

EDUCACIÓN

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INFERENCIALES EN EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA

INFERENCE STRATEGIES IN DEVELOPING READING COMPREHENSION

Miguel Gerardo Inga Arias, Pedro Rodolfo Rojas Silva
y Fernando Varas Aroné*

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

RESUMEN

Esta investigación trata de determinar el papel que cumplen las estrategias inferenciales en el proceso de la comprensión lectora, en otras palabras, busca dilucidar la manera en que el pensamiento inferencial contribuye a leer un texto con eficiencia. Si las inferencias juegan un rol determinante en la comprensión lectora, se puede proyectar un programa sistemático y graduado de desarrollo de estrategias inferenciales útil para mejorar el nivel de lectura comprensiva. El estudio se focaliza en un análisis de caso en estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y alumnos de instituciones educativas de Lima Metropolitana, durante el año 2013. Así, se establecen conclusiones que podrían ayudar a la política educativa sobre la lectura en nuestro medio.

PALABRAS CLAVE: estrategias inferenciales, comprensión lectora, macroproposición, lectura categorial, decodificación semántica.

ABSTRACT

This research sought to determine the role that inference strategies in reading comprehension process, in other words, try to clear the way inferential thinking helps to read a text efficiently. If inferences play a decisive role in reading comprehension, can project a systematic and graduate development useful for improving reading comprehension level program inference strategies. The study focuses on a case study in the second cycle students of the Faculty of Education at the National University of San Marcos and students of educational institutions in Metropolitan Lima during 2013. Thus, findings that could help to establish educational policy in our reading.

KEYWORDS: inference strategies, reading comprehension, macroproposition, categorical reading, semantic decoding.

Recibido: 15/12/14 Aceptado: 27/1/15

* Miguel Gerardo Inga Arias <miguelinga_unmsm@hotmail.com>, Pedro Rodolfo Rojas Silva <projass@unmsm.edu.pe> y Fernando Varas Aroné <fvaras94@hotmail.com>

INTRODUCCIÓN

Esta investigación nace del interés por demostrar las variables de estudio planteadas: las estrategias didácticas inferenciales y su influencia en el desarrollo de la comprensión lectora, en alumnos del segundo ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM y alumnos de instituciones educativas de Lima Metropolitana, durante el año 2013.

A partir de trabajos que realizáramos con alumnos de cuarto y quinto de secundaria en instituciones educativas de Lima Metropolitana respecto a las habilidades cognitivas comprometidas en la comprensión lectora y del escrutinio crítico de varias investigaciones sobre el fenómeno de la lectura en nuestro tiempo, establecimos que lo más consistente en el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora tiene que ver fundamentalmente con las capacidades inferenciales.

1. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La comprensión lectora es una capacidad que compromete muchos factores. En primer lugar, están los perceptivos que están vinculados con el ambiente de trabajo, la iluminación y la posición conveniente. Aunque es bueno garantizar el funcionamiento de estos factores, su nivel de eficiencia es relativo ya que son condicionantes externos que no garantizan la continuidad y la persistencia en la tarea de la lectura comprensiva. En cambio, si tuviésemos el hábito de la lectura, esta se concretaría en el lugar que nos encontrásemos, puesto que contaríamos con esa fuerza interior que hace de la lectura una necesidad.

En segundo lugar, están las condiciones emocionales. Por ejemplo, la motivación que es muy importante, se diluye si no encuentra soportes intelectuales y, por consiguiente, el éxito asimilativo no se da. No basta la voluntad, no es suficiente el “sí se puede” cuando no hay herramientas de carác-

ter cognitivo. Por ello, iniciativas interesantes, pero sin plan sistemático de desarrollo de habilidades comunicativas para una lectura eficaz, se pierden y producen desaliento y hasta alejamiento de la lectura como fue el caso de “lectura en los parques” que pretendió promoverse desde órganos oficiales del Ministerio de Educación.

Por ello, tal como lo sustenta la bibliografía desde mediados del siglo pasado, y acentuada en los últimos años con los avances significativos de la neurociencia, son los factores cognitivos los que hay que trabajar si se quiere lograr que los estudiantes desarrollen su capacidad de comprensión lectora.

Sabemos que los factores mencionados anteriormente son complementarios y podrán sostenerse en la medida de que la lectura les “diga algo” a los lectores, tal como lo afirman, a través del estudio sistemático de sus trabajos, Brandon, Daniel Cassany, Teun Van Dijk, Miguel de Zubiría y Juana Pinzás.

