

# ESTRATEGIAS INFERENCIALES EN LA COMPRESIÓN DEL DISCURSO EXPOSITIVO: EN TORNO DE LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICO-COGNITIVAS<sup>1</sup>

DARÍO DANIEL DELICIA

CENTRO DE INVESTIGACIONES DE LA FACULTAD DE LENGUAS (CIFAL)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA - ARGENTINA

**Resumen.** En el presente trabajo se exponen los resultados de una investigación cuyo propósito ha sido describir las conexiones entre el desarrollo lingüístico-cognitivo de niños insertos en el sistema educativo y la adquisición de la habilidad comprensiva. Concretamente, el objetivo ha sido estudiar las posibles variaciones en la comprensión de textos escritos por alumnos con diferentes niveles de escolarización, teniendo en cuenta el empleo que hacen de las estrategias inferenciales implicadas en la lectura de discursos expositivos. Siguiendo la propuesta de Van Dijk (1983), según la cual el procesamiento de la información discursiva se efectúa en diversos niveles que conforman la compleja semántica textual, se presenta una descripción de los rasgos sobresalientes que, en el universo considerado, caracterizan la aplicación de estrategias inferenciales microestructurales, macroestructurales, y superestructurales.

**Palabras clave:** *Desarrollo Lingüístico-Cognitivo, Estrategias Inferenciales, Microestructura, Macroestructura, Superestructura.*

**Abstract.** This work presents the results of a piece of research carried through with purpose of describing the connections between the linguistic-cognitive development of children immersed in the educational system, and the acquisition of the ability to comprehend. Specifically, the goal has been to study the possible variations in the levels of comprehension of texts written by students with different levels of schooling, taking into account their use of inferential strategies implied in the reading of expository speech pieces. Following Van Dijk's (1983) proposal, according to which the processing of discursive information takes place in the different levels which conform the very complex textual semantic, a description is presented of the most salient features that, in the universe considered, characterize the applying of microstructural, macrostructural, and superstructural inferential strategies.

**Keywords:** *Development Linguistic-Cognitive, Inferential Strategies, Microstructure, Macrostructure, Superstructure.*

## 1. Introducción

Acaso puede pensarse que, en la era de las comunicaciones, como si fuera un rasgo inmanente y definitorio de la época, la comprensión cabal de los discursos que en la cotidianeidad nos rodean deba resultar una actividad sencilla, común y espontánea. Es esta una paradoja: la realidad de la comprensión discursiva se erige como una problemática que es la preocupación de diferentes disciplinas científicas que intentan contribuir desde sus saberes específicos, aportando soluciones superadoras a esta cuestión. La lingüística, la sociología, la pedagogía y la didáctica centran su interés en la lectura y en la escritura como objetos de estudio que se recortan por sus peculiaridades y también por sus controversias.

En el marco de estas propuestas superadoras, con base en la observación directa de la práctica áulica, se configura el propósito general de esta investigación: estudiar las posibles variaciones en la comprensión de textos escritos por parte de alumnos de 4º y 6º y la relación

---

<sup>1</sup> El presente trabajo surge en el marco de una beca de extensión universitaria, concedida, en el año 2008, por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (Res. H.C.S: N° 237 / 08).

REVISTA ELECTRÓNICA DE LINGÜÍSTICA APLICADA (ISSN 1885-9089)

2011, Número 10, páginas 69-87

Recibido: 04/01/2011

Aceptación comunicada: 25/03/2011

con el desarrollo lingüístico-cognitivo de estos sujetos, teniendo en cuenta el empleo que hacen de estrategias inferenciales implicadas en la lectura de textos expositivos. Se supone que el uso de estas estrategias marca niveles de desarrollo en la capacidad lectora y, en consecuencia, de desarrollo cognitivo del sujeto lector; puesto que la aplicación de las estrategias inferenciales forma parte del conocimiento procedimental de los sujetos lectores, el cual debe ser aprendido y ejercitado hasta automatizarse (Van Dijk y Kintsch 1983).

En las últimas décadas uno de los principales ejes de los estudios en psicolingüística cognitiva se ha constituido en torno a la problemática de la comprensión lectora y de la producción de textos escritos. Respecto de la comprensión lectora, se han desarrollado numerosos trabajos de investigación tendientes a formular y diseñar programas de evaluación y entrenamiento que optimicen el desempeño en esta habilidad lingüística, sobre todo desde la aplicación de estrategias al servicio de la actividad lectora (Tapia *et al.* 1988, Peronard *et al.* 1994, Peronard *et al.* 1998, Sánchez Miguel 1995, Cubo de Severino *et al.* 1999).

Otros estudios han centrado su interés en detectar las dificultades estratégicas más frecuentes de los sujetos lectores, a fin de caracterizar las diferentes operaciones cognitivas y metacognitivas puestas en juego al momento de comprender textos escritos, y a fin de reconocer cómo tales sujetos hacen uso de ellas (Viramonte de Ávalos 2000, Peronard *et al.* 2002).

Estos trabajos postulan la intrínseca relación entre comprensión y madurez cognitiva en el sentido de constituirse, respectivamente, como procesos y capacidad cuyo desarrollo es paralelo. También algunos de estos estudios consideran el desarrollo del proceso de comprensión como indicador de un nivel en la capacidad lectora que, naturalmente, es un nivel de índole cognitiva que podría establecer un parámetro al momento de evaluar la madurez intelectual con que cuenta el sujeto lector cuando aborda el texto escrito (Viramonte de Ávalos *et al.* 1997, Cubo de Severino 1997). Esta conceptualización supone pensar, entonces, no solo en las estrategias aplicadas sino también en el modo como se efectúa el procesamiento de la información del texto en los diversos niveles que lo conforman (microestructural, macroestructural y superestructural), teniendo en cuenta que la aproximación a cada uno de estos implica diferentes grados de complejidad (Van Dijk 1983).

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, se pretende describir, en términos cualitativos, cómo se lleva a cabo el proceso de comprensión de textos escritos por parte de sujetos con diferente nivel de escolarización. Se comparará el empleo que alumnos que cursan el 4° y 6° hacen de las estrategias inferenciales en los diferentes niveles que estructuran textos de trama expositiva. Para ello, ha sido necesario: a) registrar la frecuencia en el empleo de diferentes estrategias inferenciales que se manifiesta en los sujetos estudiados al momento de abordar los distintos niveles textuales; b) caracterizar en ambos grupos la especificidad del empleo de estrategias microestructurales, macroestructurales y superestructurales.

Se justifica la relevancia de esta investigación en razón de considerar que, desde la perspectiva planteada, se podría vislumbrar la manera como se produce el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos escritos. Asimismo, se podría detectar a qué nivel de la estructura del texto por comprender se manifiesta dicho desarrollo y en qué medida se hace necesario promoverlo. Se estima que conocer las posibles variaciones en la comprensión lectora, según la capacidad intelectual, permitiría identificar puntos concretos en los que se debe trabajar en la escuela a fin de que los alumnos mejoren su desempeño en el proceso de comprensión de textos escritos.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. Los modelos de comprensión lectora. El modelo interactivo

A partir del desarrollo de la psicolingüística cognitiva, marco teórico en que se inscribe esta investigación, la noción de comprensión lectora, como así también la conceptualización de los complejos procesos que implica, se ha ido redefiniendo y ha dejado de aludir al mero reconocimiento de los caracteres impresos en una página, es decir, un simple proceso lineal de decodificación.

