

XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

# Presentación de una prueba para medir inferencias en comprensión lectora.

Canet Juric, Lorena y Rodríguez, Mariana.

Cita:

Canet Juric, Lorena y Rodríguez, Mariana (2007). *Presentación de una prueba para medir inferencias en comprensión lectora. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-073/96>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e8Ps/sqg>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# PRESENTACIÓN DE UNA PRUEBA PARA MEDIR INFERENCIAS EN COMPRENSIÓN LECTORA

Canet Juric, Lorena; Rodríguez, Mariana  
Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET. Argentina

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar una prueba de evaluación de inferencias en la lectura basada en una tarea experimental de Oakhill (1982). Para ello se tradujeron al español rioplatense cuatro textos con sus correspondientes preguntas respetando cantidad y tipo de inferencias sugeridas en los textos, distancias anafóricas entre las inferencias, grado de explicitud de las anáforas incorporadas, etc. Inicialmente, se tomaron los textos en una prueba piloto a 10 niños pertenecientes a tercer año de EPB de una escuela privada de la ciudad de Mar del Plata, realizándose por último diversas modificaciones lingüísticas y formales. Este instrumento representa una superación en relación a otros que evalúan comprensión lectora puesto que discrimina tipo y complejidad (puente y elaborativas) de inferencias realizadas.

### Palabras clave

Comprensión lectora Inferencias Evaluación

## ABSTRACT

PRESENTATION OF A PROVES TO MEASURE INFERENCES IN READING UNDERSTANDING

The objective of this work is to present a evaluation inferences test in reading based on an experimental task of Oakhill (1982). For it four texts with their corresponding questions were translated to the rioplatense spanish respecting amount and type of inferences suggested in texts, jars distances between the inferences, exactitud degree of anaphoras incorporated, etc. Initially, the texts were taken in a test pilot to 10 children pertaining to third year of EPB of a private school of the city of Mar del Plata, being made finally diverse linguistics and formal modifications. This instrument represents an overcoming in relation to which they evaluate reading understanding since it discriminates type and complexity (bridge and elaborative) of made inferences.

### Key words

Reading comprehension Inference Evaluation

## INTRODUCCIÓN

Existe acuerdo en la literatura en considerar al acto de la lectura como una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos (Andrés, Canet Juric y Urquijo, 2005). La comprensión de un texto implica tres tareas básicas: la *extracción del significado del texto*, la *integración en la memoria de las proposiciones o microestructuras que componen un texto* y la *ejecución de procesos inferenciales*, que implican la construcción de representaciones a partir de los datos explícitos que proporciona un texto, generando una proposición que no está formulada explícitamente en el texto. La realización de inferencias es señalada como un componente fundamental manejado por los lectores hábiles. La evaluación de esta habilidad cognitiva en la comprensión es fundamental ya que varias investigaciones han demostrado que los niños que presentan dificultades en la comprensión lectora, fallan a la hora de realizar inferencias (Cain y Oakhill, 1999; Oakhill, 1982, 1984).

Actualmente, se considera que uno de los problemas dentro del campo de las inferencias es dilucidar cuáles son las tareas experimentales adecuadas que incluyan los aspectos implicados en la realización de inferencias. Según García Madruga et al. (1999), muchas veces los textos no requieren de los lectores inferencias profundas ya que los materiales implican nada más que un procesamiento superficial.

Existen diversos tipos de inferencias, las más utilizadas en la evaluación de la comprensión, son las inferencias *elaborativas* (establecen conexiones entre lo leído y el conocimiento del sujeto), *anafóricas* o *referenciales* (una palabra o una frase se une referencialmente a un elemento previo del texto), *puente* (integran o conectan diversas frases del texto), y *causales* (implican una cadena causal entre el acontecimiento referido y el pasaje previo) (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Garate, 1999, Graesser et al., 1994).

