

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/331284897>

# Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción de significados.

Article · September 2016

---

CITATIONS

2

READS

938

2 authors, including:



**Esther Alabau Rivas**

University of Valencia

3 PUBLICATIONS 3 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Research in Didactics: English as a FL. [View project](#)



ESTHER ALABAU RIVAS<sup>1</sup>

CEIP Juan XXIII, Godella - *estherariest31@gmail.com*

Artículo recibido: 14/08/2016 - aceptado: 12/09/2016

## LAS INFERENCIAS DURANTE LA LECTURA: DE LA CURIOSIDAD LITERARIA A LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

### RESUMEN

Las inferencias forman parte de un proceso constructivo del significado, es decir, 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 y nos permiten involucrarnos en él. En este artículo nos interesa, por un lado, conocer los procesos cognitivos durante la lectura comprensiva sin dejar de lado el aprendizaje de lenguas. Por el otro, exploraremos la tipología inferencial nacida de la Hipótesis Construccionalista, cuya premisa es que el lector crea, inventa e imagina el porqué de las motivaciones de los personajes, sus sentimientos, su aspecto físico, las relaciones causales entre los acontecimientos, etc.

**PALABRAS CLAVE:** Inferencias, lectura comprensiva, textos literarios, construcción de significados.

### ABSTRACT

Inferences are part of a constructive process of meaning, that is, when we read we complete the meaning of a literary text with a series of non-explicit knowledge. This meaning varies

---

<sup>1</sup> Esther Alabau Rivas trabaja actualmente como maestra de inglés en el CEIP Juan XXIII de Godella (Valencia). Es Graduada en Educación Primaria, con Mención en Lengua Extranjera (inglés) por la Universitat de València. Realizó un Máster en Investigación en Didácticas Específicas (Lengua y Literatura), ampliando su formación con varios Diplomas de Especialización, en Mediación en la Escuela y en la Red y en Educación Lectora y Literaria en el S. XXI. Su línea de investigación se centra en el desarrollo de la competencia literaria a la par que el de la inteligencia emocional a través de la LIJ en la clase de lengua extranjera.

depending on the communicative context in which we find ourselves and the degree we can get involved in it. In this article we are interested, on the one hand, in learning about the cognitive processes that take place during reading comprehension without neglecting language learning. On the other, we will explore the inferential type established by the Constructionist Hypothesis, one whose premise is that the reader create, invents and imagines about the characters' motivations, their feelings, their physical appearance; causal relationships between events, etc.

**KEYWORDS:** Inferences, reading comprehension, literary texts, construction of meanings.

Desde la psicología cognitiva se han realizado estudios sobre los procesos cognitivos, su funcionamiento en la comprensión de una amplia variedad de textos y su influencia en el aprendizaje. Es por esto que nos planteamos la relevancia de un desarrollo significativo de la competencia lectora, teniendo en cuenta la importancia de las primeras experiencias lectoras así como su relación con el aprendizaje lingüístico que se espera vaya de la mano de esta aspiración curricular y académica. Partiendo pues de esta visión, en este artículo se pretende profundizar en los factores implicados en una lectura comprensiva y abordar las distintas dificultades que afrontamos durante la generación de significados, si bien detallamos sus propósitos a continuación.

Los objetivos alrededor de los cuales desarrollamos este artículo parten, en primer lugar, de esbozar qué ocurre en nuestra mente mientras leemos. A continuación, nos planteamos dar respuesta al siguiente interrogante: ¿por qué cada lector genera una comprensión única de lo leído? Seguidamente, definiremos qué son las inferencias y qué tipos hay, centrandó nuestra atención en aquellas generadas durante la lectura. Asimismo, destacaremos el papel de la literatura infantil y juvenil en este tema y, para finalizar, especificaremos a partir de qué materiales podemos trabajar las inferencias.

## 1. ¿QUÉ ES LEER?

Leer implica construir representaciones mentales en la memoria, de las cuales hacemos uso cuando tratamos de comprender un texto para dotarlo de significado; estas construcciones son flexibles ya que permiten realizar, a la vez, una interpretación del texto y de la información que contiene (Gárate Larrea, 1994; Cassany, 2006; Van den Broek, Kendeou, Lousberg y Visser, 2011; Mendoza, 2008). Tal y como dijo Mendoza (2004): «La lectura es una actividad cognitiva de asociación de ideas, de conocimientos, reconocimiento y valoraciones» (p. 145). Por tanto, no se trata de una tarea contemplada como adicional en el aprendizaje de lenguas sino que, al invitar

a los estudiantes a hacer uso de la lectura, permitimos que esta se convierta en un recurso más.

Algunos estudios relevantes sobre la comprensión lectora son los encabezados por Graesser (Graesser, Bertus, y Magliano, 1995; Graesser, Wiemer-Hastings, y Wiemer-Hastings, 2001; Graesser y Weimer-Hastings, 1999; Graesser, Singer, y Trabasso, 1994), los cuales, con su hipótesis construccionista, dan crédito a las inferencias generadas *on-line*, es decir, aquellas que se producen durante la lectura. Dichos estudios se centran, en gran parte, en la predicción de esta tipología inferencial mediante el análisis de las producciones verbales orales o «*think aloud protocols*», razonamientos que lleva a cabo el lector mientras está construyendo el significado de lo que está leyendo. Lo realmente reseñable es que, haciendo uso de una gama discursiva variada (cuentos para niños, historias literarias para adolescentes y adultos y textos expositivos) estos estudios identifican qué inferencias se dan durante la lectura. Además, postulan una relación entre el conocimiento previo del lector y el conocimiento extraído de cada lectura a fin de diseñar tareas complementarias dirigidas a facilitar la reflexión libre y crítica; tareas que, conjuntamente, sirvan para testar su teoría inferencial.

