



# MAESTRÍA EN PSICOLOGIA COGNITIVA Y APRENDIZAJE

**Generación de inferencias elaborativas en la comprensión de textos  
narrativos ficticiales en niños de 11-13 años**

Débora Center

Director: Dr. Juan Pablo Barreyro

Diciembre de 2016

## ÍNDICE

	<u>Página</u>
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1: <u>MARCO TEÓRICO</u>	14
1. LA COMPRENSIÓN	14
1.a. Primer modelo de Kintsch y van Dijk (1978)	14
1.b. Segundo modelo de van Dijk y Kintsch (1983)	16
1.c. Tercer modelo de Kintsch (1996)	17
2. LAS INFERENCIAS	19
2.a. Las inferencias en los modelos de Kintsch y van Dijk (1978), Van Dijk y Kintsch (1983) y de Kintsch (1996)	22
2.b. Necesidad de la generación de inferencias	25
2.c. Taxonomías - tipos de inferencias	26
2.d. Modelo de Graesser, Singer y Trabasco (1994)	27
2.e. Modelo de van den Broek (1994)	35
2.f. Inferencias en la comprensión de textos literarios	37
2.g. Comprensión de textos literarios y experiencia	39
3. LOS TEXTOS	41
3.a. Los géneros discursivos	42
3.b. La narración ficcional: el cuento	44
3.c. Cuento realista y cuento fantástico	48

CAPÍTULO 2: <u>MÉTODO</u>	50
1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	50
2. POBLACIÓN Y MUESTRA/UNIDAD DE ANÁLISIS	50
3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	52
3.a. Instrumentos	52
3.b. Procedimiento	55
3.d. Técnicas de procesamiento de la información	57
3.e. Aspectos éticos	58
CAPÍTULO 3: <u>RESULTADOS</u>	59
CAPÍTULO 4: <u>DISCUSIÓN</u>	66
1. Recapitulación de objetivos y procedimiento	66
2. Análisis de resultados	68
3. La comprensión	71
4. Las inferencias	73
5. Los textos: los géneros discursivos, el cuento, el género fantástico	80
6. Perspectivas metodológicas de enseñanza	83
7. Perspectivas futuras de investigación	88
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	90
APÉNDICE 1: <u>CUENTOS</u>	97
APÉNDICE 2: <u>CUESTIONARIOS</u>	107

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, quisiera agradecerles a mis compañeros y profesores de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de FLACSO, con quienes he compartido extensas jornadas de estudio y discusión. Todos aquellos encuentros fueron insumos primogénitos de esta tesis. También a los profesores y estudiantes de la UAM, que en mi estadía en Madrid hicieron sus aportes para que mi investigación tomara forma.

Vaya una especial dedicatoria a mis estudiantes, tanto los que participaron en el experimento como los restantes. Ellos, en variados momentos de mi recorrido docente, han hecho que algo de sus lecturas de cuentos me sorprenda, me inquiete y me apasione nuevamente, como si fuera la primera lectura, la primera clase.

A Juan Pablo Barreyro le debo infinitos agradecimientos en recompensa por sus innumerables lecturas de las versiones previas y su guía en cada una de las partes de esta tesis. Sin sus precisas sugerencias y correcciones me hubiera perdido en mi propio mar de inferencias.

A mis amigos que supieron escucharme con atención, paciencia y cariño, mientras yo hablaba de mi tesis como si fuera de un tema conocido por todos. En especial a Betiana, que desde una escritura lejana sabe formar una lectura y presencia cercanas.

A Horacio y Ernesto, quienes siempre y de manera incondicional acompañaron con amor, alegría y risas mis constantes delirios académicos.

## RESUMEN

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo, que supone representaciones mentales del texto en diferentes niveles interrelacionados. Desde la psicología del discurso, se han planteado diversos modelos descriptivos y explicativos de la comprensión y se ha destacado el rol fundamental del conocimiento previo y del control cognitivo que el lector desarrolle sobre los mecanismos operantes en la lectura (Kintsch, 1996; Meilán & Vieiro, 2001; Molinari Marotto & Duarte, 2007; Zwaan & Singer, 2003). Uno de los mecanismos más relevantes es la generación de inferencias: operaciones cognitivas de agregado, sustitución, omisión o integración de información, que intervienen en la construcción de las representaciones mentales cuando se intenta comprender lo leído (León, 2003). Si consideramos que leer textos es parte de la rutina diaria de un sujeto desde temprana edad (Zwaan & Singer, 2003), el estudio de la generación de inferencias adquiere una importancia capital en la investigación del proceso de comprensión lectora. Asimismo, debemos contemplar que los niños leen una gran cantidad de textos narrativos ficcionales durante sus años de escolaridad primaria y, en los últimos cursos, en sexto y séptimo grado, es donde los mecanismos de lectura básicos se automatizan y pueden dar lugar a un mayor control sobre operaciones tales como la generación de inferencias. Considerando estos aspectos, nuestro principal propósito fue comprobar la incidencia que un grupo de inferencias, las elaborativas, tiene sobre la comprensión de textos narrativos ficcionales en niños de 11-13 años. Para ello realizamos un experimento en el que 56 niños (28 de sexto grado y 28 de séptimo) de un colegio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires leyeron dos cuentos: uno fantástico y otro realista. Luego de la lectura de cada cuento,

respondieron un cuestionario de cinco preguntas, que implicaban la generación de inferencias. Antes de la lectura de los cuentos, se administró un primer cuestionario que tuvo la intención de evaluar la experiencia de lectura general y por géneros.

Vistos los resultados, se pudo comprobar que las inferencias elaborativas cumplen un rol fundamental en la construcción de representaciones mentales en la comprensión de textos fantásticos y que su generación está ligada a la experiencia de lectura, al conocimiento previo del género y al control que puedan desarrollar los sujetos sobre dichas operaciones. Dados estos factores y como perspectivas futuras de investigación y aportes a la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje, esbozamos ciertas propuestas didácticas propiciadoras de la generación de inferencias en la lectura.

## INTRODUCCIÓN

Desde la psicología cognitiva, la comprensión de textos ha sido un objeto de estudio con amplio desarrollo en la investigación. Los sucesivos modelos propuestos por Kintsch y van Dijk (1978), van Dijk y Kintsch (1983) y Kintsch (1996) resultan, sin duda, de gran claridad descriptiva y explicativa en cuanto se refiere a los niveles mentales del proceso de comprensión y a las operaciones cognitivas que intervienen en él. Ya en el primero de los modelos (Kintsch & van Dijk, 1978) se menciona el rol de las inferencias, que se desarrolla con mayor precisión en el segundo (van Dijk & Kintsch, 1983) y en el tercero (Kintsch, 1996). Surgen, entonces, gran cantidad de estudios sobre las inferencias, con numerosas clasificaciones y diferentes objetivos particulares. En cuanto se refiere a la comprensión específica de textos narrativos ficcionales, las investigaciones destacan diversas taxonomías de inferencias, que responden a criterios como el momento de generación, la fuente de información o el contenido semántico (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Graesser, Wiemer-Hatings & Wiemer-Hastings, 1999; León & Pérez, 2003; Magliano, Baggett & Graesser, 1996; Meilán & Viero, 2001; Molinari Marotto & Duarte, 2007; van den Broek, 1994; van den Broek, Rohleder & Narváez, 1996). Estos estudios, sostienen el rol fundamental que tiene la generación de inferencias en la construcción del modelo de situación, es decir “el mundo” del relato (lugar, tiempo, personajes y acciones principales). Ahora bien, hasta el momento no se ha estudiado con detalle cómo opera la generación de inferencias cuando el modelo de situación del texto no responde o no se ajusta al conocimiento previo del lector sobre las leyes que rigen su mundo, tal como ocurre en los cuentos fantásticos. El interrogante surge, entonces, sobre el rol que las inferencias tienen

cuando la construcción del modelo de situación debe lidiar con un elemento extraño, que altera la estructura de mundo usual y conocida por el lector. En este sentido, el estudio de la generación de inferencias en la lectura de textos narrativos ficcionales en niños de los últimos años de educación formal primaria -momento en el que adquieren un nivel elevado de automatización de los mecanismos básicos de comprensión y de experiencia en diferentes géneros literarios- es un campo aún no lo suficientemente investigado y con gran caudal de instrumentación para planificar prácticas educativas que propicien la comprensión.

Planteado el objeto de estudio y el problema que guía la investigación, se presenta la estructura de la tesis:

En el capítulo 1 se desarrolla el marco teórico en el cual se encuadra la investigación.

En el primer apartado se explicita el concepto de comprensión que se toma como punto de partida. A continuación, en 1.a, 1.b y 1.c, se desarrollan los modelos propuestos por Kintsch y van Dijk (1978), van Dijk y Kintsch (1983) y las correcciones que Kintsch (1996) señala en su modelo de construcción-integración. Allí se presentan las características generales que los autores proponen para explicar el proceso de comprensión, se describen los niveles de representación y las operaciones cognitivas implicadas en ellos.

En el apartado 2 se cotejan diferentes propuestas que desde la investigación previa se han postulado para definir el concepto de inferencia. En 2.a se desarrolla el papel de las inferencias en los modelos de comprensión descritos en los primeros apartados. En 2.b se

presentan las principales posturas sobre la necesidad de la generación de inferencias en la comprensión de un texto: la hipótesis minimalista y la hipótesis constructivista. En 2.c se comparan diversas taxonomías y criterios de clasificación que se han postulado para distinguir las inferencias. En 2.d se presenta la taxonomía de inferencias de Graesser, Singer y Trabasso (1994) para la comprensión de textos narrativos. Este apartado contiene dos tablas. En la tabla 1 se incluye un cuento fantástico. En la tabla 2, la enumeración de la taxonomía de inferencias postulada anteriormente, con ejemplos extraídos del relato de la primera tabla. En 2.e se presenta otro modelo de generación de inferencias en la lectura de textos narrativos: el propuesto por van den Broek (1994). En 2.f se mencionan ciertos aspectos específicos de la comprensión de textos narrativos ficcionales y literarios. En el apartado 2.g se desarrolla la implicación que la experiencia de lectura tiene en la comprensión de textos literarios.

En el apartado 3 se propone una caracterización de los textos narrativos ficcionales. En 3.a se sintetiza la teoría clasificatoria de los géneros discursivos de Bajtin (1999) y se presentan ciertas investigaciones que, desde el estudio de la comprensión, se han abocado a la determinación de la estructura y los elementos constitutivos canónicos de una narración. En 3.b se puntualiza la especificidad estructural de las narraciones ficcionales breves, es decir, los cuentos. En 3.c se diferencian el cuento realista y el cuento fantástico.

El capítulo 2 presenta el método de investigación.

En el primer apartado se especifica el tipo de estudio desarrollado según la clasificación de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010).

En el segundo apartado se define la población seleccionada, se justifica su elección y se determina la muestra de análisis tomada.

En el segmento 3 se detalla la técnica de recolección de datos. En 3.a se describen los instrumentos utilizados: el cuestionario de generación de inferencias -con ejemplificación de pregunta y evaluación de respuestas-, los cuentos y el cuestionario de experiencia lectora. En 3.b se especifica el procedimiento: cómo fue la prueba piloto y cómo se desarrolló el experimento definitivo. En 3.d se explica la técnica utilizada para validar, cotejar y evaluar los datos obtenidos. Asimismo, se especifican los tipos de análisis hechos de acuerdo con los objetivos de investigación. Finalmente, en 3.e se detallan los aspectos éticos que resguardan la identidad de los sujetos que componen la muestra y que avalan su participación en el experimento.

El capítulo 3 incluye los resultados. En cada apartado se pueden observar tablas con los datos obtenidos y procesados, acompañadas de breves párrafos de comentario.

En el primer segmento se especifican los resultados obtenidos a partir del cuestionario de experiencia lectora: los estadísticos de frecuencia de lectura generales (Tabla 3) y las convergencias y divergencias de frecuencia de lectura por grado y por géneros (Tabla 4).

En el apartado 2 se detallan los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios de generación de inferencias: estadísticos descriptivos del cuestionario de inferencias por género del texto (Tabla 5) y estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos del cuestionario de inferencias por grado (Tabla 6).

En el tercer segmento se presentan los resultados del análisis de la relación entre la generación de inferencias elaborativas y la frecuencia de lectura. Se grafican los resultados de las correlaciones de los sujetos de sexto grado (Tabla 7) y las correlaciones de los participantes de séptimo grado (Tabla 8). Para concluir, se incluye una síntesis de los datos obtenidos.

El capítulo 4 contiene la discusión.

En el primer apartado se realiza una recapitulación de los objetivos que guiaron la investigación y del procedimiento seguido para desarrollar el experimento.

En el segmento 2 se discuten los resultados. En 2.a se presenta el análisis de los datos obtenidos en cuanto se refiere a la frecuencia y experiencia de lectura de los participantes. En 2.b se discuten los resultados de generación de inferencias elaborativas en relación con el género y con el grado de los sujetos. En 2.c se desarrolla la relación entre generación de inferencias y experiencia.

En el apartado 3 se analizan los modelos de comprensión presentados en el marco teórico y, en especial, el proceso de comprensión de cuentos fantásticos a la luz de los resultados obtenidos.

En el segmento 4 se despliega la discusión acerca de la relevancia de las inferencias en la comprensión de textos narrativos ficticiales y, específicamente, en la lectura de cuentos fantásticos. Así, se analizan las teorías minimalistas y constructivistas en cotejo con los resultados del experimento. A continuación, se retoman las taxonomías de inferencias enumeradas en el marco teórico y se desarrolla la justificación de la elección y aplicación de la clasificación propuesta por Graesser, Singer y Trabasso (1994). También se discute el

rol de las inferencias en relación con la especificidad de los textos literarios. Luego se analiza la relevancia de la experiencia lectora para la generación de inferencias.

En el apartado 5 se instrumenta la caracterización de los textos narrativos ficcionales, en especial la del cuento fantástico, para realizar un análisis en cotejo con los resultados del experimento.

En el segmento 6 se presentan algunas propuestas de implementación en la enseñanza para fomentar la generación de inferencias y la comprensión de cuentos fantásticos.

En el último apartado se postulan ciertas perspectivas de investigaciones futuras que podrían desarrollarse a partir de la nuestra.

A continuación de los cuatro capítulos se presentan las referencias bibliográficas.

En el Apéndice 1 se incluyen los cuatro cuentos utilizados en el experimento. En primer lugar, el texto original (FANTÁSTICO 1/F1) de Continuidad de los parques de Julio Cortázar (1964). Luego el texto original (FANTÁSTICO 2/F2) de El sombrero metamórfico de Silvina Ocampo (1987). Siguen los textos modificados *ad hoc* para esta investigación: Continuidad de los parques (REALISTA 1/R1) y El sombrero metamórfico (REALISTA 2/R2).

En el Apéndice 2 se presentan los cuestionarios de generación de inferencias, el cuestionario A, presentado luego de la lectura de Continuidad de los parques (F1/R1) y el cuestionario B, presentado luego de la lectura de El sombrero metamórfico (F2/R2), con

detalle del tipo de inferencia según la clasificación de Graesser, Singer y Trabasso (1994). Vale aclarar que este dato no fue exhibido a los sujetos participantes. También se incluye aquí el cuestionario C de experiencia lectora, tal cual fue presentado en el experimento.

## **CAPÍTULO 1**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **1. LA COMPRENSIÓN**

En la actualidad, la mayoría de las posturas planteadas desde la psicología del discurso acuerdan en que la comprensión es una serie de operaciones cognitivas que suponen una representación del texto en diferentes niveles, todos ellos interrelacionados entre sí. En este complejo proceso, tienen particular implicancia el conocimiento previo y el control del lector sobre los recursos y mecanismos que le posibiliten la conformación de las diferentes representaciones mentales (Kintsch, 1996; Meilán & Vieiro, 2001; Molinari Marotto & Duarte, 2007; Zwaan & Singer, 2003). Bajo esta perspectiva y para describir y explicar el proceso de comprensión se han propuesto diversos modelos. En esta investigación, seguiremos los postulados de Kintsch y van Dijk (1978), los de van Dijk y Kintsch (1983) y las correcciones que Kintsch (1996) señala en su modelo de construcción-integración.

##### **1.a. Primer modelo de Kintsch y van Dijk (1978)**

Kintsch y Van Dijk (1978) proponen un modelo con tres niveles básicos de procesamiento en la lectura. En el primero, los significados del texto son organizados de tal manera que formen un todo coherente. En el segundo, aquellos elementos se condensan

para obtener el sentido del texto. Estos dos estratos son complementados por un tercero, en el que se generan nuevos textos a partir de las consecuencias que en la memoria ha dejado el proceso de comprensión.

Para describir aún más el proceso, los autores postulan que un texto es organizado en la lectura como un conjunto de proposiciones, es decir, como una estructura superficial semántica. En esta estructura se distinguen dos niveles: 1) la microestructura, constituida por las proposiciones y las relaciones entre ellas, en forma de red, denominada base del texto y 2) la macroestructura, que compone la semántica global del texto, es decir, su tópico. En la macroestructura operan tres macro-reglas: a) omisión: supresión de las proposiciones que resultan repetitivas o accesorias; b) generalización: sustitución de varias proposiciones por una sola que englobe el significado de aquellas y c) construcción: sustitución de varias proposiciones de la microestructura por una proposición de la que aquellas resultan causas, consecuencias o componentes.

La comprensión es entendida, entonces, como un procesamiento cíclico en el que se distinguen secuencias estructurales: se supone que un lector avanza a través de estos estamentos a medida que va detectando la relación entre las proposiciones y procesando un grupo de ellas por vez, de acuerdo con las limitaciones de su memoria de trabajo. Con la intervención de las macro-reglas en este procesamiento, el lector obtiene el tópico o tema del texto. Por último, si el lector se propone recordar o recuperar lo leído, obtendrá un texto diferente, es decir, una representación del texto resultante de las operaciones que intervienen en las instancias anteriores.