Para explicar tal complejidad respecto de la lectura existen, básicamente, tres modelos teóricos que se refieren al procesamiento de la información textual: el modelo de procesamiento ascendente, el modelo de procesamiento descendente y el modelo interactivo. Estos modelos coinciden en que la lectura se constituye como un proceso que tiene lugar en varios niveles, ya que para llegar a comprender el sentido de aquello que un autor trata de comunicar, el lector debe analizarlo desde los niveles más elementales (los componentes grafo-fonológicos) hasta llegar a la complejidad de su estructura total (el componente semántico-pragmático). Los modelos mencionados difieren, no obstante, en la importancia que atribuyen a los distintos tipos de análisis de los niveles textuales y en el modo como consideran que estos se relacionan entre sí. En otras palabras, el principal punto de diferencia lo constituye la manera en que consideran que se produce el procesamiento de la información textual por parte del lector (Tapia *et al.* 1988).

Según el modelo que concibe la lectura como un proceso interactivo, perspectiva que encuadra teóricamente esta investigación, la comprensión es un proceso *de intercambio* cuyo producto final, la captación del sentido del texto, depende simultáneamente de los datos que este proporciona, de los conocimientos previos que posee el lector acerca del tópico de lectura y de las actividades que realiza durante la actividad lectora. Estima que, al leer, el sujeto comienza orientado fundamentalmente por el discurso y, de este modo, procesa la información de modo ascendente. No obstante, en la medida en que este proceso aporta al lector información, se ponen en juego esquemas de conocimiento que permiten integrar la información y ayudan en la comprensión de las frases siguientes. Esto es posible gracias a que el lector adopta una conducta cognitiva estratégica mediante la cual efectúa la realización de ciertas inferencias sobre aspectos no especificados en el texto (Van Dijk y Kintsch 1983, Tapia *et al.* 1988, Alliende y Condemarín 1994, Sánchez Miguel 1995, Peronard *et al.* 1998, Cubo de Severino *et al.* 1999, Viramonte de Ávalos 2000, Parodi 2005).

Tapia *et al.* (1988) explican esta integración de información de distinta índole y origen (textual-contextual) de la siguiente manera:

“[...] El sujeto construye [...] un modelo a partir de los esquemas activados por los elementos iniciales del texto, modelo que va siendo precisado progresivamente a medida que la información inicialmente implícita se va haciendo explícita. A veces ocurre, sin embargo, que las expectativas o hipótesis que el sujeto deriva del modelo formado se ven contradichas por la información nueva que presenta el texto, lo que obliga al sujeto a revisar sus hipótesis y a poner en juego determinadas estrategias para remediar su fallo de comprensión [...]” (Tapia *et al.* 1988:14).

En este doble movimiento ascendente-descendente, es decir, interactivo, se hace posible construir una representación aceptable del significado del texto, la cual podrá ser almacenada en la memoria para su uso posterior. Lograr esa representación indica que se ha alcanzado la comprensión del texto.

Dentro de los modelos que conciben la comprensión de los textos escritos como un proceso interactivo, se puede destacar el propuesto en el año 1983 por Van Dijk y Kintsch: *Modelo Estratégico Interactivo del Procesamiento Cognitivo del Texto o Discurso*. Estos

psicolingüistas entienden que el procesamiento de la información contenida en los textos tiene lugar a partir de la puesta en juego, a nivel cognitivo, de una serie de subprocesos o fases por medio de los cuales interactúan, simultáneamente, una serie de estrategias mentales que hacen efectivo dicho procesamiento en los niveles microestructural, macroestructural y superestructural del discurso.

Es importante destacar que este modelo describe el proceso de lectura tal como se manifiesta en un lector adulto y experto en quien se supone un desarrollo lingüístico-cognitivo que le permite alcanzar la comprensión lectora integrando todos los niveles textuales mencionados. Ahora bien, dado que en esta investigación hemos partido del supuesto de que el empleo de estrategias lectoras inferenciales se erige como un indicador del nivel de desarrollo lingüístico-cognitivo de escolares, deducimos que este desarrollo no constituye una característica acabada en estos sujetos; por lo tanto, dado que si la experticia se alcanza en la adultez (aunque nunca es definitiva), la eficacia lectora en niños sigue un desarrollo jerárquico, por niveles de procesamiento de la información textual que podría observarse en las variaciones que se manifiestan en estos sujetos en cuanto al empleo de las estrategias implicadas en dichos niveles de procesamiento (Van Dijk 1983, Cubo de Severino *et al.* 1999).

Retomando la propuesta que concibe la lectura como un proceso interactivo, se supone que el proceso de comprensión textual se inicia cuando en el sistema cognitivo entran en funcionamiento distintos módulos de procesamiento de la información textual: el perceptual, el lingüístico, el sistema de memorias y el sistema de control. A partir de estos se realizan dos importantes subprocesos involucrados en la lectura comprensiva: el de decodificación y el inferencial. Ambos subprocesos tienen como rasgo principal operar de manera estratégica (Van Dijk y Kintsch 1983, Cubo de Severino *et al.* 1999).

## 2.2. Las estrategias cognitivas. Niveles textuales. Estrategias inferenciales

Alcanzar la comprensión de un texto escrito implica la aplicación de una serie de estrategias cognitivas que son empleadas por el lector con el objetivo de decodificar e inferir información. Dentro de la teoría vandijkense la noción de estrategia se opone a la de regla: mientras estas tienen que ver con la asignación de una estructura lingüística a lo que se lee (como la que se halla en una gramática), aquellas se refieren a un contenido semántico del discurso que se conceptualiza y se almacena en el sistema de memorias.

Este particular tratamiento del material cognitivo se debe, por una parte, al funcionamiento en sí mismo del sistema cognitivo y, por otra parte, a que todo lector procura (por eso emplea estrategias de comprensión) que la información procesada esté disponible para otras instancias de comprensión o de producción, ya sea de manera mediata o inmediata.

De acuerdo con Cubo de Severino (1999), la noción de estrategia se define de la siguiente manera:

“[...] Las estrategias son procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento [...] la noción de estrategia, por lo tanto, se asocia con el logro de un objetivo en forma rápida, eficiente y con un mínimo de esfuerzo [...] Las estrategias discursivas, por lo tanto, son *atajos* o formas eficientes de procesar un discurso que, por el uso frecuente, han sido esquematizadas y almacenadas en nuestra memoria procedimental como la mejor manera de leer [...]” (Cubo de Severino 1999:22).

Tales procesos flexibles se activan a partir de *pistas* que el texto brinda al lector capacitado para que pueda realizar deducciones, es decir, inferencias a cerca de significados léxicos,

relaciones causales, de contraste y otras que estructuran los textos (Viramonte de Ávalos 2000).

Por otra parte, emplear estrategias en el proceso de comprensión supone contar con varios tipos de conocimientos de carácter metacognitivo, a saber: conocimiento declarativo, conocimiento procedural o procedimental, conocimiento condicional, entre otros. El conocimiento declarativo es el almacenado en la memoria semántica y episódica. Incluye, en relación con la comprensión de un texto, conocimientos sobre el tema-tópico, el vocabulario utilizado, las estrategias aprendidas (Viramonte de Ávalos 2000). El conocimiento procedural alude al saber actuar estratégicamente. Es un tipo de conocimiento que como tal se aprende y se ejercita hasta automatizarse. Cuando esto ocurre pasa a formar parte de los conocimientos almacenados en la memoria procedural. En cuanto al conocimiento condicional, noción propuesta por S. Paris, M. Lipson y K. Wixon en 1983 (Peronard *et al.* 2002), se relaciona con el saber cuándo, por qué y para qué aplicar determinada estrategia durante la lectura. La aplicación de este tipo de conocimiento depende de que se cumplan dos requisitos: a) que el lector cuente con una *teoría del texto*, es decir, reconozca sus características y b) que el lector cuente con una *teoría de la tarea*, es decir, vislumbre las necesidades que persigue cuando lee (Peronard *et al.* 2002).

