

LAS INFERENCIAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑOL COMO
LENGUA MATERNA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ANÁLOGOS EN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DE PREGRADO DE
LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA; SEDE MEDELLÍN

MARTA LILIANA MEJÍA GARCÍA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y LA CREATIVIDAD
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN, LENGUAJE Y COGNICIÓN
MEDELLÍN, SEPTIEMBRE 2014

LAS INFERENCIAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑOL COMO
LENGUA MATERNA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ANÁLOGOS EN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO
EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA; SEDE MEDELLÍN

MARTA LILIANA MEJÍA G.

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación

Asesora

Mag. TERESITA MARÍA GALLEGO BETANCUR

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y LA CREATIVIDAD

GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS EDUCATIVOS EN COGNICIÓN

MEDELLÍN, SEPTIEMBRE 2014

Contenido

Introducción.....	8
1. Planteamiento del Problema	9
1.1 Contextualización.....	9
1.2 Justificación.....	13
1.3 Antecedentes.....	18
1.3.1 Antecedentes nacionales	21
1.3.2 Antecedentes internacionales.....	25
1.4 Objetivo general.....	30
1.4.1 Objetivos específicos.....	30
2. Marco Conceptual	30
2.1 Comprensión de lectura.....	31
2.2 Comprensión de lectura en inglés.....	48
2.3 La Inferencia.....	62
2.3.1 Clases de Inferencia.....	68
2.3.2 La inferencia en inglés.....	79
3. Lineamientos Metodológicos.....	83
4. Hallazgos recopilados según instrumentos	97
4.1. Hallazgos recopilados según las entrevistas.....	97
4.2 Hallazgos recopilados según los talleres de inferencia.....	100
4.2.1 Hallazgos recopilados según los talleres de inferencia en español.....	101
4.2.2 Hallazgos recopilados según los talleres de inferencia en inglés.....	108
4.2.3 Hallazgos recopilados según la transposición en los talleres de inferencia en español e inglés.....	113

4.2.4 Hallazgos recopilados según los talleres de reflexión.....	117
5. Análisis Comprensivo	119
6. Conclusiones.....	220
7. Recomendaciones	223
Anexo	
8. Bibliografía.....	227

Anexo

Anexo. Formato del consentimiento informado que se utilizó para las firmas de los participantes del grupo, en la que el estudiante firma en constancia de que conoce los objetivos de la investigación y su participación voluntaria en el trabajo investigativo.

Listado de Tablas y Gráficas

Tablas

- Tabla 1.** Escala de calificación con relación a la comprensión de lectura en lengua materna de los estudiantes de la Universidad Nacional en la sede Medellín.....p.11
- Tabla 2.** Selección de las temáticas textuales.....p.88
- Tabla 3.** Categorías, indicadores e instrumentos de la investigación.....p.95
- Tabla 4.** Clases de inferencias obtenidas a partir de los talleres inferenciales en español.
.....p.101
- Tabla 5.** Clases de inferencias obtenidas a partir de los talleres inferenciales en inglés.p.108
- Tabla 6.** Clases de inferencias en la transposición entre español e inglés.....p. 113

Gráfica.

- Desempeño de inglés de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Antioquia....p.12

Agradecimientos

A la Universidad de Antioquia por toda su herencia académica que me ha dejado como su egresada de mi pregrado en Traducción, y por el apoyo que recibí para mis estudios de maestría, que concluyen con esta tesis. Gracias Alma Mater.

A mi madre, quien siempre ha estado a mi lado para darme su amor y apoyo, durante toda mi vida.

A la Doctora Alexandra Rendón U. por brindarme la oportunidad de trabajar en esta etapa de mi camino académico junto a ella y su grupo de investigación de gran excelencia académica en la Facultad de Educación.

A la Magister Teresita Gallego B. por ser inspiración, motivación y orientación académica como asesora en esta investigación que viví con gran alegría, gracias a ella.

A mis compañeras y amigas de estudio, de quienes tanto aprendí y con quienes compartí grandes momentos académicos.

A mis amigos de siempre; Thomas Nicod, Patricia Gutiérrez, Sandra Trujillo, María Victoria Tipianni, por su amor, su paciencia y su fé en mi trabajo.

El contexto universitario en la actualidad se encuentra enmarcado por una serie de transformaciones como procesos de innovación tecnológica, cambios sociales; como la globalización, que configuran e innegablemente inciden en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y sus conocimientos sobre el mundo.

Estos conocimientos que los estudiantes poseen y también aquellos que constantemente adquieren, servirán de sustento para el desarrollo de diversas competencias académicas, entre ellas las competencias lectoras e inferenciales tanto en español como lengua materna y en inglés como lengua extranjera en los estudiantes de pregrado Universitario, y cuya observación, para esta investigación, estará centrada en los estudiantes de pregrado en la Facultad de Química Farmacéutica en la Universidad de Antioquia, sede Medellín.

Así mediante el concepto de comprensión de lectura que se busca fomentar según esta investigación, el estudiante lector debe iniciar un camino propio de elaboración de significados que lo lleve no solamente a una interacción eficiente con los textos que lee sino a un mejoramiento notorio en la adquisición de conocimiento a partir de tales nexos textuales entre sí.

De este modo, tales interacciones una vez establecidas servirán de apoyo para que en las líneas del cuerpo textual que a continuación aparece, sea posible explicar el desarrollo teórico y metodológico de un proceso de comprensión lectora inferencial en inglés, sustentado desde la adquisición de estrategias inferenciales en la comprensión

lectora en español. Lo anterior a través de la selección de textos tanto en español como en inglés sobre temáticas específicas que responden a intereses y áreas de estudio de los estudiantes con relación al medio ambiente, salud, tecnología entre otras sobre las cuales la población estudiantil universitaria en pregrado adquiere conocimientos por medio de los textos académicos.

Planteamiento del Problema

1.1 Contextualización

Sin lugar a dudas el proceso de comprensión de lectura es un proceso creativo e indispensable en los diferentes contextos tanto académicos como científicos y culturales, de este modo; la atención frente a este proceso de comprensión lectora está centrada, desde la mirada práctica, en la población estudiantil universitaria de pregrado de la Universidad de Antioquia, esencialmente en los cursos de comprensión lectora inglés. Para una descripción más específica, en el caso de esta investigación, la población seleccionada corresponde a estudiantes de sexo femenino, con edades entre los 17 a los 25 años, residentes en el área Metropolitana de Medellín.

Esta población estudiantil, se caracteriza por presentar una amplia necesidad formativa con relación a las habilidades de comprensión de lectura en inglés, puesto que dichos estudiantes tienen la constante necesidad de leer artículos investigativos con relación a sus temáticas; no solamente para el desarrollo de actividades académicas dentro de su carrera, sino también como parte de su formación profesional. Dichos materiales están escritos en inglés, y dada la formación académica que muchos de ellos han recibido con relación al inglés, se requieren cambios manifiestos con relación a su formación en la

comprensión de lectura, con especial énfasis en inglés, así como estrategias metodológicas que impliquen activamente la participación del estudiante para los procesos de la comprensión de lectura. Lo anterior se evidencia en los resultados de pruebas estandarizadas aplicadas, entre ellas las pruebas Saber Pro (ver tabla 1).

Otro de los factores presentes en la contextualización de esta población seleccionada es el interés manifiesto de los estudiantes en cuanto al desarrollo de los mecanismos adecuados para la construcción de significados y el enriquecimiento del vocabulario al servicio de la comprensión en la lengua extranjera con el fin de adquirir las habilidades necesarias para poder acceder a otras fuentes bibliográficas de consulta, distintas a su lengua materna; español.

Los estudiantes de pregrado en la Universidad de Antioquia, tienen como requisito para optar a su graduación, cumplir con dos niveles de comprensión de lectura en lengua extranjera, en este caso investigativo particular es inglés, pero pese a que muchos de los estudiantes poseen algunos fundamentos teóricos y prácticos con relación a la gramática y la sintaxis del inglés; de acuerdo con el plan de estudio, dichos fundamentos adquiridos resultan escasos al momento en enfrentarse a textos académicos universitarios en dicho idioma y por lo tanto muchos de ellos, no logran asirse de los conocimientos necesarios en este segundo idioma que los habilite para acceder a fuentes de información en inglés.

Otro de los aspectos que enmarca este contexto lector de los estudiantes del pregrado universitario, esta explicitado en los resultados 2011-1 de las pruebas Saber Pro, de acuerdo con una investigación llevada a cabo en la universidad Nacional (Sede Medellín), según los cuales, los procesos de lectura en lengua materna se encuentran en nivel medio (M) y muy pocos alcanzan un nivel alto (A). Obsérvese la tabla de datos a continuación:

Tabla 1.

Escala de calificación con relación a la comprensión de lectura en lengua materna de los estudiantes de la Universidad Nacional en la sede Medellín

Escala de Calificación	Participación
A	8% (1)
M	87% (13)
B	6 % (2)

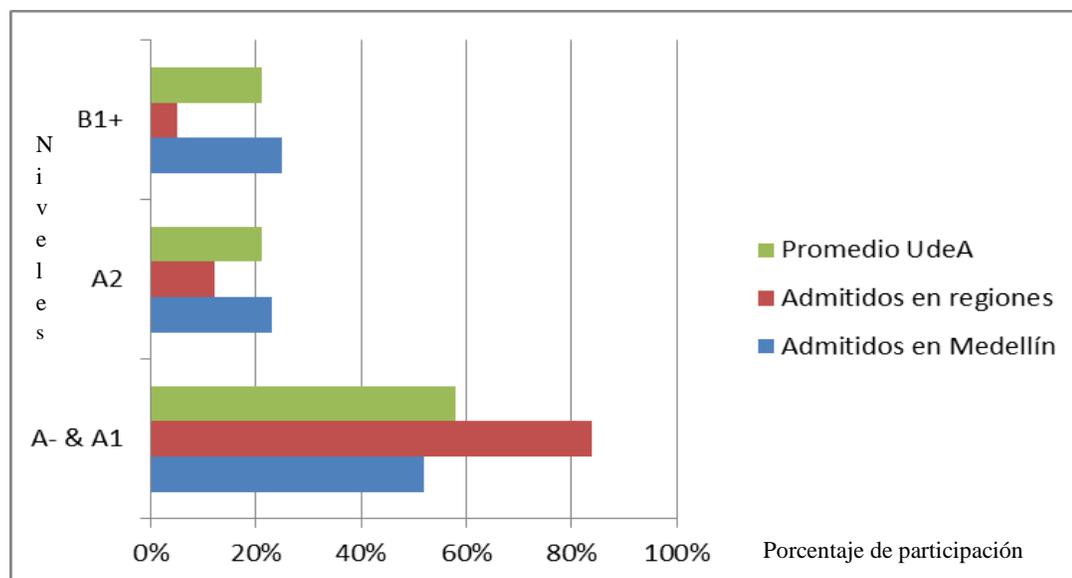
Datos tomados de: <http://www.medellin.unal.edu.co/direccionacademica/images/pdf/resultadosecaes2011-1.pdf>

Observación: A= Alto; M= Medio; B= Bajo.

La información presentada en la Tabla1, demuestra que se hace necesario realizar investigaciones que pongan a prueba estrategias metodológicas que permitan comprender los procesos de lectura en lengua materna y lengua extranjera con el fin de que los estudiantes universitarios, obtengan resultados más satisfactorios no solamente en relación a la comprensión de lectura sino también en relación a su desempeño académico y profesional.

Con relación al desempeño en inglés, los resultados de los estudiantes, en especial aquellos que ingresan a la universidad, tampoco son satisfactorios, ya que según los estándares del Marco Común Europeo, dichos resultados se encuentran en A1 o A2, que significa nivel básico y nivel elemental respectivamente. Con relación a esta habilidad. Obsérvese el gráfico 1 a continuación:

Gráfico 1. Desempeño de inglés de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Antioquia.



Datos tomados de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaAlmaMater/secciones/investigacion/2013>

La enseñanza de la comprensión de lectura en lengua extranjera, con énfasis en inglés es un proceso interesante pero a la vez complejo en ciertas ocasiones dentro del aula, ya que en los indicadores descritos en el gráfico 1, inciden aspectos como los temores y las prevenciones frente al aprendizaje de inglés, que entre otros configuran el común denominador del aprendizaje de dicho idioma en el pregrado universitario.

Por ello, se ha planteado una idea importante de comprender como los procesos inferenciales en español y su transposición hacia inglés como lengua extranjera, se basa en realizar la comprensión de lectura de manera eficiente y crítica con base en materiales impresos en español relacionados temas que pertenecen a las carreras que cursan los estudiantes. Ello representa una fuente importante de información para los estudiantes lectores y a su vez sirve a modo de puente entre español e inglés.

Es importante resaltar que una investigación que busca hacer aportes a la comprensión lectora no debe fomentarse solamente desde la clase de comprensión lectora en inglés, sino también debe alimentarse desde las otras áreas de conocimiento con las cuales los estudiantes establecen nexos por medio de los textos, lo cual servirá como una fuente cognoscitiva de incalculable valor al momento de establecer los procesos de inferencia que los estudiantes llevan a cabo cuando leen un texto en lengua extranjera. Para el caso de esta investigación y como parte de la contextualización es importante resaltar que los estudiantes de pregrado presentan experiencias lectoras variadas con base en sus temas de interés entre ellos bioética, tecnología, y salud.

1.2 Justificación

Los procesos de comprensión lectora en español como lengua materna representan una fuente vital de adquisición de conocimiento, apertura al mundo y desarrollo sociocultural, por lo tanto es un tema de gran interés que requiere de especial atención, por parte de todos los actores involucrados en el proceso lector, ya que la lectura comprensiva está enmarcada por una serie de procesos afectivos, sociales, cognitivos que configuran y desarrollan un entramado conceptual en la mente del lector, lo cual le permite el desarrollo de bagajes de información necesarios para dar a la lectura una dimensión preponderantemente crítica, y formativa en el marco social en el cual se encuentra.

Por ello, el concepto de comprensión de lectura tanto en español como en inglés que se busca investigar debe comprender un camino constructivo que conlleva a la elaboración de significados, a partir de la forma como lector y texto logren establecer de forma eficiente nexos entre sí. Estas relaciones entre el lector y el texto que se lee, se encuentran

enmarcados por diferentes influencias como el entorno familiar, social y académico de los lectores.

En el contexto universitario del pregrado en la Universidad de Antioquia; sede Medellín, se percibe una fuerte necesidad de investigar sobre la comprensión lectora en español y que posteriormente se proyectará hacia el inglés como una posibilidad de comprender el desarrollo de las capacidades inferenciales en ambos procesos lectores, así lo explica (González, 1998, p.7), en su escrito sobre la comprensión de lectura en estudiantes universitarios cuando afirma que: “A nadie escapa que estamos inmersos y mucho más el estudiante universitario en una cultura científica; acceder a ella requiere de la comprensión lectora inferencial de los textos científicos”, lo que a su vez les posibilita a los estudiantes vencer las barreras del vocabulario cuando acceden a textos en otra lengua; caso del inglés lo cual es asunto de interés para esta investigación, con el fin de comprender los procesos que vive el estudiante en sus procesos de comprensión lectora. Aportar académicamente en este asunto puede posteriormente cualificar en el diseño de estrategias metodológicas que apoyen a los estudiantes de los cursos de comprensión lectora a mejorar sus procesos y así satisfacer las necesidades académicas demandadas por la universidad y además puede aportar en convertirse en profesionales idóneos con capacidades amplias que conlleven al desarrollo de diversas habilidades de comprensión de lectura en ambos idiomas.

Por ello es importante tener en cuenta que en la actualidad se nos hace un llamado a realizar aportes en investigaciones con una problemática como esta, donde los estudiantes que se encuentran en un mundo globalizado y con una amplia apertura a contenidos textuales de carácter cultural y académico en bases de datos, páginas web, revistas internacionales entre otras fuentes, en inglés o en otros idiomas, ven lejano tal acceso a

dichos contenidos dado el escaso desarrollo de habilidades en comprensión de lectura en inglés.

Así una de las formas en las cuales los estudiantes pueden encontrar una relación con aquellos contenidos presentes en otros idiomas, es por medio de la lectura comprensiva de textos donde se enmarcan todos los cambios y perspectivas en las cuales se encuentra nuestro medio actual. Para que los estudiantes puedan acceder a tales textos en inglés, de forma eficiente, deben superar retos presentes no solamente en los textos per se, sino también con relación a la postura misma que los estudiantes tienen frente a la adquisición de una segunda lengua; inglés.

En este sentido es necesario tener en cuenta que los medios por los cuales varios de ellos han accedido al idioma, solamente han centrado su formación a través del desarrollo de habilidades que desde cursos anteriores no han generado una motivación suficiente para enfrentar tareas fundamentales de adquisición de una segunda lengua en una sociedad donde cada vez más se promueve el bilingüismo.

Lo anterior se corrobora en el siguiente apartado tomado de la página web del Ministerio de Educación cuando se afirma que:

En tiempos de la globalización, el país necesita desarrollar la capacidad de sus ciudadanos para manejar al menos una lengua extranjera. En este contexto el Ministerio de Educación Nacional formula, el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, que incluye los nuevos estándares de competencia comunicativa en lengua extranjera: inglés. (Recuperado de www.mineduacion.gov.co/1621/article-97495.html)

Dicho en otras palabras, esta relación de los estudiantes con el idioma inglés será una constante decisiva que mantendrá durante toda su vida en el desempeño académico y

profesional, en especial a partir de las lecturas de textos con las cuales se encuentra en su camino educativo y que además encuentra fundamentos importantes desde los parámetros de la motivación que el sujeto encuentra en su entorno, como se mencionaba anteriormente.

Además, la importancia de adquirir la comprensión lectora en inglés en los estudiantes del pregrado en la Universidad de Antioquia, se justifica en la forma en que éstos acceden constantemente a materiales escritos en inglés y ello requiere que tales estudiantes realicen cambios fundamentales, en tales procesos, en palabras de Cassany (2011, p. 124) “leer consiste en acceder al contenido de un escrito”. De tal forma que no solamente lean un texto sino puedan leer el entorno en el cual se encuentra el material escrito.

De este modo el contexto influyente en el sujeto, lo condiciona en la forma en la cual se apropia y en especial comprende los fenómenos o situaciones problemáticas que se presentan desde su cotidianidad, porque sólo de este modo obtendrá nuevos conceptos que lo habilitan para el dinamismo actual.

En este sentido, esta investigación no se enfocará en el análisis de las temáticas de los textos en inglés a los cuales los estudiantes universitarios se enfrentan, tampoco observará procesos de traducciones de textos en segunda lengua; que desvirtúan el desarrollo significativo de la lectura en sí. Para esta investigación, entonces, es de vital interés, el análisis de los lectores inmersos en un mundo que a diario propende por estrategias de comprensión eficientes que los habilite para enfrentarse a informaciones en otros idiomas, caso concreto inglés y que por ello cada vez más requieren estar incluidos en ambientes educativos, que les permitan el desarrollo de procesos creativos que gestan

nuevos conocimientos de gran utilidad para los procesos de la inferencia; es decir la habilidad de leer entre líneas aquella información que el autor presenta de manera implícita en la lengua materna y la lengua extranjera del lector. Dichos procesos a partir de la experiencia se analizan como planteamientos de anticipación que son de vital interés para observar el desarrollo cognitivo del estudiante lector frente al texto que lee y que significados obtiene a partir del mismo, para así dar cuenta de la influencia del conocimiento en lengua materna en los procesos de inferencia en lengua extranjera como objetivo general que a esta investigación concierne.

Así busca comprender las inferencias en la comprensión lectora en español como lengua materna como antecedente académico que mejore sustancialmente la lectura en inglés, en los estudiantes de pregrado en la Universidad de Antioquia en la sede de Medellín.

Por tanto, cabe anotar que los docentes estamos llamados a marcar una ruta pedagógica para que los sujetos lectores, implicados en el proceso lector, logren llevar a cabo una organización de ese conocimiento de tal forma que, en conjugación con su propia mirada cultural y social, les permitan obtener procesos interactivos ágiles y creativos, desarrollando así estrategias de lectura que les permitan apropiarse de la información que se adquiere en español como lengua materna, y que a su vez les sirva de base para deducir la información que encuentran en materiales y textos en inglés como lengua extranjera.

1.3 Antecedentes

Los materiales bibliográficos hallados hasta el momento en el ámbito nacional e internacional han sido de gran valor para la investigación con relación a la comprensión lectora en lengua materna, en especial en el ámbito Universitario. En las líneas a continuación se indicará un breve resumen a modo de introducción de algunos autores a nivel nacional e internacional, quienes en el siguiente apartado serán explicados con detalle en cuanto sus obras y sus aportes teóricos a esta investigación de investigación propiamente dicha.

A nivel nacional se destacan el contexto vallecaucano, autores como López & Arciniegas (2004), así como Ochoa & Aragón (2005) con trabajos que se aproximan a la lectura vista como un proceso metacognitivo basado en trabajos metodológicos con relación a los textos especializados que los estudiantes abordan en las aulas universitarias.

Los autores como Martínez, Díaz & Rodríguez (2011), de la ciudad de Santa Fe de Bogotá indican en sus escritos el hecho de propender por una buena formación docente en relación a la comprensión de lectura. Las autoras Cisneros, Olave & Rojas (2012) de la ciudad de Pereira hacen aportes relevantes con relación a la lectura mediante el trabajo en el aula con textos bien diseñados, coherentes y pertinentes.

Por su parte desde el ámbito internacional cabe anotar que México con los autores Puchmuller, Puebla, & Arias, (2002), hacen contribuciones importantes con relación al conocimiento previo del lector, entendido éste último como la referencia que el estudiante posee sobre una temática con la que ha tenido contacto anterior.

Además autores españoles, como Cassany (2010) & Escudero (2010) hacen indicaciones con relación al concepto de la comprensión de lectura en lengua materna y los

procesos de inferencia, mirados a partir de una relación que se establece entre el lector y el texto.

Finalmente en el contexto del Perú, la autora Ugarriza (2006) tiene en cuenta el diagnóstico sobre los problemas de comprensión de lectura en los universitarios y las captaciones de intencionalidades del autor, y la importancia de las mismas con el fin de llevarlo a una comprensión de lectura para una participación ciudadana y social en su contexto.

Todos estos trabajos antes esbozados, se acercaron de forma importante y desde luego, hicieron aportes teóricos según los conceptos sobre la comprensión de lectura, mirada como un proceso del cual el lector es un participante activo al aportar sentido, significado y conocimiento al material que se lee, de igual modo el concepto sobre la inferencia, conceptualizada como una habilidad que el lector desarrolla para leer la información implícita que el autor brinda entre las líneas del texto y la comprensión de lectura en lengua extranjera, como una proceso que desglosa a partir de las habilidades lectoras adquiridas desde la lengua materna del lector; es decir para esta investigación en español. Otros antecedentes teóricos, pese a los aportes que realizaron, se distancian frente a algunos preceptos investigativos que no serán tomados en cuenta; ya que no se aproximan directamente a los objetivos de la investigación en cuando a la incidencia de la inferencia en español como la lengua materna del lector sobre su proceso de lectura e inferencia en inglés como lengua extranjera. Los trabajos hallados dedican especial atención a los conocimientos lingüísticos y gramaticales de los textos en la segunda lengua, ellos pese a formar parte importante dentro del texto que se lee en inglés, pueden ser trabajados de forma flexible en el aula, como un valor agregado y como un medio para la comprensión del texto y no como el fin en sí mismo donde se centra la comprensión de lectura en inglés,

de allí entonces emerge el interés por el desarrollo de esta investigación, para comprender los procesos de comprensión de lectura en lengua extranjera y la función importante que cumple en ello la lectura en lengua materna así como los procesos inferenciales que el lector lleva a cabo al enfrentar un texto.

Lo cual implica que se debe trabajar en procesos de aprendizaje basados en el eje de la capacidad lectora no solamente anticipatoria sino también proyectiva del estudiante lector, en la cual el sujeto pueda decidir y optar por una determinada solución, que observado desde un punto de vista de participación significativa en su propia formación, le permita ser partícipe del proceso de lectura en español y que ese mismo proceso pueda llevarlo a cabo en inglés.

Esto es optar por aludir a procesos de comprensión lectora con base a los conocimientos que los estudiantes poseen sobre las diferentes temáticas de estudio y que puedan ser compartidos entre ambos idiomas, para el caso de esta investigación, español e inglés.

Por ello los procesos de lectura en español, desde todas las áreas que permean a los estudiantes, representan una fuente invaluable de información que puede almacenarse y desde luego extraerse para fines de comprensión de lectura.

Ahora bien, profundizar sobre este concepto de información, en términos positivos para la lengua materna, resulta determinante para la comprensión de lectura, ya que mientras más información se posea en español sobre el tema que se lee, menor necesidad existirá de centrarse en el texto mismo.

En este aspecto, uno de los trabajos hallados, confirma lo anterior de la siguiente manera:

Uno de los fines indiscutibles de toda enseñanza es la preparación para enfrentar situaciones prácticas. En el ámbito universitario, esta intención se traduce en la habilitación para acrecentar el acervo cognoscitivo, para participar en una ulterior vida académica y para enfrentar la capacitación continua mediante la lectura, no sólo en la lengua materna, sino en otros idiomas. (Madrigal, 2008, p.1)

De este modo, el proceso de aproximación inicial a la lectura, aplicando elementos previamente adquiridos e igualmente propios, incidirá notablemente al momento de elaborar inferencias que se podrían potenciar por medio de diferentes estrategias pedagógicas impartidas dentro y fuera del salón de clase; se permite así, la construcción de la realidad en colectivo al tratar de ver otras posibles realidades que se encuentran al interior de los textos que se leen tanto en español como en inglés.

1.3.1 Antecedentes nacionales.

Con relación a los procesos lectores antes mencionados, es decir vista la lectura en el contexto universitario, se destacan y se explicarán en detalle a continuación trabajos de gran interés en el ámbito nacional, en especial en los contextos del Valle del Cauca, la ciudad de Santa Fe de Bogotá, y la ciudad de Pereira.

Con relación a la región vallecaucana se retoman los postulados de las autoras López & Arciniegas (2004, p.54) como se lee a continuación:

El estudiante universitario, como profesional, debe ser un lector y escritor competente; por esta razón, en su etapa de formación, necesita desarrollar capacidades discursivas que le

permitan trascender la concepción de lectura como decodificación de signos y entenderla como la interacción entre el texto y su lector y, a la vez, asumirla no como una simple actividad pasiva sino en sus dimensiones crítica y creativa.

En esta investigación las autoras López & Arciniegas (2004) apuestan por un desarrollo autónomo y reflexivo de los estudiantes con relación a la lectura a partir de la asociación que se obtiene entre la información que lector posee y los textos que se leen en el contexto universitario.

Enfatizan en sus escritos que los estudiantes deben ser capacitados con estrategias cognitivas y metacognitivas que los lleve al desarrollo del conocimiento que han venido construyendo a través de la lectura.

De igual modo, en la cita descrita, se resalta la importancia del conocimiento que el lector aporta al texto al momento de leerlo, a través de la relación descrita con éste y de este modo dar un sentido a las líneas que lee y el cual puede reforzar a través de los procesos de socialización con los compañeros de la clase, al compartir por medio del relato de la experiencia, aquello que se ha comprendido o internalizado del texto o también aquello que se ha escapado y que muy posiblemente se recupere y se retroalimente por medio de esta interacción académica que se propicia dentro del salón de clase. A este respecto Osorio & Mejía (2004, p.4) afirman que:

En esta toma de consciencia de lo que se aprende, se hace necesario abordar el último nivel lector, para concatenar lo comprendido, no sólo con el autor y texto, sino con el conocimiento y la experiencia propia, con el otro y lo otro.

A este trabajo nacional, y siguiendo al contexto Vallecaucano, se suman las investigaciones de las autoras Ochoa & Aragón (2005) cuyo estudio tiene por objetivo el establecer la comprensión sobre el funcionamiento metacognitivo y el desempeño lector de los estudiantes a partir de reseñas analíticas con el fin de analizar el grado de comprensión de textos científicos, de igual modo la investigación de las autoras mencionadas incluye elementos importantes en relación a la lectura de documentos pertenecientes al área de estudio de los sujetos lectores, con el fin de medir su desempeño metacognitivo a través de las actividades de control.

De igual modo, los aportes investigativos de los autores Cisneros, Olave & Rojas (2012) de la Universidad Tecnológica de Pereira, constituyen un punto de referencia para esta investigación, ya que realizan contribuciones en cuanto al desarrollo de estrategias pedagógicas para potencializar la habilidad inferencial de los estudiantes de semestres iniciales, con base en la lectura de textos académicos expositivos.

La metodología de los autores antes mencionados se basa en materiales de carácter general y con los cuales se realizan análisis macro-estructurales aplicados en los salones de clase, mediante instrucciones claras y diseño de materiales adecuados.

El trabajo investigativo descrito es relevante, ya que concibe el proceso lector no exclusivamente bajo la responsabilidad de los docentes de español sino que es responsabilidad de todos los docentes implicados en los procesos académicos y formativos de los estudiantes, debido a que todas las áreas poseen textos especializados y de igual

modo comparten la responsabilidad académica de formar a los estudiantes en actividades de comprensión lectora

En esta misma línea de indagación sobre los estudiantes universitarios se encuentra el trabajo de los autores Martínez, Díaz & Rodríguez (2011), de la Universidad de la Sabana en la ciudad de Santa Fe de Bogotá. Dichos autores ubican los procesos de comprensión de lectura a partir de la intervención efectiva del docente en los procesos meta-cognitivos de los estudiantes, una vez logrado ello, tales procesos mejoraron notoriamente en los estudiantes. Además los autores de este trabajo investigativo están centrados en la función docente y en como capacitarlos interdisciplinariamente para tal fin, en beneficio de la comprensión de lectura de los estudiantes.

Las conclusiones del trabajo investigativo de los autores en mención, establecen un punto interesante, ya que es importante que los docentes de comprensión lectora desarrollen progresivamente habilidades interdisciplinarias para así poder llegar a trabajar textos desde las diferentes disciplinas, la labor vital del docente en este proceso de comprensión de lectura, está bien sustentada además del rescatar el papel de ésta dentro del espacio universitario.

Sin embargo esta mirada se distancia de esta investigación en términos del docente en el proceso de comprensión de lectura, no está visto desde una capacitación explícita para tal fin, sino desde un bagaje conceptual propio que se nutre a partir de la labor cotidiana que realiza con los estudiantes de las diferentes áreas especializadas, según las necesidades manifiestas de ellos mismos.

Por ello, para lograr esta interacción constructivista es necesario estudiar, analizar y comprender las relaciones psicosociales y afectivas del alumno, ya que dentro de los salones de clase es posible encontrar alumnos cuyas características de interacción social son escasas y prefieren trabajar solos, porque así se les enseña o porque así lo han hecho siempre. Ello significa que al interactuar con el objeto de aprendizaje, en este caso el texto que se lee, se interactúa con otros sujetos partícipes del proceso lector, los compañeros, el docente y finalmente el autor del texto. En este contexto Nacional también se cuenta con los aportes investigativos de Muñoz & Vargas (2007), en el cual se busca establecer y determinar los niveles de transferencia de las habilidades lectoras entre los idiomas español e inglés, mediante análisis comparativos en los colegios privados y públicos de la ciudad en mención.

Este trabajo investigativo conlleva aspectos interesantes que a esta investigación conciernen puesto que en él se resumen habilidades que desde la comprensión de lectura en español, parecen trasladarse hacia la lectura en inglés.

1.3.2 Antecedentes internacionales.

Desde el ámbito internacional se encontraron trabajos investigativos en los cuales se establece sintonía con relación los conceptos articuladores de la investigación investigativa mencionados líneas anteriores.

En el ámbito Español diversos trabajos investigativos del profesor Cassany (2010) de la Universidad Pompeu Fabra, hacen contribuciones teóricas, quien observa cómo los procesos inferenciales de lectura se basan en los procesos psicosociales y socioculturales, ya que ellos resultan perfectamente ajustables con los estudios de las inferencias y los

procesos de cognición aplicados al lenguaje. Cassany entonces percibe en sus escritos a la lectura como un proceso basado en la experiencia y es acumulativo a partir de experiencias continuas de leer al tener en cuenta los aspectos socioculturales que se encuentran alrededor de la lectura.

Esta mirada de Cassany en cuanto al proceso de inferencias basados en las experiencias socioculturales del lector y del contexto en el cual se enmarca, más allá de los conocimientos lingüísticos y lexicales que se poseen, se conjuga de manera eficiente con los intereses de esta investigación, puesto que los procesos de lectura en lengua materna aquí descritos se alimentan de los aspectos socioculturales que enmarcan los procesos de lectura en español como lengua materna.

Escudero (2010) expresa que el proceso lector y los procesos cognitivos se habilitan de la misma forma para todos los textos; el mecanismo cognitivo lector que se aplica al leer una carta es el mismo al leer un periódico o un poema, puesto que el lector posee unos conocimientos que son universales y aplicables entre los idiomas, una vez el lector logra superar las barreras lingüísticas de los idiomas con los cuales desea trabajar.

Todas las consideraciones antes mencionadas, en torno a los procesos de lectura desde una mirada crítica, hacen aportes a esta investigación aplicables a las necesidades lectoras de la sociedad actual, observada como una praxis educativa que permite gestar en nuestros alumnos del día a día, no solamente el deseo de aprender, sino también a ser partícipes de su propia formación.

Otro de los trabajos investigativos en el ámbito internacional, corresponde a las autoras Puchmuller, Puebla, & Arias, (2002) en la Universidad de San Luis Potosí. Este

trabajo Mexicano se plantea una eficiencia en la lecto-comprensión en lengua materna y lengua extranjera a partir del conocimiento sobre el tema científico determinado que se encuentra en el texto y las habilidades lingüísticas en lengua extranjera que el lector posee en el momento de la lectura, todo ello sumado a las pre-concepciones que los estudiantes lectores poseen sobre el inglés y los mitos que poseen alrededor de la misma y como ellos inciden de forma negativa en la comprensión de textos. Esta información previa que el lector posee, es vista en esta investigación como aquella que ha sido suministrada a través de prácticas lectoras constantes, y adaptables a los cambios socioculturales de los lectores partícipes.

Esta investigación cobra fuerza ya que en efecto existe la ideas que los estudiantes tienen varios pre-concepciones –a veces no explícitas- frente a la adquisición de la lengua extranjera, pero esta investigación se distancia de ésta idea ya que no es el objetivo de la misma analizar esta variable dentro del proceso lector. Se acerca de una forma muy interesante en el sentido del conocimiento científico del tema de la lectura en lengua materna y como los proyecta a la lengua extranjera.

De otra parte, el abordaje al tema de la lectura y sus procesos de inferenciales en español aplicables en la lengua extranjera, es importante, ya que valora desde una mirada cultural y social el papel de comprender aquello que se lee para la formación de lectores autónomos y críticos capaces de realizar procesos significativos de análisis a partir de los textos que leen. Por esta razón, esta investigación es también justificable porque puede aportar mejores estrategias de análisis textual en las aulas, que les permitan a los estudiantes comprender las claves contextuales que el texto aporta.