### **1.b. Segundo modelo de van Dijk y Kintsch (1983)**

Hasta aquí la comprensión podría caracterizarse como un proceso complejo en el cual operan reglas, en diferentes estratos, que permiten construir representaciones del texto. Ahora bien, una de las limitaciones que los propios autores detectan en el modelo anterior es el escaso análisis del efecto que el conocimiento previo tiene en la conformación de tales representaciones y de las operaciones que, eventualmente, explicarían esta conexión.

Antes de analizar estos aspectos, es fundamental plantear los diferentes niveles en los que se organiza la comprensión en este modelo. En primer lugar, se menciona el código superficial (la forma exacta de palabras y sintaxis). En segunda instancia, se señala la base del texto (la representación proposicional, la microestructura y la macroestructura). Se postula también un tercer nivel: el modelo de situación. El modelo de situación es la representación mental de los sujetos, el lugar de acción, las acciones y sucesos del texto, más allá de su individualidad e incluidos en una estructura mayor. En otras palabras, es la representación del “mundo” del texto integrada con el conocimiento previo.

Una vez establecidos los niveles, restaría preguntarse, entonces, cómo se genera el modelo de situación en la lectura -ya que es el nivel agregado al modelo anterior- y qué mecanismos cognitivos permiten la relación entre la información leída y los saberes previos. Para responder a estas cuestiones, se postula que, al leer un texto, se podría llegar a suponer que el lector utiliza toda clase de conocimiento. Sin embargo, se destaca que hay una clase de conocimiento, que resulta crucial en la comprensión y es el que permite establecer relaciones causales y metas u objetivos de las acciones o eventos presentes en un texto. De hecho, por lo general, los textos dejan implícita esta información, de modo tal que

el lector debe completarla a partir de su conocimiento previo. Se supone también que este conocimiento está organizado en estructuras según su tipo de contenido, denominadas esquemas.

Ahora bien, habiendo determinado el tipo de conocimiento que opera en la comprensión, restaría explicar cómo se relacionan los esquemas y el texto en la lectura. Para ello se proponen dos vías. La primera es el camino *top-down*, en el que el procesamiento del texto está impulsado por la expectativa del lector y el conocimiento previo proporciona parte del contexto dentro del cual se interpretaría lo leído. Siguiendo esta línea, los esquemas limitarían la activación de significados y la construcción del modelo de situación. En este sentido, se postula que se comprende correctamente cuando el conocimiento previo del lector le permite, en cierta medida, anticipar lo que va a leer. Tomando estos postulados, se propuso que, en la comprensión de textos podría operar también otra vía, un procesamiento inverso, inductivo, denominado *bottom-up*, en los casos en los que las expectativas son equivocadas o insuficientes. Por este camino, entonces, el punto de partida para la estructuración de la representación mental del texto no serían los esquemas sino lo leído.

### **1.c. Tercer modelo de Kintsch (1996)**

Hasta aquí han quedado planteados los niveles en los que se organizaría el complejo proceso de comprensión y el rol del conocimiento previo en la elaboración de las representaciones mentales del texto. Habiendo sido postuladas las dos vías posibles en la lectura, un recorrido de arriba hacia abajo, *top-down* y otro de abajo hacia arriba, *bottom up*,

se detecta que aún parece complejo plantear un sistema que tome las decisiones correctas para comprender, es decir, que determine la vía acertada para elaborar las representaciones mentales del texto, que seleccione el conocimiento adecuado y, a su vez, aplique las operaciones pertinentes para relacionarlo con lo leído. El punto de partida de la discusión acerca de las características de dicho proceso se establece en determinar la naturaleza de los esquemas, de las estructuras de conocimiento que organizan las representaciones mentales de lo leído. Si suponemos que los esquemas son flexibles, caeríamos en un sinfín de posibilidades aún más inabarcable y caótico que la realidad misma que debemos comprender y, por lo tanto, ellos no funcionarían como posibilitadores de la comprensión. Por el contrario, si consideráramos que los esquemas son estructuras sumamente rígidas gobernadas por reglas sólidas de construcción, resultarían demasiado inflexibles a las comunes situaciones de confrontación de expectativas previas que se dan habitualmente en la lectura de un texto, en especial cuando se trata de géneros literarios. Como posible alternativa, Kintsch (1994, 1996) propone una primera organización o construcción del conocimiento en un sistema débil que genera una red, todo un conjunto de elementos variados: muchos de ellos adecuados y otros irrelevantes o inapropiados para la comprensión de un determinado texto. En una segunda instancia, por un proceso de integración, se fortalecen los elementos contextualmente apropiados y se inhiben aquellos inapropiados. De este modo, se otorga cierta flexibilidad necesaria al sistema de organización del conocimiento en la comprensión, que se afianza con el agregado de una fase de integración. En efecto, concebir una estructuración sumamente rígida, pautada por la inflexibilidad de los esquemas, dificultaría toda posible operación de relación entre el conocimiento previo y lo leído. También, contemplar la posibilidad de que aquellas

estructuras fueran extremadamente permeables ocasionaría una infinidad de posibilidades para configurar un modelo de situación y, así, difícilmente se podría llegar a la comprensión de un texto.

En síntesis, en este modelo los esquemas se plantean no como estructuras dadas de antemano y rígidas, sino como estructuras generadas en contexto de la tarea para la que son necesarias. Se trata de redes asociativas de elementos, con interconexiones positivas y negativas. Así, la flexibilidad del modelo de construcción-integración permite que el conocimiento y, por ende, la comprensión, no sean concebidos como resultados de un proceso predeterminado y libre de modificación, sino como un conjunto de operaciones permeables a la generación de relaciones, integraciones y construcciones entre el conocimiento previo y la información brindada en el texto.

## **2. LAS INFERENCIAS**

En los modelos hasta aquí analizados hemos visto que la comprensión es un proceso complejo en el que podemos identificar diferentes estratos, elementos intervinientes y una relación funcional entre conocimiento previo del lector y el texto leído. Pasaremos ahora al estudio de aquellas operaciones cognitivas fundamentales para el funcionamiento de todo este sistema. En este sentido y en primera instancia, abordaremos diferentes conceptualizaciones de las inferencias. Luego, retomaremos aquellos modelos explicativos de la comprensión para destacar el rol que cada uno de ellos le ha asignado a estas operaciones.

Singer (1994) define las inferencias en dos sentidos. En primer lugar, son proposiciones no explícitas en lo leído pero capturadas por el lector en la lectura. En segundo lugar, son elementos que no se incluyen en el texto pero que son codificados en la representación mental del mensaje y de sus significados. Bajo esta perspectiva, entonces, las inferencias intervendrían tanto en la conformación de la base del texto como en la construcción del modelo de situación.

En sentido más amplio, una inferencia podría ser definida como una operación cognitiva de agregado, sustitución, omisión o integración de información que interviene en la construcción de las representaciones mentales cuando se intenta comprender lo leído. Mediante las inferencias, entonces, se puede hacer explícito en la mente aquello que está implícito en el mensaje del texto (León, 2003).

Si quisiéramos especificar más esta definición, centrándonos en la naturaleza de la información implícita y en su procedencia, podríamos precisar que las inferencias tienen la función constructiva de completar el mensaje con elementos semánticos no explícitos en una determinada unidad informativa pero coherentes con el contexto comunicativo y con los conocimientos previos del lector (Gutiérrez-Calvo, 2003). Bajo esta perspectiva, van den Broek (1994) destaca que un componente crucial de la comprensión exitosa es la identificación de relaciones entre diferentes partes del texto y entre estas y el conocimiento de mundo del lector. Como consecuencia de este sub-proceso, el texto es representado en la memoria como una estructura coherente. Así, se define la generación de inferencias como una actividad cognitiva que consiste en la propagación de búsquedas mentales que interconectan información y construyen la representación mental del texto. Como factores

de los que dependen la ejecución de las inferencias y el resultado de su generación, se mencionan la información brindada en el texto, el conocimiento del lector, sus capacidades atencionales y de memoria de trabajo y las demandas impuestas por el propósito de lectura.

Para complementar estas definiciones, resultan importantes las observaciones de Graesser, Wiemer-Hastings y Wiemer-Hastings (1999). Estos autores mencionan que las inferencias son un mecanismo cognitivo esencial no sólo en la lectura sino también en la comprensión en general. Así, realizamos inferencias al ver una película y al observar una situación en el mundo real. Sin embargo, existen diferencias significativas que deben ser consideradas al evaluar las inferencias que se generan en la comprensión lectora. En primer lugar, a diferencia de las situaciones reales, los textos y las películas son definidos como obras creadas por los sujetos con la intención de transmitir un mensaje a otros. Además, en el caso específico de las inferencias realizadas en la lectura, existe una diferencia en el medio utilizado, la escritura y también en los elementos que proveen información, las palabras. De hecho, un lector no dispone de determinados estímulos visuales o auditivos, que sí le proporcionan las otras situaciones en las que se generan inferencias. Asimismo, en la lectura se deben inferir muchos elementos implícitos en el texto, que intencionalmente el autor puede haber dejado librados al éxito del proceso de comprensión. Dadas estas particularidades, se sostiene que a través de las inferencias los lectores construyen una representación mental coherente del texto, tanto a nivel local como a nivel global, complementando lo leído con su conocimiento de mundo.

**2.a. Las inferencias en los modelos de Kintsch y van Dijk (1978), Van Dijk y Kintsch (1983) y de Kintsch (1996)**

Una vez definidas las inferencias, volveremos a los modelos de comprensión planteados en el primer apartado para analizar el rol que en cada uno de ellos se les asigna.

En el primer modelo (Kintsch & Van Dijk, 1978) el estudio de las inferencias es poco desarrollado. De hecho, la mención de la relevancia de la generación de inferencias se limita a su implicancia cuando en la base del texto se detectan incongruencias o falta de relación entre las proposiciones. En este sentido, las inferencias son caracterizadas como operaciones de gran demanda cognitiva, cuya finalidad es cimentar las estructuras en aquellos casos en los que se evidencie escasa coherencia en lo leído.

En el segundo modelo (van Dijk & Kintsch, 1983), la generación de inferencias se menciona como un mecanismo de conexión que permite la conformación de las representaciones mentales del texto. De hecho, se supone que las inferencias son operaciones que relacionan los esquemas de pensamiento con lo leído y que intervienen tanto en el establecimiento de la coherencia como en la construcción del modelo de situación. En cuanto a la clasificación de inferencias, se destacan las inferencias puente, que permiten unir diferentes elementos del texto y establecer relaciones entre ellos. Como segundo gran grupo de inferencias se mencionan las elaborativas. Ellas son caracterizadas como operaciones no necesariamente simultáneas a la lectura, con especial relevancia en el recuerdo del texto. Se generan cuando el lector usa su conocimiento para ampliar el detalle de un tópico mencionado en el texto o bien para establecer conexiones entre lo leído e ítems

de conocimiento previo relacionados con ese tema. Asimismo, se hace mención a un tercer tipo de inferencias, las reestructurantes, que combinan elementos de diferentes partes del texto en una nueva forma. En este modelo, los autores apenas desarrollan este grupo y afirman que el conocimiento acerca de la importancia de las inferencias en la comprensión es hasta ese momento incompleto. También se menciona que las certezas en cuanto al rol de estas inferencias en el proceso de comprensión es aún más incierto que el de las inferencias puente.

Según lo postulado en el tercer modelo (Kintsch, 1996), las inferencias tienen una importante intervención en los procesos de construcción e integración. Así, en el proceso de construcción, las proposiciones leídas activan otras proposiciones relacionadas con ellas y con base en el conocimiento previo, que generan inferencias potenciales, es decir, relaciones posibles entre elementos que pueden o no complementar lo leído. Como se desprende, este mecanismo de generación de inferencias resulta bastante azaroso y difícil de determinar con precisión. Sin embargo, se menciona que en el proceso de construcción intervienen también inferencias mucho más específicas y controladas. En primer lugar, se destacan las inferencias puente, necesarias para establecer la coherencia en la base del texto. Como segundo grupo de inferencias se incluyen las intervinientes en la producción de las macroproposiciones, en clara consonancia con la descripción del proceso de comprensión, los niveles y reglas operantes del modelo anterior (van Dijk & Kintsch, 1983). Hasta aquí y a pesar de la intervención de inferencias, la red resultante del proceso de construcción no es una representación del texto adecuada, sino un vasto conjunto de elementos asociados al texto pero no necesariamente apropiados para su comprensión. En efecto, es mediante el proceso de integración como se fortalecen aquellas relaciones

apropiadas en el contexto del discurso y se inhiben las inadecuadas. Se menciona que en esta instancia operan elaboraciones basadas en el conocimiento, entre las que se destacan las inferencias. Si bien la flexibilidad dada a los esquemas posibilita la generación azarosa de inferencias, el límite dado por el proceso de integración, es decir, la determinación de una instancia en la que se produce el fortalecimiento de los elementos adecuados en la red con ajuste al contexto, evita caer en una infinidad de posibilidades para inferir y permite así construir la base del texto y configurar el modelo de situación.

Kintsch (1994, 1996) sostiene que habría que considerar dos aspectos en el análisis de las inferencias: el origen de la información que en ellas interviene y si son de generación automática o controlada. Bajo esta perspectiva, se considera que las inferencias automáticas son las que recuperan conocimiento de la memoria de largo plazo y lo asocian a lo leído. Como ya se ha señalado, parte de esta información será parte de la representación del texto y otra será rechazada en el proceso de integración. Asimismo, se sostiene que existe un mecanismo inferencial controlado, que recupera información de la memoria de largo plazo en respuesta a tareas especiales de lectura o a problemas en la comprensión, como la construcción de un modelo de situación contradictorio. Se menciona que estas operaciones controladas también pueden generar nueva información cuando se debe resolver un *impasse* o por objetivos particulares del lector. En síntesis, entonces, en este modelo las inferencias son caracterizadas como operaciones de relación e integración de información, que constituyen un mecanismo fundamental en la conformación de las representaciones mentales y, por ende, en la comprensión de un texto.

## **2.b. Necesidad de la generación de inferencias**

Pese a la relevancia que la generación de inferencias evidencia para la comprensión, se han planteado posturas opuestas en cuanto a la necesidad de su producción en la lectura de un texto. Así, la postura minimalista (McKonn & Ratcliff, 1995, 1992) sostiene que las inferencias generadas durante la lectura, denominadas automáticas, responden a dos tipos: aquellas cuya base es la información que puede ser rápidamente utilizada, explícita en el texto o bien fácilmente recuperada desde el conocimiento previo y aquellas que resulten requeridas para establecer la coherencia local del texto. Desde esta perspectiva, entonces, la generación de inferencias sería la mínima e indispensable que un lector necesite para comprender un texto como una unidad de sentido: la coherencia global se desprendería de la sucesiva detección de la coherencia local, garantizada por las inferencias automáticas. A partir de estas inferencias, entonces, se forma una base del texto en la memoria. Si bien desde la postura minimalista no se considera que otro tipo de inferencias sería necesario e indispensable para la comprensión, se menciona que a partir de la base del texto y en una instancia posterior a la lectura se podrían llegar a generar otras inferencias. Ellas se denominan elaborativas y son guiadas por objetivos específicos del lector o por estrategias para la resolución de una tarea.

En oposición, la postura constructivista considera que la generación de inferencias excede el propósito de establecimiento de la coherencia del texto y que hay un grupo de inferencias que se relaciona no sólo con los propósitos particulares del lector sino también con la construcción del modelo de situación. En este sentido, se afirma que existe una gran

cantidad de inferencias generadas durante la lectura y otras, generalmente posteriores a la lectura. Estas inferencias no serían absolutamente indispensables para la comprensión en toda instancia pero resultan fundamentales en ciertos casos. Así, la generación de este grupo está fuertemente ligada a las intenciones del lector, al tipo de texto y al procesamiento que éste requiera (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Graesser, Wiemer-Hastings & Wiemer-Hastings, 1999; León, Escudero & van den Broek, 2003; Meilán & Viero, 2001; Reder, 1980).

## **2.c. Taxonomías - tipos de inferencias**

Desde la postura constructivista se han realizado propuestas de diversas taxonomías clasificatorias de inferencias. Pese a la discusión aún vigente acerca de los criterios que se deberían utilizar para diferenciarlas, hay en la actualidad una fuerte tendencia a una distinción básica entre inferencias obligatorias, indispensables para la comprensión y aquellas optativas o estratégicas, relacionadas con la tarea y las metas del lector (Gutiérrez-Calvo, 2003; León & Pérez, 2003). Los estudios han demostrado que mientras las primeras son automáticas para la comprensión de la base del texto y se generan durante la lectura, es decir, de manera *on line*, las segundas son opcionales y, generalmente, posteriores al momento de la lectura, *off-line*. Asimismo, se sostiene que existen inferencias elaborativas, que tienen especial relación con los objetivos de lectura y que dependen de los nexos que entre la información almacenada en la memoria y la que brinda el texto se puedan establecer. En este sentido, la producción de inferencias elaborativas tiene un mayor coste

cognitivo para el lector, quien debe recuperar su conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo, activarlo y relacionarlo con lo leído (Gutiérrez-Calvo, 2003; Singer, 1994).

Queda planteada, entonces, una primera distinción de inferencias elaborativas y la implicancia fundamental del conocimiento previo en su generación. Desde esta perspectiva, varios autores han evaluado la comprensión de textos narrativos literarios y han propuesto taxonomías clasificatorias específicas (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Graesser, Wiemer-Hatings & Wiemer-Hastings, 1999; León & Pérez, 2003; Magliano, Baggett & Graesser, 1996; Meilán & Viero, 2001; Molinari Marotto & Duarte, 2007; van den Broek, 1994; van den Broek, Rohleder & Narváez, 1996).