Estas nociones relativas a la metacognición resultan importantes ya que para describir las variaciones en el desarrollo lingüístico-cognitivo, teniendo en cuenta la aplicación de estrategias inferenciales, supone considerar *el cuánto* de estas estrategias se almacena o se va almacenando en la memoria procedural según la edad de los sujetos que realizan la actividad lectora. Además, de acuerdo con lo que afirman Peronard *et al.* (2002: 134), “el hecho de que el lector cuente con una *teoría del texto* y una *teoría de la tarea* es un factor determinante de su desempeño en la comprensión de textos escritos”. En otras palabras, observar el conocimiento de ambas *teorías* en sujetos que se encuentran en etapa de escolarización, permitiría evaluar cualitativamente su grado de desarrollo cognitivo en relación con la comprensión lectora.

Ya se ha señalado que el proceso de comprensión de un texto escrito supone la realización paralela de dos subprocesos: el de decodificación y el inferencial. El proceso de decodificación consiste, básicamente, en el análisis de todas las unidades que integran los diferentes niveles del sistema de la lengua (gráfico-fonológico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático). Por su parte, los procesos inferenciales constituyen, junto a otros procesos como la imaginación, el razonamiento y la creatividad, procesos mentales superiores y complejos. Los procesos inferenciales no son habilidades, sino capacidades mentales, presentes en todos los seres humanos con distinto grado de eficiencia y eficacia. Por medio de ellos obtenemos información ausente de los textos, a partir de información presente. Si bien no pueden ser enseñados, sí se los puede desarrollar en función del uso conciente de las tácticas que posibilitan concretarlos (Viramonte de Ávalos 2000).

De la noción de proceso inferencial se desprende, entonces, la de estrategia inferencial que en términos de Cubo de Severino *et al.* (1999: 42-43) se definiría como “un esquema, muy flexible [...] que permite un movimiento central del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, relacionándolos mediante hipótesis, hasta llegar a una confirmación”.

Las estrategias inferenciales han sido clasificadas por distintos investigadores en psicolingüística cognitiva. Entre las propuestas taxonómicas se pueden mencionar la de Nicholas y Trabasso (1979), Van Dijk y Kintsch (1983), Sperber y Wilson (1994), Cubo de Severino (1999) y Viramonte de Ávalos (2000). Todas estas taxonomías destacan la relevancia de los procesos inferenciales en la comprensión lectora y de los conocimientos previos del lector para llevar a cabo dichos procesos.

En el marco de la propuesta de Van Dijk y Kintsch (1983), las estrategias inferenciales quedan agrupadas de acuerdo con la estructura discursiva; en consecuencia, se

afirma que en los niveles microestructural, macroestructural y superestructural opera la aplicación estratégica de los procesos inferenciales durante la comprensión lectora (Van Dijk y Kintsch 1983, Cubo de Severino *et al.* 1999).

A continuación, se analizará cada uno de esos niveles a propósito de dar cuenta de su relevancia en dicho proceso.

### *2.2.1. Nivel microestructural. Estrategias microestructurales*

La microestructura textual refiere a la relación coherente entre oraciones sucesivas de un texto. Estas relaciones se establecen en todos los niveles de la gramática: morfológico, sintáctico y semántico; sin embargo su importancia para la comprensión textual radica en que son, sobre todo, relaciones de orden semántico (Van Dijk 1983).

En la vinculación semántica de una secuencia de oraciones, significado y referencia están ligados entre sí de una manera formal. De este modo, según Van Dijk (1983: 40), “el significado de las enunciaciones lingüísticas es igual a las interpretaciones conceptuales de estas enunciaciones, mientras que su referencia es la relación de las actualizaciones de estos conceptos en los diferentes mundos posibles”.

Así, se entiende que existen relaciones inter-oracionales de significado y referenciales. Las relaciones de significado se establecen cuando una oración es seguida por otra que la implica o a la cual implica. Este tipo de relación puede darse a través de tres procesos: la ejemplificación, la explicación o la especificación. Por su parte, las relaciones referenciales tienen que ver con las que se establecen entre denotaciones de hechos vinculados en un mundo posible. Tienen carácter condicional y se dan en el texto por medio de pronombres y de recursos como la sinonimia, la cuasi-sinonimia, la hiponimia, la hiperonimia, entre otros. Es importante destacar que ambos tipos de relaciones están vinculadas al conocimiento de mundo (Cubo de Severino *et al.* 1999)

En cuanto a las estrategias microestructurales constituyen esquemas cognitivos que posibilitan el establecimiento de relaciones coherentes, a nivel semántico, entre oraciones contiguas. Comprender el tipo de vínculo dado entre dichas oraciones presupone un trabajo cognitivo que implica realizar inferencias a nivel de la coherencia local o microestructural de un texto.

El procesamiento de la información suministrada por el texto a nivel de la microestructura implica que el lector pueda advertir una ligazón entre las unidades semánticas consideradas. A fin de poder establecer este vínculo, deberá manipular y articular, apoyado en conductas estratégicas, distintos tipos de información: la textual, la almacenada en el sistema de memorias (ya sea *lo leído viejo*, como información confirmada; ya sea el conocimiento de mundo) y la pragmática.

### *2.2.2. Nivel macroestructural. Estrategias macroestructurales*

El nivel macroestructural o del contenido global de un texto es aquel que se compone de las macroproposiciones o núcleos de ideas fundamentales (explícitas o implícitas) que giran en torno del tópico del texto. Estas macroproposiciones se construyen a partir del procesamiento de estructuras menores (secuencias oracionales de la microestructura) y, a su vez, derivan, a partir de la realización de un proceso cognitivo paralelo, en la interpretación de un concepto mayor llamado macroestructura.

La macroestructura de un texto puede definirse, entonces, como la construcción de un resumen que es una conceptualización coherentemente estructurada y jerarquizada, y que por tal motivo puede almacenarse en la memoria para ser ocasionalmente recuperada. Una macroestructura puede entenderse en dos sentidos: desde el punto de vista semántico, refiere al contenido textual y, desde el punto de vista pragmático, se relaciona con el acto de habla realizado por el emisor del texto.

La elaboración de la macroestructura en el marco del procesamiento de la información textual implica llevar a cabo tres operaciones mentales que son: la omisión de la información poco relevante para el lector, la generalización de conceptos que pueden ser contenidos en un superconcepto y la construcción que es la elaboración de la macroestructura en sí. Siendo así, se entiende que este procesamiento de la información en el macronivel prosigue hasta la interpretación íntegra del texto y, en consecuencia, se deduce que la elaboración de una macroestructura constituye un indicador de que se ha logrado la interpretación del discurso.

En lo que concierne a las estrategias macroestructurales, son procesos mentales que permiten reconocer la unidad temática, semántica, que estructura el significado local y global de un texto. Este reconocimiento se efectiviza en función de conductas lectoras que impliquen la aplicación de lo que Van Dijk y Kintsch (1983), dentro del macronivel textual, denominan macroestrategias, las cuales aluden a un paquete de tácticas cognitivas que posibilitan efectuar determinadas selecciones que, dotadas de eficacia, deriven en una adecuada interpretación del discurso.