En palabras de Goodman (1988):

Reading is a receptive language process. It is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. There is thus an essential interaction between language and thought in reading. The writer encodes thought as language and the reader decodes language to thought. (p. 12)

Esta definición permite que, en los estudios llevados a cabo en Didáctica de la Lengua y la Literatura relativos a la lectura –ya sea en L1 (lengua materna), L2 (segunda lengua) o LE (lengua extranjera)–, se dé una concepción de la lectura como actividad de recepción y construcción, por tanto, de proceso cognitivo complejo, gracias al cual se da un aprendizaje de la lengua desde una perspectiva integradora. Es importante señalar que Goodman también habla de la relación entre comprensión lectora y competencia lingüística –no solo en L1 sino también en una L2 y una LE (Escudero, 2010)–, idea que ha sido retomada en estudios posteriores y, de algún modo, se ha perfilado en las diferentes disciplinas que confluyen en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, como ya se ha señalado anteriormente.

Ballester (1999) señala la importancia de leer y comprender lo que se lee como acciones que deben darse conjuntamente puesto que, de otro modo, la lectura no tendría sentido. Ahondando en aportaciones que tratan de caracterizar aquello que envuelve a la lectura, este autor dota de peso el proceso de gozar, de descubrir, de

«Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción...» 163

adentrarse y, en definitiva, de apropiarse de aquello que se lee, alejándose de la visión del acto de leer como una actividad pasiva al mismo tiempo que destaca, también, el valor que esta tiene en la construcción de sentido para con el texto.

Siguiendo esta idea, deben darse una serie de procesos mentales para lograr «la comprensión» mediante la lectura, procesos constructivos que un sujeto lleva a cabo durante y después de leer, que se deben desarrollar y estar en formación continua. Esto puede conseguirse con la mayor cantidad posible de textos leídos (donde abunde la variedad del género discursivo y todos ellos se caractericen por ser interesantes y motivantes para el lector) así como con la creación y el asentamiento del hábito lector –dos factores que deben ir (y van más allá) de las lecturas del aula (Mendoza, 2008).

En línea con esta definición, entendemos que la comprensión va ligada a la llamada «competencia lectora» de tal forma que, gracias a la consolidación de esta competencia, el lector puede establecer relaciones causales, temporales y entre conceptos, además de activar el conocimiento del mundo que posee así como el conocimiento de las diferentes estructuras textuales cuando lee (Just y Carpenter, 1987). En otras palabras, es importante señalar que las nociones de comprensión, interpretación e integración caracterizan esta competencia que, a su vez, va unida al concepto de competencia literaria permitiendo que el proceso de recepción se dé en excelentes condiciones (Devís, 2006; Mendoza, 2004).

Continuando con esta reflexión, Escudero (2010) se suma a otros estudiosos de la psicología cognitiva cuando afirma que la comprensión comporta un numeroso conjunto de procesos y subprocesos «perceptivos, de codificación y acceso al léxico, de procesamiento sintáctico, gramatical, de inferencias...» (p. 5). Asimismo, respalda el concepto de lectura constructiva, implicando a los sistemas atencionales y de memoria en la comprensión (Goodman, 1988; Kintsch, 1998; Graesser C., Singer, y Trabasso, 1994; Just y Carpenter, 1987; Graesser, Bertus, y Magliano, 1995).

En un intento por explicar cómo y cuándo se da la comprensión lectora, muchos estudiosos desde la psicología cognitiva han propuesto una serie de modelos mentales cuya base es común: la comprensión lectora es una capacidad particularmente humana para la búsqueda de significado mediante un proceso constructivo, integrador y coherente de la información recibida y completada con la que el lector ya posee (Mendoza, 2004). En los nuevos enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación basados en el lector, esta concepción de la comprensión está íntimamente ligada a lo que se considera «lectura constructiva», ya que el proceso interactivo de construcción del significado entre texto y lector se lleva a cabo mediante la creación de vínculos

entre el texto y sus características (sintácticas, léxicas, semánticas y discursivas) al mismo tiempo que integra el conocimiento y las representaciones mentales del lector.

Al hilo de esta idea, podemos reflexionar acerca de dos hechos que envuelven a los textos literarios. En primer lugar son textos contextualizados en los que se dan situaciones concretas que bien podrían darse en la vida cotidiana del lector. En segundo lugar, los mecanismos que se ponen en marcha para generar inferencias, lograr la comprensión de dichas situaciones e interpretar la realidad que vivimos –unidos al conocimiento que se tiene del mundo, gracias a la búsqueda del porqué de acciones, acontecimientos, sentimientos, etc.– se superponen a los mecanismos para inferir cuando leemos un texto literario, a diferencia de lo que ocurre con la comprensión de otros géneros discursivos (Graesser, Singer y Trabasso, 1994; Duque-Aristizábal y Vera-Márquez, 2010).

Rumelhart y Ortony (1977) juzgan que la relación entre el conocimiento del sujeto y la comprensión del texto podía explicarse a partir de lo que denominaron «Teoría del Esquema». Esta teoría afirmaba que los esquemas eran representaciones simbólicas de conocimiento estructuradas y que estaban almacenadas en la memoria; cada estructura en sí misma contendría a su vez una red de conocimientos relacionados con el concepto representado (Gárate Larrea, 1994).