Además, los trabajos de investigación realizados por el equipo de investigación que dirijo, primero, de carácter indicial, con alumnos del segundo ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM y, luego, ya de carácter experimental, con alumnos de instituciones educativas de Lima Metropolitana, permiten sostener que si las estrategias inferenciales son las cruciales para una mejor lectura comprensiva, es necesario orientar el trabajo de los docentes en las estrategias didácticas inferenciales para desarrollar la capacidad de la comprensión lectora.

Este trabajo de investigación propone un programa sistemático, ordenado y gradual de estrategias inferenciales, el cual debe lograr los resultados esperados. En consecuencia, nuestro problema de investigación se puede plantear en los siguientes términos:

¿Cuánto influyen las estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM y de Instituciones Educativas de Lima Metropolitana, durante el año 2013?

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Uno de los objetivos de nuestra investigación es evaluar una propuesta inicial del programa de estrategias didácticas inferenciales a ser trabajada en el grupo experimental. Esta se sustenta en la *Teoría de las seis lecturas* de Miguel de Zubiría. Investigar esta temática es esencial en la búsqueda de soluciones para un problema que es notorio y que cada día preocupa más. La experiencia en el ejercicio de la docencia de aula en instituciones educativas públicas y privadas, desde hace más de veinticinco años, permite afirmar que, recurrentemente, en los informes técnico-pedagógicos de cada bimestre o trimestre están plagadas de aseveraciones como “problemas de comprensión de lectura”, “carencia de técnicas de lectura”, “no entienden lo que leen, por eso tienen problemas de aprendizaje”. Más aún, ahora que los nuevos retos educativos ponen en primer plano la actividad de procesamiento de la información (lo que se mide ya no con criterios evaluativos localistas, sino con indicadores internacionales de rendimiento en la lectura), no nos sorprenden los terribles resultados obtenidos por nuestros alumnos en la Prueba Pisa, LLECE o de la UMC.

Lo que se pretende es brindar a los docentes del país un instrumento consistente, con validez y confiabilidad para su tarea educativa, la cual pueda ser más eficaz con un programa sistemático de estrategias inferenciales. Esto permitirá replantear significativamente el enfoque del trabajo en aulas hacia una Didáctica de la Comunicación.

Los indicadores de lectura en nuestro país evidencian que los educandos no están acostumbrados a leer textos de estudio, no encuentran mayores estímulos para ello y, por otro lado, no internalizan adecuadamente los conocimientos que se dan en los textos porque se han limitado al nivel de la mera descodificación.

Si estas estrategias se trabajaran desde la niñez, se generaría mayor interés en las lecturas, puesto que sería una invitación a la imaginación. En consecuencia, el desarrollar la capacidad de inferencia y de la extrapolación implica proponer datos e in-

dicios que permitan la formulación de algunas hipótesis para que luego sean validadas o contrastadas. Ello permite desarrollar una actitud más alerta ante la lectura, tanto dentro como fuera de ella, puesto que los factores pragmáticos completan el análisis global de un texto, dado que les permite recuperar la intención comunicativa que gobierna la estructura del texto. El objetivo general de nuestra investigación está formulado de la siguiente manera:

Determinar la influencia de las estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM y de Instituciones Educativas de Lima Metropolitana, durante el año 2013.

3. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Como consecuencia de nuestra hipótesis, aplicamos al problema de la enseñanza de la lectura una propuesta que involucra lo psicolingüístico y lo sociolingüístico. En las escuelas se debe poner de relieve la enseñanza de estrategias inferenciales a través de un programa sistemático y graduado, el cual se propone como el mecanismo idóneo para optimizar la comprensión de lectura.

Para resolver el problema planteado en la presente investigación, formulamos la siguiente hipótesis:

Las estrategias didácticas inferenciales influyen significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del segundo ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM y de Instituciones Educativas de Lima Metropolitana, durante el año 2013.

4. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los antecedentes de la presente investigación, que deben dilucidarse en el marco teórico, se hallan en

trabajos de índole psicolingüístico y educacional, algunos orientados al tema de la cognición y lectura, así como en trabajos anteriores que se realizara con estudiantes universitarios con el objetivo de tener un diagnóstico inicial. Debido a que el tema de la lectura se ha tornado tan trascendente en el Perú y en el mundo entero, hay una cantidad impresionante de trabajos sobre el tema. De donde se deriva que ni en mil páginas se podría hacer una mirada exhaustiva que reseñe los trabajos más promisorios. Por ello, en lugar de hacer un recuento pormenorizado de las investigaciones (en ellas se puede encontrar tesis de pregrado, tesis de posgrado, artículos académicos y libros de diferente magnitud), se presentará la tesis de maestría que fuera recogida por la Editorial Académica Española, *Memoria operativa, inferencia y gramática en la comprensión lectora* (Inga: 2011), en la medida que es un antecedente directo de la presente investigación.