Existen dos clases de macroestrategias: por una parte, las macroestrategias contextuales que se basan en el conocimiento del mundo, de los distintos tipos de textos, etcétera y, por otra parte, las textuales las cuales implican aquellas operaciones que permiten descubrir el tema del texto, los cambios de tema introducidos por ciertos operadores de la lengua, el significado de las palabras, frases y oraciones, y la organización esquemática de los textos (Cubo de Severino *et al.* 1999).

### *2.2.3. Nivel superestructural. Estrategias superestructurales*

Las distintas formas globales en que pueden aparecer ordenados los contenidos de un texto y las relaciones jerárquicas entre segmentos del mismo, definen una noción muy importante dentro de los estudios de la textualidad: la noción de superestructura textual. Según Van Dijk (1983: 144), “una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales”.

Las superestructuras pueden ser globales o locales según afecten la totalidad o un segmento (secuencia) del texto. También se las clasifica en canónicas o gráficas, las cuales se diferencian por su mayor o menor rigidez en el desarrollo de sus categorías. Por último pueden ser paratextuales o semánticas: las primeras tienen que ver con el modo convencionalmente establecido en que se distribuye la información; las segundas aluden a los significados que se construyen a partir de las relaciones entre las diferentes partes del texto.

En lo que respecta a las estrategias que se emplean durante el procesamiento de la información textual en este nivel, se las define como esquemas cognitivos globales (reglas y categorías superestructurales) que permiten reconocer las diversas estructuras esquemáticas textuales, en tanto que formatos que circulan en situaciones comunicativas concretas, conforme a una funcionalidad y una convención de índole cultural. En este orden de ideas, las superestructuras se caracterizan no solamente por su particular construcción sino, además, por su funcionalidad comunicativa y social (Van Dijk 1983).

El abordaje, por parte del lector, de todas estas categorías del nivel superestructural se hace desde conductas estratégicas que operan reconociendo dichas categorías a fin de sumar información necesaria para la comprensión lectora. Esta información se vincula con el contexto y la situación comunicativa, la tipología textual, la finalidad del texto, la intención del autor. Contar con esta información depende de la realización de procesos inferenciales que supondrían lograr interpretaciones derivadas de las estructuras superficial y semántica del texto.

### 2.3. El desarrollo lingüístico-cognitivo. La adquisición de la habilidad comprensiva

En consonancia con los aportes teóricos considerados, se ha desarrollado hasta aquí el modelo de comprensión lectora como un modelo estratégico interactivo en el cual se pone en juego una serie de estrategias de diversa índole. Se ha destacado que tales estrategias operan en diferentes niveles de la estructura textual para luego integrarse a fin de permitir al lector captar el significado y el sentido de un texto. Asimismo, se ha hecho especial hincapié en las estrategias inferenciales (esquemas cognitivos) que todo lector emplea al enfrentarse con la tarea de abordar y comprender el texto escrito.

Queda caracterizar la noción de desarrollo lingüístico-cognitivo. Se ha afirmado más arriba que la habilidad para comprender un texto (también para producirlo) se encuentra intrínsecamente vinculada al desarrollo cognitivo del lector. Dicho de otra manera, se supone que a una determinada edad el lector cuenta con un paquete de conocimientos relacionados con la lectocomprensión que le permite abordar la discursividad en todos los niveles que la estructuran.

La principal característica que posee este lector es la de haber incorporado y automatizado esquemas de procesamiento textual, es decir, estrategias que emplea de manera adecuada y pertinente según los objetivos que persigue con su lectura. Estas estrategias permanecen almacenadas en la memoria procedural y están disponibles gracias a la exposición del sujeto a diferentes instancias de lectura que sirven para perfilar y configurar su experticia en los procesos de comprensión.

Respecto de este asunto Van Dijk (1983) llama la atención acerca de la importancia de abordar el modo como estas destrezas van siendo adquiridas, sobre todo por el papel que juega la escolarización en dicha adquisición:

“[...] El conocimiento de causa de las características fundamentales de la comprensión textual puede llevar a elaborar modelos didácticos para enseñar determinadas categorías, reglas o estrategias [...] Después de haber conseguido un cierto conocimiento de causa sobre la manera en que de hecho pueden elaborarse los textos, podemos predecir en cierta medida la complejidad didáctica de cierto texto, su posibilidad de aprendizaje, las cuestiones más relevantes que podrán y deberán plantearse y la proporción de informaciones textuales que se retendrá y que sigue siendo asequible durante algún tiempo . Una vez acumulada cierta experiencia con las estructuras textuales que encauzan estos procesos de elaboración, podremos adecuar mejor el material didáctico y las tareas que planteamos como enseñantes a las posibilidades cognitivas de los alumnos [...] A tal fin debemos obtener cierto conocimiento de causa sobre la forma en que se adquieren las reglas, categorías y estrategias textuales y en qué estadio del desarrollo cognitivo y afectivo se da este proceso [...]” (Van Dijk 1983:228).

En concreto, la propuesta vandijkense postula una apropiación gradual de los conocimientos acerca del texto. El proceso de adquisición de la capacidad de comprender se caracteriza por ser un proceso que sigue un orden jerárquico que va desde el dominio del nivel microestructural (que define el micro-carácter de la capacidad comprensiva) pasando por el macroestructural hasta el reconocimiento de la forma esquemática del texto (superestructura). Supone que primero se produce una captación de las relaciones causales, temporoespaciales, etcétera que aparecen en el texto y que se corresponden con la realidad referida. Posteriormente, se introducen elementos relativos al nivel pragmático y, por último, cuando se ha desarrollado avanzadamente el pensamiento abstracto, se puede operar a nivel macroestructural, superestructural y crítico (Van Dijk 1983).

La relación entre desarrollo cognitivo y textualidad ha sido abordada por Bassols y Torrent (1997). Estas autoras se refieren a la noción de *competencia textual* o *competencia discursiva* (también llamada *capacidad metatextual*), como el conocimiento de un emisor o receptor acerca de los componentes gramaticales, de las relaciones de cohesión, de la



estructura coherente y de la tipología textual. Estos conocimientos que definen y caracterizan la textualidad se van adquiriendo a partir de la socialización (contacto comunicativo) y su abordaje es posible habida cuenta del uso de diferentes estrategias interpretativas que dependen de la adecuación de los diferentes tipos de textos a las capacidades intelectuales de los lectores.

De lo explicitado, se entiende entonces que la realización de procesos inferenciales en la comprensión lectora guarda relación con la capacidad cognitiva y la madurez intelectual que posee el sujeto lector. El desarrollo de estos procesos admite que sea observado en función de las estrategias inferenciales que sujetos de determinada edad emplean al momento de procesar la información contenida en los niveles que articulan la estructura de los textos escritos.

En síntesis, describir las variaciones que se manifiestan en ese empleo en alumnos de 4° y 6° es el propósito de esta investigación. Se estima que a partir de su observación registro y caracterización se haría factible identificar estadios del desarrollo lingüístico-cognitivo. Estos podrían contribuir a perfilar y configurar una base teórica aprovechable para la toma de decisiones en lo que concierne al abordaje didáctico y pedagógico de la comprensión lectora en el marco de la educación sistemática.

### **3. Metodología**

Conforme con el tema-problema planteado y con los objetivos propuestos, el presente trabajo se enmarca dentro de un diseño de investigación de tipo no experimental (exploratorio), descriptivo (Hernández Sampieri 1991).

El enfoque adoptado es de tipo cualitativo, aunque se incluyeron también instrumentos o procedimientos cuantitativos al momento de describir los datos. Este análisis estadístico de complementariedad se aplicó a los fines de establecer la triangulación de orden metodológico correspondiente.