Los conceptos de comprensión y de interpretación van ligados a ese conocimiento que posee el lector, de modo que son procesos particulares que se dan de forma única en cada individuo y esto tiene su influencia en las distintas capacidades cognitivas que podemos encontrar. ¿Por qué dos lectores comprenden cosas distintas si leen el mismo texto? Precisamente por su bagaje lector y una serie de conocimientos –lo que actualmente denominamos literacidad– que poseen. Kintsch (1998) afirma que las experiencias personales y la forma en que cada lector lee el texto son, precisamente, los factores que impiden al autor de un texto literario diseñar y pretender un Modelo de Situación único, a diferencia de un autor de un texto expositivo.

Antes de describir el concepto de Modelo de Situación, es menester echar la vista atrás y detenernos en El Modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1978) del cual se deriva. Este Modelo postula que la comprensión se alcanza gracias a unos procesos que se dan de forma paralela además de interactuar entre ellos, es decir, que no son independientes unos de otros; seguidamente expondremos cómo funciona este modelo así como el rol de la memoria y los niveles de comprensión que establece.

En un primer momento, cuando leemos extraemos las unidades de significado más importantes de cada frase o proposición correspondiéndose estas con la idea o la

«Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción...» 165



información más relevante, en otras palabras, esas unidades son el *input* del Modelo de Construcción-Interpretación. Buscamos la coherencia entre proposiciones al mismo tiempo que hacemos asociaciones entre esas informaciones que hemos considerado reseñables, de forma que si se dan conexiones positivas entre las unidades de significado podremos crear una representación mental coherente, que, de otra manera, sería absurda y carente de sentido.

## 2. COMPETENCIA LITERARIA Y COMPRENSIÓN LECTORA

Llegados a este punto, debemos hablar de la competencia literaria –concepto desprendido de la educación literaria– para contextualizar la relación entre la generación de inferencias, la comprensión y la literatura infantil y juvenil. Aguilar e Silva (1980) realizó una compilación de las primeras teorías y enfoques que postulaban que el concepto de competencia literaria estaba íntimamente relacionado con la lectura. Consideramos de especial interés la contribución de Culler (1975, citado en Aguilar e Silva), pues define la competencia literaria como el conocimiento implícito del lector que posibilita el procesamiento del texto y, por tanto, abre nuevas líneas de investigación que parten del análisis de la actividad lectora. Ballester (1999) lleva a cabo una revisión del concepto, recogiendo diferentes aportaciones que se han ido sucediendo en el transcurso de la evolución de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Es preciso destacar una aportación más, puesto que considera esta competencia como el conjunto de destrezas necesarias para interpretar y producir textos literarios (Van Dijk, 1972, citado en Ballester, 1999), ya que esta definición concede importancia a un lector necesariamente activo y a la interpretación del discurso mediante el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Por su parte, Reyes-Torres (2014) considera que la competencia literaria es un nexo fundamental entre lectura y alfabetización pues entiende esta competencia como medio y objetivo final de la educación literaria. De cara a lograr un conocimiento y una comprensión más profundos desde la lectura así como el desarrollo fructífero de la competencia literaria, este autor defiende un modelo triangular donde tres dimensiones giran en torno a la idea de que el lector establece un diálogo con el texto: 1) la dimensión constitucional y cognitiva; 2) la dimensión conceptual que se lleva a cabo desde el conocimiento lingüístico y literario; y 3) la dimensión sociocultural y estética.

El primer factor es aquel que Reyes-Torres apoda como «maquinaria básica del estudiante», es decir, la primera dimensión está relacionada con la capacidad y la actitud propia de cada estudiante para acercarse a un texto y pensar por sí mismo. En cuanto a la dimensión conceptual, esta está directamente relacionada con la idea de



que a partir del conocimiento interiorizado de las reglas lingüísticas y las nociones de los recursos literarios que se posee, todo lector debería ser capaz de comentar textos racionalmente. Este conocimiento es esencial y básico para identificar los aspectos más significativos de una obra literaria (2014, p. 47). Por último, la dimensión socio-cultural y estética es aquella que contempla la competencia literaria como un marco para la expansión de la mente de los lectores y su habilidad para construir significados por sí mismos, desde una relación interactiva e imaginativa con el texto. Aquí es muy importante el placer que un individuo puede llegar a alcanzar.

Siguiendo las palabras de Mendoza (2004): «(la competencia literaria es un) conjunto de conocimientos que se activan ante los estímulos textuales, de modo que intervienen en la actividad cognitiva de identificar componentes y de reconocer valores y funciones en el discurso literario» (pág. 139). Este autor establece un vínculo claramente cognoscitivo entre texto, lectura y lector: una compleja relación, pues solamente el lector puede conceder al discurso literario su verdadero valor (Lázaro Carreter, 1987) combinando, dominando y desarrollando conocimientos textuales y discursivos, saberes lingüísticos y saberes pragmáticos que componen la competencia literaria (Mendoza, 1998, citado en Ballester, 1999).

