

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ESTRATEGIAS INFERENCIALES EN LA COMPRESIÓN LECTORA

Khemais Jouini
King Saud University (Arabia Saudi)
khemais_jouini@yahoo.es

La habilidad para leer y comprender textos escritos ocupa un lugar destacado en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, en la medida en que capacita para aprender lengua, aprender acerca de la lengua y aprender a través de la lengua. En efecto, Mendoza Fillola afirma que “no puede decirse que se domine una lengua sin saber leer, es decir, sin comprender sus producciones escritas en cuanto exponentes culturales”¹. Esta habilidad, pues, no ha dejado de interesar a investigadores y teóricos; y en la actualidad existen abundantes investigaciones y publicaciones que han llevado a cabo una reconceptualización de la lectura y han profundizado en lo que es y lo que supone su dominio. Uno de los resultados de estas investigaciones es el del modelo interactivo de la lectura, que ya no se considera como una descodificación basada en el texto, sino una interacción entre el lector y el texto, ya que “descodificar no es leer, pero necesitamos descodificar para comprender lo que leemos”². Otro de estos resultados es el que considera que el núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión.

La mayor preocupación de los profesores de una lengua extranjera coincide en querer estimular y orientar eficientemente la lectura y comprensión de textos a sus alumnos. Sin embargo, en líneas generales, la enseñanza de estrategias para abordar la lectura de textos queda ausente en sus estrategias de clase; y los objetivos de querer estimular y mejorar la comprensión lectora de los alumnos pierden un poco de su fuerza. Entran en escena el deseo de enseñar vocabulario, de repetir estructuras, de ampliar los conocimientos culturales de los alumnos, etc., y, con eso, el texto se transforma, muchas veces, en pretexto.

¹ MENDOZA FILLOLA, A.: “Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, en J. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, 1994, pág. 313.

² RIBERA, Paulina: “Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista”, *Cuadernos de educación*, núm. 1, pág.1 4.

Como se verá más adelante, son diversas las estrategias que se ponen en práctica para mejorar el rendimiento y la capacidad lectora de los aprendices ante cualquier material impreso. Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es el que considera las inferencias como el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se enseñe a los aprendices cómo utilizar estrategias inferenciales que les permitan el acceso a la profundidad del texto y favorezcan su autonomía. El propósito de este trabajo es que el estudiante conozca y aprenda a utilizar algunas de estas estrategias inferenciales como una vía para el desarrollo de su competencia comprensiva, para que se convierta en lector autónomo, eficaz y capaz de enfrentarse a cualquier texto y poder construir su significado en forma inteligente.

Hemos señalado al principio que más que un simple acto, la lectura es considerada en la actualidad como un proceso de interacción entre el lector y el texto. Desde una perspectiva interactiva se asume que leer "es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba."³ David Cooper presenta otra definición que coincide, a grandes rasgos, con la anterior y considera que "la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto"⁴. De las definiciones referidas anteriormente, se desprende que la comprensión lectora tiene tres rasgos esenciales:

El primer aspecto que debemos mencionar es el que se refiere a la naturaleza constructivista de la lectura: para que se dé una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee. En otras palabras, es necesario que el lector lea las diferentes partes de un texto o el texto como totalidad dándoles significados o interpretaciones personales mientras lee. Este concepto es fundamental ya que sirve de base a las demás características de la comprensión lectora. Leer construyendo significados implica, por un lado, que el lector no es pasivo frente al texto, y por otro lado, que la lectura se lleva a cabo pensando sobre lo que se lee. Podría decirse, pues,

³ SOLÉ, Isabel: *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1994, pág. 18.

⁴ COOPER, David: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1998, pág. 19.

que la comprensión resulta ser el producto final de todo acto de lectura en el que se distinguen dos momentos fundamentales:

1. El proceso de leer; durante el acto mismo el lector está tratando de dar sentido al texto, está ante la comprensión como “proceso”.
2. La finalización del acto de leer, en este segundo momento se está ante la comprensión como “producto”, el resultado del acto de leer.

La segunda característica importante de la comprensión lectora se desprende de la anterior y la define como un proceso de interacción con el texto. Esto quiere decir que la persona que empieza a leer un texto, no se acerca a él desprovista de experiencias, afectos opiniones y conocimientos relacionados directa o indirectamente con el tema del texto o con el tipo de discurso que es. En otras palabras, el lector trae consigo un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influye sobre los significados que atribuye al texto y sus partes. De esta manera, por la naturaleza interactiva de la lectura, podemos decir que el texto no contiene el significado, sino que éste emerge de la interacción entre lo que el texto propone y lo que el lector aporta al texto.

Giovannini señala que “entender [un texto] significa incorporar elementos a los que ya se tienen y hacer una interpretación razonable”⁵. El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo; a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo; es decir, mientras más conocimiento previo posea el lector, menos se detiene en el texto, pues la información que tiene le permite comprender con más facilidad su contenido. Lerner de Zunino señala que “ese “conocimiento previo” está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico trabajado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la forma en que está organizado su conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone por su competencia lingüística en general y el conocimiento de la lengua en particular”⁶. Dentro de los conocimientos previos que deba reunir un aprendiz de una lengua extranjera y que se refieren al dominio de la lengua podemos citar, entre otras cosas, los siguientes:

- los conocimientos morfosintácticos
- la existencia de distintos tipos de texto
- los formatos propios de cada tipo de texto
- paratextos
- superestructuras textuales más comunes

⁵ GIOVANNINI, A.: “La comprensión lectora”, *Profesor en acción* 3, 1996, pág. 29.

⁶ LERNER DE ZUNINO, Delia: “La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético”, *Lectura y vida*, Año 6, n° 4, 1985, pág. 10.

