



**VII Jornadas de Poéticas  
de la Literatura Argentina  
para Niños**  
13 y 14 de mayo de 2016

**Las inferencias en la comprensión de cuentos fantásticos:  
análisis de una experiencia de lectura con niños de 11-13 años**

Débora Center  
New Model International School (CABA)

Uno de los procesos cognitivos de mayor relevancia en la comprensión de textos es la generación de inferencias. Una inferencia puede 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. Mediante las inferencias, entonces, se puede hacer explícito en la mente aquello que está implícito en el mensaje del texto (León, 2003). Como señalan Gutiérrez-Calvo (2003) y León (2003), dentro de las inferencias se podrían distinguir las conectivas, consideradas automáticas y simultáneas a la lectura, de aquellas inferencias elaborativas y estratégicas, que requieren recursos controlados de procesamiento para recuperar y activar el conocimiento previo. Según ciertos estudios (Angosto, Sánchez, Álvarez, Cuevas y León, 2013; Liu, Gelman y Wellman, 2007), el control sobre los mecanismos inferenciales más complejos está ligado no sólo al desarrollo cognitivo de los sujetos sino también a la experiencia en la lectura. De este modo, se supone que la producción de inferencias aumenta paralelamente al entrenamiento en la comprensión de textos de diferentes géneros y con la automatización de los procesos básicos operantes en dicha actividad. En cuanto se refiere específicamente a las inferencias que se generan al leer un texto narrativo, la propuesta de Graesser, Singer y Trabasso (1994) resulta interesante. Estos autores plantean que el lector genera una gran variedad de inferencias que le permiten conformar el modelo de situación, es decir, el "mundo" del relato. En cuanto a la taxonomía de inferencias, se

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016  
sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807

postula una serie de inferencias *on-line*, indispensables en la búsqueda de la coherencia local, la global y las explicaciones básicas. Los tipos de estas inferencias *on-line* son: 1) referencial; 2) de asignación de rol en la estructura; 3) antecedente causal; 4) meta superordinada; 5) temática y 6) reacción emocional del personaje. Asimismo, se menciona 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 marco de situación. Dentro de este grupo se ofrece la siguiente clasificación que completa la anterior: 7) consecuencia causal; 8) generación de una categoría a partir de un sustantivo; 9) instrumento; 10) meta subordinada y 11) estado. Si bien los autores sostienen esta bipartición, destacan que es preferible entender el proceso de generación de inferencias como un todo, en el que simplemente unas inferencias tienen más probabilidades de producirse que otras. En este sentido, también se destaca que la generación de inferencias elaborativas está estrechamente ligada a los objetivos del lector en una tarea específica de lectura o bien al género del texto narrativo.

## Objetivos

Contemplando la relevancia de las inferencias en la comprensión, nuestros objetivos fueron: 1) estudiar la generación de inferencias en textos realistas y fantásticos en niños de 11-13 de años; 2) determinar la incidencia del conocimiento previo del género en la producción de inferencias y 3) comprobar la importancia de la producción de inferencias elaborativas para la comprensión profunda de textos ficcionales de género fantástico.

## Método

### Población y muestra

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016  
sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807

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. En la investigación se incluyen como muestra dos cursos de sexto grado y dos grupos de séptimo. En estos cursos 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 muestra estuvo constituida por 28 chicos de cada grado, considerando como un mismo grupo la sumatoria de las dos secciones, que conforman así un total de 56 sujetos.

#### Instrumentos

##### A) Cuentos

Los cuentos incluidos en la prueba fueron cuatro. Se han tomado como textos base Continuidad de los parques de Julio Cortázar (F1) y El sombrero metamórfico de Silvina Ocampo (F2). Los otros dos textos utilizados en la prueba (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 fantástico y, 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 metafórico (R 2).

##### B) Cuestionario 1: 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. En la pregunta 2 se inquirió la frecuencia de

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016  
sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807

lectura. En la 3 se indagó la frecuencia de lectura por género (realista, fantástico y maravilloso). Para todas las preguntas se presentaron opciones de respuestas.