Cain et al. (2001) investigaron la relación entre las habilidades de comprensión lectora en niños utilizando un procedimiento que controlaba las diferencias individuales de conocimiento general. Para tal fin se les mostraba una historia con múltiples episodios y se evaluaba su habilidad para realizar dos tipos de inferencias: inferencias cohesivas, que son fundamentales para una comprensión adecuada del texto, e inferencias elaborativas, que están relacionadas con la representación del texto pero que no son fundamentales para la comprensión. Existe una fuerte relación entre las habilidades de comprensión y la habilidad para realizar inferencias.

Es común dentro del ámbito educativo que la evaluación de estos procesos cognitivos involucrados en la lectura se suele realizar con la prueba denominada PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2000).

En una aplicación anterior de este instrumento a 524 sujetos (Andrés, Canet Juric, e Introzzi, 2006) se comprobó que las medias de respuesta a las preguntas inferenciales eran superiores a las medias de respuestas de preguntas literales (x: 1,71 inferenciales; x: 1,64 explícitas). Las explicaciones de estos resultados son las siguientes: el PROLEC utiliza una medición de distintos tipos de inferencias, con diferentes grados de dificultad. Las inferencias de tipo elaborativas presentan

mayor dificultad ya que son consideradas de tipo no modulares y no obligatorias lo que implica no sólo mayor facilidad en el procesamiento sino dificultad en establecer *la respuesta correcta* para una pregunta, ya que depende de cada sujeto. En el instrumento original, se considera una sola opción como respuesta posible, en tanto estas inferencias suponen, por definición, la posibilidad de más de una respuesta. A diferencia de las anteriores, las inferencias anafóricas pronominales son consideradas automáticas lo que supone menor grado de dificultad en la respuesta. Todo esto genera diversos grados de dificultad a lo largo del instrumento que no son tenidos en cuenta, no sólo en la puntuación sino en la interpretación de los resultados. También se pudo comprobar la existencia de preguntas literales tomadas como inferenciales, lo cuál explica un incremento de las medias en las respuestas a las preguntas inferenciales. Esta interpretación se debe a que la información considerada inferencial está contenida en el mismo texto de forma totalmente explícita. Para una exploración exhaustiva de la comprensión lectora deberían utilizarse instrumentos que controlen los efectos de la memoria y la generación de inferencias de distinto orden de complejidad. El objetivo de este trabajo es presentar una prueba de evaluación de inferencias en la lectura, basada en la prueba original de Oakhill (1982; Oakhill y Kyle, 1999). Esta prueba consistía en la presentación de varios textos con preguntas que referían a información literal e información implícita en relación al texto. Los textos tenían dos preguntas literales y cuatro inferenciales (dos elaborativas y dos inferencias puente), precedidas por una historia que funcionaba como entrenamiento (Oakhill, Cain y Bryant, 2003).

La evaluación de esta habilidad cognitiva en la comprensión es fundamental ya que varias investigaciones han demostrado que los niños que presentan dificultades en la comprensión lectora, fallan a la hora de realizar inferencias (Cain y Oakhill, 1999; Oakhill, 1982, 1984).

#### TAREA ORIGINAL

La tarea original estaba compuesta por tres historias cortas y seis preguntas que evaluaban información literal e inferencial. Para cada texto, había dos preguntas para medir la memoria sobre los hechos narrados en los textos y cuatro inferenciales. Dos de esas preguntas inferenciales evaluaban la habilidad de los niños de integrar información de dos oraciones (inferencias puente) y las otras dos evalúan su habilidad de rellenar con conocimiento general del mundo información ausente en el texto (inferencias elaborativas). Ambos tipos de inferencia requieren una comprensión más profunda que las preguntas literales, porque las preguntas inferenciales demandan la integración de información del texto y/o la sustitución de información del texto con información general, mientras que las preguntas literales pueden ser respondidas usando información más superficial del texto.

#### MODIFICACIONES DE LOS TEXTOS

La tarea final consta de 4 textos y una historia de ejercitación, en donde también hay 6 preguntas por texto (dos literales y cuatro inferenciales). Los cambios efectuados en las historias mantuvieron la clasificación entre inferencias elaborativas e inferencias puente (respetando también la distancia entre las oraciones miembro de la tarea puente) y se podrían dividir en generales y particulares. Los cambios generales consistieron en generar una consigna adecuada al contexto, prefiriéndose la utilización del voceo en las consignas que indicaran la ejecución de acciones.