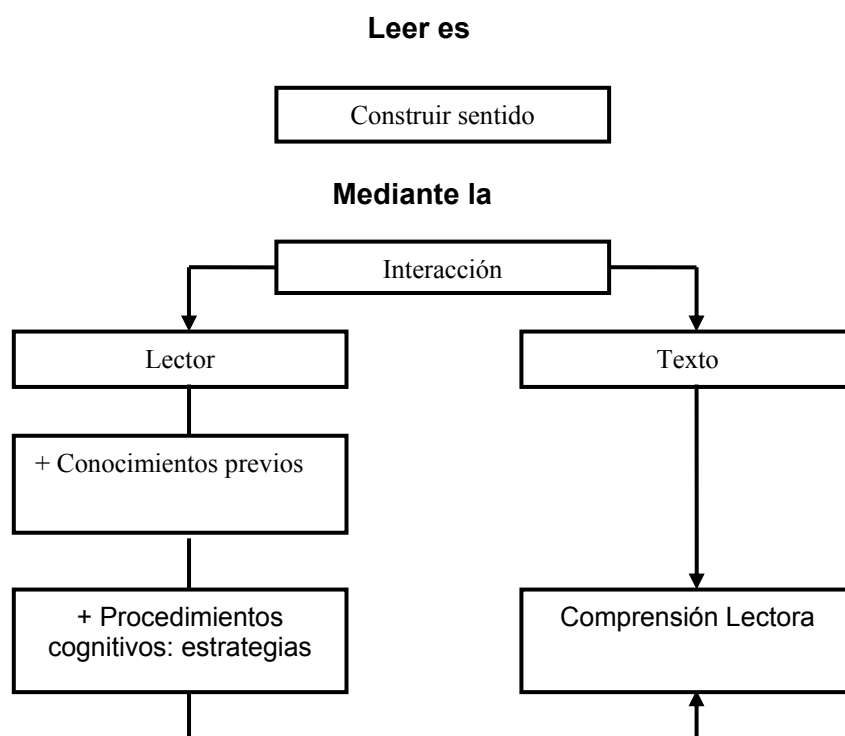
- contenido genérico de cada tipo textual
- características de las tramas o secuencias textuales

Sin embargo, y sin pretender cuestionar la importancia de los conocimientos previos en el proceso de comprensión de lectura, este aspecto debe ser considerado con bastante relatividad cuando nos referimos a la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, en que cada aprendiz dispone de un bagaje en progresivo desarrollo y enriquecimiento de relaciones con la lengua y con la cultura de la lengua meta. Precisamente, una de las formas más exitosas para enriquecer el conocimiento previo es la lectura misma, con lo cual se crea un importante proceso: mientras más se lee, se tienen más referentes –lingüísticos, históricos, culturales– para comprender nuevas lecturas. Por ello, un aspecto muy importante en la didáctica de la comprensión lectora lo es la selección de textos. En su selección, el profesor debe tener en cuenta el nivel de su alumnado y que el texto pueda leerse por su estructura morfosintáctica, por el léxico que contiene así como por el conocimiento que se tenga del tema. Al fin y al cabo, comprendemos no sólo porque disponemos de conocimientos previos suficientes para relacionar e integrar información. Comprendemos también porque el texto nos lo permite. El texto en sí mismo posee una estructura, tiene una lógica interna y nos permite información, explícita e implícita, que nos permita descifrarlo; en una palabra, el texto es comprensible porque tiene *Textualidad* o propiedades textuales⁷ que hacen que sea así.

La tercera característica de la comprensión lectora la describe como un proceso estratégico. Esto quiere decir, que el lector va modificando su estrategia lectora o la manera cómo lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer, su motivación o interés, el tipo de texto, etc. Es decir, acomoda y cambia sus estrategias de lectura según lo necesite.

⁷ CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Glòria: *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2000, 5ª ed., pág. 315, definen las propiedades textuales como “los rasgos o cualidades que tiene que tener un escrito cuando actúa eficazmente como mensaje real en una situación comunicativa real. Dicho de otro modo, son las características que diferencian un texto significativo (un texto que los miembros de una comunidad identifican como tal), de un *no-texto* (un puñado de oraciones, un fragmento inconexo), no reconocido por la comunidad.”

Lo anteriormente dicho puede quedar resumido en el esquema siguiente:



En la enseñanza tradicional, la comprensión lectora parecía haberse centrado en las dificultades de vocabulario y en el uso del diccionario para solucionarlas y en la repetición de estructuras. Sin embargo, esta práctica se ha revelado como canceladora de toda capacidad de deducción y razonamiento de los aprendices. Con el paso de los años, se va comprendiendo, y a ello han llegado los actuales estudios cognitivos, que es necesario proporcionar a los alumnos métodos y estrategias para potenciar sus conocimientos y hacerles progresar en la adquisición de la nueva lengua, haciendo uso de unas adecuadas técnicas de aprendizaje. En efecto, en el proceso de adquisición de una segunda lengua, el aprendiz, además de desarrollar las habilidades básicas de la lengua que está estudiando, debe adquirir otra competencia, la estratégica, es decir, “el dominio de las estrategias de aprendizaje y de las estrategias de comunicación, verbales y no verbales, empleadas para resolver problemas de tipo comunicativo. Su uso obedece a dos factores principales: a) los cortes de comunicación debidos a condiciones diversas que limitan la actuación lingüística,

como los fallos de memoria; y b) una competencia insuficiente en alguna de las otras áreas de la competencia comunicativa.”⁸

Cuando nuestros alumnos se enfrentan a un texto y fallan en la construcción del significado global del mismo, ello se debe a alguna de las dificultades siguientes:

1. Dificultades para comprender una palabra. El problema más simple ocurre cuando el alumno no comprende una palabra, ya sea porque es nueva para él o porque el significado que le asigna no tiene sentido en el contexto en el cual se encuentra.
2. Dificultades para comprender una oración. Existen varias causas por las cuales un alumno puede fallar en comprender una oración. Una posibilidad es que no le encuentre ninguna interpretación. Otra posibilidad es que el alumno puede encontrar varias interpretaciones o puede suceder que la interpretación que le asigna a la oración entra en conflicto con su conocimiento previo.
3. Dificultades para comprender cómo una oración se relaciona con otra. Un tipo de fallo que puede ocurrir es cuando la interpretación de una oración es inconsistente respecto a la interpretación de la otra. Además, es posible que otros dos tipos de fallos ocurran: el primero es que el alumno no encuentra conexión entre dos oraciones y la otra es que puede encontrar varias conexiones posibles entre dos oraciones.
4. Dificultades para comprender cómo encaja el texto completo: hay un número de fallos que pueden ocurrir en planos más generales. Éstos incluyen la dificultad para comprender la idea central del texto o cierta parte de él, para comprender por qué algunos episodios o secciones fueron incluidos en el texto y para comprender las motivaciones de uno o más personajes del texto.

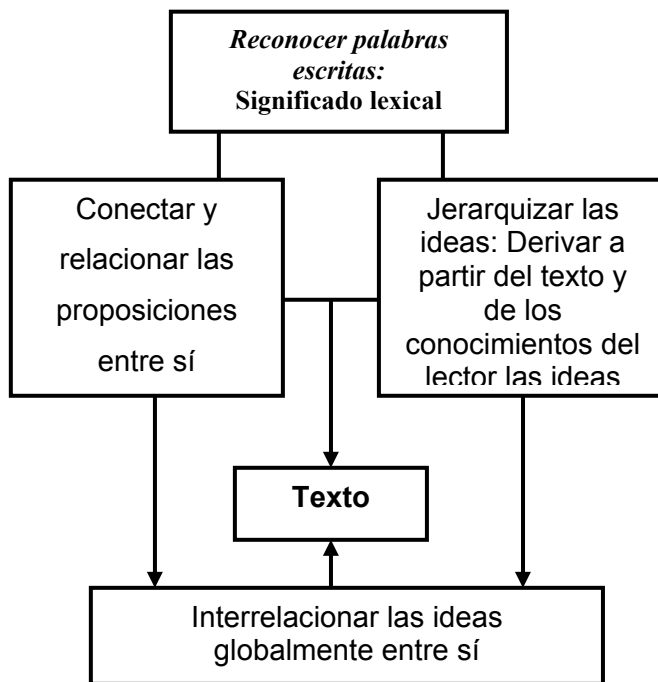
Lo dicho anteriormente, permite ver que en el proceso de comprensión de textos escritos se pueden reconocer tres grandes niveles que son dependientes y que interactúan entre ellos:

- El lector de un texto debe reconocer las palabras a través de la descodificación de cada una de ellas y del acceso a su diccionario interno que le proporciona su significado.
- El lector debe contar con un analizador sintáctico que relaciona las palabras de cada oración y las proposiciones entre sí.
- En el nivel de análisis semántico, el lector de un texto debe ser capaz de ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo, inferir las relaciones semánticas entre las diferentes

⁸PINILLA GÓMEZ, Raquel: “*Interlengua, competencia comunicativa y competencia estratégica: las competencias de aprendizaje*”, en SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GAEGALLO, I. y PINILLA GÓMEZ, Raquel: *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera(L1)*, Madrid, SGEL, 2002, pág. 163.

unidades textuales y poder jerarquizar e interrelacionar las ideas del texto a nivel global.

A continuación presentamos un esquema donde se resumen las diferentes actividades que realiza el lector para facilitar el proceso de comprensión:



Cuando el aprendiz, y cualquier lector en general sea en la lengua materna, sea en la lengua que está aprendiendo, pone en marcha una serie de estrategias básicas para construir el significado del texto, son utilizadas de manera espontánea, y en muchas ocasiones nunca toma conciencia de su uso. La crítica ha señalado tres estrategias básicas para comprender un texto: a) *el muestreo* o la capacidad para seleccionar las palabras e ideas más útiles para la comprensión del texto; b) *la predicción* o la capacidad que posee el lector para anticipar el contenido de un texto: el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja, etc; c) *la inferencia* o la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto.

Como hemos señalado al principio, nuestro objetivo principal es el de ofrecer a los aprendices del español como lengua extranjera una propuesta para el uso de algunas estrategias inferenciales capaces de facilitarles el acceso al significado global del texto y elevar su nivel y rendimiento en la comprensión lectora.

Dada su importancia, la generación de inferencias, considerada como la esencia misma del proceso de comprensión lectora, debería fomentarse en nuestras prácticas dentro del aula, no sólo a través de la realización de preguntas, sino de la enseñanza y uso de

estrategias inferenciales que faciliten la tarea de responderlas. Muchas de las preguntas, que se plantean en las clases y que encontramos muy a menudo en los manuales de español como lengua extranjera, y que pretenden atender a la comprensión lectora, son *literales*, es decir, apegadas absolutamente al texto: el alumno simplemente copia el fragmento adecuado, sin pensar en lo leído o contesta a preguntas que se refieren a su conocimiento previo sin referirse al texto. Mientras las preguntas sigan siendo de ese tipo, no se va a poder desarrollar la capacidad de inferencia, deducción y razonamiento de los alumnos y –mucho peor- es posible que se cancelen esas facultades. Las preguntas⁹, colocadas al final del texto para responderlas, deben tener como objetivo la reconstrucción del significado global del texto; es importante, pues, dejar en claro que todas las preguntas destinadas a enseñar a los alumnos estrategias lectoras han de ser inferenciales y han de atender al desarrollo del proceso de comprensión. Si el objetivo de cualquier profesor de español como lengua extranjera es que los aprendices aprendan a leer, esto implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Enseñar a los alumnos estrategias inferenciales de comprensión contribuye a dotarles de los recursos necesarios para aprender; sin embargo, tal como señala Isabel Solé, no se debe perder de vista que las estrategias “son un medio para la comprensión, y no una finalidad en sí misma”¹⁰.