Además, se presenta lo que ha marcado la pauta de las modernas indagaciones sobre lectura e inferencia. Se puede establecer razonablemente que los textos fundacionales que han marcado época en esta línea de investigación son el axioma cognitivo de Bruner (1957) y el marco interactivo de Van Dijk y Kintsch (1983) sobre las estrategias de comprensión de textos.

5. LAS ESTRATEGIAS INFERENCIALES COMO ALTERNATIVA DIDÁCTICA

En el marco previo de asunciones de la presente investigación, debemos abordar la operación de la inferencia como una estrategia de lectura comprensiva. En la medida en que la lectura está atada esencialmente a la información no visual, se puede establecer que la inferencia puede considerarse como una estrategia fundamental, una auténtica clave de la lectura y merecería una adecuada elucidación conceptual.

¿Qué es la inferencia? Se trata de un proceso natural que sirve para obtener la información implícita de un texto. Para operar con inferencias, es

vital que el lector establezca esquemas de interpretación y cuente con información suficiente. Al hacerlo, puede establecer una relación en términos de premisas y conclusión. Las premisas son las bases que se encuentran en el texto a modo de aseveraciones y la conclusión es la información que se encuentra implícita, pero que es vital para hacer una interpretación adecuada. Como en un iceberg, hay mucho material que está escondido, subyacente, implícito. Mediante la inferencia, logramos adentrarnos en la estructura profunda del iceberg y, de ese modo, obtenemos información vital que nos permite comprender cabalmente un texto. Si no fuésemos capaces de recuperar tal información escondida, la lectura comprensiva sería inviable.

Por cierto, se podría descodificar el texto por completo, pero con un grado ínfimo o nulo de comprensión. Dado que la inferencia establece una relación entre premisas y conclusión, se puede entender como un tipo de razonamiento. En ese sentido, la lectura debe entenderse propiamente como razonamiento verbal y un buen lector debe conceptuarse como un buen razonador, es decir, un sujeto que logra establecer la conclusión adecuada en virtud de la comprensión de las premisas explícitas que hay en el texto. Si alguien dice «Rosa está en el cine o en el teatro. Sin embargo, no se encuentra en el cine», solo puede deducir que Rosa está en el teatro.

Por un lado, las inferencias permiten establecer conexiones entre el nuevo material que exhibe el texto y el conocimiento ya existente en la memoria, sobre la base de paquetes de información guardados como esquemas en la mente. En este punto, se puede establecer que la memoria debe entenderse de manera compleja y dinámica; razón por la cual, el gran tema de la memoria se puede abordar analíticamente en función de las diferentes memorias que pertenecen a un sistema complejo. Se colige de esto que el mejoramiento en la lectura se correlaciona con el incremento de los esquemas informativos en la mente.

Gracias a la operación inferencial, el nuevo material se torna inteligible, se construye una cierta organización que le da sentido al texto y, en con-

secuencia, el lector puede apropiarse de la nueva información presentada.

Por otro lado, las inferencias permiten cubrir las lagunas que abundan en la superficie del texto, dado que los autores al producir sus textos juegan con una gran cantidad de información que se da por supuesta. En el funcionamiento práctico de la lectura, se trabaja con presuposiciones, implícitos, mensajes subyacentes. En ese sentido, las inferencias son mecanismos que establecen y sedimentan la coherencia del texto. Por ejemplo, si se dice «Javier fue a Buenos Aires hoy y llegará mañana», se puede inferir que Javier partió en avión, que la salida fue en la noche, que hubo condiciones climáticas favorables, etc.

Este tipo de inferencias se utilizan con todo tipo de texto, puesto que los discursos funcionan con el modelo del iceberg: no dicen de modo explícito todo lo que se necesita para procesarlo. En buena cuenta, un lector que no sepa dónde está Buenos Aires, no entenderá bien el mensaje o hará inferencias incorrectas. Si leyéramos un mensaje como «Javier hoy parte al planeta Marte y llegará en treinta minutos», solo podríamos decir que es significativo si está inserto en una novela de ciencia ficción.

Si bien es cierto que esta doble función es lo suficientemente nítida para captar la importancia de la inferencia en la lectura, se puede enumerar una serie de actividades inferenciales que ayudan al proceso de la comprensión lectora. Mediante la inferencia, se puede establecer el tema general de la lectura cuando este no es presentado de modo explícito. Por ejemplo, si un texto se refiere a Sócrates como maestro de Platón y a Platón como maestro de Aristóteles, podemos inferir que el tema es la filosofía griega antigua. También con la inferencia, se pueden rellenar las ranuras de la estructura textual.

