

Estrategias inferenciales: experiencia años 2017 y 2018 en la Facultad de Odontología de la UNLP

Sonia Tosti, Anahi Peñalva, Analía Cecho, Jorge Dettbarn y Marcelo Moneo

Facultad de Odontología UNLP

anahipenalva@gmail.com, sobetis@yahoo.com.ar, analiacecho@gmail.com.ar,
jorgedettbarn@gmail.com, moneo933@yahoo.com.ar

Este tema pertenece al Proyecto acreditado en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) titulado Comprensión de textos: experiencia educativa en alumnos de la asignatura Fisiología

RESUMEN:

La significatividad y la inferencia guardan estrechos vínculos en el desarrollo de la comprensión textual. Objetivo: determinar el desarrollo de inferencias macroestructurales en una población 44 varones y 50 mujeres, cursantes de Fisiología en los años 2017 y 2018 en la FOUNLP, a quienes se les suministró una copia textual de parte de un libro de Fisiología y se les solicitó: colocarle un título y dos subtítulos, y escribir un resumen sobre la misma.1) Con respecto a los títulos: en el año 2017 28 % de varones y 10% de mujeres no cumplieron la consigna. En el 2018 no lo hicieron 30 % de varones y 6% de mujeres. Colocaron el título pertinente en el 2017 37 % de varones y 57 % de mujeres, en el 2018 lo hicieron 40% de varones y 52% de mujeres.2) Con respecto a los subtítulos: en el año anterior el 28% de varones y 10% de mujeres no cumplió la consigna y en el actual, 20% de varones y 15% de mujeres no cumplieron la consigna. No hubo estudiantes que colocaran la totalidad de los subtítulos.3) En relación a los resúmenes: fueron clasificados según taxonomía de Viramonte y Carullo, con estos resultados: **año 2017** Varones (44): Información incompleta e interpretación errónea 22%; copia de segmentos de todo el texto 19%; información reformulada, bien jerarquizada, casi completa 14%. Mujeres (50): Copia de segmentos de todo el texto 32%; información incompleta e interpretación errónea 17%; información reformulada, bien jerarquizada, casi completa 15%; **año 2018:** Varones (44) información incompleta e interpretación errada 18%, copia de segmentos de todo el texto 10%; información reformulada, bien jerarquizada, casi completa 18%; Mujeres v(50) Copia de segmentos de todo el texto 30%, información incompleta e interpretación errónea 20%; información reformulada, bien jerarquizada, casi completa 18%.

Palabras claves: comprensión textual fisiología títulos subtítulos

INTRODUCCION:

El texto escrito es un producto cultural constituido por palabras que el ser humano construye cuando desea transmitir un mensaje, un discurso, una narración, un tema académico, etc. La palabra texto ha sido usada con distinto significado al que hoy le confieren la didáctica y la lingüística. Actualmente se lo conceptualiza como una unidad comunicativa cifrada en uno o varios códigos, porque constituye un lugar de encuentros, donde dos o más sujetos que tienen la intención de comunicarse mediante palabras coparticipan en procesos de construcción de unidades verbales coherentes. Avendaño y Perrone (2009) explican: “*Texto es toda unidad de comunicación, cifrada en uno o varios códigos, concluida y autónoma, configurada por un contenido y un espacio retórico*”.

Al analizar esta definición encontramos:

- **unidad de comunicación** porque se trata de una secuencia de signos que produce sentido.
- **cifrada en uno o varios códigos** que implica que no siempre la secuencia de signos está constituida por letras (por ejemplo, las señales de tránsito).
- **concluida y autónoma** que significa que el texto es portador de un sentido pleno por sí mismo, es decir, no es necesario apelar a instancias superiores que le den sentido.
- **configurada por un contenido y un espacio retórico** que significa que todo texto contiene un conjunto de informaciones, pero los datos se presentan en función de convenciones asociadas a los interlocutores; es decir, varios textos pueden referirse al mismo contenido pero organizarlos de manera distinta.