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (...) Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía”¹¹. La inferencia es utilizada aun por los lectores principiantes cuando complementan la información que no está explícita en una oración simple. Inferir implica ir más allá de la comprensión literal o de la información superficial del texto. Por ejemplo, a partir de la lectura de la siguiente frase:

“Aquí no llueve nunca; el lugar es tan seco que no permite la vida de animales ni plantas”

⁹ CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G.: op. cit., pág. 225, afirman a este propósito que “las preguntas bien aplicadas ayudan realmente a leer a los alumnos, a construir el sentido del escrito y a desarrollar estrategias específicas [...] Además, lo que se pregunta, cómo se pregunta, y cuándo se responde, son factores determinantes para el aprovechamiento didáctico del ejercicio. Lo más tradicional es que las formulaciones de preguntas repitan las mismas palabras del texto, que sean de respuesta única y que el alumno las conteste después de leer. Pero no siempre tiene que ser así.”

¹⁰ SOLÉ, Isabel: “Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?”, en BOFARULL, M. Teresa; CEREZO, Manuel; GIL, Rosa y otros: *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo, 2001, pág. 27.

¹¹ CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G.: op. cit., pág. 218.

Si el alumno dice: “ese lugar es un desierto”, en este caso, está efectuando una inferencia, dado que la palabra “desierto” no está explícita en el texto. En cada texto se encuentra una dimensión de superficie, que corresponde más o menos al concepto literal, y una dimensión de profundidad, que equivale al sentido no literal del texto. Descubrir el significado literal constituye la forma más elemental de la comprensión lectora; ésta es indispensable, pues junto con los conocimientos previos sirve de base para la elaboración de inferencias. Entonces:

- En lo literal, se entregan respuestas textuales o expresas.
- En lo no literal, las respuestas deben inferirse, deducirse o inducirse.

La inferencia también es equivalente al proceso de juzgar, razonar, deducir, es decir, sacar conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información; o inducir, es decir, extraer o enumerar consecuencias de la información dada. La capacidad de inferir evoluciona gradualmente; sin embargo, ella podría desarrollarse mucho más si los profesores formularan un mayor número de preguntas inferenciales. El nivel de comprensión de un texto se revela a través del tipo de inferencias que realiza el lector. Cuando los alumnos toman conciencia de este proceso, progresan significativamente en la construcción del significado. Sin embargo, antes de proceder a plantear preguntas de tipo inferencial, el profesor debe pasar forzosamente por una etapa de entrenamiento de sus alumnos; y esto a través de la programación de una serie de ejercicios y actividades para enseñar a los alumnos a hacer inferencias: unos textos breves o unos enunciados, que van creciendo en complejidad, pueden ser útiles. El ejercicio que proponemos a continuación no es más que un simple ejemplo que pueda servir de modelo a aquellos profesores que quieran desarrollar la capacidad de inferir de sus alumnos:

Afirmación	Inferencias	Claves
María sonrió y saludó cuando vio a su amiga.	María está alegre.	Sonrió y saludó.
No tiene televisión, ni teléfono .		
Juan andaba con paraguas y abrigo.		
Los árboles comienzan a perder sus hojas.		
Pedro golpeaba puertas y tiraba las cosas.		
La madre de Claudia está preparando un viaje.		

Como hemos señalado anteriormente, un primer tropiezo en la lectura radica en la incapacidad del aprendiz de determinar el significado léxico de ciertas palabras clave, lo que supone una pérdida del significado, un problema en la descodificación del texto. Este tipo de fallo puede subsanarse fácilmente recurriendo a una fuente externa, sea el profesor o el diccionario. Sin embargo, en el caso que nos interesa, otra forma de corregir este fallo consiste en la aplicación de algunas estrategias que sirvan para inferir el significado de la palabra desconocida.

A veces, se da esta dificultad cuando el alumno hace una lectura silábica y no tiene una percepción global de la palabra como unidad significativa. Ello dificulta saber qué se ha leído, no pudiendo dotar de contenido significativo a las palabras/frases. Si un alumno lee: “un caballo de cartón” del siguiente modo: “un//ca//ba//llo// de//car//tón”, evidentemente no sabrá lo que ha leído a pesar de la escasa dificultad que ofrecen las palabras en cuanto a su significación, porque no ha realizado una lectura unitaria de la palabra. Por otra parte, la manera en que los alumnos abordan la lectura contribuye, en cierto modo, al fallo en que caen en cuanto a la descodificación del significado de alguna palabra con la que tropiezan durante el proceso lector. En efecto, nuestras prácticas diarias con aprendices del español como lengua extranjera han confirmado el hecho de que, generalmente, se acercan al texto propuesto para su lectura y comprensión de manera lineal, leyendo palabra por palabra de modo correcto, pero dando la misma importancia a todas palabras, ignorando que una palabra no tiene importancia aisladamente y sin realizar la percepción unitaria de la frase como unidad del pensamiento.