Un texto tiene muchas ranuras. De lo que se trata es de completarlas para garantizar la comprensión. Esto se puede hacer con un simple cotejo en la memoria lingüística o mediante una regla de inferencia. Por ejemplo, si leemos que Hitler se suicidó, concluiremos que Hitler murió haciendo

explícito lo implícito. Asimismo, gracias a la inferencia podemos interpretar en términos estándares lo que se nos dice de manera difusa. Esta operación inferencial reposa sobre un principio de la interpretación plena, es decir, siempre el lector trata de cubrir la información.

Cuando un profesor le pregunta a un estudiante si hizo la tarea y este se pone dubitativo, el profesor infiere casi automáticamente que el alumno no lo hizo. Igualmente, si alguien dice «Algunos daneses son racistas», la inferencia concluye «No todos los daneses son racistas», aunque ello no se diga de manera expresa ni esté garantizado por las leyes de la lógica formal. Lo que aquí sucede es que un enunciado como «Algunos daneses son racistas» se interpreta como «Solo algunos daneses son racistas» y en esta interpretación la inferencia anterior sí está plenamente justificada.

Inclusive, se podría decir que el enunciado nos da pie para hacer la conclusión que implica que la mayoría de daneses no son racistas. Ello quiere decir que el lector considera que el adverbio 'solo' es parte del mensaje, a pesar de que no aparezca visualmente en la estructura superficial del enunciado. Si el lector no insertara la palabra 'solo' en la representación mental que hace del enunciado, no podría realizar las inferencias que hemos estipulado.

Otros mecanismos inferenciales operan con el razonamiento basado en el descarte. Frente a algo presentado como imposible o inverosímil, el lector infiere la conclusión contraria. Inclusive, el texto podría presentarse de manera retórica para reforzar la conclusión que debe obtener el lector: «Dicen que José es el asesino. Pero, por favor, José no es capaz de matar ni una mosca. Nunca lo hemos visto reaccionar violentamente. Por lo tanto, saquen ustedes la conclusión...».

Igualmente, se puede establecer que el texto constituye una ironía cuando se presenta algo como imposible, desde el punto de vista semántico (dado que la construcción de los mensajes irónicos opera con el mecanismo de la antífrasis). Por ejemplo, si alguien dice «Te prestaré dinero cuando la semana tenga diez días», se infiere que no habrá

préstamo, que la respuesta es irónica (esto es, la respuesta aparentemente afirmativa esconde una negación subyacente).

Asimismo, la inferencia se apoya en los razonamientos de causalidad. Cuando en la lectura hay una secuencia de fenómenos que permite entablar un nexo causal entre ellos, la inferencia explicita la relación causal. Por ejemplo, si se lee «Parece que va a llover: el cielo se está nublando», automáticamente los dos puntos indican una relación causal que se puede inferir. En este caso, el uso de los dos puntos es un sucedáneo del conector causal.

Del mismo modo, la inferencia se produce cuando un esquema previo se impone debido a una interpretación social preestablecida, es decir, un estereotipo. Así, un texto puede referirse a un concepto y el lector puede establecer una serie de ideas sobre el concepto apoyándose en una visión estereotipada. Dado que este tipo de inferencia carece de garantías lógicas formales, es factible que se induzca a error porque el estereotipo puede ser una imagen falsa de la realidad.

Un tipo diferente de inferencia es la que podemos llamar lógico proposicional que se ata, ciertamente, al conocimiento semántico. La clave reside aquí en hacer explícito lo implícito, que es una fórmula plausible de entender la inferencia. Se explicita lo implícito sobre la base de algunas reglas inferenciales pertinentes. Este tipo de inferencia no solo se da en un lenguaje puramente denotativo; también ocurre cuando se entiende un lenguaje figurado o un tropo metafórico. Esto revelaría que las metáforas se deben entender como formas lingüísticas cotidianas, corrientes, esto es, que no son de única propiedad de poetas o artistas del lenguaje.

Por ejemplo, la comprensión del tropo metafórico «es una blanca paloma» (para referirse, gracias a la metáfora, a una persona) implica explicitar rasgos como la mansedumbre, la inocencia u otras cualidades parecidas en esa persona. Una manera de entender el esquema de hacer explícito lo implícito se puede hacer con el análisis de los entimemas. Por ejemplo, analicemos el siguiente entimema: «Si tuvieras 18 años de edad, deberías votar en

las elecciones municipales». El anterior entimema contiene una premisa implícita: Para votar en las elecciones municipales se requiere tener, como mínimo, 18 años de edad. Luego, el lector interpreta el entimema teniendo en mente la premisa oculta, de tal manera que, realmente, lo lee haciendo explícito lo implícito.