Por otro lado, la Teoría de la Recepción lectora es sinónimo de actividad de razonamiento, donde la lectura se debe a la comprensión e interpretación que cada individuo hace de un texto. La recepción, desde la competencia literaria, activa las habilidades lingüísticas; los dominios pragmático-comunicativos; los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales; así como los saberes derivados de la propia experiencia lectora (Mendoza, 2004). A su vez, esta idea se corresponde con la comentada anteriormente «dimensión conceptual» de Reyes Torres y, por este motivo, la Teoría de la Recepción sitúa sus esfuerzos en conocer, analizar y valorar el proceso de lectura así como los aspectos cognitivos de la metalectura.

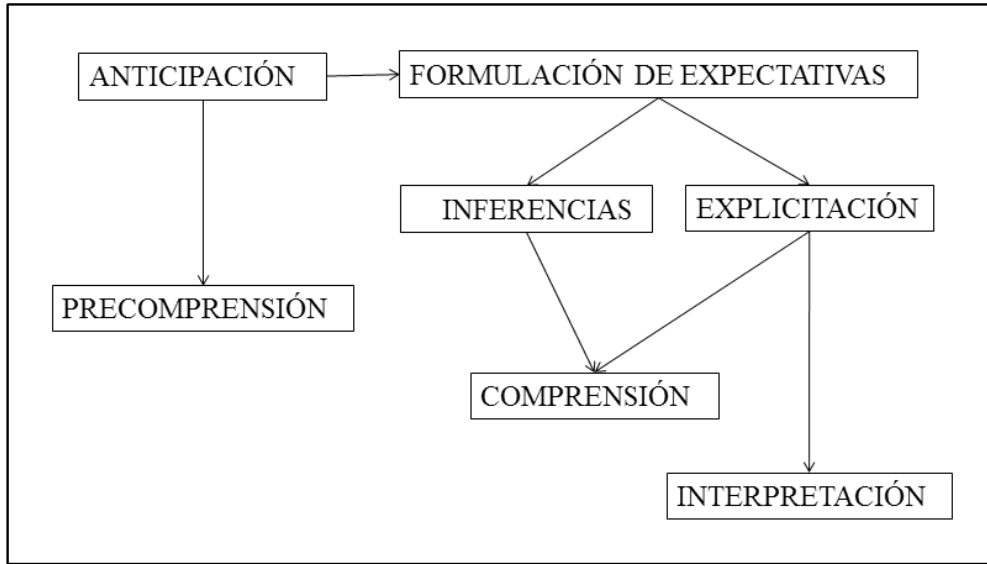
Esta teoría comparte el ideal de la American Association of School Librarians (ASSL) publicado en «*Standards for the 21st Century*» (2011, citada en Reyes, 2014). La lectura es sinónimo de habilidad fundamental para aprehender, extrapolable a la facultad de pensar, además de alojar dentro de la acción de «alfabetizar» la de dotar a los estudiantes de independencia en su aprendizaje. A la larga, esto los faculta para hacer uso de sus conocimientos previos como contexto para cada nueva situación educativa.

Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura se viene mostrando creciente interés por la actividad lectora ya que el proceso lector varía entre individuos, puesto que es una actividad cognitiva y de recepción que se lleva a cabo mediante la comprensión y

«Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción...» 167



la interpretación del texto que se lee (Mendoza, 2004; Taberero y Domingo, 2003). Este proceso se compone de unas fases –que se muestran a continuación– y dichas fases están vinculadas a una serie de actividades cognitivas que se ponen en funcionamiento durante la lectura.



Fases y Actividades del Proceso Lector. Tomado de Mendoza (2004)

Como puede observarse, el objetivo final de la sucesión de las fases que describe Mendoza es la comprensión y la interpretación del texto: desde la comprensión construimos el significado del texto para integrarlo en nuestros esquemas de conocimiento ya adquiridos. Sin embargo, sin la interpretación que llevamos a cabo no es posible hablar de «comprensión integral del mensaje». En cuanto a las actividades, este autor señala las siguientes:

- La decodificación (reconoce unidades, estructuras y relaciones básicas del sistema lingüístico).
- La precomprensión (hace uso de diferentes estrategias).
- La formulación de hipótesis (a nivel gramatical, semántico, discursivo y cultural).
- Generación de expectativas (relativas al estilo, la trama, el género, el contenido, el argumento...).
- Comprensión (generación de inferencias).

- Identificación de las claves que ofrece el texto para guiar al lector en la construcción de significados.
- Activación de conocimientos de intertexto para construir inferencias.
- Interpretación (la construcción de significados es la última actividad cognitiva y está basada en una comprensión previa).

Zanjamos esta sección del artículo defendiendo que los lectores son participantes activos en el proceso de comprender lo leído y que el disfrute de experiencias lectoras previas tiene una relación innegable con el desarrollo de la competencia lectora y la competencia literaria. Tanto es así, que las experiencias lectoras que nos propongamos para trabajar la producción de inferencias *on-line* deben cumplir la premisa de ser un reto no solo lingüístico sino cognitivo.

### 3. LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: ¡LA CURIOSIDAD LITERARIA ESTÁ SERVIDA!

La literatura infantil y juvenil brinda al lector la oportunidad de participar activamente en el descubrimiento de su comprensión lectora, mediante el disfrute de la misma. En otras palabras: los textos literarios posibilitan la creación de oportunidades reales para inferir significado al interactuar con ellos. La lectura de un texto literario requiere de la participación eficiente y dinámica del lector en la construcción de su significado. Es por esto que contemplamos la literatura como factor clave en el aprendizaje de lenguas y en el desarrollo de competencias como la lectora, la literaria y, a largo plazo, la comunicativa, puesto que permite a los alumnos tomar conciencia de la creatividad contenida en el lenguaje yendo un paso más allá del uso social de la lengua.