Para que un acto comunicativo sea considerado un texto, deberá cumplir con ciertas propiedades textuales: una de ellas es la *cohesión* que se relaciona con los enlaces entre las partes de dicho texto; un texto cohesivo es un texto “ordenado” en su forma. Otra propiedad que interesa explicar es la *coherencia*, que se presenta en un nivel de mayor profundidad y se halla estrechamente vinculada al sentido, con el valor semántico de las unidades que lo constituyen. Un texto coherente será aquel donde exista una jerarquía semántica.

MARCO TEORICO:

El ser humano tiene una tendencia natural a buscarle sentido, coherencia y explicación a lo que percibe, basándose en sus conocimientos y experiencias previas. Afirman Gomez Macker y Peronard, (2008):

Sólo cuando se logra cierta coincidencia entre lo percibido y lo sabido, aquello adquiere sentido para nosotros. Si se carece de los conocimientos que permitan interpretar satisfactoriamente lo observado, se recurre por analogía a situaciones conocidas y se infiere la información faltante.

La vinculación entre conocimientos previos y comprensión lectora es una de las cuestiones más importantes en las investigaciones sobre lectura: la comprensión del grupo de palabras pertenecientes a una disciplina facilita la comprensión del texto, pero los conocimientos deben activarse: esto implica darles significado, integrándolos con experiencias y con el contenido del texto. El estudio del rol de los conocimientos previos, su forma de almacenamiento y recuperación, ha proporcionado el fundamento teórico para prácticas educativas que buscan facilitar la comprensión a partir de las experiencias del propio estudiante. Las interconexiones afectivas o semánticas entre las palabras nuevas y el léxico ya conocido, y la profundización y activación del procesamiento son dos factores de decisiva importancia en la enseñanza del léxico. Este proceso conlleva el de aprendizaje significativo, concepto acuñado por Ausubel, donde se posibilita una relación no arbitraria y sustantiva entre lo que se sabe y lo que se pretende aprender.

Los signos, o sea las letras que forman la palabra, constituyen construcciones arbitrarias que sirven para designar algo, que luego es descifrado y leído si se cuentan con las referencias que le dan sentido; su función es fundir y abrazar significante y significado en una sola palabra. Se denomina significado a la comprensión mental de lo que denota el sonido transmitido; el concepto que forma como representación¹ mental de lo que representa el significante, es decir, la materialización del sonido. Se considera que para conocer el significado de una palabra nueva básicamente se recurre a herramientas como diccionarios y/o libros y luego se la incluye en una categoría con otras palabras conocidas que integran el concepto significado por esa palabra. La capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto se denomina *decodificación*. Este término involucra tanto el reconocimiento de palabras como la asignación de pronunciación, habilidades que se apoyan en el manejo de las

¹ Martí, citado por Espinoza, Casamajor y Pitton (2009 p. 73) sostiene que el complejo proceso de internalización o apropiación del mundo comienza con la interacción del sujeto con una realidad externa, que va a constituir una realidad psicológica interna, las denominadas representaciones del sujeto. Cuando se finaliza una lectura se tiene una representación integral de la narración, descripción o explicación; esta representación deriva de la capacidad del lector de agrupar las informaciones particulares en un modelo unitario y coherente, integrándolo con sus propios conocimientos.

reglas de conversión grafema² – fonema y en la posesión de un vocabulario ortográfico. La *comprensión* implica la capacidad de alcanzar el significado global del texto. Se trata de un proceso mental constructivo e intencionado, donde el lector elabora la interpretación de los significados.

La discriminación entre ambos procesos (de decodificación y de comprensión) permite contrastar, desde un punto de vista cognitivo, los procesos de bajo nivel característicos de la decodificación (automáticos y con bajo consumo de recursos), con los procesos de alto nivel (no automáticos y con alto consumo de recursos) propios de la comprensión de textos.