Un primer paso, entonces, para superar el escollo de las palabras desconocidas es que el alumno sepa distinguir palabras importantes o relevantes, las que sustentan el significado del texto, de las que no lo son. Estas palabras –no se debe perder de vista que, como se ha señalado anteriormente, una palabra no tiene importancia aisladamente, sino dentro del contexto de la secuencia- se pueden definir como el pensamiento más general del cual se desprenden ideas, conceptos, características, casos, hechos históricos, definiciones, principios, reglas, hipótesis, etc. Cassany, Luna Sanz señalan que las palabras relevantes “son las que designan conceptos clave en el texto: suelen repetirse varias veces, ocupan lugares eminentes en el texto y pueden estar marcadas con señales distintivas (tipografía, mayúscula, etc.)”¹². Entonces, este tipo de palabras son pensamientos importantes porque:

- Definen y describen un fenómeno o un concepto. Una palabra clave responde a las preguntas ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Cuáles son sus divisiones? ¿Cuáles son sus propiedades?.

¹² Ibídem, pág. 239.

- Explican cómo se produce. Una palabra clave puede decirnos cuál es su origen o causa y cuál es el efecto.
- Comparan y contrastan ideas, objetos o sucesos. Las palabras clave describen las diferencias y semejanzas entre las cosas. ¿En qué se parecen? ¿En qué son diferentes?.
- Instruyen sobre cómo hacer o aprender algo. Las palabras clave dicen paso a paso las actividades que hay que realizar para lograr algo. ¿Cómo se lleva a cabo una operación, una técnica o un proceso?.
- Jerarquizan los hechos. Una palabra clave indica qué sucedió antes y qué después o qué es más importante.

Uno de los procedimientos a los que puede recurrir el alumno para la determinación de las secuencias textuales que contengan las palabras clave del texto es guiarse por algunas palabras que sirven de señales y explican cómo transcurre el texto. Son los llamados conectores, marcadores u organizadores del discurso que “sirven para unir oraciones o párrafos, poniendo en relación los contenidos del texto entre sí, o reforzando las relaciones entre autor, lector y texto, o ambas a la vez”¹³:

- Palabras de introducción: Señalan que se va a empezar una idea:
 - primero
 - al inicio
 - originalmente
 - para comenzar
 - en primer lugar
 - inicialmente
 - de primera instancia
 - en principio
- Palabras de preparación: Anuncian que algo se va a enunciar o explicar:
 - en seguida
 - a continuación
 - abajo presentamos
 - antes de
 - lo siguiente
- Palabras de inclusión: Indican que todo forma parte de la misma idea:
 - y
 - más
 - también
 - además
 - de la misma forma
 - incluso
 - asimismo
 - junto con

¹³ REYES, Graciela: *Cómo escribir en español. Manual de redacción*, Madrid, Arcos Libros, 1999, págs. 137-138.

- Palabras de comparación: Indican ideas que tienen similitud o cualidades comunes:
 - al igual que
 - de manera semejante o similar
 - así como
 - parecido a
 - tal
 - igualmente

- Palabras de contraste: Señalan que el autor presenta oposición, diferencias o cambios entre las ideas:
 - o
 - diferente de
 - pero
 - distintas
 - aunque
 - por otra parte
 - sin embargo
 - mientras que

- Palabras de relación causa-efecto: Señalan que algo se produce o es consecuencia de otra situación, elemento o fenómeno:
 - como resultado
 - se producen cuando
 - se obtienen de
 - es la causa de
 - surgen de
 - debido a
 - en consecuencia

Con la identificación de las secuencias y palabras importantes del texto, el alumno puede proceder a la eliminación de la información accidental, irrelevante o redundante. El hecho de suprimir los detalles, las repeticiones y toda otra información innecesaria no quiere decir que no sean importantes, ya que de ser así, el autor no los habría incluido en el texto. Significa que la secuencia omitida no es esencial para la construcción e interpretación de la estructura del significado del texto a un nivel global; además sería una pérdida de tiempo dedicarse a buscar el significado de palabras desconocidas e irrelevantes. La aplicación de las *macrorreglas* sería el procedimiento más adecuado para conseguir tal objetivo. Van Dijk las define “como operaciones para reducciones de información semántica”¹⁴. La primera regla, *supresión*, permite eliminar la información accidental, irrelevante o redundante. La segunda regla, *generalización*, permite reemplazar varios enunciados por otro que los contenga y de mayor rango generalizador. Finalmente, la regla de *construcción* permite reemplazar una secuencia de proposiciones por una proposición simple que contiene el sentido total de la secuencia. Como se ha mencionado en la cita de Van Dijk, estas macrorreglas realizan transformaciones semánticas, es decir, transforman un conjunto múltiple de secuencias textuales en una oración más sintética. Ahora bien, aplicar estas *macrorreglas* no es un

¹⁴ VAN DIJK, Teun: *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983, pág. 55.

trabajo mecánico de suprimir información por el simple hecho de suprimir, se trata de integrar información en otra más global y también de poder deducir las informaciones descartadas de aquellos otros elementos que se dejan en el texto.

Con la identificación de las secuencias y palabras importantes del texto y la supresión de informaciones irrelevantes, viene el momento de elegir la estrategia idónea para resolver el problema de las palabras desconocidas. A continuación se ofrecen algunas propuestas que puedan servir a los alumnos para determinar el significado de una palabra desconocida.

