

Número 7

Revista Nebrija

de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

Equipo de redacción

Dirección

Marta Baralo Ottonello

Subdirección

Inmaculada Escudero Domínguez

Editora responsable

María Cecilia Ainciburu

Secretaria

Ma Ángeles Suárez

Edición digital

Paz Bartolomé Alonso

Consejo editorial

Leonor Acuña (Universidad de Buenos Aires)

Teresa Cadierno (University of Southern Denmark)

Neide González (Universidade de São Paulo)

José Gómez Asencio (Universidad de Salamanca)

Pedro Guijarro-Fuentes (University of Plymouth)

Marleen Haboud (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Juana M. Licerias (University of Ottawa)

Michael H. Long (University of Maryland)

Susana López-Ornat (Universidad Complutense de Madrid)

Ernesto Martín-Peris (Universidad Pompeu-Fabra)

Francisco Moreno (Universidad de Alcalá)

Jenaro Ortega (Universidad de Granada)

Elena Rojas Mayer (Universidad de Tucumán)

Graciela Vázquez (Freie Universität. Berlín)

Jose A. León Cascón (Universidad Autónoma de Madrid)

Sonsoles Fernández (EEOOII)

Publicada el 12 de marzo de 2010-03-08

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Artículo de referencia

Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas

Inmaculada Escudero Domínguez. Universidad Antonio de Nebrija

Discusión

Sobre las inferencias en ELE y L2

Daniel Cassany. Universitat Pompeu Fabre

Comentarios al artículo Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas

Romualdo Ibañez. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

Comentarios al artículo: Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas

Marisol Velásquez Rivera. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

Una experiencia de investigación multidisciplinar y sus potenciales aportes a la realidad de las aulas en el área de la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna

Magdalena Viramonte de Ávalos. Universidad de Córdoba (Argentina)

Investigaciones en curso

Sobre leer y ser leído en otras culturas. Un ejemplo entre español y alemán

Carmen Pastor Villalba. Instituto Cervantes de Berlín

Desarrollo lingüístico en tareas literarias de aprendizaje de español lengua extranjera

Edleide Santos Menezes. Universidad de las Islas Baleares

Biblioteca esencial

Neuroimagen de los procesos de comprensión en la lectura y el lenguaje (2009)

José A. León. Universidad Autónoma de Madrid

¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? (2004)

José A. León. Universidad Autónoma de Madrid

Profe, ¿puedo preguntar? Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno (2002)

José A. León, G. Peñalba e Inmaculada Escudero. Universidad Autónoma de Madrid

Al día

María Cecilia Ainciburu. Università di Siena (Italia) y Universidad Antonio de Nebrija

Artículo de referencia

Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas

Inmaculada Escudero Domínguez.

Universidad Antonio de Nebrija

Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4),

Resumen: el objetivo del trabajo es analizar el proceso de inferencia propio de la comprensión lectora. Se realiza una revisión bibliográfica con atención especial a los procesos cognitivos propios del lector nativo y sucesivamente se señalan las líneas de trabajo que interesan al aprendiente de lenguas extranjeras.

Palabras claves: Lenguas Extranjeras, Procesos Cognitivos, Comprensión lectora, Inferencias.

Abstract: The objective of this study is to analyze the inference process of reading comprehension. We performed a literature review with special attention to the reader's own cognitive processes and subsequently identifies native lines of work of interest to foreign language learner.

Key Words: Foreign Language, Cognitive Processes, Reading Comprehension, Inferences.

Introducción

La evaluación de la comprensión del discurso, ya sea éste oral u escrito, supone una parte crítica del diseño y aplicación de programas para la enseñanza de una lengua extranjera. Poder evaluar la habilidad de comprensión y sus competencias lingüísticas antes de una intervención educativa permite, por un lado, conocer algunas debilidades potenciales del propio alumno y, por otro, ajustar lo detectado a las necesidades del estudiante para maximizar el impacto de la intervención docente.

Desde la psicología cognitiva, interesada por la comprensión del discurso, se han venido desarrollando, desde hace un par de décadas, un sinnúmero de modelos teóricos que

han tratado de explicar cómo se produce la comprensión, precisando como factores claves el papel del conocimiento previo del lector, la realización de inferencias o la construcción de distintos niveles de representación mental que interactúan con las características del texto. Modelos como *the construction-integration model* (Kintsch 1998), *the structure building Framework* (Gernsbacher 1997), *the event indexing model* (Zwaan, Langston y Graesser 1995; Zwaan y Radvansky 1998), *the constructionist theory* (Graesser, Singer y Trabasso, 1994), *the resonance model* (Myers y O'Brien, 1998), *the landscape model* (van den Broek, Young, Tzeng y Linderholm, 1998), o *the 3CAPS model* (Goldman, Varma y Cote, 1996), son buenos ejemplos de ello. Todos estos modelos consideran la comprensión como una forma distintiva de la competencia humana que se identifica como el esfuerzo por encontrar el significado de lo que vemos, oímos, sentimos o pensamos. Tal esfuerzo constituye un proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se empareja con otra información existente en la memoria del lector para dar una respuesta coherente.

Pero este esfuerzo por dotar de significado la información implica que la comprensión se obtiene mediante diferentes procesos cognitivos y actividades que incluyen la decodificación de la palabra, el acceso léxico, el procesamiento sintáctico, distintos niveles de representación mental, la realización de múltiples inferencias que conectan conocimiento implícito del lector, esto es, su conocimiento previo, y las actividades posteriores a la lectura como, por ejemplo, resumir, argumentar o responder a preguntas. Todo ello contribuye a la habilidad del lector para extraer el significado conectando múltiples oraciones dentro de una representación mental coherente conectada, que podríamos considerar como el producto de la comprensión y susceptible de ser evaluado.

Los psicólogos de la comprensión del discurso también consideran la lectura como una habilidad multicomponencial que opera en distintos niveles de procesamiento: sintáctico, léxico, semántico y discursivo (e.g., Just y Carpenter, 1987; Koda, 2005). Se trata de una habilidad que faculta al lector a establecer vínculos o enlaces entre las características del texto con el conocimiento y representaciones que tiene en su mente. Conviene destacar aquí que estas representaciones no son sólo

lingüísticas, sino que incluyen conocimiento del mundo, conocimiento del género del texto, y el modelo de discurso que el lector ha construido. El lector también puede diseñar su comprensión mediante múltiples experiencias de lectura previas con las que puede afinar el proceso que requiere enfrentarse a ese texto. En el caso del lector de L2/ELE, se da por supuesto que los procesos se han adquirido con relación a su L1, aunque ello implique una adaptación (quizás incompleta) a las nuevas circunstancias, a veces un tanto extrañas y diferentes para él, que requiere las de L2/ELE. El lector, por tanto, no parte de cero. De esta manera, nos encontramos ante una situación que requiere que una enseñanza centrada en la comprensibilidad del texto debería profundizar más allá de las características que explican cómo el lector interactúa con él. Esto debe incluir medidas de cohesión y construcción del significado, así como codificación de la comprensión, entendida como un proceso multinivel. Asumimos, por tanto, la estrecha relación existente entre la comprensión lectora y la competencia lingüística de una segunda lengua.

Esta concepción de la lectura, más constructivista, ha ido calando de manera cada vez más significativa en estudios sobre L2, especialmente en la evaluación de la comprensión lectora en la enseñanza de una segunda lengua (L2), donde se ha ido integrando un modelo de lectura constructivista más dinámico, basado en el lector, y que demanda nuevos paradigmas de evaluación, más dinámicos a los utilizados tradicionalmente (e.g., Alderson, 2000; Bernhardt, 1991; Bernhardt y DeVille, 1991; Maarof, 1998). En este sentido, autores como Bernhardt (1991) señalan que los métodos tradicionales de evaluación de L2 se muestran insuficientes para capturar los mecanismos tan complejos que tienen lugar entre el estudiante de L2 y el texto. Como forma de solventar este problema, se está incidiendo de manera más profusa hacia una evaluación de la comprensión lectora que se orienta hacia "una evaluación más cuidada y ajustada con la teoría e investigación actual, así como con sus prácticas educativas" (Valencia, 1990, p. 60).

Pero, a pesar de este esfuerzo en la evaluación, aún resulta escasa la investigación sobre L2 que haya incidido en el estudio de variables cognitivas (como el papel del conocimiento previo, tipos de conocimiento relacionados con la comprensión

de tipos de texto, niveles de representación mental, o inferencias). Es importante señalar que la forma en que comprendemos un discurso, ya sea este oral o escrito, entraña no pocas dificultades. Una de ellas, quizás la más importante, tiene que ver con las propias características del discurso. Un texto o un discurso supone siempre, como señalan de Vega, Díaz y León (1999), una guía incompleta hacia el significado, en la que el lector debe ser capaz de construir una representación apropiada del mundo real o ficticio al que se refiere. Esta guía hacia el significado sería imposible de completar si no fuese por una facultad cognitiva enormemente sofisticada y universal de la mente para generar inferencias. A las inferencias se les atribuye la responsabilidad de desvelar lo oculto, de ahí que estén especialmente vinculadas con el conocimiento tácito (Escudero, 2004). Las inferencias completan constructivamente el mensaje recibido, mediante la adición de elementos semánticos no explícitos, pero consistentes con el contexto de comunicación y con los propios conocimientos previos del lector. Estas se producen en cualquier contexto comunicativo, ya sea éste a través de la lectura, de la palabra o de la imagen operando, incluso, en las situaciones más simples de pensamiento. 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. Las primeras se consideran como fenómenos genuinos de procesamiento constructivo, y las segundas reflejan las suposiciones o conjeturas que las personas hacen acerca de lo que posiblemente leyeron, sobre la base de lo que recuerdan y, por tanto, son fenómenos reconstructivos (Gutiérrez-Calvo, 2003).

En los últimos años, el estudio de las inferencias ha adquirido tanta relevancia que actualmente se consideran el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana (Escudero y León, 2004). Desvelar las claves de su funcionamiento permitiría comprender mejor el funcionamiento mental, la adquisición de conocimiento, las conexiones entre los diferentes recursos cognitivos tales como el razonamiento, la percepción, la memoria y el aprendizaje, así como entender mejor sus posibles alteraciones. Pero ¿qué son las inferencias? ¿Por qué resultan tan fundamentales para comprender y para establecer la coherencia de lo leído? ¿Cuándo, cómo y dónde tienen lugar? ¿Cómo se investigan? Abordaremos algunas de estas cuestiones, relacionando algunos aspectos de la

comprensión y sus limitaciones de procesamiento, sobre los distintos niveles de representación mental para pasar, seguidamente, a contextualizar el estudio de las inferencias dentro de las teorías, modelos y taxonomías más recientes.

1.- El estudio psicológico de la comprensión: La comprensión como proceso

Si tratásemos de analizar la comprensión del discurso oral o escrito, identificando los elementos que intervienen en dicha comprensión, convendríamos en señalar, en primer lugar, que la tarea clave de la comprensión es construir una representación integrada y coherente. Para ello, la comprensión se ayuda de diferentes tipos de conocimientos, tanto lingüísticos como no lingüísticos, cada uno de los cuales proporciona un ingrediente esencial. Pero, tanto el lector ante un texto como un oyente ante una conversación, necesitan completar, además, los siguientes procesos: a) reconocer la señal del hablante o los grafos del texto; b) segmentar la señal dentro de sus partes constituyentes; c) acceder al lexicón mental basado en los productos de los procesos de segmentación; d) seleccionar la palabra apropiada dentro del lexicón que contiene más 30.000 entradas; e) construir la estructura gramatical; f) identificar las relaciones semánticas entre las palabras de la oración; g) extraer el hilo argumental de las diversas oraciones que están o han sido procesadas; h) generar el contexto donde se produce la información procesada; i) construir una representación coherente de lo leído u oído; j) contextualizar la información obtenida en su nivel pragmático y/o social. En realidad, la comprensión implica un importante número de procesos perceptivos, de codificación y de acceso léxico, de procesamiento sintáctico, gramatical, de inferencias, la construcción de la representación semántica del texto, así como la comprensión como producto final o resultado del aprendizaje.

Todos estos procesos implican diferentes tiempos de ejecución y complejidad de procesamiento, donde podrían incluirse algunos procesos automáticos y otros más controlados y elaborados. Quizás por esta amplitud en el número de procesos y subprocesos que tienen lugar en la comprensión, autores como Kintsch (1998) han optado por situarla en una zona intermedia entre la percepción y la solución de problemas. Existen razones para pensar así. Por ejemplo, si se tiene en cuenta el tiempo

de procesamiento y se compara con los procesos de percepción, parece muy improbable que el procesamiento de la comprensión sea puramente automático, ya que los ingredientes esenciales que ésta requiere para resolver referencias anafóricas tienen una dependencia situacional y contextual, lo que conlleva un mayor tiempo de procesamiento. En otros casos, los textos no ofrecen suficientes recursos sintácticos para romper la ambigüedad, con lo que también aumenta el tiempo de procesamiento.

Existen, además, otras diferencias. La percepción se apoya en los fenómenos de codificación pero implica una integración de las propiedades codificadas en una unidad cognitiva superior. La percepción supone el reconocimiento o identificación de un patrón sensorial o su categorización como un objeto o evento conocido. Mientras que la percepción actúa sobre objetos y eventos sensoriales, la comprensión normalmente supone la interpretación de textos y narraciones o de episodios complejos (secuencias de sucesos). En la comprensión intervienen más el análisis de relaciones causa-efecto, la predicción de acontecimientos, las inferencias contextuales, etc. Aunque los procesos de comprensión se apoyan en la codificación y en los procesos perceptivos, no se identifican con éstos. Suponen operaciones más complejas que requieren esquemas conceptuales muy elaborados.

Por otro lado, la comprensión también se distancia de la solución de problemas. Durante la comprensión, suelen ser pocas las veces en las que el lector se para a realizar un proceso inferencial explícito y completo en todos los casos, como ocurriría si ese mismo lector estuviese resolviendo un problema concreto. Ello nos lleva a pensar que el grueso del procesamiento de la comprensión no alcanza al procesamiento de la solución de problemas, aunque éste dependa de aquel. La resolución de problemas depende, en general, de la comprensión, ya que el análisis y la interpretación del problema en este campo requieren la construcción de bloques de conocimiento específicos en la memoria a largo plazo (MLP) para llegar a una solución.

De manera general, se asume entonces que la comprensión es un proceso de alto nivel, que requiere de la intervención de todos los sistemas atencionales y de memoria, de los procesos de codificación y percepción, de pensamiento y lenguaje, así como de

un sinnúmero de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales (de Vega, 1984). En general, el tema de la comprensión no se puede delimitar fácilmente, ya que no depende de un proceso cognitivo o mecanismo elemental, sino que se considera un proceso de alto nivel cuyo agente es el sistema cognitivo completo, con todos sus recursos, mecanismos y procesos. Quizás por este motivo, el estudio de la comprensión integra todos los demás procesos mentales. La comprensión no se puede delimitar fácilmente con relación a otros temas, ya que no depende de un mecanismo o proceso cognitivo elemental que se pueda describir *in vacuo*.

1.1.- Restricciones de la memoria y otras limitaciones

Muchos de los modelos de comprensión del texto incluyen importantes parámetros de la memoria, especialmente la memoria de trabajo. La razón principal que justifica la existencia de estos parámetros es el supuesto de que la amplitud de la memoria de trabajo no dispone de recursos suficientes como para procesar a un tiempo todo el texto. Más bien, los recursos de la memoria de trabajo limitan la cantidad de información que puede ser activada simultáneamente en dicha memoria y, con ello, también se vería afectada su capacidad para generar inferencias. Las limitaciones son diferentes dependiendo del modelo particular del que se trate y de la complejidad de la información, pero de manera general se asume que el texto es procesado en ciclos y que en cada ciclo se procesa aproximadamente una oración. Cada ciclo nuevo entrante se procesa en el contexto de otra información que es también activada en la memoria de trabajo. Si bien en algunos modelos se especifica el número de proposiciones que permanecen activadas para los subsiguientes ciclos de procesamiento (e.g., Kintsch y van Dijk, 1978), otros modelos, en cambio, no lo hacen, aunque relacionan el nivel de procesamiento con los escasos recursos de la memoria de trabajo (Just y Carpenter, 1992). Para estos modelos, la distribución de los recursos de la memoria de trabajo depende tanto del número y tipo de conexiones entre elementos, como de la demanda que se solicita de ella (Goldman y Varma, 1995). Así, cuando las demandas exceden de los recursos disponibles, la información pierde activación en proporción a su fuerza. De tal manera que, cuando una información determinada pierde un valor de activación

importante, puede finalizar su participación en el procesamiento. Esto resulta particularmente interesante para la realización de inferencias, ya que el flujo de información puede decidir el número y tipo de inferencias susceptibles de ser realizadas (véase Escudero, 2004, para una revisión).

Más recientemente, estas restricciones de la memoria han sido cuestionadas por autores como Ericsson y Kintsch (1995). Estos autores proponen como alternativa un tipo de memoria peculiar que acaba desarrollando un lector experto en un determinado dominio y que puede identificarse como una *memoria de trabajo a largo plazo*, considerada como una memoria interconectada. El lector experto cuenta con estructuras de recuperación de información que residen en la memoria de trabajo a largo plazo, disponiendo sólo de algunos indicios o señales de estas estructuras en la memoria de trabajo. Esta “señal” más la estructura de recuperación mitiga drásticamente las limitaciones de la memoria, ya que procesa de manera inmediata la información relacionada con estas estructuras de conocimiento, a la vez que reduce sensiblemente la información restante en la memoria de trabajo.

Desde otra perspectiva, más vinculada si cabe a un procesamiento del texto basado en los conocimientos procedentes de la memoria, se considera que cada nueva entrada o unidad de información lingüística se llega a comprender sólo cuando la información que se precisa procede de la memoria permanente. Este proceso ya fue desarrollado en los años setenta e identificado como *resonancia* (Lockhart, Craik y Jacoby, 1976; Ratcliff, 1978). Este término se ha vuelto a recuperar porque se asume que mediante este proceso se captura la conceptualización del referente, siendo un proceso extraordinariamente rápido en el cual las señales o referentes interactúan, en paralelo, entre la memoria operativa y toda la información de la MLP. Aunque este proceso sea rápido y sencillo y permita acceder a toda la información de la memoria, tiene algunos inconvenientes. El más restrictivo señala que el grado en el que una determinada información pueda ser activada dependerá de la fuerza de la asociación entre la señal de la memoria a corto plazo y la información residente en la memoria a largo plazo.

Además de los límites señalados en la memoria de trabajo, algunos autores (e.g., Simon, 1982) han señalado otras restricciones de la mente que abarca desde las limitaciones de la atención (no somos capaces de seguir varios acontecimientos al mismo tiempo) hasta los límites en la coherencia de nuestros conocimientos (resulta imposible comparar todas nuestras creencias de manera que podamos hacerlas todas coherentes).

1.2.- Niveles de representación en la comprensión del discurso

De manera general, la mayoría de los psicólogos del discurso adoptan la distinción propuesta por van Dijk y Kintsch (1983) entre el *código superficial*, la *base del texto* y el *modelo de la situación* que se describe en el texto. El código superficial preserva la forma exacta, tanto de las palabras como de la sintaxis, tal y como aparecen en las cláusulas del texto. Los lectores normalmente retienen tan sólo el código superficial de las cláusulas más recientes, a menos que aspectos de este código superficial repercutan de manera importante sobre el significado (Kintsch, Welsch, Schmalhofer y Zimny, 1990). Por su parte, la base del texto contiene las proposiciones explícitas en una forma reducida, preservando el significado pero no la exactitud de las palabras y la sintaxis. Este nivel de representación adopta un formato proposicional, más abstracto y conceptual que el nivel superficial, pero sigue muy próximo al contenido explícito en el texto (Kintsch, 1974, 1988, 1998; van Dijk y Kintsch, 1983). La base del texto también incluye un pequeño número de inferencias necesarias para establecer la coherencia local del texto.

Por último, el modelo de situación corresponde al contenido de lo que trata el texto, pero supone una representación que guarda más parecido con nuestra experiencia propia, relacionada con la situación determinada referida por el texto, que con las características gramaticales o estructurales del propio texto (de Vega y cols., 1999; Díaz y de Vega, 2003). Así, cuando elaboramos un modelo de la situación acerca, pongamos por caso, de una historia, dicho modelo genera los personajes de esa historia, sus rasgos físicos y psicológicos, el lugar donde transcurre la acción y los sucesos que tienen lugar dentro de ella. De esta manera, el lector construye un micromundo mental mediante el uso de inferencias que conectan la información del texto con el conocimiento previo

fruto de su propia experiencia. Actualmente, el estudio de los modelos mentales o modelos de la situación ocupa buena parte de la investigación en los estudios de comprensión y está dando sus frutos con diferentes propuestas (e.g., de Vega, 1995; Glenberg, Meyer y Lindem, 1987; Johnson-Laird, 1983; van Dijk y Kintsch, 1983; Zwaan y Radvansky, 1998) que, bajo una terminología aún no consensuada (se habla de *modelos mentales*, *modelos de situación*, *escenarios*, *representaciones referenciales* o *representaciones corpóreas*), pretenden justamente desvelar los procesos de construcción que realiza el lector, yendo “más allá de las palabras” y del contenido del texto.

Las dimensiones del tiempo, el espacio y la causación parecen estar presentes en, prácticamente, todas estas propuestas acerca de los modelos de la situación. Las situaciones se representan organizadas en un marco espacio-temporal y los sucesos y acciones suelen vincularse en términos de causa-efecto. A estas dimensiones se añade la que hace referencia a los protagonistas, como elementos referentes de la información situacional (Díaz y de Vega, 2003; Zwaan, Langston y Graesser, 1995). Yendo aún más lejos, autores como Díaz y de Vega (2003) afirman que esta dimensión implica, a su vez, un conjunto de parámetros interpersonales asociados, algunos de modo relativamente permanente (e.g., estatus, género, relaciones de propiedad), y otros, más transitorios (e.g., metas, intenciones, vínculos interpersonales, estados emocionales).

Además de estos tres niveles, los psicólogos del discurso también reconocen otros dos niveles de representación, denominados *nivel de comunicación* y *nivel del género del texto* (Graesser, Millis y Zwaan, 1997). El nivel de comunicación se refiere al contexto pragmático y comunicativo dentro del cual el texto está arraigado. Así, el escritor prepara el texto con el objeto de comunicar ideas a los lectores y los novelistas comunican episodios a los lectores. En cuanto al género del texto, los analistas del discurso han identificado diferentes categorías y subcategorías del mismo (Biber, 1988), tales como la narración, la exposición, la descripción, la persuasión, los chistes, etc. Un artículo periodístico, por ejemplo, incluye componentes estructurales, características y una serie de reglas pragmáticas básicas bastante diferentes a las de un chiste. Todos estos niveles contribuyen a las representaciones que el lector construye durante su

comprensión. Además, conviene señalar que estos diferentes niveles interactúan entre sí de una forma muy compleja que aún no ha sido bien comprendida.

La mayor parte de los investigadores cree que los cinco niveles de representación existentes están suficientemente diferenciados entre sí como para poder estudiarlos aisladamente. Sin embargo, esta creencia ha sido cuestionada. Por ejemplo, no existe consenso sobre si existe una base del texto separada. Al contrario, los elementos de la composición sintáctica y léxica pueden servir directamente como señales o instrucciones de procesamiento sobre cómo construir el modelo de la situación sin que exista ninguna base del texto proposicional intermedia (Gernsbacher, 1990; Givón, 1992; Perfetti y Britt, 1995). Asimismo, el lector de una novela puede que no construya a un escritor virtual o invisible que comunique con el lector, a menos que haya características explícitas en el texto que señalen ese nivel de comunicación. Por contra, puede que el lector se involucre en el micromundo como un espectador o participante pasivo (Duchan, Bruder y Hewitt, 1995; Gerrig, 1993). Un reto para la investigación futura posiblemente sea crear tareas experimentales que permitan aislar los distintos niveles de representación.

2.- Las inferencias como núcleo de la comprensión humana

Aludíamos al inicio de esta introducción a la capacidad de la mente para generar inferencias, lo que constituye una facultad cognitiva enormemente sofisticada y universal. Bruner (1957) ya identificaba la mente humana con una "máquina de inferencias" al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos. Esta destreza revela cómo no somos meros receptores y codificadores pasivos de la estimulación del entorno, sino que construimos información activamente a partir de dicha estimulación (Gutiérrez-Calvo, 1999). Esta vieja idea de Bruner sigue formando parte de la concepción actual sobre las inferencias y el papel que juegan en la comprensión. Tanto es así que hoy se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones, como en el más global

o situacional en el que se sitúa el discurso. Ambos niveles se consideran interrelacionados. Así, desde el recinto más local y dado el carácter lineal de la lectura, las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona aquella información considerada clave para seguir la pista de ideas más globales. Por otro lado, cumpliendo con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas suelen estar diseminadas y mezcladas en segmentos más amplios del discurso (e.g., párrafos, apartados, capítulos completos, etc.), siendo la captación de tales ideas uno de los objetivos más preciados de los procesos involucrados en este dominio más global.

Pero la tarea de esta sorprendente máquina podría considerarse más sencilla y simplificada si a la hora de codificar cada oración del texto le correspondiese tan sólo una idea que fuese representada proposicionalmente como una unidad en el cómputo de la comprensión. Dicha tarea podría realizarse de una manera cuasi automática y consistiría, básicamente, en la extracción de la información de la base del texto, esto es, de la información explicitada en el texto. Pero la realidad no suele ser tan simple y mecánica ya que, por un lado, los textos u otras formas de discurso suelen presentarse con oraciones que pueden contener varias ideas y proposiciones y, por otro lado, otras ideas y proposiciones relacionadas con lo leído se añaden desde el conocimiento previo del lector (Escudero y León, 2004). Es precisamente el conocimiento del que dispone el lector y su relación con lo que se lee, el motor que induce a la realización de inferencias. Esto explica la enorme variedad de inferencias que pueden ser producidas mientras se lee. En realidad, las inferencias pueden considerarse heurísticos que pueden relacionarse con cualquier aspecto del significado, ya sea la naturaleza de éste espacial, temporal, causal, lógico, natural, artificial, abstracto o concreto (Just y Carpenter, 1987).

La comprensión del discurso implica, por tanto, una función inferencial muy compleja. Partiendo de unos contenidos descritos en un texto, el lector elabora un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas y, al mismo tiempo, construye un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas o proposiciones disponibles. El resultado final es que siempre acabamos procesando más información de la que leemos de manera explícita, puesto que unimos lo que hemos leído u oído con aquello

que sabemos acerca de algo. Un ejemplo que puede ilustrar lo que venimos afirmando hasta ahora sería el siguiente:

“Y esto pasó durante muchos años, largas tardes, unas soleadas, lluviosas otras, rodeado por cortes de tela, por géneros de punto, por cajas y cajas de botones, por carretes de hilo, pero sobre todo por el espacio ilimitado de su propia y fatídica inanidad. Y nunca se le ocurría nada. A pesar de la atención con que escuchaba, veía o leía las noticias, y aun por mucho que exigiera silencio a su alrededor (y a Antonia, su mujer, le tenía prohibido abrir el pico, y hasta removerse, durante aquellos trances reflexivos), y por mucho que se ayudara en la concentración poniendo una mirada de lontananzas limpias, como de tenor de los Alpes, y aunque oscureciera con un capirucho la jaula del loro para no oír parodiados sus gritos y comentarios, a pesar de todo aquel ceremonial, no había manera de encontrarle el cabo a alguna reflexión airosa.” (Luis Landero, *Caballeros de Fortuna*, 1994, p. 17)

Una vieja idea sugerida por Schank (1975a) aludía a que si sumásemos el número de significados que posee cada una de las palabras que componen este párrafo, su resultado siempre será menor al cómputo total de ideas que el lector necesita activar para comprender este mensaje. En efecto, lo que se dice en este párrafo no podría comprenderse si no se tuviesen en cuenta ideas que no se reflejan explícitamente en el texto. A saber: que el protagonista es presumiblemente un hombre; que este hombre podría trabajar en una mercería; que *abrir el pico* no se refiere al pico de un pájaro sino a la boca de su mujer; que *encontrarle el cabo* no se refiere a una figura militar, un accidente geográfico o el extremo de una cuerda, sino más bien a la dificultad por poner en claro sus pensamientos. La acepción correcta de cada una de estas palabras se asigna en función del contexto por medio de la elaboración de inferencias.

Todo lo que hemos descrito hasta ahora nos proporciona la base para resaltar tres funciones esenciales de las inferencias. Siguiendo a Gutiérrez-Calvo (1999), una primera se identifica con la función *cognitiva*, ya que mediante las inferencias nos adentramos bajo la superficie de los datos, aprehendiendo cualidades inherentes a la naturaleza de las cosas, más allá de lo aparente; una segunda y relacionada con la anterior sería la *comunicativa*, pues facilita la transmisión de información de un modo económico y más atractivo, pero, como acabamos de señalar, se requiere de un ajuste en el nivel de conocimientos entre emisor y receptor; por último, se destacaría la función *conductual*, especialmente útil para dirigir y predecir las conductas, optimizar beneficios y minimizar posibles daños. Todas estas funciones potencian nuestra

capacidad adaptativa y de desarrollo, así como la forma de entender e interpretar nuestro entorno.

2.1.- Pasado y presente en el estudio de las inferencias

El estudio sistemático sobre inferencias puede considerarse como relativamente cercano. Salvando alguna excepción, a decir verdad, tan sólo desde hace algo menos de tres décadas se viene asistiendo a un saludable interés sobre la presencia e implicación de las inferencias en la comprensión de textos.

2.1.1.- *Los inicios*

La mayoría de las investigaciones sobre el procesamiento del texto han estado firmemente asociadas a los trabajos iniciados por Bartlett (1932) y su obra clásica *Remembering*. Bartlett ya describía los procesos a través de los cuales los lectores añadían elementos de información que extraían de su propia memoria -inferencias- para construir sus representaciones mentales del texto. Estas representaciones se identificaban con esquemas capaces de utilizar estratégicamente la información ya almacenada con la entrante, a fin de producir un conocimiento organizado y coherente. En realidad, Bartlett ya describía el conocimiento como información “procesada” tal y como lo abordan los especialistas de la computación. En esta misma dirección otras propuestas igualmente relevantes surgieron posteriormente (e.g., Bruner, 1957; Schank, 1975a y b). Algunos de estos trabajos lograron un efecto tan permeable en la investigación posterior que muchos de sus planteamientos siguen siendo todavía válidos. Por ejemplo, actualmente existe un consenso sobre el papel imprescindible que las inferencias ejercen en la comprensión e interpretación de cualquier discurso oral o escrito. Tanto es así, que muchos especialistas se han ido sumando a la idea de que las inferencias constituyen el núcleo mismo de los procesos de comprensión (Escudero, 2004). Es más, la presencia de inferencias se hace tan necesaria actualmente que constituye un requisito imprescindible en la elaboración de teorías o modelos sobre comprensión más recientes. Todo esto no sólo hace crecer de manera paulatina la importancia que se otorga a las inferencias en los procesos de

comprensión, sino también la sorprendente capacidad que posee nuestra mente para generarlas.

2.1.2.- *Situación actual*

Si buena parte de los estudios iniciales incidieron en la capacidad de la mente humana para realizar inferencias y resaltar su importancia, en los años siguientes podría afirmarse que buena parte de la investigación sobre el procesamiento del texto se ha ido concentrando en torno a la delimitación de las clases de inferencias que los lectores generan en una situación de lectura. Sin embargo, dada la espontaneidad y rapidez con que la mente trabaja, detectar el tipo, número, función y momento en que cada inferencia ha sido generada en una situación dada, se convierte en una tarea enormemente compleja. De hecho, cuando intentamos aproximarnos de una manera más concreta y precisa al concepto de inferencia, surgen muchos problemas. A este respecto, con cierta razón apuntaba Kintsch (1993) al referirse al término inferencia que, a diferencia de su acepción utilizada en el lenguaje cotidiano o el de la lógica formal, resulta menos preciso y más problemático en la investigación sobre la comprensión del discurso. Curiosamente, y como ya apuntábamos al inicio de este capítulo, ello no es debido a un escaso interés o desconocimiento sobre este tema sino, por el contrario, a la enorme dispersión y dificultad que entraña su estudio.

Las investigaciones sobre las inferencias en la comprensión se han ocupado fundamentalmente de averiguar *qué* inferencias tienen lugar y *cuándo* éstas se generan. Con respecto a la primera cuestión, existen diversas clasificaciones, en torno a las cuales no siempre existe un acuerdo por parte de los distintos investigadores. Con respecto a la segunda, en los últimos años ha existido, y sigue existiendo, un importante debate sobre qué inferencias se realizan durante la lectura. En esta línea existen hoy día dos grandes teorías al respecto, la *minimalista* y la *construccionista*. En los siguientes apartados trataremos de plantear brevemente los aspectos más relevantes provenientes de estas dos grandes cuestiones.

2.1.3.- *Múltiples taxonomías*

Una aproximación precisa al estudio de las inferencias requiere de la elaboración de una taxonomía que describa las inferencias dentro de un contexto lo más claro, integrador y exhaustivo posible. La necesidad por elaborar este tipo de taxonomías ha sido una de las preocupaciones primordiales para muchos autores. Sin embargo, al revisar la literatura sobre el tema, observamos que existe gran dificultad por encontrar una taxonomía lo suficientemente integradora y universal que permita incluir todas las inferencias analizadas hasta el momento. Esto no quiere decir que no existan propuestas relevantes, sino todo lo contrario. Como veremos a continuación, durante las últimas décadas se han propuesto importantes formulaciones desde diversas perspectivas. Sin embargo, un problema asociado a esta divergencia y riqueza de las clasificaciones propuestas es precisamente su dispersión y heterogeneidad, lo que unido a sus perspectivas teóricas y metodológicas de origen, hace frecuentemente inviable poder establecer algún criterio global y comparativo entre las propuestas realizadas (Pérez, 2002). De manera general, es posible distinguir dos grandes momentos en cuanto a la clasificación de inferencias se refiere. El primero, comprendido entre la década de los setenta y de los ochenta, corresponde a un período que fue muy fructífero, puesto que se sentaron gran parte de las bases de lo que hoy en día conocemos acerca de las inferencias y sus clasificaciones. La mayor parte de las taxonomías propuestas durante este tiempo tienen en común que aglutinan las inferencias en categorías discretas y más o menos definidas, con un fuerte carácter dicotómico.

En la siguiente tabla se muestran algunas de las clasificaciones más relevantes de esta época:

Reder (1980)	OBLIGATORIAS		ELABORACIONES
Frederiksen (1975) y Kintsch (1974)	<u>Inferencias a través de proposiciones</u> Estructura del texto e.g., <i>causalidad y referentes</i>		<u>Idiosincrásicas y difíciles de evaluar</u>
Kinstch y van Dijk (1978)	<u>De generalización</u> - Verdaderas		<u>De construcción</u> - No necesariamente ciertas
Clark y Haviland (1976)	<u>Hacia atrás</u> Autorizadas	<u>Hacia atrás</u> No autorizadas	<u>Hacia delante</u> - No autorizadas - “Adornos” o elaboraciones - Pocas en número
	- <u>Conectan información</u>		

Schank (1972, 1973, 1975b)	<u>Condiciones absolutamente necesarias</u>	<u>Condiciones razonablemente necesarias</u>
Reder (1980)	<u>Obligatorias o necesarias</u> <ul style="list-style-type: none"> - Conceptos omitidos de un guión - Apenas diferencias individuales 	<u>Elaboraciones</u> No necesariamente ciertas, idiosincrásicas, opcionales. Funciones de búsqueda de conexiones entre oraciones, generación de expectativas, detección de anomalías o ayuda a la retención (e.g., enriquecimiento <i>de descripciones o la intención del autor</i>)
Just y Carpenter (1987)	<u>Hacia atrás o</u> puente, integrativas, Conectivas o <i>linking</i> <ul style="list-style-type: none"> - Necesarias para la comprensión. 	<u>Hacia delante o</u> Predictivas, extrapolativas o elaborativas <ul style="list-style-type: none"> - “Adornan” la representación o predicen lo que ocurrirá
O’Brien, Schank, Meyers y Rayner (1988)	<u>Necesarias para la comprensión</u> Ejemplos: <i>repetición de argumentos, anafóricas y relaciones causales (antecedentes)</i>	<u>Elaborativas</u> <ul style="list-style-type: none"> - No son necesarias para la comprensión Ejemplos: <i>instrumentales, hacia delante y predictivas</i>
Vonk y Noordman (1990)	(a) <u>Deducidas o autorizadas por el texto</u> Ejemplos: <i>presuposiciones, vinculaciones, implicaciones convencionales y transitivas</i>	(b) <u>Deducciones probablemente ciertas o no autorizadas por el texto o pragmáticas</u> (e.g., <i>prototipos, categorías y relaciones causales</i>).
	(c) <u>Contribuyen a la coherencia local</u> Ejemplos: <i>anáforas y algunas relaciones causales</i>	(d) <u>Contribuyen a la elaboración de la representación</u>
Swinney y Osterhout (1990)	<u>Perceptivas</u> <ul style="list-style-type: none"> - Automáticas - Obligatorias - Durante el proceso perceptivo 	<u>Cognitivas</u> <ul style="list-style-type: none"> - Bajo control cognitivo - Con estrategias y conocimiento general

Tabla 1.1.-Algunas taxonomías dicotómicas de inferencias propuestas en la década de los años setenta y ochenta (tomado de León y Pérez, 2003).

Durante la década de los noventa se introdujeron importantes mejoras en el estudio de las inferencias que han permitido entender mejor los procesos cognitivos implicados en su procesamiento, así como nuevas agrupaciones más ricas, completas e integradoras. En este periodo destacan, sin duda, las propuestas de las dos posiciones teóricas claves en el estudio de las inferencias que veremos en el siguiente epígrafe: la hipótesis minimalista y la teoría construccionista.

Till, Mross y Kintsch (1988)	(Sin etiqueta) <ul style="list-style-type: none"> - Antes de los 500 ms. Antes del proceso de elaboración 	Elaborativas <ul style="list-style-type: none"> - Después de 500 ms. Durante el proceso de elaboración
------------------------------	--	---

McKoon y Ratcliff (1992, 1995) Hipótesis minimalista	<u>Automáticas</u> - Coherencia local - Extraordinariamente rápidas (<750 ms.) - Fácil acceso Ejemplos: <i>referenciales, puente y causales antecedentes</i>	<u>Estratégicas</u> - Proceso más largo (>750 ms.) - No esenciales para la coherencia local Ejemplos: <i>semánticas instrumentales y causales consecuentes</i>
Graesser, Singer y Trabasso (1994) Teoría construccionista	<u>On-line</u> - Durante la lectura. - Contribuyen a la coherencia local y global Ejemplos: <i>Metas superordinadas y temáticas</i>	<u>Off-line</u> - Después de la lectura. - Elaborativas - Pragmáticas y - Explicativas Ejemplos: <i>Causales consecuentes, predictivas, instrumentales y meta subordinada-acción</i>
Keefe y McDaniel (1993)	Requeridas para la coherencia textual - Necesarias - Durante la lectura	Elaborativas - No necesarias para la coherencia Ejemplos: <i>Instrumentales, semánticas y predictivas</i>
Murray, Klin y Myers (1993)	Hacia atrás - Conectan con el texto previo. - Se realizan siempre	Hacia delante o predictivas - Sobre lo que probablemente ocurrirá en el texto. - No se realizan salvo si se rompe la coherencia causal o es muy predecible

Tabla 1.2.- Algunas taxonomías dicotómicas propuestas en la década de los noventa (tomado de León y Pérez, 2003).

Como puede observarse, buena parte de las taxonomías sobre inferencias comparten un marcado carácter dicotómico. Esta propiedad posee, sin duda, un extraordinario valor al clarificar y distribuir todas las inferencias posibles en sólo dos grupos, lo que facilita enormemente su identificación. Pero este esfuerzo conlleva, necesariamente, algunas limitaciones. Una de ellas es el grado excesivamente general y ambiguo que adquieren las taxonomías resultantes. Otra limitación es que los criterios adoptados por los diferentes autores no siempre coinciden, lo que puede generar problemas de equivalencia entre las mismas inferencias al denominarlas o clasificarlas con diferentes etiquetas. En una excelente revisión llevada a cabo por León y Pérez (2003), estos autores han destacado la amplia variedad de criterios empleados para clasificar las inferencias, entre los que cabe resaltar los siguientes:

- *Grado de probabilidad vs. certeza*: Una inferencia puede ser *lógica* o *pragmática*, dependiendo de su grado de probabilidad o de certeza sobre la información que se ha deducido a partir de un enunciado determinado (Harris y Monaco, 1978). Las inferencias lógicas se construyen mediante sistemas de razonamiento formal independiente de dominio. Las inferencias pragmáticas, por el contrario, se basan en el conocimiento general de las personas, y son de naturaleza probabilística puesto que no tenemos la certeza absoluta de que sea cierta. Las inferencias lógicas, por su parte, pueden subdividirse, a su vez, en inferencias *inductivas*, *deductivas* y *analógicas* (Kintsch, 1993).
- *Curso temporal o momento en que se realiza la inferencia*: Las inferencias pueden agruparse en torno al momento en que se producen, bien sea éste en el mismo momento de la lectura (*on-line*) o con posterioridad al proceso de lectura (*off-line*) (Graesser y cols., 1994). Algunos autores han llegado a establecer un límite temporal entre ambas. Este límite se ha fijado en torno a 750 ms. en una tarea de reconocimiento (McKoon y Ratcliff, 1992).
- *Recursos cognitivos implicados*: Según este criterio, las inferencias pueden agruparse en *automáticas* y *estratégicas* (o elaborativas), dependiendo de la cantidad de recursos que el lector debe poner en juego para realizar la inferencia. Las primeras se realizan de manera no consciente, apenas consumen recursos cognitivos y se generan en un corto espacio de tiempo. Las segundas, por el contrario, requieren de la puesta en marcha de estrategias por parte del lector, lo que conlleva una mayor cantidad de tiempo como consecuencia de un mayor nivel de procesamiento (e.g., McKoon y Ratcliff, 1992).
- *Dirección de la inferencia*: Suele diferenciarse entre inferencias *hacia atrás* o *retroactivas* e inferencias *hacia delante* o *proactivas*. Las inferencias hacia atrás o explicativas suponen la búsqueda de los antecedentes o lo que se haya podido leer o producir con anterioridad. Por el contrario, las inferencias hacia delante predicen información derivada de lo que se está leyendo en ese momento y de las

expectativas que genera el lector. Estas inferencias se han denominado también *explicativas y predictivas* (Escudero, 2004).