Otra de las autoras desde el ámbito internacional Peruano es Ugarriza (2006), sus planteamientos tratan de fomentar y a la vez dilucidar sobre los problemas que los estudiantes universitarios demuestran con relación al manejo de su lengua materna; español y en especial con relación a los procesos de comprensión lectora, elaboración de resúmenes y captación de intencionalidades textuales por parte del autor.

Para esta investigación, los postulados expresados por Ugarriza, se entrelazan desde una mirada a la lectura como un proceso crítico y cuestionador, más que una situación sin objetivo alguno, factor preocupante para la autora que solamente deja como resultado a la lectura en una actividad sin aquellos elementos substanciales que la conforman convirtiéndola en un factor de corte utilitarista. Así se expresa la autora en mención:

Leer es un proceso mental complejo y quien lee debe concentrarse en el discurso del texto, al mismo tiempo que indaga, cuestiona y adopta una actitud crítica frente a él. El problema es que la mayor parte de nuestra lectura es acrítica, utilitaria y objetivista y sólo la hacemos para informarnos de las generalidades del discurso. (Ugarriza, 2006, p.4)

Otro de los aportes interesantes planteados por la autora Peruana, es el concepto que posee de la lectura como una actividad constructiva, cuyo éxito depende de las interacciones entre el lector, el texto y el contexto. Ello se resume en su concepto de integración el cual más se acerca a los intereses de esta investigación. Obsérvese el siguiente apartado:

La construcción se elabora con base en la información que le propone el texto pero esta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector realiza con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso

comunicar, pero el autor en un momento dado puede ir más allá del mensaje comunicado por el texto. (Ugarriza, 2006, p. 5)

A la luz de todo lo antes mencionado, esta investigación de corte cualitativo, resulta importante también como proceso académico, debido a que posee criterios de organización, selección y análisis que, mediante su posterior aplicación en el campo universitario, representarán un aporte importante al momento de leer textos tanto en español como en inglés, pues ello se hace necesario en una sociedad en constante dinamismo y cuyos cambios demandan cada vez de unas estrategias de aprendizaje de conformidad con el entorno en el cual los estudiantes se encuentran.

Desde Arabia Saudita, el profesor Jouini (2004), explica que la comprensión lectora de un texto en lengua extranjera radica en la adquisición de estrategias inferenciales sumadas a referencias temáticas y lingüísticas del lector en dicha lengua extranjera. De igual modo expresa, el concepto de lectura como un proceso estratégico por parte del lector y debe aprenderse en el aula escolar.

Desde España, Escudero (2010) explica a la inferencia como un proceso inherente a la lectura en sí misma, bajo una lente cognitiva del lector, y también observa la comprensión lectora en lengua extranjera con una ruta de trabajo que ha sido señalada desde la lectura en la lengua materna del lector.

Así, a partir de todos los aspectos aquí descritos, surge la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre las inferencias en la comprensión lectora en español, como lengua

materna y la comprensión de textos análogos en inglés; como lengua extranjera en los estudiantes de pregrado en la Universidad de Antioquia; sede Medellín?

1.4 Objetivo General

Analizar la relación que existe entre las inferencias en la comprensión lectora en español como lengua materna y la comprensión de textos análogos en inglés, como lengua extranjera en los estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia; sede Medellín.

1.4.1 Objetivos específicos.

-Reconocer la incidencia de las inferencias en la comprensión lectora en español como lengua materna en la formación de inferencias en inglés como lengua extranjera.

-Visibilizar algunas estrategias de inferencia en español, como lengua materna para la formación de inferencias en inglés como lengua extranjera.

-Identificar inferencias en inglés como lengua extranjera, a partir de la transposición de la comprensión de lectura en español como lengua materna, en los estudiantes de pregrado universitario.

Marco Conceptual

En este marco conceptual, se observan algunas definiciones de conceptos clave para la investigación como la comprensión de lectura e inferencia en español como lengua materna, y la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera, vista como un proceso que recibe una notoria influencia desde el español.

Igualmente se aborda la elaboración de inferencias y algunas de las clases que existen, desde una mirada socio-cultural en la lectura gracias a la cual los sujetos elaboran sus ideas a partir de la interacción colectiva y permanente en español y que son subyacentes a las inferencias en inglés.

Así entonces en este marco conceptual se halla una forma de cambio en la mirada de la comprensión de lectura, con énfasis en inglés desde el ámbito universitario, que busca posturas de corte constructivista y social bajo las cuales se observa al sujeto lector alimentado por una serie de experiencias personales, sociales, emocionales y académicas, las cuales configuran diferentes posturas lectoras significativas, sobre las diferentes temáticas con las cuales tienen contacto y que a través de su desarrollo se convierten en el almacén de información que se gesta dentro de las aulas universitarias y que a su vez influyen en su proceso lector.

2.1 Comprensión de Lectura

En este primer aspecto se observa el concepto de comprensión lectora enfocado desde una mirada socio-cultural en la cual el lector la convierte en un proceso dinámico y cambiante según el contexto que lo rodea, donde el sujeto lector es mirado como alguien que comprende el texto por medio una participación significativa frente a los textos que lee, buscando siempre ir más allá de los elementos sintácticos, y gramaticales para adentrarse en el contenido implícito del texto ofrecido por el autor.

En este sentido se aborda el concepto de la comprensión de lectura desde autores como Dubois (1984), Solé (2009), Cassany (2006, 2008), Martínez (2002) entre otros

autores, cuyos postulados teóricos han permitido realizar avances significativos en cuanto al concepto de lectura en mención en este apartado.

Así en la comprensión lectora, el sujeto lector es quien a partir de los materiales que lee en el aula, sobre diferentes temáticas de interés académico y personal, elabora sus propias ideas acerca de cómo funciona ese contexto social y académico al cual pertenece y que se refleja evocativamente en el texto que lee.

Para este sujeto lector el proceso de comprender aquello que se lee es una habilidad, que nace a partir de la propia significación que él mismo proporciona al texto y que le permite realizar cambios no solamente desde el ámbito académico sino también desde lo formativo-integral en relación con el entorno en el cual se encuentra.

Una vez el lector ha comprendido que su proceso lector, no depende enteramente del texto, sino que también él como lector posee un alto grado de responsabilidad en dicha comprensión, comienza a elaborar ideas a partir de la relación exitosa que en mayor o menor grado logre entablar con el texto.

Al momento de leer en español como lengua materna, estas ideas que ha logrado obtener se convierten en marcos de referencia o puntos de partida, que luego se vierten en comprensión textual y se configuran a partir de la información experiencial, emocional, cultural, o académica que recibe inicialmente, con el fin de dar una significación a aquello que lee, con miras a, obtener y transponer dicha comprensión de lectura en textos inglés como lengua extranjera.

Los autores antes descritos poseen parámetros de relevancia para esta investigación, porque ellos observan el proceso lector como una totalidad subdivida en componentes

igualmente importantes, los cuales, para efectos de este proyecto, brindan gran claridad sobre dicho proceso lector.

Así, la tarea de dar un sentido a lo que se lee, requiere que el sujeto realice diferentes actividades textuales que incluyen, la memorización comprensiva, la elaboración de ideas, la formación de preconceptos, el desarrollo de actividades predictivas, así como la percepción de las denominaciones; es decir la forma y manera como éstas son percibidas y entendidas por el sujeto que lee, y sin dejar de lado, se encuentra el proceso de inferencia como eje articulador, que dará un amplio espectro cognitivo a la comprensión lectora y el cual será explicado con mayor detenimiento en líneas posteriores de esta investigación.

Por lo tanto para que un proceso de comprensión de lectura sea eficiente, debe entonces establecerse una relación entre el lector y el texto, sobre una plataforma contextual, que le permitirá realizar con éxito las tareas previstas al emprenderse en la aventura de leer.

Dicho espacio sirve de escenario para mapas mentales que fluyen o se mueven en torno a los distintos intereses vivenciales de los estudiantes, unos por simple gusto, otros por necesidad académica y otros por la cultura de la formación integral como parte de sus carreras. Todas estas ideas que se acumulan en el aula, hacen que dentro del proceso lector, el carácter significativo de la lectura, lejos de ser, una mezcla difusa de planteamientos; se torne en un espacio enriquecedor de conceptualizaciones que aportan un sentido al material que se lee. La lectura entonces desde la comprensión es un acto que se construye.

Frente a lo anterior se toman algunos elementos teóricos planteados Dubois (1984), en especial desde la mirada constructivista que esta autora brinda a la comprensión de

lectura, con miras a esclarecer un poco más acerca de la connotación que el lector da a aquello que lee. Dubois entonces parte de preceptos teóricos sobre el carácter significativo que se brinda a la lectura, y que a su vez modifican postulados investigativos dentro de una línea cronológica que parte del enfoque tradicional semántico con relación al concepto de comprensión de lectura y los significados presentes en las oraciones, hasta llegar al enfoque constructivo que se da al hecho de leer algo en sí.

Para Dubois entonces, desde lo constructivo, el proceso de leer está centrado en el lector y la capacidad que posee para elaborar significados a partir del texto en sí mismo, es decir el lector es el eje articulador del proceso lector propiamente dicho, ayudado por el contexto en el cual se encuentra. Véase el siguiente apartado:

En cuanto a la ubicación del significado, el enfoque constructivo no sólo mostraría una posición contraria a la tradicional sino que además la haría explícita manifestando que el significado no está en las palabras ni oraciones que componen el texto, sino en la mente del lector y en el contexto que lo rodea. El texto es sólo el punto de partida, el andamio sobre el cual se apoya el lector para construir el significado de acuerdo con su experiencia del mundo. (Dubois, 1984, p.2)

Así entonces el concepto de comprensión de lectura en esta investigación, se une con el enfoque constructivista y se rescata entonces el papel fundamental del lector en el proceso mismo de leer, puesto que es él quien aporta significaciones a la lectura a partir de aquello que conoce, sabe o vive en su cotidianidad, lo cual aporta experiencias que le permiten enfrentarse a la lectura y participar de ella al darle un sentido desde su perspectiva al estímulo que recibe con relación a la pregunta que se plantea.

Ello significa que el lector que aporta al texto, es un lector que recupera mayormente información que posee con relación a la temática que se describe y por lo tanto recibirá mayor conocimiento por parte del texto que lee.

Según Dubois (1984), el lector logra trascender en la lectura los signos lingüísticos, va más allá de las oraciones explícitamente descritas para adentrarse en las significaciones que componen dichas denominaciones. Una vez motivados por el contexto al cual pertenecen y que se ve enriquecido por situaciones contextualizadas que a diario ven o conocen, los lectores entonces aportan a los textos que leen y construyen experiencias significativas con base en las lecturas con las cuales trabaja.

Entonces para Dubois, el significado real del texto se encuentra en la mente del lector, es de allí donde proviene el mensaje convergente que el autor desea transmitir puesto que allí a partir de las relaciones dialógicas que establece con la información previa que ha recibido y el lograr establecer vínculos entre las informaciones previas y actuales de los textos que ha leído, le es posible establecer procesos de crecimiento de conocimiento a partir de lo que se ha comprendido y adquirido como parte de una experiencia lectora.

Lo interesante al seguir los preceptos teóricos de Dubois, es que el aporte significativo del lector a la lectura consiste en la información base que la estudiante poseía sobre el tema, la cual permanece a lo largo de la lectura, ello significa que la comprensión de la lectura es posible gracias a la información que es complementada a partir del texto que lee.

Ahora bien dentro de este proceso de significación que el lector aporta al texto, es importante tener en cuenta el contexto pues los diferentes temas que se abordan en la

comprensión lectora se encuentran fuertemente influenciados por la contextualización a la cual pertenece el lector, lo cual no solamente incide en sus procesos de lectura sino que también sirve de andamiaje en los procesos de recepción de información base con relación a las temáticas de estudio, ello permite que el lector ubique y determine uno u otro significado en el texto. Es por ello que el concepto de constructivo planteado por Dubois (1984) obtiene un fuerte soporte para la comprensión de lectura desde los procesos de elaboración que el propio lector realiza con base en la interacción entre su conocimiento sobre la temática, la información del contexto y aquella que le brinda el texto.

Es importante resaltar que dentro del tema de la lectura, la información que el estudiante lector ha recibido hace aportes significativos para los procesos que componen la comprensión del texto por parte del lector, puesto que dicha información ayuda a establecer los procesos significativos que se gestan en su memoria operativa.

La lectura entonces en este caso se convierte en un mecanismo activador de la información recibida con anterioridad y como afirma Dubois, “se convierte en un punto de apoyo el punto de partida, el andamio sobre el cual se apoya el lector para construir el significado de acuerdo con su experiencia del mundo. (Dubois, 1984, p.2)

De igual modo (Goodman & Smith, 1976,1978, p.2.) citados en Dubois (1984) observan la comprensión de lectura desde los aportes del lector cuando se refieren a dicho proceso como “construcción del significado del texto, por parte del lector de acuerdo con sus conocimientos y experiencias de vida”

Ello significa que ningún lector es un sujeto neutro o en blanco, por el contrario dicho sujeto posee un cúmulo de experiencias que son factores determinantes al momento

de enfrentarse a un texto de lectura, dichas experiencias configuran de una manera u otra el propósito que el lector tiene cuando lee ciertos materiales dentro del aula de clase, y que en cierta medida le permite acercarse o no a un determinado texto.

Dando así a los procesos de lectura no solamente relaciones literales con el texto sino también relaciones en sentidos más profundos en toda la extensión de la palabra, puesto que la comprensión de lectura también implica adentrarse en elementos no visibles planteados por el texto y que el lector debe hacerlos parte de su análisis, hecho que posteriormente se instaurará en el pensamiento crítico del lector.

Ello se conjuga con el concepto de comprensión de lectura expresado por Cassany (2006), para quien leer es simplemente comprender. Sin embargo, desde la mirada de dicho autor, para que dicha comprensión tenga lugar es necesario involucrar procesos mentales que van desde los saberes previos que el lector posee, hasta las significaciones que elabora el lector a partir del texto, tal como se aprecia en las líneas a continuación del autor en mención:

Más moderna y científica es la visión de que *leer es comprender*. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o *procesos cognitivos*: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. (Cassany, 2006, p.21)

Así entonces el proceso de aportar significados a la comprensión de lectura se refuerza a partir de los conceptos académicos según los cuales los estudiantes universitarios; desarrollan destrezas lectoras a partir de los entornos- o en palabras de Dubois contextos- científicos a los cuales pertenecen y que sirven de plataforma para

establecer ingredientes importantes en el desarrollo de la comprensión de lectura en español.

Eso significa que desde esta mirada de Cassany (2006) la comprensión de lectura, el acervo lector de los estudiantes o también su experiencia lectora es un factor muy importante que le permite a éstos últimos desplegar toda una serie de procesos cognitivos que juegan un papel preponderante al momento de leer, pues todo ello les permite realizar aportes significativos al texto y no solamente recibir información del mismo.

De este modo, la comprensión de lectura es un concepto que engloba la habilidad y el desarrollo de estrategias para asirse, comprender y realizar diversas prácticas cotidianas a partir de los elementos escriturales de una cultura en su idioma; es por ello que dicho concepto se encuentra estrechamente ligado e influenciado por los fenómenos de contextualización histórica, cambios sociales, culturales y desde luego académico-científicos que acompañan a nuestros estudiantes en esta etapa del desarrollo social y que formarán un nicho de información y conocimiento que lo acompañarán durante los procesos de lectura en lengua materna y lengua extranjera.

Lo anterior debido a que los estudiantes son constantemente “asediados” con textos novedosos de carácter científico, cultural que los retan no solamente a poner en juego sus conocimientos, sino su habilidad para comprender aquello que leen de tal forma que tales conocimientos que poseen puedan aumentarse en aras de ser aplicados posteriormente en sus respectivos contextos familiares, académicos y laborales, con el fin de dar un sentido a lo que leen y construir sentidos a partir de dicho proceso.

Por ello comprender aquello que se lee implica no solamente aportar significados desde una experiencia de vida del lector al texto, sino que requiere también de anticiparse y elaborar hipótesis con base a la información que llegará.

Ello quiere decir que el proceso significativo de comprensión de lectura, a la luz de Cassany (2006), se obtiene a partir de la interacción eficiente entre lector y texto, cuando el primero logra captación de mensajes no explícitos que se encuentran allí presentes en el texto, sumado a una especie de toma de conciencia, sobre las temáticas descritas y presentes en el mismo. Esta interacción se lleva a otro nivel en la mente del lector cuando éste logra desarrollar esa toma de conciencia y puede asumir una postura frente a la temática que se describe.

Entonces en la medida en que el proceso de la comprensión de lectura se convierta en una fuente de nueva información, como lo expresa Cassany (2006), permitirá no solamente que el lector aprenda y adquiera nuevos conocimientos sino que también pueda introyectarlos para así completar el ciclo lector expresado por el autor en mención no solamente desde la introyección, sino también la proyección de los textos en la vida práctica y profesional del lector; de tal manera que la misma sirva de referente a futuro como un proceso de aprendizaje enraizado en la propia proyección del estudiante, a partir de un estructura mental alimentada de información que le permite llevar a la lectura en una forma futura de información elaborada, a partir de nexos que establece entre el texto y su conocimiento.

Por ello, comprender es uno de los fines más importantes de la lectura puesto que es en este mismo proceso de comprender que el lector aporta de sí mismo no solamente los

recursos cognitivos que posee para poder comprender el texto, sino que a través de la reflexión se invita a la potencialización de elementos adyacentes a la lectura como son los procesos críticos soportados por el lector desde la lectura, y desde la cosmovisión que ha sido positivamente alterada en beneficio de los procesos de pensamiento en torno a la lectura.

Esta misma línea de ideas continúa con gran fuerza para Cassany (2008, p.3) cuando en sus escritos afirma que

Leer requiere aportar los significados que el texto presupone pero no detalla, completar las elipsis, darle sentido a las anáforas, darse cuenta de lo que se sugiere entre líneas... en definitiva: rellenar los huecos semánticos que todo texto contiene.

Este ejercicio de complementariedad a la lectura del texto es posible desde el lector puesto que cuando se realizan procesos de lectura es importante observar la forma en la cual se recibe, se procesa y luego se extrae nuevamente la información, ya que este es un mecanismo cíclico en el lector que sirve de sustento para los procesos de adquisición y mejoramiento del conocimiento.

Tal como lo anuncia Cassany (2008), el lector aporta significados en la medida en que dicho ciclo de información es dinámico en términos de recibir, almacenar y aportar información.

Este aspecto, se corrobora en otro de los apartados de Cassany (2008, p.21) cuando afirma: “lectura crítica o sociolingüística, prácticas letradas o retórica contrastiva: el lector analiza lo que está tras las líneas, trata de conocer el contexto y la ideología, la intención del autor, opina, debate en torno al texto”

De este modo el concepto de lectura que propone Cassany para este caso, lo enmarca dentro de un proceso contextualizado que sirve de marco de referencia para el lector puesto que el contexto que se plasma en el texto es aquel que construye el soporte sobre el cual se encuentra ubicado el lector, recibiendo información y construyendo significados a partir de los textos que lee y le permite mayormente elaboración de significados.

En esta misma línea también se evidencian en los aportes de Martínez (2002), para quien el lector es una parte vital del proceso de comprensión de lectura, puesto que es él quien logra obtener un conocimiento significativo de lo leído mediante una relación dialógica eficiente que dará como resultado la comunicación eficiente entre el lector y el texto.

Así lo confirma la autora en mención cuando hace alusión a:

[...] se le apuesta a una relación interactiva en la que se busca enriquecer los esquemas de conocimiento sobre la organización arquitectónica de los textos y permitir así una comunicación comprensiva entre lector y texto, es decir buscar una verdadera comprensión dialógica entre ambos donde el lenguaje como comunicación discursiva es el principal protagonista. (Martínez, 2002, p. 11)

Ello significa que el lector debe establecer patrones de diálogo con el texto que lee, en una relación comunicacional y comprensiva para así poder llevar a cabo el proceso de comprensión de lectura como tal.

Lo cual redundará en beneficio del lector quien no solamente comprenderá el texto que lee sino que también resultarán notorias mejorías en cuanto al conocimiento una vez logra establecer nexos con el texto.

En este sentido, se permite visualizar una comprensión de lectura que se encuentra centrada en buscar cual es la estructura constituyente del texto, que es lo que lo constituye o lo configura como tal, para poder luego hallar la temática que lo compone, y así lograr establecer un vínculo con el lector que dará como resultado los procesos de comunicación necesarios que se establecen entre el lector y el texto.

Es por ello que los procesos de comprensión de lectura en español como lengua materna representan para esta investigación, una fuente de conocimiento que sirve de base y a la vez de enriquecimiento del lector para que así pueda dialogar con el texto que lee. Ello significa que es el lector quien a partir de los materiales que lee en el aula, es quien construye, elabora ideas y adquiere conocimientos sobre el mundo y sus áreas de estudio.

Esta diálogo que el lector logra establecer con el texto en lengua materna, se forma de una manera fluida y flexible en la medida en que para el lector al leer sobre conceptos y temáticas descritas lingüísticamente en su lengua materna, utiliza estos elementos no solamente como base de adquisición de conocimiento sino como una forma de enriquecer las temáticas que conforman su entorno académico.

De este modo la comprensión de lectura como tal se convierte en un proceso que ante todo busca una mejora substancial entre la forma como se relacionan el lector y el texto. Esa relación tiene múltiples factores que desde el diálogo información-texto-saber lector pueden genera un simbiosis positiva en los procesos de comprensión de lectura.

Tales elementos de diálogo eficiente con el texto conllevan a procesos más complejos y constructivos de comprensión mediante diversos elementos como la deducción lógica y así como la elaboración de hipótesis con base al texto, que conllevan a que el lector inicie un recorrido más complejo en cuanto en su entrenamiento hacia la lectura crítica en un marco socio-académico, con el fin de que el lector pueda sentir una identificación de sí mismo como lector frente al material de lectura, lo cual permitirá que éste último adquiera mayor sentido a partir de las significaciones que el autor imprime.

Lo anterior en palabras de Pipkin (1999, p.167), cuando indica que: “La lectura es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto, sino que es el resultado progresivo de la construcción que realiza el lector”

Esta construcción de significados la realiza el lector mediante una constante autoevaluación y reflexión sobre las temáticas que lee, y que encuentra en cada una de ellas con un carácter valorativo y de aplicación para su vida profesional y personal.

Es por ello que una de las formas de dar cuenta de los procesos dinámicos de la lectura son los mecanismos de aprendizaje y las prácticas que el estudiante desarrolla a partir de los textos que lee. Dichos textos, le permiten ampliar su espectro de elaboraciones significativas, que construye alrededor del texto.

Lo cual convierte el proceso de comprensión de lectura en una experiencia única y personal para cada lector pero susceptible de ser compartida de manera integral con otros, puesto que los lectores a partir de la experiencias únicas que poseen frente al mundo, los han convertido en portadores de significados, frente a las lecturas que enfrentan. Ningún

lector es neutro, siempre tiene algún elemento simbólico transformador en la lectura que le permite ser artífice de su propio proceso lector de forma significativa con el texto.

Ello quiere decir que el proceso de elaboración de significados a partir de la experiencia lectora en un acto siempre es progresivo, su relación con el texto siempre será tendiente a esbozar los procesos de nuevos componentes que tratarán de alojarse en los esquemas mentales del lector. Este proceso es interactivo, tiene una direccionalidad y no sus significados resultantes, puesto que éstos no se encuentran solamente en las líneas denominacionales del texto sino en la mente del lector.

De este modo y según los preceptos investigativos de Pipkin (1999), la lectura es un proceso de construcción y elaboración de significados e intencionalidades tienen un punto fuerte de origen en la mente del lector. En síntesis es el lector quien a partir de sus diversas experiencias construye los significados del texto, para así dar cuenta del proceso de comprensión de lectura.

Este proceso de elaboración de significados por parte de los estudiantes no debe apartarse de la labor docente en el aula, quien de igual modo que el texto, representa una fuente importante no solamente de estrategias de la comprensión de lectura sino también representa parte del contexto en el cual el lector se encuentra y quien le aporta información a su acervo de conocimiento. En esta secuencia de ideas los postulados de Solé (2009, p.9), con relación a la enseñanza de la lectura explican que:

Tres ideas asociadas, a la concepción constructivista, me parecen particularmente adecuadas cuando se trata de explicar el caso de la lectura, y de las estrategias que la hacen posible. La primera considera la situación educativa como un proceso de construcción conjunta

(Edwards y Mercer 1998), a través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, de modo que unos y otros sean también progresivamente más adecuados para entender e incidir en la realidad—por ejemplo, para comprender y entender los textos que en ella se encuentran presentes.

Por ello es fundamental propiciar que para la comprensión de lectura, se realice una apuesta para fomentar en los estudiantes el trabajo cooperativo, entre los estudiantes quienes realizan aportes significativos a los textos, entonces cada uno de los aportes que los estudiantes hacen no solamente servirá para fomentar los diferentes puntos de vista, sino también para aumentar los conocimientos del estudiante en torno no solamente a la labor docente sino también a los demás estudiantes participantes del proceso de lectura.

Lo anterior nos lleva a que el proceso de lectura representa un mecanismo de enseñanza que mejora notoriamente, es decir a partir de la lectura ha desarrollado un proceso de aprendizaje conjunto a partir del texto mismo en el cual el estudiante se replantea los conceptos en cuestión que constituyen la lectura y además es posible compartir y reforzar por medio de la intervención del docente.

A su vez este proceso constructivo, cultural y social en el aula, permite fortalecer las relaciones entre el lector y el texto, hecho que desencadena en lo que Rosenblatt (1996), citado en Dubois (2011), denomina “*la lectura transaccional*”. Rosenblatt, trata entonces de establecer desde sus escritos como el proceso de leer es una transacción o intercambio mutuamente influyente entre el lector y el texto; uno influye al otro, ayudando en este proceso claro está, el contexto social y cultural donde se presenta el proceso de leer.

Este concepto de lectura transaccional es clave en los escritos de Rosenblatt puesto que ella trata de equilibrar los conceptos teóricos que enfocan la comprensión de lectura en uno de los polos, bien sea totalmente en el lector o bien sea totalmente en el texto.

Por otra parte, Rosenblatt a partir de la observación y su experiencia en el aula también quiere destacar como los procesos de la lectura y la escritura también son formas de interactuar con el entorno, en especial para fomentar las relaciones que se gestan en el aula entre docente y maestro; vitales desde la postura constructiva en relación a la lectura. Dubois (2011, p.7) explica este apartado de la lectura transaccional de Rosenblatt de la siguiente manera:

La importancia de la teoría transaccional, es que abarca además mucho más que la lectura y la escritura: comprende una manera nueva de concebir la relación entre los seres humanos y de estos con el mundo que los rodea. El condicionamiento recíproco entre lector y texto, nos advierte Rosenblatt, se aplica igualmente a la relación entre educador y educando.

Del mismo modo, el proceso de construcción, comprensión y elaboración de significados encuentra sustento en el trabajo realizado por Hurtado Serna & Sierra (2001), mencionados en apartados anteriores, quienes esbozan una mirada muy importante frente a la comprensión lectora, la cual está determinada por una serie de factores divisibles más no excluyentes, a saber, el lector, el texto, el contexto.

Los aportes de los autores en cuanto a la mirada del lector, denotan con bastante claridad los factores que inciden en la comprensión textual del lector; a saber el desarrollo cognitivo, el contexto, el propósito de la lectura, la competencia lingüística y la situación

emocional del lector. Estos factores literalmente expresados por ellos son los componentes esenciales para llevar a cabo o que inciden en el proceso lector.

Ello significa que el lector siempre posee una carga semántica y conceptual, sumada a las emociones que el texto logra evocar en él, y que tiene una incidencia notoria en los procesos de comprensión del texto y de captación de implícitos según su propia forma de entender y visualizar el mundo que le evoca el texto y su temática descrita.

De este modo en un proceso lector, un estudiante puede recibir la misma información frente a un determinado tema, pero cada sujeto, según su habilidad desarrollada a partir de las prácticas constantes, lo convierte en un lector competente para comprender significativamente un texto, toda vez le es posible plantear hipótesis o formular preguntas que lo permiten escudriñar más a fondo el texto que lee.

Sin embargo pareciera que estos procesos de comprensión textual dejan a los estudiantes lectores la tarea individual frente al proceso lector, por ello al centrarse en éste como eje de la investigación resulta vital entonces realizar procesos de socialización frente a la forma como los estudiantes perciben la información conceptual de la lectura, potenciando el desarrollo de procesos metacognitivos al aprender a aprender, ello es importante porque la lectura es un proceso constructivo que da cuenta de los aportes significativos que el sujeto lector ejecuta desde los procesos lectores.

Lo anterior se sustenta en palabras de Goodman (1984, p.24), cuyo capítulo en Ferreiro & Gómez (2002), en relación al proceso cíclico lector indica:

El significado es construido mientras leemos pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en

formación. A lo largo de la lectura de un texto e incluso luego, el lector está continuamente re-evaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que obtiene nuevas percepciones.

Ello genera que el lector brinde aportes significativos al texto que lee, como estrategia que le permite una aproximación flexible al texto y que por lo tanto son susceptibles, desde esta flexibilidad de ser transpuestos hacia la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera, puesto que su cosmovisión y su contexto inciden en su proceso lector inicial y es posible que permanezca al leer en inglés como lengua extranjera.

2.2 Comprensión de Lectura en Inglés

El proceso de lectura en inglés, para esta investigación se fundamenta en el valor agregado de la comprensión de lectura de textos análogos en español como lengua materna.

En este aspecto entonces esta investigación busca ahondar en comprender cómo se da la lectura en lengua extranjera; inglés, teniendo en cuenta las características contextuales en las cuales se encuentran insertos los estudiantes del pregrado de la Universidad y los aportes que dichos contextos realizan a los estudiantes lectores al momento de enfrentarse a textos en inglés

En este sentido (Goodman, 1984, p.17), afirma que tal proceso se transpone entre dos idiomas a partir de un mecanismo lector único, originado en una necesidad cultural común entre las diferentes sociedades, puesto que: “(...) los propósitos del lenguaje escrito son básicamente los mismos a través de las lenguas...”

Ello significa que las temáticas y los conceptos que acompañan a dichas temáticas de los textos, se expresan a partir de un punto de partida común que presentan los diferentes contextos sociales, culturales y desde luego académicos, y en este sentido el lenguaje debe ser un punto de enlace entre dichos contextos.

El autor en mención incluso afirma que los lectores deficientes en uno u otro idioma, lo son debido a que no han accedido o conocido dicho mecanismo lector único, pues:

[...] hay un solo proceso de lectura independientemente con la capacidad con que este proceso es utilizado. La diferencia entre un lector capaz y uno que no lo es no reside en el proceso por el cual obtienen el significado de dicho texto. No hay un modo diferente en que los buenos lectores obtienen el significado del texto cuando se les compara con los buenos lectores, la diferencia radica en lo bien que cada lector utiliza este proceso. (Goodman, 1984, p. 17)

De lo anterior se puede deducir que la lectura, en uno u otro idioma, tiene como fundamento la necesidad propia del lector, y dicha necesidad se centra en la comprensión de aquello que lee, en la apropiación del contenido textual y en la aplicación de dichos contenidos en su contexto personal y profesional.

De igual modo los escritos de Goodman (2003), con relación a los procesos cognitivos y psicológico que acompañan el proceso lector en lengua extranjera sumados a los saberes previos que el lector posee, se suman en este apartado como parte fundamental de la comprensión de lectura en la lengua extranjera.

Dicho autor, indica que un lector en lengua extranjera debe aportar una fuerte carga semántica a los procesos lectores, lo cual sumado a materiales de gran interés para éste, representan un factor motivacional clave que podría aportar al éxito de la lectura que el lector ha iniciado con relación a segundas lenguas.

En este sentido entonces, los materiales seleccionados aportan en la medida en que corresponden a temáticas comunes con las cuales los estudiante se identifican y sobre las cuales han adquirido información en momentos anteriores, hecho que encuentra un fuerte sustento desde los postulados teóricos de Goodman (2003), en la medida en que dichas temáticas al ser previamente observadas por los estudiantes, el proceso de comprensión en inglés se vive con mayor fluidez.

Otro de los aportes del autor con relación a la lectura en lengua extranjera, concierne al control gramatical que el lector debe ejercer con relación a los conocimientos lingüísticos de la lengua extranjera, en sus palabras “Reading will be difficult as long as the student does not have some degree of control over the gramatical system (Goodman, 2003, p, 252.) Leer será difícil en la medida en que el estudiante no tenga algún grado de control sobre el sistema gramatical (Traducción propia).

Esto significa que los lectores de lengua extranjera, para este caso, inglés, pueden obtener un mejor control de la gramática a través de ejercicios previos de lectura realizados en español, lo cual redundará en aportes significativos del lector hacia los textos que lee, mejorando notoriamente los procesos de enseñanza gramatical tradicional bajo los cuales la recepción de la información lingüística que el texto posee se realiza de forma lineal.

Lo anterior entonces, busca rescatar el valor que tiene la lectura previa en español puesto que en dicha lectura el estudiante a la par que aplica los procesos lectores, se entrena para obtener cierto grado de control gramatical, como lo menciona Goodman (2003).

Ello en conjugación de igual modo con los aportes teóricos de Devillar, Faltis & Cummings (1994), en cuyos trabajos se rescatan que los procesos de adquisición de habilidades en una lengua extranjera, como la lectura, poseen un mecanismo único que el aprendiz desarrolla desde la lengua materna; es decir, es un proceso que se desglosa a partir de las habilidades lectoras en lengua materna. A este respecto, dichos autores afirman que:

Los resultados para el desarrollo de la escritura, se asemejan a los del logro de la lectura, los cuales han demostrado que los estudiantes que aprenden a leer en su L1 (lengua 1) antes de aprender a leer en su L2 (lengua2), llegan a leer en su L2 tan bien o incluso mejor que en su L1. (Devillar, Faltis & Cummins, 1994, p.180) (Traducción propia)

Esto significa que los procesos de comprensión de lectura en español, permiten desarrollar una clase de mecanismos que el lector comienza a implementar y que son posibles de transponerse al inglés permitiéndole así al lector sentirse más familiarizado con los textos que lee, y en consecuencia superar las barreras del vocabulario más fácilmente cuando éstas se presenten en los textos en inglés.

Lo cual se corrobora según Cassany (2011) quien ubica la comprensión de lectura en lengua extranjera a partir de experiencias de comprensión lectora anteriores, puesto que los procesos lectores se gestan a partir de experiencias previas social y culturalmente ubicadas, y ello imprime un matiz importante al proceso lector en ambas lenguas.

En palabras del autor: “[...] la experiencia letrada previa de los aprendices de un idioma extranjero, puede ser muy diversa, que condiciona su manera de aprender un segundo idioma y no solo la manera de leer en L2 (...)” (Cassany, 2011, p.119).

Ello quiere decir que la experiencia lectora anticipada a la lectura en lengua extranjera, determinará una ruta de trabajo y comprensión lectora importante para el lector pues será vital en la aplicación de estrategias y procesos de comprensión, no sin dejar de lado los aportes experienciales que el lector imprime al texto desde su experiencia, factor clave en la construcción de significación a partir del texto que se lee.

Por lo tanto la lectura en lengua extranjera se da a partir de experiencias de comprensión lectora en su lengua materna, puesto que para Cassany (2011) los procesos lectores se gestan a partir de experiencias previas culturalmente ubicadas, y ello imprime un matiz importante al proceso lector tanto en lengua materna como en la lengua extranjera.