#### *3.1. Población y muestra*

Se tuvo en cuenta una población de alumnos de ambos sexos pertenecientes al nivel primario de escuelas estatales de la Provincia de Córdoba (Argentina). La muestra que se extrajo quedó conformada por estudiantes de ambos sexos que cursan el 4° y 6° (segundo ciclo de la EGB) de una escuela urbanomarginal de la ciudad capital. Las edades de los sujetos oscilan entre los 9-10 años, en 4° y los 11-12 años, en 6°. La cantidad total de participantes, de acuerdo con el corpus constituido, asciende a 64 alumnos, 32 por cada grado.

A este respecto es importante destacar que la muestra inicial de 6° era de 40 alumnos, sin embargo, dada la necesidad de realizar comparaciones una vez tabulados los datos y con el fin de neutralizar la mayor cantidad de variables se procedió a efectuar una sub-elección aleatoria dentro de este grupo, mediante el empleo de una tabla de elección predeterminada. Consecuentemente, el grupo de alumnos de 6° se redujo a 32 participantes equiparándose con el grupo de de 4°.

#### *3.2. Instrumentos*

Como herramienta para la recolección de datos se elaboraron dos pruebas de lectura comprensiva, una para cada grupo de sujetos, conformadas por textos de tipología expositiva-explicativa. Los textos se seleccionaron de los manuales de estudio que emplean los alumnos de la institución escolar donde se llevó a cabo la intervención. Adjuntado al material de

lectura se presentó a los participantes una batería de 8 preguntas-consignas de aplicación generalizada y resolución en forma individual por escrito.

En relación con los aspectos correspondientes a las variables dependientes, cada prueba se diseñó a fin de que evaluara:

- a) la experticia del lector en la aplicación de estrategias inferenciales microestructurales,
- b) la experticia del lector en la aplicación de estrategias inferenciales macroestructurales,
- c) la experticia del lector en la aplicación de estrategias inferenciales superestructurales.

Siendo de este modo, se solicitó a los participantes la completación de palabras que estaban ausentes en el texto. Debían extraerlas de una lista que se les había suministrado. Esta actividad estuvo dirigida a establecer dentro del texto relaciones de tipo referencial a través del uso de pronombres, sinónimos, cuasi-sinónimos y repeticiones. Además se procuró que los sujetos reconocieran relaciones de significado (comparativas, causales) dentro de una secuencia de oraciones, procurando que recurrieran a información intratextual y extratextual. Se observó, entonces, el desempeño de los sujetos en el micronivel del texto.

Respecto de las inferencias macroestructurales se propusieron dos consignas. La primera estuvo dirigida al reconocimiento de la macroestructura local a nivel de un párrafo. A tal fin, se solicitó extraer de uno de ellos una oración (o bien formularla) que resumiera su contenido. La segunda consigna, considerada la más compleja de toda la intervención, implicó la producción de un texto breve, en no más de cinco renglones, en que se manifestara, a través de la jerarquización de la información, la idea global de todo el texto.

Por último, en lo que atañe a las inferencias superestructurales las consignas apuntaron a que los alumnos emplearan estrategias esquemáticas paratextuales, semánticas (canónicas) y procedimentales. En este sentido, debieron reconocer el soporte del texto que leyeron y su estructura esquemática global a partir de la función e intención discursivas. Asimismo, una de las actividades permitió observar si los participantes registraban relaciones de sentido a nivel de la estructuración de los párrafos. Concretamente, dentro de los textos seleccionados debieron reconocer el procedimiento de la explicación propiamente dicha.

### *3.3. Aplicabilidad de la prueba*

A propósito de lograr la aplicabilidad de la prueba, se contemplaron, en la adaptación del material de lectura, los siguientes factores que influyen en la comprensión lectora. Se siguió, en este sentido, la propuesta de Alliende y Condemarin (1994) quienes entre dichos factores mencionan: los factores físicos, los factores lingüísticos y los factores de contenido que forman parte del material de lectura. El primero de ellos influye sobre la legibilidad, mientras que los otros dos sobre la comprensibilidad.

En lo que respecta a los factores físicos, en ambos textos de las pruebas se tuvo en cuenta: fuente de letra N° 14, interlineado en 1,5 y supresión de la división de las palabras al final de la línea o renglón. Por otra parte, desde el punto de vista formal, se consideró que su extensión no superara las 250 palabras. Este es el máximo sugerido por las investigaciones revisadas por los autores referidos, sobre todo cuando se trabaja con niños. Así, los textos seleccionados cuentan con 149 y 155 palabras para 4° y 6°, respectivamente. Es importante volver a señalar que estos factores inciden sobre la legibilidad de manera directa y sobre la comprensibilidad indirectamente. Por ello, no se supone como importante la mínima

diferencia en la extensión de los textos seleccionados, la cual, por otra parte, se marca en otro sentido al que se alude a continuación.

De los factores que influyen sobre la comprensibilidad de los textos se revisaron, en el plano lingüístico, el nivel léxico y el morfosintáctico. A fin de que las palabras que pudieran resultar desconocidas transparentaran su significado, se observó si aparecían en contextos explicativos, se apeló al uso de la redundancia, o bien se las suprimió por tener un carácter innecesario. En cuanto a la morfosintaxis se suprimieron las oraciones complejas, dando predominio a las estructuras gramaticales simples.

Por último, desde el punto de vista del contenido, los dos textos se extrajeron de los manuales de ciencias naturales correspondientes a cada uno de los grados con que se trabajó. Los tópicos de los textos se consideran significativos para el alumno, es decir, almacenados en su memoria declarativa o semántica como esquema previo de conocimiento. Se estima al respecto que los temas que desarrollan los textos son conocidos por los participantes (y no *nuevos*), en función de considerar que se ha aludido a ellos, en tanto temas curriculares, en años anteriores.

Resultó importante tener en cuenta este aspecto, puesto que constituye un factor potencialmente determinante al momento de solicitar que se empleen estrategias inferenciales, esto es, realizar deducciones a partir del propio texto, del conocimiento de la textualidad y del conocimiento de mundo o contexto (Van Dijk y Kintsch 1983, Alliende y Condemarín 1994, Sánchez Miguel 1995, Cubo de Severino *et al.* 1999, Viramonte de Ávalos 2000, Parodi 2005).

#### **4. Análisis e interpretación de los resultados**

Con el propósito de cuantificar las respuestas que conforman el corpus de esta investigación, se procedió a agruparlas en categorías más abarcadoras y descriptivas. El criterio que se adoptó para establecerlas consistió en atender a la proximidad de las respuestas analizadas en cada prueba a la *respuesta modelo*, es decir, aquella que se espera del procesamiento de la información textual realizado por un lector adulto (experto) que aplica pertinentemente las estrategias inferenciales de lectura.

Siendo así, a cada una de las categorías se le asignó la puntuación que se detalla a continuación: no sabe/no contesta (NS/NC), 0 (cero) puntos; respuesta incorrecta (RI), 1 (un) punto; respuesta parcialmente correcta (RPC), 2 (dos) puntos y respuesta correcta (RC), 3 (tres) puntos.

Conviene destacar que la categorización presentada se decidió a partir de los diferentes tipos de errores de comprensión que evidenciaron las pruebas. En este sentido, se siguió la propuesta de Viramonte de Ávalos y Carullo de Díaz (1997) quienes establecen una taxonomía de los errores más frecuentes que niños y adolescente cometen cuando procesan la información de un texto. Las autoras conciben la problematización y el análisis de los errores de comprensión que manifiestan lectores no diestros como el punto de partida para desarrollar las capacidades de lectura.