- *Necesidad de o requisito para comprender*: Se distingue entre inferencias denominadas *necesarias* u *obligatorias*, si la realización de la inferencia considerada contribuye decisivamente a la formación de un modelo mental adecuado, e inferencias *elaborativas*, si sólo sirve para “enriquecer” ese modelo mental (e.g., Clark y Haviland, 1976; Reder, 1980). Entre las inferencias necesarias para la comprensión, suelen incluirse las inferencias “puente”, la repetición de argumentos, las inferencias anafóricas y las antecedentes causales. Entre las inferencias no necesarias para la comprensión o elaborativas se incluyen las inferencias hacia delante o proactivas, las instrumentales y las predictivas.
- *Establecimiento de la coherencia local y global*: Este criterio trata de diferenciar el nivel de procesamiento de cada inferencia, pudiendo ser éste de carácter local o global. Las inferencias que contribuyen al establecimiento de la coherencia local establecen una conexión o "puente" entre dos frases, tratando de unir la información que en ese momento se está leyendo con la que se acaba de leer, como sería el caso de las inferencias automáticas (McKoon y Ratcliff, 1992). Probablemente, la forma más simple de coherencia local lo encontramos en la anáfora, que se produce cuando un pronombre o un nombre tiene que ser identificado con un nombre o una frase mencionados previamente. Por su parte, las inferencias que contribuyen a la coherencia global permiten la conexión entre partes muy distantes en el texto o entre éste y el conocimiento previo del lector. Las inferencias instrumentales y predictivas son ejemplos de este tipo de inferencias.
- *Tipos de contenidos*: Las inferencias pueden agruparse también a través del tipo de información que contienen. Este criterio se puede entender de dos formas diferentes según se refiera al contenido o información de la inferencia en sí, o al tipo de pregunta que trata de responder (Graesser, 1981). Así, según su contenido, una inferencia puede ser instrumental, temática, superordinada, de rasgo, clínica, emocional, etc. En este sentido, podemos señalar que hay inferencias que por su

contenido se ajustan mejor a un tipo de textos que a otros (e.g., la reacción emocional del personaje es propia de las narraciones). En relación con las preguntas, el lector puede desencadenar un tipo diferente de inferencia según responda a la pregunta *por qué* (e.g., inferencia causal antecedente y explicativa), a *cómo* (e.g., inferencia instrumental) o a *qué ocurrirá después* (e.g., inferencia causal consecuente y predictiva) (véase León, Peñalba y Escudero, 2002).

- *Fuente de información:* Se distingue entre inferencias *basadas en el texto*, cuando la fuente principal a la que acude el lector para recoger la información que utilizará para generar la inferencia es el texto, e inferencias *basadas en el conocimiento*, cuando la fuente principal es el conocimiento previo del lector (Graesser, Swamer, Bagget y Sell, 1996). Autores como Trabasso y Magliano (1996) añaden una tercera fuente de información que proviene de otras inferencias realizadas anteriormente y que reside en la MLP.
- *Nivel de representación:* Las inferencias pueden clasificarse también en función del nivel de representación en el que se lleva a cabo la inferencia. Así, las inferencias generadas durante la construcción de la estructura proposicional consistirían en asociaciones entre conceptos y tienen el objeto de mantener la coherencia local. Durante la construcción del modelo de la situación, sin embargo, tendrían lugar las inferencias *elaborativas*. Estas inferencias tratan de contextualizar la información, permitiendo generar una interpretación coherente de lo leído. Un claro ejemplo es el caso de las inferencias predictivas.
- *Operaciones que se llevan a cabo en la memoria:* Autores como Trabasso y Magliano (1996) han identificado tres operaciones de la memoria funcionalmente distintas que facilitan el acceso a la información necesaria para realizar inferencias: (a) la activación de conocimiento general acerca del mundo; (b) el mantenimiento de información en la memoria de trabajo a lo largo de oraciones sucesivas; y (c) la recuperación de información desde la representación del texto en la memoria a largo plazo. Estos autores relacionan cada una de estas operaciones con uno de los tres tipos de inferencias que proponen (explicaciones, predicciones y asociaciones). En

primer lugar, las *explicaciones* estarían más asociadas al mantenimiento de información en la memoria de trabajo (operación b); en segundo lugar, las *predicciones* se relacionarían más con la recuperación de información desde la representación del texto en la memoria a largo plazo (operación c); y, por último, las *asociaciones* se corresponderían en mayor grado con la recuperación de información proveniente del conocimiento general del lector sobre el mundo (operación a).

2.1.4.- ¿Qué inferencias se generan durante la lectura?

En general, se asume que las inferencias hacia atrás son generadas durante la comprensión lectora, hecho que no parece ocurrir con las inferencias hacia delante (Fincher-Kiefer, 1996; Just y Carpenter, 1987). Un dato que apoya esta afirmación es que los lectores tienden a construir un mayor número de inferencias hacia atrás que hacia delante durante el proceso de comprensión (Escudero, 2004). Sin embargo, debido a que las inferencias tienen una naturaleza probabilística y algunas veces opcional, resulta difícil predecir qué inferencias pueden llevarse a cabo ante la lectura de un texto. La determinación del tipo y frecuencia de las inferencias parece depender tanto de la tarea y tipo de lector (Just y Carpenter, 1987), como del tipo de texto (León, Escudero y van den Broek, 2003).

El tipo de clasificación suele, además, estar avalado por una teoría o hipótesis. En este sentido, pueden identificarse múltiples teorías a lo largo de un continuo, desde aquellas que defienden que ninguna inferencia acompaña a la comprensión (posición minimalista fuerte) hasta aquellas que afirman que todas las conexiones de un mensaje son legítimas y nada impide que se computen durante la comprensión (posición maximalista o global). Algunas teorías difieren respecto al tipo de inferencias que se generan *durante la comprensión* de un texto y las que son reconstruidas *con posterioridad*, cuando a través de una tarea se solicita al lector que reconstruya lo leído. Respecto a los *componentes o factores que desencadenan la elaboración de inferencias*, en un extremo se situarían aquellas teorías que, centradas en las características del texto, asumen que las inferencias basadas en la palabra se generarían sólo en el caso en el que se necesitara establecer una coherencia en el texto. Por el contrario, la teoría alternativa, más centrada en el lector,

asume que la meta principal del sujeto consistiría en elaborar “un modelo situacional”, una representación completamente elaborada sobre una situación o experiencia concreta, que incluiría información sobre sus características físicas, actividades, sucesos y un estado de situaciones evocadas desde el texto. De acuerdo con este punto tan prioritario para el lector, éste debe realizar tanto un análisis completo de las palabras del texto como construir y utilizar un modelo mental o situacional coherente. Para los objetivos de esta introducción, desarrollaremos en los apartados siguientes las dos tendencias actualmente más representativas, la hipótesis minimalista y la teoría construccionista.

La hipótesis minimalista

De acuerdo con esta hipótesis, las únicas inferencias que se codifican de forma automática durante la lectura son aquellas que resultan absolutamente necesarias para establecer una coherencia local con la información explicitada por el texto. También serían automáticas las que se realizan cuando ya existe una información que está fácilmente disponible, ya provenga de afirmaciones explícitas del texto o de los conocimientos generales del lector. Se contempla también en esta teoría que las inferencias codificadas automáticamente proporcionan la representación básica de la información textual sobre la que se construirán posteriormente otras inferencias más intencionadas y dirigidas a metas. Un tipo de clasificación en esta dirección es la propuesta por McKoon y Ratcliff (1992) que distingue entre inferencias *automáticas* vs. *estratégicas*.

Las primeras se construyen durante la lectura en ausencia de procesos estratégicos dirigidos, específicos y en los primeros cientos de milisegundos de procesamiento. Pueden ser de dos tipos: las que establecen la coherencia local y las que relacionan de manera extraordinariamente rápida la información fácilmente disponible. Su función prioritaria es la de establecer la coherencia local entre aquellas proposiciones que están en la memoria operativa al mismo tiempo. La distancia espacial entre ellas no debe superar más de una o dos frases. Entre ellas se incluyen las inferencias que establecen la unidad proposicional y la conexión entre una anáfora y su referente (*inferencias referenciales*), las *inferencias puente* y las *causales antecedentes*. Estas últimas mantienen las proposiciones causalmente relevantes preferentemente en la memoria a corto plazo durante la lectura.

Las inferencias *estratégicas* se orientan mediante procesos estratégicos y específicos (e.g., metas), exigen mayor demora en su procesamiento y se realizan con posterioridad a las automáticas. A este grupo pertenecen aquellas inferencias que, denominadas *elaborativas*, generan conexiones de información no necesarias para la coherencia local. Entre ellas se incluyen las *inferencias semánticas* (aportan el contexto apropiado a la representación de un concepto), *instrumentales* (añaden el instrumento que implica la acción de un verbo) y las *predictivas* (agregan información sobre “qué sucederá” en una historia). Otro subgrupo de inferencias elaborativas lo forman las *inferencias dirigidas a mantener la coherencia global*, que suelen conectar partes de la información del texto muy separadas y que no están en la memoria operativa en un mismo momento.

La posición construccionista

Esta teoría propone que la representación mental de un texto es un modelo de la situación descrita por él. Dicha representación supone muchas inferencias que incluyen elaboraciones de partes explícitas de la información y conexiones globales entre las proposiciones. De esta manera, cuando leemos una novela, construimos potencialmente varios tipos de inferencias basadas en el conocimiento durante la comprensión del contenido. Los planes y las metas que motivan las acciones de los personajes, sus rasgos, conocimientos, creencias y emociones, las causas de los sucesos, las propiedades de los objetos, las relaciones espaciales entre objetos y entidades, diversas expectativas sobre futuros acontecimientos del argumento, etc. Según esta concepción, muchas inferencias de carácter global deben elaborarse durante la lectura para conectar información muy separada en el texto.

Esta perspectiva construccionista defendida principalmente por Graesser y colaboradores (Graesser, Bertus y Magliano, 1995; Graesser y cols., 1994; Singer, Graesser y Trabasso, 1994) asume la comprensión como un esfuerzo por la búsqueda del significado, basándose en la idea de que el sistema cognitivo se identifica con un generador activo de información durante el procesamiento. El lector no obtiene

simplemente significado de la información explícita, sino que hace esfuerzos por elaborar la información implícita. Esta forma de generar el significado se acomoda a tres supuestos:

- a) *La meta del lector*: el lector construye un significado del texto que está dirigido a satisfacer sus metas, ya sean éstas generales o específicas. Las inferencias relacionadas con estas metas se desarrollan de manera prioritaria.
- b) *La asunción de coherencia*: el lector intenta construir un significado del texto local y globalmente coherente, tanto si se aborda una oración como partes más amplias del texto. En tal caso, las inferencias que el lector realiza sobre la base de la coherencia que da sentido al texto adquieren también una enorme trascendencia.
- c) *La asunción de explicación*: el lector intenta explicar las acciones, sucesos y estados referidos en el texto, buscando razones que justifiquen esas acciones, sucesos y estados que ocurren en el texto, e incluso por qué el autor las ha seleccionado.

Desde esta perspectiva parece razonable pensar que estas inferencias pueden ser producidas durante la lectura (*on-line*) e incluyen aquellas inferencias relacionadas con las metas superordinadas de los personajes que motivan acciones explicitadas en el texto, las causales antecedentes que explican el por qué de una acción, y las inferencias temáticas globales que integran los principales argumentos en el texto. De este modo, las inferencias que se realizan durante el proceso de comprensión (*on-line*) incluirían, por un lado, aquellas que establecen la coherencia local como son las inferencias *referenciales* y las *antecedentes causales* y, por otro lado, también se incluirían aquellas que aseguran la coherencia global, como las inferencias que proporcionan la *meta superordinada*, las inferencias *temáticas*, o aquellas que ayudan a configurar la *reacción emocional del personaje*. Por su parte, entre las inferencias que se generan con posterioridad a la lectura (*off-line*) se encuentran las *causales consecuentes*, las *pragmáticas*, las *instrumentales* o las *predictivas*. Estas inferencias ofrecen un enriquecimiento ya que aportan información complementaria y precisa a lo que ya hemos leído y comprendido.

Las teorías que defienden estos postulados aún no están completamente desarrolladas. Muchas de ellas no incluyen aún todos los niveles del lenguaje. Pero, a pesar de ello, son esperanzadoras porque integran, en mayor o menor medida, modelos de procesamiento que afectan a la construcción de inferencias dentro de una dimensión psicológica y dentro de los procesos de comprensión. Algunos modelos reflejan explícitamente este aspecto como son el modelo de *construcción-integración* propuesto por Kintsch (1988), el marco de la *construcción de la estructura* defendido por Gernsbacher (1990), o el modelo *READER* propuesto por Just y Carpenter (1992). Desde un punto de vista computacional, y de acuerdo con la teoría construccionista, un modelo que refleje el procesamiento de las inferencias necesitaría estar diseñado de tal manera que asegurase que cada esfuerzo que realiza el lector en su tarea se orientase a establecer la coherencia local y global. La forma de expresar las representaciones coherentes se ha ido modificando en los últimos años. Así, la forma tradicional en la que se expresaba cualquier proceso de construcción de una representación coherente se hacía bajo una forma simbólica y con procedimientos que manipulaban símbolos (Fletcher, 1986; Kintsch y van Dijk, 1978). Tanto la base del texto, como el modelo de la situación o las estructuras de conocimientos previos, han sido elaborados a través de paquetes de nodos estructurados (e.g., sustantivos, estados, sucesos o metas) que eran conectados por arcos relacionados de diferentes categorías. Más recientemente, los investigadores han adoptado una arquitectura conexionista para computar la coherencia, modificando sensiblemente la forma en que se construye (e.g., Britton y Eisenhart, 1993; Just y Carpenter, 1992; Kintsch, 1988; Rumelhart y McClelland, 1986).

2.1.5.- Limitaciones de los estudios sobre inferencias

Una de las limitaciones de las teorías o de las taxonomías propuestas hace alusión al carácter restrictivo y/o dicotómico de las mismas. La división entre automático/estratégico constituye un claro ejemplo. Actualmente se considera que este paradigma de todo o nada sobre la ocurrencia de las inferencias resulta insuficiente para capturar la fluidez del procesamiento y su representación incluso en textos mínimamente complejos. Como una alternativa plausible a esta limitación, cabe plantearse una distribución a lo largo de un continuo, una continuidad probabilística

entre los diferentes tipos de inferencias clasificados por los diferentes modelos y teorías, en función de los múltiples factores que inciden en su desarrollo. Entre estos factores se incluyen las habilidades del lector, sus metas, el tipo de texto, el tipo de inferencia estudiado, el contexto, las tareas experimentales, el método utilizado, etc. Enfocado de esta manera, una inferencia que puede activarse en una tarea durante el proceso de comprensión puede no ser tan imprescindible en otra situación similar. Un buen ejemplo lo constituyen las inferencias predictivas, sobre las cuales durante estos últimos años se viene desarrollando un amplio debate acerca de si la ocurrencia de estas inferencias puede darse durante el proceso de lectura. Parece que la dependencia del contexto influye en su desarrollo.

El continuo puede ser también explicado desde la perspectiva teórica de que una inferencia puede ser codificada en algún grado antes que en un todo o nada, tal y como lo avalan muchos de los modelos construccionistas (e.g., Gernsbacher, 1990; Kintsch, 1988; Sharkey y Sharkey, 1992). El grado en el que una inferencia es codificada depende del fortalecimiento o atenuación de la información que está recibiendo. De esta manera, cuando se afirma que una clase de inferencias se genera durante la comprensión, es que posee un fortalecimiento mayor para poder ser codificada o una probabilidad más alta de generarse que otras inferencias consideradas con posterioridad a la lectura y a la comprensión.

3.- Conclusiones

Con lo visto hasta ahora hemos pretendido abordar de manera necesariamente resumida y sesgada el panorama actual donde se desarrolla el estudio sobre inferencias. Somos conscientes de que lo presentado aquí supone tan sólo una pequeña muestra de lo que está aconteciendo sobre este tema. Sin embargo, creemos que aquella antigua idea de Bruner de considerar la mente como una "máquina de inferencias" sigue estando vigente, e incluso podemos afirmar que esta idea se amplía poco a poco. Tanto es así, que actualmente no se puede concebir una teoría sobre la comprensión de un texto que se considere adecuada si ésta pasa por alto la riqueza de inferencias que se generan cuando el lector elabora un modelo mental o modelo de la situación sobre el contenido de dicho texto.

Esta visión resulta particularmente interesante cuando abordamos la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua. Como indicábamos al comienzo de este artículo, el lector de L2 no parte de cero, sino que posee una cantidad considerable de conocimiento previo y de estrategias inferenciales que aplicará ante la lectura de un nuevo texto. Este "equipaje mental" posee tal peso que hace necesario que la enseñanza de una segunda lengua profundice en los procesos cognitivos que vuelca el lector y que le permiten interactuar con el texto. Sólo de esta forma podremos abordar con éxito programas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de una segunda lengua.

Referencias bibliográficas

- ALDERSON, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- BARTLETT, F.C. (1932). *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BERNHARDT, E. B. (1991). *Reading development in a second-language*. Norwood, NJ: Ablex.
- BERNHARDT, E. B. Y DEVILLE, C. (1991). Testing in foreign language programs and testing programs in foreign language departments: Reflections and recommendations. En R. V. Teschner (Eds.), *Issues in language program direction: Assessing foreign language proficiency of undergraduates* (pp. 43-59). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- BERNHARDT, E. B. Y KAMIL, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypothesis. *Applied Linguistics*, 16, 15-34.
- BIBER, D. (1988). *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRITTON, B.K. Y EISENHART, F.J. (1993). Expertise, text coherence, and constraint satisfaction: Effects on harmony and settling rate. En *Proceedings of the Fifteenth Annual Conference Science Society* (pp. 266-271). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRUNER, J.S. (1957). Going beyond the information given. En H.E. Gruber, K.R. Hammond y R. Jessor (Eds.), *Contemporary approaches to cognition* (pp. 41-69). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- CLARK, H.H. Y HAVILAND, S.E. (1976). Comprehension and the given-new contrast. En R.O. Freedle (Ed.), *Discourse production and comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DE VEGA, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- DE VEGA, M. (1995). Backward updating of mental models during continuous reading of narratives. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 373-385.
- DE VEGA, M., DÍAZ, J.M. Y LEÓN, I. (1999). Procesamiento del discurso. En M. de Vega y F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español* (pp. 271-289). Madrid: Trotta.
- DÍAZ, J.M. Y DE VEGA, M. (2003). Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos. En J.A. León (Coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 139-152). Madrid: Pirámide.
- DUCHAN, J.F., BRUDER, G.A. Y HEWITT, L.E. (Eds.) (1995). *Deixis in narrative: A cognitive science perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ERICSSON, K.A. Y KINTSCH, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.
- ESCUADERO, I. (2004). Procesamiento de inferencias elaborativas en la comprensión del discurso y según el tipo de texto. *Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- ESCUADERO, I. Y LEÓN, J.A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40, 311-336.
- FINCHER-KIEFER, R. (1996). Encoding differences between bridging and predictive inferences. *Discourse Processes*, 22, 225-246.
- FLETCHER, C.R. (1986). Strategies for the allocation of short-term memory during comprehension. *Journal of Memory and Language*, 25, 43-58.
- FREDERIKSEN, C.H. (1975). Acquisition of semantic information from discourse: Effects of repeated exposures. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 158-169.
- GERNSBACHER, M.A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GERNSBACHER, M.A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23, 265-304.
- GERRIG, R.J. (1993). *Experiencing narrative worlds*. New Haven, CT: Yale University Press.
- GIVÓN, T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics*, 30, 5-55.
- GLENBERG, A.M., MEYER, M. Y LINDEM, K. (1987). Mental models contribute to foregrounding during text comprehension. *Journal of Memory and Language*, 26, 69-83.
- GOLDMAN, S.R. Y VARMA, S. (1995). CAPing the construction-integration model of discourse comprehension. En C.A. Weaver, S. Mannes y C.R. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 337-358). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOLDMAN, S.R., VARMA, S. Y COTÉ, N. (1996). Extending capacity-constrained construction integration: toward "smarter" and flexible models of text comprehension. En B.K. Britton y A.C. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 73-113). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRAESSER, A.C. (1981). *Prose comprehension beyond the world*. Nueva York: Springer-Verlag.
- GRAESSER, A.C., BERTUS, E.L. Y MAGLIANO, J.P. (1995). Inference generation during the comprehension of narrative text. En R.F. Lorch y E.J. O'Brien, (Eds.), *Sources of coherence in reading* (pp. 295-320). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRAESSER, A.C., MILLIS, K.K. Y ZWAAN, R.A. (1997). Discourse Comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.

- GRAESSER, A.C., SINGER, M. Y TRABASSO, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- GRAESSER, A.C., SWAMER, S.S., BAGGETT, W.B. Y SELL, M.A. (1996). New models of deep comprehension. En B.K. Britton y A.C. Graesser, (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 1-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GUTIÉRREZ-CALVO, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En M. de Vega y F. Cuetos (Coords.), *Psicolingüística del español* (pp. 231-270). Madrid: Trotta.
- GUTIÉRREZ-CALVO, M. (2003). Memoria operativa e inferencias en la comprensión del discurso. En J.A. León (Coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 123-137). Madrid: Pirámide.
- HARRIS, R.J. Y MONACO, G.E. (1978). The psychology of pragmatic implication: Information processing between the lines. *Journal of Experimental Psychology: General*, 107, 1-22.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JUST, M.A. Y CARPENTER, P.A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- JUST, M.A. Y CARPENTER, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- KEEFE, D.E., Y MCDANIEL, M.A. (1993). The time course and durability of predictive inferences. *Journal of Memory and Language*, 32, 446-463.
- KINTSCH, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- KINTSCH, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- KINTSCH, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: Inferences. *Discourse Processes*, 16, 193-202.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- KINTSCH, W. Y VAN DIJK, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- KINTSCH, W., WELSCH, D., SCHMALHOFER, F. Y ZIMNY, S. (1990). Sentence memory: A theoretical analysis. *Journal of Memory and Language*, 29, 133-159.
- KODA, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LANDERO, L. (1994). *Caballeros de Fortuna*. Barcelona: Tusquets Editores.
- LEÓN, J.A. (2004). *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LEÓN, J.A., ESCUDERO, I. Y VAN DEN BROEK, P. (2003). La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias elaborativas. En León, J.A. (Ed.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 153-170). Madrid: Pirámide.
- LEÓN, J.A., PEÑALBA, G.E. Y ESCUDERO, I. (2002). "Profe, ¿puedo preguntar?" Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno. *Psicología Educativa*, 8, 107-126.
- LEÓN, J.A. Y PÉREZ, O. (2003). Taxonomías y tipos de inferencias. En J.A. León (Coord.), *Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender* (pp. 45-66). Madrid: Pirámide.
- LOCKHART, R.S., CRAIK, F.I.M. Y JACOBY, L. (1976). Depth of processing, recognition and recall. En J. Brown (Ed.), *Recall and recognition* (pp. 75-102). Londres: Wiley.
- MAAROF, N. (1998). *Assessing Second-language Reading*. Selangor, Malaysia: Faculty of Language Studies, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- MCKOON, G. Y RATCLIFF, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.

- MCKOON, G. Y RATCLIFF, R. (1995). The minimalist hypothesis: Directions for research. En C.A. Weaver, S. Mannes y C.R. Fletcher. (Eds.), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 97-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MURRAY, J.D., KLIN, C.M. Y MYERS, J.L. (1993). Forward inferences in narrative text. *Journal of Memory and Language*, 32, 464-473.
- MYERS, J. L., & O'BRIEN, E. J. (1998). Accessing the discourse during reading. *Discourse processes*, 26 (2,3), 131-157.
- O'BRIEN, E. J., SCHANK, D., MYERS, J.L. Y RAYNER, K. (1988). Elaborative inferences during reading: Do they occur on-line? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14, 410-420.
- PÉREZ, O. (2002). *La influencia del conocimiento en la elaboración de inferencias clínicas y de rasgo. Un análisis desde diferentes metodologías*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- PERFETTI, C.A. Y BRITT, M.A. (1995). Where do propositions come from? En C.A. III Weaver y S. Mannes (Eds.), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 11-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- RATCLIFF, R. (1978). A theory of memory retrieval. *Psychological Review*, 85, 59-108.
- RATCLIFF, R. Y MCKOON, G. (1988). A retrieval theory of priming in memory. *Psychological Review*, 95, 385-408.
- REDER, L.M. (1980). The role of elaboration in the comprehension and retention of prose: A critical review. *Review of Educational Research*, 50, 5-53.
- RUMELHART, D.E. Y MCCLELLAND, J.L. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition* (Vol.1). Cambridge, MA: MIT Press.
- SCHANK, R.C. (1972). Conceptual dependency: A theory of natural language understanding. *Cognitive psychology*, 3, 552-631.
- SCHANK, R.C. (1973). Identification of conceptualizations underlying natural language. En R.C. Schank y K.M. Colby (Eds.), *Computer models of thought and language* (pp. 187-247). San Francisco: Freedman.
- SCHANK, R.C. (1975a). The role of memory in language processing. En C. Cofer y R. Atkinson (Eds.), *The nature of human memory*. San Francisco: Freedman. (Trad. Cast.: *Estructura de la memoria humana*. Barcelona: Omega, 1979).
- SCHANK, R.C. (1975b). The structure of episodes in memory. En D.G. Bobrow y A.M. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. Nueva York: Academic Press.
- SHARKEY, A.J. Y SHARKEY, N.E. (1992). Weak contextual constraints in text and word priming. *Journal of Memory and Language*, 31, 543-572.
- SIMON, H.A. (1982). *Models of bounded rationality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- SINGER, M., GRAESSER, A.C. Y TRABASSO, T. (1994). Minimal or global inference during reading. *Journal of Memory and Language*, 33, 421-441.
- SWINNEY, D.A. Y OSTERHOUT, L. (1990). Inference generation during auditory language comprehension. En A.C. Graesser y G.H. Bower (Eds.), *Inferences and Text Comprehension* (pp. 17-33). San Diego, CA: Academic Press.
- TILL, R. E., MROSS, E. F. Y KINTSCH, W. (1988). Time course of priming for associate and inference words in a discourse context. *Memory & Cognition*, 16, 283-298.
- VALENCIA, S. W. (1990). Alternative assessment: Separating the wheat from the chaff. *The Reading Teacher*, 44(1), 60-61.
- VAN DEN BROEK, P., YOUNG, M., TZENG, Y. Y LINDERHOLM, T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation. En H. van Oostendorp y S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN DIJK, T. Y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

- VONK, W. Y NOORDMAN, L.G.M. (1990). On the control of inferences in text understanding. En D.A. Balota, G.B. Flores D'Arcais y K. Rayner (Eds.), *Comprehension Processes in Reading* (pp. 447-464). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ZWAAN, R. A., 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.
- ZWAAN, R.A. Y RADVANSKY, G.A. (1998). Situation models in language and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.

Discusión

Sobre las inferencias en ELE y L2

Daniel Cassany

Universitat Pompeu Fabra

Cassany, D. (2010). Sobre las interferencias en ELE y L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 32-43

Resumen: el objetivo del trabajo es analizar el artículo *Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas* de Inmaculada Escudero desde la perspectiva de un enfoque sociocultural.

Palabras claves: Lenguas Extranjeras, Comprensión lectora, Inferencias, Literacidad.

Abstract: The objective of this study is to analyze the article *Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas* of Inmaculada Escudero from the perspective of a sociocultural approach.

Key Words: Foreign Language, Reading Comprehension, Inferences, Literacy.

Presentación

Abordo el comentario del texto de Escudero sobre las inferencias des de mi formación como filólogo, como investigador en lingüística aplicada y como coordinador del grupo de investigación consolidado sobre *literacidad crítica* o sobre las prácticas letradas y la comprensión lectora de la ideología —como prefiero denominar. Aunque trabajé durante bastantes años en expresión escrita dentro de un paradigma psicolingüístico, con mucha influencia de la psicología cognitiva (en *Describir el escribir*, *Construir la escritura* o *Enseñar Lengua*), mi investigación actual se centra en la lectura y adopta una orientación sociolingüística (en *Tras las líneas*, *Prácticas letradas contemporáneas* o *Para ser letrados*), que prioriza los aspectos sociales y culturales de la lectura por encima de los cognitivos.

Por supuesto, no reniego de mis trabajos anteriores, me sigue interesando la orientación cognitiva, como probará este comentario, y sigo considerando que investigar sobre el componente cognitivo en el uso y el aprendizaje del lenguaje es una tarea

central (Parodi 2005). Pero en estos momentos me siento más cómodo dentro de un paradigma sociocultural por varios motivos:

- a) porque resulta más coherente y consistente con una realidad plurilingüe y multicultural;
- b) porque permite dar cuenta de manera más detallada de las particularidades sociales en el uso del lenguaje, a lo largo de la geografía y la historia;
- c) porque incluye una dimensión crítica que considero irrenunciable en las circunstancias políticas actuales —que permite destacar la búsqueda de justicia e igualdad—, y
- d) porque no excluye ni rechaza ninguna de las aportaciones relevantes que vienen de la psicología (cognitivismo, socioconstructivismo, etc.) o de la lingüística (análisis de género discurso, análisis crítico del discurso, lingüística sistémico-funcional, etc.).

En resumen, una perspectiva sociocultural resulta plenamente compatible con el estudio de las inferencias y con una concepción cognitiva del lenguaje.

Quiero también mencionar que el estudio de las inferencias o de los mecanismos cognitivos superiores que desarrolla el lector para construir las interpretaciones más complejas, “altas” o “calientes” —según la terminología— es una cuestión de sumo interés para los estudios sobre la comprensión de la ideología, puesto que la capacidad de poder inferir el sesgo, la intención escondida o el punto de vista del autor de un texto no deja de ser un tipo de inferencia proactiva, elaborativa, proyectiva y compleja (ver Cassany 2006: 88).

Además, algunas de las investigaciones que desarrollamos en el grupo *Literacitat Crítica* (ver web) muestran diferentes contextos y ejemplos de discursos, situaciones de lectura e interpretaciones e inferencias, que sugieren tanto la centralidad de esta cuestión en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, como su diversidad además de las enormes dificultades metodológicas para debe superar la investigación al respecto.

Prácticas letradas plurilingües

Una manera sencilla pero clara de explicar las diferencias más importantes que hay entre un enfoque psicolingüístico de la lectura y otro sociocultural consiste en afirmar que el primero entiende leer como un verbo “intransitivo y el segundo como un verbo “transitivo”. Desde lo cognitivo, leemos y punto. Desde lo sociocultural, leemos carteles, poemas, normas, webs, etc. y en cada caso estamos haciendo cosas distintas.

El objeto de investigación de los psicólogos cognitivos es la mente humana, que adopta los mismos componentes (y supuestamente los mismos procesos cognitivos) en todas las personas y en sus actos de lectura. Para la psicología cognitiva, todos leemos siempre del mismo modo o, en cualquier caso, las diferencias que se pudieran encontrar entre lectores, textos o situaciones diferentes son pequeñas, menores o irrelevantes en comparación con el procedimiento o la mecánica de la lectura que subyace a todas estas variaciones. Así se asume que la actividad cognitiva requerida para leer en español, inglés o árabe es la misma, del mismo modo que los procesos inferenciales empleados para interpretar una noticia, un soneto o un anuncio son iguales. Eso es lo que defiende Escudero en la introducción del artículo —aunque con algunas matizaciones como veremos:

“En el caso del lector de L2/ELE, se da por supuesto que los procesos se han adquirido con relación a su L1, aunque ello implique una adaptación (quizás incompleta) a las nuevas circunstancias, a veces un tanto extrañas y diferentes para él.”

La autora formula así el axioma de que los procesos cognitivos (y la capacidad de hacer inferencias) se adquiere en la lectura en L1 y se transfiere a la L2/ELE, aunque haya “una adaptación a las nuevas circunstancias, a veces un tanto extrañas y diferentes”. Se presupone, en consecuencia, que los procesos son esencialmente los mismos al margen de lo que se lee y de que se haga con una L1 o una L2.

Al contrario, desde una perspectiva sociocultural se parte de otro axioma: la lectura varía a lo largo de las comunidades, las épocas, las personas y las situaciones. Puesto que leer no es solo un acto cognitivo (descodificar, formular hipótesis, inferir, etc.) sino también una tarea social (se asumen roles, se muestran identidades, se interactúa, se ejerce el poder al leer), cada comunidad ha desarrollado históricamente diferentes maneras de usar los artefactos letrados o textos. Denominamos *práctica letrada* a cada una de estas maneras tipificadas de usar el lenguaje escrito y las

entendemos imbricadas en el resto de prácticas sociales comunicativas, como la conversación, la interacción no verbal, etc. Cada práctica letrada usa un artefacto (un texto) diferente, con recursos lingüísticos distintos, en un contexto particular e irrepetible, que exige asumir roles e identidades ad hoc, y que sirve para desempeñar algún propósito o acción social que contribuye a la actividad diaria y que implica el ejercicio del poder.

Por ello, no se puede asumir que el dominio de la capacidad de descodificar o de hacer inferencias permita sin más poder comprender y usar todos los textos, o todas las prácticas letradas. El aprendizaje de una práctica lectora determinada (por ejemplo, leer libros de texto de primaria o cuentos infantiles) no habilita automáticamente para poder desarrollar otras formas de lectura (leer libros de texto especializados de secundaria, editoriales de periódico o normas y leyes). Sin duda, puesto que leer es una actividad experiencial y acumulativa, la práctica previa o el poso de experiencias lectoras ya realizadas prepara para leer con más competencia en contextos nuevos, pero no garantiza que se adquieran los conocimientos y las habilidades específicas que requiera un nuevo tipo de texto.

Quizá el dominio del proceso lector, tanto en los aspectos más mecánicos y superficiales como en los más “altos” o estratégicos, entre los que encontraríamos la inferencia, permita comprender textos nuevos, pero en este hipotético caso ignoraríamos también para qué sirve, qué debemos hacer y cuándo y cómo debemos hacerlo: los libros de texto sirven para aprender sobre una disciplina y demostrarlo en una evaluación final; los editoriales de periódico para conocer la opinión ideológica de un rotativo sobre los temas de actualidad, y las normas y las leyes establecen nuestros derechos y deberes en nuestra comunidad democrática. Sin duda desplegamos comportamientos diferentes antes y después de leer cada uno de estos tipos de texto.

La variación entre las prácticas letradas se produce tanto dentro de una misma comunidad idiomática, como en el ejemplo anterior, como entre comunidades idiomáticas diferentes. Dicho de otro modo, las maneras de leer en español, italiano, inglés, francés o alemán varían mucho más allá de las diferencias en la estructura y el léxico del idioma, por las diferentes formas de usar los textos que se han desarrollado en cada una de las comunidades que usan estos idiomas para comunicarse. Si no se

conversa del mismo modo (temas, tonos, turnos, humor, etc.) en un pub británico, un bar de tapas andaluz o una casa cervecera bávara, tampoco son iguales las maneras de quejarse, los editoriales periodísticos o los exámenes universitarios. Carmen Pastor (2005) ofrece un buen ejemplo de las diferencias retóricas que podemos encontrar en una misma práctica letrada democrática, la de quejarse, en Alemania y en España (ver también su artículo en este monográfico).

Veamos un par de ejemplos mexicanos (Cassany, 2006: 148) que ejemplifican de modo gracioso cómo dos comunidades hispanas alejadas geográficamente utilizan los artefactos letrados de modo diferente, hasta el punto de provocar dificultades de comprensión:

1. *Se ponchan llantas gratis*. Cartel grande de lata en una puerta de garaje privado en Distrito Federal (México), en letra de imprenta y con una señal de tráfico de prohibido aparcar. En la variedad mexicana, *ponchas* es “pinchan” y *llantas*, “neumáticos”.
2. *Ningún producto es botana*. Ojo. Aviso en papel con letra manuscrita puesto encima de varias bolsas repletas de frutos secos, en el mercado popular de Coyoacán (Distrito Federal). En la variedad mexicana y en un registro coloquial, *botana* significa algo así como “para picar”.

En España y en la mayoría de países occidentales encontramos carteles que desarrollan la misma función informativa y amenazadora que el ejemplo 1 en México, si bien son oficiales o regulados por las instituciones públicas, mientras que el ejemplo mexicano es privado, una iniciativa particular de una familia que estampa este cartel en la puerta de su garaje. Las señales de tráfico españolas tienen símbolo internacional de prohibido aparcar y, además, el icono de una grúa que se lleva un coche, que actúa como amenaza para los infractores, pero en ningún caso se usa el humor (*se ponchan*) o el sarcasmo (*gratis*) como en México. De hecho, el cartel resulta incomprensible para los españoles y para los europeos que puedan leer en ELE, hasta el punto de que las guías turísticas de México informan de su significado en el apartado de alquiler de autos.

De modo parecido, en España y en Europa es raro encontrar un aviso como en el ejemplo 2. De darse una situación parecida en un mercado o en un tenderete, lo más

corriente sería un escueto “No tocar”. La mención a la *botana* y este *ojo* final sugieren también interpretaciones humorísticas o irónicas, en México. En conjunto, estos dos ejemplos muestran que las formas de usar los textos, de leer y escribir, y de usar el lenguaje y el humor, varían de un lugar a otro, incluso entre comunidades que comparten una misma lengua. También permiten vislumbrar que las inferencias que serían capaces de construir lectores nativos españoles, mexicanos y franceses o alemanes que sepan ELE son muy diferentes.

En resumen, cabe situar esta diferencia entre la orientación psicolingüística o la sociocultural en un marco más global: aprender a comunicar en L2 no radica solo en adquirir el léxico y las estructuras lingüísticas del idioma meta, sino en aprender también todos los conocimientos y las habilidades pragmáticas y socioculturales necesarias para poder participar de modo efectivo en las prácticas comunicativas propias de la comunidad que usa esta L2, que son diferentes de las que tenemos en nuestra comunidad de habla nativa. Entonces, en el caso de la lectura (y de las inferencias), debemos aprender cuáles son las prácticas letradas propias de esta comunidad, en qué contextos se usan, con qué propósitos, qué formas de cortesía y que roles exigen, etc. —más allá del problema de si la capacidad de hacer inferencias se transfiere o no de nuestra lengua materna a la L2.

Las inferencias en L2

A la luz de estas diferencias en el uso de los textos escritos que encontramos entre distintas comunidades de habla, cabe preguntarse: ¿las inferencias son universales? Si éstas se basan exclusivamente en procesos cognitivos y en el uso de capacidades que están inscritas biológicamente en el cerebro humano, podemos deducir que son universales y, en consecuencia, que son esencialmente las mismas al leer cualquier texto. Al contrario, si aceptamos que las inferencias dependen —aunque sea en parte— de elementos culturales (información, prácticas comunicativas, uso del humor o la cortesía, etc.) resulta mucho más difícil sostener que pueden ser universales; parece más plausible aceptar que en cada situación de lectura, en cada práctica letrada, dentro de cada comunidad idiomática, se construyen inferencias particulares,

relacionadas con los textos, los recursos lingüísticos y los procedimientos de construcción del conocimiento empleados.

Comentemos algunos ejemplos al respecto:

3. *Ayer cené muy temprano con mi ex. Llegamos al restaurante hablando, nos sentamos hablando, vino el camarero enfadado.*

Si asumimos que el *ex* del ejemplo tercero se refiere a una expareja, en la mayoría de lectores hispanos entendería que cenaron un hombre y una mujer divorciados o separados. Pero hoy en España y en algunos otros países se acepta el matrimonio homosexual y, en consecuencia, también se podría inferir que el texto se refiere a dos mujeres o a dos hombres. De modo parecido la expresión “muy temprano” se puede referir a tiempos notablemente diferentes: en España difícilmente se puede cenar antes de las 21h en la mayoría de sitios, mientras que en otros lugares de Europa se puede hacer casi a partir de las 17h.

Finalmente, todavía resulta mucho más abierta la interpretación de por qué el camarero estaba “enfadado”. Algunos lectores españoles o mexicanos podrían interpretar que el camarero está enfadado porque la pareja se sentó en una mesa sin pedir permiso, puesto que así lo exige el protocolo para ir a un restaurante en estos países. Pero esta interpretación no es plausible en Argentina u otros lugares, dónde uno elige la mesa sin más por su cuenta. En resumen, puesto que las inferencias se basan en el conocimiento previo y puesto que este varía culturalmente según las experiencias y las formas de vida de cada comunidad, las inferencias también varían a través de la lectura.

Por supuesto, se puede defender con buenos argumentos que pese a que lectores de diferentes comunidades construirían significados distintos para un mismo texto, las inferencias que elaboran esos lectores tienen unas mismas características, utilizan unos mismos procedimientos cognitivos y, en definitiva, son ejemplos distintos de una misma competencia inferencial abstracta que puede ser investigada, enseñada y aprendida. Dicho de otro modo, que se puedan hacer inferencias diferentes en un texto no devalúa la idea de que existan unos mismos procedimientos de construcción de inferencias, que puedan ser investigados, enseñados formalmente y aprendidos, para el beneficio de los aprendices de idiomas.

En este sentido, los ejemplos anteriores pertenecen a la categoría de inferencias elaboradas, estratégicas, proactivas o hacia delante y más globales que locales, según las clasificaciones de Escudero. Sería interesante preguntarse si encontraríamos también estas mismas variaciones culturales entre lectores de diferente adscripción cultural con textos que exigieran inferencias no obligatorias, necesarias o automáticas, en línea y lógicas, de las que resultan imprescindibles para construir un significado coherente de un discurso. Quizás en este caso resultaría mucho más difícil encontrar ejemplos.

Para terminar, veamos otro par de ejemplos que intentan explorar este último punto:

4. *Soy catalán pero no tacaño.*

5. *Soy catalán pero insolidario.*

En 4 y 5 solo cambia el adjetivo (*tacaño* por *insolidario*), de modo que un mismo recurso lingüístico (la conjunción adversativa *pero* entre adjetivos) provoca las inferencias en cada ejemplo. En 4 el lector infiere que supuestamente “todos los catalanes son tacaños excepto el yo” enunciador, y del mismo modo en 5 que supuestamente “todos los catalanes son insolidarios excepto el yo”. Hasta aquí nos encontraríamos con el “procedimiento” constructor de la inferencia, que utiliza una estructura sintáctica bastante estudiada por los lingüistas (Portolés 1998: 51) y que los psicólogos de la comprensión clasificarían como una inferencia local, elaborativa, no automática, en línea y probablemente no obligatoria.

Pero creo que ese procedimiento constructor de la inferencia no puede dar cuenta de las importantes diferencias de significado que hay entre 4 y 5, como mínimo para un lector español. En 4, *tacaño* remite al estereotipo de que los catalanes son trabajadores, serios y cicateros, de modo que el lector interpreta la afirmación como una opinión personal en referencia a los rasgos personales. En cambio, en 5 *insolidario* inevitablemente remite a cuestiones políticas de fondo, como la balanza fiscal entre comunidades autónomas españolas, las negociaciones políticas y económicas entre el gobierno central en Madrid y el autonómico catalán, la organización del estado (estatuto de autonomía, consideración de Catalunya como nación o no, etc.) y a algunas opiniones que se han vertido en los últimos años al respecto.