Lo anterior se comprende en la medida en que cada sujeto lector que pertenece a una comunidad ubicada en un contexto, parece tener una forma común de percibir los elementos de la realidad que los rodean.

Ello significa que el hecho de apropiarse de los elementos escriturales de una determinada cultura, independientemente de las facultades lingüísticas, le implica una asimilación de los objetivos comunes que podrían llegar a compartirse con dicha cultura.

Cassany (2011, p.5), en otro de sus materiales escritos así lo expresa en las líneas a continuación:

Leer es apropiarse de un objeto textual pre-existente para cumplir con determinados propósitos relevantes de cada comunidad letrada; así mismo es aprender a participar en prácticas sociales previamente establecidas que usan textos escritos y que siguen unas normas conocidas por todos los miembros del grupo.

Si se parte de la concepción que el proceso de leer en lengua extranjera, tiene como parte de su sustento la asimilación de las concepciones comunes que se comparten entre las diferentes comunidades, entonces la comprensión de lectura, ubica al lector desde una perspectiva de dominio y mayor acceso a los materiales escritos en lengua extranjera, puesto que este proceso se centra mayormente en la captación de las generalidades que desde luego van más allá de los conocimientos lingüísticos explicitados en los textos.

Con esta concepción entonces es posible predecir positivamente que el lector de lengua extranjera puede acceder fácilmente a diversos materiales escritos en otro idioma, puesto que ha hecho una reconstrucción minuciosa de los aspectos sociales, culturales, geográficos que se circundan los textos y que lo habilitan para darle un carácter de “universalidad” (Cassany, 2011) a los textos con el fin de reducir su complejidad lingüística bajo una mirada centrada más en los elementos esenciales que se plasman en los textos.

Por ello es importante reconocer que los textos cambian, a la par con las diferentes comunidades, es lógico pensar entonces que en la medida en que dichos cambios sean asimilados a nivel cultural a través de los materiales impresos, más fácil será reconocer dicho proceso cíclico a través de la asimilación desde la lengua materna y hacia la lectura en inglés lengua extranjera.

Esta mirada sociocultural a la lectura en lengua extranjera, habilita al lector con la capacidad de ubicarse de una forma más flexible ante lo escritural, a través de un trabajo lector de lente más amplia, a partir de una mirada a la lectura con mayor predominio multicultural, en contextos de conocido plurilingüismo.

Hecho que se refuerza según las investigaciones realizadas en el ámbito de la comprensión lectora en lengua extranjera a partir de Koda (2005), para quien los aspectos socioculturales que acompañan el proceso lector en lengua extranjera, encuentran un soporte significativo, a partir de los elementos culturales comunes que se comparten entre idiomas y desde los procesos de transposición que los lectores realizan desde su lengua materna.

En sus postulados teóricos Koda (2005), comparte la idea, que la lectura en la lengua extranjera se encuentra acompañada por un proceso de universalidad, significa que es posible desde un punto de transferencia entre los elementos escriturales comunes desde la lengua materna hacia la lengua extranjera. Ello significa que el lector posee un conocimiento general sobre el mundo y el contexto que lo rodea, modificado por las estructuras lingüísticas, pertenecientes a cada cultura.

Así se corrobora cuando afirma Koda, (2005, p.9) que “[...] The concept of reading universals is crucial in this regard because it specifies the learning to read requirements imposed in all learners in all languages and thus invariable across the languages”/El concepto de leer universales es crucial para este aspecto porque especifica los requerimientos para leer impuestos en todos los aprendices en todos los idiomas y así es invariable en todos los idiomas. (Traducción propia)

En cuanto que los procesos de lectura se adquieren a partir de procesos únicos que se convierten en un todo generalizado en todos los idiomas, cuya divergencia se encuentra a partir de las características lingüísticas propias de cada idioma.

Lo anterior sumado a los postulados investigativos que apuntan hacia el hecho de que esta idea de transferencia de habilidades lectoras entre los diferentes lenguajes, tiene una clara posibilidad de transferencia entre idiomas dejando así claro que los lectores usan su conocimiento cultural adquirido en la lengua materna, para realizar situaciones lectoras en la lengua extranjera, para el caso de esta investigación inglés, reduciendo así el umbral de posibles hipótesis que el lector se plantea antes de iniciar el proceso de leer en dicho idioma extranjero.

En esta línea de trabajo Grabe (2009), forma parte de esta investigación ya que ha tomado en sus postulados, también factores importantes para un proceso de comprensión de la lectura como los contextos socio-culturales, mirados como una necesidad en una sociedad que cada vez más está confrontada con la necesidad de una segunda lengua, no solo como parte de una formación integral, sino como una forma de comunicación con los otros.

Grabe (2009) entonces no brinda explícitamente una definición inicial del concepto comprensión de lectura en lengua extranjera, y esboza una serie de características que enmarcan el concepto en sí mismo. Definiendo entonces el proceso de leer como algo “que tenemos que hacer” puesto que nos encontramos en una sociedad bajo la cual leemos constantemente algo; internet, el periódico, un contrato, etc. Así, entonces, describe en sus postulados la lectura como una habilidad que desarrollamos en la medida en que tengamos

un *propósito*, definido claramente, y el cual nos convierte en lectores habilidosos en la medida en que dicho propósito controla la motivación y nuestras habilidades, sumado a los diferentes tipos de textos con los cuales el lector se enfrenta en la lengua extranjera.

Así se corrobora según Grabe (2009, p.20) en el siguiente apartado: “The combination of our daily encounters with texts and our needs to read in different ways in educational and profesional settings requires that we read differently depending on the context and our goals (and motivations)” / La combinación de nuestros encuentros diarios con los textos y nuestras necesidades de leer en diferentes formas en contextos educativos y profesionales requiere que leamos de forma diferente, dependiendo del contexto y nuestras metas y motivaciones. (Traducción propia).

Ello significa que los procesos de comprensión de lectura en lengua extranjera en los estudiantes del pregrado universitario, se encuentran altamente mediatizados por los contextos en los cuales ellos se encuentran a diario, por sus metas al leer, que como se menciona anteriormente inciden de forma notoria en su motivación por la lectura, sus conocimientos previos y en consecuencia su capacidad de comprensión.

Otro de los aspectos destacados de Grabe (2009, p.22) es la forma como él comprende y diferencia los dos clases de lectores; uno que tiene conocimientos previos muy amplios en relación a un determinado campo y otros que poseen conocimientos generales frente a varios campos; no son expertos en ningún área. Ello incide de forma notoria en la forma en la cual ellos leen. Los primeros expertos en determinado campo, leen para “refinar” aquello que conocen y son selectivos en la información que obtienen del texto, mientras que los no expertos, leen para “ganar” conocimientos a partir de la

información presente en el texto y por lo tanto no son selectivos con la misma; para ellos todo el contenido importa y hacen un seguimiento muy cercano línea a línea del texto. Hecho que coincide coherentemente con la definición sencilla de comprensión de lectura según Grabe “algo que tenemos que hacer” según propósitos y motivación, mencionado en líneas anteriores.

Esta visión de los dos tipos de lectores que Grabe (2009) explica enmarca un concepto importante para esta investigación en relación al conocimiento previo y como incide en la comprensión de lectura en función evocativa para el proceso inferencial. Se toma para esta investigación ya que Grabe los delimita en función de propósitos lectores estudiantiles, hecho que se ajusta a los objetivos aquí descritos; puesto que en el pregrado universitario se lee para estudiar.

Según sus postulados, se indica que los lectores expertos y los no expertos evocan o aluden a los conocimientos previos cuando el propósito de lectura en la función de estudio es brevemente modificado, hacia una participación más “interesada”, por parte de los estudiantes, para lograr esta modificación en la mirada lectora, se acude a técnicas en el aula como la lectura en voz alta y la expresión del pensamiento del estudiante lector igualmente en voz alta. Ambos tipos de estudiantes logran hacer mayores inferencias con base en la función evocativa de su conocimiento previo y la lectura es más “*evaluativa*”, en términos de Grabe y bajo los estudios investigativos de Linderholm & Van denBroek, - (1998) citados por (Grabe 2009, p.23)- y llevados a cabo entre lectores expertos y no expertos a nivel universitario. Esta técnica de cambio o modificación en la lectura, es importante para esta investigación que dentro del contexto universitario que acompaña esta investigación, si es posible encontrar las dos clases de lectores propuestos y si se aplica la

lectura en voz alta para fines didácticos en la actividad lectora planeada y para acudir a un proceso más constructivo para la misma-mientras más estudiantes leen en voz alta, los otros estudiantes pueden adquirir mayor conocimiento-. Lo que se resalta es que ambos tipos de lectores acuden a sus conocimientos previos para poder comprender aquello que leen y sus propósitos son modificados de leer para estudiar un determinado tema hacia leer para evaluar el texto en sí mismo.

Hecho que el propio Grabe (2009) corrobora al brindar una definición más elaborada del proceso de lectura en sí mismo, cuando esboza el carácter “*interactivo*” de la lectura en lengua extranjera, en el cual los aspectos cognitivos juegan un papel preponderante para desarrollar la interacción necesaria entre lector y autor en la búsqueda del mensaje que desea ser transmitido. Actividad que requiere la activación del conocimiento base del lector para el establecimiento de dicha relación, Grabe define esta interacción exitosa entre autor-lector en la medida en que éste último posea mayor conocimiento base con relación a la temática explicitada por el autor del texto. De igual modo la lectura es un proceso de *estrategias*, necesarias para la anticipación, la organización y la selección de aquella información que el lector requiere para sus propósitos específicos planteados por sí mismo- que pueden modificarse según lo explicitado anteriormente-“*Reading is a flexible process/ La lectura es un proceso flexible*” (Grabe, 2009, p. 26.). (Traducción propia).

Así mismo, la lectura es un proceso *evaluativo* “*Reading is an evaluative process*” (Grabe, 2009, p. 29). En el cual el estudiante lector puede como se menciona “evaluar” aquello que el autor plantea, si se encuentra de acuerdo o no, y dar una respuesta tanto

emocional cómo cognitiva a la lectura, con el fin de obtener un carácter trascendente al texto, logrando así llevar la lectura fuera del aula de clase.

En términos de la práctica lectora con los estudiantes universitarios, este proceso evaluativo de la lectura, se traduce más bien en una característica reflexiva en torno a la lectura, es decir a partir del texto que leen pueden realizar procesos de aprendizaje a nivel emocional y afectivo que les permite establecer vínculos con su entorno social.

De igual modo, para Grabe (2009, p.27) la lectura es un “proceso de *aprendizaje*”/ *learning process*. Coherentemente con los postulados iniciales, leer desde una mirada simple, es aprender de cada elemento con el cual tenemos contacto y el cual modifica estructuras mentales previas.

Se aprende al leer una receta de cocina y se prepara un nuevo plato, así como se aprende al leer una dirección en un trozo de papel y se llega a un sitio determinado que antes era desconocido, se aprende a operar un aparato electrónico al leer su manual de instrucciones. Es decir cuando se lee un determinado material, se “aprende” en la medida en que éste modifica la estructura cognitiva del lector, en términos de progreso y eficiencia frente a una determinada actividad.

Finalmente Grabe (2009, p.27) determina que leer es un “proceso *lingüístico*”/ *Reading is a linguistic process*. Dicho autor resalta la importancia de los conocimientos previos del lector en relación a las estructuras lingüísticas y sintácticas del texto, con el fin de establecer los principios de cohesión y coherencia en el mismo.

Grabe (2009) cita en su apartado un ejemplo interesante con relación al tema de los conocimientos lingüísticos del lector y lo esboza con relación al idioma árabe. Si un lector

se encuentra leyendo un texto en árabe, le es imposible comprender dicho texto si no se poseen los conocimientos previos con relación a las estructuras morfosintácticas de dicho idioma, hecho que complementa los postulados iniciales del mismo autor, donde afirma que “ningún conocimiento base, asistirá al lector sin los conocimientos lingüísticos de tal idioma” (Grabe, 2009, p. 115)

Es importante comprender que para efectos de esta investigación, los elementos lingüísticos que acompañan el texto deben tener un carácter de trascendencia; ello significa que el estudiante lector debe “ir más allá” del signo lingüístico presente en la lectura, al decir que debe ir más allá de éstos, implica que dicho estudiante lector en segundo idioma, para este caso inglés; debe poseer unos conocimientos que lo hagan lo suficientemente competente en esta característica; siempre y cuando también los posea en su lengua materna-para este caso español. Allí se corrobora nuevamente la importancia del conocimiento base que el lector debe poseer en lengua materna, de forma integral, para los efectos de la lectura en lengua extranjera y desde luego en coincidencia con Grabe (2009, p.27), que los conocimientos base sobre las temáticas de los textos, poseen unas fronteras razonables, pero indispensables al momento de enfrentarse a textos en lengua extranjera.

En este sentido que expresa Grabe (2009), los conocimientos base de los estudiantes, son una fuente de información que se alimenta desde la lectura previa que realizan no solamente de la información contextualizada y académica que realizan sino también de su experiencia informativa que han recibido a partir de otras fuentes de conocimiento, lo cual ha sido ampliamente incluido en estudios sobre los procesos de comprensión de lectura en lengua extranjera.

Ello se corrobora en las palabras de Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe (2011, p.7), cuando enuncian que varios de los principios estudiados en los procesos de comprensión de lectura en lengua extranjera han tenido como principio elementos que subyacen en la lectura en la lengua materna, así mismo se aprecia en las líneas de los autores en mención:

[...] la lectura en lengua extranjera, conlleva a centrarse en la lengua extranjera, pero partiendo de la lengua materna ya que toda investigación y estudios relativos a la lectura en lengua extranjera se ha abordado a partir de lo realizado en lengua materna.

Lo anterior como factor determinante puesto que los procesos lectores que los estudiantes ejecutan en su lengua materna representan una especie de huella procedimental sobre la cual mostrarán una fuerte tendencia a utilizar como un recurso estratégico a implementar para sus mecanismos lectores en lengua extranjera, puesto que en ellos siempre estará impreso una forma de trabajo que se reflejará en sus procesos de deducción, proyección y aplicación de los contenidos textuales.

A este respecto Jiang, X., & Grabe, W. (2011), exploran componentes importantes que se encuentran en la lengua extranjera a partir de elementos que se desglosan desde la lectura en la lengua materna del participante, la cual lo habilita para el desarrollo de un proceso de comprensión a partir de la formación de “modelos textuales de comprensión” (Jiang, X., & Grabe, W, 2011). Ello significa que los lectores de lengua extranjera, elaboran o construyen a partir de experiencias lectoras previas una especie de “plantillas textuales” construidas sobre conocimientos base y que les sirven para aplicar a diferentes procesos lectores en lengua extranjera, un ejemplo de ellos aparece expreso en las palabras de Jiang, X., & Grabe, W. (2011), citando a Kintsh & Rawson (2005) cuando tales modelos textuales contruidos parecen representarse en el tema central del texto. Véase el siguiente apartado:

“[...] This basic text model-what the text is about- is also supported by expanded reader’s use of the back ground knowledge, inferencing and attitudes towards the text information thus creating a second model situation of comprehension” (Jiang, X., & Grabe, W, 2011, p.10.),/ Este modelo básico-aquello de lo que trata el texto-también se sustenta a partir del conocimiento base, la inferencia y la actitud hacia la información del texto, creando así una segunda situación modelo de la comprensión” (Traducción propia). Esto significa que varios de los procesos lectores en lengua extranjera que el lector realiza se sustentan a partir de una información inicial que el lector posee, y que no es descartable en la medida en que ésta sirve para generar un comportamiento o un procedimiento lector visible en la lectura en lengua extranjera, lo cual incidirá en la comprensión de lectura, puesto que en ésta los aportes significativos del lector se reflejan en una especie de toma de decisiones sobre aquello importante y representativo para éste.

Este proceso selectivo de información textual en el lector, es decir de aquellos elementos que en los documentos han captado su atención y sobre los cuales inciden sus aportes significativos, representan “points/puntos” en palabras de Jiang, X., & Grabe, W. (2011, p.96.) sobre los cuales el lector no solamente centra su atención sino que inciden en su proceso de comprensión y en el desarrollo de las diferentes habilidades que acompañan la comprensión de lectura.

2.3 La Inferencia

En la lectura, la inferencia se define como una actividad mental que, una vez potencializada a través de prácticas lectoras social, cultural y académicamente ubicadas, se convierte en una destreza cognitiva para que el lector tenga comprensión sobre lo no explícito o visible en los textos escritos. En este sentido, se toma la idea de Cassany de

“ingenuidad de la lengua” (Cassany, 2004, p.5), para denotar que el lenguaje explícito no demuestra totalmente la realidad de una cultura, y por ello el lector desarrolla elaboraciones sobre aquello que simplemente no ve denotativamente en el texto, aunque está allí para sellar el vínculo entre lo explícito y lo implícito en la relación lector-texto.

Ello implica que en relación al concepto de la inferencia, el lector debe no solamente trabajar sobre las denominaciones que aparecen en el texto, sino que también debe adentrarse en aspectos presentes en el texto pero que a simple vista parecieran solamente estar interconectados con el texto a partir de los elementos significativos existentes en la mente del lector. Toda esta información que le permite al lector interconexiones con el texto a partir de lo no visible conllevará al lector a un sistema de deducciones unas veces lógicas y otras con proyección a futuro, dentro de las cuales el lector siempre deberá poner en juego sus conocimientos por anticipado o su capacidad reflexiva, en torno a una idea no visible pero que se encuentra allí presente entre la simbiosis que se establece entre el lector y el texto al momento de leer. De este modo la inferencia representa una función que le permite al lector complementar por sí mismo los conocimientos que posee a partir de la lectura y en relación a su contexto con los elementos implícitos dentro de la lectura; puesto que cuando el lector infiere hay elementos que requieren ser cohesionados con aquellos que él conoce; así los adquiere y por lo tanto comprende aquello que lee.

Lo anterior conlleva a observar la inferencia como ejercicio mental sustentado desde los aportes de Kabalen & Sánchez (1997), cuando afirman que: “las lecturas inferenciales (...), pretenden ampliar el nivel de análisis crítico y de comprensión de la información mediante el uso de estrategias cognitivas para interpretar mensajes implícitos y plantear

inferencias acerca del texto” (Kabalen & Sánchez, 1997, p.99). Por lo tanto un buen lector siempre debe estar atento no solamente a los elementos sintácticos o gramaticales que el texto ofrece, sino también debe lograr establecer vínculos con el autor del mismo, con las intencionalidades de la lectura, para que pueda elaborar, con base en lo que lee, sus propias percepciones y sus propias concepciones para ampliar el conocimiento cultural y académico que posee.

De este modo, los procesos implicados en los procesos de inferencia en la comprensión lectora, representan una estrategia que da cuenta de un proceso lector de vital importancia ya que ahondan en aquellos componentes implícitos que subyacen en el texto, que no se encuentran a simple vista y que garantizan procesos de lectura eficiente, las cuales se nutren a partir de las capacidades estratégicas que el lector posee para la elaboración de significados, todos ellos bajo la lupa del bagaje cultural, social y académico que el lector posee.

En esta línea de ideas, se retoman en este apartado los aportes teóricos de Bruner (2004), Cassany (2006) y León (2003).

Por ejemplo, para Bruner (2004, p.26):

Tal vez resulte útil empezar con algunos ejemplos bastante comunes de los diferentes modos en los que la gente va más allá de la información que se les ofrece. El primero de ellos representa la forma más sencilla de utilizar la inferencia. Consiste en aprender las propiedades definitorias de una clase de objetos funcionalmente equivalentes y usar la presencia de esas propiedades definitorias como base para inferir que un nuevo objeto encontrado pertenece o no a dicha clase.

Ello coincide con los elementos de comprensión de lectura descritos antes en los cuales existen una serie de elementos universales que son los que definen estructuralmente que dichos elementos permitan equivalencias en los procesos tanto lectores como inferenciales en distintos idiomas.

En el caso concreto de la enseñanza de la comprensión lectora en la universidad se resalta la importancia en un proceso de inferencia, el analizar las posturas de un autor frente a diferentes temáticas, en especial aquellas que invitan a la reflexión, observar sus puntos de vista, así como indagar por las posibles percepciones que el autor posee sobre la temática del texto. Dicho análisis puede ayudar en la deducción y formulación de hipótesis sobre el texto por parte de los estudiantes, mencionando también en el vocabulario, desde los aportes significativos. Este proceso adquiere un carácter trascendente en las situaciones novedosas, el sujeto puede establecer relaciones analógicas entre la información antecedente y la nueva, encontrándose así que la inferencia de Bruner (2004) explicadas líneas atrás, corresponde a una expresión cognitiva ubicada en un estadio intermedio entre la información perceptual y las características definitorias precedentes de fenómenos similares y universales.

En este sentido, el propio Bruner (2004, p.26) esboza el siguiente ejemplo “una manchita en el horizonte coronada por una columna de humo es identificada como un barco”

Un ejemplo semejante al planteado por Bruner (2004) podría explicar lo anterior; si se obtiene del medio información como: roja, redonda, jugosa esas son características perceptuales de un objeto determinado, que permiten definir a dicho objeto referido; posteriormente al recibir la información de ser redondo aparece una nueva información;

puede ser cortado, si es jugoso, aparece una nueva información; es posible hacer una bebida de él; estas informaciones nuevas que se gestan a partir de lo perceptual y se presentan como inferencias ya que ésta última actúa a modo de puente entre lo que hay almacenado como información y las características perceptuales del objeto que se describe.

Lo anterior le ha permitido al lector recopilar y almacenar información que constituye elementos para el proceso de ejecución en tareas de deducción indispensables para el proceso de inferencia desde su lengua materna y también extrapolables hacia la lengua extranjera.

Dicho concepto de inferencia entonces es uno de los puntos nodales que a esta investigación concierne, puesto que es observada como una destreza que le permite al lector ingresar en el texto de tal manera que puede leer lo que no se esgrime a simple vista.

Convirtiendo a dicho concepto, en uno clave dentro de la teoría de la comprensión lectora, ya que inferir es un proceso que al resumirlo iría en dos sentidos, por una parte busca ir más allá de la información dada textualmente, pero con la destreza de anticiparse a lo que vendrá gracias al saber previo de quien lee.

En relación a las líneas anteriores Marciales (2003, p.72) dice:

Podría decirse que las inferencias cumplen una doble función en la lectura, por una parte expresan las relaciones establecidas entre los diversos elementos del texto y por otra, la integración de la información nueva con los conocimientos previos y los esquemas cognitivos del lector.

Cabe resaltar también que el concepto de cognitivo o desarrollo cognitivo, se refiere a la capacidad que se posee para aplicar los esquemas mentales adquiridos para

resolver un problema en concreto y que están diferenciados del conocimiento previo. De igual modo, tales procesos deben convertirse en acciones pedagógicas concretas que permiten establecer procesos interactivos de lectura como la formulación de hipótesis o deducciones lógicas que se lleven a cabo a partir de una determinada actividad que conlleve a un proceso de inferencia.

Por su parte, para León (2003) la inferencia es todo ejercicio mental que el lector aplica a través de diferentes variables como la sustitución, la elaboración, o la representación de información para asirse del mensaje subyacente que el texto contiene, es decir, que no aparece explícita en el texto.

Así lo explica cuando afirma: “Las inferencias se identifican con representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto” (León 2003, p.23). Lo anterior da cuenta de los procesos de elaboración que el lector realiza con base en los textos que lee, con el fin de llevar a cabo la construcción significativa del mensaje que el texto desea converger. Esto significa que el lector encuentra una ruta hacia el contenido no explícito del texto. De este modo, la inferencia en comprensión lectora representa una estrategia que da cuenta de un proceso de comprensión, ya que ahonda en aquellos componentes que subyacen en el texto, lo cual se explica también mediante la expresión de Cassany (2006, p.6) “leer entre líneas”, lo que según él: “se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos o recuperar las connotaciones de las palabras”. Ello da un carácter más trascendente al texto, facultando al lector con la posibilidad de enlazar diversos procesos entre su conocimiento sobre el mundo y sobre la temática que se describe presente en el

texto, para poder llegar así esa captación de lo implícito y que constantemente busca develar a través de los procesos lectores .

Las inferencias constituyen entonces un proceso oscilatorio que se desplaza desde aquello que el lector conoce y que representa un componente semántico de vital importancia para llegar hacia aquello que no conoce, con el fin de dar una elaboración constructiva al descubrir el mensaje que se transmite en el texto.

2.3.1 Clases de inferencias.

La inferencia entonces como medio de recuperación de información y bajo su naturaleza anticipatoria, posee distintas formas de abordar las características de una determinada situación que se presente.

Al centrarse en los procesos de lectura un sujeto realiza inferencias de forma casi imperceptible, y lo realiza de diferentes maneras, tales formas de inferencia han logrado delimitar algunas clases que se observarán en líneas más adelante y de las cuales se han seleccionado como forma de trabajo metodológico para esta investigación los tipos de inferencias que observa el autor Cassany (2006): inferencias explicativas o retroactivas, inferencias predictivas/proyectivas e inferencias pragmáticas.

Se encuentran también los postulados teóricos de Gernsbacher (1997, p. 267.) quien plantea que las inferencias se pueden clasificar en dos grupos las retroactivas y proactivas o elaborativas.

Las inferencias *retroactivas* son las responsables de mantener la coherencia local del mensaje, tema mencionado en líneas anteriores y que se encuentra relacionando semánticamente las distintas unidades lingüísticas y son de carácter automático, es decir

sucedan durante la lectura casi de forma inmediata, el proceso de evocación dentro del esquema mental del estudiante es rápido. Caso específico, cuando dentro de un proceso lector, los estudiantes deben dar una completitud al mensaje que leen, particularmente tratan de relacionar lo que leen con lo que tienen almacenado.

Escudero (2010, p.4) lo confirma en uno de sus apartados: “Las inferencias pueden ocurrir durante la comprensión del mensaje, mientras el lector la está recibiendo o durante la recuperación, es decir cuando se le recuerda después de recibido el mensaje”

Un ejemplo de ello se ilustra cuando un estudiante al enfrentarse a un texto en segunda lengua, logra ajustar los conceptos que lee de forma automática a su lengua materna, caso concreto de conceptos como “science”, “family”, cuya conexión e interpretación se presenta de manera inmediata al momento de leer, gracias a la transparencia que se presenta entre las dos denominaciones tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. Allí se puede decir que los procesos cognitivos involucrados en la completitud del mensaje están estrechamente relacionados con los conceptos previamente adquiridos por el lector. Ello significa que el estudiante comprende el concepto “family” desde el inglés, como familia, porque posee en su estructura cognoscitiva la “substancia de la idea” familia, no por la denominación en sí.

En cuanto a las inferencias *proactivas*, Escudero (2010) afirma que responden a una función posterior a la lectura, se les conoce también como “inferencias hacia adelante” es decir extienden la información explícita presente en el texto, de manera que se desarrollen funciones aplicativas a futuro a partir del texto. En este sentido, León (2003), citado en Cassany (2006, p. 90.) definen este tipo de inferencia proactiva bajo la denominación de

inferencia proyectiva, que responde al concepto planteado por Escudero (2010), en el cual esta clase de inferencia tiene una naturaleza que se desarrolla como función posterior a la lectura.

Allí se presentan entonces dos posibles variables; una actividad post lectura en la cual el estudiante de manera autónoma, comienza a realizar actividades tipo aplicativas con base en el texto para su vida académica o personal.

Para el caso concreto de los estudiantes de pregrado en la Universidad de Antioquia, comienzan a realizar inferencias a partir del encuentro en mayor o menor grado de utilidad de los textos presentados en el aula, con el fin de desarrollar actividades aleatorias para las otras áreas permeadas por las lecturas vistas desde la comprensión lectora. La otra variable tiene que ver con el concepto que Escudero (2010) introduce sobre la recuperación de información, es decir la inferencia también cumple una función evocativa en el lector, al recordar el mensaje después de recibido.

Estudios recientes de Escudero (2010, p.18) han clasificado otros tipos de inferencia como son las *inferencias pragmáticas* que responden a aquellas que se encuentran basadas en los conocimientos cotidianos y en la lógica común de las personas, y bajo las cuales se asume que algún evento puede ser cierto o no. Ejemplo de ello puede ser: *Sara no asistió a la clase*. Desde una mirada pragmática se puede inferir que Sara se encuentra enferma o que el colegio estaba cerrado porque era un día festivo, sin embargo, pragmáticamente, pocas personas realizarían una inferencia como “*Sara se extravió del camino*”, porque desde lo cotidiano, pocas personas pueden perderse de su ruta escolar por lo tanto no es un

conocimiento que se evoque al momento de inferir. Comparte dicha conceptualización con relación a este tipo de inferencia pragmática León (2003), citado en Cassany (2006, p.90).

Todas las aseveraciones anteriores pueden estar basadas en los conocimientos comunes que cualquier persona podría llegar a tener sobre la frase, es decir, sobre los motivos por los cuales una persona no asiste un día a clase. Lo interesante de este tipo de inferencias es que son compartidas por un grupo social de personas que pertenecen a una misma cultura y son de naturaleza altamente probabilística (Escudero & León, 2007).

Un aspecto a resaltar en relación con la inferencia, es que los lectores hacen diferentes combinaciones de diversas fuentes de información para construir un modelo situacional (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994); (Van den Broek, Young, Tzeng & Linderholm, 1998). Dicho modelo situacional les permite desarrollar diversas opciones que se encuentran basadas en la información antecedente que el lector posee, en una frase sencilla como "*La sopa esta fría*", por ejemplo, los estudiantes lectores pueden acudir a diversas fuentes de información almacenadas en su memoria para inferir posibles situaciones que dieron lugar a la aseveración antes descrita a partir de esta frase. Una de ellas es por ejemplo que quien tomaba la sopa no llegó a tiempo a la mesa, otra posible inferencia sería que la sopa fue servida tarde a quien deseaba tomarla. Todas estas inferencias están basadas en modelos situacionales que el lector ha construido a lo largo de sus interacciones sociales o mediante los conocimientos que ha adquirido a partir de su experiencia, con relación a la temática de un texto o para el caso aquí citado, la frase mencionada.

Los autores antes descritos plantean que existen algunos enfoques conocidos al momento de realizar tales inferencias, uno de ellos es el modelo de *enfoque constructorista* planteado por Marmolejo, Elosúa de J, Gygax, Madden, & Mosquera, (2009 p. 7). Dicho modelo se basa en una búsqueda coherente de información después de realizar la lectura, la cual se fundamenta en la construcción de significados basados en interacciones sociales e ingreso de información perceptual, es decir cómo percibe cada lector la información que le ha llegado desde el texto.

Esta noción de inferencia, de acuerdo con el modelo constructivista se basa en las nociones de coherencia que el lector posee al momento de leer, es decir, su proceso de inferencia se sustenta en conceptos adyacentes al texto en sí mismo, como son la idea central, el tema y su punto de vista frente al mismo, los cuales representan un punto de apoyo al momento de leer.

Por otra parte, según los mismos autores, existe un *modelo minimalista de inferencia*, Marmolejo et al., (2009, p. 8). De acuerdo con este enfoque el número de inferencias que el lector realiza es limitado, es decir el lector está guiado por objetivos más simples y alcanzables a corto plazo. Caso de ello es por ejemplo, cuando el lector desea obtener rápidamente información en un periódico o una revista, su objetivo allí es simplemente informarse sobre el tema, y este objetivo delimita su representación esquemática; es decir no necesita recurrir a conceptos de coherencia global como en el enfoque constructivista ya que la información está allí disponible, almacenada en la memoria a largo plazo o en el mismo texto Marmolejo et al., (2009) estableciendo una condición de automaticidad en la inferencia.

Ahora, aunque los dos modelos planteados parecen opuestos, tienen una relación estrecha a través del concepto de *coherencia*. Sin embargo, la inferencia automática planteada en el enfoque minimalista requiere que el sujeto lector acuda al concepto antes descrito. El proceso no puede desligarse de una operación de construcción y elaboración de información. El ejemplo a continuación así lo describe: si tomamos la frase “*Alguien ha roto la ventana*”, una postura de corte inferencial minimalista hará uso del conocimiento base sobre el concepto no placentero de la situación sucedida, bajo unas circunstancias tácitamente expresas que causan que implícitamente se culpe a alguien de lo sucedido.

En este sentido entonces y aplicando este concepto minimalista para el caso de la comprensión lectora, un estudiante lector que se encuentra con un concepto nuevo en el texto que lee, podría traducir este concepto minimalista desde lo sintáctico, es decir si posee un bagaje lingüístico suficiente en español podrá describir lexicalmente lo que la palabra que desconoce significa: sustantivo, verbo, adverbio y podrá inferir su significado antes de acudir al diccionario.

Sin embargo para una inferencia de corte constructivista, quien infiere recurrirá a otro tipo de interacciones sociales para evocar posibles situaciones y crear marcos de referencia para sustituir la información implícita en la frase descrita y así complementar su proceso de inferencia, por ejemplo y retomando el ejemplo de la ventana rota, quién lee evocará niños jugando balón, quizá un ladrón que trata de entrar a la casa para robarla, o quizás un ave que por error ha chocado contra la ventana, toda esta es la elaboración constructivista para llegar a un proceso de inferencia.

Por su parte las *inferencias causales predictivas* son anticipaciones de sucesos probables basadas en la aplicación de nuestro conocimiento previo. Brindan la posibilidad de resolver expectativas o resultados acerca de hechos y hacen más fácil la información posterior en el mensaje (León, J.A., 2003).

Cabe anotar que durante décadas recientes, los estudios de la psicología cognitiva sobre los procesos de inferencia con relación al lenguaje, han dado un giro hacia sistemas más complejos de información que activen los sistemas de percepción de información en el cerebro. Por ejemplo, si un estudiante se encuentra por primera vez con el concepto “dog” en un texto, en realidad esta denominación no hace alusión o no da lugar a la percepción sobre cómo luce realmente un perro, qué hace o como se escucha un perro, por lo tanto a la luz de los estudios recientes, para que un texto sea comprendido debe activar los sistemas de percepción en el cerebro.

En este caso, y para corroborar lo anterior, se alude nuevamente a los conceptos de Bruner (2004), sobre los atributos contextualizados de los conceptos, los cuales deberían ser descritos plenamente en los textos por medio de claves perceptuales o contextuales, teniendo especial cuidado, puesto que los mismos varían de cultura a cultura. Ello se corrobora en líneas del propio Bruner (2004, p.87), cuando afirma que:

Los efectos obtenidos parecen depender de inferencias perceptivas y no en las claves que son capaces de distinguir. Esta interpretación resalta la conveniencia de estudiar más directamente el modo en que las claves estimulares se asimilan a diferentes esquemas en diversas culturas, dando lugar a variaciones culturales significativas.

Siguiendo con esta línea de análisis, sobre las percepciones, si se desea que un grupo de personas colombianas realicen inferencias sobre el concepto Israelí “*Kibutz*”, se debe aludir a las percepciones que dichas personas poseen sobre los conceptos colombianos de *acción comunal* de su vecindario, funciones de una acción comunal, formas de creación de una acción comunal, con el fin de obtener el conocimiento pragmático necesario para lograr un proceso de inferencia adecuado frente a lo que kibutz significa según el ejemplo descrito.