Mediante este procedimiento de cuantificación fue posible no solo el registro de la frecuencia en el empleo de estrategias inferenciales en los diferentes niveles textuales, sino también la caracterización de ese empleo en términos cualitativos, esto es, desde una perspectiva descriptiva que reconozca, en un nivel más específico, las particularidades que definen el modo como ambos grupos abordaron los textos de la prueba.

#### 4.1 El empleo de estrategias microestructurales. Caracterización

Como puede observarse en la tabla 1, el desempeño de los grupos es positivo y no se observan diferencias significativas en lo que respecta al uso correcto (RC) de las diferentes estrategias correspondientes al micronivel textual.

Estadísticamente, los valores representativos que describen el nivel de logro, en general, de los participantes son de 2, 22 y 2,32 para 4° y 6°, respectivamente. Esto significa que la calidad de las respuestas se encuentra próxima al modelo.

|                | % 4° Grado | % 6° Grado |
|----------------|------------|------------|
| NS/NC          | 1          | 4          |
| RI             | 30         | 15         |
| RPC            | 15         | 26         |
| RC             | 54         | 55         |
| <b>Totales</b> | <b>100</b> | <b>100</b> |

Tabla 1: Diferencias en el empleo de estrategias inferenciales microestructurales.

Sin embargo, son de destacar las diferencias que se observan entre los sujetos, si se advierte el margen de optimización de la destreza comprensiva de 4° (70%), puesto que el 30% de las respuestas de este grupo son incorrectas. En este sentido, podría afirmarse que la capacidad comprensiva en 4° se encuentra en un nivel de desarrollo menor la de 6°. Otro indicio de esto es que la cantidad de RPC de este último grupo es superior, en un 11% a la del primero.

Fundamentalmente, las diferencias se advierten en la capacidad de los grupos de reconocer relaciones referenciales y de empelar las estrategias adecuadas para llevar a cabo esta operación cognitiva. El grupo de 4° manifiesta mayor frecuencia de errores al momento de relacionar co-referencialmente elementos textuales por el uso de sinónimos, cuasi-sinónimos y pronombres. Mayoritariamente, estos errores consisten en que no logra establecer la relación de concordancia y de sentido correspondiente entre el elemento por reponer y la referencia que este hace dentro del texto. Son frecuentes, entonces, errores del tipo:

- (1) ...La piedra (...) es el refugio elegido por ese \*biótico...
- (2) ...En el ejemplo anterior: un elemento \*ambientes...
- (3) ...\*animal les sucede a los demás organismos del planeta...

Como puede observarse, en 4°, los problemas son de orden formal y semántico. Los sujetos no reconocen las palabras por sus relaciones funcionales o pistas clave semántico-sintácticas y ortográficas. Por su parte, en 6°, estos problemas no se han identificado.

En cuanto a las actividades que implicaron establecer relaciones de significado entre los elementos de dos microestructuras, en ellas no se observan diferencias sustanciales en cuanto al desempeño; puesto que, en ambos grupos, este alcanza escasos niveles de logro.

En lo que respecta al establecimiento de relaciones comparativas los sujetos tienden a cometer frecuentemente dos tipos de errores: por una parte, la interposición del conocimiento previo pertinente, como por ejemplo:

- (4) ...el petróleo se diferencia del carbón en que el petróleo es líquido y espeso y \*el carbón es sólido y negro...

El error en esta respuesta es que, según el texto, la diferencia entre el petróleo y el carbón reside en la utilidad de cada uno de estos elementos. Mientras que con el petróleo se producen y fabrican numerosas sustancias, el carbón solo sirve como combustible. En ningún segmento del texto se hace referencia al color y a la solidez como características distintivas del carbón.

También se han hallado casos de unilateralidad, esto es, ausencia de comparación porque se describe solo uno de los elementos que se comparan. Por ejemplo, en el siguiente caso, únicamente se presentan los rasgos utilitarios o funcionales del elemento petróleo y se omite el contraste con el carbón:

- (5) ...El petróleo se puede fabricar cualquier cosa plástica como películas, juguetes [...] y el combustible es una mezcla muy particular de distintos hidrocarburos...

Son menos frecuentes errores como el contrasentido, que consiste en atribuir una característica distintiva de uno de los elementos comparados al otro, la copia literal y la comparación parcial.

Una particularidad, registrada sobre todo en el 4º, en los casos cuando pudieron establecer la relación de comparación, fue el uso de ejemplos explicativos de los conceptos comparados. Esto significa que los participantes son capaces de efectuar comparaciones de manera más concreta, recurriendo a sus conocimientos previos.

En síntesis, es posible sostener que, en general, los sujetos manifiestan tener dominio de las estrategias inferenciales microestructurales. No hay diferencias sustanciales entre los cursos escolares considerados en cuanto a este nivel de desarrollo cognitivo. No obstante, los indicadores cuantitativos acusan que las destrezas lectoras en la microestructura discursiva pueden ser mejoradas, si consideramos, en consonancia con Cubo de Severino (1997), que la microdecodificación es adquirida recién durante la adolescencia, justamente cuando se termina de perfilar la capacidad sintáctica de los hablantes.

#### *4.2 El empleo de estrategias macroestructurales. Caracterización*

El desempeño estratégico de los grupos en el nivel macroestructural del texto, tal como se plantea en la tabla 2, presenta ostensibles diferencias con lo que se ha aludido respecto del micronivel.

Desde el punto de vista estadístico, los valores representativos que describen el nivel de logro, en general, de los participantes son de 1, 53 para 4º y 1, 98 para 6º. Estas medias expresan niveles de desempeño bajos, oscilantes entre lo incorrecto (RI) y lo parcialmente correcto (RPC).

Además, dos cuestiones llaman la atención en la información que suministra esta tabla: por una parte, los escasos resultados que obtienen los sujetos de 4º (16% de RC) no solo en relación con los alcanzados por el 6º en la misma categoría (64 %), sino también en relación con las RI (62%) al interior del mismo grupo, las cuales marcan los márgenes de optimización en esta habilidad. Por otra parte, la cantidad de preguntas sin responder (NS/NC) que ascienden a un 9% en el grupo de 6º y que no se registran en el grupo de 4º.

|                | <b>% 4° Grado</b> | <b>% 6° Grado</b> |
|----------------|-------------------|-------------------|
| NS/NC          | 0                 | 9                 |
| RI             | 62                | 33                |
| RPC            | 22                | 47                |
| RC             | 16                | 64                |
| <b>Totales</b> | <b>100</b>        | <b>100</b>        |

Tabla 2: Diferencias en el empleo de estrategias inferenciales macroestructurales.

La caracterización del empleo de estrategias macroestructurales da cuenta de que los errores más frecuentes que se observan en la identificación y construcción de ideas núcleo presentes en el texto son:

- *La omisión de conceptos relevantes derivados del tema central.* En este caso, frente a las tres ideas centrales que estructuran los textos de las dos pruebas, los participantes eligen, al azar, una o dos de ellas.

- *La copia literal desconociendo el principio de brevedad que caracteriza al resumen.* Este error es recurrente en los casos en que se les solicita una macroestructura local que sintetice el tema de un párrafo. Los participantes, en su mayoría los de 4°, copian la totalidad del párrafo inclusive cuando el tema del segmento textual está explicitado en una oración de dicho segmento. En lo que respecta a 6°, alcanza mejores logros para la elaboración de macroestructuras locales. Seguidamente se explicitará este análisis.