Por todo ello, el ejemplo 5 tiene una interpretación muy diferente al 4: parece un discurso de ámbito político, entresacado de una columna editorial o un panfleto

electoral. No se puede comprender este ejemplo sin activar este tipo de inferencias, creo que no podríamos dar por acertada o plausible otra interpretación que evitara estas inferencias —como mínimo en España y en 2009-2010. Una palabra bien elegida (por sus connotaciones, porque fue pronunciada previamente en la comunidad por otras personas y los hablantes lo recuerdan, por la fuerza y el valor particulares que ha adquirido, etc.) puede provocar inferencias muy poderosas.

Un estudio de caso

Núria Murillo (2009) explora los procesos de comprensión de la ideología de dos universitarias francesas con un buen nivel de ELE que tienen que encontrar información sobre las lenguas habladas en España en Internet para preparar un artículo divulgativo en su país de origen. Invitadas a leer diferentes webs (foros libres, *el rincón del vago*, artículos científicos, webs propagandísticas, etc.), las aprendices deben elegir los datos más fiables y responder varias preguntas como cuántas lenguas hay en España, cuántos dialectos, etc.

Los resultados sugieren que las lectoras, pese a tener una buena competencia en español, tienen dificultades importantes para completar la tarea y, de hecho, fracasan en algunos puntos importantes. Por ejemplo, son incapaces de apreciar las diferencias entre las webs seleccionadas: una web para estudiantes como el Rincón del Vago, con escaso rigor y fiabilidad, contra una web institucional de un organismo público, con datos empíricos y precisos, o un foro de discusión con opiniones anónimas contra un ensayo firmado por un científico reconocido. Sencillamente, al no estar habituadas a leer en la red en español —aunque sí en francés— desconocen las fuentes de información (webs, recursos, principales foros, etc.).

Respecto a las inferencias, los resultados muestran que las lectoras son incapaces de desprenderse de las connotaciones y los valores que atribuyen a términos como “dialecto”, “lengua” o “diversidad” que aprendieron en francés en su comunidad, al leer textos españoles que se refieren a otra realidad. Las lectoras acaban proyectando su “concepción francesa” sobre la diversidad lingüística a la situación española y entienden los textos y resuelven las tareas con unos resultados que resultan sorprendentes para un ciudadano español. En pocas palabras, las lectoras tratan al andaluz como una variedad

del mismo nivel que el catalán o el gallego, puesto que tiene una denominación diferente y es conocida, y consideran todas esas hablas (sean “dialectos” o “lenguas”) con relación al castellano/español, que es la lengua oficial de España, de modo parecido al orden con que muchos franceses establecen entre el francés como lengua nacional y el resto de idiomas (alsaciano, bretón, catalán, euskera, etc.) como “dialectos” o “patois” con importancia muy diferente —cuando está claro que la concepción española de la diversidad lingüística va por otros derroteros.

En definitiva, este estudio revela varios puntos interesantes:

1. Confirma —como sugería Escudero— que al leer en L2 utilizamos todos nuestros conocimientos lingüísticos, nuestra competencia en L1 y toda nuestra experiencia lectora previa; pero
2. Muestra como la adherencia a estos conocimientos previos acaba siendo un inconveniente para para elaborar las inferencias propias en un discurso construido en otra comunidad (si las lectoras hubieran podido prescindir de las concepciones francesas *lengua*, *dialecto* u *orden lingüístico* quizás hubieran podido entender el caso español de modo más cercano a la realidad);
3. Ejemplifica que la lectura en Internet, donde confluyen textos y prácticas lectoras muy diferentes en una misma pantalla, incrementa la complejidad en el proceso de construir significados y de elaborar inferencias,
4. Sugiere que la enseñanza de la lengua en L2/ELE debe incorporar información cultural sobre los artefactos letrados que se usan en la comunidad que habla la lengua meta (información sobre las webs disponibles, los periódicos, las colecciones de libros, etc.).

En resumen, estos ejemplos pretenden explorar tanto la complejidad de los procesos inferenciales superiores que usamos al leer, como la necesidad de adoptar una perspectiva más amplia que incorpore aspectos socioculturales. Sin duda, conocer los mecanismos cognitivos que empleamos al construir inferencias nos ayudará a entender de manera más profunda la actividad mental lectora, pero una perspectiva que se centre solo en estos aspectos resulta claramente insuficiente, sobre todo si estamos hablando de

la lectura en L2/ELE, o sea, de lectores que proceden de diferentes culturas, con experiencias lectoras diferentes y con conocimiento previo también diverso.

Epílogo

A través de diferentes ejemplos y de algunas investigaciones he querido ejemplificar algunos puntos básicos de un enfoque sociocultural de la lectura, mostrando sus diferencias y su complementariedad con una orientación más psicológica, centrada en la cognición humana. Me parece muy importante tomar conciencia de que en un mundo plurilingüe y pluricultural como el actual, la lectura no puede prescindir de las particularidades culturales y sociales.

También he querido destacar el hecho de que al leer en una L2 no solo estamos usando un idioma distinto, con léxico y sintaxis diferente, que debemos descodificar, sino que estamos participando en unas prácticas letradas construidas históricamente en otra comunidad de habla, que pueden tener parámetros (propósitos, roles, identidades, estructuras, procesos inferenciales, etc.) diferentes a las prácticas que conocemos o en las que hemos participado previamente. Aprender a leer en L2 consiste en apropiarse de los artefactos escritos en este idioma, que usan los ciudadanos de esta comunidad, para realizar tareas sociales que nos importen a nosotros en la misma comunidad.

Finalmente hemos visto que las inferencias pueden tener una base cognitiva común, pero que se construyen con datos y elementos culturales y sociales, situados en lugares y sitios concretos, de modo que resultaría temerario y excesivamente abstracto y simplista abordar la enseñanza de la lectura en L2 basándonos únicamente en estos procesos. Ahora bien, la investigación cognitiva sobre los procesos inferenciales puede y debe ayudarnos a comprender mejor cómo se produce la comprensión en L2 y, en definitiva, a ayudar a las personas a usar mejor los artefactos letrados —en una época digital y globalizada en la que cada día leemos más, en más lenguas y con artefactos más variados, y en la que cada día es más difícil comprender. ¡Que así sea!

Bibliografía

CASSANY, DANIEL. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. 2006.

LITERACITAT CRÍTICA. <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/rael/LC/>

MURILLO, NÚRIA. (2009). “La lectura crítica en ELE y en línea. Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales.” Trabajo de fin de máster en la modalidad de investigación. UPF. <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/rael/LC/>

PARODI, GIOVANNI (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.

PASTOR, CARMEN (2005). “Estudio transcultural del texto argumentativo: La carta de queja en español y en alemán. DEA de la Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.

<http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/rael/LC/biblio/estudiotranscultural.pdf> <17-10-2009>

Discusión

Comentarios al artículo: Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas.

Romualdo Ibáñez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Ibáñez, R. (2010). Consideraciones sobre el artículo “Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 44-50

Resumen El presente artículo analiza el artículo *Las Inferencias En La Comprensión Lectora: Una Ventana Hacia Los Procesos Cognitivos En Segundas Lenguas* de Inmaculada Escudero Domínguez y reflexiona sobre la relevancia de los procesos inferenciales en un proceso de comprensión en una segunda lengua. Del mismo modo, se presentan los factores que inciden en un proceso de estas características.

Descriptores: Inferencias, comprensión, lectura en L2

Abstract This article analyses the article *Las Inferencias En La Comprensión Lectora: Una Ventana Hacia Los Procesos Cognitivos En Segundas Lenguas* by Inmaculada Escudero Domínguez and presents general ideas about the importance of inferences in an L2 comprehension process. Besides, determinant factors in this type of processes are presented.

Keywords: Inferences, comprehension, L2 reading

El artículo *Las Inferencias En La Comprensión Lectora: Una Ventana Hacia Los Procesos Cognitivos En Segundas Lenguas*, escrito por Inmaculada Escudero Domínguez se enmarca en la fascinante temática de las inferencias y su rol en el proceso de comprensión del discurso escrito. Sin duda, este tema es de interés para todos quienes se dedican a investigar la comprensión, así como también para quienes pretenden desarrollar tal habilidad en sus alumnos. Del mismo modo, y debido a la relevancia que hoy en día representa manejar una segunda lengua, el estudio de las

inferencias en procesos llevados a cabo en una L2 se transforma en un núcleo de investigación cada vez más atractivo.

El artículo se estructura en dos grandes bloques, siendo el primero un panorama del estudio de la comprensión, entendida como proceso. En el segundo se presentan las inferencias como núcleo de la comprensión humana, así como diferentes clasificaciones, las que obedecen a criterios diversos.

El primer apartado, referido a la comprensión y a su estudio, resulta interesante y entrega un contexto para la posterior aproximación al concepto de inferencia. Allí, la autora enfatiza la complejidad del procesamiento, así como también la cantidad y diversidad de procesos involucrados. En este punto, me parece necesario enfatizar, por un lado, que la comprensión del discurso constituye un proceso cognitivo intencionado y, por otro, que los subprocesos involucrados pueden ser identificados como una serie de procesos psicodiscursivos, los que a su vez, se sustentan en una variedad de procesamientos cognitivos de orden inferior (atención, percepción y memoria) y de orden superior (toma de decisiones, monitoreo, reflexión, entre otros). También creo relevante destacar que la representación mental que la autora señala, se genera en base a la información textual, así como también a los conocimientos previos del lector.

La descripción de los niveles de representación del discurso es muy clara y permite vislumbrar la relevancia que diversos tipos de inferencias tienen en la generación de cada uno de estos niveles; sin embargo, y de acuerdo a la misma descripción que la autora hace del proceso, creo pertinente manifestar que no comparto la idea de que el significado ‘*se extraiga de los textos*’. Los textos no poseen un significado único y autónomo que sea extraído al comprender; por el contrario, el significado que cada lector -en el caso de los textos escritos- construya dependerá, entre otros, de factores tales como su capacidad para decodificar, su conocimiento previo y la situación comunicativa en que el texto es leído.

En un punto relacionado con el anterior, me parece que los conceptos de discurso, texto, tipo de texto y género no son tratados de manera adecuada. Ello pues la autora se refiere primero a los textos y a los discursos de manera indistinta y luego a los primeros como formas de los segundos. Así también, hace referencia a Biber (1988) para hablar de ‘*géneros del texto*’, pero el autor, en dicha publicación, no utiliza tal concepto, sino

que el de registro. Desde mi perspectiva, un texto corresponde a una instancia particular de una lengua determinada. Tal instancia, de carácter tanto semántico, como léxicogramatical, es producida por un individuo en forma consciente e intencionada en un contexto particular con el fin de satisfacer un propósito comunicativo. Por esta razón, las características de cada evento comunicativo o texto, emergen a partir de las posibilidades que dicho individuo es capaz de elegir desde una lengua, entendida como un potencial de significado, de acuerdo a las restricciones que el contexto, tanto de tipo situacional como cultural le impone. Por otra parte, los géneros discursivos corresponden a la estandarización convencionalizada de las actividades lingüísticas que cada individuo lleva a cabo para alcanzar sus propósitos comunicativos. De acuerdo a lo anterior, el género se constituye, para el analista del discurso, en un constructo que permite aglutinar textos de acuerdo a ciertas características recurrentes, no solo de tipo contextual, como son, entre otros, el contexto de circulación y la relación entre los participantes involucrados, sino que también de tipo lingüístico-discursivo. La tendencia de ciertos textos a compartir tales o cuales de estas características -entre las que, el propósito comunicativo tiene un rol central- permite establecer regularidades y, en definitiva, identificarlos como ejemplares de un género.

Por otra parte, creo que la autora no está siendo clara y tampoco está utilizando los conceptos con total precisión cuando, en la página 12, sostiene que:

“los textos u otras formas de discurso suelen presentarse con oraciones que pueden contener varias ideas y proposiciones y, por otro lado, otras ideas y proposiciones relacionadas con lo leído se añaden desde el conocimiento previo del lector...”

Me parece importante señalar que las oraciones no contienen ni proposiciones ni ideas, de hecho, las proposiciones corresponden a unidades semánticas, abstractas y amodales, propuestas por algunos autores (Kintsch, 1998; Louwerse, 2007) para dar cuenta del modo en que se representa la información en la mente humana. A pesar de la actual controversia respecto de la plausibilidad psicológica de las proposiciones, esta propuesta pone énfasis en su capacidad para representar el significado (Kintsch, 1974; Kintsch & van Dijk, 1978) a diferencia de lo que sucede en el campo de la lógica

formal, de donde fueron tomadas (Frege, 1974) y donde son entendidas, principalmente, como unidades de significado, sujetas a valores de verdad (Polson, 1995).

Las proposiciones, desde esta perspectiva, se presentan en un esquema de argumento-predicado y pueden configurarse como proposiciones atómicas (Kintsch, 1974; Kintsch & van Dijk, 1978) o como proposiciones complejas (van Dijk & Kintsch, 1983). Las proposiciones atómicas corresponden a un término relacional, que consiste en un predicado y uno o más argumentos, presentados como: PREDICADO [ARGUMENTO, ARGUMENTO] (PREPARAR [PEDRO, PISCO SOUR]). En este esquema, el predicado determina el número y tipo de argumentos que pueden llenar el espacio para los argumentos, es decir, el rol semántico de los participantes.

El segundo y último apartado está centrado en el concepto de inferencia, presentando una revisión profunda y muy clara a diferentes taxonomías de inferencias. Después de este detallado y completo reporte acerca de las inferencias y sus taxonomías, como lector, y en base al título del trabajo, se espera el apartado referido a la relación entre las inferencias y la comprensión de textos en una L2; sin embargo, este no existe.

Habría sido deseable en un artículo con este título que, al menos, se hiciera mención a factores intervinientes en un proceso desarrollado en L2. Esto pues, la investigación en el área de la lectura en L2 se ha desarrollado ampliamente durante los últimos años, aportando, en gran medida, a la descripción de los factores que en este proceso inciden. Koda (2005) señala cuatro supuestos básicos acerca de la comprensión de textos en segundaproseso inciden. Koda (2005) señala cuatro supuestos básicos acerca de la comprensión de textos en segunda lengua: (1) el conocimiento lingüístico y las habilidades de procesamiento lingüístico están relacionadas pero son competencias diferentes, (2) los conocimientos lingüísticos de tipo ortográfico o fonológico contribuyen en forma separada a la comprensión, (3) el conocimiento lingüístico de la L2 es una condición necesaria pero no suficiente para el procesamiento eficiente de la información textual (4) el conocimiento lingüístico necesario, así como las correspondientes habilidades de procesamiento varían dependiendo de la lengua.

Aquí, me parece oportuno señalar que la habilidad lectora y el dominio lingüístico - tanto de la lengua materna como de la segunda- definitivamente inciden en la

comprensión, pero su impacto varía dependiendo del nivel de procesamiento. Es decir, mientras que el procesamiento del nivel local depende, predominantemente, del dominio lingüístico; gran parte del procesamiento superior, incluyendo los procesos inferenciales, dependen del nivel de desarrollo de la habilidad para procesar la información. En este sentido, es posible sostener que el dominio de la L2 incide, principalmente, en la representación del código de superficie y en la generación de la microestructura del texto, pero no de la misma manera en la generación de una base textual o de un modelo de situación.

Además, es necesario señalar que un proceso de comprensión de textos de tipo general en segunda lengua no presenta las mismas características que un proceso de comprensión de textos especializados en segunda lengua. La principal diferencia está constituida por los tipos de conocimiento involucrados. Por un lado, cuando se trata de comprender textos escritos en una segunda lengua, basta con poseer ciertos conocimientos generales compartidos con los demás miembros de una determinada comunidad de habla. Por otro lado, cuando se trata de la comprensión de textos disciplinares en una segunda lengua, los conocimientos generales compartidos con la comunidad de habla no resultan suficientes, pues es necesario además poseer ciertos conocimientos específicos asociados a una comunidad discursiva (Swales, 1990).

Similar importancia se le debe asignar, al igual que en un proceso desarrollado en lengua materna, al uso estratégico del conocimiento previo. Este conocimiento incluye no sólo el conocimiento cultural, sino también el conocimiento acerca del área de contenido del texto (esquemas de contenido), y la estructura retórica de éste (esquema formal) (Carrell, 1988).

Asimismo, se debe incluir la capacidad para transferir la habilidad utilizada para desarrollar un proceso de comprensión en lengua materna a un proceso de comprensión en segunda lengua. Sin embargo, esta capacidad podría estar condicionada por el nivel de dominio de la segunda lengua o lengua extranjera. Respecto de esto, Alderson (1984) opone la Hipótesis de la Interdependencia de las Lenguas (Cummins, 2005) a la Hipótesis del Umbral Lingüístico. En la primera se sostiene que el desarrollo de la habilidad de comprensión se realiza sólo una vez y no debe ser reaprendido cada vez

que se aprenda una nueva lengua. De este modo, una vez que los lectores han madurado en su habilidad para comprender en su primera lengua, el proceso puede ser traspasado a una segunda lengua, sin necesidad de ser reaprendido (Carrell & Grabe, 2002).

Por último, no hay duda de la relevancia del fenómeno abordado en el artículo y de las implicancias que tendría entregar orientaciones certeras a los interesados en el tema. No obstante ello, cabe señalar que si bien la autora no explicita un objetivo para su artículo, a partir del título del trabajo, se esperaría que efectivamente se abordara la problemática que implica llevar a cabo un proceso de comprensión en una L2, identificando y describiendo, al menos, algunos procesos inferenciales involucrados; sin embargo, la autora se limita a realizar un recorrido respecto de los estudios de la comprensión y de las inferencias y presenta además diversas taxonomías al respecto, pero deja de lado los factores que intervienen cuando la comprensión se lleva a cabo en una segunda lengua, así como también, el tipo de inferencias involucradas y su rol en este tipo de procesos.

Referencias bibliográficas

- ALDERSON, J. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? En J. Alderson & A. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 1-24). London: Longman.
- BIBER, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: CUP.
- CARRELL, P. (1988a). Introduction: Interactive approaches to second language reading. En P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (Eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. (pp.1-8). Cambridge: Cambridge University Press.
- CARRELL, P. & GRABE, W. (2002). Reading. En N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*. (pp. 233-250). London: Arnold.
- CUMMINS, J. (2005). The interdependence hypothesis 25 years later: Current research and implications for bilingual education. En D. Lasagabaster & J. Sierra (Eds.), *Multilinguismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113–132). Barcelona: ICE-HORSORI, University of Barcelona.
- FREGE, G. (1974). *Escritos lógico-semánticos*. Madrid: Tecnos.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- KINTSCH, W. (1974). *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. (1978). Toward a Model of Text *Comprehension* and Production. *Psychological Review*, 85, 363-391.
- KODA, K. (2005). *Insights into Second language Reading. A cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- LOUWERSE, M. (2007). Symbolic or Embodied Representations: A Case for Symbol Interdependency. En T. Landauer, D. McNamara, S. Dennis & W. Kintsch (Eds.), *Handbook of Latent Semantic Analysis* (pp. 45-63). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- POLSON, G. (1995). Walter Kintsch: A Brief Biography. En C Weaver, S. Mannes & C. Fletcher (Eds.), *Discourse Comprehension. Essays in Honor of Walter Kintsch* (pp. 1-9). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SWALES, J. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Discusión

Comentarios al artículo: Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas

Marisol Velásquez Rivera.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Velásquez Ribera, M. (2010). Comentario al artículo “Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 51-54

La Dra. Inmaculada Escudero Domínguez en su artículo *Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas* realiza una interesante revisión del concepto inferencia a partir de algunos ejes temáticos clave, a saber, comprensión del discurso escrito como proceso, sus antecedentes, algunos factores intervinientes como la memoria, el conocimiento previo y los géneros discursivos, los niveles de representación del discurso y las hipótesis minimalista y construccionista. Asimismo, se concentra en el desarrollo histórico que diversa bibliografía especializada ha realizado acerca del concepto de inferencia, así como también de las distintas clasificaciones a las que ha sido sometida y de los distintos criterios que se han usado como base para establecer las distintas taxonomías que se conocen dentro de la comunidad discursiva especializada.

La autora deja en claro que el artículo es una revisión preliminar que apunta a discutir el concepto de inferencia, así como también a establecer conexiones con otros conceptos clave, a fin de relevar su importancia en los procesos de comprensión del discurso, tanto oral como escrito. Esta revisión constituye un punto de partida para establecer relaciones entre el proceso inferencial y la comprensión y para -a partir de estas- proponer programas de enseñanza de una segunda lengua en que las inferencias sean un punto focal.

Un aspecto que resulta interesante de destacar es la analogía que la Dra. Escudero realiza a partir del término *ventana* que aparece incorporado en el título del artículo. Esta expresión simboliza una especie de marco o foco que permite circunscribir un concepto clave y a partir de la apertura que el lector interesado pueda realizar, el objeto o el fenómeno puede ser acercado, direccionado, redirigido, reorientado hacia diferentes ámbitos de la cognición humana; en este caso, la enseñanza de una segunda lengua mediante propuestas de intervención enfocada hacia la comprensión de textos. Una ventana que se abre es una posibilidad de ver más allá, desde diferentes ángulos, desde otra perspectiva, desde otra dimensión o desde un punto de vista que antes no se había considerado.

Si bien el tema central no se plantea más que superficialmente durante el artículo, la extensa revisión que se hace cimienta las bases para -en futuros trabajos- profundizar o proponer algunos diseños metodológicos o didácticos que consideren la inferencia como proceso fundamental en la comprensión. Comprensión e inferencia pasarían a constituir así, un binomio indisoluble. De este modo, se produciría la tan anhelada conexión entre las teorías lingüístico-cognitivas-discursivas, su ejecución y puesta en práctica en planes educativos específicos. Es de esperarse que este artículo sirva de inspiración a otros especialistas en el tema, especialmente desde el área de la didáctica, para diseñar, implementar y evaluar programas de enseñanza, especialmente construidos en esta área particular.

Las referencias que se usan en la revisión teórica que se propone en este artículo constituyen una muy buena base para iniciar, ampliar y/o profundizar el conocimiento acerca del tema, debido a que se reseñan trabajos emblemáticos en esta área que han pasado a convertirse en lecturas obligatorias en los estudios acerca de los procesos cognitivos, especialmente en cuanto al tema de la comprensión de textos.

El artículo introduce el tema -dejando establecidas las conexiones entre inferencias y aprendizaje de segundas lenguas- especialmente a partir del concepto de construcción de significados y de interacción lector-texto como un proceso recursivo, comunicativo, social y altamente situado. A partir de estas ideas, se sugieren, aunque no se manera explícita, conceptos clave como competencia multicultural o multiculturalidad, perspectiva que deja de centrarse exclusivamente en lo lingüístico para incorporar otros componentes o dimensiones al proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Obviamente, este concepto resulta fundamental en un mundo cada vez más conectado, integrado y globalizado en el plano de la información y las comunicaciones. De estas ideas también surgen otras, acerca de los procesos de evaluación que debieran implementarse si las inferencias fueran el eje central. Por cierto que sustentar un diseño basado en las inferencias que puedan realizar los estudiantes de segunda lengua requiere de una evaluación auténtica, más centrada en el proceso que en el producto, mucho más holística, con diversidad de instrumentos, procedimientos y técnicas, altamente integrada a los aspectos curriculares-programáticos y de aula y que considere el conocimiento previo del lector.

La Dra. Escudero plantea además que se requieren mayor cantidad de investigaciones que aborden la incidencia de las variables cognitivas en la enseñanza de una segunda lengua, destacando a modo de ejemplo, la importancia de la memoria como proceso de base tanto para la comprensión como para los procesos inferenciales. Posteriormente, en su artículo reseña brevemente los modelos de comprensión: los lineales y los interactivos, realizando una síntesis de estas dos posiciones y conectándolos con los niveles de complejidad de procesamiento del discurso.

Asimismo, se centra en las diferencias -en términos cognitivos- entre los procesos de percepción, comprensión y resolución de problemas, estableciendo una especie de inclusión de uno en otro, lo que da cuenta de una concepción centrada en una especie de espiralidad conceptual, en que un proceso requiere de otro para poder alcanzar su plenitud. En toda esta red cognitiva, las inferencias -a juicio de la autora- son condición sine qua non para alcanzar una comprensión plena del discurso.

A los tres procesos reseñados en el párrafo anterior, agrega la memoria, especialmente en lo que se refiere a sus restricciones –concebida en cuanto a almacén- y a otras limitaciones asociadas a las capacidades de procesamiento. Agrega que estas restricciones han sido cuestionadas por algunos autores, fundamentalmente porque se han concebido desde una perspectiva más bien lineal y sucesiva y no desde un punto de vista más integrador y/o interactivo.

La autora continúa con los niveles de representación propuestos por Van Dijk y Kintsch en 1983 y establece en cuál de estos niveles se realizan las inferencias. Da cuenta, además, de otros dos niveles propuestos por Graesser, Millis y Zwaan en 1997 y se enfoca a la discusión acerca de si estos niveles pueden ser diferenciados claramente o si se produce una sinergia entre ellos que aumenta el traslape. Establece la conexión entre estos últimos y la inferencia e insiste -como ya se ha establecido a lo largo de todo el artículo- en que la inferencia es el núcleo fundamental de la comprensión de textos.

Continúa el artículo con una breve revisión histórica de la inferencia, tomando en consideración los inicios de su estudio, la situación actual y las múltiples taxonomías que se han utilizado. Cabe señalar que en el acápite denominado situación actual, la autora, tomando las ideas de Kintsch, señala que a pesar de la enorme importancia de las inferencias en los estudios acerca de la comprensión, no existen suficientes investigaciones empíricas que den cuenta de este fenómeno, más que aquellas de índole descriptivo que señalan los bajos resultados que obtienen los lectores cuando se les hace leer un texto y luego responder preguntas inferenciales, tal como se puede derivar de múltiples trabajos generados en Chile, Argentina, Colombia y Venezuela, entre otros países latinoamericanos.

A lo anterior se suma que las diferentes taxonomías propuestas por los estudiosos del tema, si bien simplifican bastante el conocimiento del fenómeno, al mismo tiempo, dificultan su estudio a causa del hecho de ser tan dicotómicas y, por ende, reduccionistas. Frente a esto, incorpora una tabla esquemática en que se detallan ciertos criterios para clasificar las inferencias, haciendo hincapié que en la década de los 90 se avanzó bastante en el estudio de estas, tratando de entender mejor cómo funcionan los procesos cognitivos. La incorporación de algunos de los criterios que se han utilizado (con su correspondiente explicación) para taxonomizar las inferencias es fundamental si se desea avanzar en la comprensión de este proceso y en utilizarlas instrumentalmente en la enseñanza de una segunda lengua.

Casi al finalizar el artículo de la Dra. Inmaculada Escudero plantea la pregunta ¿Qué inferencias se generan durante la lectura? Para responder esta interrogante, las clasifica según la tarea, el lector, el tipo de texto o el momento de la lectura (antes, durante o después) y relaciona los tipos de inferencia con la teoría minimalista y con la construcciónista, enfatizando los nexos con el procesamiento estratégico, como una suma de acciones deliberadas, orientadas hacia un propósito, de carácter mental e intencionadas.

Por último, señala las limitaciones de los estudios acerca de las inferencias, enfatizando la distinción entre automático y estratégico, así como también la

multiplicidad de criterios utilizados para las clasificaciones y vuelve a la idea que este trabajo es una panorámica parcial y sesgada del tema en cuestión.

Luego de una lectura atenta, nos podemos dar cuenta de que si bien esta revisión no tiene por pretensión agotar el tema, ni proponer nuevos criterios, clasificaciones o relaciones con otros aspectos y que sí puede catalogarse como una presentación sin profundidad, resulta fundamental tanto por su objetivo central como por la audiencia para la que fue escrito.

Un panorama general y bastante amplio que dé pistas claras de por dónde se tiene que empezar para introducirse al tema es un aporte sumamente valioso, porque constituye una especie de mapa de navegación, especialmente para el investigador o el profesor al que le interesa la enseñanza de una segunda lengua desde una perspectiva inferencial.

Desde mi punto de vista, lo que la Dra. Escudero señala como una debilidad o restricción de su trabajo, es su mayor fortaleza, especialmente en tiempos en que cada autor quiere plantear su propia definición, clasificación o alcances, provocando –la mayoría de las veces- mayor dispersión terminológica.

Una experiencia de investigación multidisciplinar y sus potenciales aportes a la realidad de las aulas en el área de la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna

Magdalena Viramonte de Ávalos

Centro de Investigaciones Lingüísticas

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Viramonte de Ávalos, M. (2010). Una experiencia de investigación multidisciplinar y sus potenciales aportes a la realidad de las aulas en el área de la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 55-75

Resumen El presente artículo realiza una revisión exhaustiva de los proyectos de investigación argentinos que se centran en la adquisición de la lengua materna, con particular atención a aquellos que afrontan el proceso de comprensión de textos.

Descriptores: Proyectos de investigación, Educación escolar, Comprensión lectora.

Abstract This article serves as a comprehensive review of the Argentine Investigación projects that focus on the acquisition of language, with particular attention to those analysed with the process of understanding texts.

Keywords: Research projects, School education, Reading.

Las problemáticas en torno a la enseñanza y al aprendizaje del español como lengua materna, en escuelas públicas y privadas de la Provincia de Córdoba, Argentina, son un desvelo constante (y, por qué no, vehemente) desde hace muchos años para el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Cuando aún se respiraba en las aulas el aire del estructuralismo –hablamos de los inicios de la década del 80- y a pesar de tratarse de un estructuralismo al uso cómodo de la docencia, las primeras indagaciones sobre lo que ocurría en las aulas perfilaron indicios que fueron convertidos en preguntas fundantes para el diseño de investigaciones posteriores.

¿Por qué las clases de “castellano” son espacios clausos, incapaces de abrirse a las posibilidades que brinda el manejo de cualquiera de los textos de las otras

asignaturas? ¿Por qué se enseña lengua sólo como materia de contenido? ¿Por qué los programas contienen propuestas gramaticales aisladas de todas las que aluden a “redacción”?

Por estos senderos (y varios más) se buscaron caminos más y más informativos y se pudo develar que la lectura y la escritura, *per se* y en el sentido más funcional de las mismas, no estaban presentes en las aulas. Entiéndase así: leer y escribir eran actividades obvias pero no problematizadas (no convertidas “en problema”). Ningún docente, ni de “castellano” ni de otra asignatura se había planteado la cuestión como un hecho no sólo de reflexión sino de ingreso a un abundante venero de opciones de cambios conceptuales, de labor áulica, de configuraciones interdisciplinarias, de apertura a mundos circundantes familiares y comunitarios. En síntesis, no se vislumbraba aún que se estaba ante actividades cognitivo-afectivas cuyas energías y sinergias podían ser arrolladoras a favor o en contra en el desempeño escolar.

En la década de los 90, se propuso en la Argentina un cambio curricular a la luz de una nueva Ley de Educación. Como ocurre siempre en casos similares, las marchas y contramarchas de las puestas en rieles de esas sanciones son, por un lado, inconvenientes y por otro, tiempo ganado para madurar las transformaciones. De todas maneras, el tiempo ganado –a nuestro juicio- no fue suficiente para la docencia en general. Los nuevos contenidos curriculares abrían las compuertas al trabajo texto-discursivo y, por él, a una manera diferente de concebir la enseñanza/aprendizaje pero su forma de presentación en generosos listados de posibles actividades áulicas –con auténtica intención de promover transformaciones- incidió para que esos listados fueran interpretados como temáticas para desarrollar. Así, la docencia se llenó de angustias pues entendió que debía convertir todo ese arsenal en programa dictado en el año que le correspondiera.

Los *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica* (1995) decían en la Introducción que

el lenguaje es un objeto de conocimiento complejo que se aborda desde las ciencias del lenguaje, especialmente desde la teoría de la comunicación (teoría de la enunciación y teoría de la argumentación), desde el análisis del discurso, desde la gramática del texto y desde la gramática de la oración, con el aporte de la psicolingüística y la sociolingüística.

La cosmovisión de base plural e interdisciplinaria está a la vista. No sorprende, entonces, que la organización de esos Contenidos aludieran a espacios (bloques) específicos para Lengua oral, Lengua escrita, Reflexión acerca de los hechos del lenguaje, Discurso literario, Lengua/s Extranjera/s, Procedimientos relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos, Actitudes generales relacionadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos. Al desgarnar cada bloque en contenidos conceptuales, horizontalmente propuestos en conjunto con contenidos procedimentales, se aprecia en las páginas de la publicación una rica gama de temas como pregunta/respuesta, narración y re-narración, exposición oral y escrita, argumentación: acuerdos y desacuerdos, estrategias cognitivas de lectura, información literal e inferencial, soportes de la lectura, empleo de estrategias de verificación de la lectura...

Imagine el lector una clase de lengua dedicada a “soportes de la lectura” desarrollada con un prolijo dictado de un apunte específico, motivo de evaluación al día subsiguiente a través de preguntas tales como “¿cuáles son los soportes de la lectura? ¿qué diferencia hay entre el soporte papel y el soporte pantalla?” En el vuelo imaginativo solicitado ingresa, de inmediato, la falacia: se cumple con el programa pero ni el docente ni el alumnado han podido desplegar la riqueza conceptual que luego de una experiencia de acción, pruebas y contrapruebas fácticas podía recogerse en productivos trabajos de metaconocimientos.

El cambio conceptual (Rodríguez Moneo, 1999) necesario para la docencia y para los cuerpos directivos de las instituciones escolares no estaba dado aún. El proceso de ese cambio operó lentamente y emergió con vestigios discontinuos, desiguales y muchas veces desvaídos, en las aulas de la primera década del siglo XXI. Pero en esta década el panorama se había complicado para nuestro país: recesión económica y desempleo marcaron un ir y venir de las instituciones escolares que, con esfuerzo, tuvieron que transfigurarse decididamente en instituciones de contención social: no sólo las aulas sino los comedores, no sólo los niños sino el problema del trabajo de los padres, no sólo la búsqueda de un clima armonioso en la escuela sino el esencial control de la salud para una atención, memoria, control corporal, etc. adecuados. En resumen, no sólo la escuela sino la comunidad circundante toda (dispensarios, iglesias,

comercios, servicios, centros comunitarios). Como ya se ha dicho, la escuela dejó de ser “de puertas adentro” para re-convertirse en “puertas abiertas” con las consiguientes dificultades que eso entraña.

En ese contexto socio-pragmático nace el proyecto *Lectura y escritura. Diagnóstico y plan de acciones superadoras desde las Ciencias del Lenguaje y las Ciencias de la Salud*. Nace al calor de encuentros y de diálogos formales e informales entre miembros de la comunidad universitaria interesados por cuestiones lingüísticas y de aprendizaje, directivos y docentes de las escuelas, investigadores, personal técnico y de gestión de los ministerios de Educación y de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba. Corría el año 2004 y la entonces Agencia Córdoba Ciencia, la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, acordes con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y universidades públicas y privadas convocaron a presentar propuestas para desarrollar proyectos de investigación científica y tecnológica orientados en red (PICTOR)¹ en torno a diez temas-problemas prioritarios que habían sido establecidos luego de específicas consultas a la comunidad. El tema que encabezó las preocupaciones encarnadas en el listado fue el siguiente:

- Caracterización de procesos cognitivos, neurocognitivos, afectivos, socioculturales e institucionales, involucrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura como actividades centrales de la vida escolar. Generación de estrategias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de los tres ciclos de la educación¹

Era un secreto a voces en los pasillos: niños y adolescentes no pueden responder con la holgura que la escuela necesita a lo requerido tanto para comprender cabalmente los textos de estudio (manuales, notas periodísticas, etc.) como para producir escritura en los formatos específicos de las actividades académicas (en particular, exposición, argumentación, resumen). También el secreto había quedado develado en el seno de las familias: estudiar-comprender se hacía cada vez más arduo. Empezaba a vislumbrarse la

¹ Se presentó un equipo conformado por la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Río IV, Universidad Blas Pascal, Ministerio de Educación de la Pcia de Córdoba. Además, como instituciones invitadas, participaron: Universidad Nacional del Comahue, Instituto de Formación Docente Continua de la Universidad Nacional de Formosa y el CEDILIJ.

El veredicto: a fines de 2005 para ser ejecutado el proyecto a lo largo de 2006/7 pero por cuestiones de administración de los depósitos se inició a fines de 2006, por lo cual se corrió el bienio a 2007/9.

relación directa entre actividades cognitivas encarnadas en lenguaje y rendimiento escolar.

Como el desarrollo de las competencias lectoras y de escritura es un proceso complejo, constituido por subprocesos dependientes y confluentes, el PICTOR planteó como objetivo general, la necesidad de observar la incidencia de determinados factores en diferentes contextos de aprendizaje, en un marco de reflexión crítica de la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Entre los factores contextuales que influyen en el aprendizaje y dominio de la lengua como instrumento de socialización por excelencia, se circunscribieron los siguientes: factores cognitivos y lingüísticos involucrados tanto en la comprensión lectora y producción discursiva, como en la explicitación de las representaciones de los sujetos (docentes y alumnos), factores afectivos que inciden en los comportamientos individuales y sociales en los contextos estudiados, factores socio-culturales que inciden en el cuidado de la propia salud, en el respeto por la identidad y las interacciones interpersonales.

El impacto esperado de este proyecto no se derivaba exclusivamente de la amplitud y vigencia de una problemática fuertemente enraizada en la escuela y en la sociedad, sino de la conjunción de miradas interdisciplinarias y multidisciplinarias que se proponían. Estas miradas conciernen a la diversidad del objeto de estudio, es decir, el lenguaje en su dimensión socio-discursiva cognitiva, que requiere no sólo la aplicación de distintas metodologías de análisis sino también generación de propuestas de activación y mejoramiento de su utilización social.

Fue así como se propuso el trabajo asociado de tres grupos de investigación que abordarían la problemática **desde perspectivas complementarias**:

1) la comprensión lectora y su relación con las inferencias de significados y sentidos del texto, según edad y en ámbitos urbanos así como, en ámbitos rurales y urbanos, la comprensión y la producción de textos relacionados con los sistemas de producción de la zona, los intercambios conversacionales y la enseñanza del vocabulario, el aprendizaje de la escritura y los procesos asociados

2) la interdependencia del desarrollo de la competencia discursiva (CD) espontánea, de la construcción de las representaciones individuales y socio-culturales, y de su meta-conocimiento por parte de los actores en situación de enseñanza y aprendizaje así como

la producción discursiva con su descripción e interpretación de los procesos involucrados en la actividad de enseñanza y de aprendizaje y de las interacciones (sistemáticas y espontáneas) que la situación escolar y de formación activen, 3) las condiciones de buena salud tanto mental como física y el comportamiento sanitario positivo y la correlación de parámetros indicadores del estado de salud con el desarrollo de competencias lingüístico-cognitivas.

Los grupos y sus investigaciones

I.

El grupo de investigación que abordó la **primera perspectiva** trabajó tanto en ámbitos urbanos como rurales, en temas independientes pero complementarios: comprensión de textos escolares, comprensión en contextos rurales, enseñanza del vocabulario, aprendizaje de la escritura, disponibilidad léxica, conciencia fonológica, lectura de textos literarios. A todas estas indagaciones se sumó el análisis de entrevistas a docentes y a padres de alumnos (títulos y autores al pie)².

En el ámbito urbano, la ciudad capital fue el centro de atención de los investigadores (M V de Ávalos, A M Carullo) en lo que atañe a comprensión lectora desde la perspectiva de las respuestas dadas a preguntas inferenciales en los textos escolares. Largos años de averiguación de datos condujeron a concentrarse en la respuesta a esta doble pregunta ¿cómo se devela, en las respuestas a las preguntas inferenciales, que el alumnado ha aprehendido el sentido de las partes importantes del texto? El camino elegido fue el constituido por preguntas inferenciales, esto es,

² *Lectura comprensiva de textos escolares. Preguntas inferenciales como vía para el estudio de estrategias cognitivas aplicadas.* Dra Magdalena Viramonte de Ávalos, Lic. Ana María Carullo, Becarios Darío Delicia y Carla Calderón.

El proceso de comprensión en contextos rurales, Mgr Bibiana Amado

Los intercambios conversacionales en las clases de ciencias y la enseñanza del vocabulario, Lic. Alejandra Menti

El aprendizaje de la escritura en niños pequeños de medios rurales y urbanos, Dra Verónica Sánchez

Disponibilidad léxica, Lic María Julia Dalurzo con la colaboración de Prof Luis González

Conciencia fonológica y aprendizaje, Mgr y Fonoaudióloga Mónica Maldéz

La lectura de textos literarios, CEDILIJ

Análisis de entrevistas a docentes de nivel primario, Lic Cecilia Muse

Una aproximación a la participación de los padres, Lic Sandra Messi

preguntas que lejos de poder ser respondidas como las literales –de esfuerzo cognitivo débil- implicaban en el lector el uso de estrategias de especificidad más compleja. Se hipotetizó que el lector pone en juego diferentes operaciones cognitivas según responda a diferentes preguntas formuladas con la intención precisa de develar esas operaciones (entroncar causa y efecto, parte y todo, saberes previos e información del texto, etc); la formulación de esas preguntas es una tarea difícil porque requiere prever la recepción del lector y cuidar la correcta interpretación. Además, deben abarcarse las operaciones cognitivas entendidas como las inductoras básicas para la comprensión del entramado semántico-textual. Así, se prepararon conjuntos de entre dos y tres textos para diferentes niveles de escolaridad. Las respuestas fueron procesadas con criterios previamente establecidos, coherentes con la orientación teórica y analizadas estadísticamente. Los resultados no fueron halagadores: hay dificultades en cualquiera de las operaciones cognitivas supuestamente efectuadas.

Sin bajar los brazos y con el convencimiento de que se puede enseñar a leer estratégicamente en cada nivel de escolaridad, con sus características específicas, el taller diseñado *ad-hoc* y desarrollado a lo largo de un año lectivo dio sus frutos positivos (D Delicia, C Calderón). Las pruebas muestran cuanto puede crecer en conocimiento estratégico semántico textual el alumnado.

En lo que concierne al ámbito rural, Bibiana Amado, indagó sobre el proceso de comprensión de textos expositivos en contextos rurales. La investigación estuvo orientada a estudiar los sistemas de actividad de una comunidad del noroeste de la Provincia de Córdoba, Argentina y la relación con los procesos de comprensión de los niños de ese entorno. En el marco de las nociones de la cultura como modelo o sistema de actividad y también como modelo de conciencia (Álvarez y del Río 2001), la noción de interculturalidad (Rodrigo Alsina 2001) jugó un papel muy importante. En este sentido, fue particularmente orientador el derrotero marcado por Gasché (1997) para la educación en los pueblos amazónicos, ya que permitió indagar cómo pueden articularse conocimientos del medio con los conocimientos escolares. También los aportes de Borzone y Rosemberg (2000) quienes, en Argentina, trabajaron con las comunidades collas.

En la zona geográfica de referencia para Córdoba, el tejido con hojas de palma, la cría de animales –en particular, caprinos–, la recolección de hierbas aromáticas juegan un papel central.