#### **2.d. Modelo de Graesser, Singer y Trabasco (1994)**

En este modelo se plantea que, al enfrentarse a un texto narrativo, el lector genera una gran variedad de inferencias que le permiten conformar el modelo de situación. Para ello, se sostiene el “principio de búsqueda del significado”, que supone que el lector intenta buscar un sentido más allá de los niveles superficiales de comprensión del texto, de comprender las palabras y la sintaxis, es decir, la base del texto. En otras palabras, el lector intenta construir una representación que sea funcional a los siguientes objetivos: detectar la coherencia local, la global y obtener una explicación de por qué las acciones, eventos y estados son mencionados en el texto.

Asimismo, se destaca que las explicaciones causales tienen un rol central en la comprensión de narraciones, ya que los lectores son particularmente sensibles a las acciones o eventos que conllevan un cambio, mucho más que a las constancias o estados continuos. Se supone que en la lectura actuamos como en la percepción de nuestro mundo: la atención es captada por las desviaciones de la homeostasis física, social o psicológica y, cuando eso sucede, tendemos a postular explicaciones que conlleven nueva e interesante información. Sin embargo y pese a la relevancia de las inferencias causales, se sostiene que existen otra gran variedad de inferencias (Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

Además de la ampliación en la taxonomía, en esta propuesta hay dos aspectos que resultan fundamentales para nuestra adopción del modelo: 1) la fuente de información en la generación de inferencia y 2) el momento de ocurrencia para determinar el tipo de inferencia. En cuanto al primero, se sostiene que las inferencias que intervienen en la comprensión de un texto narrativo literario están basadas en el conocimiento previo del lector. Respecto del segundo, se plantea que podrían determinarse dos grupos de inferencias: las *on-line*, con mayor probabilidad y automaticidad, que pueden llegar a ser elaboraciones y las *off-line*, necesariamente elaborativas pero estrictamente no necesarias para alcanzar la detección de coherencia local y global ni las representaciones explicativas básicas del texto. Asimismo y pese a la distinción, se destaca que es mejor entender el proceso de generación de inferencias como un *continuum* entre estos dos grupos, ya que el momento de ocurrencia depende de factores tales como las habilidades del lector, sus objetivos de lectura y el tipo de texto al que se enfrenta. En este aspecto -y a diferencia de la postura minimalista- no se postula la generación de inferencias en términos polares sino

como un conjunto de operaciones entre las que algunas tienen mayor probabilidad de producirse y otras, menos.

Considerando todos estos aspectos, Graesser, Singer y Trabasso (1994) proponen una taxonomía de inferencias que serán ejemplificadas con el cuento que se presenta a continuación y descritas en la subsiguiente tabla:

**Tabla 1: cuento fantástico**

<p>La casa encantada</p> <p>Anónimo</p> <p><i>Una joven soñó una noche que caminaba por un extraño sendero campesino, que ascendía por una colina boscosa cuya cima estaba coronada por una hermosa casita blanca, rodeada de un jardín. Incapaz de ocultar su placer, llamó a la puerta de la casa, que finalmente fue abierta por un hombre muy, muy anciano, con una larga barba blanca. En el momento en que ella empezaba a hablarle, despertó. Todos los detalles de este sueño permanecieron tan grabados en su memoria, que por espacio de varios días no pudo pensar en otra cosa. Después volvió a tener el mismo sueño en tres noches sucesivas. Y siempre despertaba en el instante en que iba a comenzar su conversación con el anciano.</i></p> <p><i>Pocas semanas más tarde la joven se dirigía en automóvil a una fiesta de fin de semana. De pronto, tironeó la manga del conductor y le pidió que detuviera el auto. Allí, a la derecha del camino pavimentado, estaba el sendero campesino de su sueño.</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*-Espéreme un momento -suplicó, y echó a andar por el sendero, con el corazón latiéndole alocadamente.*

*Ya no se sintió sorprendida cuando el caminito subió enroscándose hasta la cima de la boscosa colina y la dejó ante la casa cuyos menores detalles recordaba ahora con tanta precisión. El mismo anciano del sueño respondía a su impaciente llamado.*

*-Dígame -dijo ella-, ¿se vende esta casa?*

*-Sí -respondió el hombre-, pero no le aconsejo que la compre. ¡Un fantasma, hija mía, frecuenta esta casa!*

*-Un fantasma -repitió la muchacha-. Santo Dios, ¿y quién es?*

*-Usted -dijo el anciano, y cerró suavemente la puerta.*

**Tabla 2: Taxonomía de inferencias (basada en Graesser, Singer y Trabasso, 1994)**

<b>Tipo de inferencia y explicación</b>	<b>Pasaje del cuento que promueve la inferencia</b>	<b>Inferencia</b>	<b>Implicación de la inferencia en la comprensión</b>
<b>1. REFERENCIAL</b> Una palabra, generalmente un pronombre, se une a un referente anteriormente mencionado en el texto.	<i>“Incapaz de ocultar su placer...”</i>	<i>“su” se refiere al placer de la “joven”.</i>	<i>On-line. Interviene en el establecimiento de la coherencia local.</i>

<p><b>2. ASIGNACIÓN DE ROL EN LA ESTRUCTURA</b></p> <p>Una expresión que se asocia con un papel o rol en la estructura oracional. Algunos roles son: agente, paciente, objeto, lugar, tiempo.</p>	<p><i>“Una joven soñó una noche que caminaba por un extraño sendero campesino...”</i></p>	<p>La “joven” cumple el papel de agente y el “<i>extraño sendero campesino</i>” cumple el rol de lugar.</p>	<p><i>On-line.</i> Interviene en el establecimiento de la coherencia local.</p>
<p><b>3. ANTECEDENTE CAUSAL</b></p> <p>Nexo causal entre una acción, evento o estado y un pasaje previamente leído.</p>	<p><i>“-Espéreme un momento -suplicó, y echó a andar por el sendero...”</i></p>	<p>El conductor detuvo el auto y la mujer se bajó del vehículo.</p>	<p><i>On-line.</i> Interviene en el establecimiento de la coherencia local y en la conformación de explicaciones.</p>
<p><b>4. META SUPERORDINADA</b></p> <p>Objetivo que motiva la acción intencional de un agente.</p>	<p><i>“El mismo anciano del sueño respondía a su impaciente llamado.”</i></p>	<p>La joven quiere hablar con el anciano.</p>	<p><i>On-line.</i> Interviene en la conformación de explicaciones.</p>
<p><b>5. TEMÁTICA</b></p> <p>Tema principal del texto.</p>	<p>Todo el cuento.</p>	<p>La joven es un fantasma.</p>	<p><i>On-line.</i> Interviene en el establecimiento de la coherencia global.</p>

<p><b>6. REACCIÓN EMOCIONAL DE UN PERSONAJE</b></p> <p>Emoción de un personaje causada como respuesta a un evento o acción.</p>	<p><i>“...y echó a andar por el sendero, con el corazón latiéndole alocadamente.”</i></p>	<p>La joven estaba ansiosa porque había visto la casa y quería llegar a ella.”</p>	<p><i>On-line.</i> Interviene en el establecimiento de la coherencia global y en la configuración de la trama de la historia.</p>
<p><b>7. CONSECUENCIA CAUSAL</b></p> <p>Encadenamiento causal pronosticado a partir de eventos físicos o nuevos planes de los agentes. No incluye las emociones de los personajes (tipo 6).</p>	<p><i>“El mismo anciano del sueño respondía a su impaciente llamado.”</i></p>	<p>Como estaba despierta, la joven pudo hablar con el anciano y comprender así qué significado tenía su sueño.</p>	<p>Generalmente <i>off-line</i>. Elaborativa.</p>
<p><b>8. GENERACIÓN DE UNA CATEGORÍA A PARTIR DE UN SUSTANTIVO</b></p> <p>Una serie de elementos, que podrían incluirse de forma subordinada al campo semántico de un sustantivo explícito o a un caso implícito que un verbo explícito requiere.</p>	<p><i>“...rodeada de un jardín.”</i></p> <p><i>“-Dígame -dijo ella- ¿se vende esta casa?”</i></p>	<p>La casa está rodeada por flores, plantas y árboles.</p> <p>La joven (caso: beneficiario) quiere que le vendan la casa (caso: objeto) y el anciano (caso: agente) podría vendérsela.</p>	<p>Generalmente <i>off-line</i>. Elaborativa.</p>

<p><b>9. INSTRUMENTO</b></p> <p>Objeto, parte del cuerpo o recurso que utiliza un agente para realizar una acción intencionada.</p>	<p><i>“...llamó a la puerta de la casa...”</i></p>	<p>Golpea la puerta con la mano.</p>	<p>Generalmente <i>off-line</i>. Elaborativa.</p>
<p><b>10. META SUBORDINADA</b></p> <p>Meta, plan o tarea que especifica cómo un agente desarrolla una acción.</p>	<p><i>“De pronto, tironeó la manga del conductor...”</i></p>	<p>La joven tomó el brazo del conductor y tiró de su camisa para llamar su atención.</p>	<p>Generalmente <i>off-line</i>. Elaborativa.</p>
<p><b>11. ESTADO</b></p> <p>Estado constante y continuo que se desarrolla en el tiempo que transcurre la historia del texto. No está relacionado de forma causal con la trama. Se refiere a características de personajes, sus conocimientos y creencias, propiedades de los objetos y ubicación espacial de las entidades.</p>	<p><i>“Pocas semanas más tarde la joven se dirigía en automóvil a una fiesta de fin de semana. De pronto, tironeó la manga del conductor y le pidió que detuviera el auto. Allí, a la derecha del camino pavimentado, estaba el sendero campesino de su sueño.”</i></p>	<p>El “<i>automóvil</i>” es uno de los medios de transporte con los que se puede ir a una fiesta.</p> <p>El “<i>conductor</i>” es quien maneja en auto.</p> <p>El “<i>sendero campesino</i>” indica que al costado de la ruta hay campo.</p>	<p>Generalmente <i>off-line</i>. Elaborativa.</p>

En la comunicación de Graesser, Singer y Trabasso (1994) se mencionan dos tipos de inferencias más: 12) emoción del lector y 13) intención del autor. Tal como señalan los autores, el carácter de inferencia de estas operaciones es discutible, ya que, en la mayoría de los casos, no resultan ser inferencias sino puramente una emoción u opinión. Asimismo, las de tipo 13, de intención del autor, son difíciles de comprobar, porque parecen obedecer a factores periféricos en el proceso exitoso de comprensión del texto: dependen en gran medida el conocimiento que posea cada lector particular sobre el autor, del juicio que haya creado sobre él y de la posible recuperación de datos que permitan establecer el contexto pragmático de escritura y de lectura. Por todos estos motivos, las hemos excluido del cuadro y de la consideración para nuestra investigación.

En cuanto a la cuarta columna, la implicación de la inferencia en la comprensión, hemos destacado allí la clasificación de las inferencias en dos grandes grupos. En este sentido, aceptamos: 1) que es posible identificar una serie de inferencias *on-line*, indispensables en la búsqueda de significado -coherencia local, global y explicaciones- en la comprensión de los textos narrativos literarios (clases 1-5) y 2) que es posible identificar también otro grupo de inferencias, con menos probabilidades de producirse durante la lectura, denominadas elaborativas. Ellas no son indispensables en todos los casos pero sí operan en la conformación del modelo de situación. Su generación podría estar ligada a los objetivos del lector en una tarea específica de lectura o al género del texto narrativo.

## **2.e. Modelo de van den Broek (1994)**

Otra de las propuestas con mayor aceptación en la investigación sobre comprensión de textos narrativos es el modelo de red causal (van den Broek, 1994) y su posterior aplicación específica a textos literarios (van den Broek, Rohleder & Narváez, 1996). Desde esta postura, se sostiene que la comprensión de un texto narrativo requiere la identificación de relaciones entre los diferentes eventos y estados presentados en él. Sin estas relaciones, el texto sería configurado como un conglomerado de piezas de información aisladas y, por lo tanto, carente de unidad y coherencia. Como se desprende, en este modelo las relaciones necesarias para la comprensión se establecen a través de inferencias causales. Dentro de ellas se identifican subgrupos: 1) las motivacionales, que conectan las intenciones de los personajes con los hechos en los que participan, 2) las físicas, que explican las consecuencias que un evento físico tiene sobre otro; 3) las psicológicas, que establecen la relación entre un hecho y lo que produce en las emociones, deseos o mundo interior del personaje y 4) las de posibilidad, que predicen las implicancias que un hecho podría llegar a tener en la ocurrencia de otro. Si bien el modelo parece ser apropiado para analizar la comprensión de textos literarios, se advierte que las limitaciones atencionales y de la memoria de trabajo, obligarían a acotar la extensa red causal resultante de la lectura de un texto. Se postula, entonces, que el lector intenta asegurar que cada estado o evento tenga una adecuada justificación causal antes de continuar con la lectura. Así, a medida que el lector va avanzando y procesando lo que lee, elabora inferencias a partir de tres fuentes de información: la memoria de corto plazo, la memoria de largo plazo

y el conocimiento general de mundo. Teniendo en cuenta estas fuentes, se postula una taxonomía de inferencias relacionadas con ellas: inferencias conectivas, inferencias de reintegración e inferencias hacia atrás. Pese a la separación en la nomenclatura, se destaca que las inferencias no son independientes unas de otras sino, por el contrario, complementarias y combinadas en la comprensión de cada evento para alcanzar una representación coherente y global del texto. Se propone también un cuarto tipo: las inferencias hacia adelante, mediante las cuales el lector anticiparía consecuencias a partir del evento leído.

Como rasgo significativo, podríamos destacar que en este modelo se menciona una posible relación entre el funcionamiento de inferencias planteado y los eventos que un autor puede crear en un texto literario. Así, el autor puede mantener el suspenso, el misterio o la sorpresa en los textos, presuponiendo que el lector establecerá relaciones causales sin necesidad de que sean explicitadas desde el principio en el escrito. Por ejemplo, mediante su estilo y utilizando recursos literarios -como la expansión de descripciones o la focalización sobre un determinado evento- puede exigir la activación de los mecanismos inferenciales en el lector.

Desde esta misma perspectiva, León, Escudero y van den Broek (2003) detallan la importancia del tipo de texto en la generación de inferencias. Estos autores postulan que la especificidad de cada tipo desencadena estrategias específicas para su comprensión que se ajustan, además, al propósito de lectura. Señalan que, dentro de estas estrategias, los textos narrativos parecerían invitar a la generación casi espontánea de inferencias durante la lectura.

En la investigación de van den Broek, Rohleder y Narváez (1996) se menciona que, si bien tanto los textos narrativos como los expositivos pueden comprenderse utilizando el modelo de red, las proposiciones narrativas resultan más fáciles de integrar y menos difíciles de recuperar al realizar una tarea de respuestas a preguntas de comprensión lectora. Asimismo, los resultados de su investigación reflejan que en la lectura de textos narrativos se produciría un número mayor de inferencias predictivas que en la comprensión de otros tipos de textos. Por el contrario, las explicaciones o inferencias hacia atrás se manifestaron más usuales en los textos expositivos.

Sin duda, esta postura, el modelo de red causal, aporta aspectos significativos para nuestra investigación. Sin embargo, consideramos que la contemplación de una clasificación de inferencias que exceda el plano de la causalidad, tal como la de Graesser, Singer y Trabasso (1994), resulta más funcional y promisoría para el estudio de la comprensión de textos narrativos ficcionales.

## **2.f. Inferencias en la comprensión de textos literarios**

Como se puede observar en el apartado anterior, las investigaciones de generación de inferencias en la lectura de textos narrativos están claramente enfocadas en textos literarios. Sin embargo y tal como destaca Miall (2003), los estudios empíricos sobre la comprensión de textos narrativos específicamente literarios deben considerar otros aspectos usualmente desestimados y de relevancia.

En primer lugar, la expectativa del lector: los sujetos se posicionan ante un texto literario de una manera diferente de la que tienen cuando leen un texto narrativo no ficcional, como puede ser una crónica periodística o un diario íntimo. En este sentido y retomando lo expuesto por Schmidt (1983, citado en Miall, 2003), los lectores ante un texto literario no sólo esperan que el texto se aparte de un relato fáctico sino que también admiten la convención de la posibilidad de múltiples interpretaciones, de polivalencia de significado.

Un segundo aspecto que debe considerarse es el género. En efecto, hay características estructurales de los géneros literarios que los lectores podrían percibir rápidamente, como son las diferencias entre un poema, un cuento breve y una novela y que podrían intervenir en las representaciones mentales de dichos textos. Del mismo modo, la detección de una estructura narrativa ficcional, con mayor o menor ajuste a la realidad, con respeto o alteración del orden cronológico o de la causalidad, podría tener implicación en el proceso de comprensión, especialmente en la construcción del modelo de situación y en la generación de inferencias que operan en ella (Mandler & Johnson, 1977; Miall, 2003; van den Broek, Roheler & Narváez, 1996; Zwaan, Magliano & Graesser, 1995). Así, se sostiene como hipótesis una especificidad de género en la lectura de textos literarios, que diferenciaría el proceso de lectura de aquel que se desarrolla al leer textos no ficcionales.

## **2.g. Comprensión de textos literarios y experiencia**

Como sostienen Zwaan y Singer (2003), leer y comprender textos es parte de la rutina diaria de la mayoría de los sujetos desde los seis años. Va de suyo, entonces, que las habilidades operantes en el proceso de comprensión se incrementen paralelamente al desarrollo cognitivo de los sujetos y a sus experiencias de lectura (Ackerman, 1988; Angosto, Sánchez, Álvarez, Cuevas & León, 2013; Johnson & Smith, 1981).