También se puede hablar de un grado holístico (global) de inferencia en la que se opera gracias a una macroproposición de acuerdo con el principio de jerarquía. En virtud de la presentación de una serie de hechos (*Pedro camina rápido por la calle, se detiene en un paradero, espera unos minutos, mira frecuentemente el reloj; de pronto toma un taxi*), se puede inferir un esquema global (por ejemplo, *Pedro debe llegar puntualmente a una reunión y ha salido algo tarde* o *Pedro tiene que ir a su trabajo y se está haciendo tarde*) que le da inteligibilidad a la serie completa.

En la inferencia holística, la conclusión nos da un esquema general para entender los hechos en un marco global. Este tipo de inferencia llamada holística permite, por ejemplo, sintetizar todo un texto en un título adecuado (una frase) o en un epítome adecuado (un texto).

La técnica de la sumilla, asimismo, opera con la inferencia holística. Si en un texto se habla de las condiciones defectivas del parque automotor, de la falta de cultura cívica de muchos choferes, de un sistema de reglas confuso, de la falta de señales en las avenidas y del deterioro de pistas y puentes en la ciudad de Lima, cabe inferir holísticamente que el texto versa sobre el problema del tráfico vehicular en Lima. Si un texto aborda las bondades alimenticias del plátano, la manzana, la naranja, el mango, la sandía, la fresa, se puede inferir holísticamente que el tema es el valor nutritivo de las frutas.

Asimismo, se puede hablar de una inferencia proyectiva que consiste en proyectar la secuencia textual. El buen lector de manera constante se está adelantando en su lectura y si lee una novela, por ejemplo, ya prefigura cómo será el final, qué pasará con tal personaje, etc. A partir de indicios o señales que el texto ofrece, el lector puede inferir con

plausibilidad el estado futuro haciendo una proyección. Así, se puede inferir que si uno tiene una deuda financiera, podrá cancelarla en unos meses.

Quienes hablan de lenguas moribundas llevan a cabo una proyección basándose en una constatación: son lenguas que no se reproducen intergeneracionalmente (esto es, los padres no enseñan la lengua a sus hijos). Si un lingüista estudia una comunidad en un momento determinado y observa que la lengua es hablada solo por las personas de cuarenta años o más; si en otro momento determinado observa que la lengua es hablada solo por las personas de sesenta años o más; el lingüista puede proyectar la muerte de la lengua: habrá un momento en que nadie hable la lengua.

Los estudiosos de la dinámica poblacional operan con inferencias proyectivas y, por ello, señalan el crecimiento, la estabilidad o el descenso en las poblaciones humanas. Los sismólogos también operan con inferencias proyectivas, pero, debido a las consideraciones geológicas del planeta, no pueden inferir exactamente cuándo ocurrirá un sismo de gran intensidad.

Las anteriores estipulaciones establecen que la inferencia es un proceso clave para captar el contenido lineal y global del texto. Dejando de lado el aspecto de la validez formal, la inferencia se puede entender cognitivamente como una manera de hacer explícito lo implícito sobre la base de diversos mecanismos de razonamiento verbal. Según la perspectiva formal, lo que importa especialmente es la estructura de la inferencia, la misma que puede garantizar la transferencia de verdad desde las premisas a la conclusión. Si tenemos un enunciado como «Si el mayordomo es el asesino, tiene barro en los zapatos» y otro enunciado como «El mayordomo no tiene barro en los zapatos», se deduce que «el mayordomo no es el asesino», en la medida en que se ha aplicado un razonamiento llamado *modus tollendo tollens*.

Este aspecto formal tiene aplicaciones en el lenguaje natural, pero en este la inferencia se desarrolla, no pocas veces, de manera más abierta, flexible, creativa, sin considerar el valor formal. Aunque no se pueda garantizar la validez lógica,

muchos hablantes considerarían plausible un razonamiento como «El mayordomo es el asesino puesto que sentía odio hacia la víctima y fue el principal beneficiado con su muerte; además, que se ha constatado que el mayordomo era una persona extremadamente violenta». Se trata, en efecto, de un razonamiento racional que se sustenta en inferencias plausibles, pero carece de validez formal desde el punto de vista de las leyes de la lógica simbólica. Si se quisiera establecer la conclusión («El mayordomo es el asesino») a partir de las premisas, se cometería una falacia formal: la falacia de afirmación del consecuente.