A fin de recoger información, se realizaron entrevistas y se observaron situaciones de trabajo correspondientes a los sistemas de actividad en los que se involucran adultos y niños. El sistema de actividad se consideró unidad de análisis y se pudo establecer que los niños adquieren procesos de aprendizaje en los contextos de crianza que, cuando llegan a la escuela no son considerados como válidos para el aprendizaje formal. Es necesario, entonces, y este es el desafío que queda luego de la investigación, integrar los conocimientos espontáneos con una reformulación de esos saberes en el ámbito de los conocimientos científicos.

Otra tarea se sumó para complementar la indagación: el desempeño en comprensión de textos según estos trataran temas conocidos o no por el alumnado. Los resultados muestran que tiene una incidencia positiva el conocimiento de un dominio específico.

Los intercambios conversacionales en las clases de ciencias y la enseñanza del vocabulario en escuelas rurales y urbanas fue el área temática que tuvo a cargo Alejandra Menti. La tarea se enfocó desde la psicolingüística y desde el análisis conversacional e indagó los estilos que muestran las maestras en las clases de ciencias, a la hora del tratamiento del vocabulario.

Con observaciones videofilmadas de situaciones de enseñanza se conformó un corpus que fue analizado con procedimientos cuantitativos (programa Clan, Mac Whinney y Snow 1985, 1991) y cualitativos (Método Comparativo Constante, Glasser y Strauss 1967, Strauss y Corbin 1990) y se pudo elaborar un sistema de dimensiones y categorías que conceptualiza los movimientos interaccionales de las docentes (Menti, A y C. Rosemberg, 2009). Si el docente sólo recupera, si amplía, si corrige y mediante qué actos verbales, si de manera explícita o implícita así como toda la información lingüística y no lingüística en la que el alumnado puede buscar apoyo para inferir significados, son apartados constitutivos de la investigación.

El análisis comparativo del medio rural y del medio urbano develó que en las aulas se generan contextos distintos para el aprendizaje del vocabulario y los análisis correspondientes pudieron ser realizados con el sistema de dimensiones y categorías que

se elaboró y que mostró ser una herramienta valiosa para ponderar la calidad del entorno lingüístico de los niños en las situaciones de enseñanza en el aula.

Una propuesta de trabajo para el aula en la cual se contemplan los aspectos investigados que se convierten en puntos de partida para la praxis cierra este trabajo.

Lo relacionado al aprendizaje de la escritura en niños pequeños de medios rurales y urbanos se abordó por la vía de los procesos implicados en ese aprendizaje durante los dos primeros años de escolarización. Verónica Sánchez Abchi realiza una investigación que responde a un diseño longitudinal. El estudio atendió tanto al papel del entorno socio-cultural en el aprendizaje como al proceso en sí en cuanto actividad lingüístico-cognitiva, siempre intentando articular propuestas para una cosmovisión más completa de los fenómenos develados.

La psicología cognitiva, la perspectiva socio-histórica, la lingüística textual así como los principales postulados del modelo de producción del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart 2006) constituyeron un marco que guió los pasos de la investigación cuyo propósito central era contribuir al conocimiento del aprendizaje inicial de la escritura poniendo foco en dos sub procesos: el de transcripción y el de generación textual así como a la relación entre ambos.

Los resultados del estudio muestran cuanta importancia tienen las habilidades básicas en las etapas iniciales del aprendizaje y el papel que esas habilidades juegan en el desarrollo de los procesos de nivel superior. Queda evidenciado que hay procesos más demandantes en la tarea de escritura que necesitan automatizarse para liberar recursos cognitivos que repercuten en la producción textual.

Desde la mirada de Fonoaudióloga, Mónica Maldéz tuvo como objetivo trazar el perfil de las habilidades para reflexionar conscientemente sobre los segmentos o sonidos que encarnan fonemas y que conforman el lenguaje.

Se partió de una hipótesis: el conocimiento explícito de las unidades que la ortografía representa permite inducir correspondencias entre grafemas y fonemas y por esta vía, coadyuvar en los aprendizajes de la lectura y de la escritura.

El estudio se hizo aplicando una prueba de conciencia fonémica que comprende cuatro tareas (síntesis, aislar, segmentación y omisión) y cada niño fue entrevistado

individualmente en una sesión de treinta minutos. Los datos relevados se presentan en tablas, con frecuencia y porcentaje de niños según la presencia o ausencia de errores.

En una mirada generalizada se observa que el grupo estudiado hay un elevado porcentaje que no logra realizar las actividades solicitadas.

El programa superador experimentado y luego propuesto para permanecer en la escuela, mostró, entre otras cosas, cómo gradualmente el alumnado podía ir desviando la atención del significado a la estructura y luego llevar a cabo actividades lingüísticas de reflexión sobre la lengua así como conocer y manipular los segmentos que la componen. Descubrir que las palabras están compuestas de unidades más pequeñas y que cada una de esas unidades se representa con una letra diferente es un logro muy importante no sólo para las etapas de adquisición sino también para las del desarrollo de la lecto-escritura.

Una problemática que es reiteradamente planteada por los docentes de todos y cada uno de los niveles de la vida escolar-académica es la referida al reducido dominio del léxico. Pero, en general, se trata de apreciaciones intuitivas, sin comprobaciones empíricas. Julia Dalurzo con la colaboración del Prof Luis González se adentraron en el campo de estudio de la disponibilidad léxica. La Lingüística Aplicada ha podido ofrecer la posibilidad de elaborar diagnósticos científicos que conduzcan luego a una planificación de la enseñanza del léxico en las instituciones escolares.

Desde las señeras preguntas de la Psicolingüística sobre cómo se adquiere el léxico hasta los fructíferos planteos sobre la interacción del conocimiento léxico y gramatical, el trabajo se concentra en el hecho constatado de que el léxico hace posible la expresión del saber y en esas operaciones de hablar o de escribir se emplean unidades que expresan conocimientos.

El trabajo se concentra en el área de *disponibilidad léxica* y se propone recoger y luego analizar el léxico potencial de una determinada comunidad de habla, sobre un tema determinado (López Morales, 1999).

El léxico disponible se logra a partir de “centros de interés” con cada uno de los cuales se relacionan todas las palabras que vienen a la memoria del entrevistado quien las escribe en renglones, una debajo de la otra. Esta técnica permite entrever cuales

palabras están más disponibles y cuáles menos y se está en presencia de un conjunto de palabras que el hablante es capaz de utilizar en una situación comunicativa específica.

Del corpus recogido, pudo establecerse el promedio de palabras dichas por cada sujeto en cada CI, la cantidad de palabras diferentes en cada grupo y que se ordenan siguiendo el índice de disponibilidad léxica.

El *Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil CEDILIJ* se propuso contribuir al diseño de modelos de intervención escolar en torno a la lectura de textos literarios así como impulsar la articulación escuela - biblioteca - comunidad.

La preocupación central es la formación de lectores que trasciende al concepto de alfabetización porque se aspira a que los individuos no sólo sean capaces de leer sino que deseen hacerlo y desarrollen competencias acordes a la diversidad de los mensajes, formatos y lenguajes que ofrece el mundo de hoy. Cinco estrategias se diseñaron como base para aspirar a la formación de lectores: diagnóstico institucional, provisión de libros, talleres de animación a la lectura, capacitación docente, sensibilización de padres.

A partir de la tarea realizada con base en esas estrategias, CEDILIJ juzgó que en la institución escolar de la experiencia se crearon condiciones favorables para profundizar y sistematizar un proyecto institucional vinculado a la formación de lectores.

Complementariamente a todo lo expuesto hasta aquí, se trabajó entrevistando a los docentes de la institución y a padres de alumnos. En el caso de los docentes (C. Muse) se indagó sobre la cosmovisión y las prácticas en la enseñanza de la lengua y en el caso de los padres (S. Messi) sobre sus creencias en relación a las posibilidades de participación en la vida académica escolar.

II.

El grupo que tuvo como objetivo la **segunda perspectiva**, trabajó la interdependencia del desarrollo de la competencia discursiva (CD) espontánea, de la construcción de las representaciones individuales y socio-culturales y de su meta-conocimiento por parte de los actores en situación de enseñanza y aprendizaje así como la producción discursiva con su descripción e interpretación de los procesos

involucrados en la actividad de enseñanza y de aprendizaje y de las interacciones (sistemáticas y espontáneas) que la situación escolar y de formación activen.³

II.1 Las prácticas discursivas en la escuela secundaria

Los apartados que constituyen esta área temática se ordenaron siguiendo cuestionamientos a los que se intenta dar respuesta desde una Didáctica de la Lengua hacia la construcción de la Competencia Discursiva de los adolescentes.

a) El habla en clase, tanto social como pedagógicamente, es revalorizada por Elsa Palou de Carranza a la luz de los enfoques del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart 1996) y de los abordajes sociolingüísticos de las prácticas discursivas en la formación de las identidades y posicionamiento sociales (Bautier 1999, Bruner 1966-67, Mercer 1997).

Se entiende que el discurso en clase es una elaboración interactiva y constructiva de significados que tiene lugar en los intercambios lingüísticos con sentido entre los individuos. Por eso, el discurso constituye una ocasión y un medio poderoso de aprendizaje.

El habla en el aula –siguiendo a Wells 2006- debe constituir un objetivo de educación porque en esa habla se enseñan y aprenden nuevos discursos y el aprendizaje continuo de los discursos en sus contextos es parte de la educación permanente del individuo (Halliday, 1975).

La investigación marca una nueva relación entre la tarea del investigador y la del docente en el aula: describir la situación para interpretarla y conocer esa descripción para comprender y planificar las estrategias de intervención.

³ *El trabajo en proyecto socio-constructivo: un desafío para las representaciones de los docentes*, C. Gremiger

Las representaciones docentes con y sobre el empleo de las tic: una mirada semiótica, L Guiñazú

Las representaciones de los docentes: un camino para la evolución de la enseñanza de la lengua, P María

El correo electrónico como espacio de intercambio dialógico, S Elstein

El resumen: un proceso atravesado por las representaciones, J Varela

Las prácticas discursivas en el aula en situación de interacción, E P de Carranza

La comprensión e interpretación metacognitiva de las consignas, L Morandi, M Ceberio, E P de Carranza, N Cavigliasso, M Montelar

Análisis de las prácticas discursivas en situación de clase, E P de Carranza, N Cavigliasso, M Ritta

Análisis discursivo de las producciones narrativas en el proceso de construcción de valores, L Morando,

M Ceberio, N Cavigliasso, M Montelar

Las prácticas orales en la escuela. Didáctica de las prácticas discursivas e investigación, E P de Carranza, L Morando, N Cavigliasso, M Montelar

b) La comprensión e intercomprensión metacognitiva de las consignas fueron indagadas por L. Morandi, M. Ceberio, E P de Carranza, N Cavigliasso, M Montelar.

Desde la perspectiva particular de las prácticas discursivas en clase se pretende un alcance transversal (a otras asignaturas) con propuestas de trabajo grupal que integren el aprovechamiento del conocimiento individual y de la clase en el desenvolvimiento estratégico de las interrelaciones sociales y en la toma de conciencia de la marcha de la comprensión, interpretación, ajuste y producción de los textos, incluida las consignas.

El objetivo de las actividades es enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como aprendices, a reflexionar sobre su propia manera de comprender, de tomar decisiones, de establecer un mejor diálogo con ellos mismos y con sus profesores en tanto, también, aprendices permanentes en el oficio de enseñar y aprender. Se focalizó la tarea en lo concerniente a la reflexión de los alumnos acerca de la comprensión y ejecución de las consignas.

Toda intervención didáctica va acompañada de una consigna que debe ser respetada y ejecutada. Sin embargo, es necesario que sea también interpretada.

c) Análisis de las prácticas discursivas en situación de clase (E P de Carranza, N Cavigliasso, M Ritta, L Morando, M Ceberio, M Montelar)

Este trabajo intensifica la cuestión en torno a las dos funciones del habla en clase: la de transmisión y la dialógica y que ambas deben tener su lugar en el discurso educacional: es necesario hablar para explicitar la comprensión y ésta debe ser entendida como un trabajo de reestructuración del conocimiento previo según nuevas formas de ver las cosas. La forma más rápida es a través del habla y a través de las prácticas discursivas es posible detectar la situación actual de las destrezas y conocimientos y sensibilizarse acerca de la ayuda que se puede ofrecer al alumno.

En este marco, se realizan dos análisis: uno sobre los acuerdos y fundamentos en la construcción del conocimiento durante las interacciones del trabajo en el grupo de pares y otro sobre las reflexiones de los alumnos sobre sus experiencias de aprendizaje interactivo y gestión metacognitiva

Se presentan las metodologías de análisis, las categorías y se hace una descripción y análisis detallados y minuciosos del corpus.

La investigación continúa en torno a una pregunta eje ¿Cómo los adolescentes explicitan discursivamente su posicionamiento ante la realidad y los valores sociales?

La respuesta fue tripartita:

- Análisis discursivo de las producciones narrativas en el proceso de construcción de valores:

Con la solicitud de una narración escrita a partir de consignas ad-hoc se produjo un texto que contenía la reflexión sobre un acontecimiento vivido; con ello se lograba una evaluación y reelaboración del discurso desde un punto de vista personal, con toma de posición. Al tomar distancia del hecho vivido el narrador puede reorganizar la historia y al reconstruirla, hacerla propia defendiendo así su punto de vista, y elaborando su evaluación y apreciación. En definitiva, construye el valor sobre lo acontecido a través del acto mismo de contarlo, de la reflexión misma.

- Los valores en la expresión discursiva de los adolescentes: articulación de la referenciación y la posición enunciativa

Continuación de la tarea anterior, esta tiene como objetivo describir e interpretar las relaciones que en la construcción discursiva de los valores se establecen en las distintas actividades escritas y orales de los adolescentes. El análisis se aplica sobre las prácticas discursivas de interpretación y selección de juicios, sobre producciones narrativas de experiencias personales y entrevistas con el fin de establecer relaciones entre operaciones de selección de juicios en opciones explícitas, la referenciación de la realidad y la posición enunciativa de sus productores.

La metodología de análisis es descriptiva interpretativa con la necesaria delimitación de categorías y dimensiones discursivas que el contexto de producción solicita. En conclusión, subrayan el alcance que las producciones más espontáneas pueden brindar al estudio de las prácticas discursivas, no sólo como productos textuales sino en la proyección que esas prácticas discursivas tienen en el estudio del posicionamiento social, de la expresión de identidades y de valores internalizados en contextos como las relaciones laborales, escolares y sociales.

- Los valores identitarios y sociales en la expresión

Se recogen los resultados finales de las dos indagaciones arriba descritas y se afirma que los resultados permitieron comenzar a comprender la marcha de la construcción discursiva de los valores que acompaña la evolución y el afianzamiento de la formación identitaria de los adolescentes así como su inserción sociocultural a través de valores vividos y asimilados en nuestro medio escolar y social.

El apartado III Propuestas superadoras a partir de la integración del estudio de las prácticas discursivas en situación de enseñanza-aprendizaje

Se afirma que las prácticas discursivas son objeto de enseñanza y se formula una serie de preguntas como, por ejemplo, qué práctica oral es necesario enseñar, qué contenidos y qué progresión para los dispositivos didácticos destinados al aprendizaje y evaluación de las prácticas orales, cuáles son las características fundamentales de los dispositivos del trabajo oral, cómo conciliar la investigación de las prácticas orales con la intervención didáctica.

II. 2 La didáctica de la lengua, una cuestión de representaciones

Sin duda alguna, las cuestiones relacionadas con la formación docente tuvieron una importante presencia en el desarrollo del PICTOR. Clide Gremiger, Silvia Elstein y Patricia María se adentraron en este importante espacio.

Clide Gremiger afirma que los modos de representarse la enseñanza son más determinantes del diseño de las prácticas docentes que la formación información recibida y, por tanto, que ante una propuesta de formación es necesario observar las representaciones de los docentes pero no sólo como mera detección de problemas sino como el compromiso dentro de un proceso de formación continua de hacer evolucionar las representaciones a partir de la reflexión crítica (metarreflexión) sobre sus propias representaciones acerca de la escritura y la enseñanza de la lengua y la literatura. Gremiger y su equipo proponen una propuesta de *Trabajo en proyecto socio-constructivista* que ven como un camino posible para hacer evolucionar las representaciones personales hacia una perspectiva socialmente determinada. Trabajaron las representaciones docentes con y sobre el empleo de la TIC, las relativas al correo

electrónico como espacio de intercambio dialógico así como las relacionadas con la enseñanza de la lengua y la literatura y las que abordan el resumen como espacio atravesado por las representaciones.

En el camino recorrido para llegar a esa propuesta se fueron abordando temas que constituyeron el entramado de base: la innovación, sus características y su accionar, la reflexión crítica sobre la representación personal y la llamada Pedagogía Actualizante que tiene por objetivo favorecer la actualización del potencial humano en cada sujeto aprendiente (Landry y Richard 2002) y que está conformada por ocho aspectos (pedagogías): unicidad y responsabilidad, recepción y sentido de pertenencia, participación y autonomía, cooperación, pedagogía integrativa y reflexiva, concientización y compromiso, inclusión, control de los aprendizajes y superación de sí mismo.

Las experiencias recogidas al trabajar el Proyecto dejan entrever que es una de las más prometedoras para la inserción de los principios del socio-constructivismo en el aula.

III La tercera **perspectiva** tuvo el objetivo de investigar lo relativo a salud y competencias para la lectura y la escritura. Bajo la conducción de las Dras M Carranza y M E G de Ferraris, un equipo de colaboradores⁴ trabajó intensamente en la institución escolar.

La salud involucra procesos complejos donde se conjugan aspectos biológicos, sociales, históricos, de género, tecnológicos, económicos y culturales así como el sistema de valores subjetivos e individuales.

Un nexo importante entre el área de la salud y el lenguaje es la salud bucal, especialmente porque la boca es una parte fundamental del cuerpo que cumple múltiples funciones entre las cuales se destacan la masticación y la articulación del lenguaje oral. En el ámbito escolar una óptima salud bucal tiene una implicancia directa en el habla del alumnado y en la capacidad de concentrarse en clase.

Profesionales odontólogos y biólogos partieron de la premisa de que las condiciones de buena salud tanto mental como física y un comportamiento sanitario

⁴ Dra A Arriaga, Od L Breganis, Biól L Bohl, Biól C Busso, Biól F Carezzano, Biól V Carranza, Biól G Celaya, Dra K Grunberg, Diól C Merlo, Dr L Olmedo, Od S Pimentel, Od I Rodríguez, Dra M Rugani, Od L Sorbera, Biól C Vázquez

positivo en niños y adolescentes escolarizados son esenciales para alcanzar los objetivos académicos. Así se propusieron valorar la posible interrelación entre el estado de equilibrio salud-enfermedad del Sistema Estomatognático y las capacidades para un aprendizaje lingüístico apropiado así como analizar hábitos nutricionales y su relación con algunos procesos cognitivo-lingüísticos, evaluación de la influencia de factores estresores relacionados con la atención y la memoria, todo ello en pos de establecer fortalezas y debilidades en el alumnado y, sobre esa base, elaborar recomendaciones y estrategias para corregir y o erradicar los problemas detectados.

Crecimiento y desarrollo humano se conceptualizan y definen a la luz de los criterios de organizaciones mundiales y nacionales y se enfoca la salud bucal como parte integral de la salud general y así, boca, dentición, saliva, encías, placa dental, caries, enfermedad periodontal, articulación cráneo-mandibular son considerados elementos clave para un funcionamiento armónico.

La tarea de indagación se ocupó del registro de variables antropo y céfalométricas, de la exploración clínica no invasiva de la cavidad bucal, de la toma de muestras de saliva para su análisis sialoquímico y microbiológico, del análisis de la mucosa nasal por medio de citología exfoliativa, de encuestas para indagar hábitos generales (horas de sueño, prácticas deportivas y recreativas, hábitos alimenticios nutritivos y no nutritivos) y cuestionario sobre percepción de situaciones ansiógenas, prueba de lectura comprensiva, concentración y memoria.

Del análisis de los datos surge un nuevo horizonte para la escuela: la tarea permanentemente compartida con los centros de salud se convierte en una obligatoria y desafiante decisión de cada institución escolar.

El clima institucional

Por otra parte, lo relacionado al clima institucional y la incidencia que éste tiene en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua oral, también fue objeto de reflexiones e indagación. María Luisa Krabbe y Bibiana Domínguez se ocuparon de ello.

Los actuales escenarios de la educación en los que viven los alumnos, condicionan la capacidad de aprender, para bien o para mal y esta situación ha

delineado un mapa de escuelas no sólo diferentes sino también marcadamente desiguales.

En tanto organización, la escuela tiene una estructura formal en la que se observa una correspondencia ente los roles y las funciones y una estructura informal constituida por vínculos comunicacionales, estrategias de los individuos, estructuras complejas vinculadas con el concepto de atravesamiento. Más allá de los aspectos curriculares y metodológicos los hay sociales, culturales, ambientales, etc que influyen marcadamente en la dinámica institucional. El concepto de Clima Institucional surge para poder entrever la relación de esos aspectos con los resultados escolares.

Investigaciones previas muestran cómo el clima escolar favorece el desarrollo emocional y social del alumnado, la adquisición de habilidades cognitivas y la mejora de las actitudes para el aprendizaje.

Los aportes para este estudio vienen de las Ciencias Sociales, de la Psicología Ambiental, de la Ecología, de la Sociología Industrial, de las Teorías de las Organizaciones, en particular por el surgimiento de la Teoría General de los Sistemas. En consecuencia, para estudiar el Clima Escolar es necesario tener en cuenta diferentes variables como del ambiente físico, variables estructurales, del sistema social, personales así como las relativas a la dinámica organizacional.

En este panorama, la lengua oral es un factor clave: la interacción lingüística en el trabajo de la escuela colabora con el desarrollo del razonamiento verbal, de la creatividad en todos los campos, del equilibrio emocional y de la participación social.

Por lo dicho, es necesaria la recuperación y el mejoramiento de la oralidad, en particular, en los primeros pasos escolares.

Además del PICTOR, la formación docente

Vanas serían las preocupaciones del Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, por todo lo relativo a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua materna si ello no fuera acompañado por un programa de formación docente, específico para el área en cuestión. Así, ofrece a maestros y profesores un programa de Postitulación en lingüística aplicada a los proceso de lectura y escritura. Con una duración de dos años y medio de cursado, tres niveles se

estructuran de la siguiente manera: Actualización Académica: área de formación general con peso en lo lingüístico, Especialización: áreas de formación general y específica con peso en procesos de lectura y escritura y en alfabetización inicial, Diplomatura: áreas de formación general, específica y de aplicación con peso en lo pedagógico didáctico y en la formación en investigación

A partir del nivel de actualización académica hasta el de diplomatura superior el programa va incorporando e integrando contenidos que se estructuran en forma de ejes temáticos; ello implica un acercamiento gradual a la problemática de la lectura y de la escritura desde los aportes teóricos de las ciencias del lenguaje, de las ciencias cognitivas y del socio-constructivismo educativo en el campo específico de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua materna. Así, cada uno de los tres niveles de formación referidos incorpora un área nueva que se integra a las anteriores y garantiza nivel tras nivel el grado de profundización creciente en los campos disciplinares específicos requerido hoy para una formación profesional en lectura y escritura.

Los seminarios dictados abordan escritura de textos académicos, lingüística y educación, adquisición del lenguaje, modelos textuales y discursivos, gramática, procesos de comprensión de textos escritos, procesos de producción escrita, neurofisiología del lenguaje, análisis y evaluación de la comprensión y de la producción, didáctica de la lengua, proyectos institucionales. Se finaliza con un trabajo final en el cual se propone un plan de acción para la institución en la que se ejerza la docencia.

PARA FINALIZAR,

La experiencia de esta investigación y los potenciales aportes a la realidad de las aulas

No escapará al lector que la larga experiencia vivida en pos de recoger datos y evidencias en la realidad de las aulas, cuando de enseñanza y de aprendizaje de la lengua materna se trata, ha sido tan compleja como enriquecedora. Involucradas en el Proyecto PICTOR, casi cincuenta personas buscaron indicios que permitieran componer una secuencia más completa: no es sólo el “programa” de lengua o los diversos tipos de

contenidos indicados por la regulación académica; se trata de mucho, mucho más: sin agotar la enumeración,

- Se trata de la formación de los maestros y profesores de lengua, de su cultura general, de su sensibilidad lingüística, de sus conocimientos gramaticales, léxicos, textuales, pragmáticos, de su aptitud conversacional, lectora y escritora, de su actitud beneficiosa al proceso de enseñanza, de su búsqueda sostenida de lo novedoso en lo permanente,
- se trata de lo relacionado con los procesos de comprensión y de producción, las memorias, los conocimientos previos, la cultura del medio, las actitudes, las aptitudes, el vocabulario escolar, la conciencia lingüística, la disponibilidad léxica, la necesaria redundancia de las actividades para incorporar al hacer práctico, los modelos, el canon....
- se trata de lo relacionado con la competencia discursiva: la oralidad, el discurso adolescente, el diálogo, el posicionamiento, los valores implícitos, la formación docente y sus representaciones, la innovación, la reflexión y la metarreflexión....
- se trata de lo relacionado con la salud en general, con la cultura de la alimentación, con la conceptualización del crecimiento y del desarrollo humano, con la necesaria relación entre salud y rendimiento escolar...
- se trata de lo relacionado con el imaginario de la escuela, el imaginario de los padres, las contribuciones de las instituciones del barrio....
- y todo esto inserto en las legislaciones que, siempre presentes, trazan las líneas de la tarea escolar, la cual debe ser cumplida por el personal directivo, docente y administrativo “gracias a” o “a pesar de” la realidad del entorno físico y humano.

Aprender la propia lengua, descubrirla en cada etapa, es crecer, es vivir. Enseñarla es una responsabilidad social de envergadura. El desafío es inmenso y altamente comprometedor.

Bibliografía citada

- AMADO, B. (2009). *El proceso de comprensión en contextos rurales*. En proceso de publicación.
- ÁLVAREZ, A y DEL RÍO (2001). Culturas, desarrollo humano y escuelas. Hacia el diseño cultural de la educación. *Cultura y educación*, 13, 9-20.
- ALSINA, M, (2001). ¿Por qué interculturalidad?, en <http://interaccion.cedal.org.co/25/interculturalidad.htm>
- BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (1999). *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*. Paris: Hachette, éducation.
- BORZONE, A y ROSEMBERG, C, (2000). *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Buenos Aires: Aique
- BRONCKART, J. P. (1996). *Activités langagières, textes et discours. Pour interaccionisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux & Niestlé. París
- BRONCKART, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas (Brasil): Mercado de Letra (258 pp).
- BRUNER, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Haward Univ. Press. Cambrigde (USA).
- CARRANZA, M y otros. (2009). *Salud y competencias para la lectura y la escritura*. En proceso de publicación.
- CEDILIJ. (2009). La lectura de textos literarios. En proceso de publicación.
- DELICIA, D- CALDERÓN, C. (2008). *Proyecto de extensión Universitaria: Asistencia técnico – lingüística para el desarrollo cognitivo en comprensión y producción de textos escolares*. Universidad Nacional de Córdoba.
- DALURZO Julia. (2009). Apuntes de Disponibilidad Léxica en Córdoba, Argentina. En proceso de publicación.
- GASCHÉ, J. (1997). Educación intercultural vista desde la Amazonía peruana. En M. Bertel y Busquets y A. Robles Valle, *Indígenas en las escuelas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The development of grounded theory*. (Chicago, IL, Aldine).
- GREMIGER, C y otros. (2009). *La didáctica de la lengua una cuestión de representaciones*. En prensa
- HALLIDAY, M. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold
- KRABBE, M y B. Domínguez. (2009). *El clima institucional y su incidencia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua oral*. En proceso de publicación.
- LANDRY, R. y RICHARD, J.F. (2002) “La pédagogie de la maîtrise des apprentissages; une invitation au dépassement de soi”, *Education et francophonie*, Vol. XXX, N°2.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. (1999). *El léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.
- MACWHINNEY, B. and SNOW, C. (1985). The child language data exchange system. *Journal of Child Language*, 12,271-96.

- MAC WHINNEY, B. (1991). *The CHILDES Project: Computational Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MALDEZ, M. (2009) *Conciencia fonológica y aprendizaje*. En proceso de publicación.
- MENTI, Alejandra. (2009). Los intercambios conversacionales en las clases de ciencias y la enseñanza de vocabulario. Tesis doctoral en curso.
- MERCER, N., (1997) *La construcción guiada del conocimiento*, Paidós, Madrid.
- MESSI, S. (2009). Acerca de la tarea participativa de los padres. En proceso de publicación.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. (2º Edición) República Argentina*
- MUSE, Cecilia. (2009). *Análisis de entrevistas a docentes de nivel primario*. En proceso de publicación.
- SÁNCHEZ ABCHI, VERÓNICA. (2009). *El aprendizaje de la escritura en niños pequeños de medios rurales y urbanos*. En proceso de publicación
- PALOU DE CARRANZA, E y otros. (2009). *Las prácticas discursivas en la escuela secundaria*. En proceso de publicación
- RODRIGUEZ MONEO, M., (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*, Aique, Bs As
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research, grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- VIRAMONTE, M- CARULLO, AM. (2009). *Lectura comprensiva de textos escolares. Preguntas inferenciales: análisis de respuestas como vía para el estudio de estrategias cognitivas aplicadas por estudiantes primarios y secundarios*. En proceso de publicación.
-

Investigaciones en curso

Sobre leer y ser leído en otras culturas. Un ejemplo entre español y alemán

Carmen Pastor Villalba
Instituto Cervantes de Berlín

Pastor Villalba, C. (2010). Sobre leer y ser leído en otras culturas. Un ejemplo entre español y alemán. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 76-84

Resumen En este artículo se exponen algunas conclusiones de un estudio contrastivo sobre la forma de quejarse por escrito en la cultura alemana y la española, así como del análisis del comportamiento de los alemanes al redactar quejas en español, en concreto, si llevan a sus textos en ELE las convenciones retóricas de su propia cultura o si adoptan las de la cultura española.

Descriptores: Proyectos de investigación, Educación escolar, Comprensión lectora.

Abstract This article presents some findings of a contrastive study on how to complain German and Spanish people and behavior analysis of the Germans to draw complaints in Spanish, in particular, whether they take their texts ELE rhetorical conventions of their own culture or whether to adopt the Spanish ones.

Keywords: Research projects, School education, Reading.

1. Introducción

En nuestro mundo actual, la movilidad y las nuevas tecnologías han originado un gran crecimiento en la accesibilidad a textos de comunidades diferentes a la nuestra: textos en otros idiomas, textos de otras etnias o religiones, de otros puntos de vista, en otros soportes, etc. Sin embargo, tal y como apunta Cassany (2010: 19) nuestra comprensión de esos textos con códigos que ignoramos resulta parcial. Este autor explica la situación del siguiente modo:

“Con las TIC y la globalización accedemos a discursos procedentes de otras comunidades, elaborados desde parámetros culturales muy alejados a los nuestros. Incluso si se trata de una buena traducción, solo accedemos a la superficie del discurso y tenemos que aportar el conocimiento cultural de fondo, lo que saben los lectores de la comunidad original y que nosotros difícilmente conocemos puesto que pertenecemos a otra comunidad cultural.” (Cassany 2008: 75)

Esa fue precisamente mi experiencia en el tema relacionado con las investigaciones de las que hablaré en este artículo. Como Jefa de estudios del Instituto Cervantes en Alemania, una de mis tareas consiste en atender y responder las quejas escritas que

puedan llegar del alumnado. Recuerdo que cuando empecé con esa tarea, aunque llevaba ya tres años viviendo en el país y no tenía problemas en la comprensión de los textos alemanes (o mejor dicho, en la comprensión de su superficie), había algo que me incomodaba y que no acababa de “atrapar” en esos escritos. Incluso cuando, esporádicamente, llegaban redactados en español.

Del mismo modo, al comentar y gestionar las quejas con mis colegas, profesorado hispanohablante, surgía también entre ellos ese mismo “no se qué”, que nos hacía entender y en muchas ocasiones darle la razón al autor del texto, pero que al mismo tiempo nos causaba un rechazo difícil de apoyar racionalmente. Paralelamente, iba registrando de forma inconsciente la reacción a los mismos textos por parte del personal auxiliar alemán del centro.

Doce años llevando a cabo esa tarea y un par de investigaciones después, estoy convencida de que la explicación se halla en las convenciones retóricas y culturales del género de la queja en el ámbito alemán y sus diferencias con las convenciones en el ámbito español. Convenciones ajenas acomodadas entre los renglones de los textos que leemos desde la mirada de nuestras propias convenciones, en una lectura que puede llevar a desencuentros culturales. Lo cual, en el caso concreto de la queja, puede ocasionar que el autor no consiga el fin último de dicha práctica letrada: convencer al lector para que resuelva su problema, y por tanto, fracasar en la construcción de su texto.

2. Marco teórico

A las aproximaciones a la lectura y la escritura desde una perspectiva lingüística y psicolingüística se ha sumado en los últimos años la perspectiva sociocultural o sociolingüística, a la que nosotros nos adherimos.

En el acercamiento *lingüístico* se da un tipo de lectura *literal*, en la que el lector se limita a descodificar y el lector a codificar la lengua. Según esta perspectiva, el significado está encerrado en el texto y es único. Si el lector domina las reglas del *código* escrito: léxicas, ortográficas, morfosintácticas y discursivas, podrá acceder al significado contenido en el texto. Un *significado inmutable, único y atemporal* al que accede quien domine las reglas de descodificación. Para la lectura en una lengua extranjera, por tanto, nos entrenamos en el plano lingüístico.

En la aproximación *psicolingüística* se da una lectura *inferencial*, en la que el lector no solo descodifica el significado explícito sino también lo no dicho, lo implícito. Es *capaz* de descubrir “las citas calladas” (Cassany 2010: 24), de reconocer las elipsis, de vislumbrar lo que esconden las connotaciones, de rellenar los huecos semánticos del texto a través de una serie de tareas llamadas *procesos cognitivos*. El significado se construye en la interacción entre el texto y la mente del lector, que lo recibe repleta de conocimientos previos individuales. Así, no se da un significado único y global sino un *significado particular y parcialmente diferente* al de otras personas, que varía según lector y según tiempo y espacio. Para la lectura en una lengua extranjera, entrenamos el

desarrollo de procesos cognitivos como hacer hipótesis sobre el significado, verificarlas, recuperar implícitos, inferir significados léxicos a través del contexto, etc.

La perspectiva *sociocultural* complementa a las dos anteriores, promueve una lectura *crítica*, de construcción de una opinión propia diferenciada de la del texto, y entiende el hecho de leer y escribir como prácticas sociales de interacción entre personas:

“Literacy is primarily something people do; it is an activity, located in the space between thought and the text. Literacy does not just reside in people’s heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analysed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people.” (Barton y Hamilton 1998: 3)

El acercamiento sociocultural entiende que el discurso escrito comprende las siguientes características:

- Está *situado*, es decir, tiene un autor que vive en un lugar y un momento de la historia, con una perspectiva determinada de ver la vida, llamada *ideología*;
- El *significado* tiene su origen en la *comunidad cultural* a la que pertenece el autor y el lector del texto, ya que cada comunidad desarrolla unas formas de actuación social y de ver la vida propias;
- Cada comunidad desarrolla sus *propias convenciones retóricas*. La *Retórica contrastiva* es la disciplina que estudia las diferencias retóricas entre comunidades y que sostiene (a) que el lenguaje y la escritura son fenómenos culturales, (b) que por tanto cada lengua posee unas convenciones retóricas que le son únicas, y (c) que las convenciones lingüísticas y retóricas de la lengua materna interfieren con la escritura en la lengua extranjera. En palabras de Ulla Connor (1996: 5):

“Contrastive rhetoric is an area of research in second language acquisition that identifies problems in composition encountered by second language writers and, by referring to the rhetorical strategies of the first language, attempts to explain them. Initiated almost thirty years ago by the American applied linguist Robert B. Kaplan, contrastive rhetoric maintains that language and writing are cultural phenomena. As a direct consequence, each language has rhetorical conventions unique to it. Furthermore, Kaplan asserted, the linguistic and rhetorical conventions of the first language interfere with writing in the second language.”

- Se da *diversidad de interpretaciones*. No existe un solo significado sino significados “situados, locales, caducos, individuales. En consecuencia, cada texto provoca innumerables variaciones de significado entre las diferentes personas y comunidades” (Cassany 2008: 29). Cada lector, por tanto da lugar a un significado particular y parcial. Así que necesitamos el diálogo y el intercambio de significados con otras personas para, a través de la suma de interpretaciones, llegar a una comprensión menos parcial y más cercana a los diversos efectos que causa un mismo discurso.

La unidad básica de la perspectiva sociocultural es la *práctica letrada*, es decir, las diversas formas en que usamos la lectura y la escritura dentro de una comunidad y en la vida cotidiana. En palabras de Barton y Hamilton (1998: 6):

“The basic unit of a social theory of literacy is that of literacy practices. Literacy practices are the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy.”

Para leer y escribir en una lengua extranjera necesitamos aprender cómo se usa cada género en la comunidad de ese idioma. Como apunta Gee, conseguiremos leer y comprender el texto extranjero cuando aprehendamos las prácticas letradas que desarrolla, y en las que interactúa, cada comunidad:

“a way of reading a certain type of text is *only* acquired, when it is acquired in a “fluent” or “native-like” way, by one’s being embedded (apprenticed) as a member of a social practice wherein people not only read texts of this type in this way but also talks about such texts in certain ways, hold certain attitudes and values about them, and socially interact over them in certain ways.” (Gee 1996: 41)

3. La transferencia de convenciones retóricas

En un trabajo de investigación (Pastor 2005) en el marco del Diploma de estudios avanzados en lingüística aplicada a la enseñanza de ELE de la Universidad Antonio de Nebrija analizamos, desde los presupuestos de la *Retórica contrastiva*, las diferencias y similitudes entre textos escritos en español y alemán en el género de la queja desde tres puntos de vista: lingüístico, retórico y sociopragmático.

El corpus se basaba en 30 quejas escritas: 10 escritas en español por españoles (ELM) en situaciones reales, 10 escritas en alemán por alemanes (ALM) en situaciones reales, 10 escritas en español por alemanes (ELE) como tarea de clase.

El objetivo era aportar evidencias sobre las posibles diferencias en el uso de los patrones discursivos de ambas lenguas y observar si se apreciaba una transferencia a la interlengua de los estudiantes de sus convenciones alemanas cuando redactaban en ELE.

En ese estudio observamos varias diferencias entre ambas lenguas y también, que el alumnado alemán tendía a transferir sus hábitos de escritura y se acomodaba poco a las convenciones españolas. Así, se mantenía cercano a las convenciones alemanas en los siguientes puntos:

- Inclusión más consecuente de los elementos de la estructuración epistolar (membrete, asunto, fecha, saludo, despedida) que el español.
- Mayor uso de técnicas argumentativas que el español (el doble de media).
- Tono más explícito y directo que el español.
- Registro más formal que el español.

Asimismo, llamaba la atención otro aspecto en el comportamiento del alumnado alemán, que mantenía una misma actitud tanto al escribir en alemán (ALM) como en español (ELE), y que era diametralmente diferente a la de los autores españoles (ELM).

Se trataba de la observación de que tanto españoles como alemanes tendían en sus textos reales a remitir sus quejas a una persona concreta cuando disponían de su nombre, es decir, en el membrete del destinatario o en la línea de atención (“Att.”) se incluía dicho nombre cuando se tenía. Sin embargo, mientras todos los alemanes empezaban en tales casos sus textos con un saludo dirigido directamente a esa persona, todos los españoles evitaban sistemáticamente incluir su nombre e iniciaban sus quejas con un saludo neutro como: “Muy Sr. mío:” o “Estimados señores:”.

Tal vez este comportamiento español responda a una estrategia para atenuar la amenaza a la imagen del destinatario que supone quejarse o criticar. El español no renuncia a enviar su queja a la persona con la que ya ha hablado a fin de que los trámites se agilicen, sin embargo evita hacerle directamente responsable. Más bien opta por presentar su crítica como algo achacable a la empresa destinataria y no al lector del mensaje, en un movimiento que evita ofenderle o atacar su *imagen social* —tal y como la entienden Brown y Levinson (1987)— y con ello perderle como aliado.

El alemán, en cambio, inicia sistemáticamente sus quejas saludando a su persona de contacto y haciéndola responsable de asumir su problema. El alumno alemán de ELE lleva a sus textos españoles esa estrategia.

El alumno, en cambio, asumía la característica española de incluir una mayor variación en las fórmulas convencionales del saludo y la despedida. Así, mientras los alemanes usaban en ALM casi siempre las mismas fórmulas: “*Sehr geehrter Damen und Herren,*” y “*Mit freundlichen Grüßen*”, los españoles hacían un mayor despliegue de fórmulas: “Estimados señores:”, “Muy señor nuestro:”, “Ilm. Sr. Xx:”, ningún saludo; “Atentamente,”.

Curiosamente, el alemán que en su lengua utilizaba sistemáticamente el masculino y el femenino en el saludo cuando no sabía quién sería su lector: “*Sehr geehrter Damen und Herren,*”, abandonaba siempre esta corrección política tan usual en el mundo germánico, para pasar a un saludo en español solo en masculino: “Estimados señores:” Esto posiblemente se deba a la asimilación automática con que se aprenden las fórmulas convencionalizadas. Posiblemente, el alumno alemán recibió y aprendió durante su instrucción varias formas para realizar la función de saludar y despedirse en español, y además, recibió solo modelos en masculino, que utilizaba sin pensar en su contenido ni en las señales ideológicas de este cambio.

Pero en general, el alumnado alemán de nuestro estudio mantenía un perfil fuertemente “alemán” diferenciado del español: inclusión consecuente de los elementos del envoltorio epistolar (membrete, fecha, saludo, despedida), recurso a diversas técnicas argumen-tativas, tono explícito y directo, registro muy formal.

Esto, unido al hecho de que el alemán elegía quejarse por escrito en situaciones en las que probablemente el español hubiese elegido la queja oral (o la evitación)¹, nos lleva a preguntarnos qué nivel de éxito puede tener una alemán cuando manda una queja escrita

¹ Las quejas del corpus de este estudio se recogieron de personas españolas y alemanas que hubiesen escrito alguna reclamación, la conservaran y estuvieran dispuestas a ponerlas a nuestra disposición. Los temas por tanto de estas eran variados. Solo el tema de las quejas en ELM son comunes puesto que se trataba de una tarea de clase.

según sus parámetros culturales (aunque en muy buen nivel de lengua), a un ámbito español cuyos códigos culturales desconoce.