Para concluir este apartado sobre los tipos de inferencias, se toman las líneas de (Cassany 2006, p. 90) en las cuales, con base en la psicología de la comprensión, el sujeto puede construir tipos de inferencias como las anteriormente descritas, en lo cual incide la tipología textual a la cual se enfrenta (texto narrativo, descriptivo, argumentativo).

En este sentido (Escudero, 2010), afirma que hoy día existen evidencias de tales diferencias en los textos, marcarían una diferencia dentro del procesamiento cognitivo del sujeto en tanto el número de inferencias que realiza con relación a éstos. De este modo las inferencias representan “el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y por lo tanto uno de los pilares de la cognición humana” (Escudero, 2010, p. 4).

En un proceso lector, un sujeto realiza inferencias de forma casi imperceptible, buscando siempre darle al texto un carácter integral de diferentes maneras. Tales formas de inferencia han logrado delimitar fases de comprensión de lectura y posteriormente de aprendizaje a partir del texto que se lee.

Así, Martínez (2004, p.1) resalta una estrecha relación entre la elaboración de inferencias, la comprensión y el aprendizaje significativo, y corrobora entonces que: “las

inferencias se convierten en el eje central de los procesos de comprensión y de aprendizaje y están íntimamente relacionadas con los diversos usos del lenguaje. Las inferencias son el núcleo del mejoramiento del rendimiento académico.”

Asimismo, la profesora Martínez (2004) afirma que la producción escrita está profundamente arraigada en las prácticas sociales donde se lleva a cabo el proceso lector, por lo que se encuentran varias clases de inferencias, entre ellas las genéricas, que permiten al estudiante realizar distinciones entre escritos de un género periodístico o de un género político. Otro tipo son las inferencias enunciativas, las cuales se relacionan con los subgéneros en los cuales se encuentra el género del texto. Las inferencias de tipo enunciativo son las que se enmarcan y describen dichas enunciaciones correspondientes a los subgéneros. Un tercer grupo de inferencias son las inferencias organizacionales, que tienen que ver con la forma como se encuentra organizado el texto; en este tipo de inferencias el lector identifica si el texto es expositivo, explicativo o argumentativo.

El cuarto grupo de inferencias corresponden a las macro y micro-semánticas, las cuales están estrechamente relacionadas; a partir de ellas el estudiante infiere desde lo micro, a partir de las relaciones entre sí como la causalidad, la referencia, y la sinonimia, y desde lo macro realiza inferencias a partir del texto en general en referencia a una intención global o a un propósito general del autor.

Lo anterior se relaciona estrechamente con el carácter pragmático del texto, puesto que los estudiantes pueden hallarse ante una fase de comprensión lectora que, desde lo general y desde la intencionalidad o el propósito del autor, les permite adentrarse en procesos micro pragmáticos de comprensión de lectura, demostrando así los postulados de

la profesora Martínez (2004), con su visión integral de la comprensión que surge a partir de la fusión de lo semántico y lo sintáctico de un texto.

De este modo, para esta investigación se tiene en cuenta la clasificación de inferencias realizada según Cassany (2006), León (2001), y Martínez (2004). Obsérvese la descripción a continuación.

2.3.1.1 *Inferencias retroactivas o explicativas.*

En las inferencias retroactivas el lector relaciona la información que lee con datos o información anteriormente vista. Dichas inferencias buscan establecer relaciones causales y de orden jerárquico a partir de la información implícita en el texto.

Desde la perspectiva de León (2001), estas inferencias están relacionadas con la direccionalidad de la inferencia (hacia atrás) y representan un elemento importante para la comprensión de lectura. Es decir, estudian el efecto de la información nueva sobre el conocimiento que ya existe en el recuerdo del lector.

2.3.1.2. *Inferencias predictivas/proyectivas.*

Este tipo de inferencia se desarrolla como función posterior a la lectura, en palabras de Cassany, “sugiere ideas para el futuro” (2006, p. 91). De modo similar a las anteriores, para León (2001, p.6), estas inferencias se encuentran ubicadas según su dirección (hacia adelante), aunque su presencia radica en la búsqueda de soluciones a situaciones, y a su elaboración durante la fase inmediata a la lectura parece darse en menor proporción si se comparan con las inferencias retroactivas.

A este apartado se suman los aportes teóricos de Gernsbacher, (1997, citado por Irrazabal, 2010, p. 9), cuando afirma con relación a las inferencias proyectivas que “amplían o extienden la información explícita, estratégicamente realizadas con posterioridad a la lectura”.

2.3.1.3 *Inferencias lógicas.*

Según Cassany (2006), este tipo de inferencias poseen un valor de certeza total, racional y obvia. Se basan en los conocimientos asertivos de las personas. Ejemplo: “los carros producen dióxido de carbono”, y además “el dióxido de carbono contamina el ambiente”, entonces “los carros contaminan el ambiente” es la inferencia lógica. Por ejemplo: Juan tiene seis libros, devuelve dos a la biblioteca, entonces Juan aún no ha devuelto cuatro libros a la biblioteca.

2.3.1.4. *Inferencias de coherencia local y global.*

Las inferencias de coherencia local responden a las elaboraciones que el lector realiza con base en un fragmento del texto, y son de carácter automático con base en la información descrita en el mismo (posición minimalista, León, 2001).

Según León (2001), existe un debate sobre si estas inferencias ocurren o no al momento de la lectura. Por su lado, Cassany (2006) aduce que estas inferencias ocurren durante la lectura. Las inferencias de coherencia global responden a las conexiones que el lector realiza entre fragmentos muy separados del texto o el discurso completo.

En este apartado, el aporte teórico de la profesora Martínez (2004) es relevante al referirse al carácter globalizante del texto, desde lo inferencial, que se encuentra

estrechamente relacionado con el punto de vista general del autor del discurso o su intención global frente a la temática que se describe. En palabras de la propia autora:

Un quinto grupo de inferencias discursivas tiene que ver con las “inferencias macropragmáticas y micropragmáticas o de coherencia global y local”. Tienen que ver con lo creado en el texto, con los sobreentendidos y con la identificación de la manera como se construyen los actos discursivos, los puntos de vista. La identificación de un punto de vista global o de una intencionalidad global del discurso da cuenta de la realización de una inferencia macro pragmática del discurso (Martínez, 2004, p. 5).

2.3.2 La inferencia en inglés.

Los procesos de obtención de significación textual en la inferencia en inglés a partir de los elementos implícitos en los textos, cobra importancia dentro del marco de elaboración significativa al proceso de lectura e inferencia que el lector realiza en su lengua materna; español.

Para este apartado se hace necesario retomar preceptos teóricos que ubican a la inferencia en lengua extranjera, como un ejercicio mental que comparte de forma estratégica entre diferentes idiomas, las destrezas necesarias para su ejecución. Ello se justifica en la medida en que el lenguaje en el cual se encuentran escritos los textos representa una de las constantes dentro del proceso de inferencia en la comprensión de lectura, lo cual convierte a la inferencia en un elemento susceptible de ser transferido entre la lengua materna y la lengua extranjera a la cual el lector se enfrenta. Para ello es necesario retomar algunos preceptos teóricos de León & Escudero (2008) quienes explican los

procesos lectores inferenciales a partir de las formas de trabajo en la memoria del lector, y que resultan fundamentales en la acción de inferir propiamente dicha.

Por una parte basan sus postulados en el conocimiento común que las personas poseen sobre el mundo en general, y en el mantenimiento, representación y recuperación de la información a partir de la representación del texto mediante oraciones o el contenido del mismo. Tal como se observa en el apartado a continuación, ya que según León y Escudero (2008, p.2):

Las inferencias pueden generarse desde nuestro fondo de conocimiento general del mundo o de las acciones humanas, de la información contenida en el texto y que hemos leído previamente, o de inferencias que ya fueron generadas desde nuestro conocimiento previo y desde la MLP¹ para representar el texto ya leído. De esta manera, se asume que la información necesaria para generar una inferencia puede provenir, o bien de nuestro conocimiento del mundo, bien del resultado de retomar la representación del texto leído en la MLP, o bien de la información que se retiene o mantiene en la MT de la frase inmediatamente anterior.

Estos autores hacen aportes a esta investigación en la medida en que los procesos inferenciales en lectores principiantes o iniciales realizan procesos de transposición de las habilidades inferenciales entre los idiomas de trabajo a partir de un conocimiento general o común de las temáticas a la cuales pertenecen. En este sentido no pareciera para ellos existir una barrera lingüística para realizar tales acciones estratégicas con relación a los textos que leen.

¹ Memoria a largo plazo

Dichos autores observan una notoria incidencia de los intereses, competencias y saberes que los lectores poseen en su lengua materna y que están presentes en los procesos de lectura inferencial en lengua extranjera, como un común denominador que le permite al lector poner en marcha sus habilidades inferenciales adquiridas previamente desde la inferencia en lengua materna.

Hecho con el que también posteriormente coincide Escudero (2010, p.13), cuando en sus escritos afirma que un alto porcentaje de las operaciones que inciden en la elaboración de inferencias que se realizan, se basan en el conocimiento común que las personas poseen tal como se aprecia:

[...] En primer lugar, las explicaciones estarían más asociadas al mantenimiento de información en la memoria de trabajo (operación b); en segundo lugar, las predicciones se relacionarían más con la recuperación de información desde la representación del texto en la memoria a largo plazo (operación c); y, por último, las asociaciones se corresponderían en mayor grado con la recuperación de información proveniente del conocimiento general del lector sobre el mundo (operación a).

En este sentido, los postulados teóricos de Koda (2005) apuntan hacia la posibilidad de compartir algunos tipos de inferencias a partir de los conocimientos generales que el lector en lengua extranjera posee sobre las temáticas que se describen, prestando especial atención a ciertas clases de inferencias como las inferencias globales; que permiten entrelazar segmentos o frases muy distantes entre sí, hecho que se podría ajustar incluso a frases distantes separadas incluso por una barrera lingüística presente entre idiomas.

A este respecto Koda (2005, p.133) afirma que: “the physical proximity of the concepts to be conjoined is a key factor affecting inference processing when non adjacent

elements are to be linked through inference, additional conditions such as the presence of unanticipated elements become necessary/La proximidad física de los conceptos que serán unidos es un factor que afecta el procesamiento de la inferencia cuando los elementos no adyacentes se unen a través de la inferencia, se hace necesaria la presencia de elementos no anticipados ”. (Traducción propia).

Ello significa que al realizar procesos de inferencia entre dos idiomas diferentes, en ellos incide notoriamente la proximidad y familiarización del lector con los conceptos allí presentes, sin embargo cuando la barrera conceptual posee un espectro amplio, entonces los procesos de extrapolación de inferencias entre ambos idiomas, parece requerir de conceptos esenciales de universalización existentes en el lector y que conllevan a que las inferencias globales tengan una notoria coincidencia entre los idiomas objeto de estudio.

A este respecto también se refieren Covadonga & Seré (2001, p.73), cuando indican que “en lenguas próximas los lectores principiantes no sólo recurren a las inferencias por similitud de forma sino a la transferencia de su LM a la LE.”

Estos autores hacen aportes a esta investigación en la medida en que los procesos inferenciales en lectores principiantes o iniciales realizan procesos de transposición de las habilidades inferenciales entre los idiomas de trabajo. No pareciera para ellos existir una barrera lingüística para realizar tales acciones estratégicas con relación a los textos que leen. Dichos autores observan una notoria incidencia de los intereses, competencias y saberes que los lectores poseen en su lengua materna y que están presentes en los procesos de lectura inferencial en lengua extranjera. Lo cual desde un punto de vista estratégico les lleva a superar las opacidades del texto extranjero, no solamente desde la transparencia sintáctica sino también desde contextos semejantes que operan en el entorno del lector.

Lineamientos Metodológicos

Las metodologías investigativas como las formas de observar e interpretar datos e informaciones dentro de las comunidades, son la resultante de una imperiosa necesidad de comprender aquello que compete a la realidad social de los individuos interactuantes dentro de una cultura, brindando así una importancia remarcada a los procesos subjetivos, a las respuestas emotivas y en general a las características individuales que configuran cualquier intervención investigativa en el marco de lo humanístico.

Galeano (2004, p.20) así lo esboza en el siguiente apartado:

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales con una mirada *desde adentro* y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales.

El enfoque cualitativo entonces representó para esta investigación una mirada investigativa que se ajustó a los intereses del investigador, pues se buscaba comprender si la transposición de las habilidades de la comprensión lectora y la inferencia hacia los procesos igualmente lectores en lengua extranjera en los estudiantes del pregrado, es posible; con el fin de enriquecer los conocimientos de los estudiantes tanto en español como lengua materna y en inglés como lengua extranjera.

Para el desarrollo metodológico se retomaron los postulados teóricos de los autores Galeano (2004), Angrosino (2012), Strauss & Corbin (2012), en cuanto al uso y desarrollo de los instrumentos de la investigación.

Así, la profesora Galeano invita desde lo cualitativo, y mediante los diferentes instrumentos, al registro continuo de los pasos, las formas y las experiencias académicas de los estudiantes de pregrado. Retomamos la siguiente explicación de la profesora Galeano (2004, p.20):

Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegian lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad socio-cultural.

De igual modo, desde el enfoque cualitativo fue posible observar como los conocimientos que los estudiantes adquieren son un constructo social que se encuentra muy permeado por los valores y en especial por la percepción del sujeto implicado en el proceso investigativo, según la información que el lector ha recibido y más importante ha logrado esquematizar y organizar con relación a una determinada temática.

Ello significa que dentro del salón de clase, donde existe la presencia de diferentes áreas de conocimiento, no todos los estudiantes poseerán saberes previos de las otras áreas de sus compañeros a profundidad pero pragmáticamente pueden saber sobre otros temas de interés general o social que de igual modo invitan al análisis y son fundamento para las áreas seleccionadas de interés.

Por lo tanto desde esta investigación fue posible observar, desde la subjetividad, como los estudiantes elaboraron sus conocimientos, que verterán en el análisis textual en diferentes etapas tanto en español, como en inglés.

Otro de los aspectos que cabe anotar con relación al enfoque cualitativo es que se encuentra muy relacionado con las experiencias cotidianas que los sujetos implicados poseen o viven, y como ello incide en su forma de actuar o de comprender el mundo. Por ello la opción de la investigación cualitativa fue para este estudio un fundamento teórico que cohesionó las vivencias académicas de los estudiantes con la formación de los saberes necesarios para leer y comprender en la lengua extranjera; caso inglés.

Para el caso de la investigación en particular, lo cotidiano planteado en esta mirada cualitativa, tuvo gran incidencia puesto que los estudiantes del pregrado manifestaron una constante relación con diferentes temas de lectura y para ellos, los materiales en español que leen a diario representan su cotidianidad.

La profesora Galeano (2004, p.19) en uno de sus apartados así lo confirma cuando dice: “La perspectiva metodológica cualitativa hace lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados”.

Por lo tanto y a la luz de los objetivos que a esta investigación acompaña, la perspectiva cualitativa sirvió como auxilio en el análisis y la obtención de resultados confiables debido a que ese carácter significativo que se desarrolló durante el curso de la investigación centrada en el proceso lector, se observó a través de lo cotidiano en el aula y en los procesos lectores que los estudiantes ejecutaron durante la clase, en el cual conjugaron sus vivencias experiencias y creencias en beneficio de tales procesos.

Así con relación a la pregunta investigativa ¿Qué relación existe entre las inferencias en la comprensión lectora en español, como lengua materna y la comprensión

de textos análogos en inglés; como lengua extranjera en los estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia; sede Medellín?, se buscó entonces por medio de esta investigación con los estudiantes de pregrado, la comprensión de la incidencia que tiene la lectura en de textos en español de una forma inferencial y analítica, para la comprensión de lectura y la inferencia de textos en inglés, desde el lugar que los sujetos significan o le da sentido a sus prácticas de aprendizaje.

Con relación al concepto investigativo estudio de caso, dentro de las ciencias sociales, es entendido según Galeano (2004, p.68) como la recolección, el análisis y la presentación detallada y estructurada de la información sobre un individuo, un grupo o una institución, representa una fuente valiosa de información para esta investigación, debido a las condiciones generales en las que se presenta la comprensión lectora en los estudiantes del pregrado en la Universidad de Antioquia.

Al retomar algunos aspectos esbozados en la contextualización, es la necesidad de describir y analizar los procesos lectores en los estudiantes que participan de un curso de comprensión lectora en inglés, que permitió develar las circunstancias que enmarcan los procesos lectores en los estudiantes del pregrado, para este caso en la Facultad de Química Farmacéutica, y que siendo uno de los casos, representan un universo manifiesto en cuanto a la necesidad de conocer dichos procesos.

Reconforta la definición de Stake (1994, p.245), citado en Galeano (2012, p.68) cuando afirma sobre el estudio de caso que “el propósito del estudio de caso no es representar el mundo, sino representar el caso. Un caso no puede representar al mundo, pero sí un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados”.

Así según esta investigación, la información que se encontró con relación a las experiencias lectoras en lengua materna proviene de varias fuentes; dado que dentro del aula se encuentra una gran diversidad de áreas temáticas, a las cuales dichos estudiantes pertenecen y que para este estudio de caso, los estudiantes se encontraban adscritos a la Facultad de Química Farmacéutica de la Universidad de Antioquia, sede Medellín. Por lo tanto las visiones de dichos sujetos lectores dentro del propio salón de clase, fueron diversas, lo que indica que los procesos lectores pueden ser extrapolados a otros grupos de comprensión lectora en la Universidad de Antioquia.

Siguiendo esta línea sobre los temas de interés general y dada la amplia variedad antes descrita en el salón de clase; para esta investigación se seleccionaron algunas áreas consideradas de interés común para la lectura de los estudiantes que los invitaron a la reflexión, a la crítica y las cuales finalmente fueron un grupo temático interesante de observación y análisis de inferencia.

Dichas áreas seleccionadas fueron; el cuidado del medio ambiente con subtemas como el reciclaje, el cuidado de las fuentes de agua, la tala de árboles, la protección de especies. Otro tema seleccionado fue alusivo al cuidado personal, con subtemas como; hábitos de higiene, hábitos alimenticios, hábitos de sueño, consumo de drogas. El siguiente tema seleccionado fue el uso de las tecnologías; con subtemas como la influencia del Internet en la sociedad, el uso de las redes sociales, y el desarrollo de las Tics. Finalmente se seleccionó como tema de interés en las lecturas la ética personal con relación al desarrollo moral y la ética profesional. Obsérvese la tabla a continuación

Tabla 2.*Selección de las temáticas textuales*

Tema	Subtema 1	Subtema 2	Subtema 3	Subtema 4
Cuidado del medio ambiente	Reciclaje	Uso del agua	Protección animal	Protección árboles y plantas
Cuidado personal	Hábitos de higiene	Hábitos de sueño	Alimentación	Uso de drogas
Uso de la tecnología	Adicción al Internet	Adicción a las redes sociales	Uso de las Tics	
Ética y Moral	Valores morales			

Fuente: Elaboración propia

Así dentro del trabajo metodológico investigativo, los estudiantes pudieron trabajar en cada uno de los subtemas y con base en éstos, trabajaron en tres momentos durante 12 sesiones y explicados con detalle al describir los instrumentos que se utilizarán para la investigación en líneas posteriores.

Por lo tanto, dentro de esta variedad temática, estos estudios de caso producen mucha más información acerca de una particularidad que la que se puede adquirir por medio de otros métodos y fueron esenciales para entender la relación de los sujetos con la lectura.

Lo anterior indica que comprender una actividad humana como la lectura requiere que la observemos a lo largo del tiempo, el contexto en el cual se desarrolla, la configuración de diversos factores sociales que hacen que la situación ocurra y la forma en que estos factores interactúan para dar como resultado un esquema informacional que se invierte en la comprensión textual.

3.1 Técnicas e Instrumentos Investigativos

En esta investigación se realizó un estudio de caso en un grupo de pregrado de la Universidad de Antioquia, específicamente del curso de comprensión lectora ofertado desde la Facultad de Química Farmacéutica, cuyo fin fue identificar si existe una relación entre la comprensión lectora de textos en español y la comprensión de lectura en inglés, así como identificar algunas clases de inferencias halladas durante el trabajo de campo y su incidencia mutua en ambos idiomas.

Para lograr una parte de lo anterior se realizaron entrevistas semi-estructuradas cuyo diseño se fundamentó bajo los aportes teóricos de Wolcott (1993), quien explica cómo, por medio de este instrumento, no solamente se encuentran los datos que el investigador desea encontrar, sino que también al investigador le son develados aspectos subyacentes de la cotidianidad útiles para la investigación. Wolcott (1993, p. 137) explica: “[...] cada suceso ofrece un punto de elaboración potencial conforme el etnógrafo busca los temas y las pautas subyacentes”

De igual modo, para Sierra (1998, p.303) la entrevista cualitativa ayuda a desentrañar formas de encontrar datos objetivos intencionales en beneficio de la investigación a partir de información subjetiva de los entrevistados; el autor afirma que: “La entrevista cualitativa (...) puede desentrañar con mayor profundidad el proceso significativo estructurante de la visión subjetiva de un comportamiento objetivo”

Por lo tanto, la entrevista semi-estructurada como técnica que auxilia diversas investigaciones, representa una fuente valiosa de información, puesto que en la misma y mediante una conversación, los entrevistados aportaron datos interesantes sobre los procesos lectores que llevaron a cabo tanto en español como en inglés, así como las clases de inferencia que desarrollaron y la transposición que se logró desde el español hacia el inglés en este proceso inferencial lo cual representó un testimonio considerable para los fines de la investigación.

En este caso propiamente dicho, las entrevistas semi-estructuradas se realizaron, a un grupo focal de 10 estudiantes seleccionados aleatoriamente dentro del salón de clase, en búsqueda de una significación especial en los diálogos coloquiales que se establecen con los entrevistados, pero desde los cuales y con una intencionalidad marcada por parte del investigador, fue posible hallar aspectos de interés para la investigación, en especial con relación a sus concepciones sobre la inferencia en inglés, las clases de inferencias que se les facilitaron y cuales aplicaron principalmente en ambos idiomas, es decir inglés y español. Las entrevistas también permitieron comprender la importancia de la lectura previa en español antes de abordar textos en inglés y la forma como lo descrito hizo aportes al conocimiento adquirido a través de textos en español sobre las temáticas seleccionadas.

Cabe anotar la importancia del establecimiento de confianza con los grupos, por parte del observador participante, por lo tanto una vez se lograron tales relaciones de confianza, la entrevista semi-estructurada permitió una descripción sobre los procesos de lectura que conjuguen experiencias educativas, sobre los temas presentes en la realidad del sujeto que lee dentro del salón de clase.

En cuanto a los instrumentos de la investigación, los estudiantes desarrollaron prácticas lectoras en el salón de clase, 12 (doce) talleres en español y con base en las lecturas asignadas, e igual número en inglés como lengua extranjera, diseñados por la investigadora, en los cuales se pretendía dilucidar la incidencia de la inferencia en español sobre la inferencia en inglés. Asimismo, estos permitieron la observación de algunas clases de inferencias esbozadas en líneas anteriores y realizadas por los estudiantes participantes en el proceso investigativo.

Al final de cada sesión de trabajo en el aula los estudiantes resolvieron talleres tipo reflexión, en los cuales dieron cuenta de los procesos que ellos llevaron a cabo para la resolución de los talleres en español y en inglés correspondientes a la sesión, así como de su reflexión sobre la incidencia de la comprensión de lectura en español sobre la comprensión de lectura en lengua extranjera.

Cabe anotar que los talleres en español y en inglés se desarrollaron en cada una de las sesiones de intervención, con temas transversales al área de estudio de los estudiantes, mencionados con anterioridad. Todos los procesos que los participantes llevaron a cabo con los talleres temáticos en español e inglés y tipo reflexión, fueron consignados en el diario de campo, como instrumento transversal a todo el proceso investigativo con el fin de consignar los aspectos captados en la observación participante, el guión para las entrevistas y finalmente los talleres tanto en español como en inglés, con carácter académico y reflexivo, que se elaboraron previamente y se ejecutaron en un periodo antes descrito; es decir 3 meses; en el siguiente orden: una vez fue firmado el consentimiento informado con los participantes del estudio, se trabajó mediante consignaciones en el diario de campo,

sobre las observaciones que se realizaron a los estudiantes en cuanto a la elaboración de los talleres con relación a las temáticas, sus saberes adquiridos por medio de las lecturas de textos en español y posteriormente sobre sus lecturas y procesos de inferencia en inglés.

Así mismo una vez se realizaron las consignaciones correspondientes a las observaciones que se hicieron dentro del aula fue posible dilucidar el desempeño de los estudiantes en cuanto a los procesos lectores e inferenciales de textos en los idiomas español e inglés.

Con relación a los guiones de las entrevistas semi-estructuradas, estos se llevaron a cabo con base en la comprensión de los procesos inferenciales de los estudiantes al momento de leer tanto en español, como en inglés durante las diferentes etapas de la investigación; ello significa que se desarrollaron guiones de entrevistas en la fase intermedia del proceso y al final del mismo con el fin de llevar un control constante de la información que se observa.

Para los talleres dentro de esta investigación, como formas procedimentales para el trabajo de campo propiamente dicho y con relación a las temáticas esquematizadas antes, se tuvo previsto básicamente tres grandes momentos que oscilaron entre el reconocimiento de los saberes de los estudiantes, talleres con base en las clases de inferencias sobre las lecturas en español y las lecturas en inglés y los talleres que invitaron al análisis y reflexión del proceso inferencial en ambos idiomas: español e inglés. A continuación se explica con más detalle.

Dichas actividades incluyeron como primer momento no solamente la presentación de talleres sino también la puesta en común de los saberes previos de los estudiantes,

mediante rondas educativas, exposiciones, foros, en la medida de lo posible la inclusión de videos y audios como formas de procedimiento para la incentivación de las formas perceptuales para activar la información previa del estudiante.

Posteriormente en un segundo momento los estudiantes lectores, fueron retroalimentados con talleres en español sobre las temáticas seleccionadas con el fin de que complementaran sus saberes en español, para el desarrollo de otras clases de inferencias mencionadas en secciones anteriores, como las proactivas, las explicativas y como complemento a los saberes descritos; como fase inicial y preparatoria para las inferencias en inglés.

Finalmente como un tercer momento, se previó dentro de la fase procedimental de esta investigación, la asignación de lecturas análogas y talleres de inferencia que permitieron conocer en los estudiantes dichas habilidades como actividad post-lectura y que los llevaron a una reflexión y análisis sobre los textos trabajado en ambos idiomas.

Como comentario final para este apartado cabe anotar que otro de los factores que incidieron dentro de la contextualización universitaria para la ejecución de este estudio de caso, fue el acercamiento experiencial que el investigador tuvo con el entorno académico de los participantes.

Ello incidió notoriamente en la creciente necesidad de conocer cómo se implementa la inferencia a partir de procesos lectores español, mediante el uso de talleres y técnicas que pueden incidir en los procesos de comprensión desde lo semántico, además de enriquecer la adquisición de un vocabulario con sentido para los estudiantes lectores en segunda lenguas;

inglés, por lo tanto este acercamiento del investigador, mediante la observación de éste y a futuro de otros estudios de casos, fue posible gracias a la pertenencia a ese contexto objeto del estudio desde la postura docente y desde una constante y manifiesta necesidad de mejoramiento de los procesos lectores en lengua extranjera; caso inglés.

3.3 Formas de Análisis

En cuanto a las formas de análisis se retomaron los postulados teóricos de la profesora Galeano (2004), Coffey & Atkinson (2003), Strauss & Corbin (2012), y Cisterna (2005) con relación a las técnicas de categorización, codificación, comparación, y triangulación para los instrumentos descritos anteriormente, puesto que para el análisis cualitativo de datos los apuntes en la cotidianidad del aula estuvieron sujetos a variaciones y los subtemas de los textos o los participantes que pueden ser diversos, pues siempre existen aspectos no controladas dentro de una investigación que pueden incidir en el trabajo de campo y sus resultados.

En cuanto a las entrevistas semi-estructuradas, se utilizó como método de análisis la categorización y la codificación, con el fin de identificar las categorías principales que se presentan según los relatos de los 10 participantes durante el proceso de lectura y elaboración de talleres en ambos idiomas, que después se colocaron en un cuadro de análisis. A continuación el cuadro de categorías, los instrumentos a seguir e indicadores esperados:

Tabla 3.***Categorías, indicadores e instrumentos de la investigación***

Categorías	Indicadores	Instrumentos
Observación e identificación del proceso de comprensión de lectura en español según las temáticas textuales.	Reflexión de los contenidos del texto. Identificaciones de conceptos e ideas y aportes al conocimiento de las temáticas descritas a los participantes.	taller de reflexión/entrevistas
Observación del proceso inferencial en español con base en las temáticas descritas	Realización de inferencias explicativas/retroactivas. Realización de inferencias de coherencia local/global. Realización de inferencias proyectivas y lógicas. Reflexión de los contenidos del texto Reflexión de los contenidos temáticos del texto	Taller de inferencia/Taller de reflexión/entrevistas.
Observación e identificación del proceso de comprensión de lectura e en inglés con base en la lectura previa en español	Identificación de conceptos e ideas en inglés análogas con el texto en español. Extrapolación de los procesos de la lectura en español a la lectura en inglés.	Taller de reflexión/taller de inferencia/entrevistas
Observación e identificación del proceso de inferencial en inglés con base en el proceso inferencial en español	Reflexión de los contenidos temáticos del texto Extrapolación de los procesos inferenciales de la lectura en español a la lectura en inglés. Realización de inferencias explicativas/retroactivas. Realización de inferencias de coherencia local/global. Realización de inferencias proyectivas y lógicas. Reflexión de los contenidos del texto	Taller de reflexión/Taller de inferencia/entrevistas

Fuente: Elaboración propia

Además durante las 12 sesiones previstas el desempeño de las participantes, sus preguntas o dudas se consignaron en el diario de campo mediante el uso de un modelo previo y siempre con relación a los logros o dificultades respecto a los conceptos articuladores: inferencia y comprensión de lectura.

En cuanto a las respuestas que los estudiantes brindaron con relación al trabajo con los talleres en español y en inglés, los hallazgos frente a las mismas se consignaron en el diario de campo y se analizaron mediante la técnica de la comparación como se mencionó anteriormente.

Con relación a las formas de análisis para los elementos consignados; en los diarios de campo se utilizó el método de comparación, (Galeano 2004, p.76) así lo postula como forma de análisis cualitativo de datos puesto que los apuntes en la cotidianidad del aula, no siempre serán los mismos, como tampoco las respuestas a los talleres correspondientes, dado que las temáticas no solamente cambiaban, sino que también las respuestas de las estudiantes en los talleres fueron variadas.

En cuanto a los talleres que fueron aplicados posteriormente a la realización de los talleres en español y en inglés, de igual modo fueron observados mediante la técnica de la comparación (Galeano, 2004, p. 76) en las diferentes fases o momentos en el proceso es decir, en la etapa 1 se les asignó a las participantes talleres tipo reflexión sobre su participación en uno de los subtemas de las temáticas esbozadas en el grafico anterior, únicamente con base en los conocimientos previos sobre dicho tema, posteriormente las participantes realizaron talleres con relación a las lecturas en español y se observan los procesos de inferencia, conocimiento previo en lengua materna; caso español.

Allí es donde la comparación como técnica de análisis cobra sentido desde lo cualitativo puesto que se observó como la lectura de temas en español incidió notoriamente para los procesos de inferencia en dicha lengua y como desde ese momento inicial en los estudiantes lectores se hizo necesaria la lectura previa en español, sobre las temáticas descritas para mejorar los procesos de inferencia en inglés.

Posteriormente se analizó mediante la comparación cómo la lectura en español de esas temáticas incide en las formas de inferencia en lengua extranjera, y las lecturas en

dicho idioma. Es decir, se buscaba comparar si las formas de inferencia en español compartían semejanzas o no, cuando se realizaban en inglés bajo la incidencia de la transposición en los procesos lectores en ambos idiomas.

Hallazgos

En las líneas a continuación se describen los aspectos relevantes hallados por cada instrumento desarrollado en la investigación, relacionados con los objetivos específicos de la investigación.

4.1. Hallazgos Compilados en las Entrevistas.

Para esta investigación, las entrevistas realizadas permitieron el reconocimiento de la incidencia y la importancia de la comprensión de lectura en lengua materna, en este caso en español como método de trabajo previo a la comprensión de lectura de inglés. Ejemplo de ello:

Yo siento que hemos mejorado en inglés a partir de la lectura en español. Por ejemplo hace poquito que presentamos las pruebas saber pro, había bastantes lecturas en español, y a mí me parecieron fáciles las lecturas, no sé si estaban en un nivel fácil, pero las respondí muy rápido. (Estudiante C, entrevista 1, noviembre 2013)

Con relación al objetivo específico uno sobre la incidencia de las inferencias en la comprensión de lectura en español como lengua materna en la formación de inferencias en inglés como lengua extranjera, las entrevistas realizadas indican en este sentido que los participantes reconocen dicha incidencia al afirmar que:

Para mí entre los textos sean más parecidos y quieran decir lo mismo es más fácil la inferencia, saber de qué trata el texto no 2 porque en español ya tenemos una idea, ya

sabemos el tema y segundo todo es como muy igual como un espejo del otro. (Estudiante D, entrevista, 1, noviembre 2013) Y también: “). Y también: “yo pienso que si hemos avanzado más en las inferencias en el idioma extranjero ya que estamos más en contacto con textos en español entonces la práctica de estas inferencias nos ha llevado a esto” (Estudiante H, entrevista 1, noviembre, 2013).

En las intervenciones anteriores fue posible observar como las inferencias realizadas desde la comprensión de lectura en lengua materna tiene una incidencia sobre la forma como los participantes realizaron inferencias en la comprensión de lectura en inglés, y se resalta que dicho proceso resulta más fácil en la medida en que los textos compartan semejanzas.

De igual modo las entrevistas realizadas permitieron que las participantes por medio de sus intervenciones explicaran cuales inferencias realizaron en los talleres, a partir de ejercicios retrospectivos que les permitieran esclarecer los procesos vividos en ambas lenguas, tal como se corrobora en el apartado a continuación:

Sí, pues creo que en cada lectura hay dos o tres tipos de inferencia. En una encontré la proyectiva, la retrospectiva, la lógica para responder las preguntas, y creo que en todas las lecturas se han dado todos los tipos de inferencia. (Estudiante G, entrevista 1, noviembre 2013)

Lo anterior indica que dentro de un proceso de lectura, el lector puede realizar diferencias inferencias, ello con el fin de aumentar su conocimiento sobre la temática y comprender la lectura.

Respecto al objetivo específico dos, sobre las clases de inferencias halladas en la investigación visibles desde el español en inglés, las entrevistas semi-estructuradas permitieron dar cuenta de ello cuando las participantes indican frente a algunas clases de inferencias y su grado de dificultad que: “Yo pienso que para mí es más fácil una que haya desarrollado en lengua materna, entonces desde la lengua materna a la lengua extranjera la local” (Estudiante C, entrevista 1, noviembre 2013).

De igual manera: “Yo creo que usábamos en ambos casos la coherencia global para analizar y entender bien el texto en inglés” (Estudiante F, entrevista 2, diciembre 2013).