En la ejecución lectora, si el sujeto para llegar al significado de cada palabra sólo identifica el valor fonético de las agrupaciones de letras, está alcanzando una decodificación sin comprensión, está utilizando una estrategia subléxica, que carga mucho la memoria a corto plazo y dificulta la comprensión. La aplican los niños en sus primeras aproximaciones lectoras, los adultos alfabetizados tardíamente o las personas con dificultades disléxicas. Por medio de una segunda estrategia, denominada léxica, el sujeto procesa en paralelo las letras como rasgos distintivos de la palabra escrita en una sola fijación totalizadora, mejora su comprensión lectora, pero sigue sobrecargando su memoria a corto plazo, pues procesa unidad por unidad léxica, lo que le permite sólo una lectura de comprensión literal, apegada al discurso textual y a poca velocidad. Usando una tercera estrategia, llamada supraléxica, el lector avanza anticipando los significados de las palabras logrando una comprensión inferencial, es decir la marcha lectora que anticipa los significados, que es en sí misma una compleja red de inferencias que se despliegan a partir de los primeros indicios semánticos de la lectura, rótulos y oraciones iniciales. No hay textos totalmente explícitos: existen vacíos informacionales que el lector completa utilizando sus referencias; de esta manera se produce una coherencia que relaciona todos los párrafos entre sí y las oraciones dentro de cada párrafo.

Desde el punto de vista filosófico, la inferencia es “*el paso de un conjunto de proposiciones a otro, el primer conjunto puede llamarse la clase de las premisas y el segundo, la clase de las conclusiones.*” (Bung) citado por Giovanni Parodi (2014). En esta definición se refiere a una estructura de dos premisas y una conclusión y apunta a la inferencia como una entidad lógica formal que enfatiza la estructura en los tres niveles mencionados (dos premisas y una conclusión).

Ferrater Mora citado por el mismo autor, considera a la inferencia como

² Grafema unidad mínima indivisible de una lengua o sea la letra
Fonema: cada sonido simple del lenguaje hablado

el conjunto de todos los procesos discursivos mediatos e inmediatos. En el primer caso se origina la inferencia mediata y entre los procesos discursivos inmediatos o complejos se encuentran la deducción, la inducción y el razonamiento por analogía y se concluye una proposición por medio de otra u otras, en cambio, en la inferencia inmediata se concluye una proposición a partir de otra sin intervención de una tercera

La inferencia se utiliza en distintas disciplinas para generar o probar preposiciones o hipótesis desde lo particular hacia lo general, es decir, cuando se realiza un razonamiento inductivo o cuando se infiere desde lo general a lo particular, donde se produce un razonamiento deductivo. Abusamra, Ferreres y Raiter (2010) reflexionan sobre la inferencia desde una perspectiva psicolingüística y la define como

el conjunto de procesos que – a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee – un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado.

Como vemos, esta es una definición que señala la concepción de la inferencia como proceso; asimismo, se puede concebir como producto. Desde esta perspectiva las inferencias son representaciones mentales a las que se arriba una vez ejecutado el proceso.

Las estrategias constituyen representaciones cognitivas globales de los medios para alcanzar una meta y necesitan ser aprendidas y ejercitadas antes de automatizarse. Sacerdote y Vega (2008) definen las estrategias inferenciales como

esquemas flexibles orientados hacia la comprensión y adquieren una gran importancia a partir de la concepción de comprensión como comprensión activa, es decir aquella comprensión donde se produce un intercambio de ideas entre el lector y el autor y en la situación determinada por la intención del lector y en algunos casos, por la necesidad de resolver algún problema .Si estas estrategias no se ejercitan, los implícitos se retienen solamente en la memoria a corto plazo, ya que no se produce el andamiaje necesario para que permanezcan en la memoria a largo plazo.

Uno de los procesos superiores más productivos desde un punto de vista cognitivo, es la capacidad de razonar, de elaborar inferencias, reconociendo la existencia de cierta información no explicitada a partir de otra que si lo está. Como se aprecia, son las inferencias un núcleo

vital del proceso de comprensión lingüística. Algunas de ellas son automáticas, otras más conscientes y algunas podrán ser concientizables cuando el caso lo requiera.

