

1. INFORME PROYECTO

1. Identificación del proyecto:

1.1. Título y código del proyecto: Aproximación al funcionamiento inferencial en la comprensión de textos narrativos en niñ@s de primero y tercero de primaria.
1.1. Número del código que lo respalda: 065164
1.2. Nombre del investigador principal: Blanca Cecilia Orozco
1.3. Nombre del grupo de investigación: Lenguaje, Cognición y Educación
1.4. Nombre de la entidad ejecutora: Universidad del Valle
1.5. Fecha de presentación del informe: 28 de Septiembre de 2007

2. Resumen:

Esta investigación se centra en el estudio del funcionamiento inferencial que un grupo de 40 niños y niñas de primero y tercero de primaria pertenecientes a una escuela pública de Cali, usan para comprender la dimensión intersubjetiva en un texto narrativo y cómo su uso da lugar a diferentes tipos de comprensión lectora. Los participantes fueron organizados en dos grupos de 20 niños y niñas de acuerdo a su grado escolar y rango de edad. La situación empleada para acceder a la comprensión del texto narrativo, un cuento, proponía la lectura individual de un texto narrativo y un posterior conversatorio semi-estructurado basado en preguntas y afirmaciones que presentaban posiciones antagónicas a las del texto, con el fin de que los participantes argumentaran o contra argumentaran sus acuerdos o desacuerdos con las mismas.

Cinco tipos de inferencia *off-line* fueron utilizados por los niñ@s: causal, de reacción emocional, de meta superordinada, temática y elaborativa. Los resultados del estudio muestran que todos los niñ@s utilizan todas las inferencias excepto un 15% de niñ@s de primero y un 10% de los de tercero, quienes no hicieron uso de la inferencia causal durante el conversatorio. La utilización, por parte de los niñ@s, de todos los tipos de inferencias demuestra que no es la presencia y frecuencia de ellas lo que está en juego, sino la complejidad de su funcionamiento. Redes con un mayor número de enlaces y diversidad de los tópicos a los que hacen referencia, dan cuenta de la complejidad del funcionamiento inferencial.

Para el caso de las inferencias causales el 50% de los niñ@s de primero y el 40% de los de tercero realizaron redes de un enlace, y el 50% de los niñ@s de tercero y el 35% de los de primero las realizan con dos o más. En las de reacción emocional, el 80% de los niñ@s de primero y el 70% de los de tercero hacen redes de un enlace mientras que un 30% de los tercero y un 15% de los de primero las realizan con dos o más. Con respecto a las inferencias de meta superordinada, el 85% de los niñ@s de primero y 55% de los de tercero realizan redes de un enlace, y el 45% de los de tercero y el 15% de los de primero realizan redes de dos o más.

En relación con las inferencias temáticas el 60% de los niñ@s de primero y el 35% de los de tercero generalizan el conflicto de la historia partiendo de un

episodio, el 35% de los de primero y el 40% de tercero tienen en cuenta los episodios de la primera parte del cuento, y 25% de tercero y el 5% de primero tienen en cuenta la historia como una totalidad. Respecto a las elaborativas, el 55% de los niñ@s de primero y el 25% de los de tercero caracterizan la amistad como un estado, el 45% de los niñ@s de tercero y el 30% de los de primero lo hacen a partir de la asimetría de la relación, y el 30% de los niñ@s de tercero y el 10% de los de primero dan cuenta de una amistad dinámica que se inicia como asimétrica y se transforma en simétrica al finalizar la historia.

Las diferencias en el funcionamiento de los tipos inferencial dieron lugar a tres tipos de comprensión, denominadas A, B y C. El 40% de los niñ@s de primero y el 25% de los de tercero realizan una comprensión de tipo A, el 50% de primero y el 35 % de tercero logran una comprensión tipo B, y finalmente, el 40% de los niñ@s de tercero y sólo el 10% de los de primero logran realizar una comprensión de tipo C.

3. Informe de Resultados:

OBJETIVO GENERAL

1. Explorar el funcionamiento inferencial involucrado en la comprensión de la dimensión interpersonal del texto narrativo en niñ@s de primero y tercero de primaria

El presente estudio abordó de una manera minuciosa la exploración del funcionamiento inferencial y de esta manera continuar avanzando en el estudio del papel que juegan las diferentes inferencias que intervienen en la comprensión de textos narrativos¹, específicamente en la comprensión de una de las dimensiones propias y exclusivas de este tipo de texto, la dimensión intersubjetiva.

La selección de esta dimensión del texto, permitió que los niñ@s dieran cuenta de las relaciones entre los personajes, y de cómo sus elementos constitutivos – las intenciones y las emociones que acompañan sus acciones, los programas y subprogramas narrativos que emprenden ellos para alcanzar las metas – son seguidos en el transcurso de la lectura. Esta elección resultó propicia para que a través de la inferencia, los niñ@s participantes develaran los implícitos que subyacen a los estados mentales y emocionales de los personajes.

Estas características evocan un funcionamiento inferencial específico, y por ello podría suponerse que este tipo de textos hace que el lector realice una mayor cantidad de inferencias, que ante la lectura de textos expositivos.(Garnham, 1997, citado en García Madruga et al, 1999) En estos últimos la comprensión depende en gran parte del conocimiento que el lector posee, mientras que en los narrativos se trata de que el lector pueda generar vías posibles de

¹ Entre los trabajos anteriores del Grupo de Lenguaje, Cognición y Educación se encuentran *Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en niños invidentes* (Orozco y Puche, 2003) y *La comprensión de los conflictos en los textos narrativos: una vía para la formación de competencias ciudadanas* (Orozco y Castillo, 2007)

resolución a los conflictos planteados en la historia.

Los niños de primero y tercero de primaria participantes en esta investigación leyeron un cuento que plantea una relación asimétrica entre dos actores. Cabe anotar que con el uso de este tipo de texto el estudio presenta una diferencia con otras investigaciones (Magliano, 1999; Calvo, Meseguer y Carreiras, 2001; Tapiero, van der Broek y Quintana, 2002; Allbritton, 2004) frente a lo que en ellas se define como texto. Mientras los estudios revisados utilizan párrafos cortos o frases, para esta investigación se utilizó un texto narrativo² que va más allá de una frase o de un conjunto de párrafos, pues el texto no es solamente una secuencia de oraciones, sino que, a partir de un conjunto de operaciones de diverso orden –trama y urdimbre-, se constituye como una unidad semántico-pragmática (Casamiglia, 1999).