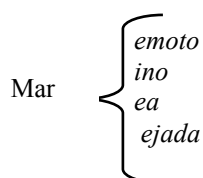
1. Análisis contextual: El análisis contextual puede definirse como la estrategia mediante la cual se infiere o deduce el sentido de una palabra a partir de su lugar o función en el texto. En el contexto la palabra puede estar definida ahí mismo o por suma de ideas: el significado de la palabra se explica a través de una sucesión de ideas que aparecen a su alrededor. Las palabras conocidas rodean a las extrañas y constituyen ese contexto que sugiere cuál es el significado de la palabra desconocida. Si el alumno es capaz de aprovechar eficientemente el contexto, puede hallar en él diversidad de claves sintácticas, semánticas, y estilísticas que le ayudan a desentrañar el significado de un término extraño. Los siguientes pasos le pueden ser de gran utilidad para llegar a ese fin:

- a. Determinar la clase de palabra, por ejemplo: verbo, adjetivo, sustantivo, adverbio, etc.
- b. Determinar su función dentro de la oración por ejemplo, ¿cómo se relaciona con otras palabras en la oración que aparece?
- c. Claves contextuales, por ejemplo: ¿el contexto en el que se encuentra esa palabra es positivo o negativo? ¿qué nos dice el contexto acerca de la palabra? ¿con qué tono lo dice?
- d. Recurrir a la imaginación, tratando de evocar el significado de esta palabra: ¿Existe alguna relación entre esta palabra y otra palabra que le sea familiar?
- e. Comparación: La pista de comparación permite al alumno definir la palabra nueva a base de su semejanza con una palabra o concepto ya conocido. Por ejemplo, “Pedro es la encarnación de la travesura; asimismo su pequeño hermano es revoltoso e inquieto”. Al ver la pista de comparación “asimismo”, el alumno sabe que la palabra desconocida “travesura” tiene un significado relacionado con el sentido de las palabras “revoltoso” e “inquieto”.
- f. Contraste: La pista de contraste en cambio hace que el alumno llegue a definir una palabra nueva al darse cuenta que la nueva palabra es muy diferente o contraria a una palabra o idea de la frase o párrafo. En la frase siguiente, es posible que un alumno no conozca el significado de la palabra “escueta”: “Juan siempre escribe notas muy escuetas mientras que a José le gusta escribir informes largos”. En esta frase, el

alumno reconocerá la pista de contraste, la palabra “mientras que”, y puede darse cuenta que “escueta” significa lo opuesto a la idea de “largos”: “breve”, “conciso”.

2. *Análisis morfológico*: Si el análisis contextual no permite resolver el significado de la palabra, entonces el alumno tiene que fijarse en su composición morfológica. La lengua española tiene varios recursos para formar palabras nuevas. El alumno puede recurrir a cualquier manual de gramática para tener más informaciones sobre los sistemas de formación de palabras en español. Aquí nos limitamos a describir brevemente los procesos más importantes:

- La *flexión*: es el sistema por el cual creamos nuevas formas de una palabra por medio de la unión de morfemas o afijos flexivos a una *base*, raíz o *lexema* (La base es la que da el significado fundamental de la palabra). La flexión como fenómeno sintáctico, no cambia ni la categoría gramatical ni semántica de la palabra. Por ejemplo, las formas flexivas *canto*, *cantáramos* y *cantarías* conservan la idea general del verbo *cantar* y sólo se añaden los rasgos de persona, número, tiempo y modo requeridos por razones sintácticas del contexto
- La *derivación*: es la formación de palabras gramaticales nuevas (no de formas de una misma palabra, como en la flexión) por medio de la adjunción de afijos derivativos (prefijos, sufijos) a una base, lexema o raíz de palabra. Los afijos complementan de manera importante el significado de las palabras. Por ejemplo, le colocaremos sufijos a la palabra *mar*.



Obtendremos las palabras: *maremoto*, *marino*, *marea*, *marejada*. Todas son derivadas de *mar* y el significado de cada una tiene relación con *mar*. •*Maremoto*: terremoto en el fondo del mar, que produce olas de gran altura. •*Marino*: perteneciente al mar. •*Marea*: movimiento periódico del agua del mar. •*Marejada*: agitación del mar.

- La *composición*: se diferencia de los anteriores sistemas en el hecho de que no parte de la unión de morfemas a una base, sino de la unión en una misma unidad léxica de más de una base, o de la unión de dos o más palabras: : *aguardiente*: *sustantivo* (*agua*)+*adjetivo* (*ardiente*).

Después de aplicar alguna de estas estrategias o combinando varias, el alumno debe construir una hipótesis sobre el significado de la(s) palabra(s) desconocida(s), vuelve a leer el

texto para verificar si el significado encontrado tiene sentido y encaja dentro del fragmento. Vale la pena recordar aquí que la deducción del significado de una palabra desconocida no implica necesariamente encontrar su significado preciso. Muy a menudo es suficiente una idea general de ese significado. Sin embargo, si pese a lo anterior la palabra sigue siendo opaca, es hora de consultar el diccionario; pero en cualquier caso éste debe ser el último recurso por ser menos rápido que la aplicación de las estrategias propuestas anteriormente.

Otro gran problema al que se enfrentan los alumnos durante el proceso de comprensión lectora es el relativo a la interpretación de una parte, una oración, una secuencia o un fragmento, del texto. En efecto, en un texto no está todo explícito, hay una gran cantidad de información implícita que el alumno debe reponer mediante la actividad inferencial. Cuanto mayor es su profundización en el texto, mejor puede sacar reflexiones adyacentes a lo que dice el texto abierta y literalmente.