¿Corre un riesgo la estudiante alemana que envía una queja escrita por la suciedad de sus compañeros de piso a la academia que le ha organizado curso y estancia en España, de que no se ocupen de su problema porque la interpreten de arrogante (tendencia a la explicitud) o de pesada (queja escrita en vez de negociación oral)?² ¿O puede correr igual suerte la estudiante alemana que envía una queja escrita, sin contacto oral anterior, directamente a la jefa de estudios porque su profesora no había previsto que la novela a leer en el curso está agotada en la librería y ha tenido que leer los primeros capítulos en fotocopias proporcionadas por dicha profesora?

La lectura de estos casos desde la cultura española puede malinterpretarse y estigmatizarse. No solo por cómo se ha escrito la queja, sino por el simple hecho (1) de quejarse o (2) de enviar la queja por escrito. El éxito del texto puede fracasar, porque su autor puede haber elegido una práctica letrada adecuada en su entorno cultural, pero no en el de la comunidad receptora.

Es importante tener en cuenta que Alemania es un país cuya oficina de defensa al consumidor se creó ya en abril de 1953 y que, a diferencia de España y de la gran mayoría de países del mundo, cuenta nada menos que con un ministerio para la protección del consumidor: *Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz* (Ministerio de alimentación, agricultura y protección del consumidor). Estamos pues hablando de un comunidad con una larga tradición democrática, con muchos años de práctica en la defensa de sus derechos y de una fuerte tendencia a gestionar por escrito los trámites legales y administrativos de su día a día. De hecho, los alemanes del corpus incluían más adjuntos que los españoles, y me fue muy fácil encontrar alemanes que hubiesen escrito reclamaciones y las hubiesen conservado. Al igual, por cierto, que mucha bibliografía alemana sobre la redacción (y “beneficios” para emisor y receptor) de las quejas.

España, en cambio, empezó a reconstruir su democracia a finales de los años 70, saliendo de su Transición a mitad de los 80. Las organizaciones de defensa al consumidor nacieron también en esas fechas y el español ha ido acostumbrándose poco a poco a sus derechos de ciudadano, como indicaba el presidente de la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU) en una entrevista publicada en El País el 25.09.2005:

“vivíamos en una cultura del “usted no sabe con quién está hablando”, y hemos pasado a pedir la hoja de reclamaciones y que estas se encuentren en todos los establecimientos.

[...]

Ha aumentado también su calidad, están cada vez más documentadas [las reclamaciones]; se ha generado el hábito de guardar el contrato o el recibo. Por un lado, el ciudadano es capaz de aportar las pruebas necesarias, y por otro, también las empresas son cada vez más sensibles.”

² Esta carta y la que se cita a continuación forman parte del corpus de este estudio (Pastor 2005).

Incluso en estos tiempos de cambio, me resultó infinitamente más difícil encontrar españoles que hubiesen escrito una queja escrita (aunque mi red social española es mayor que la alemana), y mucho más que hubiesen archivado y conservado dicha reclamación. Y a eso hay que añadir, que en el ámbito español lo que solían darse eran formularios, no textos completos enviados espontáneamente por el consumidor. Y por lo que respecta a la bibliografía, todavía ha sido más difícil. De hecho, y a diferencia de Alemania, no he encontrado ninguna obra específica española sobre la redacción de la queja, solo manuales de redacción de cartas comerciales con un apartado, o algún consejo en sitios de Internet.

¿No queda justificada la inclusión en la enseñanza de lenguas extranjeras de esta dimensión cultural para que el alumnado esté atento a esas señales, que a menudo lanza sin saber, y decida entonces en consecuencia qué modelo adoptar?

Nuestra opinión de que este aspecto es relevante tanto para quien lee como para quien será leído en otra cultura, nos llevó a ampliar el estudio con un corpus mayor y más representativo.

En este momento estamos trabajando con un corpus de 400 quejas auténticas, 200 escritas por españoles y 200 por alemanes, que corroboran hasta ahora las características apuntadas en este artículo sobre la queja escrita en español y en alemán.

3. Conclusiones

El éxito de la comprensión de las prácticas letradas entre diversas culturas requiere, no solo el dominio del código escrito y el desarrollo de procesos cognitivos, sino también una mirada crítica sobre unos discursos que se presentan *situados*, originarios de una *comunidad cultural* concreta, con sus propias *convenciones retóricas* y expuestos a *diversas interpretaciones* necesitadas de interacción social para alcanzar la comprensión de un significado menos parcial y más plural.

El análisis de las prácticas letradas en otras lenguas, y la lectura crítica de estas, ayudará a nuestro alumnado a moverse con éxito en su comprensión y redacción. Especialmente en culturas como la española y la alemana, en la que una similitud superficial en la forma de ciertos géneros (como puede ser la queja escrita), funciona del mismo modo en ambas culturas. Al fin y al cabo, y tal como apunta Gee, una de las formas clave de los humanos para interpretar el mundo es la búsqueda de similitudes:

“We try to understand something new in terms of how it resembles something old. We attempt to see the new thing as a type, thus, like other things of the same or similar type. And very often a great deal hangs on these judgments” (Gee 1990: 53)

Así que dejar los propios códigos para aventurarse en los ajenos no es tarea fácil, aunque sí posible como apunta Hofstede (1999: 33):

“Cada persona lleva dentro de sí modelos de pensamiento, sentimiento y actuación potencial que ha aprendido a lo largo de su vida. [...] tan pronto como ciertos modelos de pensamiento, sentimiento y actuación se han establecido en la mente de

una persona, esta debe desaprenderlos para poder aprender algo diferente, y desaprender es más difícil que aprender por primera vez.”

De ahí la relevancia de incorporar también estos aspectos de lectura crítica y de visión sociocultural en la enseñanza de ELE. Nuestra propia experiencia es que el alumnado no solo se muestra muy interesado con materiales que incluyen esta dimensión (Pastor 2007), sino que genera en ellos una visión crítica de su propia actuación en la comunidad ajena.

Recuerdo perfectamente la sorpresa de mis alumnos alemanes la primera vez que trabajamos la redacción de la queja con la inclusión de actividades para reconocer estrategias de cortesía positiva o negativa (Brown y Levison 1987) en sus reclamaciones. Sus reflexiones sobre cuáles utilizaban ellos y cuáles pensaban que utilizarían los españoles. Su absoluto interés por las respuestas que grabé a españoles a los que les hice la misma pregunta sobre los alemanes. Y sus comentarios sobre las decisiones que pensaban adoptar a partir de ahí para la redacción de quejas: tan diversas y particulares.

Respetar y fomentar esa diversidad también me parece importante. Es decir, no pretender que una vez analizadas las características de la comunidad española, el aula se convierta en un estudio de imitación de “lo español”, si es que eso existe. En mi opinión es fundamental y más productivo, hacer hincapié en la revisión crítica, el intercambio de interpretaciones y la reflexión personal sobre los patrones de la comunidad ajena observados.

Es decir, dejar que el alumno decida si escribe una queja destinada a un lector español como lo haría un alemán, o como lo haría un español, u otras posibilidades, como señala Caragarajah (2003: 159-160), que divide en cinco grupos la forma en que un escritor se relaciona con el discurso que escribe en la LE:

1. Adaptación (*Accommodation*): El escritor va cambiando el propio estilo por el de la LE. Renuncia a las retóricas y convenciones de la LM para adoptar las de la LE.
2. Evitación (*Avoidence*): Se somete de forma acrítica y sin discusión a las convenciones discursivas de la LE, pero no consigue textos coherentes por su falta de competencia lingüística y escritora.
3. Oposición (*Oppositional*): Elige voluntariamente oponerse al discurso de la LE e incorpora en el texto tradiciones de su LM de forma ideológicamente premeditada. Esta estrategia resulta ideológicamente efectiva pero retóricamente inefectiva, puesto que no negocia lo suficiente con las convenciones establecidas para crear un espacio alternativo.
4. Transposición (*Transposition*): Recurre a recursos retóricos tanto de su LM como de la LE para construir un tercer discurso, que es diferente a los otros dos. Es una estrategia efectiva tanto ideológica como retóricamente.
5. Apropiación (*Appropriation*): Toma posición de las convenciones de la LE para sus propios propósitos. Crea un espacio en el que puede incorporar convenciones de su propia LM en la LE. También efectiva tanto ideológica como retóricamente.

En definitiva, crear puentes para una interpretación menos sesgada de las prácticas letradas de otras culturas. O lo que es lo mismo, para que una española como yo llegue a comprender por qué en Alemania existe un refrán como *Klagen sind Chancen* (Las quejas son oportunidades).

Bibliografía citada:

- BARTON, D. Y M. HAMILTON (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Londres: Routledge
- BROWN, G. Y S. C. LEVINSON (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press
- CANAGARAJAH, SURESH A. (2003). “Practicing multiliteracies” en *Journal of Second Language Writing*, nº 12. En línea: www.jslw.org
- CASSANY, DANIEL (2010). “Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo” *Congreso Leer.es*, Ministerio de Educación, Madrid. 13-11-2009. En línea: www.leer.es
- CASSANY, DANIEL (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- CONNOR, ULLA (1996). *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press
- GEE, JAMES P. (1996). *Social linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Routledge Falmer (Segunda edición, 2005)
- HOFSTEDE, GEERT (1999). *Culturas y organizaciones . El software mental. La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Madrid: Alianza editorial
- PASTOR, CARMEN (2005). *Estudio transcultural del texto argumentativo: La carta de queja en español y en alemán*. Trabajo de investigación final del DEA. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Trabajo multicopiado. En línea:<http://www.upf.edu/df/receca/grups/grael/LC/biblio/estudiotranscultural.pdf> <08.02.2010>
- PASTOR, CARMEN (2007): “Argumentar entre culturas” en *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, nº 17. Hannover: Erhard Friedrich Verlag, pp. 42-49

Investigaciones en curso

Desarrollo lingüístico en tareas literarias de aprendizaje de español como lengua extranjera

Edleide Santos Menezes*

Universidad de las Islas Baleares (Doctorado)

Santos Menezes, E. (2010). Desarrollo lingüístico en tareas literarias de aprendizaje de español como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 85-98

Resumen Este artículo analiza un proceso de enseñanza basado en tareas literarias. Su objetivo es observar la influencia de ese proceso en el desarrollo lingüístico de aprendices de español LE. La investigación fue realizada con 14 estudiantes de un curso de licenciatura en lengua española de Brasil. Por ser un estudio predominantemente cualitativo, fueron empleados varios instrumentos de recogida de datos: cuestionarios, entrevista, notas de clase, producciones escritas y grabación de producciones orales. Los resultados obtenidos revelaron que las tareas literarias comunicativas favoreció: 1. el desarrollo de la fluencia y de la corrección; 2. la plasmación de la competencia metalingüística, y 3. la integración del foco en el significado y en las formas del lenguaje. La conclusión de este estudio reafirma la necesidad de seguir investigando las posibilidades de integrar el foco en la forma y en el significado a través de tareas comunicativas.

Descriptores: Tareas Literarias Comunicacionales, Foco en el Significado y en la Forma, Desarrollo Lingüístico

Abstract This article analyses a task-based literary teaching process. Its objective is to observe the influence of this process on the linguistic development of those learning Spanish as a foreign language. The investigation was undertaken with 14 Spanish Language degree students in Brazil. In order to be a predominantly qualitative study, various data collection instruments were used: questionnaires, interviews, class notes, written and oral records. The results obtained reveal that the communicative literary tasks, favoured: 1. Development of fluency and correction; 2. Improvement of metalinguistic competency; 3. Integration of the focus on the meaning and on the forms of the language. The conclusion of the study reaffirms the necessity

* Correo electrónico: leydemenezes@hotmail.com

to continue investigating the possibilities of integrating the focus on form and on meaning through communicative tasks.

Keywords: Communicational Literary Tasks, Focus on Meaning and Form, Language Development

1 Tareas literarias, ¿Para qué?

La enseñanza de lenguas basada en tareas se constituye de actividades centradas en el significado, en las que los alumnos se ocupan de la comprensión, extensión, organización y transmisión del significado, haciendo frente a las formas de la lengua de manera no incidental (Prabhu, 1987).

Aunque esa definición no sea unánime, ya que ésta no es una área libre de divergencias y contradicciones, ella alberga los principios básicos de ese enfoque, que son: 1. La centralidad en el significado (Prabhu 1987; Nunan 1989; Skehan 1998; R. Ellis 2003, etc.); 2. Proceso centrado en el aprendiz (J. Willis, 1996; Skehan, 1998; D. Willis, 2003, Roca et al, 1990); 3. Rechazo a las prácticas tradicionales/estructuralistas de enseñanza de lenguas (Doughty y Williams, 1998; Long, 1985; Skahan, 1998); foco incidente en la forma (Prabhu, 1987; Widdowson, 1998).

Con base en esos principios, el trabajo literario en las tareas de aprendizaje de lenguas debe permitir que la atención de los alumnos esté dirigida hacia el significado y el establecimiento de sentidos interpersonales, más que hacia la forma. Además, debe proveer oportunidades para el aprendizaje subconsciente y para la formación de la competencia comunicacional (Almeida Filho y Barbirato, 2000)

En las últimas décadas, muchos investigadores se han dedicado a demostrar la utilidad de las tareas literarias para el aprendizaje de idiomas (Widdowson, 1998; Brunfit, 2000, Almeida Filho y Barbirato, 2000, etc.). Su importancia ha sido evidenciada, especialmente, por su capacidad de combinar el modo de significación semántico y pragmático, y de llevar a los aprendices a reconocer la necesaria interdependencia entre la estructura y la comunicación (Widdowson, 1998):

“En la interpretación poética (por ejemplo), hay una necesaria interdependencia entre el entendimiento de la estructura formal y el reconocimiento de los efectos comunicativos... De ahí que, una de las actividades que sugiero (para aprendizaje de idiomas) es la interpretación de poemas.” (Widdowson, 1998, p.115).

Almeida Filho y Barbirato (2000) consideran que las tareas literarias son especialmente relevantes al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, porque se configuran en ambientes de comunicación.

La ambigüedad e imprecisión del texto literario constituye ambientes adecuados de problematización, cuestionamiento, producción y actitud reflexiva (Brunfit y Carter, 2000). A través de las tareas literarias, se puede construir experiencias válidas, que (re) afirmen la autoestima, motive e involucre a los alumnos, que les apoye en el aprendizaje de aspectos de la lengua o en la expansión de sus recursos lingüísticos (Almeida Filho, 2005).

La tarea lúdica (o literaria) corresponde a una forma innata de aprender, pues con ella, utilizamos nuestra capacidad de experimentar y nuestra motivación para descubrir. Actividades como lectura, discusión, traducción, interpretación, audición de obras literarias, etc., son especialmente provechosas, pues, ejercitan los sentidos de los alumnos, despiertan sus emociones y les desafían (Carvalho, 2006).

La construcción de sentidos a través de tareas literarias es un trabajo que conlleva concienciación, una labor intensa con otros hablantes, fuera y dentro de la clase; ver y oír poniendo atención en lo qué y en el cómo se dicen las cosas (contenido y forma). El proceso de construcción de significados envuelve expresión reflexiva y evaluativa de los *insights* personales y colectivos, noción de cambio; percepción del proceso de comprensión personal como una forma de apoyar a otros y de invitarles a que se unan a la comunidad de la práctica exploratoria (Allwright, 2003).

2 El potencial lingüístico de las tareas literarias

Algunos de los argumentos que fundamentan el potencial lingüístico de las tareas literarias, se refieren a hecho de que la literatura: 1. refleja el uso social del idioma (Durão, 1998); 2. permite el acceso a una multiplicidad de géneros (Serrani, 2005); 3. favorece la problematización de los aspectos éticos y políticos inherentes al uso social de la lengua (Brunfit y Carter, 2000); y 4. exige el trabajo conjugado de los aspectos estructurales y semánticos del lenguaje (Widdowson, 1998; Cândido, 2004).

La inclusión de materiales literarios en las clases de lengua amplía el abanico de géneros discursivos, lo que permite ampliar también la posibilidad de desarrollo de la capacidad textual-discursiva. El lenguaje literario funciona como reflejo de los usos lingüísticos de las sociedades, y funciona como una puerta de acceso al uso

comunicacional de la lengua extranjera en diferentes regiones, épocas, estilos y géneros. La literatura es un ambiente de confluencia de las diversas manifestaciones lingüísticas, condenables y aceptables, reales, usuales y cotidianas (Serrani, 2005).

Una selección adecuada de textos literarios, que sean representativos de las tendencias y de las variaciones regionales, estilísticas, temáticas, culturales y dialectales, constituye un insumo (*imput*) de calidad, pues permite un acercamiento a la historia, al pensamiento, a la idiosincrasia de los pueblos hablantes de la lengua meta (Durão, 1998).

Las tareas literarias representan una posibilidad de huir al determinismo de la corrección absoluta, que “sólo puede ser lograda más allá del lenguaje natural, en la matemática... Nuestro lenguaje cotidiano flota constantemente entre los ideales de la objetividad y el de la armonía imaginativa” (Vygotsky, 1999, p.159).

Widdowson (1998) resalta que la función de la enseñanza de lenguas es desarrollar en los aprendices la capacidad de poner las formas lingüísticas a servicio del significado, y que la tarea literaria es el recurso adecuado ya que:

“En la actividad de interpretación poética, por ejemplo, hay una necesaria interdependencia entre entendimiento de la estructura formal y el reconocimiento de los efectos comunicativos” (Widdowson, 1998, p. 111-121).

Esa interdependencia es lo que hace posible el uso de la gramática para la significación de los contenidos y el uso de los contenidos para la significación de la gramática.

“La forma permite que el contenido gane mayor significado y ambos, juntos, aumentan la capacidad de ver y sentir... el contenido sólo actúa por causa de la forma y la forma trae en sí, virtualmente, una capacidad de humanizar, debido a la coherencia mental que presupone y sugiere” (Cándido, 2004, p. 178-179).

El uso de la literatura, en conjunción con otros tipos de discurso puede servir para ayudar a los estudiantes en la identificación y comprensión de la operación del lenguaje, en las diferentes funciones comunicativas, y sensibilizarles para la representación convencional (*schemata*) de los discursos cotidianos (Brunfit y Carter, 2000).

El desarrollo lingüístico que propicia la tarea literaria se insiere también en el ámbito de los usos sociales, ya que el conocimiento de las reglas de uso cultural es tan importante como el conocimiento lingüístico. El *imput literario* posibilita la

comprensión de las formas que son aceptables – o no – en cada situación comunicativa; y les ayuda a desarrollar la capacidad de elegir qué palabras o expresiones usar, a partir de la consciencia sobre el efecto generado por sus discursos. Ese tipo de enseñanza orienta al alumno en sus elecciones, haciéndole comprender el principio *humanizador* que debe fundamentar dichas elecciones discursivas. En esa perspectiva, el objetivo de enseñanza de lenguas debe, además de desarrollar competencia comunicacional, formar personas que sean socialmente competentes, capaces de usar el lenguaje en pro de la paz social, de las buenas relaciones y de una vida más agradable.

3 El Estudio

3.1 Preguntas de Investigación

Las preguntas que orientan este estudio son:

1. ¿Qué influencia ejerce un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en tareas y contenidos en la fluencia y corrección de los aprendices de una lengua extranjera?
2. ¿En ese proceso, el aprendizaje lingüístico es esencialmente implícito?
3. ¿El foco en el significado favorece el foco en el lenguaje?

3.2 Contexto de investigación, sujetos y procedimientos

Esta investigación fue desarrollada en una universidad pública de Brasil, en el curso *Teoría y Práctica del Español Oral y Escrito III* (última asignatura de lengua española del curso de Licenciatura en Letras/Español). El curso tenía una carga horaria de 90 horas semestrales y catorce alumnos, entre 20 y 40 años, participantes en la investigación.

Aplicamos un plan de curso basado en contenidos y en tareas. El contenido del curso se componía de temas relacionados a la enseñanza de lenguas (primera parte) y a la literatura española e hispanoamericana (segunda parte). Las tareas realizadas envolvían predominantemente lectura literaria, interpretación, presentación artística, trabajo con músicas, teatro, cine, producción textual y grupos de discusión.

Como instrumentos de recogida de datos, aplicamos un cuestionario de sondeo al principio del curso y otro evaluativo al final, a fin de comparar las percepciones de los alumnos sobre el desarrollo de su competencia lingüística y la incidencia del enfoque comunicacional en su desarrollo. Además, utilizamos notas de campo, con registros del nivel de participación y calidad del discurso de los participantes. Realizamos, además, grabación de cinco clases de interacción literaria; y análisis de seis trabajos escritos, de cada participante, a lo largo del curso.

3.3 El foco en la estructura lingüística

El foco en la forma dentro del enfoque basado en tarea es un tema controvertido. Prabhu (1987) defiende que el foco en la forma debe ocurrir de manera incidental; Long (1985) propone su realización a través del *feedback* correctivo; Skehan (1988) a través de las actividades de pre-tarea; y Ellis (2003) defiende su realización en cualquier fase de la tarea.

En esta investigación, el foco en la estructura lingüística fue realizado en las actividades de pos-tarea, a través de las producciones escritas de los alumnos. La actividad consistía en analizar, con los alumnos, las incorrecciones lingüísticas y discursivas encontradas en las producciones escritas.

3.4 Aprendizaje lingüístico: fluencia y corrección

El análisis del aprendizaje lingüístico realizado en esta investigación se refiere, principalmente, a la *corrección (accuracy)* y *fluidez (fluency)*. La corrección representa la capacidad de producir un habla libre de errores; "la conformidad de los conocimientos de una segunda lengua a las normas del idioma de destino (Wolfe-Quintero et al., 1998).

La *fluidez* se refieren a la habilidad de uso de la L2 con 'native-like rapidity' (Lennon 1990)¹. También se considera fluidez la proporción de pausas, vacilación, o reformulación presentes en el habla (Ellis, 2003). Históricamente, y en el uso corriente, la fluidez se refiere, al dominio que tiene una persona de la lengua; particularmente, caracterizado por la percepción de la facilidad, la elocuencia, y la "lisura" del habla o de la escrita (Lennon, 1990; Chambers, 1997; Guillot, 1999; Freed, 2000; Koponen and Riggenbach, 2000; Hilton, 2008)²

En esta investigación, nos referiremos a grados/niveles de corrección y fluidez, ya que esas dimensiones reflejen el proceso de evolución lingüística de los alumnos durante el curso.

4 Resultados

Los datos obtenidos en las notas de clase y las producciones escritas, demostraron que los alumnos cometían desvíos gramaticales y discursivos, aún teniendo conocimiento de las reglas. Ese hecho confirma la idea de que aunque el conocimiento metalingüístico favorezca el aprendizaje; la fluencia y corrección son adquiridas, sobretodo, a través de la práctica comunicacional, del uso lingüístico (Widdowson, 1998).

Relativo a la opinión de los alumnos sobre el aprendizaje lingüístico (fluencia y corrección) desarrollado durante el curso: 93% de los alumnos consideraron que la

¹ (Housen, y otros, 2009 pág. 461)

² *Ibidem*, pág. 463.

enseñanza basada en tareas literarias promovió un satisfactorio nivel de aprendizaje lingüístico. 22,4% apuntó la necesidad de realización de actividades específicas de foco en la forma, y la totalidad de ellos afirmó que un enfoque, esencialmente, basado en la forma no es ideal para el aprendizaje lingüístico- comunicacional (ese dato fue obtenido de la comparación entre los enfoques de enseñanza de los tres cursos de lengua en que los alumnos habían participado, los dos primeros basados en la forma y el tercero basado en contenidos y tareas). Esos datos se ven reflejados en los testimonios dejados por los alumnos en la entrevista.

El método que usamos desde el primer semestre es gramatical, y no nos da la oportunidad de desarrollar la lengua. A4: Estudiamos sobre la lengua, la gramática, no sabíamos de cultura... Estábamos aprendiendo alguna cosa, un poco sí, aprendemos, pero aprendemos sobre la lengua, no aprendimos la lengua. A13: Tener el conocimiento de gramática es importante, mas saber expresarse en esta lengua es más importante aún. La propia comunicación que se hace en clase es algo vivo, real de la lengua, es el uso de la lengua. Pero cuando el profesor llega a la clase y da un texto o un montón de frases sueltas que no tiene sentido para el alumno es fatigante, aburrido; de esa manera el o alumno no quiere aprender la lengua (A14).

Pese a los dos semestres de curso de español estructural que los alumnos habían cursado, gran parte de ellos demostraban un bajo nivel de fluencia y corrección al principio del curso. Según los alumnos, esa inhabilidad lingüística se debía a las peculiaridades del enfoque de enseñanza.

Teniendo un abordaje más comunicacional es más fácil para el alumno aprender la gramática (A3). En las otras asignaturas estudiamos gramática y más gramática, dejamos al lado las demás competencias del aprendizaje, y eso causa perjuicios a nuestra formación (A5).

Las afirmaciones anteriores refuerzan la necesidad de que reconduzcamos nuestros esfuerzos para la construcción de una enseñanza volcada en el uso comunicacional de la lengua extranjera, en que la creatividad individual y la interacción social se combinen para influenciar el desarrollo de la gramática (Larsen-Freeman, 1997).

La opinión de los alumnos demostró aún que la realización de actividades de foco en la forma es necesaria en los cursos de filología, ya que los aprendices necesitan obtener conocimiento explícito de las reglas:

Vamos a ser profesores de esta lengua, entonces por eso nos preocupamos con la gramática, porque tenemos que saber además de la lengua, de cómo hablar, de cómo se expresar; tenemos que saber las reglas de esta lengua, es algo que nos preocupa (A12).

La tabla siguiente presenta una muestra representativa de la autoevaluación de los alumnos respecto a su aprendizaje lingüístico.

Tabla 1. Panorama parcial de desempeño: auto-evaluación de los alumnos

Part.	Desempeño
A1	Estoy hablando mucho más que antes, yo no hablaba casi nada en clase (...) Tengo una comprensión mejor.
A3	Estoy hablando más, creo que me expresando mejor, aún tengo que mejorar mucho, pero, desarrollé mucho. En las primeras clases, yo me quedaba más callada, no por no tener lo que hablar, es que no tenía la costumbre. Tenía lo que hablar, pero no sabía la forma de empezar o algo así. Pero en el desarrollo de las clases, pienso que mejoré eso. Es como si hubiera ultrapasado una frontera. Desarrollé, tomé iniciativa.
A4	Me pareció muy bueno esta asignatura, porque en el nivel uno y dos, yo no hablaba nada y tampoco estudiaba, porque para mí no hacía diferencia, a mí no me gustaba eso y creía que no iba a valer los estudios, entonces no estudiaba y tampoco hablaba en clase, entonces esta metodología me ayudó a quitar la inseguridad, también, de hablar y creo que muchos colegas también, en clase, yo percibo, mucha gente que intenta hablar mucho más. Estoy saliendo de esta clase con una carga cultural mayor ahora.
A5	Eso del monitor aún está un poco presente, pero ahora después de hacer esta asignatura, puedo hablar sin tener miedo, con más calma, no con miedo de hablar con errores (...) El español, tiene un lugar cada vez mayor en mi vida ahora estoy hablando sin sentir. Está tornándose tan natural, y eso se debe, claro, a esta asignatura. A veces, yo pienso que me quedo callada, pero estoy mejorando. Y mi capacidad de producir, de organizar también está muy bien.
A8	(...) Se ha desarrollado muchas habilidades como escrita, oral, auditiva, lectora, interpretativa, reflexiva, de producir, criticar. Percibí que estoy entendiendo más lo que escucho. Estoy consultando más la gramática, el diccionario y es siempre una evolución del conocimiento. Más tranquilidad para expresarse.
A14	Comprender los discursos, lo que los otros hablaron en las clases, mejoró mucho.
A Y	Mi competencia comunicacional, ha mejorado mucho...Creo que en todo, hacía un tiempo que ya no hablaba tanto el español, a veces estamos charlando, nosotros aquí mismo en la clase y veo, estoy hablando sin pensar, y sé que lo que estoy hablando está bueno, entonces creo que ha mejorado mucho, por eso a mí me gustó mucho esa asignatura y creo que si a cada semestre hubiera una asignatura así, durante la formación, estaríamos mucho más preparados para el mercado de trabajo.

En la próxima tabla, presentamos el porcentaje de alumnos que presentó evolución en el desempeño escrito (estos datos fueron recogidos en el análisis de las actividades de producción escrita).

Tabla 2. Desarrollo lingüístico en la escrita

DIMENSIONES	Capacidad discursiva	Capacidad lingüística	Capacidad crítica y reflexiva	Capacidad de significación
Porcentaje de alumnos	93	93	86	86

Relativo a la capacidad lingüística-gramatical (CLG) y a la ordenación del pensamiento (OP) en la escrita, todos los alumnos presentaban un buen nivel al final del curso, aunque 28% de ellos hubieron presentado nivel insuficiente al principio del curso referente a la OP y 14% referente a la CLG. 21% de los alumnos mantuvieron un nivel insuficiente de capacidad crítica-reflexiva y 36% de capacidad de significación, aunque sólo un 14% de los alumnos, en ambas categorías, no haya presentado cambios

significativos en su desempeño. 64% de los alumnos presentaban una capacidad de significación e interpretación baja o muy baja, al principio del curso.

La tabla 3 presenta el porcentaje de alumnos que presentaron evolución en el desempeño lingüístico oral.

Tabla 3. Desarrollo lingüístico en la oralidad

DIMENSIONES	Capacidad lingüística	Frecuencia comunicativa	Envolvimiento	Capacidad de significación
Porcentaje de alumnos	86	100	93	86

Concerniente a la frecuencia comunicativa y al involucramiento: 57% de los participantes presentaron un nivel bajo al principio del curso y, al final, sólo 7% y 0%, respectivamente, no presentó progreso visible. Sobre la capacidad de significación oral: 36% de los participantes empezaron el curso con un nivel bajo o muy bajo y, al final, apenas 7% no presentó evolución en su desempeño.

Se verificó, mediante el análisis de las grabaciones, que los alumnos focalizaban las formas lingüísticas mientras significaban las obras literarias. Este dato nos lleva a confirmar la idea de que el foco en el sentido favorece el foco en el lenguaje. El fragmento siguiente, basado en la tarea de interpretación y discusión del poema *Inventario Galante*³, nos ofrece una demostración:

- A2- ¿Son dos mujeres?
 A1- Yo creo que sí, la mujer y ‘tu’, la hermana de ella... “tus ojos me recuerdan las noches de verano”, entonces él habla de noche, siempre de noche, noche sin luna, totalmente oscura.
 A2- la otra es “clara”
 A1- y “débil”... como si fuera...
 (...)
 A2 – cara, ah! El poeta vuelve a esa... “de tu morena gracia, de tu morena.”
 A1- Creo yo que aquí hay una mujer que él quería... Él hace una comparación del cuerpo de la mujer con cosas de “y tu morena carne”, algo...
 (...)
 A2 – O las dos son una sola...
 A1- Creo que no... ella siempre le mira como (pausa) “su mirar de sombra”...
 A11- ambiente oscuro.
 (...)

Notamos que el trabajo en las tareas literarias consigue involucrar a los alumnos en un proceso de significación del lenguaje, lexical y discursiva. Para significar un

³ Machado, Antonio. *Inventario galante*. Disponible en: [<http://www.los-poetas.com/a/mach1.htm>]. Acceso en: 15 abril.2007.

poema, como en el ejemplo, los alumnos recurren, sobretodo, a los signos lingüísticos y a la estructura discursiva.

5 Consideraciones finales

Se verificó que, de hecho, el aprendizaje de lenguas es un sistema gramatical abstracto que toma forma en la mente del aprendiz cuando éste está interesado en comprender y en expresarse en la lengua meta.

El involucramiento de los alumnos, y su frecuencia comunicativa en las tareas, contribuyeron para el desarrollo de la fluencia y de la corrección. El uso de contenidos literarios posibilitó el desarrollo de la capacidad de significación, interpretación y crítica.

Gran parte de los alumnos participantes poseían un buen conocimiento metalingüístico, pero bajo nivel de fluencia y corrección escrita; de modo que, el mayor beneficio de las tareas comunicativas fue el de generar oportunidades y circunstancias para que ese conocimiento metalingüístico se transformara en competencia comunicacional. Sin embargo, no se verificó desarrollo en la competencia metalingüística.

El aprendizaje lingüístico desarrollado durante las tareas no fue esencialmente implícito; ya que, las demandas de las tareas hacían que los alumnos se fijaran en las formas lingüísticas.

Se concluyó, también, que en cursos de licenciatura en letras (filologías) es importante la realización de actividades de foco en la forma, ya que hay la necesidad de que sus alumnos adquieran conocimiento metalingüístico. Sin embargo, esas actividades parecen ser más adecuadas a asignaturas de gramática (dónde se aprende sobre gramática) que a los cursos de lengua (dónde se desarrolla la fluencia, la corrección y la formación de la competencia comunicacional).

La sugerencia anterior se fundamenta, también, en los resultados de este estudio. Se ha demostrado que el conocimiento metalingüístico no se convierte en competencia comunicacional. Por otro lado, las tareas comunicacionales permite la plasmación de esa competencia. Además, activa la interacción entre el conocimiento declarativo y procedimental de la lengua.

Aunque los estudios sobre la relación entre enfoque por tareas y foco en la forma sean bastante prolíferos, todavía nos falta mucho por saber sobre las posibilidades

prácticas de relacionar esas dos dimensiones en la clase de aprendizaje de lengua extranjera, y en diferentes contextos. Conjuntamente, es importante seguir investigando el papel del conocimiento metalingüístico en la formación de la competencia comunicativa.

Bibliografía

- ALLWRIGHT, DICK (2003). A morte do método. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*. Ano 2, vol 2, p. 21-29.
- ALMEIDA FILHO, J. C (2005). *Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua.
- ALMEIDA FILHO, J. C. Y BARBIRATO, R. C (2000). Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 36, p. 23-42.
- BRUMFIT, C. J., CARTER, R. A (2000). *Literature and Language teaching*. New York: Oxford.
- CÂNDIDO, ANTONIO (2004). O direito à literatura. En *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades.
- CARVALHO, IRIS OLIVEIRA DE CARVALHO (2006). *Producción de Materiales didácticos: Armario de recursos para el profesor de español como lengua extranjera*. Actas del VI Seminario de Lenguas Extranjeras, UFG.
- CHAMBERS, F (1997). What do we mean by oral fluency? *System*, vol. 25, nº 4, p. 535-44.
- DOUGHTY, C., WILLIAMS, J. (eds). 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DURÃO, ADJA BALBINO DE AMORIM B (1998). *¿Puede la enseñanza de lenguas española a través de la literatura contribuir para el desarrollo e la interlengua de los aprendices?* Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes.
- ELLIS, ROD (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford.
- FREED, B (2000). Is fluency, like beauty, the eyes, of the beholder? En H. Riggenbach (ed.). *Perspectives on Fluency*. The University of Michigan Press.

- GUILLOT, M.-N (1999). Fluency and its Teaching. *Multilingual Matters*.
- HILTON, H (2008). The link between vocabulary knowledge and spoken L2 Fluency. *Language Learning Journal*, vol. 36, nº 2, p. 153–66.
- KOPONEN, M., H. RIGGENBACH (2000). Overview: Varying perspectives on fluency. En H. Rigggenbach (ed.). *Perspectives on Fluency*. The University of Michigan Press.
- LARSEN-FREEMAN, D (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*. Vol. 2, nº 18, p. 141-165.
- LENNON, P (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, vol. 40, nº 3, p. 387–417.
- LONG, MICHAEL H (1985). Input and second language acquisition theory. En Gass, Susan M. and Carolyn Madden (Eds.). *Input in second language acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House Publishers.
- NUNAN, DAVID (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRABHU N. S (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford.
- ROCA, JULIO ET AL (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas. *Revista Interuniv. Form. Profr*, vol. 8, p. 25-46.
- SERRANI, SILVANA (2005). *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura e escrita*. Campinas: Pontes.
- SKEHAN, P (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, PETER (2003). Focus on Form, Task, and Technology. *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 16, p. 391-411.
- VIGOTSKI, L. S (1999). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Fontes.
- WIDDOWSON, H G (1991). *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. J.C.P. Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores.
- WILLIS D (2003). Rules, Patterns and Words: Grammar and Lexis in English. *Language Teaching*. Cambridge University Press.
- WILLIS, J (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, U.K: Longman.

WOLFE-QUINTERO ET AL (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity*. Hawaii: University of Hawaii at Manoa.

Biblioteca esencial

Neuroimagen de los procesos de comprensión en la lectura y el lenguaje (2009)¹**José A. León.***Universidad Autónoma de Madrid*

León, J.A. (2010). Neuroimagen de los procesos de comprensión en la lectura y el lenguaje (2009 en *Psicología Educativa*, 15). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 7(4) 99-116

Resumen En este artículo abordaremos algunas de estas cuestiones relativas a las estrechas relaciones entre mente y cerebro, no sin antes detenernos en saber algo más de las inferencias responsables de todo el lenguaje implícito que media en los procesos de comprensión y la realización de inferencias. El artículo introduce, aunque sea de manera breve, en este mundo fascinante del estudio del lenguaje implícito y de sus implicaciones en la mente y el cerebro, así como algunos resultados obtenidos con la resonancia magnética funcional (RMf) y sobre algunas de sus repercusiones en el estudio del lenguaje e implicaciones educativas.

Palabras claves: Lectura, comprensión, inferencias, neuroimagen, mente-cerebro, neuroimagen.

Neuroimaging of Comprehension Processes in Reading and Language

Abstract In this paper will address some of these issues concerning the close relationship between mind and brain, and role that inferences play on comprehension processes and language comprehension. This paper starts with an introduction about pragmatics inferences and the fMRI method. This paper also presents some important results obtained by fMRI related to language comprehension, and supports some educational implications for the study of language and comprehension processes.

¹ Este artículo ha sido publicado en León, J. A. (2009), Neuroimagen de los procesos de comprensión en la lectura y el lenguaje, *Psicología Educativa*, 15, 1, 5-12.

Keywords: Reading, Comprehension, Inferences, Pragmatics inferences, Mind and Brain, Neuroimaging

En cierta ocasión, un escritor famoso recibió una carta de un lector en la que le agradecía el que hubiese escrito su última obra por la agradable y exquisita experiencia que sintió al leerla. El escritor, un tanto sorprendido, le respondió congratulándose del hecho, pero recordándole que él sólo había realizado la mitad del trabajo, esto es, escribir el libro. La otra mitad, comprenderlo e interpretarlo, había sido tarea del lector. Por ello, el escritor acabó su carta agradeciéndole también su parte del trabajo realizado. Este comentario del autor nos viene a cuento para resaltar el papel fundamental del lector cuando trata de dar sentido, de comprender e interpretar sobre cualquier material escrito. Es precisamente el lector quién indaga en el significado de la obra, por eso suele decirse que el lector hace que la obra exista, que esté viva.

Lejos de considerar la lectura como una actividad pasiva supone, en realidad, una actividad tan difícil como compleja. Exige del lector un esfuerzo notable por dotar de significado todo lo que lee elaborando en su mente una representación coherente de aquello que ha leído. Para ello, el lector debe aportar mucho de su fondo de conocimientos, de todo el bagaje de conocimiento, pues muchas veces la información está implícita. Buena parte de esta actividad frenética que tiene lugar en la mente del lector y que realiza con lo que denominamos “inferencias”, alude a una destreza inigualable para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos, como ya señalaba un ilustre psicólogo llamado Jerome Bruner (1987). Actualmente, buena parte de los estudios sobre inferencias se han acotado dentro del discurso escrito, debido fundamentalmente a que el texto permite estructurar y controlar muchas variables que afectan a su contenido de manera más precisa que el discurso oral, más natural y espontáneo. Esta es la razón por la que nos referimos a un lector imaginario como el sujeto de estudio.

La disciplina que viene dedicándose de manera profusa al estudio de las inferencias como de la comprensión lectora es la denominada *psicología de la comprensión del discurso* o, si se prefiere, *la psicología del texto o del discurso*. Además de otros propósitos encaminados a explicar los procesos de comprensión y de la lectura, esta disciplina se ha encargado de profundizar en el estudio de todo tipo de inferencias pragmáticas que tienen lugar en diversos contextos de comunicación. Por eso el psicólogo del discurso investiga las representaciones mentales, los procesos, procedimientos y estrategias que la mente humana genera cuando comprendemos o producimos cualquier forma de discurso (e.g., un texto, un cómic, una opinión, un chiste, una reprimenda). Es cierto que este objeto de estudio también se comparte con otras ramas de la psicología (e.g., psicología cognitiva, psicología de la lectura y de la escritura, psicología de la memoria, psicología del desarrollo, psicología del pensamiento y lenguaje,...) pero en este caso, las inferencias sería “su” objeto de estudio, aunque necesariamente necesite de otras disciplinas para desarrollar su tarea. También afecta a la psicolingüística, aunque su área de conocimiento se centra fundamentalmente en el procesamiento de oraciones y no tanto en segmentos más amplios del discurso como párrafos o segmentos más amplios. En cualquier caso, la psicología del texto está estrechamente relacionada con un amplio campo interdisciplinar que aborda cuestiones más allá de la lingüística, entre las que destacan la retórica, la literatura, la sociología, la antropología, la filosofía, la educación, la comunicación y nuevas tecnologías, las ciencias de la computación, las ciencias cognitivas y, de manera más reciente, de las neurociencias cognitivas.

Gracias a esta aportación sumatoria e interdisciplinar disponemos actualmente de una importante cantidad de conocimientos sobre el tema. Este enfoque interdisciplinar ha mejorado profundamente el conocimiento de lo que hoy sabemos. En todos estos casos, el estudio sobre las inferencias supone indagar en claves que nos permiten conocer de manera más precisa cómo comprendemos una determinada información, cómo la procesamos y qué mecanismos entran en juego. En otras palabras, conocer mejor la funcionalidad de la mente de manera general, y del estudio del lenguaje, del mecanismo de comprensión y de las inferencias en particular. Así, si el interés de la lingüística recae básicamente en la descripción del lenguaje mismo y de sus principios generales, para los psicólogos, en cambio, son las funciones y mecanismos psicológicos implícitos

(e.g., la memoria, las operaciones que ejecuta el lector, inferencias,...) su objeto de estudio. Las ciencias de la computación, por su parte, está más interesada en la investigación tecnológica, en elaborar algoritmos que realicen cómputos lingüísticos de un modo eficiente. La neuropsicología del lenguaje estudia el deterioro selectivo de las funciones de la lectura y el lenguaje asociado a lesiones cerebrales.

En los últimos años, el estudio de las inferencias ha adquirido tanta relevancia que actualmente se considera el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana. Desvelar las claves de su funcionamiento permitiría comprender mejor no sólo el funcionamiento mental o la adquisición de conocimiento, sino el procesamiento del lenguaje, tanto el explícito como implícito, y su implicación en el cerebro. Desde hace mucho tiempo se sabe, por ejemplo, de la existencia de dos áreas cerebrales relacionadas estrechamente con el lenguaje, a saber, el área de Broca y el área de Wernicke, ambas localizadas en el hemisferio izquierdo del cerebro. Sin embargo, desde hace relativamente poco tiempo, sabemos que hay más áreas cerebrales implicadas y que participan muy activamente en ambos hemisferios. En el presente trabajo abordaremos algunas de estas cuestiones relativas a las estrechas relaciones entre mente y cerebro, no sin antes detenernos en saber algo más de las inferencias responsables de todo el lenguaje implícito que media en los procesos de comprensión e introducirnos, aunque sea de manera breve, en este mundo fascinante del estudio del lenguaje implícito y de sus implicaciones en la mente y el cerebro, así como algunas de sus repercusiones y aplicaciones educativas.