Teniendo en cuenta lo anterior y dado que el estudio se centra en el funcionamiento cognitivo de los niños como lectores, esta investigación consideró la inferencia como su eje central pues ella constituye el núcleo del proceso de comprensión, y en el caso de la comprensión lectora la inferencia se postula como sinónimo de ella “la inferencia es sinónimo de comprensión” (García Madruga, Elosuá, Gutierrez, Luque, Gárate; 1999).

Diversos estudios sobre la inferencia y su papel en la comprensión lectora han estado centrados en su clasificación. Entre ellos se destacan los aportes de McKoon y Ratcliff (1992), y los avances de la visión constructivista (Kintsch y van Dijk, 1978; Graeser, Singer y Trabasso 1994). Los primeros marcan la diferencia entre las inferencias que son producidas automáticamente durante el proceso de lectura y aquellas controladas por las metas del sujeto. Por otro lado, la visión constructivista propone que el lector, llevado por “la necesidad de conocer” busca continuamente dar explicaciones y crear relaciones entre los diferentes elementos del texto, incorporando varios tipos de relaciones que se traducen en tipos de inferencias: referenciales, espaciales, de causa-consecuencia, emocionales, de meta, entre otras. (van den Broek y Gustafson, 1999). De acuerdo con lo anterior, los teóricos constructivistas han orientado su investigación hacia el estudio de las inferencias involucradas en el establecimiento de la coherencia del texto, y a partir de ello distinguen las inferencias que ocurren durante la codificación del texto (on-line) de las que se producen después de haberlo leído (off-line).

El presente estudio se enfocó en los diferentes tipos de inferencias propuestos por la última postura, una vez terminada la lectura del texto. De acuerdo a este planteamiento el funcionamiento inferencial se entendió como el conjunto de los diferentes tipos de inferencias y su uso simultáneo dan cuenta de la comprensión de la dimensión intersubjetiva del texto trabajado.

El estudio identificó el uso de inferencias causales, temáticas, elaborativas, de meta superordinada, y de reacción emocional que conforman las llamadas inferencias pragmáticas que el lector pone en funcionamiento para entender la dimensión intersubjetiva del texto. Estas inferencias están basadas en el

² Anexo 1. Kasza, Keiko (2003) El Tigre y el Ratón. Editorial Norma

conocimiento del sentido común de la gente o el conocimiento construido por sus experiencias con el mundo (Singer, 1994).

Finalmente se puede plantear que el estudio parece mostrar que el problema no reside solamente en el tipo de inferencias que el lector pone en funcionamiento, ni el momento en que las usa, ni la frecuencia de su uso, si no los niveles de complejidad en el funcionamiento de una misma inferencia. Esta complejidad se manifiesta a través del establecimiento de redes causales, redes temáticas, redes referenciales y de significado, y ellas a su vez por la cantidad de enlaces y la variedad de tópicos que conforman dichas redes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las distintas clases de inferencias utilizadas por los niños en la comprensión de la dimensión intersubjetiva del texto narrativo propuesto

Entre las clasificaciones y definiciones de los diferentes tipos de inferencias propuestos, el estudio utiliza las postuladas por Graesser, Singer y Trabasso (1994) y la noción de inferencia elaborativa propuesta por van den Broek (1994). Es importante mencionar que debido a la situación utilizada, este estudio se centra en las inferencias *off-line*, es decir, aquellas que son realizadas una vez ha finalizado el proceso de decodificación. Inferencias como las puente o las referenciales, puestas en funcionamiento automáticamente durante el proceso de lectura, no hacen parte del estudio.

Ciñéndose a lo anterior, este estudio identificó cinco inferencias utilizadas por los niños para dar cuenta de la dimensión intersubjetiva.

Inferencia Causal: conecta una acción explícita, evento o estado, con sus antecedentes en el texto. Es decir, un evento necesita de un contexto específico para suceder.

Inferencia de Meta Superordinada: ayuda a identificar las metas que motivan las acciones intencionales de los personajes.

Reacción emocional del personaje: identifica una emoción experimentada por un personaje, que es causada o responde a un evento o una acción de otro de los personajes o de sí mismo.

Temática: permite extraer un tema central o idea principal de un párrafo o de todo el texto.

Elaborativa: pone en relación elementos, conceptos o leyes provenientes de los conocimientos del lector para explicar y dar sentido a un evento, estado mental o acción.

Todos los niñ@s participantes en le estudio usaron cuatro de los cinco tipos de inferencia identificados: reacción emocional, meta superordinada, temáticas y elaborativas, no así la inferencia causal.

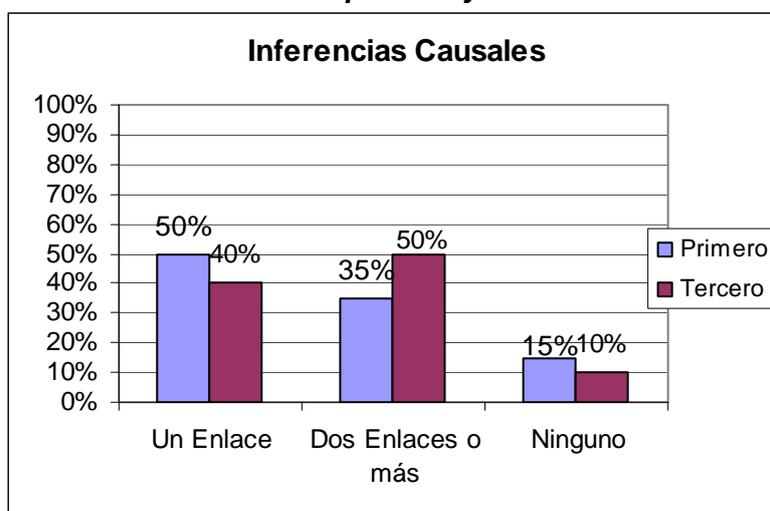
Los resultados del estudio muestran que no es la presencia y frecuencia de las inferencias lo que está en juego sino que su funcionamiento se caracteriza por una complejidad en las redes o diversidad creciente en relación con los tópicos o referentes. El término red, usado por los teóricos constructivistas que trabajan sobre la inferencia en la comprensión lectora, se refiere el entramado que se teje entre la información que posee el lector y el contenido del texto. De esta forma una red se hace más compleja entre más enlaces se establezcan entre el texto y el lector. Dicho así parecería que es solamente la cantidad de enlaces lo que las hace complejas, pero hay otro factor que incide en esta característica, la diversidad de los tópicos.