Se modificaron determinadas palabras o frases que resultaban de escaso uso en el contexto en el que se aplicó el instrumento (ej. *muelle* por *edificio*, *jumper* por *vestido*) o que no tuvieran una denominación inequívoca en español (por ejemplo, *candy floss* por *pochoclo*). Tratando de mantener siempre la representación semántica operando como base del texto.

Se eliminaron expresiones verbales claramente distintivas del idioma inglés (Ej: *se duchó* por *had a shower*).

Se eliminaron las repeticiones de sujeto comunes en el idioma inglés, dejándose la figura del sujeto virtualmente presente (sujeto tácito). Por ejemplo la siguiente oración: "*Jake was very hungry when he got home...*" fue sustituida por la oración "*Estaba muy hambriento cuando llegó a su casa...*"

Se incluyeron algunos conectores anafóricos (ej: ella, igual, etc.) para darle mayor cohesión al texto presentado, teniendo en cuenta el grado diverso de dificultad que presentan los diversos tipos de anáforas. Las inclusiones anafóricas efectuadas, fueron de tipo nominales como los pronombres (Ej: ella), se cree que estos poseen una dificultad mayor ya que no tiene una similitud uno a uno con su antecedente en el texto (Ej: Ella por Lucía). No se incluyó en estos conectores en partes del texto en donde hubieran localizadas inferencias puente para no generar un efecto facilitador en las mismas. Esto es así ya que según los modelos de activación el grado de explicitud de la expresión anafórica va a facilitar o entorpecer la recuperación del antecedente, dado que la información que proporciona desencadena los procesos de potenciación y supresión y estos actuarán con más fuerza cuanto mayor sea la similitud entre la anáfora y su antecedente (Borzzone, 2005). Por su parte Marotto y Duarte (1999 en Borzzone, 2005) encontraron que en español, la explicitud anafórica (anáfora de repetición versus anáfora cero) y la distancia referencial tienen un efecto significativo sobre las latencias de reconocimiento del antecedente e interactúan entre sí.

Luego de las modificaciones, los textos fueron sometidos al arbitrio de expertos y por último, se tomaron en una prueba piloto a niños de 8 y 9 años, los resultados preliminares indican la bondad del instrumento para discriminar preguntas literales e inferenciales, y dentro de estas últimas, se puede observar una dificultad mayor de las preguntas inferenciales de tipo elaborativa (un ejemplo de texto de entrenamiento figura a continuación).

En la administración se sugiere mantener el texto frente al niño para controlar las variables relacionadas con la memoria. Si no, en lugar de evaluar comprensión se evalúa recuerdo a través de una prueba de memoria, de manera que si hay déficit no pueden ser atribuidos específicamente a un déficit en la comprensión (Raiter y Jaichenco, 2002). También se aconseja tomar un medida total de tiempo de ejecución de las tareas o por historia, ya que puede ocurrir que existan niños con desempeños similares evidenciados en dos protocolos, pero tiempos de ejecución completamente distintos.

#### UN EJEMPLO DE TEXTO TERMINADO

Hoy era el gran juego, el último partido de la temporada. Falta solamente un minuto para terminar el partido y ningún equipo había marcado un tanto aún. Cuando Juan tiró el penal, la gente observaba en silencio. El arquero no atajó la pelota y la multitud aclamó y gritó. Juan había anotado el gol de la victoria. Sus compañeros de equipo estaban muy felices.

Después del juego, ambos equipos se fueron al vestuario. Juan tomó el champú y la toalla se fue a bañar. Después, puso sus cosas en su bolso y se fue a su casa.

Cuando llegó estaba tan hambriento que se abalanzó sobre los estantes de la cocina y encontró galletitas. Como había jugado tan bien esa tarde, la mamá le preparó su comida favorita. Pero Juan no tenía hambre y ni siquiera tenía lugar para las papas fritas.