La generación de inferencias permite la reposición de la información no explícita, la asignación del significado de una palabra en base al contexto en el cual se inserta o la desambiguación³ del significado de una palabra polisémica; por lo tanto, siempre se refiere a la inclusión de información en la representación mental del texto sin que medie una explícita inclusión en el mismo. El proceso de construcción de una interpretación de los significados que emergen del texto debe ser elaborado por nosotros, como lectores activos; es decir, se hace posible porque rescatamos lo que está implícito dando lugar a un proceso de construcción de inferencias.

Algunas inferencias son solamente conjeturas basadas en el conocimiento, que pueden emerger uniendo recuerdos, experiencias y esquemas mentales a la necesidad de darle sentido a lo que se percibe, pudiendo inferir ideas que le permitan dar una cierta coherencia e interpretar lo que se lee. La importancia que tienen los procesos inferenciales radica en que permiten obtener información indispensable para la interpretación del texto.

El período de adultez es el adecuado para el razonamiento analítico que considera todas las premisas necesarias y posibles para llegar a una conclusión lógica y verdadera; no obstante, Piaget, citado por Giovanni Parodi (2014), señala que en la niñez y adolescencia se presentan ciertos procesos intelectuales análogos a los procesos inferenciales. Esta actividad cognitiva es denominada “pre-inferencia”

En el aula, los niños tienen oportunidad de desarrollar sus competencias racionales a través de la resolución de problemas que requieren de este mecanismo mental que les permite relacionar evidencia, fórmulas, datos o proposiciones entre sí como probables o igualmente válidas.

Asimismo Abusamra, Ferreres y Raiter (2010) explican el desarrollo de esta habilidad para generar estos procesos inferenciales en los niños:

La habilidad para generar inferencias se asocia con el nivel de madurez alcanzado en la lectura: los niños pequeños resuelven un número inferior de inferencias que los niños de mayor edad. La capacidad de extraer la información no disponible en la superficie parece ser decisiva, aún en niveles muy elementales.

³ Implica especificar términos imprecisos

Cuando infiere, el lector construye proposiciones nuevas a partir de proposiciones ya dadas; esas construcciones son fundamentales para darle sentido al texto. Sostiene León Gascón (2003): *“gracias a las inferencias, el lector reorganiza la información leída dentro de una representación estructurada que, de una manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global”*.

La construcción de sentido se halla relacionada a la construcción de significados, mediante el uso de representaciones mentales por parte del lector. La significatividad y la inferencia guardan estrechos vínculos en el desarrollo de la comprensión textual; se trata de una dialéctica inconsciente y espontánea que opera en la mente del lector luego o en forma simultánea a la decodificación: la significatividad es la base desde la cual se generan las inferencias, y a su vez, las inferencias generan cada vez nuevos significados a partir de otros.

Pipkín Embón y Reymoso (2010) consideran que los procesos inferenciales.:

-Son los que dan sentido al léxico en el contexto del texto

-Posibilitan relacionar frases con proposiciones

-Completan la información ausente en el texto

Entonces, inferir es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido e implica una constante producción de inferencias. Estas inferencias se comparan con huecos a ser rellenados, donde solamente podemos constatar el resultado del proceso. Al concluir el mismo, la indagación posterior no se puede realizar en forma directa, sino a través del recuerdo, como respuestas a preguntas acerca del texto, la narración del texto a un compañero, si anticipa secuencias o si define palabras desconocidas.

Existen varios sistemas de inferencias que constituyen diversas taxonomías.

Las inferencias tienen lugar en situaciones variadas y poseen distintos grados de complejidad. Favorece ir de los hechos a una explicación o de un argumento a otro y permite que se elaboren conclusiones. En ese proceso, podemos destacar dos fases: una de hipótesis o predicción, vinculada con la intuición y la imaginación y otra, que constituye la confirmación de la hipótesis, que señala un proceso inferencial. Sacerdote y Vega (2008) citan como ejemplo de esto cuando Arquímedes salió de su bañera gritando “eureka” (*lo encontré*). En ese momento confirmó su hipótesis de que todo cuerpo sumergido en un fluido experimenta un empuje hacia arriba igual al peso del fluido que desaloja.