Para el caso de las inferencias causales, las de meta superordinada y las inferencias de reacción emocional, las redes se tejen a partir de las relaciones causales creadas por los lectores para dar cuenta o explicar por qué sucede una acción, una reacción emocional o por qué surge un estado mental. Las redes propias de las inferencias elaborativas y temáticas, son creadas a partir de relaciones de significado que el lector tiene en cuenta para la construcción de las mismas

El estudio igualmente reveló que el funcionamiento inferencial de los niñ@s no se dio de manera homogénea a lo largo del conversatorio. Es decir una misma inferencia aplicada a una misma situación fluctuaba en los niveles de complejidad y en la variedad de los tópicos a lo largo de éste.

2. Comparar los distintos modos de funcionamiento inferencial de los niñ@s de ambos grupos

Figura 1. *Comparación del funcionamiento de la inferencia causal en los niñ@s de primero y tercero*



El 50% de los niñ@s de primero y el 40% de los niñ@s de tercero establecieron una red en la que relacionan una acción con un solo antecedente. El antecedente más frecuente se refiere a una emoción o a un estado mental -pensar o creer- del mismo personaje que ejecuta la acción.

Sujeto 4. 7, 6 años.

“Tigre destruye el castillo porque le tenía rabia al Ratoncito”

Otra red encontrada en las respuestas de los niñ@s de ambos grados está conformada por una acción acompañada de una emoción o un estado mental del personaje X, que a su vez es precedida por una acción (acompañada o no por una emoción) del personaje Y. Este tipo de red fue realizada por el 50% de los niñ@s de primero y por el 35% de los niñ@s de tercero.

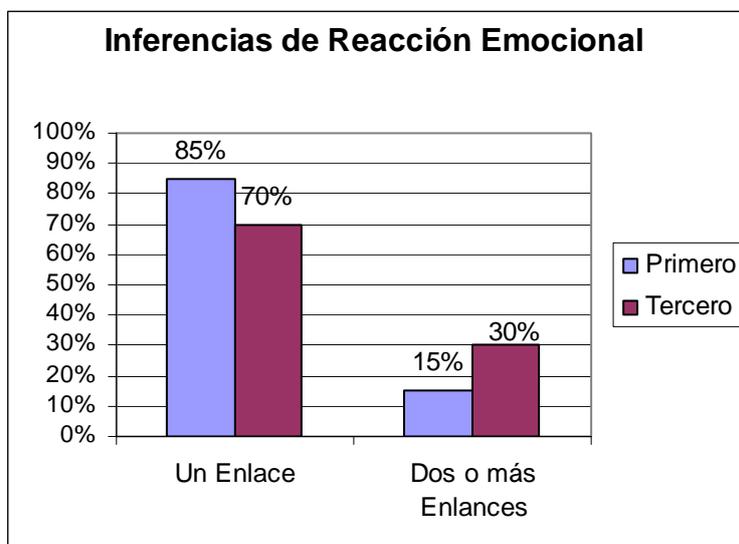
Sujeto 3. 6, 10 años

“Ratón le dijo que aun no eran amigos porque aun estaba enojado porque el tigre le dañó el castillo”

El 15% de los niñ@s de primero y el 10% de tercero no establecen redes de este tipo.

Al comparar los resultados de ambos grupos se encuentra que los porcentajes presentados en las inferencias causales no marcan una diferencia representativa en la complejidad de las redes de los niñ@s de primero y tercero. Los porcentajes semejan una “figura en espejo” de forma que el porcentaje de los niñ@s de primero que realiza redes con un enlace es igual al porcentaje de los niñ@s de tercero que realizan redes con dos o más enlaces. Lo anterior también es aplicable al porcentaje de los niñ@s de tercero que realizan redes de un enlace y al porcentaje de niñ@s primero que tejen redes de dos o más enlaces.

Figura 2. Comparación del funcionamiento de la inferencia de reacción emocional en los niñ@s de primero y tercero



La figura 2 refleja que la red que relaciona la emoción del personaje X como resultado de una acción del personaje Y, es la más frecuente tanto en los niñ@s de primero como en los de tercero, con un 85% y un 70% respectivamente.

Sujeto 4. 7, 6 años

“[Ratón] Se sentía mal, porque el Tigre se comía el pedazo mas grande”

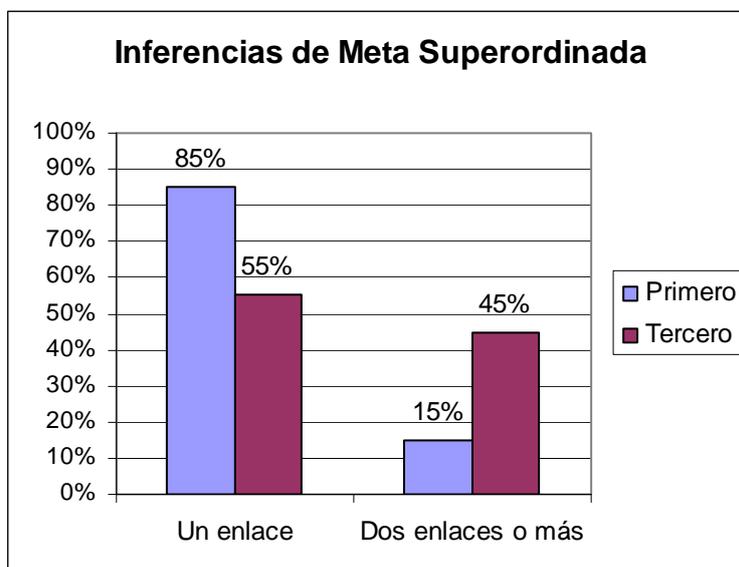
De las redes que involucran tres enlaces o más, la más frecuente es la que relaciona una emoción acompañada de un estado mental del personaje X, con una acción precedente del personaje Y.

Sujeto 2. 7, 11 años

“No, estaba triste y aburrido. No le gustaba ir, sino que le tocaba ir por todo siempre”.