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación es un estudio del tipo cuasiexperimental, representado por la aplicación de estrategias de carácter inferencial sistemático y graduado para desarrollar la comprensión lectora en nuestro sistema educativo nacional. En ella, se ha evaluado los resultados a través de una prueba de entrada y otra de salida, luego se hicieron las proyecciones necesarias para aplicarlas en beneficio de estudiantes de diferentes grados de educación básica y de educación universitaria. El procedimiento fue el siguiente:

Solo el grupo experimental es sometido al programa de estrategias inferencial, sistemático y graduado: texto y contexto (léxico proposicional), textos kinestésicos (visuales), textos discontinuos, textos ortográficogramaticales, textos de coherencia y cohesión, y textos de lógica e inferencias.

La población está constituida por estudiantes de los distintos niveles de educación de nuestro sistema educativo.

La muestra ha correspondido según los siguientes detalles:

- Estudiantes de las secciones de 5.º y 6.º grados de Primaria (V ciclo) de la IE “El Buen Pastor”, del distrito de Los Olivos,
- Estudiantes del 1.º y 2.º grados de Secundaria (VI ciclo),

- Estudiantes del 4.º y 5.º grados de Secundaria (VII ciclo) de:
 - IE Isabel Chimpu Ocllo (San Martín de Porres),
 - IE Colegio de Aplicación San Marcos (Lince),
 - IEP Santa María Mazzarello (Pueblo Libre),
 - IEP Joshep & Mary High School (Jesús María);
- Estudiantes del 1.º y 2.º ciclos de Pregrado de la Facultad de Educación de la UNMSM.

Para efectos de nuestra investigación es indistinta la búsqueda de la homogeneidad de la muestra, pues ya hemos demostrado que el nivel inferencial es el punto de quiebre entre la decodificación y la interpretación de la lectura, es decir, significa la garantía de la comprensión lectora; por lo tanto lo que se busca validar en esta tesis es que trabajando en el desarrollo de las estrategias inferenciales sistemático y graduado, sea en cualquier nivel educativo (primaria, secundaria, pregrado o posgrado), la comprensión lectora será más eficiente y eficaz, siendo irrelevantes los factores socioeconómicos. Para el desarrollo de la presente investigación se emplearon los siguientes instrumentos de recolección de datos:

Un Test de entrada de comprensión lectora con veinte reactivos: (preguntas variadas, pero de carácter inferencial y crítico, conformado por dos textos continuos y dos discontinuos, de tipo informativo, expositivo, argumentativo y funcional. Con un tiempo de 45 minutos). Esta prueba se aplicó en el mes de marzo.

Un Test de salida de comprensión lectora con veinte reactivos: (preguntas variadas, pero de carácter inferencial y crítico, conformado por dos textos continuos y dos discontinuos, de tipo informativo, expositivo, argumentativo y funcional). Esta prueba se aplicó en el mes de noviembre.

La aplicación de las pruebas de entrada y salida, el desarrollo de las estrategias y el seguimiento entre los grupos de control y experimental nos llevaron a una fase previa de aprestamiento con los docentes

aplicadores de la propuesta. En ella, afinamos lo que buscábamos con esta investigación y por qué considerábamos importante su participación activa, incluso se motivaron para continuar apoyándonos en las siguientes fases de esta investigación que radica en la propuesta de un programa de estrategias para la comprensión eficaz de la lectura en los diferentes niveles de la Educación Básica Regular.

Las pruebas de comprensión lectora que usamos para esta investigación fueron las validadas en nuestra investigación anterior, solamente les hicimos ligeras modificaciones. En el caso de las estrategias inferenciales, seleccionamos algunas validadas a través de los módulos de la Movilización Nacional por la Comprensión Lectora (MNCL) llevada a cabo por el Ministerio de Educación (MINEDU) y otras, de la experiencia del trabajo realizado en nuestra larga experiencia docente y que hemos compartido a través de otras publicaciones.

Las pruebas aplicadas estuvieron enmarcadas, por los profesores, como parte de la evaluación del área académica de Comunicación con lo cual se garantizaba el mayor esfuerzo y dedicación de los estudiantes por resolver los instrumentos de la investigación. Por ello, la falta de interés o atención que implica una merma en la calidad de las respuestas y el elemento sorpresa que podría relacionarse con el no abordaje de la prueba o de alguna parte de ella, fueron totalmente controlados. Dado que todos los estudiantes y docentes rindieron las pruebas y abordaron todas las preguntas, pudimos controlar esas posibles distorsiones.