Si las estrategias inferenciales no se ponen en juego no se produce el anclaje necesario para que los conocimientos permanezcan en la memoria a largo plazo y se almacenen en la memoria a corto plazo.

Pipkín Embón y Reynoso (2010) describen tres factores involucrados en el procesamiento inferencial que son el tiempo – lector, edad e instrumentos y tareas.

a) Tiempo – lector:

Las inferencias pueden activarse *durante* la lectura.

Pueden elaborarse *durante la reconstrucción* de los contenidos de los textos.

Pueden procesarse *después* de la lectura

b) Influencia de la edad:

Para Singer (1990) citado por Pipkín Embón y Reynoso (2010), la edad constituye un factor de regulación de las fuentes cognitivas, pero que actúa con otros factores.

c) Instrumentos y tareas:

Mc Coon y Rarclift (1990), citados por Pipkín Embón y Reynoso (2010), afirman que no queda claro si los resultados de la producción responden a los tipos de inferencias procesadas, si responden a los requerimientos de la prueba o a los momentos en que se presentó la prueba.

Enseñar a realizar inferencias es muy importante; las estrategias para enseñar inferencias surgieron específicamente y adquirieron importancia a partir de la concepción de la comprensión como “*comprensión activa*”. En realidad. Las definiciones cognitivas del acto de leer acentúan progresivamente la intervención del lector en tal acto. Afirma Rudell en The Literacy Dictionary (citado por Braslavsky 2008):

La comprensión es un proceso en que el lector construye significados interactuando con el texto a través de la combinación de conocimientos y experiencias previas; información disponible en el texto; interacciones o comunicaciones inmediatas recordadas o anticipadas.

Se trata, de una *comprensión activa*, de un intercambio de ideas que se produce entre el lector y el autor y en la situación determinada por la intención del lector y en algunos casos, por la necesidad de resolver un problema que puede tener cuando aborda un texto. Es decir, no se trata de encontrar la significación en el texto, sino de que quien lee y quien escribe construya la significación que está entre líneas. Si cuando se lee, el significado se extrae del texto, se trata de una apropiación literal del pensamiento del autor, en forma receptiva, por lo cual se considera que responde al concepto de *comprensión pasiva*. Este tipo de comprensión no

generaría en el lector problemas de significación; con lecturas examinatorias, que propicien el aprendizaje memorístico sería relativamente fácil recordar su contenido. Aquí no se activan los procesos de pensamiento del lector y menos aún sus posibilidades de realizar procesamientos inferenciales.

Para el desarrollo de estrategias de enseñanza de las inferencias, tuvieron gran relevancia las investigaciones sobre la gramática del texto y la teoría del discurso, así como investigaciones pedagógicas realizadas en el contexto áulico. Otras prácticas asociadas a las estrategias inferenciales son las de discusión, interacción y generación de preguntas.

Dentro de los procesos inferenciales, podemos encontrar, entre otras, inferencias macroestructurales. Se reconoce que todo discurso mantiene una unidad temática en su desarrollo: esto se conceptualiza como la macroestructura del texto y se define como *“la representación abstracta de la estructura global del significado del texto. La macroestructura está constituida por las macroproposiciones o ideas fundamentales explícitas e implícitas del texto”*. (Lacón de Lucia, Muller de Russo y Prestinoni de Bellora 2005).

Las estrategias macroestructurales son usadas por el lector para vincular el significado de una proposición con la anterior y la posterior, posibilitando así la coherencia. Además estas estrategias macroestructurales son utilizadas para resumir la información e identificar la idea principal o macroestructura semántica. Como la comprensión lectora involucra conocer el sentido del texto, para poder almacenarlo en su memoria, el lector debe realizar procesos basados en representaciones proposicionales y descubrir cuál es la información relevante y cual no lo es. Las secuencias semánticas se resumen mediante unas pocas macroproposiciones o unidades semánticas jerárquicamente estructuradas. Esta información, seleccionada como principal, conformaría un texto base coherente que se podrá conservar en la memoria a largo plazo.