Ahora bien, si nos remitimos a los aspectos mencionados en el apartado anterior, cabe preguntarse si existe una variable de conocimiento específico de textos narrativos literarios que los lectores podrían desarrollar por experiencia. En este sentido, investigaciones como la de Zeitz (1994) sostienen que en la comprensión de textos literarios hay una diferencia notoria entre las representaciones que generan los expertos y aquellas que construyen los novatos. Se comprueba que los expertos pueden desarrollar una “representación derivada” del texto, que excede el nivel literal, rica en abstracción y en relaciones entre la información. Este procesamiento se diferencia de la “representación básica”, ligada estrechamente a la linealidad y literalidad de lo leído, que realizan aquellos sujetos sin experiencia en la lectura de textos literarios. Uno de los factores que se supone como determinante es que en los expertos opera el conocimiento previo acerca de las particularidades del discurso literario en sí, en especial su polivalencia semántica, es decir, la posibilidad de buscar significados en varios niveles que exceden el primer sentido de lo leído. Así, la experiencia en lecturas literarias es una variable que se diferencia del conocimiento específico acerca de una determinada temática, que podría considerarse como

variable primordial en las representaciones que generan los lectores. De hecho, Zeitz (1994) comprueba en su investigación que la diferencia entre las representaciones de los expertos y de los novatos no es tal en la lectura de un texto de divulgación científica.

En esta misma línea de investigación, Zwaan (1991) sostiene que los expertos en la lectura de textos narrativos literarios desarrollan sistemas específicos de control que operan en la comprensión. Las evidencias se comprueban en el tiempo de lectura y en la representación resultante al comparar la lectura de textos narrativos considerados por los lectores como “literarios” con la lectura de textos supuestos como “historias de periódico”. Los textos leídos bajo la consideración de ser literarios evidencian una lectura más lenta y una representación de la estructura de superficie con foco en los aspectos estilísticos más fuerte y duradera en la memoria. Para postular esta hipótesis de sistemas específicos se parte de lo postulado por Kintsch (1980, citado en Zwaan, 1991) y por Kintsch y van Dijk (1983, citado en Zwaan, 1991) en cuanto a la existencia de esquemas de pensamiento que responden a diferentes tipos de textos. Estos esquemas, que pueden ser desarrollados por instrucción específica o por aprendizaje incidental y que guían el proceso de comprensión, incluyen conocimiento de las estructuras, temáticas y estilos de cada género y de las tareas a las que se puede responder con la lectura de cada uno de ellos. De este modo, se supone que el lector utiliza mecanismos de control cognitivo particulares para la comprensión de acuerdo con el tipo de texto al que se enfrente.

A partir de estas presunciones, podríamos pensar que en la generación de inferencias y en la construcción del modelo de situación al leer un texto narrativo ficcional intervendrían como factores determinantes no sólo el desarrollo cognitivo y el

conocimiento previo de mundo del lector, sino también los esquemas de textos literarios, es decir, el conocimiento de las particularidades de los discursos considerados como literatura. Estos esquemas se desarrollarían a partir de la experiencia lectora y del aprendizaje en la disciplina.

### **3. LOS TEXTOS**

En los apartados anteriores hemos relevado el modelo que tomamos para explicar el proceso de comprensión lectora, la definición y la taxonomía de inferencias que utilizaremos y las variables que deberían considerarse al evaluar la generación de inferencias. Entre estos condicionantes mencionamos como determinante el tipo de texto que se lee. Si nos proponemos evaluar las inferencias elaborativas que se generan al leer textos ficcionales narrativos realistas y fantásticos debemos, entonces, relevar diferentes teorías que se han propuesto para determinar las características de: a) los géneros discursivos, b) las narraciones ficcionales breves y c) el género cuento realista y el género cuento fantástico.

### **3.a. Los géneros discursivos**

Cualquier lector podría afirmar que existen números textos de diversos tipos que debemos comprender a lo largo de nuestra experiencia lectora. Como primera distinción, entonces, habría que relevar aquella que diferencia a los textos ficcionales, propios de la literatura, de las narraciones de eventos reales, con sustento fáctico. En este sentido, resulta instrumental la caracterización propuesta por Bajtin (1999) en El problema de los géneros discursivos. Allí se plantea que todas las esferas de actividad humanas están relacionadas con usos particulares de la lengua tan variados como las esferas mismas. Así, en cada una de ellas se elaboran tipos de enunciados, unidades de la comunicación discursiva, relativamente estables, con determinado contenido temático, estilo y estructura de composición, a los que se denomina géneros discursivos. Evidentemente, existe una inmensa heterogeneidad de géneros, que van desde un simple diálogo hasta una novela o una investigación científica pero en todos ellos prima como factor común su naturaleza verbal. Desde esta perspectiva, la clasificación en géneros propuesta permite el estudio de los géneros literarios no como un fenómeno aislado, sino en relación con otros pertenecientes a esferas de acción de la vida cotidiana. En este sentido, la primera distinción que menciona Bajtin (1999) es entre géneros primarios o simples y géneros secundarios o complejos. Mientras que los primeros son producto de la comunicación discursiva inmediata, los segundos surgen en condiciones de comunicación cultural, organizada y, generalmente, escrita. Los géneros secundarios absorben y reelaboran los primarios, tal como podría ejemplificarse mediante la inclusión de un diálogo o de una nota

diaria (géneros primarios) en un cuento o en una novela (géneros secundarios). De este modo, los géneros complejos pierden su relación inmediata con la realidad pero no por eso carecen de naturaleza discursiva, entendida ella como la capacidad de los enunciados de portar significados de acuerdo con la intención de un emisor y con estar dirigidos a un destinatario.

Varios estudios centrados en la comprensión lectora han retomado esta clasificación canónica. Así, León, Escudero y van den Broek (2003), caracterizan a los géneros como formas tipificadas o estructuras usuales del discurso, que responden a diferentes contextos situacionales recurrentes de comunicación. Estos autores destacan que los géneros, si bien son categorías relativamente estables, son permeables a modificaciones y determinaciones históricas y sociales, de acuerdo con las comunidades discursivas en las que ellos se desarrollen. En este sentido y siguiendo a Goldman y Bisanz (2002, citado en León, Escudero & van den Broek, 2003), se sostiene el carácter social de la clasificación, ya que cada género discursivo es comprendido por una determinada comunidad como un tipo de evento comunicativo específico, que comparte una serie de objetivos, como por ejemplo, contar una historia, dar instrucciones o divulgar una noticia.

Por su parte, Miller (1984) considera que un género es un conjunto de acciones retóricamente tipificadas. Bajo esta perspectiva, un género es determinado por una estructura y recursos retóricos distintivos y, a su vez, por las acciones que recurrentemente se realicen mediante el uso de ese tipo de discurso. Así, se destaca no sólo el aspecto semántico, sintáctico y estilístico en la clasificación en géneros sino también el carácter pragmático de los textos.

En cuanto se refiere específicamente a los géneros literarios, Hanauer (1998) agrega que ellos son conceptualizados de acuerdo a una conexión entre patrones prototípicos de uso del lenguaje, modos de lectura estandarizados y funciones discursivas particulares. Cabe destacar que, tal como menciona Miller (1984), la determinación del canon literario y de los textos representativos de cada género ha variado a lo largo de los años y hasta incluso puede modificarse de lector en lector. En este sentido, se plantea que existe un canon oficial, determinado por las instituciones educativas y la crítica literaria con supremacía sobre un canon personal, conformado por los textos que cada sujeto considera como literarios. En cuanto a las taxonomías de los géneros literarios, su delimitación también resulta compleja, ya que existen clasificaciones desde la antigüedad clásica, con reformulaciones en diferentes períodos de nuestra historia y que siguen cuestionándose en la actualidad.

Tomando entonces las clasificaciones propuestas y contemplando las salvedades hechas, nos adentraremos en las particularidades de las narraciones ficcionales o relatos y, más específicamente, de los cuentos.

### **3.b. La narración ficcional: el cuento**

Entendemos que una narración tiene como finalidad contar una historia, es decir, representar una serie de hechos y acciones encadenadas o relacionadas entre sí en un tiempo y espacio (Barthes, 1970, Genette, 1970). A lo largo de nuestras vidas, escuchamos

y leemos gran variedad de relatos, entre los que sólo algunos son diferenciados y comprendidos como textos literarios. Este hecho responde no sólo a su función de narrar una historia sino también a su ajuste a las características ya especificadas en el apartado anterior, propias de los géneros secundarios y a la evidencia de una utilización poética del lenguaje, es decir, de una particular búsqueda estética de resaltar y potenciar la expresividad en el mensaje mediante diferentes recursos literarios (Jakobson, 1960). Ahora bien, dentro de la gran variedad de textos narrativos literarios, deberíamos relevar las características propias del cuento. Desde un punto de vista estructural, se puede considerar como criterio descriptivo de los cuentos el hecho de ser relatos breves literarios, en los que un narrador, una voz ficcional, presenta una secuencia, es decir, una sucesión de acciones relacionadas de manera lógica y temporal. En estas acciones intervienen pocos personajes, con roles determinados por su función en la narración (Barthes, 1970; Greimas, 1970; Propp, 1987; Todorov, 1970).

A continuación -y para ampliar estas primeras clasificaciones- presentaremos algunas investigaciones que han analizado la comprensión de este tipo de relatos y que resultan pertinentes en la determinación del género.

Los estudios de gramáticas de historias analizan ciertas similitudes formales en narraciones de diversas procedencias, tiempos y contenidos. Retomando lo postulado por Bartlett (1995), se sostiene que el lector, a partir de su experiencia, desarrolla esquemas estables y abstractos de las historias, que conforman expectativas de lectura. Este conocimiento facilita la codificación de los textos que se ajusten a dichos esquemas y, por

ende, su procesamiento y posterior recuperación desde la memoria resultan más efectivos (Mandler & Johnson, 1977, Rumelhart, 1980, Stein & Trabasso, 1981).

Si bien las investigaciones de las gramáticas de las historias parten del análisis de cuentos populares y sus afirmaciones podrían ceñirse a dicha especificidad de textos, sus postulados generales pueden ser lícitamente aplicables a investigaciones con otras narraciones, siempre y cuando mantengan ellas las características básicas de una historia ficcional simple, es decir, una extensión breve, pocos personajes que intervengan en los eventos presentados y una evidente relación temporal o causal entre las acciones.

Las gramáticas de las historias proponen que, por lo general, en las narraciones existe un esquema estable de proposiciones relacionadas entre sí, independientemente del contenido particular de cada una de ellas. En esa estructura hay siempre un motivo de resolución de un problema (Mandler & Johnson, 1977; Rumelhart, 1980). Como grandes unidades estructurales, en primera instancia, se determinan las proposiciones marco, en las que se presentan el protagonista de la historia y la información relacionada con el lugar y el tiempo de la acción. A continuación, las proposiciones se agrupan por episodios. Cada episodio se organiza en torno a un personaje, sobre el que recae una acción o estado que lo obliga a actuar e intentar producir un resultado. Una narración puede tener uno o más episodios. Dentro mismo de cada episodio hay cinco categorías en las que se dividen sus proposiciones: evento inicial, meta, intento, resultado y reacción. En cuanto a la relación entre los distintos episodios de una historia, se establecen como posibilidades la simultaneidad, la sucesión temporal o bien una interdependencia causal.

En relación con las fuentes del conocimiento de la estructura de género que un sujeto puede desarrollar, se mencionan la instrucción educativa, la experiencia en la escucha o en la lectura de narraciones, como así también el conocimiento general de mundo: de las acciones humanas, de los eventos plausibles de suceder y de las conexiones causales que pueden relacionarlos (Mandler & Johnson, 1977; Stein & Trabasso, 1981). Resulta relevante considerar la observación de Stein y Trabasso (1981) respecto del posible desajuste entre el esquema propuesto y los textos leídos. Si bien el esquema de pensamiento se supone como resultado de ciertas regularidades estructurales vistas en numerosos relatos, es, en sentido estricto, una construcción del procesamiento de los textos y del conocimiento que los lectores forman a partir de ellos. De aquí que, muchas veces, haya inversiones temporales o no todas las categorías mencionadas como constitutivas de los episodios estén realmente explícitas en los textos. En estas circunstancias, es el mecanismo de generación de inferencias el que opera para completar el esquema.

En síntesis y para resumir las precisiones estructurales básicas que caracterizan a las narraciones ficcionales y a partir de las cuales se conformarían los esquemas o gramáticas de las historias, podríamos decir que se entiende por cuento a un relato breve, con un narrador que presenta una sucesión de hechos y acciones, en los que intervienen personajes. Como partes canónicas de todo cuento, se identifican tres divisiones: una situación inicial, donde se presenta el marco espacio-temporal y el estado de los personajes, una complicación, donde se produce un cambio en ese estado inicial y una resolución o desenlace, donde se restablece el estado inicial o el conflicto planteado da paso a otro estado estable (Rumelhart, 1980, Mandler & Johnson, 1977; Stein y Glenn 1979).

A partir de lo dicho, podemos determinar que los cuentos se distinguen como géneros discursivos secundarios y, también, por su especificidad dentro de los géneros literarios. Como último criterio, entonces, restaría determinar aquellos aspectos que diferencian el cuento realista del cuento fantástico.

### **3.c. Cuento realista y cuento fantástico**

Dentro de los géneros secundarios literarios e, incluso, dentro del género cuento, se puede plantear una tercera distinción. De hecho, existen relatos que, pese a ser creados por un autor, es decir, ficcionales, presentan un alto grado de verosimilitud. A estos cuentos se los denomina realistas, ya que la situación creada, los sujetos, los lugares, el manejo del tiempo y las reglas que rigen el mundo del relato son muy similares -o incluso aparentemente iguales- a los de nuestra realidad. Por otro lado, existen cuentos que presentan una situación inicial completamente verosímil pero, a medida que se avanza en el relato, en ese aparente realismo irrumpe un elemento extraño. Siguiendo a Todorov (2003), consideraremos fantásticos a estos cuentos. En otras palabras, en este tipo de relatos se configura un mundo que es como el nuestro pero, sin embargo, en él se produce un acontecimiento que no se puede explicar por las leyes que conocemos. Quien percibe ese hecho extraño puede optar por una de las siguientes explicaciones: o bien se trata de una especie de ilusión de los sentidos y las leyes de ese mundo siguen funcionando o bien el acontecimiento es parte de la realidad y, entonces, hay elementos y leyes que desconocemos. Lo propio del fantástico es la vacilación o incertidumbre que se

experimenta –en los lectores o incluso a veces también en los personajes mismos- cuando resulta complejo inclinarse exclusivamente por una de aquellas explicaciones. En cuanto se decide tomar una sola de las respuestas, se sale del género para entrar en otros vecinos: el maravilloso o el extraño (Todorov, 2003). En síntesis, el género fantástico podría ser caracterizado por una irrupción de un elemento aparentemente inadmisibles en un contexto cotidiano, que lleva al lector a vacilar entre el tipo de explicación que dicho elemento extraño podría recibir. Como temas recurrentes en los relatos fantásticos se pueden mencionar los siguientes: las alteraciones de la causalidad, la mezcla entre sueño y realidad, la detención o repetición del tiempo, las cosas o conceptos personificados, las metamorfosis y los espacios físicos que se desdibujan.

Presentadas todas estas taxonomías, entonces, queda planteada una caracterización del género cuento y una distinción entre los cuentos realistas, en los que se presenta un mundo con claro ajuste al nuestro, con un alto grado de verosimilitud y los cuentos fantásticos, en los que, dentro de un marco realista irrumpe un elemento extraño de difícil explicación para el lector.

## **CAPÍTULO 2**

### **MÉTODO**

#### **1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación posee un diseño cuantitativo no experimental (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010), en tanto se recogieron datos en un contexto ecológico de lectura y se analizaron sin manipular intencionalmente variables independientes. Asimismo, esta investigación es transeccional o transversal, ya que se tomaron los datos en un momento único y se analizaron las variables en ese momento determinado. El estudio es correlacional, en tanto se indaga y describe la relación que ciertas variables, como son el género discursivo y la experiencia lectora, tienen en la generación de inferencias.

#### **2. POBLACIÓN Y MUESTRA/UNIDAD DE ANÁLISIS**

En la investigación se incluyen como muestra dos cursos de sexto grado y dos cursos de séptimo. En estos grupos no hay repetidores. Los niños que asisten a sexto grado tienen entre 11 y 12 años y los de séptimo, entre 12 y 13: la media de edad del grupo de sexto grado es de 11.50 años (DE = 0.51) y la del grupo de séptimo, de 12.39 años (DE = 50). La muestra está constituida por 28 chicos de cada grado, considerando como un mismo grupo la sumatoria de las dos secciones, que conforman un total de 56 sujetos. La muestra

está compuesta por un 62.5% de mujeres y por un 37.5% de hombres. En sexto grado el porcentaje de mujeres es de 67.9% y en séptimo, de 60.7%.

El tipo de muestreo que utilizamos en este estudio es no probabilístico por conveniencia (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010).

El colegio del cual se tomó la población para realizar la investigación es una institución privada de nivel inicial y primario del barrio de Palermo, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es una escuela laica, que ofrece una jornada completa de educación bilingüe. El nivel socio-económico de las familias que forman la población del colegio es medio-alto.

Se buscó un colegio que respondiera a las variables que se enumerarán a continuación. En primer lugar, que en su Proyecto Institucional se mencione que el área de Lengua y Literatura es uno de los pilares de la formación académica ofrecida, tanto en castellano como en inglés y que ese lineamiento se evidencie en los objetivos que se plantean en relación con la lectura. En este sentido, es relevante que se sostengan como propósitos principales conformar en el aula una comunidad de lectores y que cada niño, a lo largo de su escolaridad, pueda desarrollar las capacidades que le permitan interpretar diferentes tipos de textos. Para alcanzar estos propósitos, dicha institución trabaja desde primer grado con un Plan Lector de 10 libros por año. En cada grado el diseño del Plan Lector se elabora de acuerdo con géneros literarios distintos (por lo general dos por curso). El objetivo es que, al egresar, los niños hayan experimentado un acercamiento a una gran cantidad y diversidad de textos. En el Plan Lector no se incluyen sólo textos de literatura infantil sino también obras reconocidas de la literatura mundial y de escritores representativos de nuestro país. Así, tal como se especifica en el Proyecto Institucional del

colegio, la selección de los textos se realiza de acuerdo a criterios múltiples: géneros, nacionalidad de autores, épocas, movimientos literarios y estilos.