El funcionamiento de la inferencia de reacción emocional de los niñ@s muestra que en las redes constituidas por un enlace se concentra el mayor porcentaje de los niñ@s de ambos grupos. En las redes de dos enlaces o más el porcentaje de los niñ@s de tercero dobla el porcentaje de los niñ@s de primero, aunque en ambos grupos el número de sujetos que logran este nivel de complejidad es menor que en el caso de las otras inferencias estudiadas.

Figura 3. Comparación del funcionamiento de la inferencia de meta superordinada en los niñ@s de primero y tercero



Estas inferencias fueron realizadas por ambos grupos para develar las intenciones que acompañan las acciones realizadas por los personajes a lo largo de la historia. La figura 3 muestra como las redes que ponen en relación una acción con un estado mental son usadas por el 85% de los niñ@s de primero y por el 55% de los niñ@s de tercero.

Sujeto 14. 6, 4 años

“Él [Tigre] se lo vuelve a hacer [el castillo] para que volvieran a ser amigos”

A su vez, el 45% de los niñ@s de tercero y el 15% de los de primero, crearon redes que relacionaron una acción acompañada de un estado mental, con uno

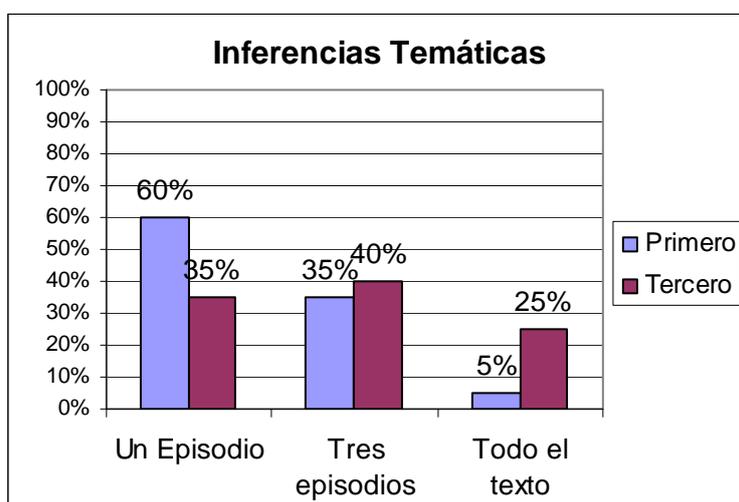
o más tópicos adicionales. De estos los más frecuentes fueron emociones u otros estados mentales del mismo personaje.

Sujeto 37. 8, 8 años

“El lo hace [reconstruye el castillo] para que sean amigos, porque de pronto el tigre se siente solo y quiere una compañía.”

El funcionamiento inferencial de meta superordinada presenta una diferencia representativa entre ambos grupos: mientras los niñ@s de primero se concentran en establecer redes de un solo enlace, los de tercero muestran un porcentaje muy similar en ambos niveles de complejidad. Por el contrario, el porcentaje de niñ@s de tercero que establecen redes de dos enlaces o más es considerablemente mayor que el de los niñ@s de primero que tejen este tipo de red.

Figura 4. Comparación del funcionamiento de la inferencia temática en los niñ@s de primero y tercero



Este tipo de inferencia, le permitió a los niñ@s de ambos grupos, establecer regularidades con respecto a las acciones, emociones y estados mentales de los personajes. En la figura 4 se puede observar que el 60% de los niñ@s de primero y un 35% de los tercero establecen dichas regularidades a partir de los eventos de un solo episodio.

Sujeto 1. 6, 11 años

“[Tigre hacía las cosas mal] porque ellos estaban jugando y el Ratón era el malo y Tigre era de los buenos”

El 40 % de los niñ@s de tercero y el 35% de los de primero establecen regularidades a partir de los tres episodios sucesivos previos al clímax de la historia, o a partir de los tres episodios posteriores al mismo y previos a la reconciliación que constituye el final de la historia.

Sujeto 33. 8,3 años

“Porque cuando eran normal, así amigos, Tigre hacía de bueno y mandaba siempre al Ratón a hacer todas las cosas, y cogía el pedazo mas grande de los bizcochos que compraban”

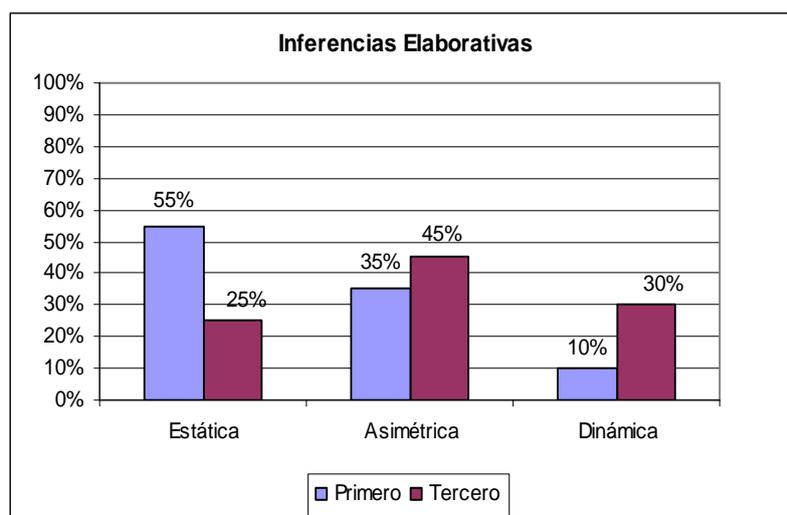
Por otra parte, el 25% de los niñ@s de tercero construyó regularidades a partir de todo el texto, mientras que solamente un niño de primero logró hacer lo mismo.

Sujeto 23. 8,10 años

“Porque el primer el Tigre era el que decía todas las cosas y eso y el Ratón le hacia caso y al final que ahora el Ratón era el que tenía que dar las ordenes, bueno no todas al Tigre, y se turnaban para jugar”

El funcionamiento inferencial temático de los niñ@s de primero se distribuye entre el establecimiento de regularidades a partir de uno o tres episodios, predominando el primero de ellos. En cuanto a los niñ@s de tercero, su funcionamiento se distribuye en los tres niveles de complejidad. Es de resaltar que el porcentaje de los niñ@s de tercero que usan el texto como una totalidad para establecer regularidades es mayor al porcentaje presentado por los niñ@s de primero.