Ya hemos señalado que descubrir el significado literal constituye la forma más elemental de la comprensión lectora. Por lo tanto, un primer paso es aprender a identificar ideas principales en los textos. Para el desarrollo de la habilidad de identificar ideas principales resulta conveniente tener claro los siguientes conceptos: texto, párrafo, tema del texto e idea principal. Un texto es un escrito con sentido completo¹⁵. Muchos textos están compuestos de párrafos que el autor usa para dividir su texto en unidades de ideas con significado completo. Un párrafo consiste en un grupo de oraciones que se relacionan con algún aspecto del tema de lectura. El tema es de lo que se trata en todo el texto. La idea principal es la información más importante que se dice acerca del tema. Identificar la oración temática es el modo más sencillo para saber qué frase recoge de forma explícita y de modo más completo lo que el autor dice acerca del tema del que habla el texto. Lo que hemos dicho a propósito de la determinación de las palabras clave es válido también para la localización de la secuencia o frase temática: ocupa un lugar destacado en el párrafo, generalmente al principio, la presencia de conectores discursivos que indican el orden de los hechos ocurridos y la manera cómo el autor organiza su discurso. Con el fin de obtener de la lectura del texto una información más completa de su contenido, conviene aplicar la técnica de las preguntas clave. Ésta consiste en formularse preguntas que informen sobre el sujeto, sus características, lugar y tiempo de los hechos, protagonistas, acciones que se realizan,

¹⁵ Para la definición de texto nos parece muy acertada la que da BERNÁRDEZ, Enrique: *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe, 1982, pág. 85: "es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua."

elementos que intervienen, razón y utilidad de las acciones, causas, consecuencias, cantidad. Indican cuál el es centro de interés y lo que hay que buscar en cada tema:

Preguntas	Elementos
¿Quién?	Sujeto
¿Cómo?	Características
¿Cuándo?	Tiempo
¿Dónde?	Lugar
¿Cuánto?	Cantidad
¿Qué?	Acción
¿Por qué?	Razón de la acción
¿Para qué?	Razón de utilidad
¿Cuál?	Elección

La determinación de la idea principal del texto lleva obligatoriamente a determinar los tipos de secuencias textuales que lo componen, porque los tipos de texto condicionan la interpretación del lector y la elaboración de inferencias puede variar dependiendo del texto y de su estructura. Leer bien un texto narrativo no garantiza que esto ocurra con un texto expositivo, porque las diferencias entre ambos podrían influir en el tipo de inferencia requerido a fin de recuperar, reconstruir e interpretar la información. Si un alumno no tiene experiencias relacionables con el tipo de texto que está leyendo se le dificulta entonces hacer uso del pensamiento inferencial. Los tipos de texto o superestructuras¹⁶ son formas estándar de organizar los textos por contenido y propósito del autor:

- *Narración*: es el tipo de texto en el que la información se refiere a contar el desarrollo de unos acontecimientos en el tiempo y en el espacio. Típicamente los textos narrativos proveen respuestas a preguntas como “cuándo” o “en qué secuencia”.
- *Descripción*: es el tipo de texto en el cual la información se refiere a propiedades de objetos en el espacio. Los textos descriptivos típicamente ofrecen una respuesta a preguntas de “qué”.

¹⁶ Este concepto fue acuñado por Teun Van Dijk, véase op. cit. CASSANY, LUNA y SANZ: op. cit., pág. 321, señalan que “el concepto de superestructura tiene implicaciones muy importantes en la didáctica de la lengua. Por un lado, es muy útil para identificar y clasificar tipos de textos, además de elaborar programas y objetivos de aprendizaje. Por otro lado, cuando alguna vez se habla de *competencia textual* (oponiéndola a la *lingüística* y *comunicativa*) y, por lo tanto, de enseñar/aprender a procesar textos, se suele referir, entre otras cosas, a la capacidad de comprender y producir las diversas superestructuras de los textos”.

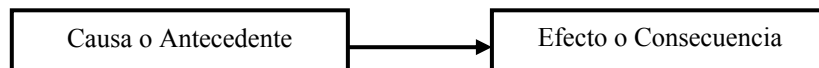
- *Exposición*: es el tipo de texto en el cuál la información se presenta como conceptos compuestos o concepciones mentales, o elementos dentro de los cuáles los conceptos o concepciones mentales pueden ser analizados. El texto provee una explicación de cómo los elementos que lo componen se interrelacionan como un todo significativo y con frecuencia responde preguntas de “cómo”.
- *Argumentación*: es el tipo de texto que presenta proposiciones referentes a la relación entre conceptos, o entre otras proposiciones. Los textos argumentativos frecuentemente contestan preguntas de “por qué”.
- *Instrucción*: es el tipo de texto que provee instrucciones sobre lo que se debe hacer e incluye procedimientos, reglas, regulaciones y condiciones que especifican ciertos comportamientos.

Estas tipologías textuales o superestructuras presentan características contextuales o pistas que permiten al alumno relacionar entre sí, semántica y pragmáticamente, las palabras, oraciones e ideas contenidas en ese texto, a la vez que le permiten determinar el tono, modo e intención de su autor, captar el énfasis que desea dar a determinadas partes, establecer relaciones lógicas de causalidad, comparación, contrastes, equivalencias, funcionalidad, tiempo, espacio y pertenencia entre sus elementos. A continuación ofrecemos un elenco de diversos tipos de inferencias que establecen relaciones tanto a nivel sintáctico, proposicional y pragmático entre los diferentes secuencias y elementos textuales para llegar a construir el significado global del texto :

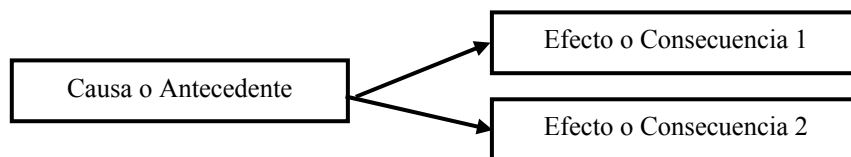
- Inferencias acerca de la actitud o intención del autor (Permiten la explicitación de la actitud o motivos del autor para escribir un determinado segmento del texto).
- Inferencias acerca de objetivos (Permiten la identificación del objetivo o propósito que motiva la acción intencional de un agente o personaje y la especificación del plan o acción que da cuenta de cómo se logra tal acción).
- Inferencias instrumentales (Permiten la especificación del objeto o recurso utilizado cuando un agente ejecuta una acción intencional).
- Inferencias secuenciales (Permiten la especificación de cómo una serie de situaciones, acontecimientos, actos, etc., se suceden en una cadena acumulativa que, generalmente, lleva a un resultado. La aparición de los marcadores del tipo *en primer lugar, a continuación, posteriormente, por último*, etc., nos inducen a establecer el orden de los acontecimientos. En otros casos, no aparecen estas pistas, sino que el mismo tema nos lleva de una secuencia a la siguiente).