En otro de los ejemplos se pudo apreciar el proceso que la participante llevó a cabo para lograr la comprensión de los textos asignados cuando indica que:

[...] en mi caso yo pienso que como es en español, es más fácil entonces yo le doy una mirada global y lo alcanzo a leer todo y a entender todo en cambio en un texto en inglés lo miro por pedacitos y me sale, toca mirar por pedacitos porque hay palabras que no entiendo. (Estudiante C, entrevista, noviembre 2013)

Esto significa que gracias a la entrevista fue posible comprender como la estudiante en su proceso inferencial ha brindado una mirada general al texto en español para poder enlazar los pequeños segmentos de frases con los cuales se ha encontrado en el texto en inglés. Dando lugar así a un proceso constructivo que oscila desde lo global hacia lo local.

En síntesis para el cumplimiento al primer objetivo de esta investigación con la relación a la incidencia de los ejercicios de inferencia en español sobre la formación de inferencias en inglés, las entrevistas permitieron analizar e identificar con las participaciones los procesos comprensivos e inferenciales que incidieron en cada lengua y

su relación de una lengua en la otra, así como la visibilización de estrategias usadas por cada participantes.

4.2. Hallazgos Recopilados a partir de los Talleres de Inferencia

Los talleres de inferencia, desarrollados durante las sesiones de trabajo, permitieron que las estudiantes participantes al desarrollar inferencias en inglés, hicieran uso de la incidencia de las inferencias realizadas durante la fase de trabajo en español como lengua materna, en consonancia con el primer objetivo específico de la investigación. De este modo, a continuación se describirán por separado, los porcentajes de hallazgos en cada una de las clases de inferencias desde el español y posteriormente en inglés, luego se describirá la incidencia de las inferencias en español con relación al inglés y aquellas en las cuales se encontraron mayormente coincidencias en este aspecto, para dar cumplimiento al segundo objetivo específico de esta propuesta investigativa.

Con relación al objetivo tres relacionado con la identificación de las inferencias en inglés a partir de la transposición de la comprensión de lectura en español, se pudo identificar a través de los talleres de inferencia que las estudiantes que participaron de la investigación, utilizaron como punto de referencia la lectura en español para sus respuestas en inglés. Es importante resaltar que ello se denota principalmente en temas de escaso dominio informativo por parte de los participantes. Un ejemplo de ello se presentó en una de las preguntas en inglés; [¿How can be ethics properly thought for the benefit of a society? Las participantes acuden a la lectura en español para realizar la inferencia, al indicar que “la ética es reflexiva en cada persona, se puede dar la enseñanza de las normas morales pero es cada individuo quien decide si lo aplica” (Estudiante C, taller de inferencia,

sesión 11, diciembre 2013). El valor de dicha respuesta radica en que la estudiante no acudió al texto en inglés sino que opta por la lectura del texto en español para realizar la inferencia correspondiente en inglés, ya que según el nivel de complejidad del texto en inglés, y a partir de un trabajo análogo entre idiomas, el estudiante opta por la lectura del texto en español para complementar la información obtenida del texto en inglés.

4.2.1 Hallazgos recopilados en los talleres de inferencia en español.

En este mismo orden de ideas, fue posible hallar que en los talleres de inferencia en español las estudiantes realizaron un total de 478 inferencias, dentro de las cuales principalmente efectuaron inferencias de clase lógica, (126 inferencias) correspondientes a un porcentaje de 26%, del total de inferencias realizadas en dicho idioma. Lo anterior se ejemplifica en el cuadro a continuación

Tabla 4.

Clases de inferencias obtenidas a partir de los talleres inferenciales en español

TIPO DE INFERENCIA	#	%
Inferencia Lógica	126	26.4
Inferencia Retroactiva	121	25.3
Inferencia Global	100	20.9
Inferencia Proyectiva	73	15.3
Inferencia Local	58	12.1
TOTAL	478	100%

Fuente: Elaboración propia.

Algunas de las participantes destacan lo anterior cuando indican que: [¿porque es importante brindar un trato ético a los animales?] “porque debemos ser conscientes de que son parte de la naturaleza, son seres vivos y son importantes”. (Estudiante F, taller de inferencia, sesión 2, noviembre 2013). De igual modo; [Al observar los porcentajes con relación a las extracciones de agua en la industria, ¿por qué cree que los países de altos

ingresos consumen mayor cantidad de agua a nivel mundial?] “creo que son los que más consumen líquido, porque son sus industrias, las que más contaminan con sus industrias alimenticias petroleras etc. Son estos materiales orgánicos los que contaminan porque el agua es su capital de trabajo” (Estudiante H, taller de inferencia, sesión 1, noviembre 2013).

En este aspecto es posible apreciar que las inferencias de naturaleza lógica representan un razonamiento menos problemático y más obvio, que desde los parámetros personales y las percepciones del lector y desde luego dependiendo de su nivel de probabilidad que la acción requiere según la descripción que implica la situación del texto. En ambos ejemplos las participantes manifiestan un conocimiento certero sobre el tema que se planteó a partir de una relación de causalidad, ello se corrobora cuando en una de las sesiones de trabajo, las estudiantes debían explicar que sucedería a los estudiantes que no dormían bien, a lo cual respondieron de forma certera “no descansan y por lo tanto su cuerpo y su mente están cansados por lo tanto tienen un rendimiento menor de aprendizaje y son poco productivos” (Estudiante D, sesión 8, noviembre 2013). En esta secuencia de frases en cadena es certera y por lo tanto se denota una forma de razonamiento necesaria para el procesamiento de las inferencias lógicas.

De igual modo, es posible apreciar en español que las participantes realizaron inferencias de clase retroactiva (121 inferencias), correspondientes a un 25% del total de inferencias halladas. Esta clase de inferencias permite que el conocimiento que el lector posee en el recuerdo se vea notoriamente influenciado por la información nueva que se presenta en el texto.

Ello se aprecia a modo de ejemplo en el siguiente apartado: “como explicaba la profesora, es como un conocimiento retroactivo. Yo soy consciente de que conozco algo, pero al llegar conocimiento nuevo es cuando uno se cuestiona si de verdad era conocido o no, lo que era muy interesante” (Estudiante E, diario de campo, sesión 3, noviembre 2013).

Este proceso de realización de las inferencias retroactivas se presenta cuando el lector debe regresar a los conocimientos esquematizados que posee con relación a una temática determinada, con el fin de revisar si éstos se ajustan a los procesos o las formas de adquisición de conocimiento. Ejemplo de ello se ilustra a continuación; [¿a diferencia del deporte que otras actividades ayudan en el gasto calórico corporal?] “actividades artísticas, leer, estudiar, consumir alimentos como la berenjena” (Estudiante, D, taller de inferencia, sesión 5, noviembre, 2103).

En el caso de la respuesta de la estudiante D, para poder responder la pregunta es posible entonces que ella haya tenido que no solamente comprender los conceptos implicados en el texto sino que también tuvo que realizar un proceso de asimilación del nuevo conocimiento con base en el existente desde su información, es por ello que en este caso se cumple la inferencia retroactiva, no solamente tuvo que regresarse en el ejercicio lector sino que su conocimiento incrementó por medio de este ejercicio retrospectivo.

Es importante resaltar que el carácter de retroactivo en la inferencia, supone para el estudiante lector, buscar la respuesta a la pregunta impartida a partir del nexo entre la información que recién llega y aquella que existe en su recuerdo, es por ello que la inferencia retroactiva o hacia atrás, obliga al estudiante a buscar antecedentes de la información que se ha presentado en el texto. En dichos antecedentes se encuentran los

cimientos que servirán de nicho para alojar la nueva información que se ha presentado durante el transcurso de la lectura propiamente dicha. Por lo tanto y en el caso de las inferencias retroactivas, el sujeto lector debe establecer una conexión entre lo que se encuentra leyendo y lo que ya conoce, en este caso de la estudiante D, plantea cómo dentro de los procesos cognitivos se plantea una recuperación de la información que posee sobre las formas de gastar calorías, dentro de las cuales el deporte, estando como preestablecida, debe reajustarse al nuevo estímulo planteado en la pregunta.

Por otra parte, los talleres de inferencia permiten identificar las inferencias de clase global con un total de 100 inferencias de dicha naturaleza con un porcentaje de (20.9%) en español.

A este respecto una de las participantes indica que: “[...] No me referí a un estrato socio-económico en especial, sino a todos en general entonces en unos hay más acceso y hay otros más restricciones en los alimentos. Esa fue mi respuesta” (Estudiante G, diario de campo, sesión 7, diciembre 2013)

Así el propósito de las inferencias de coherencia global tiene como función de partida el establecimiento de las relaciones entre ideas completas que el estudiante puede establecer entre el discurso ofrecido a partir del texto y su conocimiento o información recibida frente a la temática, es por ello que según los preceptos teóricos de León & Escudero (2008) la estudiante A ha logrado establecer un ejercicio inferencial adecuado según la temática en relación con su profesión, la química farmacéutica. Además es esta conexión la que le permite realizar inferencias a modo de resolución inmediatamente al momento de leer propiamente dicho, cuando une su razonamiento a la información que el

texto le brinda una vez ha comenzado su proceso de lectura, sumado claro está a la capacidad que la habilita para trascender y salir del texto e inferir en posibles situaciones de carácter trascendente en la lectura.

En uno de los talleres una de las participantes así lo ejemplifica a continuación:

[¿Cómo podría utilizarse el Internet de forma más adecuada en beneficio de la comunicación entre familiares y amigos?] “colocando un tiempo límite para utilizar Internet de tal forma que pueda comunicarme con personas que están lejos pero también compartir con las que están cerca” (Estudiante D, taller de inferencia, sesión 10, diciembre 2013).

Para remarcar en este apartado, las inferencias de coherencia global permiten que desde una intencionalidad generalizada y prevista en el texto, el estudiante lector pueda complementar significativamente los elementos de la frase, esto se ajusta en gran parte a los preceptos teóricos, entre ellos Gutiérrez- Calvo (1999, p. 149) cuando se afirma que las inferencias de coherencia global son ejemplos claros de procesos de construcción, en el proceso lector, dado que según los elementos descritos en la pregunta-estimulo en el segmento adicción, se ha enlazado con otros elementos textuales fuera del texto.

Respecto a la inferencias de clase proyectiva trabajadas en español, se realizaron un total de 73 ejercicios inferenciales, con un porcentaje de 15.5% del total trabajado en el idioma en mención. Un ejemplo de las mismas se ilustra a continuación:

Pues yo lo traté de relacionar a futuro, si en un futuro yo no llego a tener agua entonces como voy a mantener yo mi higiene. Entonces yo dije bueno ahorita están los antibacteriales, entonces eso fue lo que yo traté de pensar a un futuro si yo no encontrara agua para mantenerme limpia y seguir mis cuidados personales. (Estudiante D, sesión 6, diario de campo, noviembre 2013)

Para el caso de las inferencias proyectivas, éstas se ubican en un lugar posterior a la lectura es decir una vez la información ha quedado almacenada en la memoria de trabajo del estudiante lector, éste está habilitado para reproducir la misma información o estrategia en otras temáticas o contextos fuera de lo descrito en la lectura. Es por ello que una vez se le plantean preguntas inferenciales sobre temáticas que ella conoce, es decir sobre su área de trabajo, le es posible ofrecer una solución a futuro al recrear contextos o situaciones como se menciona fuera del texto.

Algunos de los aportes de las participantes indican en este sentido que “algunos temas me llevaron a pensar más allá sobre qué haría o qué debería hacer para cuidar tal cosa” (Estudiante B, diario de campo, sesión 8, diciembre, 2013).

Ello significa que el conocimiento que ella tiene sobre los procesos de control de tala de árboles y preservación de los recursos naturales, en este caso ya han sido almacenados previamente de tal modo que las inferencias ofrecidas son de clase proyectiva, o también conocida como elaborativa, es decir que ante un estímulo presentado por medio de una pregunta clase proyectiva que busca un punto de apoyo sobre lo que lector recientemente ha leído para ofrecer un conocimiento futuro, da como resultado una completitud en el mensaje explícito, es decir el lector trata de reconstruir lo que ha leído con base en aquello que conoce o sabe.

Finalmente, con relación a las inferencias de coherencia local, éstas se presentaron en un porcentaje de 12.1% con base en un total de 58 inferencias realizadas de este tipo.

Ello se justifica en la medida en que estas inferencias dada su naturaleza de analizar segmentos muy breves del texto, tiene una tendencia muy baja dado que en este caso el

español representa la lengua materna de los participantes. En las líneas a continuación se ilustra este modo de trabajo local al indicarse que: [¿cuáles son los posibles factores ambientales que contribuyen a la obesidad infantil?]. “Para resolverla, utilicé datos que ya había en la lectura, que era la televisión, el Internet y grasas como las comidas rápidas, esos son los factores ambientales que yo de momento pues aterricé aquí en la respuesta” (Estudiante G, diario de campo, diciembre 2013). El apartado anterior ilustra como la participante toma segmentos breves del texto, para el establecimiento de la coherencia local. En el segmento a continuación tomado de uno de los talleres, una de las participantes ejemplifica esta clase de inferencias locales al responder la pregunta a continuación solamente con base en dos líneas tomadas del texto objeto de estudio; [¿cómo pueden evitarse las sobredosis por medicamentos en los niños?] “vigilándolos y no dejando medicamentos a su alcance” (Estudiante B, taller de inferencia, sesión 5, noviembre 2013).

De este modo el propósito de las inferencias locales tienen como parámetro de partida el establecimiento de las relaciones entre líneas o entre ideas que el estudiante puede establecer entre el discurso ofrecido a partir del texto y su conocimiento o información recibida frente a la temática, es por ello que según los preceptos teóricos de Escudero (2010) esta conexión entre segmentos breves es la que le permite realizar inferencias a modo de resolución inmediata al momento de leer propiamente dicho, cuando une su razonamiento a la información que el texto le brinda una vez ha comenzado su proceso de lectura, sumado claro está a la capacidad que la habilita para trascender y salir del texto e inferir en posibles situaciones de carácter trascendente en la lectura.

4.2.2 Hallazgos recopilados en los talleres de inferencia en inglés.

En este apartado se describen los hallazgos con relación a las inferencias que las estudiantes realizaron en el segmento de los talleres en inglés (ver anexo 2) y posteriormente se describe cuáles de estas inferencias se encuentran presentes de forma análoga en ambos idiomas. Véase el cuadro a continuación;

Tabla 5.

Clases de inferencias obtenidas a partir de los talleres inferenciales en inglés

TIPO DE INFERENCIA	#	%
Inferencia Global	124	26.4
Inferencia Retroactiva	115	25.3
Inferencia Local	111	20.9
Inferencia Proyectiva	93	15.3
Inferencia Lógica	66	12.1
TOTAL	509	100%

Fuente: Elaboración propia.

Se observó que en los talleres en inglés, las participantes efectuaron principalmente inferencias de clase global (124) correspondientes a un 26,4% del total realizado. Ello se explica en una tendencia notoria de las participantes a leer de forma más amplia los textos en inglés y mostrar una comprensión lectora a partir de las generalizaciones que obtienen de segmentos amplios presentes en el texto. Un ejemplo de ello se ilustra a continuación; [What is the best form of taking drugs in a safe manner?]/¿Cuál es la mejor forma de tomar medicamentos de forma segura?] “tomar según indicaciones médicas, no automedicarse en ningún momento” (Estudiante A, taller de inferencia, noviembre 2013)

En esta clase de inferencias de coherencia global, las participantes realizaron trabajos interesantes con respecto a las mismas dando como resultado que a partir de su

conocimientos generales frente a la temática el texto representa un todo sobre el cual se realiza la comprensión de lectura. De este modo en el caso de las inferencias de clase global, dentro del proceso de inferencia en lengua extranjera, dan como resultado que el estudiante pase por todo el texto y en ocasiones fuera de éste para poder dar una respuesta a la pregunta estímulo. Dicha pregunta estímulo desencadena un sin número de posibilidades que se encuentran más allá de los segmentos locales del texto.

Posteriormente se encontró que las participantes realizaron inferencias retroactivas con un porcentaje de 25.3 %, es decir realizaron 115 inferencias de esta clase en los talleres en inglés. Esta clase de inferencias, requieren para su ejecución que el lector acuda a fuentes anteriores para hallar la información solicitada, que en ocasiones es el propio conocimiento anterior del lector pero que debe modificarse a partir de la información brindada.

Ello se ejemplifica en la siguiente información tomada de uno de los talleres de inferencia. “[What kind of governing bodies do you know for water preservation?]/ ¿Qué cuerpos gubernamentales conoce para la preservación del agua? “Mi río, los ambientalistas, OMS” (Estudiante E, taller de inferencia, diciembre 2013)

En este apartado fue posible percibir que la estudiante hizo un conocimiento retrospectivo con relación a los conceptos presentes en la pregunta y con base en ello pudo elaborar una respuesta que logró activar los conocimientos que poseía en la memoria.

En otros talleres fue posible percibir que las participantes en cuanto a la realización de inferencias retroactivas debieron acudir a información precedente en el texto en español. A modo de ejemplo una de las respuestas de las participantes: [What other items do you

know that should be recycled?]/ ¿Qué otros elementos conoce que deban reciclarse? “Creo que los que estaban mencionados en el otro texto, cartón, madera y latas” (Estudiante G, taller de inferencia, noviembre, 2013).

Las respuestas anteriormente descritas permiten comprender que para esta clase de inferencias, las participantes deben retomar información conocida para dar la respuesta solicitada. Esta información puede hallarse en párrafos anteriores, otros textos leídos o diversas fuentes de información con las cuales el lector ha estado en contacto.

Con relación a las inferencias de clase local, las participantes mostraron un porcentaje de 20.9%, es decir realizaron 111 inferencias de esta clase en los talleres en inglés.

Se encontró en dichos talleres, que las estudiantes realizan esta clase de inferencias con relación a enlazar segmentos cortos del texto, dado por una parte su intención de comprender inicialmente conceptos desconocidos y por otra parte para la resolución de la pregunta cuya respuesta se encontraba en algún segmento breve del texto. Así se confirma cuando una de las participantes ante la pregunta: “[What is the common known characteristic of the items as plastic, glass, cardboard that can be recycled?]/Cuál es la característica común que comparten elementos como plástico, vidrio cartón que pueden ser reciclados?” indica que; “they aren’t biodegradable” (Estudiante H, taller de inferencia, sesión 2, noviembre 2013).

En este apartado se observa que la estudiante realizó la inferencia de clase local puesto que establece la característica común de los elementos enunciados en la pregunta, en aquello que desde lo local todos comparten.

Ello se justifica por una parte en el carácter de inmediatez que poseen de una parte las inferencias desde la coherencia local, de hecho en palabras de Aravena (2004, p.149), dicha clase de inferencias se producen “automáticamente” y por otra parte en el acervo conceptual sobre la temática del texto leído que las habilita para el establecimiento de esta clase de inferencias.

Frente a las inferencias proyectivas, fue posible observar que las estudiantes realizaron un total de 93 de ellas del trabajo realizado en inglés (509), correspondientes a un 15.3% del total de inferencias efectuadas.

Estas inferencias se presentan a partir de la forma como el lector es capaz de elaborar situaciones a modo de solución en un futuro ante el estímulo que se presenta en una determinada pregunta. Lo anterior se aprecia a continuación: “[what behaviours should be improved to avoid childhood obesity?] “change nutritional habits , avoid sedentary, change familiar habits” (Estudiante C, taller de inferencia, noviembre, 2013). De igual modo: “[How can global temperatures will be slow down aiming to avoid the destruction of forest?]/ ¿Cómo puede disminuirse las temperaturas globales con el fin de evitar la destrucción de los bosques? “planting trees and not using green house gases” (Estudiante A, taller de inferencia, sesión 3, noviembre, 2013).

En las respuestas, las estudiantes expresan soluciones ante las preguntas planteadas, por lo cual no solamente enlazan los elementos comunes de las mismas sino que sus respuestas son soluciones, para lograrlo, las participantes han salido del texto, y han recreado una nueva situación a futuro.

Finalmente con relación a las inferencias lógicas en los talleres, se obtuvo un porcentaje de 12.1% a partir de un total de 66 inferencias realizadas en idioma extranjero.

Esta clase de inferencias realizadas están basadas en los conocimientos que el lector ha adquirido y que lo habilita para ser asertivo en las respuestas que brinda. En el caso del inglés, estas inferencias se realizaron en menor número debido a que esta clase de inferencia está notoriamente influenciada por estrategias de deducción de información, que fueron limitadas en varias ocasiones por el vocabulario desconocido en los textos. Un ejemplo de ello, lo ilustra una de las participantes al indicar que: [“Do you think that Internet use can improve the educational processes? ”]¿piensa que el uso de Internet puede mejorar los procesos educativos? “Yes I think that is important because it gives us much information” (Estudiante D, taller de Inferencia, session 11, diciembre, 2013). De igual modo:

[“Do you think that morals and ethics are necessary to live in society? ”]¿cree que la moral y la ética son necesarias para vivir en sociedad? “I think that morals and ethics are necessary to live in society because help formation of rules and laws”. (Estudiante B, taller de inferencia, sesión 12, diciembre 2013)

Entonces esta alta probabilidad a certeza de la respuesta es lo que la convierte en una inferencia de naturaleza lógica, sin embargo en este segmento de talleres en inglés representan el último grupo de inferencias, ello significa que las estudiantes no poseían conocimientos dominios con base en las temáticas descritas por lo tanto, ello explicaría que hubieran planteado soluciones más de clase global comprendiendo los textos en inglés a nivel general, o buscaran principalmente información en fuentes precedentes, dando como

resultado los altos porcentajes obtenidos en las inferencias global y retroactiva para este caso.

4.2.3 Hallazgos recopilados a partir de la transposición en los talleres de inferencia en español e inglés.

En este apartado se describen las clases de inferencias que principalmente presentan semejanza entre los idiomas inglés y español. Obsérvese el siguiente cuadro

Tabla 6.

Clases de inferencias en la transposición entre español e inglés.

Idioma	Inferencia Lógica	Inferencia Local	Inferencia Global	Inferencia Proyectiva	Inferencia Retroactiva
Español	126 65.6%	58 34.3%	100 44.6%	73 44%	121 51.3%
Inglés	66 34.4%	111 65.6%	124 55.4%	93 56%	115 48.7%
TOTAL	192 100%	169 100%	224 100%	166 100%	236 100%

Fuente: Elaboración propia.

El principal tipo de inferencias presentes en la transposición entre los idiomas fueron las inferencias retroactivas, para el caso de inglés un porcentaje de 48% del total de estas inferencias, y en español un porcentaje de 51.3 %. Cabe anotar que se percibe mayor desarrollo en español que en inglés. Véase el ejemplo a continuación tomado de uno de los talleres de inferencia en español:

[¿Qué medicamentos altamente adictivos conoce?] “medicamentos como tranquilizantes y ansiolíticos, medicamentos estimulantes del sistema nervioso, Alprazolam”. Ante la pregunta análoga en inglés [Which are the most addictive medicines that you know?]/¿Cuáles son los

medicamentos más adictivos que conoce? La misma participante indica “Medicines for the human brain, Alprazolam”. (Estudiante A, taller de inferencia, sesión 4, noviembre 2013)

De este modo esta proximidad en las respuestas indica que las estudiantes aplican esta clase de inferencias retroactivas para la comprensión de lectura en ambos idiomas, de forma similar con base en preguntas que de forma análoga conlleven a que dichas estudiantes busquen información antecedente de igual manera, para ambos casos o recuperen información adquirida de forma similar.

Con relación a las inferencias de clase global ocupan el segundo lugar en relación a la transposición que se realiza entre los idiomas español e inglés. Cuyos porcentajes son 44.6% para español y 55.4 % para inglés. Se puede apreciar que el mayor porcentaje de estas inferencias se encuentra en inglés, dada que es una estrategia inferencial aplicada a la comprensión de lectura en los textos con el fin de obtener ideas generales de la información. Uno de los ejemplos a continuación así lo indica entre una pregunta en español de clase global y su análoga en inglés:

[¿Considera que en sus actividades diarias incluido su trabajo, ha realizado un gran consumo de agua dulce?] “Sí al bañarse varias veces al día, lavar y dejar llaves abiertas”. [in your words, how do you use fresh water at work or in your daily life?]/ en sus palabras como usa el agua potable en la su vida diaria. “I take a shower, I brush my teeth and wash things.” (Estudiante E, taller de inferencia, sesión 6, noviembre 2013)

En esta respuesta se denota que al presentarse el mismo nivel de dificultad para establecer inferencias en ambos idiomas, se corrobora que hasta el momento es posible realizar procesos inferenciales en lengua extranjera de forma semejante con la lengua materna desde la inferencia de coherencia global, a partir de preguntas estímulo que

comparten semejanzas entre ambos idiomas no solo desde la forma sino también desde el contenido.

Ello significa que el lector para el establecimiento de inferencias de coherencia global entre idiomas, se requiere establecer semejanzas entre los contenidos presentes en los textos, para luego dar paso a las relaciones inferenciales implícitas entre éstos.

En la transposición de inferencias se encuentra que las inferencias proyectivas poseen porcentajes de 44% y 56% para español e inglés respectivamente. Observándose mayor presencia de esta clase de inferencias en el caso del inglés, sin embargo es posible visualizar que esta clase de inferencias presenta igualmente una alta probabilidad de realizar transposiciones en ambos idiomas. Ejemplo de ello se ilustra en las preguntas a continuación; [¿Cuáles considera que son las actuaciones sociales que ayudan a mejorar el ritmo vigilia sueño?] “No trasnochar, no tomar alcohol, no chatear hasta tarde con amigos”. [What social actions, teens should be change for sleeping better?]/ Cuales acciones sociales deberían cambiar los adolescentes para dormir mejor? “not chatting late, go early to bed” (Estudiante C, taller de inferencia, sesión 9, diciembre 2013) De este modo, las estudiantes, denotan que fue posible realizar esta clase de inferencias tanto en español como en inglés a partir de una relación de completitud entre las respuestas ofrecidas; es decir al plantearse una forma de solucionar o proyectarse a futuro se denota que se ha realizado de una manera única con un sentido de completitud y de solución.

Posteriormente y con relación a las inferencias de tipo local las estudiantes las realizaron en un porcentaje del 34.3% en español y 65.6% en inglés ello indica que en los procesos de inferencia de corte local entre inglés y español las estudiantes realizan enlaces

de pequeños segmentos entre frases para dar sentido a lo que se leía de forma diferente entre ambos idiomas, por lo tanto para este caso no se habla de una transposición directa entre la lengua materna y la lengua extranjera

Finalmente en el proceso de transposición de inferencias entre español e inglés se observa que las inferencias de clase lógica son las que presentan mayores diferencias entre los porcentajes descritos a saber 65.6% en el caso de español y 34.4% para el caso de inglés. Esta diferencia entre estos porcentajes indica que las inferencias de manera asertiva entre idiomas no se presentaron salvo algunos casos específicos dentro del proceso.

A partir de lo anterior se corrobora, que los procesos de inferencia entre ambos idiomas, para este caso español e inglés, es posible realizarlo en algunos de los tipos de inferencia observados y es más eficiente en la medida en que las temáticas se asemejen más, y el vocabulario en inglés descocido sea abordado de manera análoga a la lectura del texto en español.

Ello se explica en la medida en que los procesos de análisis semántico es decir las formas de abordar los contenidos textuales para realizar inferencias no parecen sufrir mayores variaciones entre las lecturas en español y en inglés, sin embargo los procesos de adquisición del conocimiento si pueden ser diversos en la medida en que los textos estimulan diferentemente la información presente en el lector quien aporta significados a los mismos. Con relación a las clases de inferencias que las estudiantes realizaron entre ambos idiomas en inglés y español y de acuerdo con los análisis se percibe que algunas clases de inferencias resultaron preponderantes en este trabajo.

De igual modo, lo anterior fue posible apreciarlo ante la pregunta inferencial en inglés; [¿What other items can be recycled, apart from those mentioned in the text?], ante lo cual la estudiante responde con base en la información presente en el texto en español; “glass, paper, plastic” (Estudiante H, taller de inferencia, sesión 2, noviembre 2013)

4.2.4 Hallazgos recopilados a partir de los talleres de reflexión.

En este apartado se describirá como los talleres de reflexión sirvieron como instrumento de esta investigación, debido a que fungieron como un medio para que las estudiantes consignaran los procesos que realizaron en cuanto a la comprensión de lectura tanto en lengua materna como en la lengua extranjera y los procesos de inferencia que desarrollaron en español e inglés.

Este concepto de taller de reflexión, se acuño parafraseando a González (1999, p.2) como un espacio en el cual se integró el sentir y el hacer de las participantes en cuanto a la investigación aquí descrita.

De este modo el taller de reflexión como instrumento de la investigación presente, recapituló aspectos concernientes a la importancia de la lectura previa en español antes de abordar la lectura de un texto en inglés. El siguiente apartado lo confirma cuando una de las participantes escribe ante la siguiente pregunta en el taller de reflexión [¿Considera que la lectura del texto en español ayudó para la comprensión de lectura del texto en inglés?] la estudiante responde: “si porque el texto en español, nos brindó conocimiento para la lectura del texto en inglés” (Estudiante D, taller de reflexión, sesión 5, noviembre 2013). De igual modo fue posible percibir como las estudiantes describen en los talleres de reflexión que sus conocimientos en las temáticas trabajadas se incrementaron gracias a la lectura en

ambos idiomas; véase la siguiente pregunta [¿las lecturas realizadas en ambos idiomas, aportaron ideas que mejoraron tu conocimiento frente al tema?] y una de las participantes responde “ambos textos me aportaron conocimientos, estaban muy completos” (Estudiante E, taller de reflexión, sesión 4, noviembre 2013).

En cuanto al tercer objetivo de la investigación con relación a las inferencias realizadas en inglés a partir de procesos de comprensión de lectura en español, fue posible visibilizar que las estudiantes realizaron inferencias en inglés a partir de la comprensión de lectura en español, caso específico cuando se pregunta; [¿considera que para realizar inferencias en inglés utilizó ambos textos?], la participante responde “si porque había conceptos que tuve que devolverme y relacionarlos con el texto en español para poder responder” (Estudiante H, taller de reflexión, sesión 8, diciembre 2013). En otro de los casos ante la misma pregunta otra participante responde “si porque el texto en español brinda más definiciones que me ayudan a la inferencia en inglés” (Estudiante B, taller de reflexión, sesión 9, diciembre 2103).

Asimismo el taller de reflexión realizó aportes con relación al objetivo uno de la investigación, con relación a la incidencia de las inferencias en español para la formación de inferencias en inglés. Así lo confirma una de las participantes cuando ante la pregunta sobre su ejercicio inferencial; [¿cree que el ejercicio inferencial en español ayudó para el ejercicio inferencial en inglés?], la participante indica “si porque al practicar en español es más fácil establecer una relación de contenidos entre ambos textos” (Estudiante A, taller de reflexión, noviembre 2013).

De este modo los talleres de reflexión aportan a los objetivos de esta investigación en la medida en que permitieron recopilar y observar las formas en las cuales las participantes realizaron sus procesos de comprensión de lectura y los procesos de inferencia tanto en inglés como en español.

Análisis Comprensivo de la Información

Toda vez realizado el trabajo de campo durante las doce sesiones estipuladas en el diseño metodológico de la investigación, se presentarán a continuación el análisis comprensivo en cada una de las categorías señaladas durante el desarrollo de la investigación antes descrita a partir de la aplicación de los instrumentos y las técnicas investigativas del proyecto aquí mencionado.

5.1 De la Comprensión de Lectura y la Continua Búsqueda del Significado

“Leer es comprender, proponer y encontrarse a sí mismo entre líneas”

(Mejía, 2014)

Los textos de lectura seleccionados en español y asignados a las participantes de la investigación, ejercieron una notoria influencia positiva en las estudiantes participantes puesto que frente a los mismos realizaron diversos procesos que emergen como características dentro de esta categoría de la comprensión de lectura.

Tales características incidieron en las participantes como mecanismos con relación a sus conocimientos previos sobre las temáticas, la elaboración colectiva del conocimiento, el mejoramiento del mismo y finalmente los procesos de reflexión que se generaron en torno a los textos que leyeron en los textos en español durante esta fase de la investigación,

permitió visualizar en las participantes cambios notorios dentro de sus procesos de comprensión de lectura.

5.1.1 El saber previo del lector: Huella y paso en la comprensión de lectura.

“Concebimos la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión.

Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto”.

(Montenegro & Haché, 1997, p. 45)

Diferentes estudios teóricos alrededor de la comprensión de lectura han ubicado al lector en un lugar preponderante en cuanto a su papel en el proceso de comprensión lectora. Al estar contextual y culturalmente ubicados, los lectores siempre están recibiendo información de diversas fuentes temáticas, las cuales ejercen en dicho lector una notoria incidencia en el almacén de conocimientos que este posee con relación a la información. Dicha información que ha sido almacenada y organizada esquemáticamente, posee unas condiciones que responden en muchos casos a las afinidades que el lector posee con los materiales de la lectura, lo cual entre otros factores, determina la experiencia lectora del sujeto, su motivación por la lectura, y su contextualización, lo cual incide en la clase de materiales con los cuales éste se enfrenta primordial y frecuentemente.

Las condiciones anteriores al momento de leer un determinado material textual, emergen de manera inmediata y desprevenida al auxilio de la comprensión del texto,

cuando el lector así lo requiere y desde luego se unen a la interpretación que éste imprime en la construcción del significado.

Evidencia de lo anterior se encuentra en las líneas de Lerner (1985, p.6-7), citado en Hurtado, Serna & Sierra (2001) cuando afirma que:

El conocimiento previo del lector es un factor determinante en el proceso de construcción del significado. Ese “conocimiento previo” está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la forma en que está organizado su conocimiento, los instrumentos, de asimilación de que dispone por su competencia lingüística en general y el conocimiento de la lengua en particular.

Por ello es importante resaltar que aquello que el lector “sabe” sobre una determinada temática se encuentra altamente influenciado por su forma de almacenar y organizar la información que recibe, lo cual incide notoriamente en el significado que el imprime en el texto y en la selección cuidadosa de aquello que capta su atención en el mismo.

Lo anterior se aprecia en palabras de una de las participantes cuando indica que:

Creo que todos los temas nos han dado consciencia porque son de interés para todos, nos han dado más información de la que teníamos, y hemos reorganizado esa información viendo qué es cierto y qué no. Los datos nuevos y que son interesantes uno los tiene en cuenta. (Estudiante A, entrevista 1, 2013)

Esto se justifica en la medida en que los estudiantes son constantemente “bombardeados” con textos novedosos de carácter científico, cultural que los retan no solamente a poner en juego sus conocimientos sino su habilidad para comprender aquello que leen de tal forma que tales conocimientos que poseen puedan aumentarse en aras de ser aplicados posteriormente en sus respectivos contextos familiares, académicos y laborales, con el fin de dar un sentido a lo que leen y construir sentidos a partir de dicho proceso.

En este sentido entonces se aprecia como la participante A, considera y tiene en cuenta aspectos relevantes que toma selectivamente del texto para su acervo informacional, ella puede seleccionar y discernir aquello que ha considerado interesante o verdadero con base en la información que de la temática ha recibido previamente al proceso lector en sí mismo y lo incluye en su almacén de conocimientos.