Postulamos pues, que los textos literarios son diferentes de otros textos ya que pueden crear oportunidades reales para inferir significado al interactuar con el texto. Como Widdowson (1978) indica: «[...] *it is of the nature of literary communication to be dissociated from the immediate social context. Literary discourse is independent of normal interaction, has no links with any preceding discourse and anticipates no subsequent activity either verbal or otherwise*» (p. 54). Es decir, la lectura de un texto literario requiere que el lector participe en la construcción de su significado y su contexto, y es totalmente necesario que el lector pueda encontrar la información en el interior del texto. Mediante el uso de la literatura en la clase de lengua los alumnos toman conciencia de la creatividad contenida en el lenguaje y van un paso más allá del uso social de la lengua, siendo necesario que el profesor les guíe y enseñe a hacerlo.

Como explica Mendoza (2004), el texto literario es el pretexto perfecto para convertir la lectura en fuente de conocimientos, de entretenimiento, etc., además de

«Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción...» 169

proporcionar un andamiaje adaptado a cada estudiante, contextualizado, motivador y con una temática concreta.

La literatura infantil y juvenil atesora una serie de textos literarios, diseñados y ajustados a un perfil lector (presente a lo largo de la Educación Primaria), que los docentes deben introducir en el aula teniendo como referentes los conocimientos previos de su alumnado y la conexión con las motivaciones de éste. En el contexto escolar se dan diariamente cuestiones pedagógicas acerca de las cuales es necesario reflexionar, sobre todo, cuando se trata de incorporar la literatura al aula. Lazar (1993) afirma que hay tres enfoques en los que basar el uso de la literatura: en primer lugar, un enfoque basado en el lenguaje (donde se estudia el lenguaje a partir del texto literario escogido); un segundo enfoque es aquel en el que la literatura es el contenido (de ella se deduce lo que debe ser estudiado); y por último, la literatura para el enriquecimiento personal (donde los estudiantes, intelectual y emocionalmente, son envueltos por la literatura). Esta tercera perspectiva se encuentra en la dimensión estética de Reyes Torres (2014) explicada previamente.

La elección de uno de los enfoques depende de los objetivos desde los que parta el docente, el contenido del texto literario y las competencias y habilidades que desde él se pretende que el alumnado sea capaz de desarrollar. Los objetivos del docente están vinculados a la filosofía de enseñanza que le caracteriza, es decir, más allá de la metodología que impera en sus clases, todos aquellos aspectos que definen su práctica docente: si es innovador, si reflexiona sobre las oportunidades de enseñanza-aprendizaje que ha observado en clase, si deja margen para que se dé la variedad de actividades... Pero sobre todo, si se preocupa por mejorar esa práctica mediante una formación continua y permanente realista (Elliot, 2005). A otro nivel, el docente no debe dejar de considerar, en ningún momento, aquellos aspectos abordados desde la dimensión psico-lingüística del aprendizaje de lenguas como tampoco el diseño curricular establecido para este aprendizaje, para que el resultado de cada lectura vaya más allá de la alfabetización del lector y, como ya se ha comentado anteriormente, pueda suponer un espacio auténtico de generación de experiencias placenteras para con la lectura.

¿Cómo guiar la construcción del significado del texto literario?

En este artículo diferenciamos entre los materiales producidos *para* los lectores y los materiales producidos *por* los lectores. Para ejemplificar el primer grupo, vamos a hablar de los materiales de comprensión lectora diseñados por Vidal-Abarca y Equipo de Textos (2003), que se componen de una serie de cuestionarios inferenciales cuyas preguntas, además de potenciar distintas facetas de la recepción, dan soporte a la

visión de la lectura como proceso constructivo. Estas preguntas pretenden ser una invitación al lector para inferir, comparar, comprender, identificar, relacionar, integrar y asociar el significado del texto de tal forma que ayuden a una generación verbal oral guiada, donde los estudiantes deban, además, activar los conocimientos adquiridos (en la lengua propia, en segundas lenguas o en lenguas extranjeras).

Las preguntas como estrategia de comprensión ayudan a redirigir la atención del lector a la hora de crear conexiones esenciales para dar coherencia al texto. La información que es de más ayuda para establecer la coherencia es aquella que nace de las relaciones causales, ya que suelen ser las que más abundan y permiten conectar la información a distintos niveles (local y global) y a lo largo de grandes distancias en el texto narrativo (Van den Broek, Kendeou, Lousberg y Visser, 2011).

La colección de materiales diseñados por Vidal-Abarca y Gilabert Pérez (2003) se compone de 6 cuadernos para las etapas educativas comprendidas desde el 2º Ciclo de Primaria hasta el 1º Ciclo de la ESO y son un ejemplo de actividades planteadas según diferentes tipologías textuales; además, han sido diseñadas en función de unos aspectos concretos de la comprensión lectora que se quieren trabajar.