En consonancia con el Proyecto Institucional, en 6° y 7° grado la escuela cuenta con profesores específicos para cada materia. De este modo, en los dos últimos años de primaria, las clases de Lengua y Literatura incrementan su carga horaria y están a cargo de Licenciados o Profesores en Letras. Además de esta especificidad dada por el tiempo dedicado y la formación de los docentes, los programas de 6° y 7° incluyen instancias de evaluaciones integradoras y finales, tales como la elaboración de ensayos y monografías, en las que los niños deben trabajar con varios textos leídos en el año y defender hipótesis de lectura personales.

### **3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

#### **3.a. Instrumentos**

Todos los cuestionarios utilizados en la prueba fueron elaborados *ad hoc* y son de autoría propia.

#### **Cuestionarios de generación de inferencias**

Para evaluar las inferencias generadas luego de la lectura de los cuentos se confeccionaron dos cuestionarios de cinco preguntas. Utilizamos el mismo cuestionario para cada uno de los cuentos, tanto para los textos originales como para sus versiones

modificadas en cuentos realistas. Así, los participantes respondieron el cuestionario A (cf. Apéndice 2), luego de leer Continuidad de los parques en cualquiera de sus dos versiones (F1 o R1) y respondieron el cuestionario B (cf. Apéndice 2), luego de leer El sombrero metamórfico (F2 o R2).

Las cinco preguntas incluidas en ambos cuestionarios responden a la comprobación de la generación de inferencias de los siguientes tipos, según la clasificación de Graesser, Singer y Trabasso (1994) (cf. cuadro 2, Capítulo 1):

pregunta 1: inferencia de estado (tipo 11);

pregunta 2: inferencia de reacción emocional del personaje (tipo 6);

pregunta 3: inferencia de consecuencia causal (tipo 7);

pregunta 4: inferencia de temática (tipo 5);

pregunta 5: inferencia de temática (tipo 5).

Para la puntuación de respuestas se le adjudicaron dos puntos a las correctas; uno, a las parcialmente correctas y cero, a las incorrectas.

Como ejemplo, tomamos la pregunta 2 de inferencia de reacción emocional del personaje (tipo 6) del cuestionario B del cuento El sombrero metamórfico (Ocampo, 1987):

*¿Por qué se molestó la mujer del médico al ver el sombrero?*

Como respuesta correcta se consideró:

*Porque creyó que era de una amante de su esposo.*

Como respuesta parcialmente correcta se consideró:

*Porque creyó que era de una mujer.*

Los cuestionarios completos y todas las respuestas, tanto las consideradas correctas como las parcialmente correctas, se adjuntan en el Apéndice 2.

### Cuentos

Los cuentos incluidos en la prueba fueron cuatro. Se han tomado como textos base Continuidad de los parques de Julio Cortázar (1964), texto fantástico 1 (F1) y El sombrero metamórfico de Silvina Ocampo (1987), texto fantástico 2 (F2). Hemos seleccionado dos textos escritos en castellano para evitar la mediación de traducciones. Asimismo, los hemos elegido por tener una estructura narrativa canónica y por responder a las características del género cuento fantástico (cf. apartado 3 del Capítulo 1).

Los otros dos textos utilizados en la prueba, cuentos realistas 1 y 2 (R1 y R2), son modificaciones de los cuentos base, manipuladas por nosotros con el fin exclusivo de la presente investigación. En las nuevas versiones hemos eliminado el elemento extraño, propio del género fantástico. De este modo, las consecuencias que dicho elemento produce en los cuentos originales pasaron a estar ligadas a causas verosímiles y explícitas. Como resultado de estas transformaciones obtuvimos dos cuentos realistas: el texto modificado de Continuidad de los parques (R1) y el texto modificado de El sombrero metamórfico (R 2) (Cf. Apéndice 1).

### Cuestionario de experiencia lectora

En este cuestionario se incluyeron tres preguntas con opciones de respuestas.

En la pregunta 1, se indagó la cantidad de libros leídos en el año fuera del Plan Lector del colegio. Las opciones de respuestas fueron: A) entre 1 y 3, B) entre 4 y 7 y C) más de 8. También se pidió consignar el número exacto de libros leídos, en caso de recordarlo.

En la pregunta 2 se solicitó la frecuencia de lectura. Como opciones de respuestas se proporcionaron: A) 1 ó 2 días por semana, B) entre 3 y 5 días por semana y C) todos los días.

En la pregunta 3 se indagó la frecuencia de lectura por género. En este caso se presentó a los sujetos un cuadro de doble entrada. Se incluyeron tres opciones de géneros: realista, fantástico y maravilloso. Estos géneros debían ser consignados en el cuadro en concordancia con las siguientes opciones de frecuencia de lectura: muy poco, poco, algo, bastante y mucho.

Todas las preguntas de este cuestionario tuvieron como finalidad determinar la experiencia en la lectura, la frecuencia con que la desarrollan y el conocimiento de los géneros leídos que manifiestan tener los sujetos.

### **3.b. Procedimiento**

Antes de realizar la recolección de datos, se realizó una prueba piloto con dos estudiantes de sexto grado y dos estudiantes de séptimo, dos mujeres y dos hombres,

seleccionados al azar. El objetivo de esta primera prueba fue determinar que los niños pudieran leer el texto en forma autónoma y que comprendieran la redacción y las tareas que incluye cada uno de los cuestionarios. Asimismo, se contempló que toda la actividad no demandara demasiado tiempo, no más de 45 minutos, para evitar que variables como el cansancio o los horarios estipulados en la jornada escolar interfirieran en nuestra investigación.

La prueba experimental se realizó en las horas de clase, en el colegio, con el fin de mantener el ámbito ecológico en el que los estudiantes suelen realizar tareas de comprensión de textos. Por no ser de relevancia para nuestros objetivos, no se tomaron medidas de tiempo. Sin embargo, tal como nos permitió saber la prueba piloto, contamos con la certeza de que las actividades se podrían realizar en un bloque de dos horas cátedra con total comodidad.

El experimento fue realizado en cuatro etapas, de acuerdo con las horas de Lengua y Literatura de cada uno de los grados que formaron la muestra, en una misma semana, en el mes de octubre de 2014. En esas instancias todos los niños del grado realizaron las actividades en las mismas condiciones en cuanto se refiere al espacio, al tiempo y a los materiales con los que contaron.

Se entregó un dossier de hojas a cada chico con los cuestionarios y los cuentos. Todos los estudiantes tenían en el primer folio el cuestionario de experiencia lectora. Luego los sujetos debían leer los cuentos y responder los cuestionarios de generación de inferencias al finalizar cada una de las lecturas.

Cada grado fue dividido en cuatro grupos, que no fueron especificados a los participantes, constituidos al azar. Nuestra finalidad fue evitar efectos de un género sobre el

otro y de un texto sobre el otro. Entonces, aplicamos una presentación de los cuentos contrabalanceada en la que cada grupo realizó las lecturas en el siguiente orden:

Grupo 1:

F1 (Continuidad de los parques) - R2 (versión realista de El sombrero metamórfico)

Grupo 2:

F2 (El sombrero metamórfico) - R1 (versión realista de Continuidad de los parques)

Grupo 3:

R1 (versión realista de Continuidad de los parques) - F2 (El sombrero metamórfico)

Grupo 4:

R2 (versión realista de El sombrero metamórfico) - F1 (Continuidad de los parques)

### **3.d. Técnicas de procesamiento de la información**

Con el fin de validar la evaluación realizada de cada respuesta del cuestionario de generación de inferencias, la corrección fue realizada en cotejo con la desarrollada por un juez externo. En los casos de discrepancia, se realizó una confrontación hasta llegar a un criterio común.

Los resultados de los desempeños de los participantes fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS 21.0 para Windows. En primer lugar, se estudiaron las diferencias entre los grados en la cantidad de libros leídos fuera del Plan Lector, la

frecuencia de lectura y la frecuencia de lectura de textos realistas, fantásticos y maravillosos.

En segundo lugar, con el propósito de estudiar las diferencias en la generación de inferencias elaborativas en la lectura entre textos realistas y fantásticos, se llevó a cabo un análisis de varianza mixto de dos factores fijos y de medidas repetidas para la variable género del texto (fantástico vs. realista) y de medidas independiente para la variable grado (sexto vs. séptimo).

Finalmente, se realizó un análisis de correlación para estudiar la relación entre la generación de inferencias elaborativas en ambos tipos de textos ficcionales y el cuestionario de experiencia lectora.

### **3.e. Aspectos éticos**

Los estudiantes participaron bajo consentimiento de sus padres y de la Dirección del colegio. Se preserva el anonimato de los participantes como así también el nombre de la escuela en la que se realizó la prueba.

### CAPÍTULO 3

#### RESULTADOS

##### 1. Análisis de la experiencia lectora

Con el propósito de estudiar las diferencias en el cuestionario de experiencia lectora por grado, se llevó a cabo, en primer lugar, un análisis de la normalidad de las distribuciones. A continuación, se presentan en la Tabla 3 los estadísticos descriptivos de cantidad de libros, frecuencia de lectura y frecuencia por género entre textos realistas, fantásticos y maravillosos, junto con la prueba de normalidad.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Experticia Lectora

	Media	Desvío Estándar	K-S
Cantidad de libros	2.00	0.76	1.87**
Frecuencia de lectura	1.54	0.71	2.71**
Frecuencia realista	3.18	1.25	1.44*
Frecuencia fantástico	3.36	1.18	1.41*
Frecuencia maravilloso	2.79	1.27	1.32

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

El análisis de las distribuciones mediante la prueba *Z de Kolmogorov-Smirnov* ha mostrado que, salvo la frecuencia de lectura del género maravilloso, todas las restantes arrojan distribuciones que se alejan de la distribución normal asintótica. Por esta razón, para estudiar las diferencias entre sexto y séptimo grado se empleó la prueba de U de Mann-Whitney.

En la Tabla 4 se pueden apreciar la media y el desvío estándar de las variables del cuestionario de experiencia lectora entre los alumnos de sexto y séptimo grado, como así también los valores de la prueba de U de Mann-Whitney.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos por grado

	Sexto grado		Séptimo grado		U
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
Cantidad de libros	1.89	0.73	2.11	0.78	337.00
Frecuencia de lectura	1.57	0.74	1.50	0.79	374.00
Frecuencia realista	3.14	1.20	3.21	1.31	372.50
Frecuencia fantástico	2.93	1.15	3.79	1.06	235.50**
Frecuencia maravilloso	2.57	1.28	3.00	1.24	329.00

\*\*  $p < .01$

En este análisis se observa que los chicos de sexto y de séptimo grado se diferencian significativamente en la frecuencia de lectura del género fantástico, pero no así en la cantidad de libros leídos por fuera del Plan Lector ni en la frecuencia de lectura. Tampoco

divergen significativamente en la frecuencia de lectura del género realista ni en la frecuencia de lectura del género maravilloso.

## **2. Análisis de la generación de inferencias elaborativas de acuerdo con el género y con el grado**

Con el propósito de estudiar la relación entre la generación de inferencias elaborativas, el género de los textos y el grado de los participantes, en primer lugar, se analizó la distribución de los valores obtenidos del puntaje total de los cuestionarios de inferencias para los textos realistas y fantásticos.

En la Tabla 5, que se presenta a continuación, pueden observarse los valores de la media, del desvío y de normalidad de la distribución para valores obtenidos de los cuestionarios de inferencias elaborativas para textos fantásticos y realistas.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del cuestionario de inferencias por género del texto

	Media	Desvío Estándar	K-S
Género realista	2.96	1.86	1.20
Género fantástico	2.75	1.96	0.97

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

El análisis de la distribución, empleando la prueba *Z de Kolmogorov-Smirnov*, muestra que los puntajes del cuestionario de inferencias elaborativas para el género realista y para el género fantástico arrojan distribuciones que no se alejan significativamente de la distribución normal asintótica.

A continuación, se llevó a cabo el análisis de varianza (ANOVA) para estudiar la relación entre la generación de inferencias elaborativas, el género del texto y el grado de los participantes. En la Tabla 6, que se ubica debajo, pueden observarse los estadísticos descriptivos de los cuestionarios de inferencias para cada género y para cada grado.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos del cuestionario de inferencias por grado

	Sexto grado		Séptimo grado	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Género realista	2.68	1.44	3.25	2.20
Género fantástico	1.82	1.44	3.68	2.00

El análisis de varianza nos permite afirmar que hay un efecto de interacción entre el grado de los participantes y el género del texto  $F_{(1, 54)} = 4.16$ ,  $MSE = 2.78$ ,  $p < .05$ . Asimismo, también se detectan diferencias significativas por grado  $F_{(1, 54)} = 11.06$ ,  $MSE = 3.73$ ,  $p < .01$ . Esto indica que los participantes de séptimo tienen un desempeño general mayor (responder de forma correcta en los cuestionarios de inferencias) en comparación

con los de sexto. Por otro lado, el análisis no arroja diferencias significativas por género del texto  $F_{(1, 54)} = 0.46$ ,  $MSE = 2.78$ ,  $p = .50$ .

Al estudiar la interacción, el análisis post-hoc, empleando la prueba de contraste de Bonferroni entre el género de los textos y el grado de los participantes, permite observar que los chicos de sexto grado rinden significativamente mejor en la lectura del género realista respecto del fantástico ( $p < .05$ ), mientras que los participantes de séptimo obtienen una puntuación similar entre los dos tipos de textos. Por otro lado, al comparar el rendimiento entre los grados en el género realista, se observa que no hay diferencias significativas entre los participantes de sexto y séptimo. Sin embargo, al analizar la diferencias en el género fantástico, los participantes de séptimo obtienen un rendimiento mayor en comparación con los de sexto ( $p < .05$ ).

### **3. Análisis de la relación entre la generación de inferencias elaborativas y la frecuencia de lectura**

Con el propósito de estudiar la relación entre la generación de inferencias elaborativas en textos de género realista y de género fantástico y la cantidad de libros leídos fuera del Plan Lector, la frecuencia de lectura general y la frecuencia dividida por géneros (realista, fantástico y maravilloso), se llevó a cabo un análisis de correlación por rangos de Spearman dividido por grado de los participantes.

En la Tabla 7, se muestran las correlaciones para los participantes de sexto grado.

Tabla 7. Correlaciones de participantes de sexto grado

	Género realista	Género fantástico
Cantidad de libros	.16	-.19
Frecuencia de lectura	.19	-.11
Frecuencia realista	.44*	-.25
Frecuencia fantástico	-.01	-.13
Frecuencia maravilloso	.09	.04

\*\* p < .01, \* p < .05

El análisis de correlaciones en los participantes de sexto grado muestra que la generación de inferencias elaborativas en el género realista está asociada a la frecuencia de lectura de textos de género realista.

A continuación se presenta la Tabla 8, con las correlaciones de los participantes de séptimo grado.

Tabla 8. Correlaciones de participantes de séptimo grado

	Género realista	Género fantástico
Cantidad de libros	.40*	.15
Frecuencia de lectura	.39*	.36*
Frecuencia realista	-.07	-.02
Frecuencia fantástico	-.10	.46*
Frecuencia maravilloso	-.10	.10

\*\* p < .01, \* p < .05

Aquí se puede observar que en los participantes de séptimo grado la generación de inferencias elaborativas en la lectura de textos de género realista está asociada a la cantidad de libros leídos por fuera del Plan Lector y a la frecuencia de lectura de textos en general. Por otro lado, la generación de inferencias en la lectura de textos fantásticos está asociada a la frecuencia de lectura de textos en general y a la frecuencia de lectura de textos del género fantástico.

## **CAPÍTULO 4**

### **DISCUSIÓN**

#### **1. Recapitulación de objetivos y procedimiento**

El objetivo general de esta investigación fue estudiar la generación de inferencias elaborativas en la comprensión de cuentos realistas y fantásticos en niños de 11-13 de años.

Los objetivos particulares fueron:

- 1) detectar la especificidad de los procesos inferenciales en la comprensión de textos ficcionales narrativos en general;
- 2) determinar la incidencia del conocimiento previo del género discursivo en la generación de inferencias.
- 3) comprobar la importancia de la generación de inferencias elaborativas para la comprensión de textos ficcionales de género fantástico.

Para alcanzar estos propósitos se realizó una investigación con niños de los dos últimos años de educación primaria de un colegio de la Ciudad de Buenos Aires. La selección de la muestra responde a dos aspectos fundamentales para nuestros objetivos:

- a) la edad y el desarrollo cognitivo de los niños permiten evidenciar la automatización de los mecanismos básicos de comprensión y examinar la generación de inferencias elaborativas como parte ya constitutiva del proceso de lectura;
- b) el Plan Lector del colegio, que incluye alrededor de 10 libros por año de diferentes géneros literarios, otorga a los niños un gran entrenamiento en lectura y la posibilidad de alcanzar una experiencia vasta en el abordaje de textos diversos. Esta variable permite estudiar la incidencia que la experiencia y el conocimiento previo de los géneros tienen en el mecanismo de generación de inferencias.