- *La consideración de temas secundarios como relevantes.* Por ejemplo, se repiten respuestas de este tipo:

(6) ...el tercer párrafo trata de una historia de hace millones de años...

(7) ...Se trata del petróleo y el carbón y lo que es cada una de todas las cosas...

(8) ...Se trata de que la lagartija se pone debajo de la piedra porque no le gusta que la vean...

- *La generalización por medio de la mención de la palabra clave del texto.* Se observan respuestas como:

(9) ...El texto trata del petróleo...

(10) ...[El texto se trata] de los bióticos y los abióticos...

(11) ...Se trata de los ecosistemas...

Los errores descritos son comunes a ambos grupos, pero existe cierta diferencia, señalada ya cuantitativamente, en la elaboración de las macroestructuras por cada uno de ellos. Mientras 4° tiende a explicar el tema del texto con un ejemplo, es decir, recurriendo a contenidos acaso más accesibles en sus esquemas previos de conocimientos y, por lo tanto, ejecutando una actividad cognitiva de abstracción y complejidad menor; el grupo de 6° elabora conceptos más generales sobre lo que es el tema tópico, inclusive se han registrado casos en los cuales, además de advertirse dicha elaboración, se observa el reconocimiento del macroacto de habla del texto.

Así, en el grupo de 4° encontramos este tipo de respuestas:

(12) ...El texto se trata de los animales y el ambiente...

(13) ...Se trata de que la lagartija se pone debajo de la piedra...

En ambos ejemplos está expresada la idea general del texto, pero, según el parámetro de la respuesta experta, no alcanza un alto grado de conceptualización que se manifieste por el empleo de ciertas palabras clave presentes en el texto, al servicio de la construcción cognitiva del tema discursivo. Los sujetos en muy pocos casos han logrado suministrar respuestas como: “el texto se trata de los ecosistemas y de los seres vivos que se relacionan entre ellos y con el lugar donde viven” (femenino, 8 años, 4°).

No obstante lo señalado sobre (12) y (13), no permite afirmar que no hayan captado y construido el sentido del texto. Peronard *et al.* (1998) hacen referencia a esta cuestión de la siguiente manera:

“[...]es posible construir la macroestructura en diferentes niveles, el lector puede decidir, según sus intereses personales y los objetivos perseguidos en la lectura, qué segmento de dicha estructura retener, respetando su jerarquía semántica [...] un texto se puede resumir en grado máximo, esto es, expresando su contenido global en una sola macroproposición; pero también es posible resumirlo en forma más lata, reteniendo y/o expresando proposiciones de diversos grados de especificidad [...]” (Peronard *et al.* 1998: 218).

Volviendo a lo que se había señalado respecto de 6°, la construcción del significado del texto tanto local como global reviste un perfil más conceptual. Esto es, los participantes evidencian haber realizado una elaboración cognitiva de la macroestructura (manifiesta aun en la propia producción) que fundamentalmente se caracteriza por explicitar el macroacto de habla del texto, sintetizar las microestructuras de los párrafos en una macroproposición abarcadora y verbalizar las ideas centrales por medio del recurso de la reformulación.

Ejemplos de estos procesos son:

(14) ...El texto explica el origen del petróleo, sus características, sus usos y las cosas que son elaboradas a través de él...

(15) ...El texto se trata del petróleo, qué se fabrica con él, cómo es, de qué color es y por qué los científicos lo denominan combustible fósil...

(16) ...El tercer párrafo explica el origen del petróleo...

(17) ...El tercer párrafo trata de cómo se formó el petróleo; según el texto el petróleo se formó de restos de organismos que vivieron hace millones de años...

En síntesis, el empleo de estrategias macroestructurales por parte de ambos grupos se presenta con marcadas diferencias, tal como lo hemos señalado: la construcción temática del discurso por 4° y 6° se mueve en el *continuum* que va desde los elementos más concretos hasta los más conceptuales del texto. Por otra parte, el desempeño en el macronivel discursivo es un indicador de un escaso o insuficiente desarrollo lingüístico-cognitivo. En este sentido, podría afirmarse que, aún habiendo excepciones, las cifras que se muestran no resultan alentadoras, si se tiene en cuenta, por ejemplo, que una de las macroestructuras solicitadas (reconocimiento del tema de un párrafo) era de carácter explícito, esto es, presente en el texto a través de una oración tópico.

### 4.3 El empleo de estrategias superestructurales. Caracterización

El desempeño de los sujetos en el empleo de estrategias inferenciales superestructurales resulta notoriamente positivo. Los valores representativos en este nivel son: 2, 49 y 2, 47 para 4° y 6°, respectivamente. Esto significa que las respuestas analizadas en ambos grupos se acercan a la respuesta modelo.

Desde un punto de vista comparativo en la tabla 3, se observa que las cifras, en 4°, son más altas en las categorías extremas, es decir, estriban entre la RI (19%) y la RC (72%). Por su parte, el grupo de 6° muestra cifras que van en un orden ascendente desde la RI hacia la RC. Esta última registra un empleo del 65%.

Sin embargo, se asume que estas cuantificaciones podrían ser, en gran medida, discutidas ya que se considera que las preguntas que implicaron el empleo de estrategias en la superestructura son muy diferentes por la complejidad cognitiva que implican.

|                | <b>% 4° Grado</b> | <b>% 6° Grado</b> |
|----------------|-------------------|-------------------|
| NS/NC          | 2                 | 3                 |
| RI             | 19                | 11                |
| RPC            | 7                 | 21                |
| RC             | 72                | 65                |
| <b>Totales</b> | <b>100</b>        | <b>100</b>        |

Tabla 3: Diferencias en el empleo de estrategias inferenciales superestructurales.

El margen de error que revelan las cifras referidas se debe principalmente a falencias producidas en el reconocimiento estratégico de las llamadas categorías procedimentales. Tanto los sujetos de 4° y de 6° manifiestan un escaso rendimiento en el ejercicio que solicitó explicitar la estructuración expositiva-explicativa por causalidad de uno de los párrafos. Esta dificultad es la que marca las variaciones cuantitativas que se observan en la tabla.

En cuanto a las demás categorías textuales, no se observa que los participantes hayan tenido mayores inconvenientes. Se advierte capacidad para ubicar los textos que leyeron dentro de sus ámbitos de circulación y posibles soportes (categorías paratextuales), como así también destreza para manifestar su función pragmática (categorías semántico-canónicas). Esto significa que los participantes reconocen que el texto es explicativo y que trata de un tema de ciencias naturales. No lo confunden con las demás funciones propias de otras tipologías textuales como contar una historia, argumentar; las cuales son las opciones presentes en el ejercicio que procuró evaluar el desempeño en el nivel superestructural.

## 5. Conclusiones

El presente estudio ha procurado observar las variaciones en el empleo de estrategias inferenciales, presentes en sujetos con diferente nivel de educación sistemática. Intentó describir las características del desarrollo lingüístico-cognitivo de esos sujetos, en función del empleo que hacen de tácticas de lectura implicadas en la comprensión de textos de tipología expositiva. Con arreglo a los objetivos propuestos, desde una perspectiva cualitativa y algunas técnicas cuantitativas, se ha arribado a las siguientes conclusiones:

Tanto los sujetos de 4° y 6° manifiestan contar con un desempeño estratégico que alcanza muy buenos niveles de logro en el abordaje de la microestructura textual. Evidencian, en general, un buen procesamiento de la información de las microestructuras evaluadas y analizadas, tanto de aquellas que suponen relaciones referenciales como de significado. Dos consideraciones pueden hacerse respecto del abordaje de este nivel: en primer lugar, las destrezas lectoras en la microestructura parecen estar en un nivel de



desarrollo completo y por tanto hay un privilegio en el empleo de este tipo de estrategias; en segundo lugar, las mínimas diferencias observadas entre ambos grupos tienen que ver con modalidades de ejecutar las operaciones cognitivas que implican las estrategias lectoras propias de este nivel, pero no suponen, necesariamente que esa operación no se concrete.