El resumen constituye uno de los más seguros indicadores de comprensión textual. No puede llegar a ella quien no haya captado la unidad temática del texto y sus sentidos. Asimismo Perelman (2008) afirma que *“un resumen constituye una representación donde se construye la estructura global del significado, usando información para arribar a una interpretación.”*

Para realizar un resumen jerarquizamos la información, tomamos decisiones sobre que omitir o eliminar, como condensar y reformular lo que debe quedar para ser semánticamente importante. Según Payol, citado por Viramonte de Ávalos y Carullo de Díaz, (2008):

el resumen implica por una parte, extraer las informaciones esenciales de un texto, manteniendo las relaciones en las que ellas participan y por otra, reformular estas informaciones en un nuevo texto cohesivo y coherente.

A la vez, Peronard, citado por Viramonte de Avalos, recuerda que “*un buen resumen revela comprensión de la naturaleza jerárquica del texto fuente a partir de lo que el lector ya sabe*”.

Generalmente, si se comienza a leer un texto que tiene un determinado título o cuyo tema principal se conoce, se activan los conocimientos previos y se forma una representación del contenido que facilita enormemente la comprensión. Sellán, Sanz de Benito y Valle Arroyo, citados por Abusamra, Ferreres y Raiter (2010)), han comprobado en sus investigaciones que la inclusión de un título o dibujo ha servido como marco de interpretación y ha permitido activar la información necesaria para comprender y almacenar los contenidos. Es decir, si la información que leemos la organizamos en nuestra mente, podemos considerar asignarle un título. La asignación de títulos y subtítulos constituye una estrategia macroestructural o de coherencia global.

OBJETIVO:

Determinar el desarrollo de inferencias macroestructurales en un grupo de estudiantes.

METODOLOGIA:

El grupo de estudiantes se conformó con 44 varones y 50 mujeres, cursantes de Fisiología en los años 2017 y 2018 en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, a quienes se les suministró una copia textual de dos segmentos de la sección I (sistema Respiratorio) del libro *Bases Fisiológicas de la Práctica Médica*, cuyos autores son Dvorkin M y Cardinali D (2010). Se les solicitó colocar un título y los subtítulos a esa copia textual. También se les pidió escribir un resumen sobre la misma. Para determinar si los estudiantes realizaron procesos inferenciales, se evaluó si cumplieron la consigna de colocar el título y los subtítulos pertinente/s. Con respecto a los resúmenes, fueron clasificados según la taxonomía de Viramonte de Avalos y Carullo de Díaz, que se ha sintetizado de la siguiente manera:

- a) Información incompleta e interpretación errada parcialmente o el sentido del texto.
- b) Copia literal e incompleta de segmentos que arman un texto incompleto en su esencia temática
- c) Copia de segmentos de todo el texto, desconociendo el principio de brevedad
- d) Descripción temática errada, con distorsión del sentido del texto.
- e) Información reformulada, bien jerarquizada, cuasi completa

- f) Información incompleta y mal jerarquizada, con elementos secundarios como principales o solamente el principio y el final del párrafo.
- g) Copia de segmentos mal seleccionados, que no son importantes para captar el sentido del texto.

RESULTADOS:

1) Con respecto a los títulos: en el **año 2017** un 28 % de varones y un 10% de mujeres no cumplieron la consigna. En el **2018** no lo hicieron un 30 % de varones y un 6 % de mujeres. Colocaron el título pertinente (Sistema Respiratorio) en el **2017** un 37 % de varones y un 57 % de mujeres, mientras que escribieron “Respiración” un 15% de varones y un 23% de mujeres. Situaron otros títulos como “Dinámica Respiratoria”, “Acto respiratorio”, etc. un 19 % de varones y un 9 % de mujeres. En el **2018** colocaron el título pertinente (Sistema Respiratorio) un 40% de varones y un 52% de mujeres, mientras que escribieron “Respiración”, un 20 % de varones y un 12 % de mujeres situaron otros títulos como “Ventilación pulmonar”, “Mecánica respiratoria” “ventilación alveolar”, etc. un 29 % de varones y un 18% de mujeres.