Contemplando aquellos mismos objetivos se confeccionaron dos tipos de cuestionarios *ad hoc*: uno en el que se indagó la experiencia lectora y otros con preguntas que, luego de la lectura de los cuentos, provocaran la generación de inferencias de diversos tipos de acuerdo con la clasificación postulada por Graesser, Singer y Trabasso (1994). Los cuentos fantásticos elegidos fueron Continuidad de los parques, de Julio Cortázar (1964) y El sombrero metamórfico, de Silvina Ocampo (1987). A partir de estos dos cuentos se elaboraron dos versiones realistas, especialmente manipuladas para la investigación, en las que el elemento extraño, propio de género fantástico fue eliminado. Se obtuvieron así cuentos en los que el marco de la narración y todo el suceso responden a leyes, causas y consecuencias que se evidencian en nuestro mundo. Los niños respondieron los cuestionarios de inferencias luego de la lectura de cada uno de los cuentos (uno fantástico y otro realista), que fueron distribuidos en presentación contrabalanceada, para evitar la incidencia de un texto sobre el otro y de un género sobre el otro.

Los cuentos seleccionados responden a los siguientes criterios:

- a) son textos breves de autores argentinos. Con estas dos variables se buscó evitar el cansancio en la lectura y la mediación de una traducción que dificultara su comprensión;
- b) son narraciones fantásticas con una estructura canónica. Por un lado, presentan pocos personajes y un único conflicto, factores que posibilitan su enmarque en los parámetros usuales del género cuento (Barthes, 1970; Greimas, 1970; Todorov, 1970). Por otro lado, ambos responden con un gran ajuste a las características del género fantástico postuladas por Todorov (2003). De hecho, los dos cuentos presentan un marco realista (lugar, manejo del tiempo y personajes verosímiles) en el que irrumpe un elemento extraño que produce vacilación en el lector. En Continuidad de los parques (Cortázar, 1964) el elemento extraño es la mezcla de planos entre realidad del personaje lector y la novela que él lee. En El sombrero metamórfico (Ocampo, 1987), los poderes que tiene el sombrero.

## **2. Análisis de resultados**

### **2.a Frecuencia de lectura y experiencia**

Con el fin de determinar el conocimiento previo de los géneros y la experiencia lectora, se cotejaron los dos grupos, los niños de sexto grado y los de séptimo. En los

resultados se puede observar que no difieren significativamente en la cantidad de libros leídos fuera de los indicados en el colegio ni tampoco en la frecuencia con la que declaran leer. Sin embargo, en el análisis de la lectura específica por género, las respuestas de los chicos de séptimo demuestran una frecuencia de lectura más alta de género fantástico respecto de la que evidencian los de sexto. En cuanto se refiere a la frecuencia de lectura de género realista y género maravilloso, no hay diferencias significativas entre los dos grupos.

La divergencia específica en el caso de la frecuencia de lectura de género fantástico debe ser interpretada como consecuencia no sólo de la experiencia lectora en general, asociada al nivel de desarrollo cognitivo y al avance en el proceso educativo formal de los sujetos, sino también como posible reflejo del aprendizaje de las características propias del género y de su instrumentación en los mecanismos de comprensión lectora para el abordaje de textos fantásticos. Si bien se trata de sujetos con una gran experiencia lectora a lo largo de toda su educación primaria -desarrollada por el extenso y variado Plan Lector del colegio- la diferencia explicitada en las respuestas evidencia que los niños de séptimo grado cuentan con el conocimiento declarativo de los géneros. También se puede observar que los niños más grandes son capaces de instrumentar fácilmente esos saberes en una tarea específica.

## 2.b Generación de inferencias elaborativas de acuerdo al género y al grado

Según se puede observar a partir de los resultados, hay un efecto de interacción entre el grado de los participantes y el género de los textos. En primer lugar, si se considera la corrección en las respuestas en general, se demuestra que los chicos de séptimo tienen un mejor desempeño respecto de los de sexto. Sin embargo, en el cotejo general por género no se visualizan diferencias significativas. Ya dentro de cada grupo, se puede ver que en el caso de sexto grado el rendimiento es mejor en la generación de inferencias en la lectura del género realista respecto del fantástico, mientras que entre los participantes de séptimo el rendimiento es similar para los dos géneros. Por otro lado, al comparar el rendimiento entre los grados en el género realista, se observa que no hay diferencias significativas entre los participantes de sexto y séptimo grado. Sin embargo, al analizar las diferencias en el género fantástico, los participantes de séptimo obtienen un rendimiento mayor en comparación con los de sexto.

A partir de estos resultados y, como se discutirá a continuación, se puede concluir que hay factores operantes en la divergencia en la generación de inferencias entre los grados. Resulta evidente que los niños de séptimo tengan un rendimiento general superior respecto de los de sexto. No obstante, el aspecto más relevante es la diferencia en la generación de inferencias correctas en la lectura de textos fantásticos que distingue a los grupos.

## 2.c. Relación entre la generación de inferencias elaborativas y la frecuencia de lectura

Los resultados demuestran que, en efecto, la generación de inferencias elaborativas está ligada a la experiencia en la lectura de textos narrativos y al conocimiento de género. Así, podemos observar que en los participantes de séptimo grado la generación de inferencias elaborativas en la lectura de textos de género realista está asociada a la cantidad de libros leídos por fuera del Plan Lector y a la frecuencia de lectura de textos en general, mientras que la generación de inferencias en la lectura de textos fantásticos está asociada a la frecuencia de lectura de textos en general y a la frecuencia de lectura de textos del género fantástico. El análisis de estos resultados evidencia que la generación de inferencias en la lectura de aquellos cuentos con mayor ajuste a la estructura usual de relatos y al conocimiento de mundo general del lector, como son los cuentos realistas, responde a la experiencia lectora en general. Por el contrario, la generación de inferencias en la lectura de cuentos fantásticos responde no sólo a esa misma experiencia sino también al saber específico de las características propias del género y al ejercicio frecuente de lectura de textos que lo representen.

## **3. La comprensión**

Como ya se ha explicitado, se considera que al leer un texto se construyen representaciones mentales en diferentes niveles y que en este proceso son factores

determinantes el conocimiento previo y el control del lector sobre los recursos y mecanismos que le posibiliten dichas representaciones (Kintsch, 1996; Meilán & Vieiro, 2001; Molinari Marotto & Duarte, 2007; Zwaan & Singer, 2003). En nuestra investigación, se comprueba que en la comprensión de cuentos fantásticos tiene particular incidencia el conocimiento previo específico de las características del género y la posibilidad que este saber otorga para generar inferencias y controlar el mecanismo. Vistos los resultados, se puede afirmar que estos factores operarían específicamente en la construcción del modelo de situación, es decir, en la representación del “mundo” del texto, de los personajes, lugar, acciones y sucesos que incluyen las narraciones. De hecho, las diferencias en la generación de inferencias y rendimiento general en la comprensión de textos fantásticos por parte de aquellos sujetos que poseen más experiencia en la lectura de los “mundos” fantásticos así lo evidencian. Del mismo modo, comprobamos que se podría aceptar la organización de ese conocimiento en esquemas de pensamiento que posibilitan la generación de inferencias y la construcción del marco de situación, tal como se postula en el modelo de comprensión de van Dijk y Kintsch (1983) y en el modelo de Kintsch (1996). En este sentido, también se puede mantener la concepción de los esquemas como estructuras flexibles. En efecto, si se plantearan como estructuras rígidas, en el caso específico de la comprensión de textos fantásticos, todo elemento extraño incluido en los relatos y no explicado por motivos de lógica causal coincidentes con el mundo del lector sería un obstáculo en la composición del modelo de situación. Se puede sostener, entonces, que aquellos lectores que conocen las características propias del fantástico, pueden construir esquemas flexibles e integrar conocimientos que les permitan abordar diversos textos del género, más allá del nivel de ajuste a sus expectativas que presente el relato. En esta misma línea, se podría afirmar que

aquellos sujetos que no poseen el conocimiento de género, tales como los niños de sexto grado de nuestra investigación, presentan más dificultades para construir esquemas flexibles que puedan incluir un elemento extraño en el modelo de situación. Por lo tanto, al leer cuentos fantásticos no generan tantas inferencias elaborativas como al leer textos realistas, en los que el mundo representado se ajusta más al conocimiento previo y a su organización en representaciones mentales de universos completamente verosímiles y esperables en un relato.

#### **4. Las inferencias**

Los resultados nos permiten sostener que las inferencias elaborativas tienen un rol fundamental en la lectura de textos narrativos ficticiales en general y de cuentos fantásticos en particular. Retomando las conceptualizaciones vistas, hemos considerado las inferencias como operaciones cognitivas de agregado, sustitución, omisión o integración de información, que intervienen en la construcción de las representaciones mentales en la comprensión (León, 2003). En cuanto a la naturaleza de la información que actúa en las inferencias y en consonancia con lo postulado por van den Broek (1994) y por Gutierrez-Calvo (2003), los resultados nos permiten sostener que los elementos semánticos implícitos -que completan el mensaje y se interrelacionan con los explícitos- son coherentes no sólo con el contexto comunicativo sino también con los conocimientos del lector.

Asimismo, en nuestra investigación pudimos comprobar la especificidad de las inferencias generadas en la comprensión de textos ficcionales escritos. Como sostienen Graesser, Wiemer-Hatings y Wiemer-Hastings, K. (1999), se puede afirmar que se generan inferencias no sólo en la lectura, sino también en la comprensión en general: al observar una situación en el mundo real, al ver una película, al escuchar un relato en forma oral. Sin embargo, la generación de inferencias en la comprensión de narraciones ficcionales posee un factor fundamental. Al leer un cuento, los lectores medianamente experimentados saben que están ante una situación creada por otro sujeto, en la que se presenta un mundo ficcional, posiblemente diferente del conocimiento que los lectores tienen sobre el mundo real. En el caso puntual de nuestra investigación, creemos que si bien los resultados arrojan que la generación de inferencias en los cuentos realistas fue similar en ambos grupos, el agregado del elemento extraño en la complejidad del mundo presentado en los cuentos de género fantástico fue un factor determinante en el desarrollo de los mecanismos inferenciales.

Siguiendo a Kintsch (1994), podría sostenerse que las diferencias entre los grados reflejarían una distinción entre inferencias de generación automática y de generación controlada. Se considera que las inferencias automáticas son las que recuperan conocimiento de la memoria de largo plazo y lo asocian a lo leído. Una parte de esta información es incorporada en la representación del texto y otra es rechazada en el proceso de integración. Este tipo de inferencias podrían ser las que realizaron todos los sujetos al leer los cuentos realistas. En cambio, las inferencias controladas recuperan información de la memoria de largo plazo en respuesta a tareas especiales de lectura o ante aparentes problemas en la comprensión, como puede ser la construcción de un modelo de situación en

principio contradictorio con las leyes que rigen nuestro mundo. De este modo, dichas operaciones controladas también pueden generar nueva información y nuevas explicaciones no explicitadas en el texto. En este sentido, podría postularse que los lectores con mayor experiencia lectora y mayor conocimiento del género fantástico, es decir, los niños de séptimo grado, tendrían también un mayor control en la generación de inferencias ante el descubrimiento de elementos desconocidos o que rompan con la verosimilitud en la lectura de un texto.

#### Necesidad de la generación de inferencias

Si se tomara la hipótesis minimalista (McKonn & Ratcliff, 1992, 1995), las inferencias generadas y vistas en los resultados de nuestra investigación no serían consideradas dentro de las indispensables en la comprensión, ni para la coherencia local ni para el sentido global del texto. De acuerdo con esta postura, las respuestas inferidas en los cuestionarios serían elaborativas, es decir, accesorias, posteriores a la lectura y guiadas por objetivos específicos de los lectores o por la necesidad de resolver la tarea. Nuestros resultados son incongruentes con esta hipótesis, ya que demuestran que, en el caso de la lectura de textos narrativos ficcionales fantásticos, las inferencias son necesarias para establecer la coherencia global y poseen también una función elaborativa pero no ligada exclusivamente a la tarea sino a la construcción y enriquecimiento del modelo de situación. Sin embargo, la hipótesis podría sostenerse si consideramos que es la especificidad del género del texto la que requeriría la generación de inferencias elaborativas como condición para la construcción del modelo de situación. Pese a esta salvedad, nos resulta más acorde

la postura constructivista (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Graesser, Wiemer-Hatings & Wiemer-Hastings, 1999; León, Escudero & van den Broek, 2003; Meilán & Viero, 2001; Reder, 1980). De hecho, pudimos comprobar que la función de la generación de inferencias excede el establecimiento de la base del texto y que tiene gran intervención en los otros niveles de comprensión. Si bien notamos que el mecanismo está fuertemente determinado por el tipo de texto que se lee y por el procesamiento que dicho discurso requiera, cabe aclarar que no consideramos que las particularidades del cuento fantástico ni tampoco las del cuento realista exijan una generación excesiva de inferencias con altísimo coste cognitivo para el lector. En este sentido, creemos que los lectores expertos generan inferencias de acuerdo con un uso apropiado y eficaz de su conocimiento y con ajuste a lo leído desde una posición prudente (Molinari Marotto, 2005). En otras palabras, los lectores no infieren en exceso ni de manera aleatoria en la búsqueda de relaciones y explicaciones para conformar las diferentes representaciones mentales del texto sino con la prudencia y el control de mecanismos del manejo de la información que les da su experiencia.

#### Tipos de inferencias y taxonomía

En nuestra investigación, hemos tomado la propuesta de división de las inferencias en obligatorias y estratégicas como primer parámetro de distinción. Los resultados demuestran que las inferencias elaborativas son sumamente necesarias en la comprensión de textos narrativos ficcionales y que aquel deslinde deviene vaporoso. De hecho, si bien se podría aceptar la diferencia entre las inferencias por el momento de generación, resultaría impropio sostenerla según el criterio de necesidad. En este sentido, la taxonomía de

Graesser, Singer y Trabasso (1994) nos parece superadora de aquella clasificación. En primer lugar, el “principio de búsqueda del significado” explicaría la necesidad de generación de las inferencias que se evaluaron en nuestra investigación. Según este principio, el lector de un texto narrativo intenta construir una representación que exceda los niveles básicos de comprensión, en la que se obtengan explicaciones del mundo incluido en el relato y relaciones entre los eventos y sujetos que intervienen en él. Así también, se evidencia que las explicaciones causales poseen un rol preponderante entre las inferencias en la lectura de narraciones. Si bien esta afirmación podría hacer propicio el modelo de red causal (van den Broek, 1994), comprobamos que una taxonomía más amplia, como la de Graesser, Singer y Trabasso (1994), resulta un instrumento de mayor aporte en la investigación con cuentos. En efecto, dicha clasificación permite evaluar un amplio espectro de inferencias y considerar que no sólo las causales intervienen en la conformación del modelo de situación.

Asimismo, en la propuesta de Graesser, Singer y Trabasso (1994) se consideran otros dos aspectos que se han visto reflejados en nuestros resultados. Por un lado, el postulado de que la principal fuente de información de las inferencias que se generan al leer un texto narrativo literario es el conocimiento previo del lector. Por el otro, el hecho de destacar que el momento de generación de inferencias depende de la experiencia del lector, de sus objetivos y del tipo de texto. Por lo tanto, no se propone evaluar la generación de inferencias con una separación tajante entre ellas, sino como un mecanismo en el que, dependiendo de los factores anteriores, algunas tienen mayor probabilidad de producirse y otras, menos.

### Inferencias en comprensión de textos literarios

En esta investigación hemos evaluado la generación de inferencias en la comprensión de textos narrativos ficcionales, es decir, propios de la literatura. Para considerar la especificidad de estos relatos, resultan relevantes los aspectos destacados por Miall (2003). En primer lugar, el hecho de que el lector, al enfrentarse al texto e identificarlo como literario, tiene expectativas diferentes de las que poseería al leer otro tipo de discurso no ficcional. En este sentido, los resultados permiten afirmar que los sujetos identificaron rápidamente que estaban ante un texto ficcional, que puede apartarse de un relato fáctico y que admite la posibilidad de un amplio abanico de respuestas en las preguntas de evaluación de la comprensión.

Como se desprende de este primer aspecto, también acordamos con la hipótesis de la especificidad de género en la lectura de textos literarios (Hanauer, 1998). Si bien no lo hemos evaluado puntualmente, podríamos considerar que el título y la estructura narrativa breve han permitido conformar en los lectores expectativas de lectura de un cuento y no de un poema o de una novela.

### Comprensión de textos literarios y experiencia

Al evaluar la generación de inferencias en la lectura de textos literarios, consideramos que existen dos variables significativas. La primera es que leer y comprender textos de todo tipo es una actividad diaria de los sujetos que participaron en esta investigación desde aproximadamente los 6 años. La segunda, que las habilidades

cognitivas desplegadas en el proceso de comprensión se incrementan en paralelo directo con el desarrollo general de los sujetos y sus experiencias de lectura. En este sentido -y como ya hemos mencionado- no resulta sorprendente el mejor rendimiento de los sujetos con más años y más experiencia lectora.

Asimismo, uno de los interrogantes que se mantuvieron fue averiguar si efectivamente la experiencia específica en la lectura de textos literarios era una variable operante que se podía discriminar de las anteriores. Los resultados nos permiten afirmar, en acuerdo con lo postulado por Zeitz (1994), que, tanto en el curso de sexto grado como en el de séptimo, la experiencia en lectura de textos literarios se refleja en la capacidad que evidenciaron los sujetos para formar representaciones derivadas más allá de lo explicitado en los cuentos. De hecho, a partir de los resultados comprobamos que los niños de sexto grado rinden significativamente mejor en la lectura del género realista respecto del fantástico, mientras que los participantes de séptimo obtienen un rendimiento similar entre los dos tipos de textos. Asimismo, al comparar el rendimiento entre los grados en el género realista, se observa que no hay diferencias significativas entre los participantes de sexto y séptimo. Sin embargo, al analizar las diferencias en el género fantástico, los participantes de séptimo obtienen un rendimiento mayor en comparación con los de sexto.

