar éstas el interés hacia el texto. Dichas inferencias pudieron verse incluso en alumnos con nivel de comprensión inferencial bajo.

En relación a las inferencias tipo IV y tipo V, un gran porcentaje no logró construirlas, lo que revela el compromiso a nivel elaborativo y para integrar en una idea global la información presentada en el texto, para lo que es necesario una mayor capacidad reflexiva y una lectura más profunda, haciéndose evidentes las dificultades para alcanzar la coherencia global y formar así el modelo de situación descrito en el texto.

Los mayores inconvenientes en la construcción de inferencias podrían deberse a la falta de estrategias de comprensión suficientes, las dificultades para relacionar la información del texto con los conocimientos previos y/o para establecer relaciones conceptuales a nivel semántico y pragmático.

Al finalizar el trabajo de investigación, teniendo en cuenta el marco teórico recorrido y el posterior análisis de los datos obtenidos, se concluye que es importante entrenar al niño en la realización de preguntas inferenciales que lo conduzcan a una reflexión más profunda sobre el texto leído, con el fin de evitar el estancamiento en la comprensión lectora y asegurar la formación de todos los tipos de inferencias. De esta manera se favorece el desarrollo de un nivel de comprensión inferencial de textos que permite a los niños alcanzar un conocimiento cada vez más profundo, abstracto y

complejo, otorgándoles además un mejor desempeño en los niveles de educación posteriores y superiores.

4.3. Limitaciones

Entre las dificultades que se presentaron para llevar a cabo la investigación, se destaca la dificultad para acceder a las autoridades de la institución debido al distanciamiento social, preventivo y obligatorio dispuesto por el Gobierno Nacional a raíz de la pandemia de Covid-19 y a los permanentes cambios en los protocolos para ingresar a la institución y tomar contacto con los alumnos.

Esto afectó además la metodología para la recolección de datos, que se vio limitada a la respuesta escrita de cada niño. Estas, al ser en muchos casos breves y sin argumentaciones, no permitieron la claridad que habrían tenido si se tomaban de manera oral, ahondando en el razonamiento que realizaba cada niño para llegar a la respuesta dada.

Por otro lado, el tamaño de la muestra se vio limitado para un análisis cualitativo más amplio.

4.4. Sugerencias

De cara a futuros estudios, se podría estudiar esta variable en muestras más representativas de la población objeto de estudio, así como incorporar estudiantes de otros niveles y grupos socioeconómicos, comparando institución pública y privada. Con el mismo objetivo, se puede comparar Baradero con otras ciudades más centralizadas.

Además, incorporando otras variables, sería posible analizar su relación con el rendimiento académico, investigar comprensión inferencial en otros tipos de textos y/o en otros grupos etarios.

Por otro lado, sería enriquecedor explorar cuáles son los factores que influyen en el desarrollo de la comprensión inferencial y cuáles son las estrategias y metodologías pedagógicas que emplean los docentes que por un lado favorecen tal desarrollo y por el otro lo dificultan.

5. Bibliografía

- Alabau Rivas, E. (2016). Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción de significados. *Miriada hispánica*, (13), 161-178.
https://www.researchgate.net/publication/331284897_Las_inferencias_durante_la_lectura_de_la_curiosidad_literaria_a_la_construccion_de_significados
- Arnoux, E. (1995). *Adquisición de la escritura*. Rosario, Argentina: Editorial Juglaria.
- Azcoaga, J. E., Derman, B., & Iglesias, P. A. (1979). *Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento* (1st ed.). Paidós. Buenos Aires.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Espasa, Madrid.
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Talls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ed. Ariel S.A.
- Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G., & Rojas García, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial* (primera edición ed.). Bogotá : Ecoe Ediciones.
- Díaz, M. (2021, Mayo 4). Más del 50% de los problemas de aprendizaje se deben a una falta de comprensión lectora. *El correo*.
<https://www.elcorreo.com/familias-bbk-family/problemas-aprendizaje-deben-20210324111321-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.elcorreo.com%2Ffamilias-bbk-family%2Fproblemas-aprendizaje-deben-20210324111321-nt.html>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). *Diseño curricular para la educación primaria : primer ciclo y segundo ciclo* (1st ed.). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