Ello en consonancia con Solé (2009, p.3) cuando indica que:

Algo similar ocurre con la aportación del conocimiento previo. El aprendizaje se construye sobre lo ya construido. De aquí que el alumno que se enfrenta a un texto con la finalidad de aprender determinados contenidos necesite seleccionar y actualizar sus conocimientos anteriores, estar atento al grado en que se ajustan a lo nuevo, y examinar su coherencia y relevancia.

De lo cual se puede deducir que a mayor información previa organizada y almacenada sobre una determinada temática antes de abordar el texto sobre esa temática específica, mayor capacidad tendrá el lector para interactuar con el texto y por lo tanto mayor comprensión sobre el mismo.

Para el caso de esta investigación investigativa, se observó que los participantes aportaron mayor conocimiento previo con relación al área del cuidado personal con especial énfasis en el subtema de uso de las drogas, Así se evidencia cuando en relación al tema de las drogas afirman que:

El texto nos da como rasgos de lo que se debe hacer, tener cuidado con los niños, nos recuerda los síntomas en el caso de una sobredosis, que se pueden ver a simple vista. Para mí es conocido y está relacionado con mi carrera. (Estudiante C, diario de campo, sesión, 5, diciembre 2013). Y también:

“Profe, pero como dice usted, como nosotras ya tenemos conocimientos, podemos proyectar, y en el caso de un familiar que, por ejemplo, sufra de depresión, podemos decir qué se puede hacer... También hay intoxicaciones por límpido, diablo rojo” (Estudiante H, diario de campo, sesión 5, diciembre 2013).

En los casos anteriores es posible apreciar, como las participantes a partir de una información previa contextualizada pueden realizar interacciones con los textos que se leen, incluso se aprecia en palabras de la estudiante H, “proyectar” es decir que una vez han establecido un nexo con el texto, es posible entonces aportar al mismo incluso por fuera de éste, toda vez que en palabras de Cassany (2008, p.6)

En resumen, estos ejemplos muestran que el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector. Se

elabora a partir del conocimiento previo que éste aporta y, precisamente por este motivo, varía según los individuos y las circunstancias.

Ello significa que ningún lector es un sujeto neutro, por el contrario dicho sujeto posee un cúmulo de experiencias que son factores determinantes al momento de enfrentarse a un texto de lectura, dichas experiencias configuran de una manera u otra los propósitos que el lector tiene cuando lee ciertos materiales dentro y fuera del aula de clase, y que en cierta medida le permite acercarse o no a un determinado texto, por el contrario la lectura es fuente de ampliación de conocimientos frente a las temáticas textuales, lo cual no solamente le permite a los lectores establecer vínculos con el texto que leen, sino que lo impulsan hacia la producción de nuevos conocimientos frente a un tema en la medida en que la información adquirida se nutra constantemente en la mente del lector.

Evidencia de ello según aportes de una participante cuando indica que:

Con respecto al texto, considero que tiene información que conocemos previamente, todos sabemos de la adicción a las redes sociales, y cabe anotar que las redes sociales aunque causan adicción y perjuicios a nuestra vida son medios poderosos de información (Estudiante D, diario de campo, sesión 11, noviembre, 2013)

Ya que según Solé (2009, p.3):

En esta perspectiva, pues, encontramos un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que

permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura.

Al reflexionar sobre el apartado anterior entonces se puede deducir que un lector que accede y comprende diversos materiales, representa un universo de conocimientos así como de significados, que le permiten acceder a los textos e interactuar con ellos en diferentes maneras.

Su contexto cultural y académico, así como su constante interacción con el medio le ha permitido construir una especie de tejido conceptual en su memoria y ello hace que se lleve a cabo un proceso bidireccional al tratar de establecer relaciones con los textos, en el cual el conocimiento toda vez se aporta al texto es devuelto e incrementado por éste a través del lenguaje como mediador.

5.1.2. De cómo el conocimiento se construye en colectivo desde la comprensión de lectura.

“Las aulas pueden constituirse, desde el Jardín de Infantes a la Universidad, en una comunidad de lectores, un lugar donde existan espacios sistemáticos de interacción entre alumnos, docentes y materiales de lectura. Al generar momentos de encuentro de los alumnos con los libros, se facilita que vayan construyendo una manera personal y, al mismo tiempo, compartida de vincularse con los textos” (Emilia Ferreiro, 1997, p.1.)

Dentro de este proceso de comprensión de lectura, también se percibió como las estudiantes realizaron varios procesos de análisis y sana discusión colectiva y constructiva, lo cual fue redundante en términos de aprendizaje, comprensión y adquisición de nuevo conocimiento que se gestó a partir de los materiales de lectura vistos durante las sesiones.

Tales fases de discusión y aportes, fueron más observables dentro de ciertas temáticas más que en otras, puesto que es posible que en sí mismo el tema generara ciertos parámetros de motivación originados en información previamente contextualizada dentro su bagaje académico que les ha permitido desarrollar posturas críticas y los ha constituido como sujetos que poseen conocimientos para el desarrollo de ideas.

Este proceso de acercamiento a los textos a través del conocimiento recibido del contexto, no solamente conlleva interacción con el texto sino que también, ese conocimiento se comparte y se recibe con los pares y los docentes con quienes también se interactúa, ya que ellos representan un eslabón importante en la construcción colectiva del conocimiento a través de la lectura.

Para el caso de esta investigación, algunos de los temas, en especial los del cuidado ambiental y la ética hicieron que las estudiantes realizaran aportes colectivos a partir de una participación fructífera en medio de la sana discusión. Ello se evidencia cuando una de las participantes indica que:

Yo considero que sí porque todos los textos estuvieron muy interesantes, como decía la compañera con todos tuvimos que discutir mucho sobre ellos, y teníamos ideas quizás

erróneas, también hallamos soluciones entonces yo creo que sí porque son temas que nos ayudan para muchas cosas. (Estudiante B, entrevista 2, noviembre 2013). De igual modo con relación al texto sobre la ética: “Es un tema claro y que genera mucha controversia, nos ponen a pensar mucho, a discutir mucho, entre todas entonces sí muy vacano, muy chévere el tema” (Estudiante C, diario de campo, sesión 12, diciembre 2013).

En este aporte se percibe como la estudiante ha logrado establecer una relación en colectivo con sus compañeras sobre las propias ideas que poseía sobre el tema que se estaba discutiendo, ya que a partir de las discusiones se comparten ideas y se logran procesos de reflexión.

A esto se refiere Cassany (2008, p.21) cuando indica que: “Lectura crítica o sociolingüística, prácticas letradas o retórica contrastiva: el lector analiza lo que está tras las líneas, trata de conocer el contexto y la ideología, la intención del autor, opina, debate en torno al texto.

Esta investigación de lector constructivo que indica Cassany (2008) para este caso, lo enmarca dentro de un proceso contextualizado que sirve de marco de referencia para el lector, puesto que el contexto está conformado por información que no solamente proviene de medios impresos o digitales sino que también es aquel que se construye gracias al soporte sobre el cual se encuentra ubicado el lector, recibiendo información y construyendo significados de otros lectores con quienes comparte la información. Ello le permite opinar, debatir, discutir colectivamente sobre aquello que lee en beneficio del conocimiento que

busca adquirir. Lo anterior conlleva a pensar que el conocimiento no es solamente una elaboración individual de ideas sino que también es una fase que requiere de la puesta en común de las mismas que se poseen sobre una determinada temática. De allí es posible que emerjan diferentes puntos de vista, lo cual se comprende gracias a la diversidad cultural y académica en la cual se mueven los diferentes participantes de la discusión.

Lo anterior le permite entonces al lector, como portador de un saber compartir con los otros su ideología frente a una determinada temática, en situaciones comunicativas bajo las cuales intercambian sus ideas y equívocos, ello le permitirá obtener logros para su conocimiento de una forma más deliberada y consciente que posteriormente verterán en el proceso de lectura en sí mismo.

En esta etapa constructiva y colectiva del conocimiento, también es importante rescatar la labor del docente en el mecanismo guía que activa las estrategias del estudiante para acceder a los textos de lectura. Esta fase de acercamiento al texto también requiere de una elaboración conjunta de conocimientos en el aula, no solamente entre alumnos, sino que también se encuentra permeado por el rol del maestro en el aula. Este proceso por parte de los estudiantes en conjunción con la labor docente, encuentra sentido también a la luz de los postulados de Hurtado, Serna & Sierra (2001, p.181) al seguir este entramado constructivo de la lectura en interacción con el maestro cuando indican que:

El papel del maestro en este contexto es el de ser en términos Vygostkianos un medidor que ayude a los aprendices a tomar el control de su propio aprendizaje favoreciendo procesos de autorregulación, de toma de conciencia, de interiorización, de conocimientos

voluntarios, es el sujeto que sabe, que sabe, que se interroga por otros saberes y decide que quiere saber, en otras palabras que alcanza niveles de metacognición.

Ello significa que el proceso de incrementar constructivamente los conocimientos por medio de la lectura, rescata la labor del docente en la adquisición de las estrategias necesarias para dicha elaboración conceptual por parte del estudiante lector. El maestro entonces se convierte en alguien que también aporta significados y al texto y que puede incidir en las interpretaciones que el lector brinda a la lectura. Ello se aprecia en el siguiente apartado tomado de una de las participantes: “Como explicaba la profesora, es como un conocimiento nuevo. Yo soy consciente de que conozco algo, pero al llegar conocimiento nuevo es cuando uno se cuestiona si de verdad era conocido o no, lo que era muy interesante” (Estudiante D, entrevista 1, noviembre 2013).

A partir de allí, es posible denotar como el rol del maestro incide en cierta manera en el proceso de interacción que el estudiante lleva a cabo con el texto. De igual modo se observa el proceso de lectura como un mecanismo de enseñanza que mejora notoriamente los conceptos que conforman las estructuras textuales, en este caso la estudiante D a partir de la lectura ha desarrollado un proceso de aprendizaje conjunto entre el texto y sí mismo en el cual el estudiante se replantea los conceptos en cuestión que constituyen la lectura y el cual es posible compartir y reforzar por medio de la intervención del docente y la discusión con sus demás compañeras.

De lo anterior se genera una segunda idea en relación al proceso constructivo y conjunto del proceso de comprensión de lectura que se plasma en las líneas de Rogoff & Correa (2002, p.2.):

One crucial idea of sociocultural/ historical theory is that cognitive development depends greatly on social engagement with other people...”/ Una idea crucial de la teoría histórica y cultural es que el desarrollo cognitivo depende enormemente en la interacción social con otras personas. (Traducción propia)

Para las autoras en mención entonces, adquirir nuevo conocimiento deviene en gran parte del hecho de comprender que cada persona que participa en el proceso de aprendizaje en sí misma alberga una fuente de conocimiento importante con el cual es necesario departir y una de las formas de hacerlo es expresar dentro de las comunidades de conocimiento, los conceptos que se poseen frente a temática determinada.

A su vez este proceso constructivo, cultural y social en el aula, permite fortalecer las relaciones entre el lector y el texto, hecho que desencadena en lo que Rosenblatt (1996), citado en Dubois (2011), denomina “*la lectura transaccional*”.

Rosenblatt, trata entonces de establecer desde sus escritos como el proceso de leer es una transacción o intercambio mutuamente influyente entre el lector y el texto; uno influye al otro, ayudando en este proceso claro está, el contexto social y cultural donde se presenta el proceso de leer.

Dubois (2011, p. 140) explica este apartado de la lectura transaccional de Rosenblatt de la siguiente manera:

La importancia de la teoría transaccional, es que abarca además mucho más que la lectura y la escritura: comprende una manera nueva de concebir la relación entre los seres humanos y de estos con el mundo que los rodea. El condicionamiento recíproco entre lector y texto, nos advierte Rosenblatt, se aplica igualmente a la relación entre educador y educando.

Este concepto de lectura transaccional es clave en los escritos de Rosenblatt puesto que ella trata de equilibrar los conceptos teóricos que enfocan la comprensión de lectura en uno de los polos, bien sea totalmente en el lector o bien sea totalmente en el texto.

Por otra parte, Rosenblatt a partir de la observación y su experiencia en el aula también quiere destacar como los procesos de la lectura y la escritura también son formas de interactuar con el entorno, en especial para fomentar las relaciones que se gestan en el aula entre docente y maestro; vitales desde la postura constructiva en relación a la lectura.

Esto contribuyó notablemente en el procesamiento de la información y por lo tanto en la comprensión lectora de los materiales asignados tanto en español como en inglés, ya que a partir de la interacción que las participantes lograron establecer con los textos, fue más sencillo no solamente establecer los vínculos textuales propios de interacciones sino que también fue posible un cambio de en los conocimientos previamente adquiridos por las participantes adquirido antes del proceso investigativo.

4.1.3 La comprensión de lectura y la evolución del conocimiento: nada es estático.

“Leer no sólo sirve para leer los textos, la lectura es un instrumento que permite transformar la información en conocimiento es una herramienta psicológica que incrementa y transforma la estructura conceptual del lector” Solé (2009, p.30)

Toda vez se han realizado los procesos de interacción, construcción y elaboración del conocimiento a través del proceso lector, se indica entonces que éste ha logrado generar efectos en el sujeto puesto que una vez esta ha modificado y logrado incidir en los procesos de pensamiento en el lector, su acervo de conocimientos ha sido modificado y varias ocasiones incrementado.

En este sentido las líneas de Crowder (1985, p.119) apuntan en sentido ya que:

La lectura no consiste simplemente en transferir información desde la letra impresa hasta la mente del lector sino que también contribuye el almacén de conocimiento del lector. Al leer, aportamos nuestra propia experiencia, llenando huecos, interpretando y extrapolando a partir del texto.

Este almacén de conocimientos a los que hace alusión el autor en mención permite vislumbrar entonces que la lectura juega un papel dinámico ya que no solamente, ésta se convierte una receptora de información sino también lo regresa en forma de una información mejorada y lista para ser guardada en la mente del lector.

De ello da cuenta una de las participantes del proyecto al afirmar que: “A mí me parece una experiencia muy aportadora, todos los temas estuvieron muy interesantes siempre buscando ir más allá de los textos, se nota que hemos evolucionado, hemos aprendido nuevas cosas”. (Estudiante F, entrevista 2, diciembre 2013).

Y también:

Este texto en realidad me aportó mucho porque este tema ya lo habíamos trabajado en otra materia entonces el tema era ampliamente conocido y considero que el Internet aporta muchos beneficios pero como aporta muchos beneficios aporta también desventajas, como por ejemplo la adicción que genera, y sobre todo en los niños y las personas que no tienen

la responsabilidad para el uso adecuado de éste (Estudiante F, sesión 10, diario de campo, 2013).

Este incremento del conocimiento es posible gracias a que sin lugar a dudas, los textos que se leen siempre tienen elementos que aportan al conocimiento del lector, o indicarles que la información previa que han recibido es de utilidad, ello le permite no solamente la elaboración permanente de sus esquemas mentales sino también le permite elaborar diferentes discursos gracias a los aportes que ha recibido de la misma.

Es por ello que al lector siempre una vez ha incrementado sus conocimientos más allá del texto, logra ir más allá, como lo menciona la estudiante lo cual va configurando procesos más refinados de aproximación a la lectura, desde diferentes puntos de vista, o nuevas opiniones que modifican las perspectivas lectoras. De ello da cuenta uno de los talleres de reflexión cuando en él, una de las estudiantes afirma: “Con el texto en español aprendí sobre el porcentaje de agua destinada a las industrias y mis conocimientos aumentaron bien” (Estudiante C, sesión 1, taller reflexivo, 2013)”

En la intervención anterior de la participante C, se denota como la información que poseía antes de leer el texto se ha visto complementada a partir de la información que ha recibido del texto leído, con relación a un tema particular, para el caso en mención los porcentajes de agua en la industria.

Ello significa que antes de leer el texto, posiblemente la estudiante C, sabía que las industrias utilizaban grandes cantidades de agua, pero no sabía cuanta, por lo tanto si no

existiera este significado en el acervo de la estudiante no hubiera podido comprender los porcentajes que se le presentaron y la información sería no sería significativa para ella.

Lo anterior en consonancia con las palabras de Hurtado, Serna & Sierra (2001, p. 9) cuando indican que: “La lectura misma, es una de las formas más exitosas para enriquecer el conocimiento previo, con lo cual se crea un importante proceso, mientras más se lee, se tienen referentes- históricos, culturales, científicos para comprender nuevas lecturas”

De lo anterior es posible comprender los aportes de algunas de las participantes en el proceso lector como enriquecedor del conocimiento cuando afirma que: “había mucha información que tal vez desconocía en mi caso entonces la lectura pudo profundizar más el conocimiento y fortalecer lo que ya previamente sabía, entonces para mí fue de mucha utilidad” (Estudiante D, entrevista 2, diciembre 2013).

Así cada lectura ofrece un gran cúmulo de información que requiere ser procesada a profundidad por parte del lector con el fin de que éste pueda no solamente ingresarla a su memoria sino también pueda integrarla mediante procesos de transformación para mejorar todo aquello que por anticipado ha recibido del contexto al cual pertenece. Esto conlleva a un proceso de renovación, de constante cambio de la información pre-existente en el lector.

Lo anterior según una de las participantes al indicar que:

Pues el texto me parece que trae mucha información, que desconocíamos como decían varias compañeras ahorita, trae valores agregados para nosotros saberlos y con respecto a las preguntas; lo hacen analizar mucho a uno porque en esa pregunta “que hace uno diariamente con el agua” entonces uno piensa “oíste que es lo que yo hago” y conoce o ha

visto grandes volúmenes de agua por lo menos a mí me hizo pensar como “yo donde he visto aguas contaminadas” entonces no como que tiene que pensar o analizar en qué partes he visto agua. (Estudiante D, taller reflexivo, sesión 1, noviembre, 2013)

Esto es posible verificarse cuando Martínez (2002, p.11) indica que:

En este libro se le apuesta a una relación interactiva en la que se busca enriquecer los esquemas de conocimiento sobre la organización arquitectónica de los textos y permitir así una comunicación comprensiva entre lector y texto, es decir buscar una verdadera comprensión dialógica entre ambos donde el lenguaje como comunicación discursiva es el principal protagonista.

Según la autora Martínez, una vez los lectores que se encuentran contextualmente ubicados, frente a un texto, establecen nexos con los textos que leen, se logra una amplitud de las temáticas que se describen, los convierte en partícipes activos de la lectura y se convierten en los actores principales de la lectura de los textos ya que la lectura es fuente de ampliación de conocimientos frente a las temáticas textuales.

Otro de los factores que inciden notoriamente en el incremento de los conocimientos que el lector siente por los textos, es la afinidad y el gusto que desarrolla por leerlos, lo cual incide en la motivación que a partir de un texto puede llevar a que implícitamente aumenten su conocimiento frente a otras temáticas análogas y de este modo puedan aumentar su acervo de ideas.

El gusto por leer entonces asume un rol importante en la medida en que ello incide en la frecuencia de aproximación a los textos y la forma de observarlos a partir de dicha interacción con los mismos. Ello se verifica en el apartado tomado de una de las participantes cuando indica que: “A mí me gustó el texto sobre el uso de la tecnología pues a mí me gustó mucho ese tema” (Estudiante C, entrevista 2, diciembre de 2013).

Ello indica entonces y en palabras de González (2005, p.33):“La motivación tiene un rol importante en la frecuencia de exposición a la palabra impresa, algo que se considera un predictor de la comprensión lectora”, ya que a mayor aproximación motivacional con textos de ciertas temáticas, mayor conocimiento será obtenido por parte del lector y será ingresado, lo cual le permitirá relacionarse mejor y a futuro con otros textos.

Véase el aporte de una de las estudiantes participantes a este respecto: “Si profe a mí me parece que nos ha aportado muchas ideas y nuevo conocimiento porque los textos son muy reflexivos, son muy completos entonces a mí me parece que me aportó demasiado” (Estudiante E, taller reflexivo, sesión 10, diciembre 2013).

Se debe tener en cuenta que la lectura es un proceso que conduce a entrar en contacto con lo que otra persona trata de decir, por ello es importante entender que es un acto que va de naturaleza trascendente por lo tanto se debe asumir el reto de buscar un sentido al material impreso y por lo tanto estar dispuestos a cambiar los conocimientos previos por los conocimientos que recién llegan.

4.1.4 De las reflexiones del lector desde la comprensión de lectura: la lectura y el ser.

“Leer para la reflexión, leer como acción de pensamiento permite exponer ante sí mismo lo más interno del ser, siendo uno de los fines sublimes de la comprensión de lectura”

(Mejía, 2014)

Los textos y las temáticas descritas llevaron a los participantes no solamente a un incremento en sus conocimientos sino también a una reflexión sobre los contenidos del texto, aplicados a un contexto o proveniente del mismo. Algunas de las participantes así lo confirman cuando en sus aportes sobre el texto trabajado con relación a la ética así lo indican:

“A mí me parece que es un texto muy reflexivo, lo pone a pensar a uno en cómo vivimos en la casa o en individualmente, como aplicamos esos sentimientos y esos valores” (Estudiante A, diario de campo, sesión 12, 2013). Así como: “en los textos en español sentía que eran más reflexivos, porque alcanzaba a captar la intencionalidad el autor” (Estudiante D, entrevista 1, 2013)

Ello significa que el lector en su paso por relacionarse con el texto, ha generado posibles interpretaciones alrededor del mismo, alimentadas por la información recibida del contexto que lo rodea, por lo tanto la lectura circunda en términos de aspectos significativos que el lector concede al texto enriquecidos de información experiencial que brinda un toque interpretativo al proceso de comprensión lectora.

En este sentido Solé (2009) indica que:

La competencia lectora consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. (OCDE, Pisa, 2000, 2003)

De este modo se puede decir que a partir del proceso de reflexión que se genera a partir de una lectura comprensiva, entonces los lectores pueden ser no solamente participantes activos en cuanto a la significación que imprimen al texto sino que también puede ser partícipes de la comunidad y la sociedad a la cual pertenecen, modificándola al aplicar los conocimientos adquiridos a través del texto.

Así lo confirma una de las estudiantes cuando afirma que:

Si creo que volvemos como a la metodología de la vez pasada, es un texto muy reflexivo, pues cada vez que lo leemos y con las preguntas lo podemos asociar a cómo estamos manejando todos esos residuos, pues todo eso que nosotros utilizamos en nuestros hogares y que igual no sabemos manejar, más bien reflexivo. (Estudiante G, diario de campo, sesión 2, noviembre, 2013)

Así se aprecia como la estudiante mediante un proceso de reflexión puede o logra realizar procesos de auto juicio con relación a la temática que se encuentra leyendo, lo cual se refleja en la proyección que realiza al salir del texto y trasladar parte del contenido a un imaginario y ello representa otra forma de aproximación al contenido del texto, desde allí a su posterior aplicación para la vida cotidiana o profesional.

En este sentido las líneas de Lerner (2001, p.115), lo hacen evidente cuando indican que:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita.[...].

En este aspecto entonces la lectura como proceso reflexivo invita al lector a imprimir en el texto que lee no solamente sus conocimientos recibidos contextualmente

sino que también lo invita a aproximarse a las intencionalidades del autor, a tratar de recrear contextualmente el mundo que el texto le ofrece y así poder avanzar a un mejor paso en su proceso de aplicación de los contenidos que lee en su vida personal.

Este proceso de reflexión que se genera con base en la lectura, conlleva de igual modo al despertar de las emociones que el texto genera en el lector, como seres sociales y culturalmente ubicados, la información con la cual es posible encontrarse genera en los sujetos lectores diferentes emociones y despertar de valores, lo cual conlleva a que no solamente se encuentren leyendo textos sino que también a través de los textos se encuentren leyendo mundos diferentes, no leen solo líneas, leen posturas, pensamientos y juicios que los apoyan a reconstruir su propio mundo interior. Así se aprecia en las líneas de una de las participantes como se aprecia a continuación; “bueno a mí la lectura que más me marcó fue la de la ética pues a pesar de que habíamos visto este tema en otros textos fue muy polémico y me generó muchas preguntas” (Estudiante E, entrevista 2, sesión 12, diciembre 2013)

De lo anterior, Henao (2001, p. 52), hace alusión cuando en relación a los procesos de reflexión con base en la lectura indica que ésta: “hace referencia a la aptitud del lector para juzgar, evaluar, comparar y reaccionar frente al contenido del texto a la luz de su experiencia, conocimientos, emociones o valores”

En relación a lo anterior en el proceso de leer es importante observar la capacidad que el lector tiene para el procesamiento de la información que tienen presente una vez se encuentran frente al texto. En este sentido es necesario tener en cuenta que los textos son evocativos, es decir en algún punto o momento determinado de la lectura “activan” alguna clase de sentimiento o emoción en el lector y ello incide en la forma como el lector

interpreta el texto en su naturaleza, contenido o aplicación. Ello se evidencia en uno de los aportes cuando indica que:

Si mal no recuerdo hace poco sobre la noticia del tigrillo que lo encontraron en las palmas pues atropellado, creo que se debe a eso, perdió su hábitat natural, debido a construcciones pues que se están haciendo en la zona, buscando como un espacio, no sé cómo una zona donde vivir y entonces eso implica que la mayoría de la fauna que vive en esa zona boscosa se desplace hacia otros lugares y lo que termina pasando es que van a ser animales en vía de extinción. Eso es lo que va a pasar con la deforestación. (Estudiante A, diario de campo, sesión 4, noviembre 2013)

De lo anterior es posible visualizar como la estudiante imprime en la interpretación del texto una parte importante de sí misma y su emotividad en relación con los animales, el tema de la deforestación la llevó a un proceso de evocación que permanece al menos durante las primeras etapas del proceso de lectura.

Ella estableció una relación entre el tema que le ofrecía el texto con la información que recientemente había escuchado sobre la muerte del tigrillo, en el sentido de que la temática sobre cortar árboles, la relaciona con la pérdida de hábitat de los animales, y por lo tanto el conocimiento recién adquirido sobre el animal no modificó su conocimiento pero sí la llevo a un proceso de reflexión sobre la tala de árboles y muerte de animales, en pocas palabras a leer con un propósito.

4.2 Comprensión de Lectura en Inglés

“Una aproximación hacia el mundo interior universal escrito en un código particular”

(Mejía, 2014)

En este apartado, la lectura en inglés como lengua extranjera, se observa en términos de comprensión como una estrategia que se ha formado a partir de los parámetros obtenidos desde la comprensión de lectura en español. En este sentido podrá dilucidarse si los estudiantes realizan aportes significativos en torno a la comprensión de lectura de la misma manera como lo hacen en español, y la forma como ello incide notoriamente en los procesos de adquisición y mejoramiento del vocabulario en inglés. Según preceptos teóricos ambos procesos son complementarios en la medida en que la lectura en lengua materna mediante la similitud de temas sirva de soporte a dicho proceso pero en lengua extranjera.

Es posible comprender de la misma forma en lengua extranjera que en lengua materna gracias a la experiencia previa de la lectura en lengua materna que les sirvió como soporte generando en el estudiante huellas en sus procesos lectores que el hará posible trasladar hacia la lengua extranjera

4.2.1 De la lectura en inglés desde su homóloga la lectura en español.

“Dos lecturas, entre dos lenguas; una sola visión, un solo concepto”

(Mejía, 2014)

Este segmento busca esbozar y a la vez dilucidar procesos lectores que se encuentran planteados a partir de una conceptualización común frente a diversos temas que comparten los actores del proceso lector no solamente desde su conocimiento del mundo sino también desde una necesidad que se convierte en una estrategias al momento de leer un texto, aún si este se realiza en otro idioma, como en este caso en inglés.

Desde esta perspectiva se puede afirmar que el proceso lector en lengua extranjera es un proceso de enriquecimiento y complementariedad al proceso lector que se ha realizado desde antes en un determinado idioma para este caso; español. Esto se explicita

mejor a partir de una de las intervenciones de las estudiantes cuando indica que: “sentí que los textos en español eran una idea más general, mientras que el texto en inglés era un texto que ahondaba más en la información” (Estudiante A, entrevista 1, noviembre 2013).

De igual modo:

Las diferencias que hemos visto en algunos temas es que en español son más informativos, mientras que en inglés aunque sea el mismo tema, se ahonda más en la información, es decir es más reflexivo, por lo que a veces un tema complementa al otro, ya sea que una información que está en el texto en español no está en el de inglés, o viceversa, pero no es en todos los temas. (Estudiante C, entrevista 1, noviembre 2013)

Frente a la esta percepción de las estudiantes en mención, es importante resaltar que a lo largo del trabajo investigativo que aquí se describe, esta percepción estuvo muy presente sobre todo en los textos en los cuales ellas ya tenían amplia información en español, entonces cuando se ha recibido información en este sentido, y la lectura a la cual se enfrentan en dicho idioma corrobora conocimientos adquiridos entonces la lectura en lengua extranjera se percibe como primordialmente informativa y novedosa ya que les es útil a modo de ampliación la información que previamente existía o conocían. Lo cual no demerita el rol fundamental del carácter de universalidad que poseen y aplican los lectores cuando acceden a un texto en lengua extranjera.

Cassany (2011, p. 126), lo explica en uno de sus apartados cuando indica que: “Destacar las particularidad desde cada tipo de lectura y las diferencias y variaciones no requiere restar importancia a los procesos psicológicos, que poseen una base biológica y contienen elementos universales”

Por ello uno de los principales objetivos de los procesos de comprensión de lectura en lengua extranjera, es encontrar sustento y soporte desde la comprensión de lectura en lengua materna.

En este sentido se encontraron aspectos muy interesantes en cuanto las estudiantes realizaron procesos de establecimientos de similitudes desde su lengua materna, siempre en relación con sus conocimientos sobre las temáticas descritas. Las palabras de una de las participantes así lo corrobora cuando indica “Con respecto al proceso de lectura, nunca lo había manejado, así como leer el tema primero en español y luego en inglés. Me parece muy bueno, también recursivo” (Estudiante B, entrevista 2, diciembre 2013).

Así es posible explicar cómo la información del texto en inglés sirvió a modo de complementariedad a los conocimientos que habían sido previamente enriquecidos desde la lectura en español, a partir del cambio en la forma como socioculturalmente un determinado tema puede adquirir un significado que solamente será comprendido desde el lector.

Lo que a su vez puede estar ligado a los aportes significativos que el lector aporta al texto en inglés y que pese a las barreras lingüísticas que el lector enfrenta, el aporte que el lector da al texto prevalece en ambos idiomas, puesto que la necesidad que el lector presenta frente al texto no es variable y la búsqueda semántica prevalece, el sentido de la lectura continúa en la mente del lector.

A esto se refiere Goodman (2003, p.251) cuando indica que: “Los aspectos semánticos del proceso de lectura, no varían en ningún nivel de un idioma a otro, puesto que la pregunta es que tanto conocimiento aporta el lector a la lectura específica”

Por ello el proceso de comprensión de lectura en inglés es visto desde esta investigación como un mecanismo de actividad cognitiva que encuentra su fundamentación en los procesos subyacentes realizados por parte del lector por anticipado en la lectura en lengua materna, la forma, los materiales, las descripciones y las estrategias que los lectores emplean en su lengua origen representan una huella cognitiva en la mente del lector que hace que éste al momento de enfrentar un texto en lengua extranjera opte por estos mismos mecanismos.

Así lo confirman varias de las participantes del proceso investigativo en algunos de sus apartados cuando indican que: “Yo considero que sí, gracias a la lectura en español, pudimos comprender la lectura en inglés. Con relación a la idea anterior, que nosotras percibimos el texto en inglés más completo, es con mayor información nueva” (Estudiante D, entrevista 1, noviembre, 2013).

Lo anterior se justifica en la medida en que los procesos de análisis semántico es decir las formas de abordar los contenidos textuales y los contenidos en sí no parecen sufrir mayores variaciones entre las lecturas en español y en inglés, puesto que los contenidos textuales surgen de una necesidad compartida de comprender una temática determinada, y dicha necesidad se permea en ambos idiomas.

Sin embargo los procesos de adquisición del conocimiento si pueden ser diversos, es decir los lectores pueden haber accedido de forma diversa y previa a la información, lo cual incide en el estímulo que se ejerce sobre la información presente en el lector y en consecuencia en la forma como el lector aporta significados al texto que lee. Ello se corrobora según las líneas a continuación:

En el caso de las ciencias estudiamos unos temas relacionados. Es decir, no nos es totalmente desconocido. Los textos nos dan como rasgos de lo que se debe hacer, tener

cuidado con los niños, nos recuerda los síntomas en el caso de una sobredosis, que se pueden ver a simple vista. Para mí es conocido y está relacionado con mi carrera. (Estudiante C, diario de campo, sesión 6, noviembre 2013)

En el ejemplo anterior se puede apreciar como gracias a la información adquirida, a la estudiante en mención le es posible apreciar y analizar mayormente el contenido del texto que lee en inglés, sobre la temática relacionada con su área de estudio puesto que no solamente le es conocido sino que también es una temática con la cual trata con frecuencia dado su contexto académico al cual pertenece, como se menciona y el cual tiene una intención definida de comunicar algo a través de los textos.

Ello se sustenta en las palabras de Goodman (2002), cuando indica que las intenciones comunicativas que perviven entre los textos permanecen a través de un mecanismo único de lectura a partir de un propósito o una necesidad de transmitir una información unívoca entre idiomas; “[...] Ya que los propósitos de lenguaje escrito son básicamente los mismos a través de las lenguas, creo que hay uno y solamente un proceso de lectura para todas las lenguas independientemente de las diferencias en ortografía” (Goodman, 2002, p. 17).

Y en palabras de una participante:

[...] yo pienso que se hace de la misma manera porque uno trata de comprender lo que hay allí en el texto, entonces en español obvio que es muy fácil, uno leerlo comprenderlo e interpretarlo, bueno en inglés uno trata de hacer lo mismo de mirar bien detalladamente para tratar de captar bien esa idea. (Estudiante H, entrevista 1, noviembre 2103)

En este sentido se plantea al texto como un portador de propósitos, todos los textos independientemente del idioma, poseen un propósito para el lector, en este caso ambos

textos tanto en inglés como en español, pretendían establecer diferencias entre los conceptos, hecho que fue mayormente percibido en el tema de la ética y la moral. Unos a través de definiciones y otro a través de la reflexión pero al partir de una premisa basada en propósitos comunes, la lectura en español, resulta un componente ideal previo para la lectura del texto en inglés.

Por ello los procesos de cotejo entre los textos en los idiomas objeto; para este caso español e inglés, resultan de vital importancia para los estudiantes puesto que no solamente permiten que los estudiantes puedan establecer semejanzas entre dichos materiales sino que también puedan aumentar sus conocimientos y mejorar sus diferentes facetas de comprensión en ambos textos y al realizar procesos de transposición en ambas lecturas, redundará en el hecho de que para la comprensión de los textos siempre existirá una tendencia a complementar significativamente mediante ideas propias.