¿Qué entendemos por inferencia?

Una inferencia podría ser definida como aquellas ideas que, no estando incluidas en un mensaje, son capturadas por la representación interna del lector. Las inferencias se identifican así con representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído u oído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto. Son fundamentales porque tienen un altísimo valor adaptativo para predecir conductas, para entender la realidad, para comprender mensajes

abstractos. Gracias a las inferencias podemos desvelar lo "oculto" de un mensaje, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del mensaje. De una manera general, podríamos afirmar que cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, *de facto*, una inferencia. O dicho de otra manera, toda información implícita es generada mediante inferencias. Con ellas generamos expectativas sobre una situación dada y que nos parece cierta, aunque no sea necesariamente así.

La comprensión del discurso supone, por tanto, una función inferencial muy compleja. Partiendo de unos contenidos descritos en un texto, el lector elabora un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas y, al mismo tiempo, construye un modelo situacional a partir de las ideas o proposiciones disponibles. El resultado final es que siempre acabamos procesando más información de la que leemos de manera explícita. Se une lo que se ha leído u oído con aquello que sabemos acerca de algo. Las inferencias funcionan hasta en casos de extrema dificultad como se presenta en el ejemplo siguiente:

*Sgeun un etsduio de una uivenrsdiad ignlsea, no ipmotra el odren en el
que las letars etsan ersciats, la uicna csoa ipormtnate es que la pmrirea y
la utlima ltera etsen ecsritas en la psiocion cocrrtea. El rsteo peuden estar
ttaolmntee mal y aun pordas lerelo sin pobrleams*

A pesar del completo "desorden" léxico de este párrafo, donde más bien parece compuesto de pseudopalabras que de palabras, somos capaces de "reconocer" cada palabra y extraer el significado leyéndolo sin problemas. Comprendemos el sentido de cada palabra por el contexto de cada frase y del párrafo. Activando mucho más conocimiento implícito del que pensamos. Este hecho fue descrito por Roger Schank (1975) quién afirmaba que si sumásemos el número de significados que posee cada una de las palabras que componen este párrafo, su resultado siempre será menor al cómputo total de ideas que el lector ha necesitado activar para comprender el mensaje.

Como hemos podido observar, "comprendemos más" de lo que leemos de manera explícita. En situaciones como estas, la información fluye sin necesidad de que se hagan explícitas todas las ideas requeridas para comprender. La parte de información omitida delega en las inferencias. Sin embargo, para que esta situación de comunicación se

desarrolle con éxito exige, al menos, dos requisitos imprescindibles. El primero nos recuerda que el proceso de inferencias depende completamente de que el sujeto posea conocimientos previos necesarios y relacionados con lo que lee. No hay inferencias si no tenemos y activamos un conocimiento previamente. Así, disponemos de conocimiento gramatical, del significado de cada palabra, de la estructura organizativa del párrafo, de lo que se refiere, etc. Pero, además, ese conocimiento, o al menos parte de él, debe compartirse con el autor del escrito. Ambos, escritor y lector, deben participar de un espacio común de conocimiento. No debemos olvidar que los discursos se comprenden e interpretan porque se accede un conjunto de conocimientos universales y compartidos sobre el mundo, sobre las acciones humanas..., que está altamente organizado y almacenado en la memoria. Sólo así, el texto puede cumplir los principios de relevancia, economía y coherencia. Algo así como el poder expresar de la manera más concisa y precisa posible, la información considerada como la más relevante. Ello simplifica, por fortuna, la temible y engorrosa tarea que para el escritor supondría el tener que explicitar todas y cada una de las ideas que se presuponen necesarias para captar correctamente el mensaje. Como resultado de este acuerdo, las oraciones explicitadas en el texto ofrecen claves suficientes para activar la información relevante.

Algunos tipos de inferencias

Dada la enorme capacidad *a priori* de nuestra mente para generar inferencias de todo tipo, un primer aspecto que conviene destacar es que el estudio de las inferencias está sujeto a un determinado número de limitaciones que producen sus consecuentes sesgos en su análisis e investigación. Uno de estos sesgos hace referencia a que no se estudia “todo” tipo de inferencias. Las inferencias a las que nos venimos refiriendo son las denominadas, de manera genérica, *inferencias pragmáticas*. Las inferencias pragmáticas se basan en el conocimiento común de las personas y asumimos que algo puede ser cierto y probable, aunque no tiene necesariamente que ser así. Por ejemplo, si leemos la frase *Sofía, muy enfadada, le dio al perro la comida del invitado*, de una manera pragmática podríamos suponer que el invitado no llegó a tiempo o que, finalmente, no asistió a la cena y eso explicaría el enfado de Sofía. Pero esto no implica necesariamente que fuese así. Podría haber sucedido, por ejemplo, que la comida no le hubiese salido a

Sofía como a ella le hubiera gustado o bien que el invitado, por alguna otra razón, rechazara la comida. Lo característico de estas inferencias pragmáticas es que se acomodan a un saber compartido por personas que pertenecen a una misma cultura, tienen una naturaleza probabilística y algunas veces opcional, con lo que resulta difícil predecir qué inferencias pueden llevarse a cabo ante la lectura de un texto (Escudero y León, 2007). Pero tienen a favor su carácter espontáneo y sensible, así como la enorme rapidez con la que se ejecutan. Comprobemos ahora este carácter espontáneo solicitando de nuevo la atención del lector hacia esta misma frase modificando tan sólo el orden de dos palabras y resultando de esta manera: *Sofía, muy enfadada, le dio al invitado la comida del perro*. Invitamos al lector a sacar y contrastar con las anteriores las nuevas inferencias que traten explicar esta nueva acción.

Volviendo sobre los tipos de inferencias, cabe resaltar que una de las formas más características de funcionamiento de nuestra mente trata de buscar desesperadamente un grado de coherencia, de dotar de significado lo que lee, oye o siente. Esa coherencia se suele lograr mediante el establecimiento de conexiones causales, algo inherente a nuestra naturaleza humana. En realidad, estos ejemplos que hemos utilizado en el párrafo anterior poseen, en mayor o menor medida, un componente causal donde las inferencias tratan de conectar la información implícita proveniente de nuestro conocimiento con la explicitada en el texto. Nos referimos a las *inferencias causales explicativas* y las *inferencias causales predictivas*. Las primeras buscan los antecedentes causales (causa, razón o motivo) de un hecho o acción, respondiendo a la pregunta *¿por qué?*, integrando las distintas oraciones del discurso, formando parte esencial de la comprensión (León y Peñalba, 2002). Tienen carácter adaptativo, reducen la incertidumbre y suelen ser esenciales para alcanzar la coherencia. Por estos motivos forman parte esencial de la comprensión, así como de otros aspectos del razonamiento científico y de la vida diaria. Se generan cuando se conecta la oración leída con el pasaje previo, mediante redes y enlaces causales o también cuando se busca alguna explicación de por qué los sucesos y acciones ocurren. Las inferencias causales predictivas son anticipaciones de sucesos probables basadas en la aplicación de nuestro conocimiento previo. Responden a la pregunta *¿qué pasará después?* Implican expectativas o consecuencias acerca de hechos, objetivos, acciones, resultados o emociones, facilitando el procesamiento de la información posterior en el mensaje (León, 2003).

El binomio mente-cerebro y su visión neurológica

Hasta ahora hemos subrayado que el lenguaje es una propiedad funcional de nuestra mente, como también lo es la comprensión y las inferencias. Pero aún nos queda plantear la idea de si podría asumirse que el lenguaje, la comprensión y la realización de inferencias son también parte de la actividad cerebral. Sobre este punto existen importantes cuestiones que están siendo objeto de debate y que inciden sobre la relación que guarda la mente con el cerebro, sobre si el cerebro es el soporte físico o biológico de la mente, sobre cómo se representa el lenguaje en el cerebro, sobre cuál es el sustrato corpóreo de las inferencias o de si las inferencias o el lenguaje implícito comparten o no las mismas áreas cerebrales que las del lenguaje. Todo ello nos lleva a profundizar en esta estrecha relación cerebro-mente o mente-cerebro, buscando posibles respuestas a estas cuestiones.

Dentro de la comunidad neurocientífica la posición más afianzada actualmente sea la de asumir que, en términos generales, el cerebro constituye el soporte físico de la mente, de la misma manera que el lenguaje o más bien su actividad, se ve reflejada en él. Este hecho se amplía de manera decisiva cuando en el año 2000 apareció publicado un estudio que se hizo famoso por someter a diversos taxistas londinenses a una prueba de fMRI. En ese estudio los investigadores encontraron que los taxistas más experimentados tenían el hipocampo (la parte del cerebro que rige, entre otras cosas, las relaciones espaciales) hasta un 25 por ciento más desarrollado que otras personas que no se dedicaban a este tipo de tareas. Podríamos llegar a deducir entonces que todo proceso mental que de él se derive dependerá de la propia estructura cerebral y de la información que ésta reciba. O en otras palabras, que los pensamientos hacen al cerebro lo que el viento a las dunas. Sin embargo, esta afirmación tan cabal no parece tener un acuerdo unánime entre todos los estudiosos del tema. De hecho, existe una corriente de pensamiento que cree que los fenómenos psicológicos, aunque son funciones del cerebro, no tienen por qué ser necesariamente idénticos a éste, y menos aún, piensan que el cerebro no está capacitado para acceder al interior de la mente, no es un órgano competente para desvelar la intimidad de la mente. Dicho de otra manera, podríamos

poner en cuestión como, por ejemplo, generar una abstracción mental o una emoción de felicidad o tristeza tenga que ser necesariamente el resultado de una actividad neuronal determinada. Pensar que un sentimiento tan nítido e íntimo como el afecto que sentimos hacia nuestro pequeño hijo cuando nos devuelve una sonrisa o cuando mantenemos una sesuda y discutida reflexión acerca, pongamos por caso, de los distintos métodos de enseñanza de la lectura, puedan, en ambos casos, inducirse mediante una activación neuronal o por un cúmulo de reacciones neuronales en distintas partes de mi cerebro, lo que puede resultarnos excesivamente reduccionista. De la misma manera, generar la inferencia pragmática de que *Sofía en el fondo sea muy mala cocinera* y pueda ser explicada bajo la actividad electro-química que una agrupación de neuronas corticales que se produzca en un área determinada del cerebro, puede pecar de “localizacionismo”. Es evidente que resulta difícil reducir la mente, la consciencia o el comportamiento humano a una actividad neuronal. Lo cierto es que sabemos muy poco de cómo nuestro cerebro genera la mente, y no poseemos aún de una teoría capaz de unificar el funcionamiento neuronal, el proceso mental y la conducta.

Pero a pesar de ello, desde hace muchos años se viene estudiando el cerebro desde dos diferentes perspectivas diferentes y que hasta hace muy poco no se han conseguido aunar. Una primera, más microscópica y reduccionista, se ha interesado en analizar de manera minuciosa la composición estructural del cerebro así como su actividad, lo que ha permitido corroborar que los cerebros de los animales coinciden en esa composición estructural y en su actividad, llegando a postular modelos de funcionamiento cerebral común a todos ellos. Aunque esta visión del cerebro resulta extraordinaria para analizar su composición, estructura y funcionamiento, no recala, sin embargo, en una información suficiente como para establecer una relación cerebro-mente. Por ello, hay una segunda perspectiva de carácter más macroscópico y conductual que ha indagado directamente sobre la correlación entre cerebro-mente, entre la actividad cerebral y la conducta. Como es sabido, esta segunda perspectiva se inició a partir del siglo XIX con el estudio de la semiología de diferentes enfermedades neurológicas, analizando la posible relación existente entre lesiones cerebrales localizadas que sufrían pacientes y la alteración específica que estas lesiones producían sobre las funciones mentales y sobre la conducta de esos mismos pacientes. El cerebro y la mente que hasta ese momento era ámbito exclusivo de la filosofía y la literatura, se

convirtieron en objeto de estudio para otros investigadores. Como ejemplos notables cabe destacar los estudios que Pierre Paul Broca (1824-1880) y Karl Wernicke (1848-1904) realizaron sobre las afasias, en las que lesiones producidas en una parte del sistema nervioso producía trastornos en el lenguaje. Fue precisamente Pierre Paul Broca en 1861 el primer investigador que escribió y presentó un artículo muy breve en la *Société Anthropologique* de Paris, en el que describía a un único paciente con daño cerebral, quién a pesar de mantener intacta su habilidad para comprender el lenguaje era, sin embargo, incapaz de hablar. Con esta afirmación, Broca se adentraba por primera vez en la relación cerebro-mente, en el que una función cognitiva de alto orden, la facultad del lenguaje articulado, podría localizarse en un área particular del cerebro. Los descubrimientos de Broca fueron ampliándose a otros pacientes con lesiones cerebrales similares. Obviamente, este tipo de “localizacionismo” fue criticado y contrarrestado por otros autores, bien presentando a pacientes con déficits de producción no tenían afectado el área de Broca, o bien estudiando a pacientes con déficits en el área de Broca no presentaban, sin embargo, desajustes en el habla articularia (Brown-Sequard, 1877).

Con el advenimiento de métodos no invasivos en la última parte del siglo XX capaces de medir funciones cerebrales como la técnica de *resonancia magnética funcional* (RMf, fMRI en inglés) o también denominada neuroimagen funcional, se renovó el interés de los procesos neuronales que subyacen al lenguaje. Al igual que los estudios iniciales neurológicos, la neuroimagen inicial se centró en un mapa anatómico de las funciones cerebrales que especificaran sobre aéreas corticales. Pero esta vez, ya no se requiere necesariamente evaluar a personas que padecen una lesión cerebral, sino que puede someterse a personas sanas a las que se les analiza la activación cerebral mientras realizan una tarea específica. Surge así una nueva visión integradora y multidisciplinaria de la neurología partiendo de la vieja idea de que las actividades cognitivas son, en última instancia, actividades del sistema nervioso. Es decir, acceder al estudio de las funciones cerebrales a partir del conocimiento físico y químico de las neuronas, de su actividad y de sus conexiones.

La neurociencia plantea de esta manera una nueva forma de aproximarse al estudio del cerebro, basada en esta hipótesis de trabajo de binomio cerebro y mente. Esta aproximación al estudio cerebral ha promovido un cambio radical en la concepción tradicional del cerebro y la mente, en el que diferentes investigadores procedentes de diferentes áreas de la ciencia están concentrando sus esfuerzos en el análisis neurobiológico de los procesos mentales. A esta nueva propuesta de búsqueda de una teoría unificadora ha contribuido de manera significativa la incorporación de herramientas nuevas de estudio, que incluyen las técnicas de neuroimagen funcional y los sistemas informáticos, que han permitido desarrollar modelos matemáticos que tratan de analizar y simular la función global del cerebro.

La neuroimagen, por ejemplo, es una técnica que permite explorar el cerebro humano intacto al mismo tiempo que analiza las variaciones de la actividad funcional de las neuronas en los procesos mentales específicos del ser humano. De este modo, no sólo se exploran las áreas cerebrales implicadas en funciones mentales sino que, además, se pueden relacionar con cualquier actividad emocional e intelectual del sujeto consciente (e.g., pensamientos, emociones, procesos de razonamiento, de comprensión, de inferencias). La actividad neuronal se registra a través de cambios en el flujo sanguíneo o en el metabolismo. Este tipo de métodos se denominan hemodinámicos, porque detectan cambios en el flujo sanguíneo o en el metabolismo cerebral que acompañan a la actividad neuronal. Su resolución espacial es muy alta por lo que es posible localizar áreas cerebrales con precisión anatómica, informándonos con precisión dónde ocurre el proceso cerebral. A partir de los datos directos o indirectos de la actividad neuronal que proporcionan esta técnica puede dibujarse un mapa del cerebro.

La neuroimagen funcional también ha supuesto un avance esencial ha sido en el estudio del lenguaje. La posibilidad de explorar en una persona consciente la actividad cerebral y relacionarla con tareas que exploran diferentes aspectos del lenguaje ha permitido re-evaluar las teorías clásicas del lenguaje, basadas en modelos de estimulación o de lesiones en el cerebro humano. Hoy conocemos áreas cerebrales que participan en el procesamiento de distintos aspectos del lenguaje, áreas temporales basales y mediales en los aspectos semánticos, y otras áreas frontales en los aspectos sintácticos. En relación con el estudio de la lectura, este tipo de estudios permiten

dibujar lo que Ardila (2008) denomina el “sistema cerebral de la lectura”, esto es, se trata de un sistema formado por diversos componentes cerebrales que tienen que ver con la lectura. Entre las áreas que lo forman se encuentran áreas del lóbulo occipital responsables del reconocimiento visual de letras y palabras, zonas parieto-temporo-occipital que participan en las asociaciones entre información visual y auditiva, y áreas del lóbulo temporal responsables del reconocimiento de las palabras, entre otros. En definitiva, todas las regiones cerebrales necesarias para reconocer el lenguaje escrito.

Otra de las aportaciones importantes de la neuroimagen al estudio del lenguaje ha sido la de conocer de manera más precisa la participación del hemisferio derecho, responsable del componente afectivo que incluye la entonación, acentuación y el ritmo del lenguaje, así como la capacidad plástica de asumir las funciones de hemisferio dominante en niños y adolescentes cuando se produce una lesión en el hemisferio izquierdo. Particular interés poseen los estudios de neuroimagen que abordan el desarrollo del niño, en los que se ha observado un aumento progresivo de la actividad metabólica cerebral desde el segundo año de edad hasta los diez años, y que disminuye en la adolescencia. Este aumento del metabolismo se relaciona con una alta actividad sináptica, lo que podría explicar que en la infancia el cerebro posee una capacidad de reorganización de las áreas de lenguaje ante una lesión en el hemisferio izquierdo, o que la capacidad de aprendizaje de una nueva lengua en esta edad sea óptima.

¿Existe un sustrato corpóreo de las inferencias y del discurso?

Ahora bien, si en algo están ayudando los estudios de neuroimagen en el ámbito de los procesos de comprensión es a conocer la actividad inferencial y las áreas cerebrales responsables. A este respecto, los estudios procedentes de la neuropsicología y de la resonancia magnética funcional han proporcionado indicios importantes sobre las áreas cerebrales que están implicadas en la generación e integración de las inferencias causales. Los estudios basados en lesiones cerebrales han identificado tradicionalmente al hemisferio derecho como el responsable de la elaboración de inferencias, así como en otros procesos de orden superior tales como la interpretación de bromas o chistes (Shammi y Stuss, 1999) y metáforas (Winner y Gardner, 1977). Se ha

observado, asimismo, que en pacientes con lesiones en el hemisferio derecho producen con cierta frecuencia un habla que es socialmente inadecuada con relaciones poco significativas entre las oraciones, incluso cuando otros aspectos de la comprensión del lenguaje y la producción son normales (Joanette y cols., 1990). Estos datos contrastan con los síndromes clásicos de afasia asociados a lesiones en la corteza izquierda perisylviana y entre cuyos problemas clínicos destacan los que afectan especialmente al nivel de generación y/o comprensión de palabras individuales y oraciones (Caplan, 1992). Existen estudios de pacientes con lesiones en el hemisferio derecho que muestran ciertas anomalías en la comprensión del discurso que requiere la generación de inferencias causales para el establecimiento de la coherencia (Beeman, 1993; Brownell y cols., 1986). Por ejemplo, Beeman (1993) afirma que este tipo de pacientes comete errores a la hora de generar inferencias cuando se les hace preguntas de comprensión explícita y son más lentos que los sujetos control en tareas de decisión léxica. De hecho, este autor sostiene que, frente al papel dominante del hemisferio izquierdo en gran parte de las tareas de lenguaje, a medida que la comprensión requiere de la participación de procesos cada vez más complejos, el hemisferio derecho juega un papel fundamental. Este autor, incluso, identifica al menos tres componentes en el hemisferio derecho esenciales en el procesamiento semántico y con un alto componente interactivo, que juegan un papel central en la comprensión de información compleja (Beeman, 2005).

En suma, los estudios de neuroimagen sobre procesamiento del discurso han implicado a múltiples áreas de ambos hemisferios en el establecimiento de la coherencia del discurso. Estudios que han comparado la lectura de historias, palabras no relacionadas y oraciones sin relacionar (Fletcher y cols., 1995; Xu y cols., 2005) han destacado el papel de regiones fuera de la corteza perisylviana izquierda en procesos del lenguaje de alto nivel, incluyendo la corteza temporal anterior bilateral (Fletcher y cols., 1995), la corteza prefrontal media (Callagher y cols., 2000) y áreas temporales y prefrontales dentro del hemisferio derecho (Xu y cols., 2005). Otros estudios con fMRI donde se ha comparado la activación cerebral ante textos coherentes e incoherentes han implicado también al hemisferio derecho en el establecimiento de la coherencia de discurso, apoyando parte de la literatura neuropsicológica (St George y cols., 1999).

Otra de las aportaciones más reciente de esta técnica es referente a la actividad inferencial, que también se produce de manera bilateral en el área de Broca y su homóloga en el hemisferio izquierdo. Se confirman los datos cronométricos en el sentido de que la activación de las causales antecedentes se produce con anterioridad a las predictivas. Ambas regiones están asociadas con procesos semánticos y sintácticos dando apoyo a otras funciones lingüísticas generales. Estudios previos señalan que la activación de las inferencias está relacionada con la selección semántica relacionada con estas inferencias. El papel del área de Broca y su homóloga puede incluir también la evaluación de juicios causales. Hay otras áreas cerebrales también relacionadas con la activación de estas inferencias como son el área bilateral de la zona frontal media que relaciona con el control de los estados mentales de los protagonistas de las historias leídas (teoría de la mente), el área de Wernicke y su homóloga del hemisferio derecho, ambas implicadas en los procesos de integración del texto y de la activación semántica más automática, coincidiendo con otros autores (León, Escudero, Prat, Mason y Just, en revisión; Singer y León, 2007).

A modo de conclusión e implicaciones educativas

La incorporación de las técnicas de neuroimagen ha supuesto un salto cualitativo en el abordaje experimental del cerebro, y ha contribuido a definir patrones básicos de funcionamiento cerebral que han revolucionado la concepción de nuestro cerebro y lo está haciendo acerca del lenguaje, la comprensión y la realización de inferencias. Sin embargo, en esta búsqueda de patrones de actividad neuronal que se correlacionen con la conducta, nos encontramos con territorios poco conocidos, como las emociones o la experiencia subjetiva. Además, y a pesar de la gran información existente, no se ha podido definir una teoría capaz de unificar el funcionamiento neuronal y la conducta. Hay también otras limitaciones. Por muy sencilla que sea la tarea cognitiva que trata de observarse y aun conociendo con exactitud las conexiones y proyecciones anatómicas implicadas en las mismas, las técnicas de neuroimagen han puesto de manifiesto que los mapas funcionales no son una foto fija de una región específica cerebral, sino que la actividad neuronal puede variar significativamente dependiendo del contexto en el que

se produce el procesamiento de la información. Incluso el mapa cerebral de dos sujetos que responden a un mismo estímulo puede ser diferente. Este es, sin duda, el gran reto de la neurociencia del siglo que vivimos, hallar nuevos modelos de análisis de la actividad cerebral que nos permitan acceder al funcionamiento íntimo del cerebro y desvelar el salto entre el nivel neuronal y la conducta. En este reto la neuroimagen, creemos, va a jugar un papel destacado con el desarrollo de nuevos modelos dinámicos en los que, a partir de la sincronización y el acoplamiento de la actividad neuronal, surja un fenómeno emergente que no es la mera suma de las partes, sino una entidad distinta y única.

Al igual que los estudios iniciales neurológicos, la neuroimagen inicial se centró en un mapa anatómico de las funciones cerebrales que especificaran sobre áreas corticales (Desikan et al., 2006). Este tipo de mapas señalan dos puntos muy importantes. Primero, que el lenguaje no se limita a las áreas clásicas de Broca y Wernicke. De hecho, se introducen la mayor parte de áreas corticales de los dos hemisferios tanto como otras regiones subcorticales. Segundo, no existe una sola área del cerebro dedicada específicamente al lenguaje, sino que todas estas áreas también están implicadas en otras funciones no lingüísticas relacionadas con el control cognitivo, memoria, atención, percepción o acción. Estos dos puntos proporcionan un cambio principal en la investigación neurolingüística, reconociendo la necesidad de ir más allá de crear un mapa de funciones cognitivas dentro de la neuroanatomía (mapa cerebral) más hacia una comprensión sistemática del procesamiento de la información neuronal que subyace al lenguaje.

Todo ello conlleva distintas implicaciones educativas sobre la lectura, sobre la comprensión y sobre las inferencias. Muy probablemente, el hecho de que los dos hemisferios se activen ante un proceso de comprensión o de realización de inferencias indica que estamos ante actividad muy compleja e interactiva, ante un proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se empareja con otra información existente en la memoria del lector para dar una respuesta coherente. Esto implica que la comprensión se obtiene mediante diferentes procesos cognitivos y actividades que incluyen ,además de la decodificación de la palabra, el acceso léxico o el procesamiento sintáctico, la realización de múltiples inferencias que conectan

conocimiento implícito del lector, estrategias de lectura y múltiples actividades posteriores que deben ser capaces de responder a una variedad de situaciones que demandan conocimiento acerca de un tema o contenido determinado, tales como explicar, encontrar evidencia y ejemplos, generalizar, aplicar, establecer analogías y representar este tema o contenido de una forma nueva.

De manera también plausible puede asumirse que el hecho de que ante la comprensión se activen diferentes partes del cerebro muy ligadas a tipos de conocimientos diferentes como puede ser el léxico, la teoría de la mente, espacial, semántico, etc., puede ser indicativo de que la comprensión o la realización de inferencias también exige de diferentes tipos de conocimientos (tanto lingüísticos como no lingüísticos) que pueden producir, incluso diferentes tipos de comprensión. De esta manera, podemos decir que comprender un texto narrativo podría requerir de patrones de comprensión diferentes que, pongamos por caso, un texto expositivo como un libro de matemáticas. Los tipos de texto pueden generar, por tanto, diferentes tipos de conocimientos y éstos, a su vez, producen distintos tipos de comprensión. Esta concepción interactiva de la lectura implica, por lo tanto, muchos tipos de conocimientos y comprensión aplicados a diferentes tipos de textos, abordando, además, dos tipos de comprensión lectora, una más explícita, que afecta a la información del texto fundamentalmente, y otra, que afecta a la información implícita que requiere de los conocimientos del lector e integrarlos con los que ya le ofrece el texto. Una última apreciación tiene que ver con la desmotivación del alumno. Resulta plausible pensar que si en el ámbito educativo se promueve la comprensión, ello implicaría un extra de motivación intrínseca en el alumno, puesto que lo que se comprende seduce más alumno y lo hace más participe de lo que viene siendo habitual.

Nota del autor: Este trabajo quiere servir de homenaje a un buen amigo y compañero, Adolfo Fernández Barroso, cuyo fallecimiento repentino y reciente, nos ha impregnado a todos de una huella muy difícil de olvidar. Adolfo fue director y miembro del consejo editorial de esta revista y ocupó cargos relevantes en el Colegio de Psicólogos. Fue, además, un incansable psicólogo educativo que veló por la profesión allá donde se encontraba.

Referencias

- Ardila, A. (2008). ¿Qué puede localizarse en el cerebro? *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 2:2, 53-55. Barcelona: Avesta.
- Beeman, M. (1993). Semantic processing in the right hemisphere may contribute to drawing inferences during comprehension. *Brain and Language*, 44, 80–120
- Beeman, M. (2005). Bilateral brain processes for comprehending natural language. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9 (11), 512-518.
- Broca, P. (1861). Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé: suivies d'une observation d'aphemie. *Bull Soc Anat Paris*, 6, 330-357.
- Brownell, H.H., Potter, H.H., Bihrlé, A.M., & Gardner, H., (1986) Inference deficits in right brain-damaged patients. *Brain and Language*, 27, 310–321.
- Brown-Sequard, C.E. (1877). Aphasia as an effect of brain disease. *Dublin Journal Medical Science* 63, 209-225.
- Bruner, J.S. (1957). Going beyond the information given. En H.E. Gruber, K.R. Hammond y R. Jessor (Eds.), *Contemporary approaches to cognition* (pp. 41–69). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caplan, D., (1992). *Language Structure, Processing and Disorders*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Escudero, I. y León, J.A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos: Estudios de Lengua y Literatura*, 40 (64), 311-336.
- Fletcher, P.C., Happe, F., Frith, U., Baker, S.C., Dolan, R.J., Frackowiak, & R.S., Frith, C.D., (1995). Other minds in the brain: a functional imaging study of “theory of mind” in story comprehension. *Cognition*, 57, 109–128.
- Gallagher, H.L., Happe, F., Brunswick, N., Fletcher, P.C., Frith, U., & Frith, C.D., (2000). Reading the mind in cartoons and stories: an fMRI study of ‘theory of mind’ in verbal and nonverbal tasks. *Neuropsychologia*, 38, 11–21.
- Joanette, Y., Goulet, P., & Hannequin, D., (1990). *Right Hemisphere and Verbal Communication*. Springer-Verlag, New York.
- León, J. A. (2004). *Adquisición de Conocimiento y comprensión: Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- León, J.A. (Coord.) (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- León, J.A. Escudero, I., Prat, Ch. & Just, M. (en prensa). Cortical networks in implicit language comprehension. An fMRI study. *Brain and Language*.

- León, J.A. y Escudero, I. (2002). La memoria de trabajo y el procesamiento de inferencias en la comprensión del discurso. En M.D. Sainz, J. Fuentes, J. Baqués y J. Sáiz (Coords.), *Psicología de la memoria: Aportaciones recientes* (pp. 25-34).
- León, J.A. & Peñalba, G. (2002). Understanding causality and temporal sequence in scientific discourse. En J.C. Otero, J.A. León, y A.C Graesser (Eds.), *The Psychology of the scientific text* (pp. 155-178) Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schank, R.C. (1975). The role of memory in language processing. En C. Cofer y R. Atkinson (Eds.), *The nature of human memory*. San Francisco: Freedman. (Trad. Cast.: Estructura de la memoria humana. Barcelona: Omega, 1979).
- Shammi, P., & Stuss, D.T., (1999). Humour appreciation: a role of the right frontal lobe. *Brain*, 122 (4), 657–666.
- Singer, M., & León, J.A. (2007). Psychological studies of higher language processes: Behavioral and empirical approaches. En Franz Schmalhofer y Charles A. Perfetti (Eds.), *Higher level language processes in the brain: Inference and Comprehension processes* (pp. 19-35). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- St George, M., Kutas, M., Martinez, A., & Sereno, M.I., (1999). Semantic integration in reading: engagement of the right hemisphere during discourse processing. *Brain*, 122, 1317–1325.
- Wernicke, C. (1874). *Der aphasische symptomatenkomplex*. Cohen and Weigert, Wroclaw.
- Winner, E., & Gardner, H., (1977). The comprehension of metaphor in brain damaged patients. *Brain*, 100, 719–727.
- Xu, J., Kemeny, S., Park, G., Frattali, C., & Braun, A., (2005). Language in context: emergent features of word, sentence, and narrative comprehension. *NeuroImage* 25, 1002–1015.

Biblioteca esencial**¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? (2004)¹****José A. León***Universidad Autónoma de Madrid*

León, J.A. (2010). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? (2004 en *Psicología Educativa*, 10), *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 7(4) 117-135

Resumen: La concepción actual de la competencia lectora se ha modificado extraordinariamente durante las últimas décadas. Más que asumirse dentro de la etapa inicial de la adquisición lectora, el estudio de la lectura afecta a todo el ciclo vital. En este trabajo se analiza esta nueva concepción de la competencia lectora basada en los tipos y niveles de conocimiento, y se plantean algunas cuestiones relativas a la función del psicólogo dentro de este nuevo planteamiento.

Palabras claves: Comprensión lectora, competencia lectora, tipos de conocimientos, estrategias, tipos de textos, diseño de textos, modelos de intervención educativa.

Abstract: The current conception about literacy and reading comprehension has been changed extraordinarily in the last decades. Today its study is more closed to lifespan conception than a reading acquisition period only. In this work the reading comprehension and literacy are analyzed based on in this new conception, in different levels and types of knowledge and proposed it several questions about the psychologist role into of it.

Keywords: Reading comprehension, Literacy, types of knowledge, reading strategies, types of texts, text design, reading intervention models.

¹ Este escrito corresponde a un extracto de la conferencia impartida por el Dr. José A. León de la Universidad Autónoma de Madrid en el COP de Madrid el pasado 12 de febrero de 2004. Fue publicado originalmente en: León, J.A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10, 2, 101-116.

Hace relativamente poco tiempo que venimos constatando un mejor entendimiento de los numerosos y complejos procesos mentales y contextuales que intervienen en la lectura, lo que nos está haciendo modificar poco a poco su concepción inicial. De manera general, podríamos señalar que ha habido un cambio paulatino en la concepción de la lectura al pasar de un enfoque casi exclusivamente centrado en la adquisición de las habilidades más básicas en el inicio del proceso lector y en aspectos más relacionados con las disfunciones que pudiesen producirse en ese período, a otra concepción más amplia, puesto que abarca prácticamente a todo tipo de lectores y que se centra, fundamentalmente, en los procesos de comprensión. De manera paralela, este cambio en la concepción de la lectura está afectando también a la forma de evaluarla. Así, puede observarse cómo en estos últimos años se ha venido produciendo un profundo cambio en la manera de evaluar y valorar los diferentes aspectos que intervienen en la lectura. Si bien inicialmente la evaluación se dirigía casi exclusivamente a evaluar las habilidades más básicas de los jóvenes lectores, el interés se ha ido desplazando en los años noventa hacia otras que miden el grado con el que los estudiantes dominan sus respectivos currículos (e.g., el estudio TIMSS, INCE, 1997), para finalizar en estos últimos años en actividades dirigidas a evaluar cómo las personas somos capaces de aplicar conocimientos y destrezas ya adquiridas a situaciones “más abiertas”, más cotidianas y aptas para la vida (véase a este respecto el informe PISA, INCE, 2003).

Actualmente, tanto la concepción lectora como su evaluación, se han ampliado hasta tal punto que hoy constituyen lo que se denomina como la “cultura lectora”, como una habilidad básica sobre la que se desarrolla toda una actividad cultural, mediante la cual las personas nos desenvolvemos y aplicamos nuestros conocimientos y estrategias lectoras en múltiples contextos de la vida diaria de manera más o menos eficiente. La lectura ya no se identifica tanto con la decodificación del material escrito y su comprensión literal o con aquella habilidad simplista de leer y escribir per se, sino como sinónimo de una comprensión profunda, de saber utilizar y reflexionar sobre lo que se lee en base a alcanzar los objetivos y metas propuestos por el lector, ampliar sus conocimientos e, incluso, ser socialmente más participativo. Esta perspectiva de la lectura es la que asumiremos aquí y que identificamos como competencia lectora.

Punto de partida

Esta estrecha relación entre lectura y comprensión nos plantea cuestiones acerca de cómo abordar un viejo problema aún no resuelto y que atañe muy especialmente al ámbito académico, aunque también al laboral. Este antiguo problema se podría resumir en cómo los alumnos a pesar de que saben leer, no comprenden lo que leen o, cómo a pesar de que dedican tiempo y esfuerzo a desarrollar tareas escolares, no consiguen adquirir nuevos conocimientos de manera eficiente. La base de esta cuestión es enormemente compleja ya que alude a múltiples factores que afectan a todo el sistema educativo. Uno suele preguntarse cómo, al igual que existe un momento (aunque extraordinariamente escueto en nuestra vida académica) en el que dedicamos todos nuestros recursos al aprendizaje de la lectura y escritura, no exista otro igual en el que se instruya eficazmente sobre cómo esos mismos mecanismos de la lectura y escritura permitan acceder, comprender y aprender nuevos conocimientos, para extraer con éxito el contenido de cualquier fuente de información.

Hace ya algún tiempo que apuntábamos alguna referencia en esta misma dirección refiriéndonos a la lectura de la prensa (véase León, 1996) o a la incidencia de las nuevas tecnologías en el aprendizaje (Vizcarro y León, 1998). En estos estudios se analizaban dos factores estrechamente relacionados. Por un lado y como es bien sabido, la cultura icónica ha proliferado de manera exponencial en los últimos años y con ella, también crecen hábitos de ocio alternativos como los videojuegos, Internet o la televisión en detrimento de la lectura. Por otro, que la incidencia de estos factores culturales de carácter icónico están afectando a otros de carácter cognitivo y cuyo déficit produce efectos tales como un esfuerzo desmedido al leer o una incapacidad de concentración. Este hecho puede estar incidiendo (aunque creemos que sólo en parte) en la creación de un tipo particular de lector, el lector perezoso, capaz de descifrar pero no de leer, capaz de memorizar pero incapaz de comprender (León, 1996). El problema en el que se cristaliza este lento trasvase de hábitos de ocio es que acaba constituyendo un círculo vicioso en el se produce un abandono progresivo de la lectura como consecuencia de un menor entrenamiento lector y de un aumento de la dificultad comprensiva, lo que

conlleva, a su vez, a una actitud negativa hacia la lectura que invita a un mayor abandono de la lectura,...

Aunque la solución no resulta fácil de encontrar, baste señalar aquí que cualquier forma de mitigar este problema de comprensión tan enquistado, pasa obligatoriamente por una concepción psicológica y educativa de la lectura muy distinta de la actual, de ofrecer situaciones de aprendizaje que, mejoradas por la enseñanza explícita, incidan en tareas que exijan reestructuración cognitiva, tareas que conlleven una actividad mental reflexiva sostenida, y que afecte tanto a las actividades desarrolladas en el aula (y fuera de ellas), como a los tipos y diseños de los materiales didácticos con los que se enfrentan los alumnos. Pero para llevar a cabo este objetivo tan importante, debemos tener presente que este problema nos atañe a todos los docentes y especialistas, tanto los que pertenecen a la enseñanza primaria y secundaria, como los que nos dedicamos a la enseñanza universitaria. Como veremos más adelante, este problema de la comprensión se ha extendido también por todo el ámbito universitario y suele ser un común denominador del fracaso académico en cualquiera de sus fases y desarrollo. Es más, este problema también ha trascendido al ámbito extraacadémico, convirtiéndose también en un problema social y laboral. Por ello, las dificultades lectoras corresponden a un problema enormemente complejo que afecta de manera transversal a muchas personas y en cuyo estudio están implicadas múltiples áreas de conocimiento y también, como no, múltiples especialistas.

La lectura y su concepción tradicional

El problema al que hemos mencionado no tiene una solución fácil. Se trata de un problema enquistado que afecta a un amplio sector de la población y cuya solución requiere inicialmente de una concepción radicalmente diferente de la lectura, de su concepción psicológica y educativa y de una implicación en ella más allá de los primeros cursos de primaria.

Actualmente, en el mundo educativo la concepción de la lectura sigue anclada en un pasado quizás demasiado lejano. Pero lo que llama poderosamente la atención es que esta concepción suele ser el denominador común en todos los ámbitos educativos. Ya en la universidad son frecuentes algunos comentarios entre profesores acerca de cómo sus

alumnos universitarios no saben expresarse correctamente y se preguntan cómo han podido sortear los controles de secundaria. Comentarios parecidos pueden escucharse en secundaria cuando los profesores imbuidos en los contenidos de sus asignaturas se preguntan como una buena parte de sus alumnos no entienden tales contenidos, cómo no poseen aún las herramientas básicas necesarias para leer correctamente quejándose, igualmente, de la permisividad con la éstos alumnos acceden a secundaria. Así seguiríamos en la cadena educativa descendente hasta dar con los “verdaderos” culpables: Los profesores del primer curso de Primaria. Ellos son los que, a juicios de los demás profesores, tienen la responsabilidad de enseñar todas estas herramientas básicas de la lectura, sin reparar en que tales estrategias básicas no son suficientes para alcanzar un nivel de competencia adecuado y que su implicación, la implicación de cada docente, resulta esencial para ese largo y duro proceso de adquisición de una competencia lectora eficiente. La concepción educativa que se desprende de estos comentarios acerca de la lectura y de la forma en que se adquiere se asemeja a la forma en que cargamos un nuevo programa en nuestro ordenador. En otras palabras, la lectura se asume como una actividad meramente instrumental, que se “instala” de una vez y para siempre en el primer curso de primaria y que, una vez instalada, debería funcionar de manera correcta en cualquier contexto o situación.

Excepto en contadísimos casos, la concepción más extendida que tienen los psicólogos esta muy pareja a esta perspectiva educativa. La lectura suele identificarse con el lenguaje y su desarrollo (adquisición lectora), y sus desarreglos suelen asociarse a una disfunción o dificultad producida por causa orgánica u conductual (e.g., dislexias). Se busca así una causa clínica que afecta a los niveles iniciales del desarrollo de la lectura, en su fase de adquisición. Aunque es cierto que puede ser uno de los problemas reales, su repercusión y su representación resulta insignificante si la comparamos con todo el proceso de adquisición de la lectura. Esta concepción queda aún más desplazada si admitimos que, en los últimos años, este problema adquiere una nueva cara con la llegada masiva de nuevos alumnos cuyo problema, más que asociarse a una disfunción, es más bien la de integrarse a una cultura y educación a la que inicialmente no pertenecen como consecuencia de una emigración obligada. En otros muchos casos, el problema viene de la propia desmotivación del alumno como consecuencia de un desajuste en el contexto donde se produce y de las demandas que se le solicitan.

Actualmente la lectura, lejos de esta concepción educativa y psicológica que acabamos de señalar, se identifica como un proceso enormemente complejo, en el que entran en juego un importante grupos o niveles de representación, tipos de conocimiento, estrategias, motivación, planes de escritura,...), y que afecta a todo el ciclo vital. Es más, el proceso de lectura no se acaba nunca pues continua desarrollándose a lo largo de la vida. Este proceso de lectura se complica aún más pues también implica una amplia actividad interactiva, ya sea entre la información entrante y la disponible, ya sea entre los distintos niveles de procesamiento (desde los más superficiales como el acceso léxico a otros que conllevan la actividad semántica y significativa), ya sea entre los distintos tipos de conocimiento y entre los distintos tipos de comprensión. Todo para conseguir el valor maspreciado de la lectura. Comprender lo que se lee y extraer así el significado.