- Duque Aristizábal, C. P., & Vera Márquez, A. V. (2010, enero-junio). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 21-35.
- Duque Aristizábal, C. P., Vera Marquez, Á. V., & Hernández Gutiérrez, A. P. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *OCNOS*, (6).
- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel, Barcelona.
- Escudero Dominguez, I. (2010, Diciembre 3). Las inferencias en la comprensión lectora. *Revista Nebrija: de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 4(7), 6 - 32.
<https://doi.org/10.26378/rmlael47127>
- Evaluación PISA*. (2019, Diciembre). Argentina.gob.ar. Retrieved 4 19, 2021, from <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/internacionales/pisa>
- Gallego Ortega, J. L., Figueroa Sepúlveda, S., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208. 10.29344/0717621X.40.2066
- Giussani, R. (2005). *Estudio descriptivo del nivel de comprensión lectora y frecuencia de lectura de alumnos de séptimo año* [Tesina de licenciatura, Universidad Nacional de Rosario].
- Jouini, K. (2005, enero). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Aldadis: la revista de educación*, (4), 7-29. aldadis.net/revista4/04/imagen/04jouini.pdf
- Lastre, K. S., Chimá Lopez, Fradit De Jesús, Padilla Pérez, & Anuar, R. (2018, enero-junio). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Revista Encuentros*, 16(1), 11-22.
<http://dx.doi.org/10.15665/.v16i01.945>

- Legislación y Avisos Oficiales Primera sección. (2017, noviembre 1). *Resolución 4049-E/2017*. Boletín Oficial de la República Argentina. Retrieved diciembre 13, 2020, from <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/173987/20171101>
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos: estudios de lingüística*, 34(49-50), 113-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342001004900008>
- León, J. A., & Escudero, I. (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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013771003>
- León, J. A., & Escudero, I. (2015). *Procesamiento de inferencias según el tipo de texto*. Retrieved octubre 2, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/267788028_PROCESAMIENTO_DE_INFERENCIAS_SEGUN_EL_TIPO_DE_TEXTO
- León, J. A., Solari, M., Olmos, R., & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 13-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322813002>
- Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (L. Cubo de Severino, Compiler; 1° ed.). (2007). Comunicarte.
- Melgar, S., & Zamero, M. (s.f.). *Alfabetización en el segundo ciclo. Propuesta de enseñanza*. Asociación Civil Educación para Todos. UNICEF. Retrieved 12 20, 2021, from <https://enssarmiento-sjn.infed.edu.ar> > sitio > upload
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2014). *Especialización docente. Primer y segundo ciclo Educación Básica. Lenguaje y literatura*. MINEDupedia-cyt.

- Retrieved diciembre 21, 2020, from
http://minedupedia.mined.gob.sv/lib/exe/fetch.php?media=files:dossier_m2_ll.pdf
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos Argentina. (2014, junio). *Programa educativo nacional para el mejoramiento de la lectura. Plan lectura*. InfoLEG. Información legislativa y documental. Retrieved diciembre 14, 2020, from
http://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno15-9-2008-1.htm
- Molinari Marotto, C., & Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (10), 163-183.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3147083>
- Monfort, I., & Monfort, M. (2013). Inferencias y comprensión verbal en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista de neurología*, (56), 141-146.
- Pavez Guzmán, M. M., Coloma Tirapegui, C. J., & Maggiolo Landaeta, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños : una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastorno del lenguaje*. Ars Médica.
- Pineda, E. B., de Alvarado, E. L., & de Canales, F. H. (1994). *Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud*. (2da. edición ed.). Organización Panamericana de la Salud.
- Ramos Morales, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir la comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Revista Onomázein*, (14), 197-210.
<https://www.redalyc.org/pdf/1345/134516602007.pdf>
- Ramos Sanchez, J. L. (2004). *Una perspectiva cognitiva de las dificultades de lectura y escritura: procesos, evaluación e intervención*. Academia. Retrieved noviembre 7, 2021, from

https://www.academia.edu/10188301/Ponencia_Dificultades_lectoescritura?email_work_card=view-paper

Reyes, G. (2007). *El abecé de la pragmática* (7ma ed.). Arco, Madrid.