Siguiendo lo propuesto por Zwaan (1991), entonces, podríamos afirmar que la experiencia en textos literarios -y en la lectura de diferentes géneros- es una variable que opera en la comprensión y en la generación de inferencias. Podría sostenerse que el hecho de leer textos literarios desde temprana edad y asiduamente favorece el desarrollo de

mecanismos específicos de control que operan en la comprensión. Podría afirmarse también que uno de esos mecanismos es el de generación de inferencias.

En consonancia con estas afirmaciones, también podría sostenerse que la generación de inferencias estaría en clara relación con esquemas de pensamiento desarrollados en los lectores expertos, que respondan a la especificidad de las características de los textos literarios, es decir, a sus estructuras, temáticas y estilos usuales (Zwaan, 1991).

## **5. Los textos: los géneros discursivos, el cuento, el género fantástico**

Uno de los aspectos que ha sido ampliamente discutido en los apartados anteriores es la relación entre el tipo de texto leído, el proceso de comprensión en general y la generación de inferencias en particular. En este sentido, resulta pertinente retomar las investigaciones enunciadas en el marco teórico en relación con la caracterización de los textos y de los esquemas de pensamiento que se generan a partir de ellos.

En primera instancia, hemos sostenido que los lectores tienen un conocimiento, desarrollado por su experiencia de lectura y por la instrucción educativa, que les permite diferenciar ciertas características estables en los distintos tipos de discursos, como son las estructuras, las temáticas y estilos. Así, al enfrentarse a un determinado texto, el lector posee ya un conjunto de expectativas previas que guían el proceso de comprensión y el mecanismo de generación de inferencias. En este sentido, la teoría de Bajtin (1999) acerca de la conformación y determinación de géneros por el uso social comunicativo de los

discursos, que va pautando las diversas características estables de cada uno de ellos, resulta también explicativa para concebir la naturaleza de la conformación de expectativas y de esquemas de pensamiento. Asimismo, en relación con este último aspecto y en cotejo con los resultados, podría sostenerse lo propuesto por van Dijk y Kintsch (1983): la existencia de superestructuras de pensamiento, que encierran las características convencionales de los géneros conocidos por el lector y que facilitan la conformación, el recuerdo y la reproducción de la macroestructura de un texto.

A partir de aquí, es lícito pensar que aquellas superestructuras han intervenido en la recuperación del sentido global de los cuentos y, por ende, en la generación de inferencias en las respuestas de los cuestionarios de inferencias presentados a los sujetos de nuestra investigación. En esta misma línea, podría pensarse que el hecho de que en los resultados no se demuestre una diferencia significativa entre los sujetos de sexto y séptimo grado en la generación de inferencias en la lectura de los cuentos realistas refleja la intervención de una superestructura “cuento”. Ahora bien, cuando se enfrentó a los sujetos a la lectura de textos que alteran o rompen las características estables de un cuento canónico, como ocurre en los cuentos fantásticos, las diferencias en los resultados permiten pensar que la generación de inferencias es facilitada en los niños que, a partir de su conocimiento y experiencia de lectura del género fantástico, pueden permear aquella superestructura a un cambio que modifique los elementos usualmente estables en los relatos.

Desde esta perspectiva, también sería posible aceptar los postulados de las gramáticas de las historias (Mandler & Johnson, 1977; Rumelhart, 1980; Stein & Glenn, 1979), en cuanto a que los esquemas de pensamiento responden a una abstracción de

características estructurales estables en los relatos e independientes de su contenido particular. Si bien estos aspectos explicarían la codificación y recuperación de los cuentos realistas restaría preguntarse una vez más qué sucede cuando los textos leídos no responden a esa gramática. Una respuesta aceptable y que permite evaluar nuestros resultados es la de Stein y Trabasso (1981). Se sostiene que, cuando el lector evidencia una alteración temporal en el relato o que alguna categoría de las usualmente estables en las estructuras canónicas no está presente, es el mecanismo inferencial el que opera para completar el esquema. Si bien creemos que la generación de inferencias posee esa función fundamental en la comprensión y que este mecanismo permitiría sostener los postulados de las gramáticas de las historias, consideramos que investigaciones como la nuestra, cuando se incluyen textos aparentemente no canónicos, destacan la falencia del modelo. En concordancia con Belinchón, Rivière e Igoa (citados en Molinari, 2005), pensamos que la rigidez estructural trasladada por las gramáticas de las historias desde planos más moleculares del lenguaje al plano del discurso introduce una trabazón innecesaria para concebir la conformación de esquemas en la comprensión de textos literarios, en especial cuando se trata de cuentos de género fantástico. En este sentido y a la luz de nuestros resultados, no sería procedente evaluar cómo las inferencias completan o corrigen esquemas rígidos. Por el contrario, sería mucho más fructífero pensar cómo promover y facilitar la generación de inferencias en sujetos que, a partir del control del mecanismo, puedan relacionar su experiencia lectora, su conocimiento previo de mundo y el universo particular presentado en los cuentos para configurar esquemas.

## **6. Perspectivas metodológicas de enseñanza**

### Generación de inferencias

A partir de la discusión de los resultados se pueden desprender varias cuestiones que deberían ser consideradas para planificar estrategias didácticas que guíen las prácticas educativas de lectura y comprensión de cuentos fantásticos.

En primer lugar, debe considerarse que la generación de inferencias elaborativas tiene un papel funcional y fundamental en la comprensión de textos del género. Así, el hecho de que el lector desarrolle el control sobre el mecanismo de generación de inferencias facilita y favorece la comprensión. En este sentido, podrían plantearse varias estrategias didácticas. Una primera intervención del docente podría ser la presentación de las características propias del género desde grados inferiores. Si bien no suele ser una práctica usual, la sistematización, explicitación y discusión con el grupo de las particularidades que incluye un relato fantástico podrían ser un aporte que guíe la lectura de textos y que, paralelamente con la experiencia y el desarrollo, pase a formar parte de la comprensión lectora de los sujetos. En este sentido, debería intentarse especialmente que la inclusión del elemento extraño, propia de los cuentos fantásticos, no produzca un conflicto cognitivo que obstaculice la comprensión sino que, por el contrario, promueva la generación de inferencias.

Otra intervención posible -y complementaria de la anterior- es la de hacer declarativo el proceso de lectura a través de la práctica del modelado (Monereo & Castelló,

1997). Esta estrategia consiste en que el docente lea un texto y que vaya exponiendo en forma oral su experiencia de lectura a medida que avanza. Se sugiere incluso que, en los cursos superiores, pueden ser los propios estudiantes quienes elijan qué texto va a leer el docente, sin haberlo acordado de antemano, para que el ejercicio tenga mayor espontaneidad. En primera instancia y antes de su lectura, el docente puede exponer qué expectativas tiene al ver la estructura del texto, a qué género le parece que responde y qué piensa encontrar en él. Puede incluir inferencias acerca del título también. Es recomendable que todos los resultados de inferencias se anoten en una pizarra, con el fin de discutirlos después con el grupo. Asimismo, resulta propicio aclarar que el modo de abordar el texto no es excluyente de otros ni el único correcto, sino simplemente un modo de leer y comprender que puede guiar luego las experiencias particulares de cada sujeto. Una vez que comienza con la lectura, el docente debe ir anotando qué información le parece fundamental, qué inferencias hace entre lo leído y su conocimiento previo, señalando en particular que el significado del texto se construye y que no está solo y exclusivamente en lo escrito. Para finalizar, se realiza una puesta en común, en la que los niños puedan decir qué les sorprendió de la manera de leer del docente, qué notaron en común y en discrepancia con sus propias experiencias. A partir de esta actividad, se puede elaborar una guía de lectura para cuentos fantásticos, con la explicitación de que no debe ser considerado como un instructivo rígido sino como una posible ayuda para que cada uno desarrolle su modo particular y, en lo posible, autorregulado para el abordaje de los relatos. De este modo, se buscará incentivar tanto la generación de inferencias como el control que cada niño pueda desarrollar sobre los propios mecanismos de comprensión.

En este mismo sentido, también puede resultar instrumental que el docente plantee la ruptura con ciertos supuestos que suelen sostenerse en los espacios de lectura en la educación formal. Como afirma Cassani (2006), una concepción acerca de la lectura que suele primar es que los textos poseen un significado único, objetivo y estable, una especie de verdad a la que el lector debe llegar. Un supuesto que suele acompañar esta perspectiva es que comprender es copiar, ya sea desde el texto mismo o a partir de la interpretación de una voz autorizada, como puede ser la del docente. Otro supuesto es que la lectura es un proceso secuencial, en el que el factor fundamental es comprender el código para pasar luego a entender la sintaxis y de su sumatoria obtener el sentido global del texto.

En contraposición con esta postura, podría plantearse una concepción que, además de derribar aquellos supuestos de forma explícita, fomente el desarrollo de las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión y la autorregulación de cada sujeto para construir sus propias representaciones del texto. Bajo esta perspectiva, la práctica del modelado puede ser una herramienta propicia para incentivar luego la generación de inferencias en la lectura particular y silenciosa. Asimismo, a través del modelado puede guiarse a los niños para que realicen un uso estratégico de las técnicas de lectura, que posibilite la comprensión pero sin un coste cognitivo excesivo y que les permita aprender acerca de las posibilidades de construcción de significados, más allá del objetivo puntual de cumplir con una tarea específica.

Otra estrategia didáctica para fomentar el control sobre la generación de inferencias podría ser la actividad de conversión de un cuento fantástico en un cuento realista o viceversa. En primera instancia, podría también hacerla el docente, a modo de ejemplo y,

después, proponérsela a los estudiantes. Luego, en una puesta en común, se debe debatir qué agregaron, omitieron y completaron en sus nuevas versiones de los cuentos, con el fin de hacer declarativo el mecanismo inferencial y promover así el control cognitivo sobre él.

### Esquemas de cuentos fantásticos

Como ya se ha señalado, los esquemas de pensamiento tienen un rol fundamental en el proceso de lectura. En efecto, los esquemas no sólo guían la codificación, la organización, la representación y la recuperación de la información, sino que también intervienen en la reestructuración de historias ambiguas o aparentemente contradictorias (Stein & Trabasso, 1980). En la lectura de cuentos fantásticos resulta importante considerar este aspecto y así proponer actividades didácticas que fomenten la construcción de los esquemas y el control sobre el uso del conocimiento organizado en ellos para la comprensión.

Una posible intervención es guiar a los niños para que luego de leer un cuento fantástico reflexionen acerca de qué elementos no se ajustan a las leyes estables que suelen encontrar en otros relatos ni a las reglas que rigen su mundo, qué aspectos de ese cuento les parecen extraños. Luego, sería recomendable sistematizar estos elementos propios del fantástico e ir anotándolos para fomentar la construcción del esquema “género fantástico” con un abanico de posibilidades de estructuración del relato que sea instrumental en la comprensión y, a su vez, permeable a la eventual aparición de aparentes desajustes estructurales en las diversas narraciones que los niños lean.

### Experiencia lectora

Como se ha comprobado en los resultados, uno de los pilares principales para la generación de inferencias en la comprensión de cuentos fantásticos es la experiencia lectora de los sujetos. Dado este factor, una intervención didáctica válida debería ser aquella que propicie no solamente el hábito de lectura sino también el hecho de “leer para aprender”, es decir, de alcanzar la autonomía y el control sobre los mecanismos cognitivos implicados en la comprensión, en función de que aquella experiencia se convierta en conocimiento (Martínez, Martín & Mateos, 2011).

Bajo esta perspectiva, consideramos que deberían evitarse las actividades que prioricen una lectura y comprensión repetitivas. Por el contrario, deberían promoverse las tareas híbridas, en las que mediante la escritura los sujetos puedan plasmar sus propias construcciones de lo leído y así aprender a partir de la experiencia. No se trataría solo de responder preguntas argumentales a partir de la lectura de cuentos sino, por el contrario, de plantear actividades que exijan organizar la información textual y relacionarla con el conocimiento previo, es decir, usar la experiencia de lectura y de escritura en función epistémica y no puramente reproductiva (Martínez, Martín & Mateos, 2011). En este sentido, las preguntas que requieran generar inferencias elaborativas pueden ser propiciadoras de un uso de la lectura para aprender y construir nuevas representaciones mentales del texto. Asimismo, a través de este tipo de actividades los estudiantes podrían alejarse de la usual lectura superficial para adquirir entrenamiento en una lectura no sólo profunda sino también crítico-reflexiva (Sánchez, 2010), que les permita -incluso con la

eventual interrupción de contradicciones, sorpresas o desconocimientos- un posible control estratégico de los mecanismos involucrados en la comprensión. De esta manera, también podrían relacionar e integrar la información leída con sus experiencias y conocimientos previos y, así, en sentido estricto, comprender.

## **7. Perspectivas futuras de investigación**

El estudio de la generación de inferencias elaborativas en la comprensión de textos ficcionales narrativos, en especial fantásticos, es un campo todavía vasto que nuestra investigación a cubierto sólo parcialmente, quizá como inicio de otros escritos que puedan surgir en la misma dirección. En esta perspectiva, quedaría por investigar qué sucede en la comprensión de cuentos fantásticos en niños con un menor estímulo previo que los participantes de nuestro experimento, es decir, con menos experiencia en cuanto a variedad de géneros y un hábito menos desarrollado de lectura en general. En este sentido, podrían compararse cursos de los mismos grados pero de dos o más instituciones, con diferentes perspectivas de selección del plan lector y distintas modalidades de trabajo con los textos. A partir de una investigación así, si se evidenciaren diferencias significativas en la lectura de textos fantásticos entre los niños de igual edad pero con desemejanza de experiencia lectora, podrían plantearse nuevas estrategias didácticas para fomentar el entrenamiento y facilitar la generación de inferencias que intervienen en la comprensión.

Asimismo, existe una posible relación entre ramas de estudios cognitivos, de la cual nuestro trabajo podría formar parte. De hecho, considerando las numerosas investigaciones que se han desarrollado sobre memoria y, en especial, sobre su incidencia en la comprensión, podría plantearse el estudio de la implicancia de la memoria en la construcción del modelo de situación y en la generación de inferencias en la lectura de cuentos fantásticos.

Como tercera perspectiva venidera, postulamos la posibilidad de que nuestra investigación sea insumo para otros estudios con muestras y poblaciones más numerosas y variadas, que formen parte de evaluaciones que permitan repensar políticas y prácticas educativas para optimizar la comprensión lectora de los niños que finalizan su educación primaria en nuestro país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, B. (1988). Reason Inferences in the Story Comprehension of Children and Adults. *Child Development*, 59, (5), 1426-1442.
- Angosto, A., Sánchez, P., Álvarez, M., Cuevas, I. & León, J. A. (2013). Evidence for Top-Down Processing in Reading Comprehension of Children. *Psicología Educativa*, 19, 83-88.
- Bajtin, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1970). Introducción al análisis estructural de los relatos. En R. Barthes, A.J. Greimas, C. Bremond, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, T. Todorov & G. Genette (1970). *Análisis estructural del relato* (pp. 9-43). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Bartlett, F.C. (1995). *Recordar. Estudio de psicología experimental y social*. Madrid: Alianza.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cortázar, J. (1964). Continuidad de los parques. En J. Cortázar (1983). *Final del juego*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Genette, G. (1970). Fronteras del relato. En R. Barthes, A.J. Greimas, C. Bremond, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, T. Todorov & G. Genette (1970). *Análisis estructural del relato* (pp.193-208). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During narrative Text Comprehension. *Psychological Review*. 101, (3), pp. 371-395.

- Graesser, A. C., Wiemer-Hatings, P. & Wiemer-Hastings, K. (1999). Constructing Inferences and Relations during Text Comprehension. En T. Sanders, J. Schilperoord & W. Spooren (2001). *Text Representation. Linguistic and psycholinguistic aspects* (pp.249-272). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Greimas, A. J. (1970). Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico. En R. Barthes, A.J. Greimas, C. Bremond, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, T. Todorov & G. Genette (1970). *Análisis estructural del relato* (pp. 45-86). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Gutiérrez-Calvo, M. (2003). Memoria operativa e inferencias en la comprensión del discurso. En: J. León (Coord.). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 123-138). Madrid: Pirámide.
- Hanauer, D. (1998). The genre-specific hypothesis of Reading: Reading poetry and encyclopedic ítems. *Poetics*, 26, 63-80.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México D.F.: McGraw-Hill.
- Jakobson, R. (1960). Lingüística y poética. En R. Jakobson (1975). *Ensayos de Lingüística General* (pp. 347-395), Barcelona: Seix Barral.
- Johnson, H. & Smith, L. (1981). Children's Inferential Abilities in the Context of Reading to Understand. *Child Development*, 52, (4), pp. 1216-1223.
- Kintsch, W & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension. *Psychological review*, 85, 362-394.

- Kintsch, W. (1994). The Psychology of Discourse Processing. En M. A. Gernsbacher (Ed.) (1994). *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 721-739). San Diego, CA: Academic Press.
- Kintsch, W. (1996). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración. En K. Goodman & W. Kintsch. (1996). *Textos en Contexto II* (pp. 71-138). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Kolić-Vehovec, S. & Bajšanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, 21, (4), pp. 439-451.
- León, J. & Pérez, O. (2003). Taxonomías y tipos de inferencias. En J. León (Ed.) (2003). *Conocimiento y discurso* (pp. 45-68). Madrid: Pirámide.
- León, J. (2003). Una introducción a los procesos de inferencia en la comprensión del discurso escrito. En J. León (Ed.) (2003). *Conocimiento y discurso* (pp. 23-44). Madrid: Pirámide.
- León, J., Escudero, I. & van den Broek, P. (2003). La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias elaborativas. En J. León (Ed.) (2003). *Conocimiento y discurso* (pp. 153-170). Madrid: Pirámide.
- Liu, D., Gelman, S. & Wellman, H. (2007). Components of Young Children's Trait Understanding: Behavior-to-Trait Inferences and Trait-to-Behavior Predictions. *Child Development*, 78, (5), pp. 1543-1558.