Figura 5. Comparación del funcionamiento de la inferencia elaborativa en los niñ@s de primero y tercero



La figura 5 da cuenta del uso de inferencias elaborativas en ambos grupos, específicamente de aquellas relacionadas con los conceptos o leyes a los que los niñ@s acuden para entender y explicar la relación de amistad establecida entre los personajes, así como las transformaciones que dicha relación experimenta a lo largo de la historia.

Un 55% de los niñ@s de primero y un 25% de los niñ@s de tercero se refirieron a la amistad establecida entre los personajes como una relación de estados opuestos, es decir que, en los diferentes eventos y momentos del texto, los personajes eran o no amigos.

Sujeto 22. 8, 3 años

“[La amistad entre Tigre y Ratón no es la misma] por lo que eran amigos y después no eran amigos y volvieron a ser amigos”

El 45% de los niñ@s de tercero y el 35% de los niñ@s de primero plantean la relación de los personajes como asimétrica, caracterizada como una relación entre el poder que otorga tener un mayor tamaño físico y el rol actancial de mandar, y la debilidad del rol de obedecer y de ser pequeño.

Sujeto 25. 8, 6 años

“[La forma de ser amigos cambia] porque él [Tigre] no lo trataba bien, porque mire que el tigre siempre hacia el bueno y al ratoncito le tocaba ser al malo y al ratoncito no le gustaba hacer de malo”

El 30% de los niñ@s de tercero y el 10% de los de primero, plantean una relación dinámica que fluctúa entre la simetría característica de lo que desde su enciclopedia ellos entienden como una buena amistad, y la asimetría propia de una relación opuesta a ella. Así, la amistad es una relación simétrica cuando se comparte, se establecen turnos y se tiene igualdad de oportunidades, y la misma se transforma cuando se establecen roles actanciales asimétricos como mandar y obedecer.

Sujeto 29. 8, 7 años

“Él [Ratón] pensaba que eran buenos amigos y debían compartir por la mitad y por eso yo creo que se puso triste y también furioso porque a uno no le gustaría que no le compartieran.”... “y ahora ya los dos se tratan bien, ninguno se trata como mayordomo, ni el Ratón abusa de él [Tigre] ni el Tigre abusa de él [Ratón]”

Los porcentajes que representan el funcionamiento inferencial de los niñ@s de primero se centran en la caracterización de la relación de los personajes como estática, amigos - no amigos y asimétrica, predominando la primera opción. Por el contrario, los resultados de los niñ@s de tercero se distribuyen en los tres tipos de relación, aunque hay un predominio de la relación asimétrica.

Finalmente, se puede decir que el funcionamiento de las inferencias temática y elaborativa en ambos grupos es semejante; por el contrario, el funcionamiento de los otros tres tipos de inferencia es muy diferente en ambos grupos. ¿A qué se podría atribuir estas diferencias? ¿A la edad, al grado escolar? ¿A otro tipo de factores?

Según García Madruga y colaboradores (1999) el uso de las inferencias depende de múltiples factores tales como las características personales de los sujetos, los propósitos y objetivos de la lectura, las estrategias específicas que se desarrollan, la naturaleza de la tarea y del texto, entre otros.

El acercamiento y experiencias con la lectura como sinónimo de decodificación y suevovaluación pueden constituir otro de los factores que inciden en la comprensión lectora alcanzada por los niñ@s. Esta forma de abordar su enseñanza se centra en los aspectos explícitos del texto, como el nombre de los personajes y sus acciones, mientras que una comprensión que tenga en cuenta los implícitos del texto, como las intenciones, no se promueve en estos años escolares.

En casos en los que se aplica lo anterior, una comprensión lectora en la que los niñ@s tengan que argumentar para así establecer un mayor número de

enlaces y relaciones entre las diferentes partes del texto y su *enciclopedia*³, y para que de forma más certera expliquen el por qué de los acontecimientos y las relaciones de los personajes; está ausente dentro de las actividades llevadas a cabo con los niñ@s de los primeros años de la escuela primaria.

Igualmente, reflexionar en las aulas sobre las experiencias de vida que enfrentan los niñ@s o plantear situaciones más complejas de lectura que brinden mayores posibilidades de análisis, no son frecuentes por no decir inexistentes en nuestras escuelas. Leer para adquirir destreza en la decodificación de los textos, continua siendo la actividad por excelencia para abordar la lectura desde primero de primaria.

3. Tipificar las diferentes comprensiones alcanzadas por los niñ@s.

Con las respuestas de los niñ@s a las preguntas del conversatorio⁴ relacionadas con el plano de la intersubjetividad se conformaron tres grupos: A, B y C, que dan cuenta de los diferentes tipos de comprensión alcanzados por los 40 niñ@s participantes en el estudio.

Como se anotó con anterioridad, la complejidad en el funcionamiento inferencial se manifiesta a partir de las redes que teje el lector para dar explicación a eventos de la historia y a las acciones, emociones e intenciones de los personajes que hacen parte de ella. De esta forma, una red es más compleja en la medida en que involucra un mayor número de enlaces, que van, en el caso de los niñ@s del estudio, desde un solo vínculo hasta tres o más.

Analizadas las respuestas se puede caracterizar cada una de las comprensiones logradas por los niñ@s, teniendo en cuenta los funcionamientos inferenciales alcanzados por ellos.

Comprensión tipo A.

Esta clase de comprensión se caracteriza por el uso que hace los niñ@s de inferencias causales, de meta superordinada y de reacción emocional con las que establece redes de un solo enlace entre una acción o una emoción y una acción, emoción o intención - querer o gustar -. La inferencia temática presente en los niñ@s que logran este tipo de comprensión generaliza la relación de los personajes y el conflicto que enfrentan a partir de un solo evento, generalmente el evento clímax. Por su parte, las inferencias elaborativas dan cuenta de la dicotomía – amigos, no amigos – que los niñ@s plantean en la relación de amistad.

En cuanto a la inferencia que permite identificar la meta superordinada, ésta está presente en todos los niñ@s. En todos los tipos de comprensión los niñ@s

³ Acuñaado por Umberto Eco (1987) el término *enciclopedia* se refiere al conjunto de conocimientos, significados y sentidos que tiene un lector sobre el mundo, proveniente de sus experiencias de vida o del hecho de pertenecer a un contexto determinado

⁴ Anexo 2.

develan la intención del personaje Y para volver a conseguir la aceptación de X.