Las estrategias inferenciales fueron seleccionadas por el criterio de juicio de expertos de docentes investigadores que cuentan con gran trayectoria en medición de las habilidades lectoras.

Durante tres semanas del mes de abril, se trabajó la estrategia que ponía el énfasis en la morfología de la palabra (raíces y afijos), así como en las acepciones de los términos.

Durante tres semanas del mes de mayo se trabajó la estrategia que incidía en la estructura frasal, locuciones y giros, de acuerdo al contexto y a situaciones comunicativas.

Durante tres semanas del mes de junio, se elaboraron textos breves, básicamente informativos y expositivos, incidiendo en los vocablos y sus relaciones internas como externas.

En el mes de julio, se leyeron textos fundamentalmente narrativos y descriptivos donde, por expresiones de los personajes o descripciones de los autores, se dedujo lo implícito del texto. Aquí es esencial el conocimiento de la sintaxis, la semántica y la pragmática.

En el mes de agosto, se trabajaron textos icónicos y discontinuos (viñetas e infografías) donde se buscaba deducir la relación de imágenes con texto verbal, así como los recursos paralingüísticos.

En la primera parte del mes de setiembre, se trabajó la estrategia que enfatizaba deducciones, inferencias y extrapolaciones, a partir de argumentos y contrargumentos, valorando el diálogo como estrategia de aprendizaje crítico.

En la segunda parte del mes de setiembre, se trabajó la estrategia para reflexionar sobre la práctica con el uso de los signos de puntuación: punto, coma y punto y coma.

En el mes de octubre, se trabajó la estrategia para deducir el uso práctico de la coherencia y cohesión: conectores y mecanismos de cohesión, a través de la elaboración de resumen y textos breves con más de un párrafo.

7. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

TABLA 1
DIFERENCIA DE MEDIAS DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA DE LOS ESTUDIANTES DE 5° Y 6° DE PRIMARIA (V CICLO)

Prueba	Grupo de control	Grupo experimental
Media de prueba de entrada	8,23	8,85
Media de prueba de salida	8,98	13,85
Diferencia de medias	0,76	5,00

TABLA 2
DIFERENCIA DE MEDIAS DE LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA DE LOS ESTUDIANTES DE 1° Y 2° DE SECUNDARIA (VI CICLO)

Prueba	Grupo de control	Grupo experimental
Media de prueba de entrada	8,14	8,56
Media de prueba de salida	9,08	13,50
Diferencia de medias	0,94	4,94

TABLA 3
DIFERENCIA DE MEDIAS DE LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA DE LOS ESTUDIANTES DE 4.° Y 5.° DE SECUNDARIA (VII CICLO)

Prueba	Grupo de control	Grupo experimental
Media de prueba de entrada	7,91	7,98
Media de prueba de salida	7,85	12,86
Diferencia de medias	-0,06	4,88

TABLA 4
DIFERENCIA DE MEDIAS DE LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM

Prueba	Grupo de control	Grupo experimental
Media prueba de entrada	10,70	11,23
Media de prueba de salida	11,09	15,06
Diferencia de medias	0,38	3,83

8. CONCLUSIONES

1. El puntaje promedio es significativamente diferente entre la prueba de entrada y de salida de comprensión lectora en los estudiantes de 5.º y 6.º grados de Primaria (V ciclo) de la Educación Básica Regular después de aplicar el Programa de estrategias didácticas inferenciales. En la prueba de salida, el grupo experimental obtuvo 13,85, mientras que el grupo control obtuvo 8,98 con una diferencia de medias positiva en el grupo experimental de 5,00, lo que refuerza nuestra hipótesis.

2. El puntaje promedio es significativamente diferente entre la prueba de entrada y de salida de comprensión lectora en los estudiantes de 1.º y 2.º grados de Secundaria (VI ciclo) de la Educación Básica Regular después de aplicar el Programa de estrategias didácticas inferenciales. En la prueba de salida, el grupo experimental obtuvo 13,5, mientras que el grupo control obtuvo 9,08 con una diferencia de medias positiva en el grupo experimental de 4,94, lo que refuerza nuestra hipótesis.
3. La prueba de hipótesis para la igualdad de medias en relación a los estudiantes de 4.º y 5.º grados de Secundaria (VII ciclo) de la Educación Básica Regular, después de aplicar el Programa de estrategias didácticas inferenciales, tuvo como resultado en la prueba de salida: 12,86 en el grupo experimental, mientras que 7,85 en el grupo de control. Diferencia de 4,88 que refuerza nuestra hipótesis.
4. La prueba de hipótesis para la igualdad de medias en relación a los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, después de aplicar el Programa de estrategias didácticas inferenciales tuvo como resultado de la prueba de salida para el grupo experimental 15,06, mientras que para el grupo de control 11,08; con una diferencia de medias positiva en el grupo experimental de 3,82, lo que refuerza nuestra hipótesis.
5. Sea cualquiera el nivel educativo o condición sociocultural de los estudiantes y profesores, la aplicación de un programa de estrategias inferenciales sistemáticas y graduadas desarrolla significativamente la capacidad de la comprensión lectora.