Ripoll Salceda, J. (2020, Junio 22). *Intervenciones para mejorar la habilidad inferencial en lectores con dificultades*. Comprensión lectora basada en evidencias. Retrieved Septiembre 28, 2020, from <https://clbe.wordpress.com/2016/06/22/intervenciones-para-mejorar-la-habilidad-inferencial-en-lectores-con-dificultades/>

Ripoll Salceda, J. C. (2010). *La concepción simple de la lectura en educación primaria: una revisión sistemática*. [Tesis de doctorado, Universidad de Navarra]. Depósito Académico Digital Universidad de Navarra

Ripoll Salceda, J. C. (2012). *Intervención en problemas de comprensión lectora*. Universidad de Navarra.

Ripoll Salceda, J. C. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones sobre lectura*, (4), 107-122.

Ripoll Salceda, J. C. (2019). *Profe, eso no lo pone: la enseñanza de la comprensión inferencial*. EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra, SA.

Ripoll Salceda, J. C., & Aguado Alonso, G. (2016, mayo). Cuatro patas para mejorar la comprensión lectora. *Educación y orientación: la revista de Copoe*, (4), 38-40.

Ripoll Salceda, J. C., Aguado Alonzo, G., & Fernandez, M. D. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento de la construcción de inferencias. *Pulso. Revista de educación*, (30), 233-245.

<http://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/viewFile/72/49>

Ripoll Salceda, J. C., Herbert, M. I., & Bolaños, M. (2017, Julio). *Construcción de inferencias a partir de la lectura de textos narrativos en Educación Primaria*

(sesión de conferencia). Trabajando juntos para fomentar la equidad a través de comunidades de lectura: un reto para el siglo XXI.

https://www.researchgate.net/publication/338220819_Construccion_de_inferencias_a_partir_de_la_lectura_de_textos_narrativos_en_Educacion Primaria

Saiz Noeda, B. (1997). La dimensión pragmática de la lingüística del texto. *ELUA*.

Estudios de lingüística, (11), 303-324. Retrieved septiembre 10, 2020, from

<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6360>

Searle, J. (1969). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta-Agostini.

Sedano de la Cruz, L., & Torres Castillo, N. (2018). *Nivel de comprensión lectora en los alumnos del quinto grado sección C de la institución Educativa N° 36003 Santa Ana Huancavelica* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica].

Repositorio Institucional digital - Universidad de Huancavelica.

Sperber, D., & Wilson, D. (1994). *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*.

Visor.

Sperber, D., & Wilson, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación*

Lingüística, 7, 233-283. <https://revistas.um.es/ril/article/view/6691>

Tosti, S. B., Peñalva, M. A., Cecho, A. C., Dettbarn, J. A., & Moneo, M. O. (2018, agosto).

Estrategias inerenciales: experiencia años 2017 y 2018 en la Facultad de

Odontología de la UNLP. VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía (Buenos

Aires, 14 al 17 de agosto de 2018). SEDICI. Repositorio institucional de la UNLP.

Retrieved julio 20, 2020, from <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70640>

Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Paidós,

Barcelona.

6. Anexos

Anexo 1

Planilla general de volcado de datos: Alumnos de quinto grado del Instituto Adventista Baradero en el año 2021 según número de pregunta correcta (1) e incorrecta (0)

Alumno	Preguntas												
	1 (tipo I)	2 (tipo I)	3 (tipo II)	4 (tipo IV)	5 (tipo II)	6 (tipo IV)	7 (Tipo I)	8 (tipo II)	9 (tipo IV)	10 (tipo III)	11 (tipo III)	12 (tipo III)	13 (tipo V)
1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0
2	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0
3	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0
4	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
5	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0
7	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0
8	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
9	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0
10	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
11	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0
12	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1
13	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0
14	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1
15	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1
16	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0
17	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0
18	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0

19	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0
20	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1

Correctas	20	19	15	13	17	5	13	14	5	18	8	14	5
Incorrectas	0	1	5	7	3	15	7	6	15	2	12	6	15

Anexo 2

Alumnos de quinto grado del Instituto Adventista Baradero en el año 2021 según tipo de inferencia presente (1) y ausente (0).