Este tipo de comprensión muestra como los niños, cuyas respuestas parafrasean el texto, tienen en cuenta los aspectos explícitos del cuento. Es una comprensión fragmentada que se centra en unos episodios de la historia e ignora otros.

Comprensión Tipo B

El funcionamiento inferencial de los niños que logran esta comprensión se caracteriza por redes que presentan dos enlaces entre una acción acompañada por un estado mental y otras acciones o reacciones emocionales. Este funcionamiento está presente en las inferencias causales, de reacción emocional y de meta superordinada. Las intenciones develadas por esta última comprenden un poder hacer, precedidos por un querer hacer.

Las inferencias temáticas y elaborativas que ponen en funcionamiento los niños vinculan los tres episodios del inicio de la historia o los tres posteriores al evento clímax, para identificar el conflicto de la historia en el caso de las primeras, y la relación entre los dos personajes en las últimas. La amistad planteada por los niños se centra en la relación asimétrica con especificidad de roles (amo-esclavo, patrón-mayordomo, general-subordinado) presente en la primera y segunda parte de la historia.

En este tipo de comprensión los niños ponen en relación diferentes aspectos de la historia y logran identificar algunos de los aspectos implícitos del texto, alcanzando una comprensión un poco más global de la historia.

Comprensión Tipo C

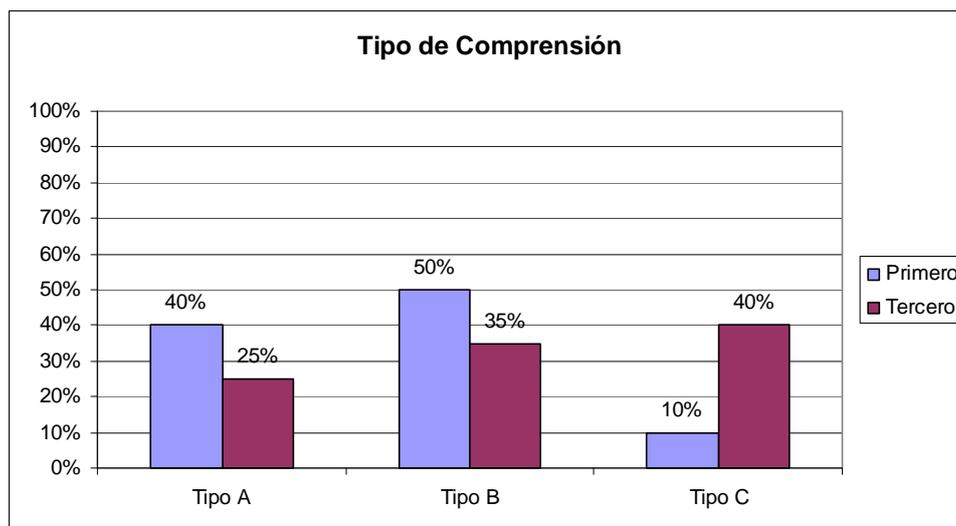
A diferencia de los anteriores tipos de comprensión, en éste, las inferencias causales, de meta superordinada y de reacción emocional puestas en funcionamiento por los niños presentan redes más complejas en las que es posible encontrar más de dos enlaces entre acciones, emociones y estados mentales del personaje X, en relación a las acciones, emociones y estados mentales del personaje Y. El funcionamiento inferencial de la meta superordinada permite a los niños explicar la contradicción entre lo que un personaje quiere hacer y lo que puede hacer.

Adicionalmente, los niños tienen en cuenta el texto como una totalidad de tal manera que logran entender el conflicto que la historia plantea –gracias a las inferencias temáticas–, y caracterizar la relación de los personajes como dialógica, y simétrica y asimétrica simultáneamente –a partir de las inferencias elaborativas–. La asimetría se manifiesta a través de una relación con especificidad de roles, la simetría a través de la equidad propia de una amistad, y la dialogicidad a partir de la posibilidad de trabajar simultáneamente con la posición que adoptan ambos personajes.

En general, estos niñ@s avanzan en la comprensión de la historia como una totalidad, identifican los aspectos implícitos de la misma y adoptan una posición interactiva con el texto.

Un solo sujeto logra una comprensión más compleja que la planteada por el tipo C en la que se encuentra la elaboración o formulación de hipótesis o supuestos, funcionamiento característico de la inferencia abductiva.

Figura 7. Comparación de los tipos de comprensión logrados por los niñ@s de primero y tercero



En la figura 7 se puede apreciar como el 40% de los niñ@s de primero realizan una comprensión de tipo A, el 50% de tipo B, y sólo el 10% logran realizar una comprensión de tipo C. Por el contrario, el 40% de los niñ@s de tercero realizan una comprensión de tipo C, el 35% hacen una de tipo B y el 25% una de tipo A. El 90% de los niñ@s de primero realizan comprensiones tipo A y B, mientras que el 75% de los niñ@s de tercero realizan comprensiones tipo B y C

4. Impacto:

Impacto educativo

Los resultados de los estudios realizados por el Grupo Lenguaje, Cognición y Educación sobre la comprensión de textos narrativos constituyen una base para replantearse la forma como se ha abordado la lectura en el contexto escolar. Si bien se reconoce la importancia del desarrollo de herramientas cognitivas para la comprensión lectora temprana, se parte del supuesto de que la lectura constituye un logro que debe alcanzarse al finalizar los tres primeros años escolares, pero se sabe que la comprensión lectora es un dominio de permanente aprendizaje y no es un proceso que tenga fin.

Uno de los impactos más sobresalientes de los resultados de este proyecto se puede situar en el contexto escolar. Según las pruebas SABER 2003 del MEN, un porcentaje muy alto de la población de 3° de primaria, con edades entre los 8 y 10 años, no logra realizar lo que ellos denominan una lectura inferencial. Sus resultados les permitieron concluir que la mayoría de los niñ@s de tercero

de primaria realizan lecturas literales que se centran en la identificación de acciones y de elementos espacio-temporales, sin tener en cuenta las intenciones de los personajes y otros implícitos.

Por el contrario, los resultados del presente trabajo muestran que todos los niñ@s utilizaron todas las inferencias identificadas, incluyendo aquellas que dan cuenta de emociones e intenciones implícitas. El análisis de los resultados de la presente investigación muestra que las diferencias en las comprensiones de los niñ@s están planteadas en términos de la complejidad de las redes que establecen entre las diferentes partes del texto, y de la diversidad de los tópicos a los cuales hacen referencia.