#### PREGUNTAS

¿Quién anotó el gol de la victoria? (literal)

¿Qué encontró Juan en los estantes de la cocina de su casa? (literal)

¿Cuál era la comida favorita de Juan? (puente)

¿Dónde puso Juan su champú después de ducharse? (puente)

¿Qué deporte estaba jugando Juan? (elaborativa)

¿Por qué Juan no estaba hambriento a la hora de cenar? (elaborativa)

## CONCLUSIÓN

La comprensión es un proceso complejo en donde intervienen diversas variables de diverso índole. Este proceso es uno de los conocimientos más evaluados dentro del ámbito educativo por lo tanto es muy importante poder tener medidas confiables que den cuenta del rendimiento de los procesos inferenciales que se dan ella y que contribuyen a explicar gran parte del fracaso lector general. Las tareas de inferencias de Oakhill (1982) parecen proporcionar un panorama completo del desempeño de esta función y las modificaciones hechas a las mismas parece hacerlas pausibles de administrar en un contexto español. Se espera que la administración de este instrumento en un número mayor de niños proporcione datos en relación a la validez y la confiabilidad de estas tareas de investigación y se puedan hacer extensibles al campo del diagnóstico en lectoescritura en general, y comprensión lectora en particular.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDRÉS, M.L.; CANET JURIC, L. y URQUIJO, S. (2005, junio). Teorías y métodos de enseñanza de la lectoescritura. Perspectivas de la Psicología Cognitiva En L. Canet Juric (coordinador), Psicología Educativa. Sesión Temática realizada en el 30 Congreso Interamericano de Psicología. Sociedad Interamericana de Psicología. Hacia una Psicología sin fronteras. Buenos Aires, Argentina.
- ANDRÉS, M.L.; CANET JURIC, L.E; INTROZZI, I. (2006). Modificación de una prueba para evaluar los procesos intervinientes en la lectoescritura. Sesión Temática realizada en el Primer Encuentro de evaluación Psicológica y Educativa. Córdoba, Argentina.
- BELINCHÓN, M.; IGOA, J.M. y RIVIÈRE, A. (1994). Psicología del lenguaje: Investigación y Teoría. Valladolid: Trotta. Colección Estructuras y Procesos. Serie Cognitiva.
- BORZONE, A.M. (2005). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia. *Interdisciplinaria*, 22, 2, 155-182.
- CAIN, K., y OAKHILL, J.V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading & Writing*, 11, 489-503.
- CAIN, K.; OAKHILL, J.V. y BRYANT, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-41
- CUETOS, F.; RODRIGUEZ, B. y RUANO, E. (2000). Evaluación de los Procesos Lectores. Madrid: TEA Ediciones.
- CUETOS, F. y VALLE, F. (1989). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*. 44, 3-19.
- GARCÍA MADRUGA, J.A.; ELOSÚA, M.R.; GUTIÉRREZ, F.; LUQUE, J.L. y GARATE, M. (1999). Comprensión lectora y Memoria Operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona: Temas de Psicología. Paidós.
- GRAESSER, A.C.; SINGER, M.; TRABASSO, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395
- MOLINARI MAROTTO, C. (2000). Introducción a los Modelos Cognitivos de la Comprensión del Lenguaje. Buenos Aires: Eudeba.
- OAKHILL, J. (1982). Constructive processes in skilled and less-skilled comprehenders. *British Journal of Psychology*, 73, 13-20.
- OAKHILL, J.; CAIN, K. y BRYANT, P. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and cognitive processes*, 18 (4), 443-468.
- OAKHILL, J. y KYLE, F. (1999). The relation between phonological awareness and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 152-164.
- PIACENTE, T. (2005). Trastornos del Aprendizaje del Lenguaje Escrito. Ficha de circulación interna. (Disponible en Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología, Calle 48 entre 6 y 7. CP: 1900, La Plata, Buenos Aires).
- RAITER, A. y JAICHENCO, V. (2002). Psicolingüística. Elementos de adquisición, comprensión, producción y alteraciones del lenguaje. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- SÁNCHEZ (1999). Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos de evaluación e intervención. Madrid: Ciudad Nueva.