Ello significa que la lectura en inglés como lengua extranjera en transposición desde español como la lengua materna, conlleva a un proceso ventajoso, puesto que varios de ellos asumen como una etapa preparatoria a la lectura en lengua extranjera los procesos que se llevan a cabo desde la lengua materna. Así se corrobora en palabras de una de las estudiantes cuando indica que:

Si en ambos idiomas ya que uno con el texto en español se hace a una idea de lo que es el texto en inglés y puede asemejar como términos y esto es como lo que lo ayuda a uno a comprender mejor los textos. (Estudiante E, diario de campo, sesión 7, diciembre 2013)

De lo anterior existe un sustento en los preceptos teóricos de Cassany (2011, p.124) cuando indica que: “el aprendiz ya sabe leer en su lengua materna y puede transferir esta

destreza al idioma meta, ya que la habilidad de leer es la misma, puesto que es “universal” para todas las personas, comunidades, lenguas, situaciones y momentos”

Ello significa que las “experiencias letradas” en palabras de Cassany (2011) de los lectores en segundas lenguas tiene un factor preponderante puesto que los conduce a establecer diferencias notorias entre los textos en diferentes idiomas, que a su vez los llevará a procesos de construcción y elaboración significativa del sentido de la lectura con base aquellas diferencias que se perciben, es decir de la forma que procesan la información en lengua materna así lo harán en la lengua extranjera o de la manera que reflexionan en lengua materna así lo harán para su lengua extranjera . De la misma manera en la cual buscan comprender el texto en español a la luz de lo que han recibido, así mismo buscan relacionar el texto en inglés con el texto en español.

Ello significa que la comprensión del texto en inglés depende en gran parte de los procesos de interiorización del tema que el lector ha llevado a cabo desde la lengua materna, la forma como reconoce los elementos cohesivos del texto, las intencionalidades, o el desarrollo de posturas depende de una especie de mapa cognitivo que el lector ha construido a lo largo de su experiencia lectora y ello le resulta de gran utilidad al momento de comprender un texto en lengua extranjera. Dicha experiencia constante le ha de permitir al lector el desarrollo de patrones de conducta lectores que siempre auxiliarán al lector no solamente desde el trabajo que realiza en lengua materna y posteriormente en lengua extranjera, y que será aplicado en los diferentes textos a los cuales habrá de enfrentarse en dicho idioma.

No significando ello que los lectores leerán del mismo modo un poema o un periódico, sino que las necesidades que el lector busca satisfacer serán las mismas y siempre tratarán de encontrar una misma respuesta frente a los textos que leen, por ello

cuando leen un poema en español o en inglés el concepto que pervive al interior del texto es el mismo y la necesidad que se satisface lo hace de la misma forma. Con mayor precisión lo anterior pudo apreciarse en el trabajo investigativo con áreas específicas y pertenecientes al contexto de estudio de las participantes.

En este sentido Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe (2011), tratan de explicarlo en algunos de sus aportes teóricos cuando indican que el lector a través de experiencias lectoras diversas configuran no solamente esquemas mentales de información sino también formas de recuperar información, aquella que desean encontrar en los textos también configuran formas fijas dentro de la mente del lector que se gestaron y se formaron desde la experiencia de comprensión de lectura en lengua materna y ello representa una posición de ventaja al momento de leer un texto en lengua extranjera, inglés en este caso. Obsérvese el siguiente apartado de los autores antes mencionados; “De estos estudios podemos concluir que existe un esquema interiorizado en lengua materna. Comprender una historia tanto en lengua materna como en lengua extranjera conlleva a reconocer ese esquema narrativo o restaurarlo para poder comprender” (Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe, 2011, p.142). Y en palabras de una de las participantes: “Con relación a los textos estaban semejantes, hablaban del mismo tema y en uno de ellos habían partes similares que decían lo mismo, más no eran traducciones” (Estudiante C, entrevista 2, diciembre 2013).

A modo de cierre de este apartado, “en definitiva, lo que entendemos por ‘leer’ y ‘leer en lengua extranjera debe revisarse al mismo tiempo que evolucionan nuestras maneras de leer” (Cassany, 2011, p.122)

Esta línea de trabajo de la estudiante describe como la información que aparece en el texto en inglés es comprendida gracias a la lectura del texto en español a partir de un sentido elaborado de complementariedad no intencionada en los textos, ello significa que a

partir de los textos análogamente relacionados, los lectores establecen similitudes que rescatan de los esquemas o mapas mentales que ha formado resultan benéficas para los procesos de transferencia no solo del vocabulario sino del conocimiento en sí mismo.

Lo que podría llevar a pensar en investigaciones que permitieran repensar las didácticas para la enseñanza de una segunda lengua, usando los conocimientos trabajados en la lengua materna o de origen para realizar lecturas y discusiones análogas en una lengua extranjera, potenciando mayores niveles de comprensión en ambas.

4.2.2 Sobre como la lectura en español ayuda a la obtención de un mejor vocabulario en inglés.

“Dos lenguajes distantes comparten un universo de significaciones en común, tanto como pensar que los contrarios comparten en su mayoría semejanzas.”

(Mejía, 2014)

La sección a continuación describe como los sujetos lectores en inglés como lengua extranjera, encuentran en la lectura en español un nicho importante de vocabulario que es susceptible de servir como apoyo a los procesos de adquisición conceptual en inglés. Esta idea encuentra sustento en este apartado ya que dentro del proceso de comprensión de lectura en lengua extranjera, es importante que los estudiantes obtengan un grado de control gramatical, el cual se espera sea mínimo en la medida en que el estudiante establezca relaciones optimas entre los textos, a partir de procesos de comprensión en cuanto a partir de relaciones no solamente desde la transparencia entre los términos sino que busca profundizar como un buen acervo conceptual obtenido en la lectura en español, permite que los estudiantes adquieran un adecuado control del vocabulario en inglés.

Grabe (2009, p. 131), citando a Nagy et al (1993) a este respecto indica que: “For example the awareness of many cognates across two languages and instructional support to make use of cognates effective is going to facilitate L2 reading” / Por ejemplo el reconocimiento de muchos cognados entre dos idiomas y el apoyo instruccional para hacer uso eficiente de los cognados va a facilitar la lectura en L2. (Traducción propia)

Ya que uno de los aspectos importantes para resaltar en la comprensión de lectura en inglés es la forma en la cual los estudiantes deben sortear los problemas de vocabulario desconocido pero a la vez desde el texto en lengua español se percibe como no solamente el estudiante está habilitado para enfrentarse al nuevo vocabulario sino que es capaz de complementar su conocimiento adquirido desde la lengua materna. Por ello la lectura previa en español para la comprensión de lectura en inglés hace aportes importantes en la medida en que brinda los soportes necesarios para la adquisición de un porcentaje considerable del vocabulario y las estrategias para el logro de las ideas generales que en caso tal, le permitirán a dicho estudiante realizar deducciones dentro o fuera del texto.

Ello es posible verificarlo según las palabras de una de las participantes cuando indica que:

Yo considero que sí, yo creo que si me ponen un texto en inglés, sin previos análisis de lo que se va a hablar pues no lo voy a entender tan bien, pues me daba temor y dificultad en cambio cuando uno ya sabe algo del tema previamente desde el texto en español, entonces es más sencillo en inglés. (Estudiante A, entrevista 1, noviembre 2013)

De lo anterior se deduce que los procesos de control del vocabulario en inglés se benefician de ambos procesos lectores en los idiomas origen y meta, para este caso español e inglés, respectivamente, puesto que el estudiante asume como punto de referencia el texto

en su lengua materna, puesto que lo comprende, y es una referencia del contexto al cual pertenece ya que al ser el texto en lengua extranjera nuevo y poco comprensible, tratará de establecer un vínculo con éste a partir de su lengua materna y los procesos de transparencia entre las palabras que conoce.

Véase el apartado de una de las participantes

Yo puedo decir que me sentí cómoda, que me pareció fácil, yo lo que hice fue comparar yo miraba el texto en español y luego el texto en inglés y parecían muy similares y de allí deduje las palabras y lo entendí me pareció pues sencillo. (Estudiante G. taller reflexivo, noviembre 2013)

Koda, (2005, p. 48.) describe lo anterior cuando indica que:

Successful comprehension is heavily dependent on knowledge of individual word meanings. The widely recognized relationship between vocabulary and reading comprehension attests to the crucial role word knowledge plays in text understanding among both L1 and L2 readers (e.g., Alderson & Urquhart, 1985; Anderson & Freebody, 1983; Carrell, 1988; Carroll, 1971; Davis, 1968; Koda, 1988; Qian, 1999). / La comprensión exitosa depende, fuertemente, del conocimiento del significado individual de las palabras. La bien reconocida relación entre vocabulario y comprensión de lectura evidencia el papel fundamental que juega el conocimiento de las palabras en la comprensión del texto tanto en los lectores de lengua materna y lengua extranjera. (Traducción propia)

Así cuando los lectores en español tienen un propósito claro al leer y una buena experiencia lectora previa en dicha lengua, mientras más expuestos se encuentren a un vocabulario específico en lengua extranjera, mayormente alcanzarán el significado léxico

que requieren alcanzar en cuanto a dicho vocabulario para la comprensión del texto en inglés, utilizando una clave contextual verbal, usando los índices redundantes que aporta el texto, en una lengua para la otra duplicando la fuente para aclarar el concepto, precisando así la información que requiere para su comprensión. Obsérvese el apartado a continuación tomado de una de las estudiantes: “igual como son temas comunes entonces tienen palabras comunes, por ejemplo el internet, que son palabras con las que tenemos contacto permanente entonces no hay problema, eso nos ayuda a entender más fácilmente los temas en inglés” (Estudiante B, entrevista 2, sesión 11, diciembre 2013).

Ello implica un logro de magnitud importante en la mente del lector lo cual se convierte en una estrategia que al momento de leer un texto en lengua extranjera no sea nada desapercibida, puesto que aunque se requiere un control gramatical entre ambos idiomas, la estrategia de lectura que los estudiantes aplican pareciera no variar.

De hecho los conocimientos previos fomentados en la lectura en lengua materna, juegan un papel de alta complejidad cognitiva en la mente del lector.

A continuación se verifica el estamento cuando se indica que: “si yo opino que si no hubiera tenido el texto en español hubiera tenido que buscar mucho en el diccionario porque si no tendría idea de lo que estuviera hablando el texto”. (Estudiante B, diario de campo, noviembre, 2013) y también: “[...] “Y me parece que la mayoría de las compañeras hemos avanzado mucho en la comprensión lectora en inglés teniendo un texto en español, porque nos facilita la lectura, y hemos podido avanzar más rápido sin necesitar tanto el diccionario” (Estudiante C, entrevista 1, diciembre 2013).

Por lo tanto se puede corroborar que la lectura en español no solamente fomenta las estrategia previa y propiamente adquirida de lectura sino que también permite que el conocimiento que se encuentra fijo con anticipación en la memoria del lector, pueda ser aplicado cuando se trata de un texto análogo temáticamente en un idioma meta.

Es importante enfatizar en este sentido, que los estudiantes lectores de idiomas extranjeros, logran sortear los problemas del vocabulario porque extraen de sus patrones de lectura establecidos, la estrategia que poseen y aplican para leer, por lo tanto si se parte del principio que desde la lengua origen leen ideas, y conceptos entonces lo mismo sucede con la lengua extranjera, deben comprender que se encuentran leyendo sentidos, e ideas, que se encuentran representada aún en las palabras que desconocen, y que solamente gracias a la lectura en su lengua materna lograrán darle sentido a las mismas.

Evidencia de estos parámetros se encuentra en las palabras de Cassany (2011), cuando ubica la lectura en lengua extranjera en un proceso oscilatorio entre una habilidad cognitiva “transferible” y un conocimiento lingüístico. Véase el apartado del autor en mención: “con esos conocimientos (competencia lingüística) y habilidades (procesos cognitivos) transferidos), el aprendiz accede al contenido de todos los textos escritos en el idioma extranjero (según su nivel de competencia lingüística, por supuesto) (Cassany, 2011, p. 122).

Por ello es importante reconocer que la lengua materna, es decir los procesos lectura permiten el desarrollo de patrones, y momentos cognitivos que se transfieren o se repiten en la lectura de la lengua extranjera ya que a lectura en español como experiencia previa, resulta de importancia para la lectura del texto en inglés puesto que conlleva a convertirse

en información anticipada que puede traerse al presente al momento de leer un texto en inglés. Véase el siguiente apartado tomado de una de las participantes; “si mucho por la práctica y porque se ha enriquecido más el vocabulario” (Estudiante E, entrevista1, noviembre 2013) y también:

Yo creo que fue un trabajo muy significativo para todas y en especial para mí, porque la verdad le perdí un poco el temor al inglés y le se le va cogiendo como la práctica y con la ayuda de los talleres ya uno va conociendo como más vocabulario entonces para mí fue muy significativo por eso. (Estudiante H, diario de campo, noviembre 2013)

Ello con el fin de que el proceso de comprensión en lengua extranjera se sustente en la lengua materna en búsqueda del establecimiento por parte del lector sobre un control lingüístico y gramatical, y que por lo tanto hace que se establezcan relaciones de transposición entre ambos de procesos de comprensión lectora.

Las líneas a continuación así lo indican:

Yo considero que sí ha mejorado, y que se ha mejorado el avance de las otras compañeras, porque ya no utilizamos tanto el diccionario, sino que nos basamos en el texto en español y vamos memorizando los términos y el vocabulario que poco a poco vamos aprendiendo. (Estudiante F, entrevista 1, noviembre 2013)

En este sentido entonces la lectura en español resulta un proceso vital para la comprensión de la lectura en inglés puesto que los ajustes gramaticales que se requieren para poder llevar a cabo dicha comprensión, son posibles de salvar en parte gracias a la lectura del texto en español, desde luego a partir de los procesos de interacción entre ambos

textos y del establecimiento de nexos y relaciones lingüísticas entre los mismos. Una de las participantes así lo confirma cuando expresa lo siguiente:

Y me parece que la mayoría de las compañeras hemos avanzado mucho en la comprensión lectora en inglés teniendo un texto en español, porque nos facilita la lectura, y hemos podido avanzar más rápido sin necesitar tanto el diccionario. Yo creo que la mejoría es total, porque uno siente que lo hace más rápido, y uno se siente como realizado, porque ya no hay que utilizar el traductor de Google, y ahora no nos da miedo enfrentarnos a un texto en inglés. (Estudiante D, diario de campo, noviembre, 2013)

Koda (2005, p. 63) indica a este respecto que; “in most instances L2, learners are unfamiliar with word forms both symbol and sound, but familiar with concepts through L1 words. Therefore, L2 words learning entails linking four instead of three lexical elements symbol, sound, meaning and L1 equivalent”/ La mayoría de las veces los aprendices de L2, no están encuentran familiarizados con las formas de las palabras tanto en el símbolo como en el sonido, pero están familiarizados con los conceptos por medio de las palabras de L1. Por lo tanto, el aprendizaje de las palabras en L2 implica el enlace de cuatro elementos lexicales y no tres: símbolo, sonido, significado y equivalente en L1” (Traducción propia).

Lo anterior indica que la lectura en inglés y desde luego su comprensión textual a través de los conceptos, está fuertemente ligado a la lectura de los conceptos en español, pues entre los mismos se comparten sonidos, formas y conceptualizaciones semejantes que auxilian en la adquisición de nuevos códigos para los procesos de lectura en lengua extranjera.

Otro de los aspectos interesantes hallados, y que a la vez se desprende de todo lo anteriormente mencionado es que en la medida en que la lectura en lengua extranjera se

fortalece desde la lectura en español, es posible que el estudiante recupere mayores porcentajes de vocabulario, lea mayores proporciones de palabras y pueda hacer procesos de “agrupamiento” de palabras por así decirlo, cuando comprende que el significado del texto en lengua extranjera no se encuentra en una palabra que desconoce sino que lo hace con base en varias palabras que en efecto conoce y de allí deviene su aporte lector .

Pues si las palabras se parecen en el idioma español, es muy fácil pero a veces aunque aparezcan en el texto en español y no se parecen al inglés es muy difícil, entonces le toca a uno para hacerse medio a la idea de la frase, inventar algo por ejemplo un conector que uno se sabe bien, entonces inventarlo para tener la noción de lo que el texto quiere decir. (Estudiante C, entrevista 1, noviembre 2013)

A este respecto se refiere Koda (2005, p. 95): cuando afirma que; *isolated words for example must be incrementally integrated into larger linguistic units, that is phrases, clauses, and sentences by incorporating their syntactic, semantic and pragmatic information. Therefore linguistic knowledge is a process of integration but not of isolation/* las palabras aisladas, por ejemplo deben ser integradas progresivamente en unidades lingüísticas mayores, es decir frases, clausulas y oraciones, al incorporar su información sintáctica, semántica y pragmática. Por lo tanto el conocimiento lingüístico es un proceso de integración y no de separación. (Traducción propia).

Ello significa que los estudiantes deben leer el vocabulario desconocido de una manera integral, completa y no aislada, es decir leer palabras desconocidas con inclusión en las otras frases del mismo contexto, ya que las palabras para ser comprendidas requieren de segmentos contextualizantes que permiten no solamente leer comprensivamente, en

términos lingüísticos sino que permite una ubicación de significados dentro de una paleta más amplia en el contexto lector.

Así se corrobora cuando las participantes afirman que: “Con relación a los textos en inglés pudimos desarrollar más técnicas para tratar de leer pequeños párrafos o inclusive textos no utilizando el diccionario entonces todo fue de gran ayuda” (Estudiante D, taller de reflexión, sesión 11, diciembre 2013). Y de igual modo: “En español debíamos ver qué frase o palabra debíamos utilizar para relacionar en inglés, y no utilizar el diccionario, pero la lectura en inglés se hacía más larga o más profunda” (Estudiante C, entrevista noviembre 2013).

De las intervenciones anteriormente descritas se deduce que, a partir de la inclusión de las palabras desconocidas en “paquetes” más grandes, denominados frases, oraciones o párrafos, hace que la lectura en inglés sea percibida como más profunda o más extensa pues ello requiere de la aplicación de un proceso de mayor complejidad para el participante, pero más gratificante puesto que como se menciona en líneas anteriores, se leen ideas o conceptos generalizables y no palabras aisladas.

De este modo se trabaja desde la microestructura para llegar a la macroestructura. Es decir se llega del desentrañar las ideas que encierran las palabras del texto o de construir con sus palabras las ideas o proposiciones y de conectar las ideas entre sí, esto es, componer un orden o hilo conductor entre ellas, que corresponde a la noción técnica de progresión temática; a construir la jerarquía que se puede establecer entre esas ideas, es decir a la macroestructura, reconociendo además la trama de relaciones que articulan las ideas globales del texto.

Este proceso de leer palabras incluidas en frases más largas o segmentos contextualizados, es posible gracias a que el estudiante ha adquirido un bagaje de vocabulario de manera previa de tal manera que se le ha permitido de este modo armar un contexto que le permite la inclusión de la palabra desconocida con el fin de armar cadenas o secuencias de palabras que solapan la palabra desconocida y que posteriormente se convertirán en el contexto de la palabra y le permitirán obtener ideas generales sobre el texto que leen. Lo anterior se sustenta en palabras de la participante a continuación:

Bueno yo considero que fue de gran importancia no sólo por el hecho de llegar a conocer más vocabulario sino al principio nos demorábamos más haciendo los talleres en inglés y al final si los hacíamos más rápido y en mi caso si leo un texto en inglés hoy día y a parte de los que hicimos acá, no entiendo 100% las palabras pero si llego a comprender la idea. (Estudiante A, entrevista 1, diciembre 2013)

La estudiante entonces describe su proceso de lectura a partir de lo que Grabe (2009) indica como proposiciones semánticas, puesto que a medida que se enfrenta con textos en inglés; el vocabulario desconocido es necesario almacenarlo o ubicarlo en dichas proposiciones semánticas, a las cuales Grabe (2009, p. 31) describe como paquetes de información.

A good way to think on a semantic proposition is as a network of small packets of information linked together in a meaning unit. The packets of meaning and the network linkages are built or activated as the input from the words and structures being read are combined. In a sense we can imagine this network of information nodes and linkages as lighting up temporarily (being activated above certain threshold, this is also how we understand the idea of information being active in working memory more generally. / Una

buena forma de pensar en una proposición semántica es como una red de pequeños paquetes de información unidos en una unidad significativa. Los paquetes de significado y los enlaces de las redes son construidos o activados a medida que el ingreso de las palabras y las estructuras que son leídas se combinan. En un sentido nosotros podemos imaginar esta red de nodos y enlaces de información como una iluminación temporal (que se activa sobre cierto umbral, así es también como comprendemos la idea de que la información se mantiene activa en la memoria de trabajo. (Traducción propia).

Ello significa que los procesos de análisis semántico es decir las formas de abordar los contenidos textuales no parecen sufrir mayores variaciones entre las lecturas en español y en inglés, sin embargo los procesos de adquisición del conocimiento si pueden ser diversos en la medida en que los textos estimulan diferente la información presente en el lector, quien aporta significados a los mismos.

Por lo tanto, al no presentarse variaciones en los mecanismos de análisis de contenidos textuales, gracias a la activación de los paquetes semánticos que han desarrollado, los procesos estratégicos que los estudiantes utilizan en la lectura en su lengua materna tienden a traspasar la barrera idiomática y así se conservan como estrategia en ambos idiomas.

Además es importante recordar que la lectura en español ayuda, según todo lo visto en este apartado a configurar grupos de palabras que posteriormente se convertirán en las bases, sobre las cuales descansará el vocabulario desconocido en la lengua extranjera; para este caso, inglés.

Dichas bases permitirán camuflar las palabras desconocidas que se encuentran en la lectura en lengua extranjera, lo cual les permitirá no solamente obtener varios de los significados de las palabras desconocidas sino también realizar una lectura primordialmente

contextualizante, que le permite una lectura primordialmente integral y significativa desde el punto de vista del lector y su información almacenada en la memoria.

4.3 La Inferencia

“Es importante comprender lo que leemos con nuestros ojos a simple vista, pero lo más importante es comprender aquello que a ésta se oculta”.

(Mejía, 2014)

Uno de los conceptos articulares en el proceso lector es la inferencia el cual en este apartado buscara establecerse a partir de un proceso organizado y esquematizado que desde el español como lengua materna, se encuentra en sintonía con inglés como lengua extranjera, ambos enmarcados en una mirada social, cultural y cognitiva, si se asume que para comprender un texto se necesita deducir, abstraer información e inferir y que dicho proceso de inferencia se encuentra altamente influenciado por el entorno social y cultural en el cual se mueve el individuo lector, que le permite realizar mapeados de aquello que recopila y almacena como base de un pensamiento inferencial, crítico y autónomo lo cual incide en la amplia variedad de respuestas confiables que el lector brinda con relación a un proceso de inferencia que en el momento requiera de realizar.

Por lo tanto, es de interés observar a continuación cómo a partir de los procesos de inferencia que el lector realiza en su lengua materna, desarrolla una destreza para el proceso de transposición en la inferencia en inglés como lengua meta, lo cual le brinda una mayor seguridad en cuanto a la selección de los conceptos a usar según los procesos que desarrollan dentro de la lectura en cada uno de los dos idiomas.

Lo anterior en asociación con Bruner (2001, p. 229) cuando en sus escritos afirma que:

Respecto a la confianza que los sujetos conceden a los indicadores estimada en la facilidad con que los utilizan como base de la inferencia, depende en gran medida de la decisión a tomar. Si debemos adoptar una decisión rápida acerca de la identidad de las instancias otorgaremos una confianza considerable a los indicadores disponibles de inmediato para su uso.

Esto se explica mejor en el apartado a continuación tomado de una de las participantes:

A mí también me pasó que en la pregunta cuales son los productos que más se reciclan en Colombia y para eso me toco pegarme de donde yo sé que reciclan que es en mi casa y en colegio o en la Universidad que es lo que uno más nota que reciclan para poderla responder. (Estudiante C, diario de campo, noviembre 2013)

Es en este punto donde la estudiante ilustra que para dar su respuesta frente al estímulo en la pregunta, basa su confianza en la información que ya tiene y que se encuentra estructurada, organizada y almacenada en la memoria a largo plazo, y por lo tanto desarrolla los procesos de la inferencia, con base en los “indicadores disponibles” (Bruner, 2001), y las características sobre el objeto que lee y lo que éstas evocan en él.

Otro de los aspectos que resalta con relación a los indicadores disponibles en el lector y sus procesos de inferencia aparecen mejor expresados por Bruner (2001, p. 35) en el apartado a continuación:

El acto de conceptuar o abstraer se parece más a una estrategia que al almacenamiento pasivo de imágenes sucesivas en una placa fotográfica con la esperanza de que el resultado fuera una imagen promedio que mostrara lo que las diferentes imágenes tuvieran en común.

Lo anterior indica que dentro de un proceso de inferencia, es necesario tener en cuenta que el conocimiento almacenado por el lector representa una estrategia que él magistralmente toma o utiliza al momento de leer para obtener aquellas significaciones implícitas que no logra captar a través de lo explícito o lo denotativo del texto, algunas veces con desaciertos pero siempre en búsqueda de que la respuesta de lo implícito que él busca sea parecida a aquello que ya conoce y cuya respuesta será un concepto o imagen (Bruner, 2001) resultante de lo que toda la información o conocimiento previo que el lector posee tienen en común.

De este modo el concepto nuevo o desconocido para el lector adquiere una identidad en la mente del lector, a partir de todo los rasgos comunes que comparte con la información que se encuentra almacenada en éste.

Lo anterior se ejemplifica a partir de la intervención de una de las participantes cuando indica que:

En el caso de las ciencias estudiamos unos temas relacionados. Es decir, no nos es totalmente desconocido. El texto nos da como rasgos de lo que se debe hacer, tener cuidado con los niños, nos recuerda los síntomas en el caso de una sobredosis, que se pueden ver a simple vista. Para mí es conocido y está relacionado con mi carrera. (Estudiante C, taller reflexivo, noviembre 2013)

De este modo se denota que los indicadores del texto que la participante ha leído, tiene aspectos comunes-cuando ella indica “nos da como rasgos de lo que se debe hacer”- con la información que ella ha almacenado previamente, y con lo que ella ha aprendido, de tal forma que al percibirlo como conocido encuentre esos rasgos comunes y la inferencia que realiza tenga menos porcentaje de error.

La inferencia entonces es un concepto clave dentro de la teoría de la comprensión lectora, ya que inferir es un proceso que al resumirlo iría en dos sentidos, por una parte busca ir más allá de la información dada textualmente, pero con la destreza de anticiparse a lo que vendrá, gracias a la información previamente esquematizada de quien lee, pero siempre con un ordenamiento de la información que se adquiere, la cual deviene y depende de encuentros activos y con periodicidad con campos de conocimiento.

Por lo tanto, un buen lector siempre debe estar atento no solamente a los elementos sintácticos que el texto ofrece, sino también debe lograr deducir los atributos del objeto sobre el cual se realiza la inferencia, por medio de la definición, la comparación o la contrastación.

En el caso concreto de la enseñanza de la comprensión lectora en la Universidad se resalta la importancia en un proceso de inferencia, el analizar las posturas de un autor frente a diferentes temáticas, en especial aquellas que invitan a la reflexión. Dicho análisis puede ayudar en la deducción y formulación de hipótesis sobre el texto por parte de los estudiantes, mencionando también en el vocabulario. Lo anterior se corrobora según las palabras de una de las participantes cuando indica que:

Pues yo estaba en la misma situación de la compañera, me quede un rato como pensando porque mencionaban ahí en el texto la palabra combustible pero entonces me imagino que para el proceso de producción, el vidrio necesita ser derretido, para luego hacer las diferentes cosas que se hacen con el vidrio entonces por eso lo del combustible. (Estudiante A, diario de campo, sesión 4, noviembre, 2013). Y de igual modo:

Bueno a mi si me queda una duda porque uno pensaría que se deberían reciclar todos, porque yo no tengo ese dato de cuáles y porque entonces para mi todos se deberían

de reciclar porque todos son igual de importantes y todos son igual de contaminantes entonces porque no se reciclan pero no tengo ese dato explicito entonces uno lo deduce como por los conocimientos que tiene. (Estudiante B, sesión 4, diario de campo, 2013)

Ante lo cual León, Solari, Olmos & Escudero (2011, p.4), indican que: “por inferencias se entienden aquellas representaciones mentales que el lector construye al intentar comprender lo leído para lo cual añade, omite o substituye información del texto al que se enfrenta”

De lo anterior se puede concluir que gracias a esa manifestación cognitiva de carácter trascendente ante conceptos novedosos, el sujeto puede establecer relaciones analógicas entre la información antecedente y la nueva, a su vez entre estas dos fases de información existiendo un cúmulo de información que fluctúa bidireccionalmente en la memoria a largo plazo del sujeto, lo cual le permite extraer y organizar dicha información para dar un sentido al texto, encontrándose así que la inferencia corresponde a una expresión cognitiva ubicada en un estadio intermedio entre la información perceptual (aquella de los sentidos) y las características definitorias precedentes de fenómenos similares conocidos por el sujeto lector. Ejemplo de lo anterior, sería pensar el concepto combustible enunciado por la participante citada, quien establece nexos entre otros conceptos como el vidrio, y los otros posibles materiales que de él se extraen.

Frente a la forma como los lectores adquieren conocimiento, existen apartados que establecen una relación entre el conocimiento previo y los procesos cognitivos, en este orden de ideas, las líneas de Hurtado, Serna & Sierra (2001, p.7), sustentan esta idea cuando explican que: “Dos lectores pueden poseer el mismo conocimiento previo frente a

un tema específico pero cada uno puede comprenderlo de un modo diferente dada su competencia cognitiva”.

De lo cual se presenta evidencia a partir de una intervención de una de las participantes cuando indica que: “La pregunta sobre cuáles de los gases de efecto invernadero que conocemos, nos causó mucha inquietud porque a simple vista apenas recordábamos una de las aprendidas y no sabíamos exactamente cuáles eran los otros [...]” (Estudiante F, sesión 1, taller de reflexión, noviembre 2013).

Ello significa que en un proceso lector, los estudiantes en el salón pueden recibir o haber recibido la misma información frente a un determinado tema, pero es la información propia e individuales de cada sujeto, organizada y esquematizada que los hacen cognitivamente competentes para comprender significativamente un texto y realizar inferencias.

Sin embargo pareciera que estos procesos de comprensión textual dejan a los estudiantes lectores en un proceso de autonomía frente a la lectura, por ello como eje de la investigación, el rol del lector resulta vital para dar cuenta sobre la forma como percibe la información conceptual de la lectura. Ello es importante porque la lectura es un proceso constructivo que en términos de comprensión; da cuenta de los aspectos cognitivos y significativos que el lector ejecuta desde la lectura; en español, para este caso.

Lo anterior debe convertirse en acciones pedagógicas concretas que permiten establecer procesos interactivos de lectura como la formulación de hipótesis o deducciones lógicas que se lleven a cabo a partir de una determinada actividad que conlleve a un proceso de inferencia.

Además esta observación detallada sobre las inferencias que los estudiantes llevan a cabo en los procesos de lectura, adquiere una connotación importante, ya que al momento de encontrarse en el aula de clase y enfrentarse a un texto, la inferencia da cuenta no solamente del proceso de comprensión en cuanto al análisis, sino también de aprender de lo que se lee o sobre lo que se lee.

Lo anterior se evidencia en las líneas de una de las participantes cuando afirma que “...otra pregunta que no me pareció difícil y me puso a pensar es la de cómo podemos prevenir una sobredosis en familiares o ayudarlos” (Estudiante D, taller de reflexión, diciembre 2013).

De este modo se puede apreciar como la estudiante intenta relacionar significativamente el concepto que conoce sobre la sobredosis, con la forma de dar ayuda cuando éste se presenta. Es decir que está tratando de realizar un proceso de elaboración y construcción del significado a partir de los elementos comunes que posee entre el “que” del concepto con el “como” del mismo y formar una paleta significativa con los otros conceptos de prevención, ayuda y familia que están implícitos en el texto, sobre una base común que comparten y es que es necesario ayudar a un familiar, quien implícitamente tiene un problema de adicción, pero dado que el estudiante no lo posee, o nunca ha enfrentado el problema, o entonces los elementos comunes que menciona Bruner, líneas atrás, se han reducido drásticamente y por ello la respuesta es más lenta en términos de inferencia y se dará en términos de generalidades que apuntan hacia una respuesta universal, válida, como “llevarlo a una institución para adicciones”, o “darle consejos”, susceptibles claro está de ser mejoradas dichas respuestas, en términos de que éstas sean o no recuperables por el lector a medida que se encuentra con preguntas similares.

A lo anterior Gutiérrez & Carreiras (1991, p.1), hacen alusión a este proceso inferencial como “información adicional” que el lector añade a la información explícita que en el texto aparece. Véase el siguiente apartado:

[...] sin embargo, el lector puede no sólo generarlo como información adicional cuando lee la frase inicial y representarlo junto con la información explícita; puede, además, recordarlo más tarde como si realmente hubiera sido mencionado en la frase inicial, y no únicamente como información implicada.

De lo anterior se puede observar que la inferencia se corresponde con una propiedad cognitiva de carácter trascendente, mas no de información que se añade instintivamente al texto que se lee, mediante selecciones aleatorias de información que existen en la memoria del lector a lo explícito, puesto que de ser así no será posible recuperarla con facilidad para futuras ocasiones, relegando de este modo al lector en un proceso informal de inferencia, que no tendrá efecto alguno en términos de aprendizaje.

Lo anterior en consonancia con los aportes de una las participantes cuando indica que:

Yo me basé en la información que daba el texto porque era muy explícito que decía que la falta de sueño terminaba con la energía y la concentración que tenían los adolescentes básicamente me base en el texto y ya conocía un poco sobre el tema. (Estudiante B, diario de campo, sesión 8, diciembre 2013)

Eso significa que en el caso de la estudiante antes mencionada no hubo un proceso de aprendizaje sobre el texto como tal puesto que, como se afirma líneas atrás, se proporciona solamente información adicional que aparece en ocasiones explicitada en los

textos, y que coincide con los mismos conocimientos que la alumna traía de antes sobre la temática antes de enfrentar el texto. Ahora bien, como se podría entonces realizar inferencias de carácter significativo y no solamente información adicional del texto.

A este respecto, Cassany, Luna & Sanz (2007, p.18), indican que: “los lectores expertos aprovechan todas las pistas contextuales, la comprensión adquirida y su conocimiento general del mundo para atribuir un significado coherente con el resto del texto, al vacío producido”

En este sentido una de las participantes así lo indica cuando afirma que:

En el caso de las ciencias estudiamos unos temas relacionados. Es decir, no nos es totalmente desconocido. El texto nos da como rasgos de lo que se debe hacer, tener cuidado con los niños, nos recuerda los síntomas en el caso de una sobredosis, que se pueden ver a simple vista. Para mí es conocido y está relacionado con mi carrera. (Estudiante C, diario de campo, sesión 5, noviembre, 2013)

De este modo, los procesos cognitivos implicados en los procesos de inferencia en la comprensión lectora, representan una estrategia que da cuenta de un proceso lector de vital importancia ya que ahondan en aquellos componentes implícitos que subyacen en el texto, que no se encuentran a simple vista y que de la mano del conocimiento organizado que el lector posee, garantizan procesos de lectura eficiente y por lo tanto procesos de aprendizaje a partir del texto.

Por lo tanto, a modo de cierre se indica que las estrategias de inferencia, son procesos que se gestan y se nutren a partir de las capacidades cognitivas que el lector posee y que va desarrollando en el tiempo para la elaboración de significados.