No tener en cuenta las inferencias utilizadas por los niñ@s que parecieran referirse a aspectos superficiales o ser menos complejas, no aporta al entendimiento del proceso de la comprensión lectora. Todas las inferencias son necesarias para entender un texto y cada una de ellas da cuenta de la comprensión de los diferentes aspectos del mismo. Igualmente se puede afirmar que no es posible hacer una comprensión de un texto, ni siquiera a nivel superficial, si no se ponen en funcionamiento las diferentes inferencias involucradas en ese proceso.

Hacer un paralelo con los resultados de las pruebas Saber del MEN y los de este estudio no es posible dado que los primeros dan cuenta de una evaluación basada en un parámetro con el que los niñ@s son comparados, mientras que el presente estudio busca comprender el funcionamiento inferencial y describirlo en la población estudiada. Es decir, poder ver los desempeños de los niñ@s y no sus faltantes o logros por obtener constituyen dos posturas diametralmente opuestas.

La importancia del presente estudio reside en los elementos que aporta para que las formas de enseñanza y la evaluación de la lectura se transformen. Con las primeras este cambio puede lograrse haciendo énfasis en el análisis del texto y no solamente en la decodificación, y con las segundas centrándose en lo que los niñ@s logran y tratando de hacer un análisis de los factores que inciden en los bajos niveles alcanzados por los ell@s.

5. Equipos:

El Proyecto contó con los siguientes equipos:

- 1 Computador de escritorio DELL OptiPlex GX520, Pentium4 3GHz, con una memoria RAM de 512MB, disco duro de 80GB y Sistema Operativo Windows XP ServicePack 2. Activo 43996600
- 1 Unidad Externa de CD-RW Ben-Q. Activo 442385000
- 1 Regulador de voltaje Isolado Maxtor 1200-2. Activo 44238400

Todos los equipos se encuentran en buen estado y actualmente están siendo usados por el Grupo de Lenguaje, Cognición y Educación.

6. Productos:

Los productos asociados a este proyecto se encuentran en desarrollo y su finalización está programada para el mes de noviembre, bajo autorización de la Vicerrectoría de Investigaciones. Estos son:

- Un artículo
- Diseño de un Diplomado

Bibliografía

Allbritton, David (2004) *Producción estratégica de inferencias predictivas durante la comprensión*. Discourse Processes, No.38, vol. 3, 309 - 322

Bruner, Jerome (1988). *Dos modalidades de Pensamiento*. En: Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Calsamiglia Blancafort, H., Tusón Valls, A.(1999). *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel

Calvo, Manuel G.; Meseguer, Enrique; Carreiras, Manuel (2001). *Inferences about predictable events*. Psychological Research, No. 65: 158 – 169.

Garrido, A. (1993) *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis.

Eco, Humberto (1987) *Lector in Fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

Gárate Larrea, M. (1994). *Comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.

García Madruga, Juan A; Elosuá, María Rosa; Gutierrez, Francisco, Luque Juan Luis, Gárate, Milagros (1999) *Comprensión Lectora y Memoria Operativa*. Barcelona: Paidós.

Graesser, A.C., M. Singer and T. Trabasso, 1994. *Constructing inferences during narrative text comprehension*. Psychological Review 101,371-95.

Kintsch, W., & van Dijk, T.A (1978) *Toward a model of next comprehension and production*. Psychological Review, 85, 363 – 394

Lozano, J., Peña-Marín, C.y Abril, G (1993) *Análisis del Discurso. Hacia una Semiótica de la Interacción Textual*. Madrid: Ediciones Cátedra

Magliano, Joseph P. (1999) *Revealing Inference Processes During Text Comprensión*. In Goldman, S., Graesser, A.C & van der Broek, P.(Eds.) *Narrative Comprehension, Causality and Coherence. Essays in honor of Tom Trabasso*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). *Inference During Reading* Psychological Review, 99, 440–446.

O'Brien, Edward J; Myers, Jerome L.(1999). *Text Comprehension: A view from the Bottom Up*. In Goldman, S., Graesser, A.C & van der Broek, P.(Eds.) *Narrative Comprehension, Causality and Coherence. Essays in honor of Tom Trabasso*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Orozco, B. y Puche, R. (2003). La inferencia en niños invidentes. Informe Final. Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura. Universidad del Valle

Orozco, B y Castillo, E (2007) *La comprensión de los conflictos en los textos narrativos: una vía para la formación de competencias ciudadanas* Informe Final. Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura. Universidad del Valle.

Singer, Murray (1994). *Discourse Inference Processes*. In Gernsbacher, Morton A (Editor). *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego, CA: Academic Press.

Tapiero, I; van der Broek, P & Quintana, M. (2002) *The Mental Representation of Narrative Texts as Networks: The Role Of Necessity And Sufficiency In The Detection Of Different Types Of Causal Relations*

van den Broek, P. & Gustafson, M. (1999) *Comprensión and Memory for Texts: Three Generations of Reading Comprehension*. In Goldman, S., Graesser, A.C & van der Broek, P.(Eds.) *Narrative Comprehension, Causality and Coherence. Essays in honor of Tom Trabasso*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

van den Broek, P (1994) *Comprehension and Memory of Narrative Texts: Inferences and Coherence*. In Gernsbacher, Morton A (Editor). *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego, CA: Academic Press.

ANEXO 1

El Tigre y el Ratón (Keiko Kasza)

Soy un ratón. Un ratoncito muy pequeño. Tigre, en cambio, es un tipo muy grande y fuerte.

Somos muy buenos amigos. Aún así, teníamos un pequeño problema.

Cada vez que jugábamos a los vaqueros, Tigre hacía de bueno y yo tenía que hacer de malo. Tigre decía: - El bueno siempre le gana al malo.

¿Qué podía hacer? Yo tan sólo era un ratón muy pequeño.

Cada vez que Tigre y yo compartíamos un bizcocho, Tigre cortaba su pedazo mucho más grande que el mío. Tigre decía: - Qué bueno es compartir, ¿verdad?.

¿Qué podía decir? Yo tan sólo era un ratón muy pequeño.

Cada vez que veía una flor que le gustaba mucho, me mandaba a recogerla. Entonces Tigre decía: - ¿No es acaso hermosa la naturaleza?.

¿Qué podía decir? Yo tan sólo era un ratón muy pequeño.