9. RECOMENDACIONES

1. Promover instrumentos de evaluación en los textos y módulos educativos que lleven a la práctica el programa de estrategias inferenciales sistemático y graduado, teniendo en cuenta el desarrollo biopsicológico, social y cultural,

que permita a los docentes el suficiente bagaje de lecturas para que así puedan seleccionarlas y trabajarlas de acuerdo a los niveles de complejidad. Esto permitirá pasar de deducciones simples a mayores.

2. La formación profesional de los docentes, tanto en universidades como en pedagógicos, debe centrarse en el desarrollo de sus capacidades lingüísticas y comunicativas así como en la reflexión sobre ellas, para que puedan estar preparados para proponer y aplicar estrategias que permitan disfrutar y comprender diversos tipos de textos. El dominio teórico de la lengua y la literatura debe estar al servicio de la comprensión lectora.
3. El área de Comunicación debe entenderse como Taller de Promoción de la Lectura y la Escritura, donde deberían abordarse las estrategias necesarias para la animación de la lectura y el plan lector, que permitan generar las condiciones necesarias del hábito por la lectura; pasando por lecturas de reforzamiento que aborden temáticas de las otras áreas académicas, con lo cual pueden percatarse que cada una de ellas está íntimamente relacionada con su formación integral. Incluso incorporar textos que la cotidianidad de la vida social nos presenta, con lo cual no lo aislamos de su realidad, antes bien, promovemos el diálogo propio de un verdadero aprendizaje significativo.
4. Enfatizar el desarrollo de las capacidades cognitivas, por su condición de potencialidades humanas inherentes, ser el soporte sostenido y esencial que garantiza la lectura comprensiva, particularmente las inferenciales, por ser las que cumplen la función crucial para pasar de la decodificación a la comprensión, pues frente a cualquier significante o elemento vamos a atribuirle un significado o contenido de acuerdo a nuestros conocimientos previos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, M. y VAN DOREN, Ch. (1996). *Cómo leer un libro: guía para una lectura inteligente*. Barcelona: Círculo de lectores.
- ALVARADO, K. (2003). "Los procesos cognitivos: la metacompreensión y la actividad de la lectura". *Actualidades investigativas en educación* (Revista Electrónica), 2, 2.
- ARGUDÍN, Y. y LUNA, M. (2008). "Aprendiendo a pensar escribiendo bien: desarrollo de habilidades para escribir". México: Trillas.
- AUSUBEL, D. y otros (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- AZNAR, E. y otros (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- BRANDOM, R. (2005). *Hacerlo explícito*. Barcelona: Herder.
- BRUNER, J. (1957). "Going beyond the information given". En: H. E. Gruber, K. R. Hammond & R. Jessor (eds.) *Contemporary approaches to cognition*; pp. 41-69. Cambridge MA: Harvard University Press.
- CASAS NAVARRO, R. (2004). "La inferencia en la comprensión lectora". *Escritura y pensamiento*, 7, 15; pp. 9-24.
- CASSANY, D. (2009). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste ediciones/ MEC.
- COOPER, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje.
- DE ZUBIRÍA, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico*. Tomo I. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.
- DÍAZ, L. y Echeverri, C. (1999). *Enseñar y aprender, leer y escribir: una Propuesta a partir de la investigación*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa. Editorial Magisterio.
- GREIMAS, A. (1974). *En torno al sentido*. Barcelona: Fragua.
- HAUG, U. y G. RAMMER (1979). *Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión*. Madrid: Gredos.
- INGA ARIAS, Miguel e INGA ARIAS, Manuel (2009). *Desarrollo de las habilidades comunicativas*. Lima: CEPREDIM.
- INGA ARIAS, M. (2011). *Memoria operativa, inferencia y gramática en la comprensión lectora*. Alemania: Editorial Académica Española.
- JACKENDOFF, R. (2010). *Fundamentos del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LOMAS, C. (1969) "La comunicación en el aula", en *Signos, Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Guijón.
- MILLER, G. (1985). *Lenguaje y habla*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1959). "Dificultad de la lectura". *Diógenes*. Año VII, 28; pp. 3-20.