Alumno	Tipo I	Tipo II	Tipo III	Tipo IV	Tipo V
1	1	1	1	0	0
2	1	0	1	0	0
3	1	1	1	0	0
4	1	1	0	0	0
5	1	1	0	0	1
6	1	1	0	1	0
7	1	1	1	0	0
8	1	1	1	1	0
9	1	0	1	0	0
10	1	0	1	0	0
11	1	1	1	1	0
12	1	0	1	0	1
13	1	1	1	1	0
14	1	1	1	0	1
15	1	1	0	1	1
16	1	1	1	1	0
17	1	1	1	1	0
18	1	1	1	0	0
19	1	1	1	0	0
20	1	1	1	0	1

Anexo 3

Texto entregado a los alumnos.

Androcles y el león

Un esclavo llamado Androcles tuvo la oportunidad de escapar un día y corrió hacia el bosque. Y mientras caminaba sin saber a dónde ir, llegó donde había un león acostado que, gimiendo, le suplicó:

- Por favor, te ruego que me ayudes, pues tropecé con un espino y una púa se me clavó en la pata y me tiene sangrando y dolorido.

Androcles lo examinó y gentilmente extrajo la espina, lavó y curó la herida. El león lo invitó a su cueva donde compartía con él el alimento.

El Joven se despidió del león y siguió su camino. Pero días después, ambos fueron encontrados por sus buscadores. Llevado Androcles al emperador, fue condenado a luchar contra los leones.

Una vez en la arena, fue suelto un león, y éste empezó a rugir y buscar a su víctima. Pero a medida que se acercó, reconoció a su amigo y se lanzó sobre él pero para lamerlo cariñosamente y posarse en su regazo como una fiel mascota.

Sorprendido el emperador por lo sucedido, supo al final la historia y perdonó al esclavo y liberó en el bosque al león.

Anexo 4

Preguntas del cuestionario sobre comprensión inferencial.

Inferencia	Pregunta nro.	Pregunta
Tipo I	1	¿Quién caminaba sin saber a dónde ir?
	2	¿A quién examinó y extrajo la espina Androcles?
	7	¿A quién se refiere cuando dice “su amigo”?
Tipo II	3	¿Por qué Androcles habrá querido ayudar al león?
	5	¿Por qué pensás que el león invitó a Androcles a la cueva?
	8	¿Por qué el león se comportaba como la mascota de Androcles?
Tipo III	10	¿Cómo pensás que siguió la relación entre Androcles y el león luego de ser liberados?
	11	Después de esta historia ¿qué sucederá si Androcles se encuentra con otros leones?
	12	¿Qué reacción tendrá el emperador cuando vuelva a ver a Androcles?
Tipo IV	4	¿Con qué pensás que le pudo sacar la espina Androcles al león?
	6	¿Qué aspecto tendría el emperador?
	9	¿Cuándo pudo transcurrir la historia?
Tipo V	13	¿Qué podemos aprender de esta historia?

Anexo 5

Matriz de respuestas correctas

1. ¿Quién caminaba sin saber a dónde ir? Androcles.
2. ¿A quién examinó y extrajo la espina Androcles? Al león.
3. ¿Por qué Androcles habrá querido ayudar al león? Por lástima / Porque necesitaba ayuda.
4. ¿Con qué pensás que le pudo sacar la espina Androcles al león? Con la mano.
5. ¿Por qué pensás que el león invitó a Androcles a la cueva? En agradecimiento por haberlo ayudado.
6. ¿Qué aspecto tendría el emperador? (descripción de un emperador romano).
7. ¿A quién se refiere cuando dice “su amigo”? A Androcles.
8. ¿Por qué el león se comportaba como la mascota de Androcles?
9. ¿Cuándo pudo transcurrir la historia? Hace 2000 años en la antigua Roma.
10. ¿Cómo pensás que siguió la relación entre Androcles y el león luego de ser liberados? (predecir una amistad que continúa)
11. Después de esta historia ¿qué sucederá si Androcles se encuentra con otros leones? (predecir un cambio de situación con la manada).
12. ¿Qué reacción tendrá el emperador cuando vuelva a ver a Andocles? Se pondrá feliz de verlo.
13. ¿Qué podemos aprender de esta historia? Los buenos actos siempre son recompensados.