Seguidamente, resumiremos las categorías en que se dividen las preguntas tipo de un cuestionario inferencial:

- a) Sobre ideas explícitas. Son preguntas que se refieren a acontecimientos descritos en el texto y a sus protagonistas. Por ello, el objetivo de estas preguntas es el de ayudar a identificar esos acontecimientos e ideas con palabras literales y otras palabras que los expliquen conservando su significado esencial.
- b) Sobre inferencias anafóricas. Estas preguntas son las que activan los enlaces que ayudan a poder relacionar ideas (normalmente relaciones protagonista-acontecimiento) y antecedentes con pronombres/adverbios y expresiones que los sustituyen.
- c) Sobre inferencias de conexión. Para activar conocimientos previos y/o hacer algún razonamiento que permita al lector establecer relaciones causales o finales entre acontecimientos.
- d) Sobre macro-ideas. Muy útiles cuando se trata de enlazar escenas y/o episodios. Pueden tener valor sintético o de resumen, por ejemplo: la frase que mejor resume el contenido de un episodio; escoger una frase/imagen donde se expresa un acontecimiento importante; etc.

Dentro del segundo tipo de materiales –los generados *por* los propios lectores– encontramos (entre otros) los llamados protocolos verbales o razonamientos en voz

«Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción...» 171



alta, producidos gracias a la libertad de la expresión oral, de intención comunicativa y mejor ejemplificación posible de una lectura constructiva y de la comprensión generada por cada lector. Materiales tales como los cuestionarios inferenciales, diseñados *ad hoc* para cada texto literario, juegan el papel de mediador entre la dimensión cognitiva (uso del lenguaje consciente, automatizado) y la dimensión metacognitiva (proceso de comprensión y reflexión de ese uso). En cuanto a los protocolos verbales, son los que completan un *feedback* real del proceso de comprensión y de la expansión de los conocimientos –no solo lingüísticos– de nuestros estudiantes-lectores, razón por la cual, defendemos que la literatura infantil y juvenil es facilitadora y motor a tal fin.

Finalmente, los protocolos verbales, entendidos como verdaderos testimonios de los pensamientos generados en un tiempo concreto, nos permiten: 1) catalogar las inferencias generadas durante la comprensión del texto; 2) identificar, interpretar y reflexionar acerca de las dificultades con que se han encontrado los estudiantes durante la elaboración de dichas inferencias; y 3) medir el grado de comprensión que caracteriza a los individuos de la muestra.

#### 4. LAS INFERENCIAS: BUSCANDO EL SIGNIFICADO OCULTO DEL TEXTO PARA SER CAPACES DE COMPRENDERLO

Como ya se ha comentado anteriormente, cuando leemos completamos el significado del texto con una serie de conocimientos no explícitos en el texto pero que, dado el contexto comunicativo con el que nos encontramos, dotan de sentido al discurso y nos permiten involucrarnos en él. Por ello, Mendoza (2004) define las inferencias como «concreciones de conocimiento y conclusiones parciales que establece el lector y que el texto ratifica» (p. 166). Según Escudero (2010): «Las inferencias pueden ocurrir durante la comprensión del mensaje, mientras el lector lo está recibiendo, o durante la recuperación, es decir, cuando se le recuerda después de recibido el mensaje» (p. 4), siendo pues el primer tipo de inferencias el que motiva nuestra investigación, también llamadas inferencias *on-line* y el segundo, *off-line* (Van den Broek, Kendeou, Lousberg y Visser, 2011). Durante la lectura las inferencias participan en un procesamiento constructivo del significado mientras que, después de la lectura, hablaríamos de un procesamiento re-constructivo (Gutiérrez-Calvo, 2003, en Escudero, 2010).

Las funciones básicas de las inferencias son (Gutiérrez-Calvo, 1999, p. 128): a) función cognitiva –aprehendemos yendo más allá de los datos que encontramos en el texto–; b) función comunicativa –las inferencias proporcionan medios para la transferencia de información–; y c) función conductual –para saber deducir, elaborar



conclusiones y confirmar o descartar nuestras hipótesis según las conductas, por ejemplo, entre personajes).

Cuando Bruner (1957, citado en Escudero, 2010) acuñó el término «máquina de inferencias», para describir cómo funciona nuestra mente cuando leemos, lo hizo para destacar el proceso de creación de las inferencias y su relación con la comprensión de tal modo que, aun actualmente, todas las investigaciones que proponen modelos de representación mental lo tienen en cuenta como punto de partida. En concreto, el Modelo Situacional (comentado previamente) identifica la mente como una fábrica dinámica de información.

Una cuestión importante es, ¿cómo categorizar las inferencias? Y, ¿cuáles tienen lugar durante la lectura? León y Pérez (2003, citados en Escudero, 2010) hacen una revisión de las clasificaciones que se han ido proponiendo y modificando desde los años 70 hasta finales de los 90. Asimismo, estos autores recopilan las teorías que surgieron durante este periodo hasta la actualidad y que trataban de agrupar las inferencias en base a su elaboración; centrándonos en la tipología inferencial que nos atañe, creemos conveniente detenernos en una de las dos grandes teorías que nacen de esta premisa y que se centra en el lector y en el Modelo Situacional que éste elabora desde el texto: la Hipótesis Construccionalista.

Desde la perspectiva constructivista (Graesser, Singer, y Trabasso, 1994; Kintsch y Van Dijk, 1983; Escudero, 2010) el lector crea, inventa e imagina el porqué de las motivaciones de los personajes, sus sentimientos, su aspecto físico; las relaciones causales entre los acontecimientos; las consecuencias de dichos acontecimientos que va descubriendo conforme avanza en la lectura de capítulos o en otras partes de la narración. Todas estas conexiones son posibles gracias a las inferencias y dependen de:

- Las suposiciones que el lector lleva a cabo según sus metas (estas suposiciones tienen como base un nivel profundo de procesamiento de la información ya que están basadas en conexiones semánticas y el modelo de referencia situacional creado).
- Las suposiciones de coherencia (a nivel local –entre frase y frase, por ejemplo– y a nivel global –entre fragmentos del texto o tratando el texto en sí como unidad de significado).
- Las suposiciones explicativas (gracias a las cuales el lector establece el porqué de hechos, eventos, acciones de los personajes, etc.).