El acceso al macronivel del texto parece ser el más dificultoso para ambos grupos. La escasa aplicación de estrategias inferenciales macroestructurales indica que los sujetos no poseen un hábil dominio de estas tácticas. Tienden a cometer errores que evidencian problemas para construir y formular macroproposiciones, lo cual debería concretarse habida cuenta del óptimo rendimiento que tuvieron en el procesamiento de la información correspondiente al micronivel. Esto acusa, por tanto, dificultades para articular la información que el texto va suministrando desde su base léxico-gramatical. Así, el grupo de 4º tiende a expresar el tema del texto recurriendo a las ideas accesorias (tales como ejemplificaciones), mientras que el de 6º, si bien demuestra en las respuestas un grado de abstracción más alto, por lo general omite considerar todos los temas que definen la esencia del texto. Esta diferencia, sin embargo, no alcanza a definir un buen desempeño por parte de este último grupo.

Admitiendo que la información superestructural posible de inferir dentro de un texto depende del empleo estratégico de las llamadas categorías paratextuales, semántico-canónicas y procedimentales; es posible afirmar que el buen desempeño de los sujetos en este nivel se supedita al dominio de las dos primeras, pues los resultados en el reconocimiento de las categorías procedimentales son poco satisfactorios. Advertir una definición, una comparación o una explicación dentro del discurso expositivo no parece ser una tarea sencilla y esto es lo que han puesto de manifiesto los participantes. Por eso, se cree que será posible tener un mayor conocimiento sobre el procesamiento de la información de la superestructura, si se consideran las mencionadas categorías como unidades de análisis cuya configuración cognitiva se presenta como un complejo entramado de datos de información de diversa índole: contextual, de la intención del emisor, de la función del texto, de la especificidad de la propia tipología textual, etcétera.

Es posible hacer algunas consideraciones respecto de este nivel: la complejidad de las diferentes categorías superestructurales del texto expositivo sigue un orden jerárquico de complejidad que podría tener relación con la capacidad de los niños para aprenderlas. Esta diferencia radica, básicamente, en que las categorías paratextuales y semántico-canónicas tal vez se adquieran, en términos de edad, más tempranamente que las categorías procedimentales. Mediante un análisis más minucioso de estas últimas categorías sería posible echar luz sobre la cuestión de aquello estrictamente lingüístico que define la superestructura y lo que la puede definir en términos de una convención social o cultural.

De acuerdo con los datos analizados se demuestra que entre ambos grupos existen ciertas variaciones en cuanto a la forma de abordar el discurso expositivo. Estas variaciones se definen principalmente por la especificidad propia de la textualidad, que impone la ejecución de operaciones cognitivas que los sujetos realizan, conforme a su nivel de desarrollo lingüístico. La ejecución de estas operaciones parece entonces que depende del desarrollo del pensamiento de dichos sujetos, esto es, de su capacidad para abordar el texto desde niveles más concretos hacia otros más abstractos.

Como se destacó, con las indagaciones realizadas en el marco de este trabajo se ha pretendido hacer una exploración de las características que revisten ciertos procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora por parte de niños de diferentes edades. Un estudio más profundo podría implicar la revisión de estas características desde la consideración minuciosa y exhaustiva de cada uno de los niveles. Por ejemplo; estudiar, si consideramos el texto expositivo, el empleo de las posibles vinculaciones de significado que caracterizan las relaciones entre microestructuras. En lo macroestructural, evaluar el nivel de

abstracción que logran los niños según edades; pues, como ya se ha advertido, existen diferentes formas de construir la idea global de un texto y todas ellas presuponen diferentes grados de complejidad. Por último, el estudio de la estructura esquemática del texto expositivo debería atender a la complejidad que revistan las operaciones mentales que subyagan en el reconocimiento de ese tipo de superestructura, habida cuenta de la índole de las categorías que le son propias.

Por último, se estima necesario definir un eslabonamiento y un orden jerárquico de subestrategias. En el marco de esta investigación ha resultado evidente que hablar de estrategias microestructurales, macroestructurales y superestructurales implica hablar de una cantidad de operaciones lectocomprensivas ubicadas al interior de estas, las cuales habría que considerar ordenándolas jerárquicamente según la complejidad que suponga su empleo.

En este sentido, es sabido por investigaciones anteriores (Viramonte de Ávalos y Carullo de Díaz 1997, Viramonte de Ávalos 2000) y de acuerdo con los resultados obtenidos en el marco de este estudio que el reconocimiento de las relaciones referenciales no presenta la misma complejidad que el reconocimiento de las relaciones de significado. Además, dentro de estas, advertir que dos microestructuras establecen un vínculo de causalidad no entraña la misma complejidad que si las relaciones en el micronivel se manifiestan en términos de una ejemplificación, una especificación o una comparación entre conceptos.

Una clasificación de este orden contribuiría no solo a medir la capacidad lectora en relación con lo que un sujeto *puede hacer* con el texto a determinada edad, sino también a obtener datos más precisos al momento de evaluar la lectura comprensiva y solucionar problemas relativos a ella. Por otra parte, como se ha afirmado más arriba, el conocimiento de la especificidad de la comprensión del discurso constituye el punto de partida para el diseño y la elaboración de modelos y propuestas didácticas que trabajen en el aula los aspectos de la textualidad (no solo estrategias, sino también categorías y reglas que la definen) conforme a las capacidades cognitivas con que cuentan los niños y jóvenes al momento de abordar el universo lingüístico-discursivo (Van Dijk 1983). Contribuir a la caracterización de esas capacidades es lo que se ha pretendido con lo expuesto en este trabajo.

## Referencias bibliográficas

- Alliende, F. y M. Condemarín. 1994. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Andrés Bello.
- Bassols, M. y A. Torrent. 1997. *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro.
- Cubo de Severino, L. 1997. Criterios y parámetros de medición de la capacidad lectora en adultos. *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística*: 199-212.
- Cubo de Severino, L. et al. 1999. *Leo pero no comprendo*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras de Universidad Nacional de Cuyo.
- Hernández Sampieri, R. 1991. *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana de México.
- López Morales, H. 1994. *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Colegio de España.
- Parodi, G. 2005. *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Peronard, M. et al. 1994. *Programa L y C. Leer y comprender, vol. 1 y 2*. Chile: Andrés Bello.
- Peronard, M. et al. 1998. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Chile: Andrés Bello.

- Peronard, M. *et al.* 2002. *Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica*. Córdoba: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sánchez Miguel, E. 1995. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana.
- Tapia, J. A. *et al.* 1988. *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE.
- Van Dijk, T. y W. Kintsch. 1983. *Strategies of discourse comprensión*. New York: Academic Press
- Van Dijk, T. 1983. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. 1984. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. 1995. *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Viramonte de Ávalos, M. y A.M. Carullo de Díaz. 1997. Hacia una evaluación personalizada de la comprensión lectora. *Revista de lingüística en el aula* 1: 11-43.
- Viramonte de Ávalos, M. 1997. *Lengua, ciencias, escuela, sociedad*. Buenos Aires: Colihue.
- Viramonte de Ávalos, M. 2000. *Comprensión lectora*. Buenos Aires: Colihue.