Una concepción alternativa de la lectura

De manera general, las teorías y modelos psicológicos más actuales tratan de explicar la lectura aludiendo al fenómeno de la comprensión, asumiendo además la participación de diversas estructuras mentales que, como la memoria o la percepción, producen ciertas limitaciones de procesamiento en la información obtenida. Por otro lado, estas teorías y modelos tratan de analizar también las diferentes operaciones mentales que, como los tipos de representaciones o estrategias, el lector obtiene fruto de lo que lee y de lo que aporta desde sus conocimientos. Las conclusiones a las que se llegan tratan de ser confirmadas de manera empírica evaluando la influencia de factores tales como el contexto, las metas del lector o la influencia de las características del texto o de la tarea.

Hoy se asume que comprender un texto, sea cual sea la naturaleza de éste, implica sobre todo impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en nuestra mente. Para completar este proceso, nuestra actividad mental se ocupa de dotarle de coherencia, esto es, de cierta lógica o sentido válido para poder ser entendido e interpretado. Pero esta extracción del significado conlleva transformar, por así decirlo, los símbolos lingüísticos en símbolos mentales y generar diferentes representaciones mentales de naturaleza abstracta (e.g., proposicional, conceptos, relaciones entre

conceptos). Todo ello supone un importante esfuerzo, porque nos obliga a realizar múltiples subprocesos que deben darse conjuntamente, mediante los cuales integramos información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa

(León, 1996), a la vez que volcamos buena parte de nuestros conocimientos previos con el objeto de dotar de coherencia, de cierta lógica, de un contexto o de un hilo argumental lo más apropiado posible sobre aquello que leemos.

Recientemente, lo que viene constituyendo el corazón del debate en los círculos de la comprensión es vincularla con esta actividad inteligente como resultado de un razonamiento orientado a la necesidad de establecer, en todos los niveles, la integración de relaciones de coherencia posible entre las diferentes partes del texto. Por ejemplo, Singer, Graesser y Trabasso (1994) conciben la comprensión de un texto como un proceso de naturaleza explicativa. Todo ocurre como si el lector buscara permanentemente respuestas a la pregunta ¿por qué? Este procedimiento resulta necesario para construir una representación globalmente coherente y, en este caso, causalmente coherente.

Al igual que ocurre con la escritura o con el aprendizaje, la lectura y la comprensión son claros ejemplos de procesos enormemente complejos que requieren de un largo camino para alcanzar un nivel de competencia adecuado. La comprensión de un texto implica una actividad cognitiva importante, un esfuerzo que requiere de las demandas mentales más exigentes. Tanto es así que, dependiendo de que todos o sólo algunos de esos procesos se pongan en funcionamiento, podemos hablar de una comprensión profunda o de una comprensión superficial. La obtención de una comprensión del texto en su nivel más profundo requiere que el lector agregue información complementaria de su propio conocimiento, con el objeto de verter aquella información que no fue explicitada en el texto y hacerla coherente. Este proceso permite al lector integrar, a través de la realización de inferencias y de su actividad reflexiva, la información del texto con el resto de su conocimiento. Este nuevo conocimiento resultante es lo que denominamos modelo mental que, en una situación ideal, resulta aplicable a nuevas situaciones en las que el lector puede resolver problemas no anticipados. Durante todo este proceso, el control de la comprensión de las palabras y oraciones, la detección de problemas de comprensión y de las acciones para resolverlos, se convierten también en otros elementos indispensables que, denominados

genéricamente conciencia metacognitiva, también forman parte de la estrategia de lectura. Esta estrategia metacognitiva es de tal importancia que hace que el profesor o escritor interesado en mejorar dichas estrategias en sus alumnos o lectores, deba conocerlas previamente.

Tipos de conocimientos y tipos de comprensión

Cuando se habla de comprensión se suele aludir a una categoría única, a un concepto singular que encierra todas sus posibles acepciones. Algo similar ocurre con el conocimiento o con el texto. Pero en realidad comprensión, texto y conocimiento son términos que engloban múltiples tipos. De los tipos de comprensión posibles hemos optado por seleccionar aquellos que están relacionados con la lectura y con los diferentes tipos de texto. Resaltamos los siguientes:

A) **Comprensión empática:** Somos capaces de entender los sentimientos y emociones de los otros, lo que conlleva una vida mental e intencional. Tanto es así, que esta comprensión nos lleva irremediamente a identificarnos con algún personaje de una historia, a introducirnos dentro de su piel y compartir sus sentimientos y emociones, sus éxitos y fracasos. Este hecho se produce muy tempranamente, constituyendo un tipo de comprensión esencial en niños de corta edad.

B) **Comprensión orientada a una meta:** Como también ocurre en el caso anterior, estos tipos de comprensión se nutren de un conocimiento social y cultural compartido sobre sentimientos y acciones humanas. En ambos casos se trata de una comprensión de los otros que se corresponde con la posición defendida por Tomasello (1999), en la que cada individuo puede imaginar por sí mismo e introducirse “en el zapato mental” del otro. Pero en este caso puede comprenderse la conducta humana del otro en términos de motivos, propósitos e intenciones. Y esta comprensión puede argumentarse en términos de una explicación funcional y también causal. Los cuentos, fábulas, narraciones, artículos de prensa y algunos textos discontinuos (e.g. campañas de sensibilización social) suelen ser los tipos de textos que generan este tipo de comprensión.

C) **Comprensión simbólica y conceptual:** La comprensión también se relaciona con el lenguaje y sus significados, con la estructura, organización y estilo del discurso oral y escrito, y también con otros símbolos que, como los religiosos o ideológicos,

condicionan la comprensión final de lo leído. Implica, por tanto, todo tipo de conocimiento y teorías previas (conocimiento del discurso, teorías implícitas e intuitivas, sesgos ideológicos, religiosos, deportivos,...), afectando también a todos los niveles del lenguaje (léxico, gramática, conceptos, metáforas, moraleja,...). En relación con el discurso escrito, este conocimiento implica una sensibilidad hacia su estructura, hacia los géneros del texto e incluso en aspectos más pragmáticos (e.g. estilo de escritura, objetivo del escritor, el uso de la ironía, el humor, del sentido crítico,...). Por ello, puede decirse que este tipo de comprensión se genera ante cualquier tipo de texto, incluyendo también los diálogos.

D) **Comprensión episódica y espacial:** Este tipo de comprensión se relaciona tanto con la información espacial descrita semánticamente en el texto como con los diferentes tipos de expresión gráfica explicitada (fotos, dibujos, diagramas, esquemas, tablas, mapas,...). Implica un tipo de conocimiento sobre el mundo que demanda, además, de una orientación espacial y simbólica. Las partes descriptivas y espaciales de los textos, las imágenes incluidas en textos continuos como prácticamente todos los textos discontinuos (e.g., chistes, cómics, tablas, diagramas, dibujos, mapas,...), inducen este tipo de comprensión.

E) **Comprensión científica:** En este tipo de comprensión prima la dimensión cognitiva. En ella, las explicaciones poseen un fuerte contenido causal y un importante grado de abstracción, basándose en teorías científicas bien construidas y hechos bien articulados que resultan coherentes. Implica también opiniones con el fin de convencer, persuadir o hacer creer, aspectos que ya se trataron ampliamente en el capítulo segundo de este libro, como fue el conocimiento explícito. Teorías, modelos científicos o el conocimiento relativo a muchos dominios específicos pertenecen a este grupo. Este tipo de comprensión promueve un buen número de analogías, como también induce el uso de un razonamiento lógico, analítico, objetivo, deductivo, simbólico y espacial. Los ensayos, textos académicos, libros de textos y algunos textos discontinuos (tablas, gráficos, mapas conceptuales, diagramas de flujo,..) son buenos ejemplos de los tipos de texto que facilitan este tipo de comprensión.

F) **Comprensión metacognitiva:** El lector también conoce directamente su grado de comprensión, lo que adquiere un valor funcional, pues con esta información el individuo sabe a cada instante si el estudio de un fenómeno requiere mayor o menor

número de recursos o grado de esfuerzo cognitivo. Ello implica un metaconocimiento, aunque pueda haber situaciones en que este conocimiento no ocurra necesariamente. Por ejemplo, suele suceder que una persona tenga la experiencia subjetiva de comprender, cuando ésta, en realidad, no se alcance desde un punto de vista informativo. Hay estudios que han constatado la impresión de personas que dicen comprender perfectamente un texto en el que, de hecho, hay dos cláusulas contradictorias (e.g., Glenberg, Wilkinson y Epstein, 1982), o un supuesto físico que contiene una o más inconsistencias (Otero y Kintsch, 1992). Se trata, según estos autores, de una ilusión cognitiva, esto es, de una comprensión fenomenológica. Pero la comprensión (o incomprensión) metacognitiva va acompañada de sentimientos. Así, existen sentimientos de confusión, de frustración o, incluso, de anticipación cuando nos enfrentamos a algo que no comprendemos, o de satisfacción y confianza cuando tenemos la sensación de haber comprendido una información determinada. Este conocimiento se adquiere como fruto de la información autobiográfica acumulada acerca de nuestras propias cogniciones, sobre la forma de orientarla y sobre el control que se tiene de las mismas. Se produce con todo tipo de textos.

Concepción de Competencia lectora

Si a la comprensión se le atribuye la propiedad de dotar de coherencia a lo leído o de construir un nivel determinado de representación mental, a la competencia lectora se le vincula con el conjunto de habilidades básicas y conocimientos que se requieren para ser eficiente en la vida diaria. De esta manera, la competencia lectora eficiente depende de la habilidad para decodificar textos, para comprender el significado de las palabras o la propia estructura gramatical donde se sostiene para obtener, al menos, un nivel superficial básico. Pero, de igual manera, esta competencia eficiente también depende de la habilidad para leer entre líneas, de reconocer los propósitos o la intención del texto, de identificar los recursos que ha utilizado el escritor para expresar la información o interpretar el significado de las estructuras y características específicas del texto, como es el género. Esta competencia, por tanto, abarca tanto la habilidad para comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto como establecer las relaciones con el contexto en que aparecen. El lector debe ser también capaz de

establecer una cadena de razonamiento, comparar y contrastar información del texto, diseñar inferencias, identificar y comprender la ironía, la metáfora y el humor, detectar matices y sutilezas del lenguaje, reconocer las diversas maneras en que los textos pueden ser elaborados para persuadir e influir, y relacionar lo que leen los alumnos con su propio conocimiento y experiencias.

Vista de esta manera, la competencia lectora a la que nos referimos aplica y utiliza el conocimiento disponible de manera muy versátil y eficiente en un amplio rango de contextos que se extienden más allá de lo educativo. Esta competencia debe permitir desarrollar diferentes tipos de tareas de lectura, tales como la formación de una comprensión amplia y general de lo que se lee, recuperar información específica, generar una interpretación o una reflexión sobre el contenido, o sobre la forma del texto.

La implicación de un puzzle interactivo de la lectura

La lectura, vista desde nuestro punto de vista, se produce como consecuencia de una comprensión significativa y se realiza a través de una competencia efectiva. En estos términos, la lectura se concibe hoy como un proceso mental complejo e interactivo, a través del cual el lector construye activamente una representación del significado, poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos previos y con su propia actividad reflexiva (León, 1996, 1999, 2003). La comprensión final del texto viene entonces producida por la conjunción de, al menos, tres factores. De un lado, las características del material escrito, expresadas no sólo en los diferentes niveles lingüísticos, sino también por su contenido y su estructura. Así, en este lugar podríamos situar todo lo que dependiese del texto y del escritor para optimizar su comunicación (véase figura 1). Dentro de este apartado se introducirían aquellas técnicas que resultasen útiles para resaltar la estructura del texto, simplificar su contenido o mejorar su organización. Todo ello redundaría en una mejor activación de los conocimientos previos del lector, a la vez que permitiría la construcción de la macroestructura del mismo. Por otro lado, se sitúan las características del lector, sus conocimientos y los procesos mentales que debe realizar para generar un nivel de representación mental lo más rico y coherente posible, así como las habilidades lectoras que utiliza para extraer dicha información del texto. Este apartado incluiría las

estrategias que el lector aplica al enfrentarse a la lectura del pasaje. Esta destreza del lector no es algo que se adquiera espontáneamente, sino que se asienta con la práctica, en la que paulatinamente se van automatizando los procesos superficiales y ello va a permitir una mayor dedicación de los recursos cognitivos a la tarea de comprensión. Esta habilidad, lejos de ser un proceso cerrado, continúa desarrollándose en la edad adulta con la adquisición progresiva de nuevos conocimientos.

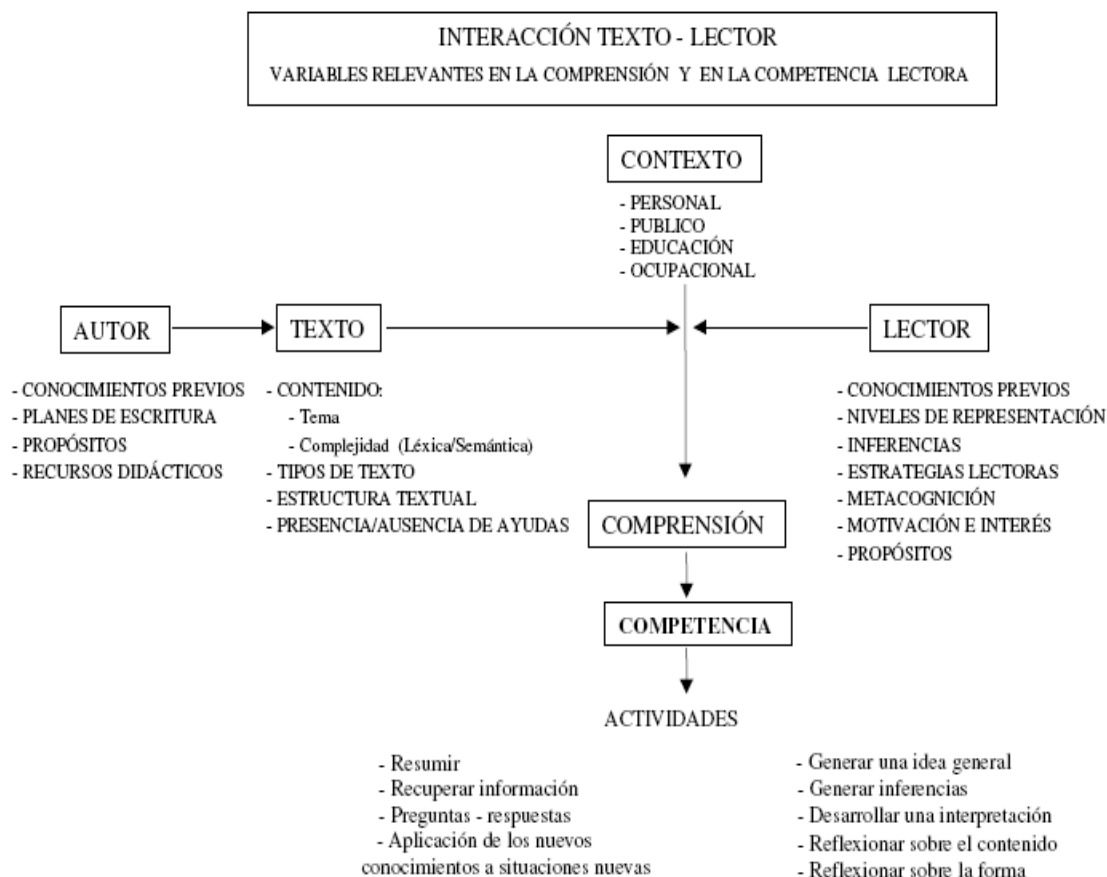


Figura 1. Un modelo interactivo de la comprensión y de la competencia lectora (León, 2004).

Por último, la toma de conciencia y la apreciación del contexto en que se construye el texto, así como la habilidad para aplicar el conocimiento, comprender y utilizar las habilidades específicas en un dominio determinado en un amplio rango de contextos relativos al mundo y fuera del aula se considera, también, otro factor esencial. Dentro de la competencia lectora, los contextos de aplicación, tales como lecturas de

uso personal (e.g., cartas), de uso público (e.g., documentos oficiales), para el trabajo y la educación (libros de texto, informes especializados, etc.), los lectores deben comprender los escritos desde todas y cada una de estas situaciones.

Todos estos aspectos que aparecen en la figura 1, participan muy activamente en la obtención de una comprensión coherente (véase León 1996, 1999, 2004) y deben tenerse en cuenta en cualquier modelo interactivo de la comprensión como el que aquí se muestra. Cada uno de estos factores ha sido estudiado de manera independiente, analizando su peso específico en el complejo proceso de la comprensión. La idea esencial que se pretende transmitir es que si se conoce la competencia lectora de la que dispone el lector, las características del texto y el contexto de lectura, pueda predecirse el nivel de comprensión que obtendrá el lector. Esta triple perspectiva, texto, lector y contexto educativo, nos será útil en el desarrollo de este marco teórico.

Factores del texto: Los libros en el contexto educativo y en los planes de escritura

Buena parte de la dificultad del lector para extraer el significado se origina en la fuente de la información. La forma en que se expresa, la carga léxica y/o semántica, el grado de abstracción en el que está escrito, la ausencia de una organización clara y estructurada ..., son factores que pueden alterar el curso de la comprensión. El contenido escolar suele incrementar la dificultad comprensiva al tratar con una terminología abstracta, conceptual, y que requiere de estrategias lógicas necesarias para extraer adecuadamente el nivel de explicación dado en el texto. Este es un handicap que debe ser asumido por los escritores que desarrollan su tarea en la elaboración de textos científicos/académicos. El escritor puede y debe hacer más inteligible el material escrito que produce.

El nivel de conocimiento que poseen los lectores potenciales a los que va dirigido un determinado texto se revela como un factor determinante. Si el conocimiento que se demanda es excesivo, el lector tendrá una dificultad añadida para establecer los puentes necesarios entre el conocimiento demandado y su conocimiento disponible. En muchos textos académicos se asume como objetivo de lectura introducir un mayor nivel de conocimiento de los que poseen los alumnos. Inicialmente no hay nada que objetar, puesto que el libro debe proporcionar nuevos conocimientos. Pero en

muchos casos, este aspecto se constata en un descuido excesivo de los planes de escritura, en la poblada densidad conceptual que aparecen en sus páginas o en su pobre nivel de cohesión. Todo ello hace difícil, sino imposible, enlazar causalmente los distintos elementos y alcanzar un grado satisfactorio de comprensión. Si por el contrario, el nivel que demanda el texto es muy inferior al que posee el lector, el texto no le aportará nuevo conocimiento, resultándole demasiado obvio y escueto (véase a este respecto León y Slisko, 2000).

El autor, por tanto, debe tratar de conocer al grupo de lectores potenciales al que sus escritos van dirigidos. Los textos científicos de divulgación suelen ser un buen ejemplo

sobre cómo facilitan al lector menos competente comprender los problemas científicos sin tener una competencia especializada. Este objetivo puede conseguirse a través del uso de señales lingüísticas explícitas que indican las relaciones de cohesión en el texto o, en su ausencia, facilitar inferirlas. Los saltos en la cohesión de las ideas no suelen ser tan grandes. Quizás, por ello, algunos escritores son conscientes del contraste tan enorme existente entre la conceptualización y la abstracción de las ciencias, y los referentes de los objetos e ideas de los lectores que se orientan por su experiencia común. Por estas y otras dificultades, cabe señalar aquí que aquellos escritores que explican, y saben explicar, temas propios de los textos escolares, aproximándolos a la comprensión de sus alumnos, son sencillamente excepcionales. Quizás una de las habilidades que poseen estos escritores sea la de apropiarse de las dudas o preguntas que se hace el alumnado sobre el tema que escriben. Imaginarse el nivel de conocimientos supuestos del lector potencial puede ser una buena base para determinar lo que se debe decir y no decir. Este podría ser el umbral donde establecer ese delicado equilibrio entre el peso del saber conocido y el saber nuevo. Este equilibrio remite directamente a la comprensión e inteligibilidad del texto. Para desarrollar adecuadamente el flujo de ideas, el escritor, además de utilizar recursos sintácticos y semánticos como el uso de señalizaciones, puede también aplicar otros que aluden al buen uso de un programa de estrategias de escritura que incluya marcadores tales como el uso de reformulaciones, paráfrasis, definiciones o secuencias textuales explicativas. También el uso de analogías como ejemplos, metáforas o comparaciones son también facilitadoras de la comprensión

y del aprendizaje. El orden y la claridad de las ideas también pueden mejorarse con una planificación de las ideas y con una sintaxis sencilla.

Factores del lector: El uso de estrategias lectoras

Además del nivel de conocimientos del lector, su nivel de representación, de la activación de inferencias o del propósito y motivación de la lectura, buena parte del éxito de la comprensión descansa en el uso de estrategias lectoras. En general, se asume que el lector modelo suele empezar el proceso de lectura revisando superficialmente ciertas características del texto, tales como el título, subtítulo, gráficos y quizás, breves segmentos del texto, como la introducción o el resumen. Esto activa esquemas de contenido y quizás también esquemas básicos sobre los patrones en los que se organiza el texto. El lector se sirve posteriormente de esta información para construir hipótesis o hacer predicciones sobre el sentido del texto o sobre las intenciones del autor. Las hipótesis y predicciones se convierten así en el propósito de la lectura, ya que el lector lee para confirmarlas o refutarlas. En diferentes momentos, el lector puede resumir o comparar la nueva información con los conocimientos existentes, para ver si la nueva información se ajusta o se opone a las hipótesis y, en la medida en que se produzca esta última, el sentido se modifica. También las teorías más recientes sobre los procesos de inferencias que realizamos los lectores enfatizan este carácter activo del proceso de lectura (e.g., Graesser, Singer y Trabasso, 1994; León, 1999, 2003; León, Peñalba y Escudero, 2002).

Desde hace ya algún tiempo, un importante número de investigaciones se ha orientado a analizar y clasificar diferentes estrategias que los lectores competentes y no tan competentes desarrollan ante la lectura y la comprensión de un texto. Estos estudios han detectado el uso de distintas estrategias en todos los niveles educativos. Así, por un lado, se han identificado estrategias propias de los lectores competentes y que han sido denominadas de diferentes formas tales como estrategias organizativas (Just y Carpenter, 1987), de comprensión (Spring, 1985), significativa (Loman y Mayer, 1983), asimilativa (Mayer, 1985), de conocimiento (Green, 1995) estructural (Meyer, 1984) o estrategia cualitativa (León, 1991). Por otro, el lector inmaduro presenta otros tipos de estrategias, como la estrategia mecánica (Loman y Mayer, 1983), cuantitativa (León,

1991), en lista por defecto (Meyer, 1984) ó ante tareas de resumen, la estrategia suprimir y copiar propuesta por Brown, Day y Jones (1983). Ambos grupos de estrategias difieren en la forma en que los lectores generan una representación mental de los significados textuales y, especialmente, en la comprensión organizativa en la que está estructurado el texto. Estos análisis de estrategias sugieren que los buenos lectores se muestran más activos que los lectores con pobre capacidad de comprensión cuando procesan la información del texto. Así, en el caso del lector competente, las estrategias están encaminadas a generar o activar el conocimiento que posee el sujeto, que tal conocimiento sea el adecuado y que sea capaz de hacer un uso estratégico de dicho conocimiento.

La presencia de estos tipos de estrategias se muestra también en trabajos recientes (León, 1991; León y Carretero, 1995; León y Peñalba, 2002; Montanero y León, 2002). Los resultados obtenidos en estos estudios indican que las diferencias esenciales entre las respuestas emitidas por los adultos expertos y alumnos de bachillerato aparecen en la calidad de las respuestas, siendo las del experto más selectivas respecto a la macroestructura del texto, mejor organizadas desde el punto de vista de la estructura original del pasaje y más ricas en elaboraciones e inferencias explicativas.

También el conocimiento implícito sobre la estructura del texto se revela como uno de los factores claves responsables de esta superioridad. El lector maduro parece utilizar hábilmente este conocimiento, tanto en la representación de la nueva información como en la recuperación de la misma, haciéndose más resistente el recuerdo con el paso del tiempo. Estos resultados coinciden con otros estudios similares. Así, por ejemplo, cuando la tarea consiste en solicitar a los lectores que procesen palabras con múltiples significados, los lectores más hábiles suelen ejecutar la tarea, esto es, detectan más rápidamente el significado correcto de la palabra en el contexto frente a los lectores menos eficientes. Esto se debe, al menos en parte, a que los buenos lectores suprimen más eficazmente los significados irrelevantes.

Estos resultados revelan la importancia del conocimiento previo y el uso estratégico que hace de él el lector competente. Esta habilidad estratégica afecta no sólo a la forma cognitiva de procesar la información sino también al uso que hace de su conocimiento lingüístico, en el sentido de que el lector extrae la estructura del texto

siguiendo las pautas del autor. Todos estos factores siguen considerándose claves para conocer de manera más precisa el proceso lector.

Algunas sugerencias sobre el papel del psicólogo en esta concepción de la lectura y de la competencia lectora

Todo lo que hemos indicado hasta ahora sobre esta manera de entender la lectura debe ampliarse más allá del periodo de la adquisición lectora, debe abordarse desde una perspectiva más amplia a la que los psicólogos venimos dedicándonos hasta ahora. El papel del psicólogo respecto a este tema debe ir en consonancia con este cambio paulatino que mencionábamos al inicio de esta presentación. Este cambio afecta a la forma de entenderla, de un enfoque casi exclusivamente centrado en la adquisición de las habilidades más básicas en el inicio del proceso lector y en aspectos más relacionados con las disfunciones que pudiesen producirse en ese período, a otra concepción más amplia, que abarca prácticamente a todo tipo de lectores y que se centra, fundamentalmente, en los procesos de comprensión y a los factores que dependen de tales procesos.

Una buena parte de los esfuerzos de la actualización de los psicólogos podría concentrarse en el análisis, revisión y diseño de los materiales escritos. Actualmente este tipo de materiales son muy amplios y no se centran exclusivamente en el material escrito (libros de texto, actividades escolares, libros académicos, libros de ocio como cuentos, novelas...), sino también a documentos de hipertextos y sistemas de hipermedia, a paginas web, a cursos a distancia,... (véase a este respecto Mazzitelli y León, 2001). En este tipo de materiales, el psicólogo debe velar por su calidad y adecuación a sus lectores potenciales. Entre sus posibles funciones, el psicólogo podría revisar su coherencia para facilitar la comprensión y la adquisición de conocimientos (fluidez, conexiones entre ideas,...), fomentar que los contenidos que se introducen promuevan la construcción de un modelo mental o su refinamiento (explicaciones, analogías, ejemplos,...), promover la realización de inferencias (explicativas, causales, elaborativas,...), integrar diferentes tipos de conocimiento (semántico junto con gráficos e imágenes), o velar por la adecuación de los contenidos presentados a los conocimientos previos de los lectores.

En relación a los métodos de intervención, el psicólogo no debe limitarse a niños en su fase inicial de la lectura, sino también a otros tipos de lectores que necesiten mejorar sus estrategias lectoras. En general, el psicólogo debe potenciar los tipos de conocimientos acerca del lenguaje y de las formas organizativas del discurso, facilitar la identificación del entramado de las ideas por la que discurre el texto y los enlaces de las conexiones entre ideas, asegurarse de que el lector genera los diferentes tipos de inferencia que dotan de coherencia lo leído (explicativas, causales, elaborativas,...), de que el lector sea capaz de integrar diferentes tipos de conocimiento (semántico junto con gráficos e imágenes), o de saber expresar lo leído adecuándolo al lenguaje y al nivel de conocimientos que posee el lector. Sólo así seremos capaces de innovar y adecuar el papel del psicólogo a la realidad social y educativa en la que vive.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, A.L., Day, J.D. y Jones, R.S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- INCE (1997). *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)*. MEC. Madrid.
- INCE (2003). *Conocimiento y destrezas de los alumnos de 15 años. Resultados en España del estudio PISA 2000*. MEC. Madrid.
- Glenberg, A.M., Wilkinson, A.C. y Epstein, W. (1982). The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension. *Memory & Cognition*, 10, 597-602.
- Graesser, A.C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Green, B.A. (1995). Comprehension of expository text from an unfamiliar domain: effects of instruction that provides either domain-specific or strategy knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 313-319.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- León, J.A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-91.
- León, J.A. (1996). *Prensa y Educación. Un enfoque cognitivo*. Buenos Aires: Aique.
- León, J.A. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector o estilos de escritura. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 153-170). Madrid: Santillana.

- León, J.A. (2003). Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. En J.A. León (Coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.
- León, J.A. (2004). *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- León, J.A. y Carretero, M. (1995). Intervention in Comprehension and Memory Strategies: Knowledge and Use of the Text Structure. *Learning and Instruction*, 5, 203- 220.
- León, J.A. y Peñalba, G.E. (2002). Understanding causality and temporal sequence in scientific discourse. En J.C. Otero, J.A. León y A.C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 199-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- León, J. A. , Peñalba, G. y Escudero, I. (2002). “Profe, ¿puedo preguntar?” Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno. *Psicología Educativa*, 8, 2, 107-126.
- León, J.A. y Slisko, J. (2000). La dificultad comprensiva de los textos de ciencias. Nuevas alternativas para un viejo problema educativo. *Psicología Educativa*, 6, 1, 7-26.
- Mazzitelli, C. y León, J.A. (2001). Las estrategias de aprendizaje en un programa de hipermedia: implicaciones para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. *Psicología Educativa*, 7, 2, 153- 177.
- Montanero, M., y León, J.A. (2001). Enfoques para “enseñar a comprender” en la educación secundaria. *Psicología Educativa*, 7, 1, 29-47.
- Loman, L.C. y Mayer, R. (1983). Signalling techniques that increase the understandability of expository prose. *Journal of Educational Psychology*, 75, 402-412.
- Mayer, R.E. (1985). Structural analysis of science prose: can we increase problem-solving performance. En B.K. Britton y J.B. Black (Eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, B.J.F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.): *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Otero, J.C. y Kintsch W. (1992). Failures to detect contradictions in a text: What readers believe versus what they read. *Psychological Science*, 3, 229-235.
- Spring, C. (1985). Comprehension and study strategies reported by university freshmen who are good and poor readers. *Instructional Science*, 14, 157-167.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vizcarro, C. y León, J.A. (Coords.) (1998). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

Biblioteca esencial

Profe, ¿puedo preguntar? Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno (2002)¹

José A. León, G. Peñalba e Inmaculada Escudero.

Universidad Autónoma de Madrid

León, J. A, Peñalba, G., Escudero, I., (2010). Profe, ¿puedo preguntar? Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno. (2002 en *Psicología Educativa*, 8). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 7(4) 136-159

RESUMEN

En este artículo se presentan algunas de las principales conclusiones con aplicación en el ámbito educativo que se pueden extraer a partir de la literatura sobre la interacción entre preguntas y respuestas. Por una parte, se realiza una revisión de las investigaciones realizadas desde la psicología básica que permite conocer de forma resumida el estado de la cuestión, así como algunos de los factores reguladores de esta interacción y los tipos de preguntas que pueden generarse. Por otra parte, se presentan algunos ejemplos de investigaciones más aplicadas, con clara orientación pedagógica. El artículo termina con una serie de sugerencias extraídas a partir de la literatura que, de nuevo, pretenden ayudar a los docentes en su práctica diaria.

PALABRAS CLAVES: Preguntas-Respuestas, Comprensión, Adquisición de conocimiento, Evaluación.

ABSTRACT

In this paper we present some important conclusions extracted from literature on question-answering that can be applied to the educational field. On the one hand, we present a brief revision of empirical research that allow us to know the State of Art, as well as some of the basic regulatory mechanisms, and types of questions that can be generated. On the other hand, we show some illustrating applied research with a clear

¹ La publicación original de este artículo corresponde a: León, J.A., Peñalba, G. y Escudero, I. (2002). Profe, ¿puedo preguntar? Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno. *Psicología Educativa*, 8, 2, 107-126.

pedagogic orientation. This article concludes with a number of suggestions extracted from literature conceived to be useful to teachers in their daily practice.

KEY WORDS: Question-Answering, Comprehension, Knowledge Acquisition, Assessment.

1.- Introducción

Comencemos leyendo la siguiente carta:

Querida Carlota,

¿Te acuerdas de Lola, aquella chica de quien te hablé la semana pasada? No te puedes imaginar lo que ha hecho ahora. Primero, dejó desparramada la basura por el contorno de la casa, pero el tiro le salió por la culata porque el guardia de seguridad la recogió. No contenta con esto, montó una fiesta a lo grande, pero los invitados fueron demasiado comedidos. Las llamadas telefónicas obscenas le dieron alguna esperanza, hasta que cambiaron el número. Por fin, lo que acabó surtiendo efecto fueron unos luminosos que instalaron en la acera de enfrente. Lola se puso muy contenta cuando vio llegar el camión.

*Con cariño,
Paco*

(adaptado de Bransford y Stein, 1993)

A pesar de leer esta carta cuidadosamente, prestando mucha atención y tratando de ser conscientes de las preguntas que nos va sugiriendo su lectura, es muy probable que no nos enteremos mucho de lo que Paco trata de decirle a Carlota. No sabemos muy bien por qué Lola lleva a cabo tales acciones. Nos hacemos muchas preguntas sobre las que no encontramos una respuesta clara. Por ejemplo, si nos preguntásemos: “¿a quién le cambiaron el número de teléfono?” o “¿por qué se puso tan contenta cuando apareció el camión?”, seguramente no sabríamos la respuesta. Sin embargo, si sabemos con antelación que lo que quiere realmente Lola es que una vecina suya se “marche” y que sus acciones se encaminan a “invitarla” a marchar, seguramente la información que hemos leído se reorganizará nuevamente y las preguntas que nos hacíamos inicialmente tengan ahora respuestas más elaboradas y satisfactorias. De esta manera, sabemos ahora con certeza que el cambio de teléfono lo hizo la vecina o que el camión debía ser el de

la mudanza. Podemos afirmar, entonces, que una comprensión adecuada no sólo facilita la elaboración de respuestas a determinadas preguntas como consecuencia de generar inferencias sino que, además, a través de estas respuestas se puede valorar el grado de comprensión que tiene el lector en ese momento.

Este suceso, que puede parecer cotidiano, resulta fácilmente extrapolable al contexto educativo. La investigación sobre preguntas y respuestas es de gran relevancia en múltiples campos. De hecho, dentro del ámbito educativo existen autores que consideran que es imposible concebir la enseñanza sin la formulación de preguntas (e.g., Hyman, 1979). En este sentido, la interacción pregunta-respuesta es una de las actividades más importantes que realizamos cuando adquirimos conocimiento, nos comunicamos o interactuamos socialmente. En muchas de estas interacciones cotidianas y, más específicamente, las que tienen lugar dentro del aula, se producen multitud de preguntas para averiguar cómo y hasta qué punto un alumno comprende una determinada información. Estas interacciones se producen bajo el supuesto de que la pregunta formulada exige que la persona que debe responder posea un nivel adecuado de conocimientos y una representación mental adecuada de ese conocimiento. Es un hecho bien conocido que cuando a los estudiantes se les plantean preguntas más o menos próximas a un suceso, tienden a contestar meramente con datos relativos a ese suceso. Pero si lugar de ello se les pide que opinen, formulen ejemplos o se les anima a que evalúen los comentarios de sus compañeros, son capaces de llegar a conclusiones mucho más elaboradas (Almasi, 1993).

El tema de preguntas-respuestas puede tratarse desde muchos puntos de vista, como serían el puramente teórico, el experimental o el de la práctica cotidiana en el aula. En nuestro caso se pretende ofrecer en primer lugar una breve visión de lo que la investigación básica se plantea sobre esta materia. En segundo lugar, y con una vocación claramente orientativa, se presentan algunos ejemplos de cómo la investigación con una vertiente más educativa puede dar interesantes pistas para el desarrollo de la actividad en el contexto del aula.

2.- Estado de la cuestión

Los distintos trabajos que se han realizado sobre el efecto que las preguntas y respuestas producen en la mejora de la comprensión han demostrado un efecto positivo en la comprensión en distintos niveles. Por un lado, las preguntas pueden ayudar a un alumno a comprender mejor la información contenida en un texto, ya sea cuando se las formula antes o durante su lectura, o bien cuando estas preguntas las realiza una tercera persona. En general, las preguntas ayudan al lector a dirigir su atención hacia aquellas partes de la información que son necesarias para comprender el texto, favoreciendo así la elaboración de la información y el establecimiento de nuevas relaciones. Por otro lado, ciertas preguntas bien formuladas permiten evaluar el nivel de comprensión del que responde. De esta manera, una respuesta coherente obliga al lector a generar un número determinado de inferencias que, a su vez, refleja el modelo o representación mental que posee.

Las preguntas también permiten analizar los procesos que tienen lugar durante las actividades que, como la lectura o la tutorización de alumnos, se realizan en el aula (Graesser, Pearson y Huber, 1993; León y Escudero, 2003). En este sentido, cabe destacar el trabajo de Menke y Pressley (1994), en el que se recoge los resultados obtenidos por una serie de estudios que han demostrado que los “¿por qué?” (o interrogaciones elaborativas) ayudan a los sujetos a activar su conocimiento previo y relacionarlo con la nueva información, recordando y comprendiendo mejor la información contenida en el texto. Por otro lado, trabajos como el de Olson, Duffy y Mack (1985) demuestran que el tipo de preguntas que se hacen los alumnos, y el lugar del texto donde las formulan, mejora claramente los pasos a través de los cuales tiene lugar la comprensión siendo, además, un factor clave en el nivel de recuerdo.

No obstante, antes de pasar a establecer recomendaciones de cara a una buena interacción pregunta-respuesta en el aula, es necesario tener en cuenta algunos de los factores que regulan esta interacción, el tipo de preguntas que podemos realizar, así como saber qué conocimiento necesita tener disponible la mente del alumno. Los resumiremos en los dos siguientes apartados.

2.1.- Factores reguladores y supuestos implícitos en la elaboración de preguntas

A través de la simple observación en diferentes contextos, como pueden ser el aula o nuestras conversaciones más cotidianas, podemos afirmar que todas las interacciones pregunta-respuesta están reguladas por una serie de factores. En esta línea, se han identificado básicamente cuatro grupos de preguntas que vienen reguladas por factores diferentes, dentro del contexto natural de la conversación (véase a este respecto Graesser, Person y Huber, 1993). Son los siguientes:

1- *Preguntas que abordan déficits de conocimiento*: el hablante formula una pregunta cuando encuentra un déficit en su base de conocimiento y quiere corregirlo (e.g., *¿qué quiere decir esto?*). Este tipo de preguntas de búsqueda de información tiene lugar dentro de los siguientes contextos:

- Cuando se encuentra un obstáculo para ejecutar un plan o un problema.
- Cuando se detecta una contradicción.
- Cuando se observa un hecho inusual o anómalo.
- Cuando existe un vacío en la base de conocimiento.
- Cuando se necesita hacer una selección de entre un conjunto de posibles alternativas que resultan igualmente atractivas.

2- *Preguntas que regulan el nivel de conocimiento*: algunas preguntas regulan el conocimiento que existe entre entrevistador y entrevistado. Los participantes necesitan establecer, negociar y actualizar su conocimiento mutuo con objeto de lograr una comunicación eficaz. Estas preguntas se formulan con objeto de saber si el interlocutor conoce algo sobre un determinado tema, para verificar que una creencia es correcta o para cerciorarse de que el interlocutor está comprendiendo (e.g., *¿me estás entendiendo?*, *¿estás de acuerdo con esto que te digo?*).

3- *Preguntas que regulan acciones sociales*: existe un tipo de preguntas que son necesarias para lograr que un conjunto de personas desarrolle una serie de tareas en

grupo o que determinadas personas realicen ciertas actividades. Este tipo de preguntas incluye peticiones y consejos indirectos, como “¿harías tal cosa?” o “¿por qué no haces X?”, permiso, ofrecimiento y establecimiento de negociaciones como “si yo hago X, ¿harás tú Y?”.

4- *Preguntas que controlan la conversación y la atención*: a diferencia de los factores anteriores, que dirigían las acciones de los distintos agentes, aquí las preguntas regulan o dirigen la conversación. En este contexto están las preguntas retóricas, felicitaciones, quejas, llamadas de atención y preguntas que pueden cambiar el curso de la conversación.

Para los objetivos de este trabajo nos basaremos fundamentalmente en los dos primeros tipos de preguntas, dado que son las más habituales dentro del ámbito educativo.

Además de estos factores, existen también una serie de supuestos implícitos, subyacentes a toda interacción pregunta-respuesta y que se encuentran íntimamente ligados a ellos. Cabe destacar tres aspectos fundamentales, como son: primero, la persona a la que va dirigida la pregunta debe ser capaz de entenderla; segundo, debe además ser capaz de proporcionarla; y tercero, debe estar dispuesta o motivada para proporcionar tal información.

2.2.- Tipo de Preguntas

Aparte de los factores y supuestos implícitos que acabamos de ver, hay otro aspecto que también es de suma importancia. Nos referimos al tipo de pregunta que se formula pues, dependiendo de ésta, el conocimiento que se activa puede llegar a ser significativamente distinto. De los distintos intentos de clasificación de preguntas cabe destacar, por su carácter integrador, el trabajo por Graesser, Person y Huber (1992). Estos autores han desarrollado un esquema analítico, basándose en distintos modelos

teóricos y en la evidencia empírica encontrada en anteriores trabajos (véase Tabla 1). Decimos que es integrador porque recoge ideas procedentes de campos tan dispares como la inteligencia artificial (Allen, 1987; Lehnert, 1978; Shanck y Abelson, 1977) o la clasificación de los actos del habla dentro del procesamiento del discurso (D'Andrade y Wish, 1985). De manera muy resumida, estos autores definen las distintas categorías de preguntas basándose fundamentalmente en el contenido de la información que se busca, más que en las distintas partículas interrogativas (por ejemplo, *por qué*, *dónde*, *quién*, etc.). De esta forma, un tipo determinado de pregunta puede ser articulado lingüísticamente mediante una variedad de fórmulas. Por ejemplo, una pregunta que hace referencia a los antecedentes causales podría formularse de las siguientes formas: "*¿por qué ocurrió tal hecho?*", "*¿cómo ocurrió el hecho?*", "*¿qué es lo que hizo que ocurriera tal hecho?*", "*¿qué permitió que el hecho ocurriera?*", etc.