Un día construí el castillo más grande que jamás hubiera construido.

- ¡Mira Tigre! – lo llamé emocionado.

Y Tigre dijo: - Buen trabajo.

Luego saltó en el aire y destruyó mi castillo de un puntapié.

- ¡Excelente Tigre! – grité. Ya no eres mi amigo. Es posible que yo sea un ratón muy pequeño, pero tu eres un grandulón muy malvado.

Estaba furioso y triste pero, sobre todo, estaba asustado. Jamás le había gritado a Tigre.

Cuando Tigre me encontró, mi corazón se paralizó. Pensé que me daría un puntapié de la misma manera como se lo había dado a mi castillo.

- ¡Vete Tigre! ¡No te tengo miedo! ¡Déjame en paz! – grité.

Sin embargo, Tigre no había venido a pegarme. Había reconstruido mi castillo y tan sólo quería mostrármelo. Acepté ir a verlo, pero antes de hacerlo le dije: - Aún así, no soy tu amigo.

Tigre me preguntó después si quería jugar a los vaqueros. Dijo que yo haría de bueno y que él haría de malo. Yo acepté. Sin embargo, le dije: - Aún así, no soy tu amigo.

Luego Tigre me preguntó si quería que compartiéramos un bizcocho. Yo acepté. Sin embargo, le dije que aún no era su amigo.

Finalmente Tigre me preguntó si quería una flor. Yo le señalé una, y Tigre, muy valientemente, decidió ir por ella. – Es posible, tan sólo posible, que vuelva a ser tu amigo – le dije a Tigre, y él sonrió.

Desde entonces nos llevamos muy bien. Nos turnamos para todo y repartimos los bizcochos por la mitad.

ANEXO 2

PREGUNTAS PARA EL COVERSATORIO

Introducción y consigna

Hago parte de un grupo en el que estamos averiguando qué piensan los niños y las niñas después de leer un cuento; es por esto que pedimos la ayuda de varios niñ@s de tu edad, a quienes les propusimos leer y comentar uno. El cuento que traje para que leamos juntos se llama *El Tigre y el Ratón*. Te propongo que después de leerlo hablemos acerca de él y revisemos algunos comentarios que otros niños han hecho del cuento. Para mi es muy importante tu ayuda y por ello te invito a que también hagas parte de esta experiencia

Después de leer el cuento

Ahora que hemos leído el cuento, qué te parece si comentamos un poco sobre él y sobre lo que han dicho otros niños a ver si tu estas de acuerdo con ellos o no.

¿Crees que la relación de amistad entre Tigre y Ratón es la misma al final del cuento que al principio?

¿Recuerdas que en el inicio del cuento se dice: *Somos muy buenos amigos?* Bien, un niño de tu edad con quien también compartimos el texto dijo que quien contaba el cuento era Ratón. ¿Estás de acuerdo con él?

Entonces, en el cuento Ratón dice: *Somos muy buenos amigos. Aun así teníamos un problema.* Si le tuvieras que explicar a otro niño como tú el problema que Tigre y Ratón tenían, ¿cómo lo harías?

Más adelante en el cuento comentan que Tigre y Ratón jugaban a los vaqueros. Algunos niños con quienes hablamos nos contaron que a Ratón le gustaba hacer de malo y que por eso Tigre hacía de bueno. ¿Tu dirías lo mismo?

Luego en el cuento dice: *Cada vez que Tigre y yo compartíamos un bizcocho, Tigre cortaba su pedazo mucho más grande que el mío.* ¿Qué le dirías a un niño que te preguntara cómo se sentía Ratón con su pedazo?

Después de cortar su pedazo, Tigre decía *que bueno es compartir.* ¿Que buscaba o pretendía Tigre al decir esto?

Una niña dijo que Tigre se merecía el pedazo más grande por ser más grande que Ratón ¿Que opinas de eso?

Al hablar sobre la situación siguiente, una niña nos mencionó que ella pensaba que Ratón no quería ir por cada flor que le gustara a Tigre. ¿Estas de acuerdo con ella?

En este caso, cómo explicarías la frase de Ratón: *¿Qué podía decir? Yo tan solo era un ratón muy pequeño*

Esta misma niña nos comentó después que ella pensaba que al jugar a los vaqueros, al repartir el bizcocho y en la situación de la flor, Tigre se sentía muy contento y satisfecho. ¿Tu dirías lo mismo?

Después de la destrucción del castillo Ratón le grita a Tigre *¡Excelente Tigre!. Ya no eres mi amigo.* ¿Podrías explicar a otro niño que quiso decir con estas palabras Ratón?

¿De qué forma le explicarías a ese mismo niño el sentimiento que tenía Ratón cuando gritó esa frase?

En el cuento Ratón decía *pero sobre todo estaba asustado.* ¿A qué crees que se deba esto?

En el cuento dice que Tigre le reconstruye el castillo a Ratón. ¿Qué quería conseguir Tigre con esto?

(Dependiendo de la respuesta a la pregunta anterior usar esta pregunta) Entonces dime a que se debe que Ratón le diga a Tigre: Aún así, no soy tu amigo.

Un niño dijo que a Tigre le había dado miedo cuando Ratón le gritó ¿Estás de acuerdo con esto?

Más adelante en el texto nos cuentan que Tigre y Ratón juegan de nuevo a los vaqueros. Con quienes estarías de acuerdo: con los niños que dicen que Tigre se estaba aprovechando de Ratón o con los que dicen que lo mandaba porque era más grande

Un niño dijo que cuando Tigre le ofreció a Ratón que compartieran un bizcocho, él cogió el pedacito más pequeño y le dejó el más grande a Ratón ¿Tu dirías lo mismo?

Después de que Ratón manda a Tigre a recoger la flor dice *es posible, tan sólo posible que vuelva a ser tu amigo.* ¿Me puedes explicar que le quiso decir Ratón a Tigre?

Una de las niñas que nos ayudó dijo que en esta parte del cuento Tigre había hecho lo mismo que hacía Ratón antes para que Ratón lo perdonara. ¿Qué opinas de eso?

Al final del cuento mencionan que desde entonces Tigre y Ratón volvieron a ser amigos, ¿Cómo crees que será la amistad de ellos de aquí en adelante? ¿Igual que al principio de la historia? ¿Habrá cambiado en algo? (dependiendo de la respuesta) ¿En que ha cambiado?