- Magliano, J. P., Baggett, W. B. & Graesser, A. C. (1996). A taxonomy of inference categories that may be generated during the comprehension of literary texts. En R. Kreuz & M.S. MacNealy (Eds.) (1996). *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics* (pp. 201-220). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Mandler, J.M. & Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Martínez, I., Martín, E. & Mateos, M. (2011). Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 23, (3), 399-414.
- McKoon, G. & Ratcliff, R. (1992). Inferences during reading. *Psychological review*, 99, 440-466.
- McKoon, G. & Ratcliff, R. (1995). The Minimalist Hypothesis: Directions for Research. En C. A. Weaver, S. Mannes & C. R. Fletcher (Eds.) (1995). *Discourse Comprehension: Essays in Honor of Walter Kintsch* (pp. 97-116). New York/London: Routledge.
- Meilán, E. & Viero, P. (2001). Memoria operativa y producción de inferencias en la comprensión de textos narrativos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, (4), pp. 549-565.
- Miall, D. (2003). Literary Discourse. En A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (Eds.) (2003), *Handbook of discourse processes* (pp. 321-355). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, (2), 151-167.
- Molinari Marotto, C. R. & Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 10, 139-162.

- Molinari Marotto, C. R. (2005). La generación de inferencias emocionales en la comprensión de narraciones: Evidencia experimental e implementación en el modelo computacional *Landscape*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Monereo, C. & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Ocampo, S. (1987). El sombrero metamórfico. En S. Ocampo. (1999). *Cuentos completos II*. Buenos Aires: Emecé.
- Phillips, L. (1998). Young Readers' Inference Strategies in Reading Comprehension. *Cognition and Instruction*, 5, (3), pp. 193-222.
- Propp, V. (1987). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Reder, L. M. (1980). The role of elaboration in the comprehension and retention of prose: A critical review. *Review of Educational Research*, 50, 5-53.
- Rumelhart, D. E. (1980). On Evaluating Story Grammars. *Cognitive Science*, 4, 313-316.
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Schank, R. (1982). *Dynamic Memory: A Theory of Learning in Computers and People*. New York: Cambridge University Press.
- Schank, R.C. & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Singer, M. (1994). Discourse Inference Processes. En M. A. Gernsbacher (Ed.) (1994). *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 479-515). San Diego, CA: Academic Press.

- Stein N. L. & Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. En R. O. Freedle (Ed.). *New directions in discourse processing* (pp. 53-10). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Stein, N. L., & Trabasso, T. (1981). What's in a story: Critical issues in story comprehension. *Technical Reports, Center for the Study of Reading, University of Illinois, 200*.
- Todorov, T. (1970). Las categorías del relato literario. En R. Barthes, A.J. Greimas, C. Bremond, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, T. Todorov & G. Genette (1970). *Análisis estructural del relato* (pp. 154-192). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Todorov, T. (2003). *Introducción a la literatura fantástica*. México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- van den Broek, P, Rohleder, L. & Narváez, D. (1996). Causal inferences in the comprehension of literary texts. En R. Kreuz & M. S. MacNealy (Eds.) (1996). *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics* (pp. 179-200), Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and Memory of Narrative Texts: Inference and Coherence. En M. A. Gernsbacher (Ed.) (1994). *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego, CA: Academic Press.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Zeitz, C. M. (1994). Experts-Novice Differences in Memory, Abstraction and Reasoning in the Domain of Literature. *Cognition and Instruction, 12*, (4), 277-312.

- Zwaan, R. A. & Singer, M. (2003). Text comprehension. En A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (Eds.) (2003), *Handbook of discourse processes* (pp.83-121). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zwaan, R. A. (1991). Some parameters of literary and news comprehension: Effects of discourse-type perspective on reading rate and surface structure representation. *Poetics*, 20, 139-156.
- Zwaan, R. A., Magliano, J. P. & Graesser, A. C. (1995). Dimensions of Situation Model Construction in Narrative Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21, (2), 386-397.

## APÉNDICE 1

### CUENTOS

#### Fantástico 1 (F1)

#### CONTINUIDAD DE LOS PARQUES

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa;

ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restallaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano. la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

## **Fantástico 2 (F2)**

### **EL SOMBRERO METAMÓRFICO**

Los sombreros se usan para precaverse del sol o del frío. Los campesinos no pueden prescindir de ellos; los alpinistas, tampoco. No son meros objetos frívolos, decorativos o ridículos. Se usan también o se usaron para saludar, para halagar, para molestar. ¿No conocen la historia del sombrero metamórfico?

Existió en el sur de Inglaterra. Cuentan que era de terciopelo verde y tan apropiado para los hombres como para las mujeres. Una plumita engarzada en un anillo de nácar era su único adorno. Este sombrero apareció por primera vez en la casa de un señor inglés, a las ocho de la noche de un mes de marzo. Nadie reconoció ni reclamó el sombrero. Al día siguiente, cuando lo buscaron para examinarlo, no estaba en ningún rincón de la casa. Otra vez, apareció en la casa de un médico, a la misma hora. El médico, creyendo que era de la paciente que acababa de irse, lo guardó en su ropero, cosa que molestó a su mujer. La disputa duró hasta el alba, en que hablaron de divorcio. Otra vez provocó un duelo entre dos jóvenes, amantes de una misma señora. La aparición del sombrero, que llevaba de adorno un anillo, había provocado en ambos la sospecha de una activa infidelidad. El sombrero fue a dar al Támesis, pues no había forma de deshacerse de él; quien lo arrojó fue castigado con veinte latigazos. El sombrero se había oscurecido; algo humano tenía en el lado derecho del ala, sobre el ojo de quien lo probaba, dándole ganas de acariciarlo.

—No lo toquen, niños —exclamaban las personas mayores, cuando los jóvenes se lo probaban.

—Trae mala suerte. Habrá pertenecido a algún brujo o bruja, que se dedica a hacer malas jugadas. Entra en las casas sin que nadie lo lleve. Es un intruso. Los objetos son como las personas, malas o buenas. Este es malo.

—No es malo —le aseguró un niño a una niña—. Si me lo pongo, soy Juana de Arco, oigo voces.

—Y yo Enrique Octavo —dijo la niña, tratando de arrebatárselo.

Por increíble que parezca, la niña se parecía a Enrique Octavo. Tanto y tanto hicieron que el sombrero fue a dar otra vez al Támesis, y el que lo rescató, un transeúnte cualquiera, se lo llevó a su casa. No lo guardó, le agregó unas florcitas de seda y lo llevó a la feria para venderlo, con un conjunto de blusa y falda.

En algún diario salió la noticia del sombrero. Adquirió una fama extraña; fue a dar a una sombrerería, que vendía sombreros masculinos y femeninos. Frente al desmesurado espejo del probador, ocurrían transformaciones mágicas. Durante esas transformaciones, el espejo perdía su claridad por un instante y se llenaba de raras líneas negras y sombras de animales. Probarse aquel sombrero bastaba para que un hombre se volviera mujer y una mujer hombre. Las madres de algunos niños no dejaban que sus hijos pasaran frente a la puerta de la sombrerería por miedo a que sufrieran una indebida metamorfosis. Muchas clientas ofrecían toda su fortuna con tal de comprar el sombrero, pero el precio estaba por encima de sus posibilidades; además, la moda ya había cambiado.

El sombrero seguía colocado en el escaparate más visible y lujoso de la casa. Se dijo que bastaba probarse una vez el sombrero para lograr la cura de una sinusitis, de una angina o de un glaucoma. También se dijo que curaba los males de amor; conseguía enamorar a quien se lo probara, si miraba en el espejo una fotografía del elegido. Estas curas resultaban

costosas. El sombrero, de tan manoseado, no se desteñía ni se marchitaba. Dijeron los clientes que lo habían falsificado, con falso terciopelo, que ya no era de ese verde tan delicado, sino de un verdinegro que engañaba a los ojos.

—Tal vez se dedique a la maldad —dijeron ciertos malvados.

—Es un sombrero que se parece a las personas.

No sé si tuvieron razón, pero el mal se apoderó de los ánimos.

—Trae mala suerte, irradia veneno —dijo un sabio, no por maldad sino por sabiduría—

.Hay que matarlo.

Lo mataron. ¿Cómo? Nunca se sabrá. Pero dicen que se agitó cuando le arrancaron el ala y que dio un imperceptible grito.

En el espejo quedó por un tiempo un reflejo verde, como el de algunas piedras.

**CONTINUIDAD DE LOS PARQUES**

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restallaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad

agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró.

Leyó las últimas frases de la novela y se sintió decepcionado por el final, esperaba más. Cerró el libro y lo dejó sobre el sillón. Se acercó al ventanal y miró hacia el parque. Dirigió sus ojos hacia los robles y pensó que en ese mismo parque podrían haberse encontrado los amantes de la novela que había leído.

**EL SOMBRERO METAMÓRFICO**

Los sombreros se usan para precaverse del sol o del frío. Los campesinos no pueden prescindir de ellos; los alpinistas, tampoco. No son meros objetos frívolos, decorativos o ridículos. Se usan también o se usaron para saludar, para halagar, para molestar.

Existió una vez un sombrero en el sur de Inglaterra. Cuentan que era de terciopelo verde y tan apropiado para los hombres como para las mujeres. Una plumita engarzada en un anillo de nácar era su único adorno. Este sombrero apareció por primera vez en la casa de un señor inglés, a las ocho de la noche de un mes de marzo. Nadie reconoció ni reclamó el sombrero. Entonces, al día siguiente, el señor lo usó para ir a una consulta médica y lo olvidó en la sala de espera. El médico, creyendo que era de la última paciente que había ido a su consultorio, lo guardó en su ropero, cosa que molestó a su mujer. La disputa duró hasta el alba, en que hablaron de divorcio. Decidieron regalar el sombrero a su vecina, una joven muchacha. Esta vez el sombrero provocó un duelo entre dos jóvenes, amantes de esa misma señorita. La aparición del sombrero, que llevaba de adorno un anillo, había provocado en ambos la sospecha de una activa infidelidad. El sombrero fue a dar al Támesis, pues no había forma de deshacerse de él; quien lo arrojó fue castigado con veinte latigazos. El sombrero se había oscurecido; algo raro tenía en el lado derecho del ala, sobre el ojo de quien lo probaba, dándole ganas de acariciarlo.

—No lo toquen, niños —exclamaban las personas mayores, cuando los jóvenes se lo probaban.

—Trae mala suerte. Habrá pertenecido a algún brujo o bruja, que se dedica a hacer malas jugadas.

Tanto y tanto hicieron que el sombrero fue a dar otra vez al Támesis, y el que lo rescató, un transeúnte cualquiera, se lo llevó a su casa. No lo guardó, le agregó unas florcitas de seda y lo llevó a la feria para venderlo, con un conjunto de blusa y falda.

En algún diario salió la noticia del sombrero. Adquirió una fama extraña; fue a dar a una sombrerería, que vendía sombreros masculinos y femeninos. Muchas clientas ofrecían toda su fortuna con tal de comprar el sombrero, pero el precio estaba por encima de sus posibilidades; además, la moda ya había cambiado.

El sombrero seguía colocado en el escaparate más visible y lujoso de la casa. Se dijo que bastaba probarse una vez el sombrero para lograr la cura de una sinusitis, de una angina o de un glaucoma. También se dijo que curaba los males de amor; conseguía enamorar a quien se lo probara, si miraba en el espejo una fotografía del elegido. Estas curas resultaban costosas. El sombrero, de tan manoseado, no se desteñía ni se marchitaba. Dijeron los clientes que lo habían falsificado, con falso terciopelo, que ya no era de ese verde tan delicado, sino de un verdinegro que engañaba a los ojos.

—Trae mala suerte, irradia veneno —dijo un sabio, no por maldad sino por sabiduría—

Hay que deshacerse de él.

Y un día se deshicieron del sombrero. ¿Cómo? Simplemente pasó de moda o la gente se aburrió de él. Cuando ya la tierra había cubierto sus bordes, un empleado lo quitó de la vidriera, lo guardó en una caja y luego lo llevó al desván. Nunca nadie más volvió a hablar del sombrero metamórfico.

**APÉNDICE 2**  
**CUESTIONARIOS**

**CUESTIONARIO A – GENERACIÓN DE INFERENCIAS**

**Cuento: Continuidad de los parques de Julio Cortázar (F1/R1)**

*N.B.: A los participantes se les presentó una hoja donde únicamente estaban las 5 preguntas con espacio para responder debajo de cada una de ellas.*

1) *¿En qué época transcurren los hechos?*

**Tipo de inferencia: estado (11)**

Respuesta correcta y completa:

- Siglo XX, porque el personaje viaja en tren y tiene un mayordomo.

Respuestas parcialmente correctas:

- En el siglo pasado.
- En una época moderna.
- En un pasado no muy lejano porque había trenes.
-

2) *¿Por qué los personajes de la novela se ocultan?*

**Tipo de inferencia: reacción emocional del personaje (6)**

Respuestas correctas y completas:

- Porque son amantes.
- Por un acto de infidelidad.

Respuestas parcialmente correctas:

- Porque querían juntarse.
- Porque tienen un amor secreto.

3) *¿Para qué se utiliza el puñal?*

**Tipo de inferencia: consecuencia causal (7)**

Respuesta correcta y completa:

- Para matar al esposo, al hombre que leía la novela.

Respuesta parcialmente correcta:

- Para matar.

4) *¿Qué pasa con el personaje lector al final del cuento?*

**Tipo de inferencia: temática (5)**

Respuestas correctas y completas:

- Muere, asesinado por el personaje de la novela que lee. (F1)
- Lo decepciona el final de la novela, deja el libro y mira al parque. (R1)

Respuestas parcialmente correctas:

- El lector se mete en la novela que está leyendo. (F1)
- El lector lee en la novela que un personaje describe una habitación idéntica a la de él y después dice que en ella hay un hombre leyendo que sería él. (F1)
- Se imagina que la historia que leyó podría haber pasado en el parque que estaba al lado suyo. (R1)

5) *¿Por qué el cuento se llama Continuidad de los parques?*

**Tipo de inferencia: temática (5)**

Respuesta correcta y completa:

- Porque el parque en el que se encuentran los amantes de la novela continúa, es el parque de la casa del personaje que está leyendo esa misma novela.

Respuestas parcialmente correctas:

- Porque el personaje lee frente a un parque y el lugar donde transcurre la novela que lee es un parque.
- Porque lo que parecía la verdad se transforma en la novela que él leía.

## **CUESTIONARIO B – GENERACIÓN DE INFERENCIAS**

**Cuento: El sombrero metamórfico de Silvina Ocampo (F2/R2)**

*N.B.: A los participantes se les presentó una hoja donde únicamente estaban las 5 preguntas con espacio para responder debajo de cada una de ellas.*

1) *¿En qué época transcurren los hechos?*

**Tipo de inferencia: estado (11)**

Respuestas correctas y completas:

- En el siglo XIX porque se usan habitualmente sombreros y se cree en brujas.
- En el siglo XIX porque los pacientes van a la casa de los médicos en lugar de ir a hospitales.

Respuestas parcialmente correctas:

- Hace mucho tiempo, cuando la gente usaba sombreros.
- En la época en la que se creía en brujas.

2) *¿Por qué se molestó la mujer del médico al ver el sombrero?*

**Tipo de inferencia: reacción emocional del personaje (6)**

Respuesta correcta y completa:

- Se molestó porque creyó que era de una amante de su esposo.

Respuesta parcialmente correcta:

- Porque creyó que era de una mujer.

3) *¿Qué efecto produce el sombrero en quienes lo usan?*

**Tipo de inferencia: consecuencia causal (7)**

Respuesta correcta y completa:

- Produce cambios físicos, trae mala suerte, produce peleas y también cura enfermedades.

Respuestas parcialmente correctas:

- Los maldice o les da buena suerte.
- Produce maldad.

4) *¿Por qué no pueden deshacerse de él?*

**Tipo de inferencia: temática (5)**

Respuesta correcta y completa:

- No pueden deshacerse de él porque quien lo tiraba era azotado y además el sombrero volvía a aparecer siempre misteriosamente.

Respuestas parcialmente correctas:

- No pueden deshacerse de él porque es indestructible y nadie en verdad sabe de quién era, una fuerza lo prohíbe.
- No pueden deshacerse de él porque dicen que era de algún brujo o bruja.

5) *¿Por qué el cuento se llama El sombrero metamórfico?*

**Tipo de inferencia: temática (5)**

Respuesta correcta y completa:

- Se llama así porque el sombrero puede cambiar de aspecto y también puede producir una transformación en quien lo use.

Respuestas parcialmente correctas:

- Porque el sombrero transforma los pensamientos buenos de la gente en pensamientos malos.

- El cuento se llama así porque pasa de ser de mala suerte a un sombrero que cura enfermedades y después de nuevo a que nadie lo quería.

## CUESTIONARIO DE EXPERIENCIA LECTORA

**Grado:**

**Edad:**

**Sexo:**

**Marcá con una cruz la respuesta correcta**

1) ¿Qué cantidad de libros leíste este año fuera del plan lector?

A) Entre 1 y 3

B) Entre 4 y 7

C) Más de 8

Si recordás la cantidad exacta, anotala:.....

2) ¿Con qué frecuencia lees fuera del colegio?

A) 1 ó 2 días por semana

B) Entre 3 y 5 días por semana

C) Todos los días

3) ¿Con qué frecuencia lees textos de los siguientes géneros?

	Muy poco	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Realista					
Fantástico					
Maravilloso					

A continuación vas a leer dos cuentos con un cuestionario cada uno.

Por favor, evita las respuestas poco precisas o muy generales.

Cuando estés respondiendo los cuestionarios, no vuelvas a leer los cuentos.