Así pues, según el Modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1978) estas son las inferencias que se dan *on-line*:

«Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción...» 173

- Inferencias referenciales o de relaciones semánticas. Se dan para conectar una unidad de significado o unidad proposicional con una anáfora, por ejemplo. El lector busca el «referente» de esa proposición.
- Inferencias de antecedentes causales (también llamadas elaborativas y puente). Junto con las inferencias referenciales, las inferencias que buscan el antecedente causal dotan de sentido a nivel local al texto, buscando el porqué de una acción.
- Inferencias de meta superordinada. En un nivel de coherencia global, estas inferencias buscan la relación entre la meta superordinada de los personajes que motivan acciones explicitadas en el texto.
- Inferencias temáticas globales. Estas inferencias integran personajes, eventos, temporalidad, espacio, etc., para buscar el fondo del texto (trama, argumento, moraleja...).
- Inferencias facilitadoras de la reacción emocional del personaje. Permiten al lector empatizar con el personaje, comprender mejor el porqué de sus decisiones y reacciones.

Zwaan, Magliano y Graesser (1995) y Zwaan, Langston y Graesser (1995) establecen cinco dimensiones dentro del Modelo Situacional que tendremos en cuenta de cara a la creación de nuestro cuestionario inferencial así como al llevar a cabo la selección del texto sobre el que se realizarán las preguntas. Estas dimensiones son: temporalidad (orden de los sucesos y eventos), espacio (escenario), protagonista (personaje principal que realiza las acciones), causalidad (influencia de un evento sobre otro) e intencionalidad (metas).

Para finalizar, entre las inferencias *off-line* o generadas *a posteriori* encontramos las inferencias causales consecuentes y las predictivas (nos permiten plantearnos qué pasará a continuación en la historia; las primeras nacen de relaciones lógicas de causa-consecuencia y las segundas son de tipo más especulativo); las inferencias pragmáticas (lo probable en base a la información deducida, sujetas al conocimiento del lector); y las instrumentales (indican el instrumento implicado en la acción del verbo, el cómo).

##### 5. CONCLUSIÓN: CADA LECTURA ES ÚNICA, LAS INFERENCIAS SON UNA PARTICULARIDAD DEFINITORIA DEL ALUMNADO

Nuestra conclusión es clara: la lectura, como proceso constructivo hacia la comprensión e interpretación, mantiene una estrecha relación con la producción de inferencias por parte de cada estudiante que lee el texto. Por ello, un aspecto que diferencia el resultado de la comprensión e interpretación entre dos lectores es la capacidad de generar inferencias lo cual les define, haciéndoles únicos. Pretendemos, no solo que se dé esa producción

de inferencias sino, poder describirlas para su consiguiente análisis que nos permitirá profundizar en las dificultades con que se han encontrado los lectores.

A tal efecto, respaldamos la idea de que las producciones verbales orales de los estudiantes, con intención comunicativa, deben ser intercaladas con situaciones literarias significativas. Estas producciones demuestran cómo se va comprendiendo el texto: si una inferencia aparece en el protocolo verbal hace saber al alumno que se encuentra en el «camino correcto», que se ha producido desde el conocimiento y que le hace ser consciente de qué ha comprendido realmente. Las producciones verbales permiten al alumno expresar lo que acude a su mente conforme va leyendo y nosotros dirigimos esas expresiones de lo comprendido mediante un cuestionario inferencial *ad hoc*.

Las actividades de comprensión deben servir no solo para medir la comprensión del texto, por parte de los estudiantes, sino para hacerles disfrutar con el pasaje al mismo tiempo que construyen su significado. Es por ello que los Cuestionarios Inferenciales, como los aquí expuestos de Vidal-Abarca y Equipo de Textos, son una buena opción de cara a potenciar el desarrollo de los procesos mentales implicados en la comprensión e interpretación. Por otra parte, la creación propia de materiales inferenciales, adaptados a los textos de la literatura infantil y juvenil, puede llevarse a cabo por el docente que se apoya en ellos y los incluye en el aula.

Siguiendo a Coseriu, quien postula que el lenguaje debe estudiarse a través de los textos literarios, entendemos estos como la mejor herramienta para construir significado y afirmamos que el discurso literario es, pues, el mejor ejemplo en cuanto a la variedad de registros y de usos pragmáticos y estéticos que pueden darse en el lenguaje. En palabras de Coseriu: «la literatura [...] representa la plenitud funcional del lenguaje» (Coseriu, 1987, p. 14).

Por último, entre los conocimientos previos del lector y la actualización de los mismos durante la lectura se da un proceso de interacción cognoscitivo (Alderson y Short, 1989) que actualmente justifica y articula las investigaciones relativas a la lectura en primeras y segundas lenguas (entendiéndose estas en muchos casos también como extranjeras). De esta manera, defendemos que los lectores son participantes activos en el proceso de interpretar una obra. Más aún, creemos que gracias al disfrute de experiencias lectoras previas (cuya relación con el desarrollo de la competencia lectora y la competencia literaria es innegable) encuentran más o menos dificultades para dotar de coherencia un texto, en los distintos niveles en que este se divide. Del mismo modo, recuperamos nuestra idea de que es interesante propiciar la generación de inferencias *on-line* desde la literatura infantil y juvenil, lo que siempre supone un reto (no solo lingüístico sino cognitivo) para los lectores.