#### C) Cuestionario 2: 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 base como para sus versiones modificadas en cuentos realistas. Para la puntuación de respuestas se le adjudicaron dos puntos a las correctas; uno, a las parcialmente correctas y cero, a las incorrectas.

#### Procedimiento

La prueba experimental se realizó en octubre de 2014, 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. A cada niño se le entregó un dossier de hojas con los dos cuestionarios y dos cuentos (uno fantástico y otro realista), en presentación contrabalanceada, dividiendo cada curso en cuatro, para evitar así efectos de un género sobre el otro y de un texto sobre el otro.

#### Técnicas de procesamiento de la información

Los resultados de los desempeños de los participantes fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS 21.0 para Windows.

#### Resultados y discusión

##### A) Frecuencia de lectura

##### Resultados

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016

sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807

Con el fin de determinar el conocimiento previo de los géneros y la experticia 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.

#### Discusión

La divergencia específica en el caso de la frecuencia de lectura de género fantástico debe ser interpretada como consecuencia no sólo de la experticia lectora en general, sino también como posible reflejo del aprendizaje de las características propias del género y de su instrumentación en los mecanismos de comprensión lectora. En efecto, en el caso de los niños de séptimo grado, la diferencia en las respuestas evidencia la conciencia declarativa del conocimiento de las particularidades del género fantástico y de la posibilidad que tienen de detectar estas características en los textos leídos.

#### B) Generación de inferencia elaborativas de acuerdo al género y al grado

##### Resultados

A partir del análisis, notamos que 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. 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 pero al analizar las diferencias en el género fantástico, los participantes de séptimo obtienen un rendimiento mayor en comparación con los de sexto.

#### Discusión

A partir de estos resultados 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.

#### C) Relación entre la generación de inferencias elaborativas y la frecuencia de lectura

##### Resultados

Los resultados demuestran que, en efecto, la generación de inferencias elaborativas está ligada a la experiencia lectora en 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. Asimismo, 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.

#### Discusión

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.

#### Perspectivas metodológicas de enseñanza

A partir de la discusión de los resultados, surgen varios aspectos que deberían ser considerados para planificar estrategias didácticas que guíen la lectura 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. A partir de esta afirmación se desprende que el hecho de que el lector desarrolle el control sobre el mecanismo de generación de inferencias facilita y favorece la comprensión. En este sentido, una intervención didáctica efectiva es la de hacer consciente el proceso de lectura a través de la práctica del modelado (Sánchez, 2010; Monereo y 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 la 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

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016

sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807

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. 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 para incentivar luego la generación de inferencias en la lectura particular y silenciosa puede ser una herramienta propicia. Asimismo, a través del modelado puede guiarse a los niños para que realicen un uso estratégico de las técnicas que posibilite una lectura comprensiva pero sin un coste cognitivo excesivo y que les permita

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016  
sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807

aprender acerca de las posibilidades de construcción de significados, más allá del objetivo puntual de cumplir con una tarea específica.

Por otro lado, como se ha comprobado en los resultados, uno de los pilares principales en la generación de inferencias, que favorece 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". El "leer para aprender" supone alcanzar la autonomía y el control sobre los mecanismos cognitivos implicados en la comprensión, en función de que aquella experiencia se convierta en experticia (Martínez, Martín y 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. En otras palabras, se debería promover el usar la experiencia de lectura y de escritura en función epistémica y no puramente reproductiva. 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, que les permita -incluso con la eventual interrupción de contradicciones, sorpresas o desconocimientos- un posible control estratégico de los mecanismos involucrados en la comprensión.

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016  
sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807

## **Bibliografía**

Angosto, A., Sánchez, P., Álvarez, M., Cuevas, I. & León, J.A. (2013). Evidence for Top-Down Processing in Reading Comprehension of Children. *Psicología Educativa*, No. 19, pp. 83-88.

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Graesser, A.C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*. Vol. 101, No.3, pp.371-395.

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*. 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*. 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*, Vol. 78, No. 5, pp. 1543-1558.

Martínez, I., Martín, E. y Mateos, M. (2011). Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria. *Cultura y educación*, 23, 3, 399-414.

Monereo, C. y Castelló, M. (1997) *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Edebé.