2) Con respecto a los subtítulos: en el año anterior un 28% de varones y un 10% de mujeres no cumplió la consigna y en el actual, un 20% de varones y un 15% de mujeres no cumplió la consigna. No hubo estudiantes que colocaran la totalidad de los subtítulos en ningún caso.

En el año **2017**, los subtítulos más aproximados (Volúmenes y Capacidades – Espacios muertos) conformaron un 9% en los varones y un 15% en las mujeres. Los demás subtítulos fueron muy variados. En el año **2018**, los subtítulos más aproximados (Volúmenes y Capacidades y Ventilación pulmonar) constituyeron un 17% en varones y un 14 % en mujeres. Los demás títulos fueron muy diversos.

3) Con respecto a los resúmenes: fueron clasificados según la taxonomía de Viramonte de Avalos y Carullo de Díaz, con estos resultados: **año 2017** Varones (44): Información incompleta e interpretación errada del sentido del texto un 22%; copia de segmentos de todo el texto, desconociendo el principio de brevedad, un 19%; información reformulada, bien jerarquizada, casi completa un 14%, descripción temática errada con distorsión del sentido del texto, un 14%; información incompleta e interpretación errada parcialmente o el sentido del texto, un 17%; copia literal e incompleta de segmentos que arman un texto incompleto en su esencia temática, un 15%; copia de segmentos mal seleccionados, que no son importantes para captar el sentido del texto, un 14%, información incompleta y mal jerarquizada con elementos secundarios como principales o solamente el principio y el final del párrafo, un 5%. Mujeres (50): Copia de segmentos de todo el texto desconociendo el principio de brevedad, un

32%; información incompleta e interpretación errada parcialmente o el sentido del texto, un 17%; información reformulada, bien jerarquizada, casi completa 15%; %; copia de segmentos mal seleccionados que no son importantes para captar el sentido del texto 14%, información incompleta y mal jerarquizada con elementos secundarios como principales o solamente el principio y el final del párrafo. un 5%. Con respecto al **año 2018**: Varones (44) información incompleta e interpretación errada del sentido del texto, un 18%, copia de segmentos de todo el texto desconociendo el principio de brevedad, un 10%; información reformulada, bien jerarquizada, casi completa 18%, descripción temática errada con distorsión del sentido del texto, un 14%; copia literal e incompleta de segmentos que no son importantes para captar el sentido del texto, un 15%; copia de segmentos mal seleccionados que no son importantes para captar el sentido del texto 18%, información incompleta y mal jerarquizada con elementos secundarios como principales o solamente el principio y el final del párrafo. un 9%. Mujeres (50): Copia de segmentos de todo el texto, desconociendo el principio de brevedad, 30%; información incompleta e interpretación errada del sentido del texto, un 20%; información reformulada, bien jerarquizada, casi completa 18%; descripción temática errada con distorsión del sentido del texto, 14%; información reformulada, bien jerarquizada, casi completa 14%; información incompleta y mal jerarquizada con elementos secundarios como principales o solamente el principio y el final del párrafo. un 9%; copia de segmentos mal seleccionados que no son importantes para captar el sentido del texto, un 3%.

DISCUSION:

Las investigaciones sobre estrategias inferenciales se hallan aún en terreno experimental. Esto incide para que no haya un único modelo a seguir y una nomenclatura estandarizada en cuanto a la clasificación de inferencias. No se puede dejar de observar la subjetividad para medir estos procesos inferenciales, razón por la cual diferenciamos por un lado, la producción de inferencias macroestructurales por parte de los estudiantes y por el otro lado adaptamos las taxonomías de Viramonte de Avalos y Carullo de Díaz para categorizar los resúmenes. Consideramos que la tarea de comprensión lectora necesita de un trabajo interdisciplinario y permanente.