- Inferencias de antecedentes causales (Permiten la especificación de las causas, en el contexto previo del texto, de las acciones, sucesos o estados que se están comprendiendo y que son presentados explícitamente).
- Inferencias de consecuencias causales (Permiten hacer predicciones acerca de sucesos físicos y planes nuevos de los agentes a partir de la cláusula explícita que se está procesando). Las inferencias de causa/efecto pueden adoptar diferentes modalidades:

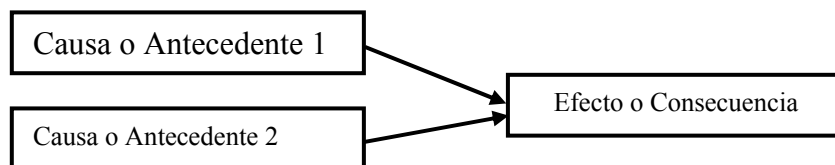
1. Una causa (antecedente) y un efecto:



2. Una causa puede dar lugar a dos efectos o consecuencias:



3. Varias causas pueden ser responsables de la aparición de un solo efecto:



- Inferencias emocionales (Permiten detectar emociones experimentadas por el agente, y por el lector, en respuesta a una acción, suceso o estado).
- Inferencias de estado (Permiten explicitar un estado que no está causalmente vinculado con los episodios, sucesos o acciones. Incluyen propiedades de objetos y relaciones espaciales entre entidades).
- Inferencias comparativas (Permiten construir relaciones de analogía y contraste. La primera forma requiere que se descubran elementos similares en los objetos, hechos, sucesos, eventos, personas, etc. La segunda, en cambio, exige poner el énfasis en los aspectos diferenciadores. Las inferencias comparativas pueden ser más simple o más complejas dependiendo de factores tales como el número de elementos a comparar, el conocimiento que se tenga sobre los elementos y el manejo de los procedimientos necesarios para comparar).

- Inferencias de predicción (Permiten hacer conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos, que permiten presuponer otros. Cuando un alumno predice sobre lo que viene a continuación, , también está realizando una inferencia a partir de la información, explícita o implícita, disponible en el texto y en sus conocimientos previos).
- Inferencias referenciales (Permiten establecer conexiones de referencia entre las proposiciones que se basan sobre relaciones gramaticales y/o léxico-semánticas y conseguidas esencialmente por los procedimientos de cohesión: repetición léxica y semántica, sustitución pronominal, sustitución sinonímica, hiperonimia, pronombres gramaticales, elipsis, deixis personal, espacial y temporal, etc. Es conveniente que los alumnos sepan que estos referentes a menudo causan dificultades para la comprensión de los textos y que es necesario que ellos detecten a qué palabra se están refiriendo).

Es menester expresar que las estrategias presentadas no son las únicas existentes para incrementar y ejercitar la elaboración de inferencias al leer textos de distinta tipología. Representan, apenas, una sugerencia para los docentes que tengan a bien ponerlas en práctica y evaluar sus resultados.

Finalmente, hemos visto en este trabajo que la lectura es un proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre el lector y el texto. El núcleo de este proceso es la elaboración de inferencias que va más allá del sentido literal y explícito que presenta el texto. Cuando los alumnos se enfrentan a la tarea de comprender un texto escrito, deben saber qué estrategias y procedimientos utilizar para poder inferir la información implícita del texto. Enseñar a nuestros alumnos hacer inferencias, basadas en sus conocimientos previos y lingüísticos, acerca del significado de una palabra extraña, propiedades de objetos, características o rasgos de los personajes, el modo de realizar acciones, causas y efectos de sucesos, entre otras, es el modo de proceder más idóneo dentro del aula para desarrollar su habilidad comprensiva y convertirles en lectores autónomos capaces de superar cualquier obstáculo que dificulta su proceso de comprensión lectora.

Bibliografía.

- BERNÁRDEZ, Enrique: *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe, 1982,
CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Glòria: *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2000, 5ª ed.
COOPER, David: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1998.
GIOVANNINI, A.: “*La comprensión lectora*”, *Profesor en acción 3* , 1996.

- LERNER DE ZUNINO, Delia : “*La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético*”, *Lectura y vida*, Año 6, nº 4, 1985.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio.: “*Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje del español como lengua extranjera*”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, 1994, págs.313-324.
- PINILLA GÓMEZ, Raquel: “*Interlengua, competencia comunicativa y competencia estratégica: las competencias de aprendizaje*”, en Sánchez Lobato, J.; SANTOS GARGALLO, I. y PINILLA GÓMEZ, Raquel: *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera(L1)*, Madrid, SGEL, 2002
- REYES, Graciela: *Cómo escribir en español. Manual de redacción*, Madrid, Arcos Libros, 1999.
- RIBERA, Paulina: “*Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista*”, *Cuadernos de educación*, núm. 1, pág.13-15.
- SOLÉ, Isabel: *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1994.
- VAN DIJK, Teun: *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983.