«Las inferencias durante la lectura: de la curiosidad literaria a la construcción...» 175



Paralelamente, dando voz al docente que dota de importancia el aprendizaje de la lengua desde la literatura, afirmamos que suscitar el interés por la lectura de los textos literarios tiene como resultado una actitud positiva hacia el idioma en cuestión por parte de nuestros estudiantes. Con la educación literaria por bandera, tenemos en nuestras manos la posibilidad de diseñar materiales de comprensión propios, aunando las dimensiones cognitiva (que incluye el uso del lenguaje) y metacognitiva (que acoge los procesos de comprensión).

Finalmente, encontramos que la posibilidad de implementar el uso de materiales diseñados por expertos como Vidal-Abarca y Equipo de Textos es de gran ayuda para los alumnos para el desarrollo de la comprensión lectora y la producción de inferencias. Hemos querido impregnar este artículo con nuestra filosofía docente que apuesta por educar en el desarrollo del espíritu crítico a nuestros estudiantes. Por ello, apoyamos la elaboración de diagnósticos de las particularidades de nuestros estudiantes a fin de poder determinar su capacidad de aprender y adaptar contenidos, actividades y materiales para ellos, de modo que abran los ojos ante lo cercano que se les antojan los textos literarios.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, J. C. y Short, M. (1989). Reading Literature. En M. Short (ed.), *Reading, Analysing and Teaching Literature*. Londres: Longman.
- Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. Valencia: Universitat de València.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. En MEC, *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 13-32). Madrid.
- De Aguilar e Silva, V. M. (1980). *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*. (M. T. Echenique, Trad.) Madrid: Gredos.
- Devís, A. (2006). *Programa Raonat*. Valencia: Universitat de València.
- Duque-Aristizábal, C., y Vera-Márquez, Á. V. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 21-35.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (7), 1-32.
- Gárate Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Goodman, K. (1988). The Reading Process. En P. Carrell, J. Devine, y D. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, (pp. 11-21). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En M. Y. de Vega y F. Cuetos, *Psicolingüística del español*, (pp. 231-270). Madrid: Editorial Trotta.
- Graesser, A., Singer, M., y Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Graesser, A. C., Bertus, E. L., y Magliano, J. P. (1995). Inference generation during the comprehension of narrative text. En L. R. F., y O. E. J., *Sources of coherence in reading*, (pp. 295-320). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A., y Weimer-Hastings, K. (1999). The Structure Building Framework: What it is, What it might also be, and why. En S. Goldman, y A. V. Graesser, *Narrative Comprehension, Causality and Coherence. Essays in Honour of Tom Trabasso* (pp. 77-92). Mahwah: N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Graesser, A. C., Wiemer-Hastings, P., y Wiemer-Hastings, K. (2001). Constructing Inferences and Relations during Text Comprehension. En Sanders, Schilperoord, y Spooren (Eds.), *Text Representation: Linguistic and Psycholinguistic Aspects*, (pp. 1-26). Amsterdam/Filadelfia: Benjamins.
- Just, M. A., y Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton: M.A: Allyn and Bacon.
- Kintsch, W. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* (85), 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review* (95), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*, Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Lázaro Carreter, F. (1987). La literatura como fenómeno comunicativo. En J. A. Mayoral, *Pragmática de la comunicación literaria. Compilación de textos y selección bibliográfica* (pp. 151-170). Madrid: Arco/Libros.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2008). Ser lector: un complejo proceso. *Primeras noticias. Revista de literatura* (3), 15-22.
- Reyes Torres, A. (2014) Litercay Education: the first step towards literary competence. En Reyes Torres, A., Villacañas de Castro, L. S. y Soler Pardo, B. (Eds.). *Thinking through English Literature in the Classroom* (pp. 42-52). Newcastle upon Tyne, Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.
- Taberner, R., y Domingo Dueñas, J. (2003). La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria. En A. Mendoza, y P. Cerrillo, *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 301-335). Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.

- Van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., y Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 259-268.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vidal-Abarca Gámez, E. (2000). Las dificultades de comprensión I: Diferencias en procesos de comprensión entre lectores normales y con dificultades de comprensión. En A. Miranda Casas, E. Vidal-Abarca Gámez, y M. Soriano Ferrer, *Evaluación e Intervención Psicoeducativa en Dificultades de Aprendizaje* (pp. 129-154). Madrid: Pirámide.
- Vidal-Abarca Gámez, E. (2000). Las dificultades de comprensión II: Diagnóstico y tratamiento. En A. Miranda Casas, E. Vidal-Abarca Gámez, y M. Soriano Ferrer, *Evaluación e Intervención Psicoeducativa en Dificultades de Aprendizaje* (pp. 157-194). Madrid: Pirámide.
- Widdowson, H. G. (1978). *The teaching of English as communication* (Oxford, Inglaterra, Oxford University Press.
- Zwaan, R. A., Graesser, A. C. y Magliano, J. P. (1995). Dimensions of Situation Model Construction in Narrative Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21, (2), 386-397
- , Langston, M.C. y Graesser, A. C. (1995). The Construction of Situation Models in Narrative Comprehension: an event-indexing model. *Psychological Science*, 6, 292-297.