CONCLUSIONES:

Es importante destacar que 28% de varones y 10% de mujeres no efectuaron la tarea en forma completa el año anterior. En el **2018** no lo hicieron un 30 % de varones y un 6 % de mujeres. En cuanto a la colocación de títulos, las mujeres fueron más precisas que los varones en ambos años, situando como título Sistema Respiratorio; con respecto a la asignación de

subtítulos, aumentaron los subtítulos más aproximados en los varones, con respecto al año 2017; en las mujeres se efectuaron las mismas aproximaciones que en el año anterior. Se concluye que son pocos los estudiantes que pudieron inferir la idea que se desprende para originar el subtítulo.

Con respecto a los resúmenes, en el año 2017 en las mujeres predomina la copia de segmentos de todo el texto, mientras que en los varones, la información incompleta e interpretación errada del sentido del texto. En el año 2018 en los varones se observa igual frecuencia la información incompleta e interpretación errada del sentido del texto, la información reformulada y bien jerarquizada, casi completa y la copia de segmentos mal seleccionados que no son importantes para captar el sentido del texto. En las mujeres predomina la copia de segmentos de todo el texto desconociendo el principio de brevedad. La copia literal e incompleta de segmentos en ambos grupos es semejante. El resto presenta algunas variaciones como la copia de segmentos mal seleccionados, que es poco frecuente en los varones en el año 2017 y aumenta poco en el año 2018 y en las mujeres disminuye marcadamente con respecto al año anterior.

BIBLIOGRAFIA:

Abusamra A (V, Ferreres A, Reiter 2010) Las habilidades de comprensión: un enfoque cognitivo en *Test Leer para Comprender TLC Evaluación de la comprensión de textos* Abusamra V, Ferreres A, Reiter A y Cornoldi R Buenos Aires Argentina Paidós.

Avendaño F, Perrone A (2009) *La didáctica del texto – Estrategias para comprender y producir textos en el aula* Rosario Argentina Homo Sapiens

Braslavsky Berta (2008) *Enseñar a entender lo que se lee* 1ra ed. 1ra reimpresión. Buenos Aires: Fondo de cultura económica

Carlino P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad* Buenos Aires Argentina Fondo de Cultura económica

Espinoza, A; Casamajor A y Pitton, E. (2009) *Enseñar a leer textos de Ciencias*. Buenos Aires: Paidós

Giovanni Parodi S. (2014) *Comprensión de textos escritos La teoría de la comunicatividad* Buenos Aires Argentina EUDEBA

Gomez Macker L y Peronard M (2008) La comprensión de textos escritos en *Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en la resolución de preguntas inferenciales* Viramonte de Avalos Primera edición segunda reimpresión Buenos Aires Colihue

Lacón de Lucia G; Müller de Russo G y Prestinoni de Bellora C (2005) Estrategias macroestructurales o de coherencia global en Leo pero no comprendo – Estrategias de *comprensión lectora* L. Cubo de Severino Comunicarte

León Gascón J (2013) *Conocimiento y discurso- Clave para inferir y aprender* Madrid España. Pirámide

Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2009): *La lectura y la escritura en la Universidad Buenos Aires* Buenos Aires Argentina EUDEBA

Peñalva M. A. (2016) *Comprensión de textos en Odontología* Tesis Doctoral Facultad de Odontología UNLP <http://www.sedici.unlp.edu.ar>

Perelman F (2008) *El resumen sobre el papel – Condiciones didácticas y construcción de conocimientos* Buenos Aires Argentina Miño y Dávila

Pipkín Embón M y Reynosos M (2010) *Prácticas de lectura y escritura académicas* Córdoba – Argentina Comunicarte

Sacerdote C A y Vega A M (2005) Estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora en Cubo de Severino *Leo pero no comprendo* Primera edición Córdoba Comunicarte.

Viramonte de Ávalos M (2008) (COMP) *Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en la resolución de preguntas inferenciales* Primera edición segunda reimpresión Buenos Aires Colihue