CATEGORÍAS	INFORMACIÓN QUE SOLICITAN	EJEMPLOS
Respuestas rápidas y cortas		
- Verificación	¿Es real un determinado hecho? ¿Ocurrió tal hecho?	¿Esta ley la formuló Arquímedes?
- Disyuntiva	¿Es X o Y? ¿Es X, Y o Z?	Un travestido, ¿es un hombre o una mujer?
- Completar un concepto	¿Quién? ¿Qué?	¿Quién presentó el trabajo?
- Especificación de características	¿Qué atributos cualitativos tiene X?	¿Cuáles son las características de los mamíferos?
- Cuantificación	¿Cuál es el valor de una variable cualitativa? ¿Cuánto?	¿Cuántos grados de libertad tiene esa variable?
Respuestas elaboradas		
- Definición	¿Qué significa X?	¿Qué es la psicología?
- Ejemplo	¿Cuál puede ser el ejemplo de una categoría?	¿Cuál puede ser una función del psicólogo?
- Comparación	¿En qué se parecen X e Y?	¿Cuál es la diferencia entre un psicólogo clínico y un psiquiatra?
- Interpretación	¿Qué concepto o supuesto puede inferirse de un conjunto estático o	¿Qué está mostrando este gráfico?

	dinámico de datos?	
- Antecedente causal	¿Qué estado o hecho provocó un determinado hecho o estado?	¿Qué hizo que fallara el tratamiento?
- Consecuente causal	¿Cuáles son las consecuencias de un hecho o estado?	¿Qué pasa si no se sigue este tratamiento?
- Orientación al objetivo	¿Cuáles son los motivos u objetivos que hay detrás de la acción de un agente?	¿Por qué elegiste este tratamiento y no otro?
- Instrumental / Procedimental	¿Qué instrumento o plan permite al agente alcanzar el objetivo?	¿Cómo se aplica este tratamiento?
- Capacitación	¿Qué objetivos o recursos permiten al agente desarrollar una acción?	¿Qué cuestionario permite medir el estrés?
- Expectativa	¿Por qué no se ha producido un determinado hecho esperado?	¿Por qué este niño no mejora con este tratamiento?
- Juicio	¿Cuál es el valor que el oyente plasma en una idea o consejo?	Dudo de este tratamiento, ¿es realmente eficaz?
- Afirmación	El oyente proporciona una afirmación, ausencia de conocimiento o la falta de comprensión de una idea	No entiendo algunos de los pasos en la aplicación de este tratamiento
- Solicitud/directiva	El hablante quiere que el oyente desarrolle una determinada acción	¿Podrías resumirme otros tratamientos alternativos?

Tabla 1: **Categorías de preguntas (adaptado de Graesser, Person y Huber, 1993).**

Junto a esta clasificación, pueden mencionarse algunas otras más tradicionales que distinguen entre preguntas cerradas y abiertas, preguntas de bajo nivel y alto nivel, etc. Así, por ejemplo, una de las clasificaciones más conocida es la que distingue entre preguntas de *alto nivel* (las que requieren manipulación de la información y reflexión) y preguntas de *nivel bajo* (que sólo requieren recordar la información) (McCormick y Pressley, 1997). Así, frecuentemente se observa que en el contexto del aula la mayoría de las preguntas que realizan los profesores se dirige fundamentalmente al recuerdo de información (Dillon, 1988). Paralelamente, encontramos otra distinción muy frecuente entre tipos de preguntas, que hace referencia a *preguntas cerradas* y *preguntas abiertas*. Las primeras suelen dar lugar a respuestas cortas y muy concretas, entre un número limitado de posibles alternativas. Las segundas requieren del estudiante una mayor elaboración de sus respuestas. En algunos estudios se ha comprobado, por ejemplo, que el formato de las preguntas induce determinadas respuestas en los estudiantes, Incluso se ha comprobado cómo una pregunta que sólo exija al sujeto responder *sí* o *no* induce, por su mismo formato, a responder, incluso en el caso en que el sujeto no conozca la respuesta (Waterman, Blades y Spencer, 2001). Un ejemplo de este tipo de pregunta podría ser preguntar a un niño, mientras se le enseña una foto: “¿tenía Juan el arma?”.

El niño tenderá a responder *sí* o *no*, aunque en la foto realmente no aparezca ningún arma.

Los estudios sobre comprensión lectora no dan la misma importancia a todas las preguntas. Unas se consideran más importantes que otras. Muchos autores consideran más importantes las preguntas que hacen referencia a los antecedentes causales de ciertos hechos o eventos, así como a las relativas a las metas u objetivos de las acciones de los personajes. Son importantes porque ayudan enormemente a clarificar el discurso. Tanto es así, que autores como Graesser, Singer y Trabasso (1994) afirman que la comprensión se produce gracias a un proceso continuo de búsqueda de explicaciones. Es como si la persona que tratara de entender algo se estuviese respondiendo a sí misma una serie de “*por qué*” durante todo el transcurso de la lectura. Las preguntas “*¿por qué?*” se consideran esenciales porque se dirigen hacia los antecedentes causales y los objetivos, y constituyen elementos imprescindibles para establecer una conexión clara y consistente del discurso (León y Peñalba, 2002). Hay, sin embargo, otra serie de preguntas igualmente importantes en las que la comprensión no procede de la misma forma a la hora de buscar respuestas, como son “*¿cómo?*” o “*¿cuál es la consecuencia?*”, a las que los sujetos están menos acostumbrados (Graesser y cols., 1994). Este tipo de preguntas se considera importante no sólo en lo relativo a la lectura, sino también en el contexto educativo cuando, por ejemplo, un profesor trata de comprobar si un alumno ha comprendido cómo se produce una determinada reacción química, cuáles son los factores que hacen que se produzca la lluvia ácida o por qué el personaje de un cuento no llega a tiempo a su cita.

3.- La interacción pregunta-respuesta en el ámbito educativo: Sugerencias para el docente y el orientador

El grueso de la investigación sobre estos temas aporta dos importantes implicaciones para la instrucción. Por un lado, las diferentes características de las preguntas y respuestas (e.g., formato o tipo de preguntas), pueden resultar muy útil *para evaluar en qué grado se han comprendido unos determinados contenidos* y, de esta

manera, proporcionar un instrumento de medida de la comprensión. En este sentido, tanto las preguntas formuladas por el docente como las formuladas por los alumnos proporcionan pistas acerca de la comprensión de estos últimos. Así, también resulta muy interesante para la evaluación de la comprensión el análisis de las *preguntas formuladas por los propios estudiantes*. Lejos de ser incidentales, estas preguntas pueden suponer una llave para llegar a su pensamiento y a su nivel de aprendizaje. A este respecto, es comúnmente asumido que los alumnos apenas formulan preguntas en el aula. Sin embargo, el análisis de las posibles preguntas que formularan podría aportar *información muy rica acerca de los conocimientos de los que parte el alumno* y de su nivel de comprensión. Además, algunos autores consideran que el hecho de que un alumno realice preguntas ya indica que se siente comprometido con su propio aprendizaje (Dillon, 1988).

La segunda implicación para la educación de la investigación sobre la interacción preguntas-respuestas es que ésta permite estudiar cómo la elaboración de preguntas (bien a uno mismo o bien a otros) ayuda a la *consecución de un mejor aprendizaje* (Bielaczyc, Pirolli y Brown, 1995; Chi, de Leeuw, Chiu y LaVancher, 1994; King, 1994). El supuesto del que parten estos estudios es que la actividad constructiva que conlleva la realización de preguntas y respuestas genera un procesamiento más elaborado de la información, lo que favorece, a su vez, un aprendizaje más profundo. A continuación, pasaremos a considerar con más detalle estas dos aplicaciones.

3.1 Evaluación de la comprensión en el ámbito educativo

La interacción más frecuente en el contexto del aula es aquella en la que el profesor formula una pregunta, los alumnos intentan responderla, dándose a continuación algún tipo de evaluación por parte del profesor (McCormick y Pressley, 1997). Como ya se ha mencionado, el supuesto del que se parte en este tipo de interacciones cotidianas es que el estudiante debe poseer una representación mental adecuada del tema tratado que le permita responder a la pregunta formulada. En otras

palabras, el estudiante debe tener la cabeza "mínimamente amueblada" de conocimientos útiles para responder de manera satisfactoria a la pregunta. Dada esta situación, puede analizarse entonces la interacción profesor-alumno bajo dos posibles puntos de vista. Uno de ellos se situaría en el tipo de preguntas que puede formular el profesor a los estudiantes. Estas preguntas se dirigirían a evaluar diferentes niveles de representación mental o, dicho en otras palabras, hasta qué punto el estudiante ha comprendido (o se ha estancado en) una determinada información. El otro punto de vista se refiere a las posibles respuestas de los estudiantes. Cualquiera de estos dos puntos de vista puede resultar extremadamente útil para la elaboración de medidas de comprensión.

A continuación, reseñaremos algunos estudios realizados con clara orientación educativa y que nos pueden ofrecer pistas sobre cómo ambos aspectos (el tipo de preguntas y el tipo de respuestas) pueden ser operativizados en el aula con el fin de obtener medidas más fiables de los niveles de comprensión de los estudiantes.

Entrevistas semi-estructuradas

Algunos autores se han interesado por cómo la interacción entre preguntas y respuestas, en un sentido general, puede resultar más valiosa para evaluar la comprensión. Así, por ejemplo, Seda y Pearson (1991) defienden la utilización de entrevistas (abiertas y semi-estructuradas) como método complementario para la evaluación de la comprensión de los estudiantes. En el caso de las entrevistas abiertas, el profesor puede realizar preguntas basadas en las respuestas precedentes, con lo que contrasta sus "hipótesis" acerca de las creencias y la comprensión del estudiante. Este método que podría equipararse al diálogo socrático, precisa de grandes dosis de habilidad por parte del profesor. Sin embargo, en el contexto del aula se ha comprobado que el docente suele ceñirse al planteamiento de preguntas cuyo único fin es demandar a los estudiantes respuestas convergentes, únicas y sencillas, y no son habituales las preguntas divergentes, que estimulen el pensamiento de los alumnos (Nix, 1985). Por ello, quizás sea más asequible y practicable en el aula optar por las entrevistas semi-estructuradas, pues se acomodan mejor a las interacciones de pregunta-respuesta que se

dan en los contextos cotidianos del aula. Los beneficios que puede aportar esta forma de evaluar (e.g., flexibilidad, implicación de procesos de razonamiento, adecuación al aula, etc.) convierten las entrevistas semi-estructuradas en una alternativa viable. Este tipo de entrevista puede complementar a otro tipo de evaluaciones de la comprensión (Seda y Pearson, 1991).

Categorías de preguntas específicas

Otra forma de evaluación de la comprensión es a través de un procedimiento más elaborado y específico, como sería el propuesto por Chi, de Leeuw, Chiu y LaVancher (1994). Estos autores diseñaron categorías sobre preguntas específicas, de manera que cada una de ellas se dirigiera a un tipo determinado de conocimiento. En su estudio, establecieron una categorización de preguntas y un modelo de respuesta con el objeto de evaluar la comprensión sobre un texto que trataba el sistema circulatorio humano. Chi y cols. (1994) diseñaron una serie de preguntas, basándose en los tipos de conocimientos que podían ser evaluados: bien el que podía ser codificado directamente del texto, o bien el que debía integrarse o inferirse del que aparecía explícitamente en el texto. Para ello, descompusieron el texto según los diferentes componentes o estructuras físicas del sistema circulatorio humano descritos en él. Identificaron los diferentes tipos de relaciones que se establecían entre rasgos, componentes y el sistema circulatorio en su conjunto. De esta forma, consiguieron identificar cada oración del texto con el tipo de información que contenía. Pretendían así predecir exactamente qué conocimiento evaluaba cada pregunta y si este conocimiento podía extraerse directamente a partir de una oración o si, por el contrario, debía ser inferido.

Como puede verse en la tabla 2, Chi y cols. (1994) diseñaron cuatro categorías de preguntas. La primera categoría (*literales*) incluía preguntas que no obligaban al sujeto a realizar ningún tipo de inferencia. Para contestarlas bastaba con referirse a la información explícita en una oración del texto. Sólo sería necesario un nivel de procesamiento superficial. Por ejemplo, si la oración al caso fuese “*La hemoglobina es realmente la molécula que transporta oxígeno y dióxido de carbono*”, una pregunta que incidiera en su función podría ser “*¿Qué transporta la hemoglobina?*”, la respuesta

correcta (*oxígeno y dióxido de carbono*) apenas demanda a los sujetos una codificación básica del texto.

La segunda categoría de preguntas, que los autores denominan *preguntas de inferencia de comprensión*, pretendía evaluar hasta qué punto los sujetos realizan inferencias para comprender el texto (e.g., *¿Por qué la distribución del oxígeno sería menos eficiente si hubiera un agujero en el septum?*). Aunque se dirigían a la información explícita, estas preguntas, a diferencia de las anteriores, demandaban de los sujetos la realización de inferencias para conectar la información de dos o más líneas del texto o de párrafos no consecutivos.

Por su parte, la tercera categoría de preguntas (*preguntas de inferencia de conocimiento*) ya requiere de la generación de nuevo conocimiento. Para contestarlas, los sujetos debían poseer tanto una buena comprensión del texto como hacer uso de su conocimiento previo, fuera éste del dominio concreto del texto, del sentido común o del conocimiento que los autores llamaban “cotidiano” (e.g., *¿Por qué la vena pulmonar no tiene válvula?*). En la tabla se pueden ver los cuatro tipos de preguntas que los autores incluyeron en esta categoría que, por el tipo de inferencias que requieren, ofrecen ya posibilidades de evaluar el grado de profundidad con que los sujetos han comprendido el texto.

Por último, Chi y cols. (1994) desarrollaron un cuarto tipo de preguntas, que denominaron de *salud*. Estas preguntas requerían para su contestación que los sujetos utilizaran los conocimientos adquiridos a partir del texto, aplicándolos a una situación novedosa. Un ejemplo de este tipo de preguntas sería el siguiente:

“Algunas mordeduras de serpiente pueden ser peligrosas, ya que el veneno de la serpiente puede causar parálisis muscular [...]. ¿Cómo es posible que una persona muera en un corto período de tiempo desde la mordedura de la serpiente a pesar de que la mordedura se produjo en el tobillo?”

Los participantes, para contestarlas, debían tener en cuenta diferentes partes del texto, que hacían referencia a las propiedades del sistema circulatorio como sistema

cerrado y utilizar ese conocimiento aplicándolo a una situación que no aparecía explícitamente en el texto. Por tanto, el que los sujetos respondiesen adecuadamente al tercer y cuarto tipo de preguntas indicaría que estaban haciendo uso de una estructura de conocimiento que se correspondería al modelo de situación del texto.

CATEGORÍAS	QUÉ EVALÚAN
Categoría 1 <i>Literales</i>	Generadas a partir de información explícita en el texto
Categoría 2 <i>Inferencias de comprensión</i>	Se basan en información explícita, pero exigen la integración de dos o más líneas o párrafos no consecutivos
Categoría 3 <i>Inferencias de conocimiento</i>	Requieren la generación de nuevo conocimiento. Las hay de varios tipos: <ul style="list-style-type: none"> a. A partir de la estructura y el comportamiento, requieren inferir la función de un componente b. Exigen inferir la función y relacionarla con un rasgo de otro componente. c. Requieren relacionar un rasgo inferido con una función de todo el sistema o bien con un proceso. d. El cuarto tipo de preguntas requiere inferir varias nociones y razonar a partir de ellas. Gran parte del razonamiento necesario se basa en el “sentido común”
Categoría 4 <i>(Aplicación a la) Salud</i>	Evalúan la comprensión de las implicaciones del sistema circulatorio.

Tabla 2: Categorías de preguntas según la información que exigen (Adaptado de Chi y cols, 1994)

En resumen, las preguntas diseñadas por Chi y cols. permiten conocer exactamente qué tipo de conocimiento se requiere y su fuente, puesto que están basadas en una codificación previa del texto. A este respecto y en relación con las implicaciones educativas, el trabajo previo que el profesor realizase sobre los materiales le ayudaría a conocer, a través de las respuestas de sus alumnos, el nivel de comprensión que éstos han alcanzado.

Otro estudio relacionado con la evaluación de la comprensión es el de King (1994). Esta autora estudia el efecto que la enseñanza de estrategias de formulación de preguntas y autoexplicaciones tiene sobre el aprendizaje. Además de las aplicaciones que se derivan para la mejora del aprendizaje, que veremos en el siguiente apartado, en su estudio destaca el uso de diferentes medidas de evaluación de la comprensión. Estas medidas se relacionan con la evaluación de la comprensión a través de las preguntas de los propios alumnos que antes mencionábamos. Para clasificar las preguntas y respuestas que emiten los sujetos utiliza un esquema de codificación que le permite analizar hasta qué punto los sujetos se basan únicamente en la información explícita en el texto, o van más allá de dicha información, realizando inferencias a partir de éste o conectando los nuevos contenidos con sus conocimientos previos (ver tabla 3).

TIPO DE PREGUNTA	ACTIVIDAD DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
<p>Pregunta de integración:</p> <p>El sujeto va más allá de lo que se ha explicitado en la lección; conecta ideas, pide una explicación, una inferencia, una justificación...</p>	<p>Integración del conocimiento</p> <p>El sujeto realiza nuevas conexiones o va más allá de los contenidos que aparecen en la lección; explicaciones, inferencias, relaciones entre ideas, justificaciones, afirmaciones que unen contenidos de la lección con material externo a ella (conocimiento previo o experiencia)</p>
<p>Preguntas de comprensión:</p> <p>Pide que se describa un proceso o término</p>	<p>Asimilación de conocimiento</p> <p>Definiciones, descripciones o material parafraseado en las palabras del propio estudiante</p>
<p>Preguntas factuales:</p> <p>Piden recuerdo de hechos o de otro tipo de información que aparece explícitamente en el texto</p>	<p>Reformulaciones</p> <p>Afirmaciones sencillas acerca de información factual extraída directamente de la lección o del conocimiento previo</p>

Tabla 3: Esquema de codificación de la generación de preguntas y la construcción de conocimiento (King, 1994).

3.2.- La interacción pregunta-respuesta cómo método para la mejora de la comprensión

Otra de las aplicaciones de la investigación sobre preguntas y respuestas en el campo educativo tiene que ver con el uso de esta interacción para fomentar la comprensión y el aprendizaje. A este respecto, McCormick y Pressley (1997) se preguntan si los miles de preguntas a las que se somete a los estudiantes durante sus años de escolarización tienen alguna influencia efectiva sobre el aprendizaje. Un supuesto ampliamente aceptado dentro de la educación es que las preguntas del profesor estimulan los procesos de pensamiento del estudiante. Sin embargo, varios estudios demuestran que el hecho de que el profesor formule preguntas de alto nivel no necesariamente conduce a respuestas del mismo tipo por parte de los alumnos (e.g., Dillon, 1982, 1985a). Es decir, que los profesores adopten una orientación profunda a la hora de formular sus preguntas les puede ayudar a realizar una mejor evaluación del aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, por mucho que el profesor "huya" de las preguntas de bajo nivel que antes definíamos, este esfuerzo no es suficiente para lograr una mejora del aprendizaje de sus alumnos.

Por ello, en este apartado defendemos que la interacción pregunta-respuesta y la actividad constructiva que se requiere tienen, por su misma naturaleza, una aplicación directa en este ámbito. Los docentes pueden utilizarla para estimular un procesamiento más activo por parte de los estudiantes y, por lo tanto, favorecer su comprensión gracias a la colaboración activa de éstos. Algunos estudios experimentales han demostrado que, bajo ciertas condiciones, pueden modificarse tanto la frecuencia como el tipo de preguntas realizados por los estudiantes (para una revisión, véase Dillon, 1985b). De hecho, existe abundante evidencia empírica del efecto beneficioso de enseñar a los estudiantes a formular "buenas" preguntas y de que tal entrenamiento produce mejoras en el aprendizaje (e.g., Beck, McKeown, Hamilton y Kucan, 1997; Davey y McBride, 1986; King, 1989; Palincsar y Brown, 1984; Rosenshine y Trapman, 1992; Singer y Donlan, 1982). Los estudiantes podrían formular estas preguntas tanto a sí mismos como a otros estudiantes o al profesor.

Un ejemplo de la generación de preguntas para el fomento del aprendizaje lo podemos encontrar en el estudio realizado por King (1994), ya mencionado anteriormente. En esta investigación se analizaba el efecto de la enseñanza de

estrategias de formulación de preguntas y de la realización de autoexplicaciones sobre el aprendizaje. Dos tipos de resultados previos guiaban su estudio. El primero se refería a la estrategia cognitiva que se orienta mediante cierto tipo de preguntas con el objeto de facilitar los procesos de pensamiento que ayuden a generar sus propias preguntas sobre el material de estudio. En este sentido, diferentes estudios han demostrado que este tipo de actividad constructiva induce a generar explicaciones elaboradas, inferencias, justificaciones, especulaciones, etc., consideradas formas complejas de construcción del conocimiento y, consecuentemente, aprendizaje (King, 1989, 1990; King y Rosenshine, 1993). El segundo grupo de estudios en los que se basó King sugería que la efectividad del procedimiento de realización de preguntas era atribuible al formato de las preguntas (King y Rosenshine, 1993). Es decir, el uso de distintos tipos de preguntas dirigidas fomentaría la construcción de estructuras de conocimiento cualitativamente diferentes. En concreto, aquellas preguntas que conectasen el nuevo material con estructuras de conocimiento ya existentes conllevarían la construcción de formas de conocimiento más elaboradas por parte de los alumnos (Mayer, 1980, 1984; Perkins y Salomon, 1989; Pressley, Wood, Woloshyn, Martín, King y Menke, 1992).

En este estudio, King dividió a los sujetos en tres grupos (control, realización de preguntas en relación con el tema y realización de preguntas en relación con su experiencia previa). Todo el estudio se realizó en el aula. Los tres grupos recibieron el mismo entrenamiento en la forma de generar explicaciones y asistían en el aula a unas sesiones en que el profesor presentaba una serie de temas de ciencia. Los participantes intervinieron en discusiones realizadas por pares en las que preguntaron y respondieron una serie de cuestiones que habían sido elaboradas por ellos mismos y encaminadas a estimular las conexiones entre ideas pertenecientes a un mismo tema.

Los dos grupos experimentales recibieron, previamente a las discusiones, entrenamiento en realización de preguntas. King consideró dos tipos de preguntas en su entrenamiento, a las que denominó *preguntas de memoria* y *preguntas de pensamiento*. Estas últimas las subdividió en preguntas de *comprensión* (que comprobaban si el alumno había aprendido bien el tema: “*te piden una definición en tus propias palabras o que cuentes, en tus propias palabras, algo que hayas aprendido*”) y preguntas de

conexión (que conectaban diferentes ideas del tema). El profesor les explicó a los grupos experimentales las diferencias entre ambas, les proporcionó ejemplos y utilizó procedimientos de modelado y andamiaje para ayudar a su adquisición. Los resultados mostraron una mayor actividad constructiva y unos mejores resultados en las pruebas de comprensión por parte de los sujetos entrenados en la realización de preguntas respecto al grupo control. Se observó además que el grupo que realizó preguntas basadas tanto en el tema de estudio como en la experiencia y el conocimiento previos llevó a cabo una actividad constructiva más compleja que redundó, a su vez, en un mayor aprendizaje respecto al grupo que discutió únicamente en base a preguntas basadas en el tema.

Otro estudio sobre el efecto del entrenamiento en estrategias de realización de preguntas, en este caso a uno mismo, es el realizado por Bielaczyc, Pirolli y Brown (1995) en el ámbito de la resolución de problemas. En su trabajo, estos autores entrenaron al grupo experimental en diversos tipos de estrategias de autoexplicación y autorregulación con el fin de que las usasen en el aprendizaje de los contenidos de un curso de programación. El grupo experimental, tras recibir unas lecciones preliminares sobre los contenidos del curso, fue entrenado en estrategias referidas tanto al texto y los ejemplos de los materiales de instrucción como a la conexión entre ambos. El grupo control, tras las sesiones preliminares, recibió el mismo tipo de intervención, pero sin entrenamiento explícito en autoexplicaciones. Una de las fases más importantes del entrenamiento consistía en un método de autointerrogación en el que se proporcionaba a los estudiantes una serie de preguntas con el objeto de que se las planteasen respecto a las diferentes estrategias de autoexplicación y autorregulación. Estas preguntas eran del tipo: “¿cuál es el propósito de este código?”, “¿cómo consigue alcanzarlo?” o “¿puedes identificar subpartes del código?”. De esta manera, el método de autointerrogación pretendía favorecer en los alumnos una actitud de discusión respecto a las estrategias entrenadas (de forma que no fueran asumidas como meras “fórmulas” de manera acrítica). Los resultados de este estudio demostraron que los sujetos del grupo experimental mejoraron significativamente tanto en la adquisición de este tipo de habilidades cognitivas como en la ejecución en comparación con el grupo control.

A pesar de la evidencia empírica que indica el efecto positivo que la generación de preguntas por parte de los propios estudiantes puede tener sobre su aprendizaje, se constata que los contextos del aula no siempre favorecen esta actividad (Graesser y Person, 1994; Otero y Graesser, 2001). Sin embargo, no suponemos aquí una relación unidireccional entre las oportunidades que proporcionan estos contextos y sus consecuencias sobre la conducta de los estudiantes. Es decir, aunque se favoreciese la realización de preguntas por parte de los alumnos, esto no garantizaría, por sí mismo, la mejora de su comprensión. De hecho, también son muchos los resultados que apoyan la idea de que los estudiantes suelen generar preguntas superficiales cuando tienen la oportunidad (Dillon, 1988; Graesser y Person, 1994). Algunos autores interpretan este hecho basándose en el supuesto que generar *buenas* preguntas exige del estudiante un conocimiento específico de dominio bastante considerable (Miyake y Norman, 1979). Como señalan Miyake y Norman: "*para realizar una pregunta, se debe saber lo suficiente para saber lo que no se sabe*". A pesar de todo, y como sugieren Otero y Graesser (2001), existen suficientes razones para mantener una postura optimista respecto al posible desarrollo de entornos de aprendizaje que fomenten la mejora de la realización de preguntas y del aprendizaje.

Lo visto hasta ahora son apenas algunos ejemplos de cómo la investigación sobre el campo de las preguntas y respuestas puede aplicarse a un ámbito educativo, y proporcionar una serie de reflexiones o recomendaciones para la práctica diaria en este campo. A continuación, y para terminar, queremos ofrecer algunas de estas posibles recomendaciones que podrían servir de ayuda a los docentes en su práctica diaria.

4.- Consideraciones generales

En muchas de las investigaciones que se han venido mencionando hasta este punto, se hace hincapié en el importante papel que los profesores pueden jugar en la evaluación de la comprensión en sus aulas y en la toma de decisiones, dado su conocimiento en profundidad de los contextos de aula reales a los que diariamente se enfrentan (McCormick y Pressley, 1997; Person, Kreuz, Zwaan y Graesser, 1995;

Pressley, Wood, Woloshyn, Martín, King y Menke, 1992; Seda y Pearson, 1991; Wood, 1988). Si se tienen en cuenta, además, los resultados obtenidos en la investigación sobre preguntas y respuestas y sus posibles implicaciones de cara al ámbito educativo, veremos que son varias las sugerencias que pueden extraerse. Estas observaciones tienen en su base el apoyo que diferentes trabajos han ofrecido a la idea de que determinados análisis de las preguntas y respuestas que se dan en el aula permiten conocer el grado en que los sujetos han realizado inferencias de algún tipo y la estructura de conocimiento que, por tanto, poseen. También consideran los efectos que diferentes rasgos de esta interacción pueden tener sobre el propio aprendizaje.

En primer lugar podemos extraer las siguientes conclusiones referidas a la utilidad de las entrevistas en el aula. Además de tratarse de instrumentos flexibles, la información que proporcionan es muy rica y permiten la intervención individualizada. Además, los profesores pueden, gracias a su uso, dirigir interacciones breves e indicativas sobre conjuntos específicos de información, registrándolas mediante instrumentos como los sugeridos por Wood (1988) y hacérselas a varios estudiantes a lo largo del día. Por último, permitirían al docente trazar la evolución de cada estudiante a lo largo del tiempo.

Otra sugerencia que surge de la aplicación de esta investigación en el contexto del aula sería, por ejemplo, la de cambiar la tendencia generalizada por parte de los profesores a ofrecer pocas oportunidades a los alumnos para que generen sus propias preguntas o puedan elaborar de manera reflexiva sus respuestas a las preguntas que se les plantean (sin que los profesores den las respuestas cuando ellos no responden rápidamente). Según algunos estudios, la interacción debería darse, preferiblemente, en pequeños grupos de discusión que usaran preguntas *de pensamiento*. Esto redundaría en discusiones de mayor calidad en el aula, lo que podría conllevar una mejora del aprendizaje.

Basándose también en la literatura sobre el tema, autores como McCormick y Pressley (1997) proporcionan una serie de orientaciones concretas para facilitar la realización de preguntas en el aula por parte del profesor. Así, sugieren que: primero, se

preparen las preguntas con antelación; segundo, pidan a los estudiantes que repitan la pregunta antes de contestarla; y, tercero, les den tiempo suficiente para que piensen sus respuestas. Estos autores también sugieren que, una vez que los estudiantes hayan respondido a las preguntas formuladas, los profesores proporcionen retroalimentación, de forma que todos conozcan la respuesta adecuada; refuercen el fragmento correcto de aquellas respuestas que sean parcialmente adecuadas ("*Bien, has respondido una parte de la pregunta, pero ¿qué me dices de...?*"); planteen relaciones entre respuestas previas y lo que se acaba de responder; y animen a que otros estudiantes ofrezcan respuestas a las preguntas formuladas.

Respecto al nivel de las preguntas que el profesor realiza en el aula, estos mismos autores sugieren que se cuestionen, por ejemplo, si estas preguntas pueden responderse en una o dos palabras (con lo que es más probable que se trate de una pregunta de bajo nivel) o si exigen, al menos, una o más frases (con lo que aumentaría la probabilidad de que se tratase de una pregunta de alto nivel). También sugieren que se observe si, a la hora de responder a una pregunta, los estudiantes lo hacen de una manera rápida o si, por el contrario, parecen reflexionar antes de disponerse a contestarla. Por último, señalan también que se analice la rapidez con que los estudiantes dan sus respuestas y si las elaboran mientras responden. Si los alumnos, por ejemplo, enumeran sus respuestas rápidamente, es más probable que sean de bajo nivel.

Por su parte, Dillon (1988) propone que el profesor puede seguir, entre otras, tres estrategias fundamentales con el fin de favorecer los procesos de pensamiento en el estudiante: a), realizar más preguntas y, entre ellas, aquellas que no requieran el mero recuerdo de hechos; b), preguntar a un ritmo más pausado, de forma que antes y después de realizar una pregunta deje pausas para la reflexión por parte de los estudiantes; y c), no cambie precipitadamente ni de pregunta ni de alumno, sino que más bien deje que éste marque el ritmo de las preguntas, mediante un seguimiento atento de sus respuestas.

Estas sugerencias son sólo algunas de las múltiples que la investigación sobre preguntas y respuestas nos ofrece dentro del ámbito educativo. Esperamos que sirvan

como botón de muestra de lo enriquecedora que puede llegar a ser la relación entre investigación y práctica educativa. No queremos finalizar sin recordar lo que ya insistían algunos clásicos: como Sócrates señalaba (citado por Platón), sería fundamental en la educación de nuestros estudiantes “una ley que les obligase a dedicarse a la disciplina que les haría maestros de la técnica de realizar y responder preguntas” (Republica VII.534 Platón; en Dillon, 1988).

Referencias bibliográficas

- Allen, J. (1987). *Natural language understanding*. Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings.
- Almasi, J.F. (1993). *The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature*. Tesis inédita. University of Maryland, Department of Curriculum and Instruction, College Park.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., Hamilton, R.L. y Kucan, L. (1997). *Questioning the Author: An approach for enhancing student engagement with text*. Delaware: International Reading Association.
- Bielaczyc, K., Pirolli, P.L. y Brown, A. (1995). Training in self-explanation and self-regulation strategies: Investigating the effects of knowledge acquisition activities on problem solving. *Cognition and Instruction*, 13 (2), 221-252.
- Bransford, J.D. y Stein, B.S. (1993). *Solución IDEAL de problemas*. Barcelona: Labor.
- Chi, M.T.H., de Leeuw, N., Chiu, M.H. y LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 437-477.
- D'Andrade, R.G. y Wish, M. (1985). Speech act theory in quantitative research on interpersonal behavior. *Discourse Processes*, 8, 229-259.
- Davey, B. y McBride, S. (1986). Generating self-questioning after reading: A comprehension assist for elementary students. *Journal of Educational Research*, 80 (1), 43-46.
- Dillon, J. T. (1982). The effect of questions in education and other enterprises. *Journal of Curriculum Studies*, 14, 127-152.
- Dillon, J. T. (1985a). Using questions to foil discussion. *Teaching and teacher*

education, 1, 109-121.

- Dillon, J.T. (1985b). The remedial status of student questioning. Comunicación presentada en *The conference on Questioning as a Knowledge-seeking method*, Florida State University, Tallahassee.
- Dillon, J. T. (1988). Questioning in education. En M. Meyer (Ed.), *Questions and questioning* (pp. 98-117). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Graesser, A.C. y Person, N.K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal, 31*, 104-137.
- Graesser, A.C., Person, N. y Huber, J. (1992). Mechanisms that generate questions. En T. Lauer, E. Peacock y A.C. Graesser (Eds.), *Questions and information systems* (pp. 167-187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graesser, A.C., Person, N.K. y Huber, J. (1993). Question asking during tutoring and in the design of educational software. En M. Rabinowitz (Ed.), *Cognitive science foundations of instruction* (pp. 149-172). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graesser, A.C.; Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review, 101*, 371-395.
- Hyman, R.T. (1979) *Strategic questioning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- King, A. (1989). Effects of self-questioning training on college students' comprehension of lectures. *Contemporary Educational Psychology, 14*, 366-381.
- King, A. (1990). Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning. *American Educational Research Journal, 27*, 664-687.
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal, 31*, 338-368.
- King, A. y Rosenshine, B. (1993). Effects of guided cooperative questioning on children's knowledge construction. *Journal of Experimental Education, 61*(2), 127-148.
- Lehnert, W.G. (1978). *The process of question answering*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- León, J.A. y Escudero, I. (2003). Protocolos verbales en el estudio de las inferencias: una metodología emergente. En J.A. León (Ed.), *Conocimiento y Discurso – Claves para Inferir y Comprender*. Madrid: Pirámide.
- León, J.A. y Peñalba, G.. (2002). Understanding causality and temporal sequence in scientific discourse. En J.C. Otero, J.A. León, y A.C. Graesser (Coord.), *The psychology of science text comprehension*.(pp. 199-221). Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum.

- Mayer, R.E. (1980). Elaboration techniques that increase the meaningfulness of technical text: An experimental test of the learning strategy hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 72(6), 770-784.
- Mayer, R.E. (1984) Aids to text comprehension. *Educational Psychologist*, 19 (1), 30-42.
- McCormick, C.B. y Pressley, M. (1997). *Educational Psychology. Learning, instruction, assessment*. New York, NJ: Longman.
- Menke, D. y Pressley, M. (1994). Elaborative interrogation: Using ‘why’ questions to enhance the learning from text. *Journal of Reading*, 8, 642-645.
- Miyake, N. y Norman, D.A. (1979). To ask a question, one must know enough to know what is not known. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 357-364.
- Nix, D. (1985). Notes on the efficacy of questioning. En A.C. Graesser y J.B. Black (Eds.), *The psychology of questions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olson, G.M., Duffy, S.A. y Mack, R.L. (1985). Question-asking as a component of text comprehension. En A.C. Graesser y J.B. Black (Eds.), *The Psychology of Questions* (pp. 219-226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Otero, J. y Graesser, A.C. (2001). PREG: Elements of a model of question asking. *Cognition and Instruction*, 19 (2), 143-175.
- Palincsar, A.S. y Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Person, N.K., Kreuz, R.J., Zwaan, R. y Graesser, A.C. (1995). Pragmatics and pedagogy: Conversational rules and politeness strategies may inhibit effective tutoring. *Cognition and Instruction*, 13, 161-188.
- Perkins, D.N. y Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18, 6-25.
- Pressley, M.; Wood, E.; Woloshyn, V.E.; Martín, V.; King, A. y Menke, D. (1992). Encouraging mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning. *Educational Psychologist*, 27, 91-109.
- Rosenshine, B. [V.] y Trapman, S. (1992). Teaching students to generate questions: A review of research. Comunicación presentada en *The annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco (Abril 1992).
- Seda, I. y Pearson, D. (1991). Interviews to assess learner’s outcomes. *Reading Research and Instruction*, 31 (1), 22-32.

- Schank, R.C. y Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Singer, H. y Donlan, D. (1982). Active comprehension: Problem solving schema with question generation for comprehension of complex stories. *Reading Research Quarterly*, 17, 166-186.
- Singer, M.; Graesser, A.C. y Trabasso, T. (1994). Minimal or global inference during reading. *Journal of Memory and Language*, 33, 421-441.
- Waterman, A.H., Blades, M. y Spencer, C. (2001). Interviewing children and adults: The effect of question format on the tendency to speculate. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 521-531.
- Wood, K.D. (1988). Techniques for assessing students' potential for learning. *The Reading Teacher*, January, 440-447.

Al día

María Cecilia Ainciburu

Università di Siena (Italia)

Universidad Antonio de Nebrija

La sección “Al día” contiene una revisión de la bibliografía específica sobre el tema central del artículo que se presenta y se discute en la correspondiente edición de esta Revista. Además, intenta ilustrar los puntos relevantes del debate científico de los últimos cinco años por medio de otras secciones temáticas donde se señalan algunos artículos recientes que pueden interesar a los estudiosos de la lingüística aplicada al español como lengua extranjera.

En este apartado no se pretende recopilar una bibliografía completa sobre el tema, sino seleccionar artículos de interés para el investigador. Nuestros lectores pueden señalar otras referencias bibliográficas que puedan resultarles de interés, escribiendo a ainciburu@unisi.it.

Inferencia y lengua materna

CANET-JURIC, L. (2009). Análisis de una tarea de inferencias y una tarea de monitoreo: reporte de resultados de una prueba piloto. *Revista científica electrónica de Psicología ICSa-UAEH*.5, 145-180.

El objetivo de este estudio fue el diseño, adaptación y prueba piloto de dos instrumentos para evaluar procesos de alto nivel en comprensión lectora, es decir, inferencias y monitoreo. Por un lado se adaptó a nuestro medio una tarea de realización de inferencias (Oakhill, 1982), y por el otro, en base a Markman (1979) y Cain, Oakhill y Bryant (2004) se diseñó una tarea de detección de errores para evaluar monitoreo de la comprensión. Para ambas, se realizó un diseño iterativo en función de consultas a jueces, y finalmente se evaluó de forma preliminar sus propiedades psicométricas en una muestra piloto. Los resultados preliminares indican la bondad de estos instrumentos para evaluar estas variables incorporando las modificaciones producto del análisis estadístico.

GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2009). Inferencias en grupos infantiles de lectura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-gonzalezgarcia.html>

Este artículo se enfoca en la información no literal de un texto, que puede inferirse a partir de claves o indicios que el propio texto ofrece. A esto se le llama texto implícito o inferencia, por el proceso de pensamiento que estimula. Las fuentes explícitas que conducen a una recuperación de la información se relacionan con otras de información implícita, cuya importancia actualmente está en aumento. En el presente estudio se analizó, durante dos ciclos escolares, la forma en que dos profesoras interpretan tres cuentos, y establecen una discusión conjunta al dividir la clase en grupos de tres niños. La muestra se conformó por dos aulas de dos escuelas públicas urbanas de Burgos capital

(España), y de dos escuelas públicas de Tampico (México). Ello permitió observar el valor porcentual creciente en el grupo centrado en la comprensión del texto, y porcentajes muy inferiores en el grupo que percibe la comprensión como objetivo secundario.

CALLEJA M. ; RODRIGUEZ-SANTOS J.1 ; TORRES S. ; GARCIA-ORZA J. (2009): La generación de inferencias causales de naturaleza emocional en sujetos con alto y bajo nivel lector Infancia y aprendizaje vol. 32, n^o4, pp. 583-595:

Se analizan las habilidades de lectura de los estudiantes en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para hacer inferencias causales de contenido emocional. El objetivo era comprobar si la activación de los estados emocionales de los protagonistas en un texto narrativo está mediada por el nivel de lectura de los individuos. Cuarenta y cinco estudiantes de edades comprendidas entre 12 - y 16-años se clasificaron en tres niveles en términos de sus habilidades de lectura. Posteriormente, se leyó una serie de historias cortas con un mismo ritmo de la técnica de la lectura. Los resultados confirman la hipótesis anterior de que la activación de los estados emocionales de los protagonistas de las historias fue mediada por el nivel de lectura de los estudiantes

Inferencia y segundas lenguas

MARTÍNEZ, M. (2007). La distancia entre la elipsis y el referente en la lectura de textos expositivos en inglés como lengua extranjera. *Laurus*, 13, 432-450.

DE DOÑA M., MARCOVECCHIO, M., MARGARIT, V. Y L URETA (2008)
Tipología de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora en inglés, *Revista Red*. Actualmente en:
<http://revistas.um.es/red/search/titles?searchPage=7>

En el presente trabajo se propone una tipología de estrategias que promuevan la comprensión de textos científicos en inglés en una modalidad a distancia. Son cada día más numerosas las propuestas pedagógicas soportadas por las nuevas tecnologías, por lo que se ha vuelto imperativo ofrecer programas y cursos no convencionales que contemplen la inclusión de la enseñanza de la lecto-comprensión en inglés.

En base a nuestra experiencia en la modalidad presencial, un lector eficiente debe contar con el conocimiento y manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas involucradas en el proceso de lectura. Asimismo, debe desarrollar estrategias de decodificación que le permitan abordar textos en el idioma inglés. Sumado a esto, en un entorno a distancia, el proceso se vuelve más complejo ya que el lector debe adquirir estrategias de manejo de las TICs. A partir de la tipología sugerida, el lector hará uso de aquellas que le sean pertinentes según la problemática cognitiva planteada y su propio estilo de aprendizaje.

Nuestra propuesta surge de la necesidad de facilitarle al estudiante enfrentar el doble desafío que implica por un lado, desenvolverse en un entorno virtual y por el otro, abordar textos de su especialidad en un idioma desconocido.

Inferencia y español como lengua extranjera

TALLEI, J (2009). La lectura en lengua extranjera: una experiencia con el hipertexto. Actualmente en <http://www.hipertexto2009.com.br/anais/g-l/la-lectura-en-lengua.pdf>

El presente trabajo presenta un proyecto realizado con los alumnos de español optativo del Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Campus I, Belo Horizonte. El proyecto tiene como objetivo trabajar la lectura en lengua extranjera fomentando el aprendizaje constructivista. Se pretendió leer en internet buscando enlaces alternativos y creando hipervínculos hipertextuales, fomentando la participación en grupo para crear nuevos textos. Mencionado proyecto se expuso en un blog creado para tal fin, introduciendo al alumno en el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y motivándolo al lectura y escritura en nuevos escenarios de aprendizaje

LOPEZ ALONSO, C Y SERE BABY, A. (2009). La construcción del sentido en lengua extranjera: contexto e inferencia. *RES Galatea*

La finalidad de este estudio es examinar las nociones de contexto y actividad inferencial, como desencadenantes del sentido en el proceso de lectura, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Según las autoras, el texto es un objeto lingüístico y un producto social; las noción de géneros o superestructura constituyen los principios básicos que rigen la organización y el significado general del texto.