Tales procesos actúan como patrones previamente establecidos y enriquecidos a partir de la mayor o menor proximidad del lector con los campos del conocimiento que le rodean, todos ellos bajo la lupa del bagaje cultural, social y académico que el lector posee como se puede apreciar según el apartado anterior.

Lo anterior se corrobora en el siguiente apartado de una de las participantes:

[...] es decir indicarles cual es la frecuencia con la que se la pueden tomar, por ejemplo hay gente que le da dolor de cabeza entonces dice, me tomo uno, me tomo dos, me tomo tres, pues como si la cantidad del medicamento fuera a actuar sobre el dolor y no es así. Eso es lo que conozco sobre la sobredosis de medicamentos ya sobre sustancias psicoactivas, pues si ya es de abuso de la persona. (Estudiante G, taller de reflexión, sesión 5, diciembre 2013)

Cabe resaltar que los procesos de inferencia no solamente se refieren u oscilan entre la información explícita e implícita de un texto, pues no son solamente informaciones adicionales que se brindan a los vacíos intencionales o no que el autor del texto deja en las manos del lector. Se refieren a procesos de completitud entre los elementos comunes que se encuentran en el vacío que existe entre lo que es posible leer y aquello que no.

4.3.1 Clases de inferencia.

“Los diferentes procesamientos inferenciales del lector son formas imperceptibles de fluctuación cognitiva de información en beneficio de la renovación y/o adquisición de conocimiento”

(Mejía, 2014)

En un proceso lector los estudiantes pueden realizar diversas clases de inferencias, puesto que dependiendo de la relación que ellos logren establecer entre información textual nueva y conocimiento previo adquirido, es posible que ellos elaboren diferentes clases de inferencias, las cuales dan cuenta de los esquemas mentales que el lector posee y las

relaciones que puede establecer desde los mismos en relación con el texto. Por lo tanto en este apartado se presentarán algunas de las inferencias que los participantes de la investigación realizaron frente a los textos, y las temáticas trabajadas en la investigación, a la luz de teóricos como Cassany (2006), León (2001), Martínez (2002) entre otros autores quienes han dedicado varios de sus escritos a este tema en mención sobre las tipos de inferencias.

4.3.1.1 *Inferencias retroactivas.*

En esta clase de inferencias, el conocimiento previo del lector representa el motor que permite que éste tienda a establecer relaciones entre la información que lee con datos anteriormente obtenidos de otros textos o información anteriormente vista, en otros medios. Dichas inferencias buscan establecer relaciones causales y de orden jerárquico a partir de la información implícita en el texto.

Desde la perspectiva de Escudero (2010), estas inferencias están relacionadas con la direccionalidad de la inferencia (hacia atrás), reciben sinonímicamente el nombre de “explicativas” y representan un elemento importante para la comprensión de lectura. Es decir, estudian el efecto de la información nueva que lector adquiere sobre el conocimiento que ya existe en el recuerdo del lector. Así se confirma cuando la autora en mención indica que:

“Las inferencias hacia atrás o explicativas suponen la búsqueda de los antecedentes o lo que se haya podido leer o producir con anterioridad (Escudero, 2010, p. 19).

Lo anterior expresado por Escudero (2010), se encuentra en consonancia con una de las participantes al indicar con relación a la experiencia lectora:

Pues el texto me parece que trae mucha información, que desconocíamos como decían varias compañeras ahorita, trae valores agregados para nosotros saberlos y con respecto a

las preguntas; lo hacen analizar mucho a uno porque en esa pregunta “que hace uno diariamente con el agua” entonces uno piensa “oíste que es lo que yo hago” y conoce o ha visto grandes volúmenes de agua por lo menos a mí me hizo pensar como “yo donde he visto aguas contaminadas” entonces no como que tiene que pensar o analizar en qué partes he visto agua. (Estudiante D, diario de Campo, sesión 1, noviembre, 2013)

En este caso que nos aporta la estudiante mencionada, se denota que hubo un ejercicio de retroactividad a partir de conceptos precedentes que existían en la mente de la misma, puesto que desde luego debió realizar la actividad al tratar de hacer un proceso de retroceso y búsqueda de información previamente adquirida sobre una temática específica, es decir su búsqueda de información de recuerdos tuvo que ser puesta en escena para la resolución del estímulo que se le planteaba.

No obstante este tipo de inferencias retroactivas pueden adquirir un nivel de mayor profundidad y complejidad en el lector, el cual no solamente implica, “recordar” información previamente recibida, sino que también requiere que este recuerdo sea modificado, más no totalmente cambiado en la mente del lector, pues funciona a modo de base en el lector para la realización de la inferencia. Este es un proceso importante durante las primeras etapas de adquisición de nuevo conocimiento, puesto que para poder adquirirse, debe moldearse para adaptarse a una nueva situación que llega cada vez que se lee un texto, para este caso.

Ello se evidencia en las siguientes intervenciones de las participantes cuando manifiestan que:

[...] había momentos en que yo decía: “¡ay! Pero yo pensé que era esto”, entonces tenía que acomodarme a otro conocimiento que no era lo que yo pensaba, entonces es eso,

acomodarse a otro conocimiento que previamente pensé que era, y eso también me confrontaba. (Estudiante B, entrevista 2, diciembre 2013)

Cabe anotar que a este proceso de “acomodación” de la nueva información con el conocimiento existente que se lleva a cabo en las inferencias retroactivas es a lo que Gutiérrez-Calvo (1999, p. 2.) citado en Aravena (2004) denomina “intrusiones del lector” en la tarea de leer el texto, puesto que cuando una información es completamente nueva para el lector, o el recuerdo que posee de ésta no ha sido almacenado correctamente no es recordado de inmediato y simultáneamente al proceso de lectura, el lector aumenta el número de veces que lee el texto en búsqueda de una mejor comprensión del mismo.

Así se aprecia en palabra de los autores en mención cuando indican que: “Las inferencias se miden por el número de intrusiones, es decir, las invenciones expresadas en el recuerdo, que no habían aparecido explícitas en el texto” (Gutiérrez-Calvo, 1999, p. 2).

Por su parte León (2003, p.91) citado en Cassany (2006), hace referencia al carácter retroactivo de información en la lectura como un proceso que busca “[...] un dato en el texto precedente o relaciona lo que estamos leyendo con el texto previo.

Esta visión de la naturaleza retroactiva de la lectura posee un carácter un poco más inmediato en términos de que el lector, lee y adquiere información nueva, mediante procesos relacionales con textos leídos recientemente y a partir de allí el proceso de acomodación de la información resulta más rápido y eficiente debido al doble estímulo que recibe el lector no solamente por parte del texto que lee de inmediato, sino por el texto que ha leído en cuestión de poco tiempo, ello sumado claro está a la información que existe en el recuerdo del lector.

De ello da cuenta la siguiente intervención de una de las participantes:

En nuestra carrera tenemos que leer mucho, y ahora cuando leemos tratamos de hacerlo de otra forma, teniendo en cuenta todos los tipos de inferencia. Con respecto a las preguntas que habían en los textos, nos servían mucho para confrontarnos a nosotros mismas. Por ejemplo en el ejercicio anterior, tratando de pensar qué frutas son saludables, o sobre hábitos de higiene, siempre buscando más información, lo que nos hace pensar mucho, entonces nos lleva a más análisis, a profundizar más en la lectura a otro nivel. (Estudiante B, entrevista 1, sesión 7, noviembre 2013)

De este modo en el caso de las inferencias retroactivas, el estudiante debe buscar la respuesta en información que ha recibido previamente, generalmente a modo de evocación. La evocación es un estímulo poderoso que ayuda a “traer” información que se ha recibido en el pasado. En este caso se establece una relación entre los conceptos que constituyen la información, y el texto funciona a modo de conexión activador de los conceptos existentes de manera retroactiva. Ahora bien, el proceso retroactivo puede llevarse a cabo denotativamente cuando el estímulo al lector se plantea por intermedio de preguntas que se confrontan entre sí, reflejando en dicha denominación el proceso de acople entre la información reciente y la información que existe. Tal como se aprecia en dos intervenciones a continuación:

1. [¿Siendo el Internet un medio poderoso de envío y recepción de información, porque considera que afecta la comunicación?] “porque se puede prestar para malos entendidos, no se logra captar o enviar la información en su totalidad, no se logra expresar al máximo lo que se quiere comunicar. (Estudiante C, taller inferencial, sesión 11, diciembre 2013)

2. [Mencione algunos ejemplos en los cuales la ética personal puede generar conflicto en el individuo con las normas morales de la sociedad en la cual dicho individuo vive]. “Racismo,

homosexualismo, condiciones religiosas. (Estudiante H, taller de inferencia, sesión 12, diciembre 2013).

En la intervención uno, se denota un cotejo de información entre los conceptos “envío y recepción de información” con la expresión “afecta la comunicación” ello implica que el lector recibe información en forma confrontada, lo cual lo obliga a indagar más profundamente en su conocimiento sobre la temática para dar la respuesta.

La misma situación se repite en el caso dos, quien se le entrega la pregunta cuyos contenidos oscilan entre ética (lo personal) y moral (lo social), sumados a la expresión “conflicto y ello permitió que la estudiante en mención hiciera aportes en cuanto a los conceptos descritos y que sumados a su información conocida fuera posible la elaboración de una inferencia de corte retroactivo.

Por ello y a modo de conclusión en este segmento, la información anterior a la lectura resulta de soporte importante en los procesos de recuperación de datos para establecer relaciones entre la información nueva y la información anterior durante los procesos de lectura. Dicha simbiosis dará como resultado que el estudiante tenga que encontrar una respuesta al contenido que recibe en la pregunta, variando en intensidad y rapidez según cada lector y determinado por la información antes recibida.

4.3.1.2 Inferencias proyectivas.

Con relación a las inferencias proyectivas según la perspectiva de León (2003), citado en Cassany (2006), también conocidas como proactivas en Escudero (2010), responden a una clase de inferencia en la cual el lector las realiza como una función posterior a la lectura.

Dicha función las ubica a modo de solución y tienen una mayor naturaleza aplicativa por parte del lector con relación al texto que lee. Aunque esta clase de inferencias, se desarrollan una vez el lector ha leído el texto, tienen un amplio origen en funciones evocativas que el lector realiza, puesto que se mueven en forma bi-direccional entre información pasada e información futura o que posiblemente podría suceder a partir del texto.

Tal como una de las estudiantes lo indica en una de sus respuestas [¿Cómo cree o considera que las industrias pueden ayudar a la conservación de los bosques teniendo en cuenta los factores económicos?] “Reciclando e interviniendo otro tipo de materiales para realizar sus procesos, deberían reciclar más papel” (Estudiante A, taller de inferencia, sesión 2, noviembre, 2013).

De este modo se observa en esta investigación que en las inferencias de corte proyectivo, el sujeto lector para brindar una solución y elaborar proposiciones a futuro requiere también de una función de recuperación de la información que ya posee.

Esto en consonancia con Gutiérrez-Calvo (1999, p.152) citado en Aravena (2004) lo confirma cuando indica que:

Las inferencias elaborativas en tanto, no son necesarias para establecer la coherencia del mensaje, sino que surgen posiblemente después de la comprensión y tienen como función la de completar la información explícita. Se generan a partir de información previa sobre elementos que pueden situarse en partes posteriores del mensaje, razón por la cual se las llama proactivas o predictivas: mediante ellas, el lector anticipa información.

Lo anterior indica que esta clase inferencias se establecen en la mente del lector una vez ha logrado comprender el texto y por lo tanto la naturaleza implícita y explícita del

mismo se han fusionado con relación al mensaje que el autor del mismo desea transmitir, dando como resultado que la respuesta del lector se encuentra en consonancia con el carácter global del texto. En este sentido implícito y explícito de la lectura pareciera haber un elemento de corte divisorio, puesto que para poder elaborar inferencias de naturaleza proyectiva o predictiva, el lector se encuentra fuera de la lectura al momento de hacerlo.

Su esencia radica en que el lector propone, elabora y crea elementos nuevos a partir de lo recién leído. Irrazabal (2010), citando a Gernsbacher, (1997) hace alusión a esta clase de inferencias cuando las define en su naturaleza como aquellas que: “Amplían o extienden la información explícita. Estratégicamente realizadas con posterioridad a la lectura” (Irrazabal, 2010, p.9). Ello significa que las inferencias proyectivas tienen la propiedad de “sacar” al lector del texto, cuando éste intenta o propone soluciones a modo de respuesta ante el estímulo que se le plantea en la pregunta. Por ello se indica que el estudiante se ha “extendido o ha salido del texto para elaborar una nueva información. Una de las participantes así lo confirma:

[¿Considera usted que las nuevas tecnologías pueden proporcionar experiencias significativas en torno del aprendizaje?] Si porque cuando busco en video la explicación de un tema que no tengo claro y a través de éstos me es más fácil entenderlos y asimilarlos. (Estudiante H, taller de inferencia, sesión 11, diciembre 2013).

De igual modo, ante la pregunta:

[¿Las redes sociales ayudan a estrechar los lazos de afecto entre las personas que se encuentran a grandes distancias, ¿cómo puede ello afectar los procesos de interacción entre las personas?]. Sería la única forma de acercarnos con estas personas pero las llamadas telefónicas podrían ser otra opción. (Estudiante B, taller inferencial, sesión 11, diciembre 2013)

Obsérvese como en los apartados anteriores, y tomando como modelo la intervención de la participante H, la estudiante ha “salido” del texto al referirse a una fuente de información nueva que no es “explícita” en la pregunta, ella ha considerado al video como una nueva tecnología para un aprendizaje significativo, ello está desde luego enmarcado en las experiencias vivenciales que a la participante le han ayudado a configurar el mensaje del texto y a observar a dicho elemento como una forma nueva de aprendizaje e implícitamente considera el video como una solución al aprendizaje. En este caso la estudiante ha relacionado los conceptos precedentes que posee de vídeo, a partir de una experiencia previa, que ha representado para ella como una fuente de adquisición de conocimiento en un momento difícil, y lo ha relacionado como nueva tecnología.

En otros casos, sin embargo la elaboración de estas inferencias proyectivas fueron de mayor complejidad puesto que al no tener un conocimiento de referencia en el lector, le resulta mucho más complejo salir del texto y proponer una solución frente a una temática.

Así se aprecia según la investigación de una participante:

Yo creo que la inferencia proyectiva fue la que más apliqué porque en ocasiones había cuestionarios sobre qué podíamos hacer a futuro en una situación que no hemos vivido, y muchas veces nos quedábamos pensando, analizando largo rato, o compartiendo incluso con las compañeras, porque no sabíamos. Como que nos hacían pensar más en esas preguntas proyectivas (Estudiante D, entrevista 1, diciembre 2013). Así mismo: [...] “Para mí la proyectiva, comparto la idea de la compañera porque uno a futuro no sabe... es algo incierto entonces uno se idea algo pero igual no sabe si va a ser así o no” (Estudiante H, entrevista 2, diciembre 2013).

Por lo tanto en los casos en los cuales, el lector posee poca información sobre la temática que se encuentra leyendo o no la tiene, entonces las inferencias proyectivas se complementan también a partir de sí mismas, según León, (2003), citado en Cassany (2006).

Al acudir a los términos de Escudero (2004, p. 19) quien señala que: “las inferencias hacia adelante predicen información derivada de lo que se está leyendo en ese momento”. Entonces esta clase de proyecciones que el lector realiza, pueden emitir la solución de una situación hipotéticamente ideal que se plantea el lector a partir de un estímulo-una pregunta- que se le presenta, dado que desde las proyecciones que éste realiza a partir del texto, las ampliaciones se constituyen en hipótesis que se realizan luego de la lectura, es decir la situación solución que ofrece el lector ante la pregunta no pueden ser más que una extensión de una información vista según la inmediatez del texto que se lee, puesto que al romper con el carácter de este tipo de inferencias proyectivas en donde “dadas las causas “X”, el lector infiere el efecto “Y”, (León & Pérez, 2003, p. 201), al no existir el elemento “X” entonces al lector solamente le corresponde ampliar el elemento “Y” del texto, para ejecutar la proyección cuando así se requiera.

Por lo tanto y a modo de cierre en este apartado, los sujetos lectores pueden realizar mayor cantidad de inferencias proyectivas mientras exista un mayor conocimiento anticipado que le permita establecer un elevado porcentaje de relaciones de causalidad entre dicho conocimiento existente y el conocimiento que hipotéticamente se elabora a partir de tal correspondencia con la información que en el momento se lee.

4.3.1.3 Inferencias de coherencia global.

“Nuestro conocimiento general del mundo, nos habilita con huellas que abrazan información implícita”
(Mejía, 2014)

En las líneas a continuación, se expresará como desde las inferencias de coherencia global los lectores realizan procesos de comprensión de lectura, más desde lo macro-pragmático, es decir procesos de lectura más amplios que conlleven a procesos lectores entre apartados distantes entre sí del texto, como una estrategia que enfoca la atención del lector a un nivel más general del texto, lo cual le permite una obtención del sentido de éste más desde la intencionalidad y la coherencia del autor, en beneficio de la comprensión de lectura como tal.

Este proceso de inferencia desde lo global será visualizado desde autores como Martínez (2004), y León 2001 para quienes, esta clase de inferencia permite vislumbrar los objetivos mismos con los cuales el autor ha escrito el texto y que espera en consecuencia que el lector obtenga una mirada panorámica del texto para una mayor comprensión.

En este sentido Martínez (2004, p. 6) indica:

La identificación de un punto de vista global o de una intencionalidad global del discurso da cuenta de la realización de una inferencia macro pragmática del discurso (...) Hacer una buena inferencia pragmática significa haber identificado, además del género discursivo y su propósito, cuál es la intención global del autor del texto y de qué tipo de actos discursivos o de habla se valió para hacer pasar su intención.

De este modo, ante un texto determinado, un lector puede realizar inferencias de corte global cuando ha logrado captar no solamente categoría o clase sino los implícitos del autor que se encuentran difundidos a lo largo del material con relación a la temática del mismo.

Por ello, el lector cuando se encuentra en procesos de lectura macro-pragmáticos, puede no solamente salir del texto sino que por medio de una observación más cuidadosa

de los propósitos del autor puede obtener nuevo conocimiento o confirmar el conocimiento que ya poseía antes de la lectura, a través de una ubicación contextual de la información que se presenta en el texto, incluso si esta se encuentra en segmentos muy separados del texto.

De ello da cuenta una de las participantes; véase el siguiente segmento:

[¿Cree que las formas de transmisión de las normas de una sociedad inciden en que ciertas conductas de individuos de otras sociedades sean percibidas como extrañas?] “si porque no todas las personas codificamos de manera similar las normas de una sociedad. (Estudiante E, taller de inferencia, sesión 12, diciembre 2013).

Este segmento da cuenta de una interiorización generalizable por parte de la participante a partir de una lectura coherente del texto, puesto que diversos apartados del mismo se hace alusión a la diferencia entre los conceptos principales del texto y el énfasis que el autor hace con relación a dicha diferencia, es por ello que la estudiante ha indicado en relación a lo anterior dicha intencionalidad y por lo tanto su inferencia no solamente se ha extrapolado sino que también ha adquirido un carácter global, además otro de los aspectos interesantes de las inferencias de coherencia global es que los lectores les está permitido enlazar diferentes segmentos de oraciones que se encuentran separados y cuya respuesta puede encontrarse a partir de los segmentos del texto que se encuentran interconectados, a partir de los aportes significativos que el lector da a cada uno de ellos.

En este sentido el proceso lector se convierte en un trabajo bastante interesante para quien lee, puesto que los estímulos que se le presentan en trabajos inferenciales más detallados a modo de preguntas, le convierte su trabajo de lectura, a modo de encontrar rastros que el autor ha dejado a lo largo del texto para que el lector los devese y encuentre

cual era el objetivo del texto, es decir siguiendo cuidadosamente y ciñéndose a los implícitos que el autor deja, el lector puede realizar inferencias del tipo que en este apartado se describen.

En este sentido León (2001, p.3) indica que:

[...] dado el carácter lineal de la lectura, las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona aquella información considerada clave para seguir la pista de ideas más globales. Por otro lado y cumpliendo con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas suelen estar diseminadas y mezcladas en segmentos más amplios del discurso (ej. párrafos, apartados, capítulos completos), siendo la captación de tales ideas uno de los objetivos más preciados de los procesos involucrados en el dominio más global.

Por lo tanto las inferencias de coherencia global tienen una estrecha relación con los sobreentendidos (en palabras de Martínez, 2004), este procesos de sobreentendidos se basa en información intencional que se ha adquirido a partir de información que se ha venido recibiendo. Sin ofrecer ninguna solución factible, el lector por medio de las oraciones o respuestas que ofrece tiene un carácter globalizante aunque éste se encuentre fuera del texto. Así se aprecia en la siguiente intervención:

[¿Considera que el cúmulo de información gratuita que se almacena en Internet aporta a su área de conocimiento?...]...“Sí porque hay acceso a documentos, artículos que nos sirven para adquirir conocimientos acerca de cualquier tema. (Estudiante D, taller de inferencia, sesión 11, diciembre, 2013).

En este sentido entonces se aprecia como el lector implícitamente desde el discurso que se le ofrece, capta la intencionalidad del autor, al referirse a la adicción al internet

como una consecuencia de una amplia gama de información que en éste aparece, y la libertad de acceso a ésta que el usuario posee.

Ahora bien, esta intencionalidad del autor desde luego funciona a modo de significados figurativos que el lector establece a partir de un determinado punto de vista que según dicho lector aparece a lo largo del texto.

Martínez (2004, p.5) explica lo anterior:

Las inferencias globales tienen que ver con lo creado en el texto, con los sobreentendidos y con la identificación de la manera como se construyen los actos discursivos, los puntos de vista. La identificación de un punto de vista global o de una intencionalidad global del discurso da cuenta de la realización de una inferencia macro pragmática del discurso.

Una de las participantes lo ejemplifica cuando interviene con relación a:

[¿Considera que el uso de las Tics, mejoran los procesos de aprendizaje en las diferentes instituciones educativas?].... Los mejoran porque son herramientas que facilitan la información y ayudan a interactuar más con los profesores haciendo el aprendizaje más ameno (Estudiante F, taller de inferencia, sesión 10, diciembre 2013).

En este caso, se demuestra que el lector se posibilita para la producción de respuestas de clase global, en la medida en que con base en todo el texto, es capaz de generar un conglomerado de información que aunque no ofrece una solución definitiva a futuro con base en el ítem que se describe, se habilita para realizar inferencias en un estadio intermedio entre su razonamiento y la información local ofrecida en el texto.

A manera de cierre en este segmento, las inferencias de carácter global en el texto, representan una función macro-textual y extra-textual, es decir acopian información de la intencionalidad del autor difundida a lo largo de líneas y oraciones explícitas presentes en

todo el texto; por medio de éstas, se extrae información presente y previamente adquirida en la memoria del lector, con relación a una determinada temática, lo anterior incide en una elaboración mucho más amplia del marco del texto en la mente del lector, cuya información se encuentra en la base del texto y en la naturaleza implícita que existe en la mente de éste y su capacidad de evocar desde la información base que posee y la información base del texto.

4.3.1.4. Inferencias de coherencia local.

“Lo ineludible es inferir rápidamente sobre un segmento simple que aparece, como algo ya
comprendido”
(Mejía, 2014)

Como parte importante del proceso lector, se encuentran las diferentes relaciones que el lector establece ya sea desde la base del texto, como se menciona en el segmento anterior, con el fin de dar un carácter macro-textual, sino también a partir de las pequeñas relaciones micro-textuales, automáticas representadas en pequeñas oraciones o segmentos reducidos del texto, a las cuales el lector les hace un seguimiento detenido y detallado, constituyéndose así una inferencia de corte local.

Esta clase de inferencias poseen una naturaleza breve basada en su carácter de inmediatez en el texto, a partir del momento en el cual se lee cada oración y se establecen relaciones entre ellas, primordialmente y en coincidencia con Gutiérrez-Calvo (1999), citado en Aravena (2004) estas inferencias encuentran un fuerte sustento a partir de las relaciones causales que se pueda establecer entre las diferentes oraciones del texto, puesto que desde dichas relaciones causales se aprecia más fácilmente las estrechas relaciones que existen entre los segmentos de las oraciones del texto. Obsérvese el siguiente apartado, tomado de una de las participantes en consonancia con lo anterior:

Pues en este momento se puede decir que casi todas las personas pertenecen a una red social, porque nos gusta ser aceptados por los demás y porque nos gusta estar enterados de la vida de los demás, para tener amigos, para estar en contacto con la empresa y pues en sí las redes sociales sirven para muchas cosas. (Estudiante B, diario de campo, sesión 11, diciembre 2013)

Teóricamente lo anterior se sustenta cuando se afirma que:

En suma, solo dos tipos de inferencia se elaboran durante la lectura: aquellas que establecen representaciones localmente coherentes de las partes del texto que están siendo procesadas y aquellas que se vinculan con información previa que está rápida y fácilmente disponible. Estas inferencias mínimas corresponden a la resolución de las anáforas y al establecimiento de relaciones causales. (Gutiérrez Calvo, 1999, citado en Aravena, 2004, p. 148.)

Para mayor claridad, en estas secuencias causales que se encuentran en las inferencias de corte local algunas de las participantes afirman que:

[¿Cree usted que gracias a la concientización sobre el Internet, éste resulta inofensivo a nivel psicológico incluso para las personas que por su trabajo están en contacto varias horas accediendo a Internet?]. No ya que todas las personas no se concientizan sobre su uso y lo utilizan de una mala manera y se puede convertir en un peligro para las personas como la adicción. (Estudiante D, taller de inferencia, diciembre, 2103)

De igual modo:

[¿Es posible que un sujeto desde la ética pueda establecer normas morales para una sociedad?] “No porque desde su ética como es individual puede ser bueno o malo y por lo tanto no podría establecer normas” (Estudiante G, taller inferencial, diciembre 2013).

Y en cuanto a lo anafórico obsérvese el siguiente apartado:

Con respecto al texto, considero que tiene información que conocemos previamente, todos sabemos de la adicción a las redes sociales, y cabe anotar que las redes sociales aunque causan adicción y perjuicios a nuestra vida, también ayudan, por ejemplo a encontrar personas perdidas, también puede ayudar a conocer personas pues que no conocíamos previamente. (Estudiante D, diario de campo, sesión 10, diciembre 2013)

Las respuestas en las estudiantes, denotan que han establecido una relación puente entre la información presente en el texto y la lógica que poseen frente a la temática de la lectura en sí misma, hecho que incidirá notoriamente en los procesos de elaboración inferencial desde lo local y desde la posición minimalista (León 2001, p. 6).

Es importante denotar que en esta clase de inferencias locales, se han ubicado preceptos teóricos que las han colocado bajo una lente de bastante inmediatez con relación a otras clases de inferencias. Sin embargo las inferencias de corte local, se encuentran estrechamente relacionadas, pese a sus procesos de rapidez, con procesos elaborativos, tal vez y según Aravena (2004, p. 148) “inevitables”, es decir que el lector las realiza sin procesos de elaboración relativamente extensos como en el caso de las inferencias de clase proyectiva o retroactiva.

En palabras de Aravena (2004, p. 148): “Se propone entonces sustituir el concepto de automaticidad por el de inevitabilidad: algunas inferencias ocurrirían de modo inevitable aunque con mayor o menor demanda de tiempo y recursos, mientras que otras serían opcionales, bajo el control del lector”.

Este control del lector expresado por la autora, se logra de una mejor manera en tanto el lector le sea posible un acercamiento más cercano al texto a partir de la información que éste tenga. Ejemplo de lo anterior: [¿Cuál es el uso adecuado que debe darse a los

medicamentos para evitar las sobredosis?] “Tomar los medicamentos prescritos como lo indica el médico y no automedicarse” (Estudiante F, taller de inferencia, sesión 2, noviembre 2013).

La respuesta de la estudiante F, en cuanto a la temática descrita, denota que si hubo un control bajo un carácter reflexivo que imprime a las preguntas del texto, esto denota una variable importante puesto que no se aprecia un aumento considerable en sus conocimientos frente al tema y por lo tanto sus respuestas están basadas desde un razonamiento interno sumado sobre lo que ella considera que ha comprendido adicional a la información que el texto le aporta al momento de leer.

De este modo los procesos de inferencia desde lo local permiten el establecimiento de relaciones entre las líneas cercanas del texto, de tal modo que el lector va estableciendo relaciones entre estos elementos sintácticamente cercanos, lo cual redundará en la elaboración de frases más complejas en la mente del lector, en el enriquecimiento de su vocabulario y en la elaboración de razonamientos que desarrollarán con posterioridad a la lectura pero desde una manera más globalizante a partir de las relaciones que establezca entre los segmentos que componen dicha lectura.

4.3.1.5. Inferencias lógicas.

“La naturaleza de las inferencias lógicas conduce a una conclusión asertiva a partir de una premisa cierta, ubicada no solo en el texto sino en el lector mismo”

(Mejía, 2014)

Definidas bajo una lente de certeza total, las inferencias lógicas se logran a partir de los conocimientos certeros que los lectores poseen con relación a las diferentes temáticas que con las cuales los lectores se enfrentan y bajo las cuales pueden lograr ciertos niveles de probabilidad con base en los textos que leen.

De ello da cuenta Escudero (2010, p.24), cuando indica que: “Las inferencias lógicas se construyen mediante sistemas de razonamiento formal independiente de dominio”

Por lo tanto estas inferencias se realizan en la mente del lector a partir de información que a éste ingresa desde el texto, sin exclusión de temática alguna y a modo de premisas verdaderas a modo de “efecto resultado; problema solución; enunciado general ejemplo; afirmación justificación; descripción; comparación y secuencia” (Martínez, Cisneros, Olave & Rojas, 2010, p. 38) sobre las cuales dicho lector opera para dar igualmente una conclusión verdadera.

A continuación una de las participantes así lo expresa cuando, ante la pregunta:

[¿Considera que en la era actual de la información y la tecnología el Internet representa un medio importante para la vida laboral y académica?]....Si es muy importante ya que podemos obtener la información que necesitamos para trabajar, además casi todo se maneja por Internet (Estudiante A, taller inferencial, sesión 11, diciembre, 2014)

La estudiante A, denota en su respuesta que a partir de una premisa verdadera presentada en la pregunta ella a ha obtenido una experiencia informativa que le ha permitido realizar un proceso inferencial con la relación a la temática descrita en cuanto al uso del internet y la era de la tecnología , lo cual se corrobora en su respuesta la cual se basa en su propio razonamiento a partir de la situación que se describe en la pregunta, dando como resultado desde la lógica una conclusión verdadera.

De este modo el proceso de inferencias lógicas del lector, se encuentra sustentado en la certeza que emite el enunciado y la premisa análoga que despierta en la memoria de trabajo del lector, puesto que las denominaciones funcionan a modo de activadores de los procesos de razonamiento en el éste, por lo tanto un establecimiento de procesos de razonamiento a partir de diferencias individuales entre los elementos intrínsecos del enunciado que dará como resultado la inferencia de clase lógica.

Así lo corrobora una de las participantes en uno de sus aportes [¿Es posible comprender las normas morales de una sociedad en otras sociedades?] “no ya que cada sociedad genera y respeta una determinada moral, unas normas y unas reglas que se diferencian de otras sociedades” (Estudiante A, taller de inferencia, sesión 12. diciembre 2013).

Por lo tanto, la lógica del lector constituye un papel fundamental en el desarrollo de los procesos de lectura que se basan en los niveles de certeza total, pues ello no solamente le permite la elaboración de respuestas asertivas, sino que también lo habilita en el reforzamiento de conocimientos que le servirán de información posterior a la lectura.

De igual modo las inferencias lógicas, constituyen parte fundamental en los procesos que configuran en el entramado implícito del texto y a su vez en la forma como el lector organiza, de igual modo implícito la información conocida sobre aquello que se encuentran leyendo en el momento, de lo cual las oraciones representadas en las premisas, juegan un papel fundamental, ya que estas actúan como apoyo en los organizadores de la información, ya sea en forma positiva o negativa, como se aprecia en el apartado anterior de la participante A.

Este proceso de organización se presenta durante la comprensión y ello configura el tipo de respuestas que los lectores elaboran con base en dichas formas de organización informacional.

En cuanto a las inferencias de clase lógica expresas a modo de problema solución y según los preceptos de Cisneros, Olave & Rojas (2010, p.38), los lectores pueden plantear soluciones a las situaciones que se les presentan toda vez, el lector ha relacionado de manera análoga, el problema que se le ha presentado en el texto con base en la forma como dicho lector estructura las soluciones que brinda a los problemas desde su cotidianidad.

Obsérvese el apartado a continuación:

Pues otro concepto ahorita habíamos hablado del auto-cuidado y también del autoestima y tiene mucha razón porque una persona que no tiene autoestima posiblemente no salga de su casa, no se bañe, no le importe sentirse bien o que las personas lo vean bien pues por la baja autoestima que tiene entonces también es un concepto nuevo para mí que tiene mucha lógica pero no lo había pensado y si pues es muy importante sobre todo por la relación que tenemos con las demás personas tener un aseo personal es fundamental. (Estudiante B, diario de campo, sesión 6, noviembre 2013)

La estudiante denota que desde su conocimiento sobre la temática le ha permitido plantear la respuesta a un problema explicitado en la pregunta determinada en relación a la forma como ella misma resolvería el problema en la premisa, posiblemente otros lectores darían diversos resultados expresos en diversas soluciones. Otra participante indica en el mismo sentido que:

Pues para ayudar a una persona con baja autoestima, es motivándolo y haciéndolo caer en cuenta de que si no se cuida pues puede contraer enfermedades a futuro, que van a perjudicar enormemente su salud, entonces una persona con baja autoestima motivándola y haciéndola caer en cuenta de la importancia de esto. (Estudiante H, diario de campo, sesión 6, noviembre 2013)

Otra de las relaciones que se perciben desde el punto de vista de las inferencias lógicas es el enunciado en su relación con ejemplos que el lector propone. A este respecto Martínez (2004, p.6) sostiene:

Identificar la situación de enunciación implica hacer inferencias en relación con la manera como se presenta la situación de enunciación en el texto: ¿Cuáles puntos de vista se presentan en el texto? ¿Cuántos enunciadores? ¿Cómo se construye la imagen del enunciador y cómo se relaciona en términos de distanciamiento y lejanía tanto con el enunciatario como con el tema, el tercero o la voz ajena? ¿Cuáles y cuántas voces apoyan los diversos enunciadores?

Por lo tanto este tipo de inferencias de tipo lógico tiene una estrecha relación no solamente con el texto sino también con la forma como el autor se implica en el texto.

Ejemplo de lo anterior se ilustra en el siguiente apartado:

[¿Que otras formas a parte del lavado de las manos ayudan a evitar la transmisión de gérmenes por las manos?] creo que se piensa en lo que a diario se hace, pues usted como mantiene limpias sus manos entonces en mi caso el uso de los antibacteriales, la limpieza de las uñas, evitar el contacto con superficies que uno considera que pueden tener gérmenes, los animales, las barandas de los buses, los taxis, pues no podemos desconocer que todo puede estar muy contaminado, pero si debemos tener presente ese lavado de manos o el uso de antibacteriales si el agua no está al alcance. (Estudiante G, diario de campo, sesión 6, noviembre 2013)

En el ejemplo anterior se ilustra como a partir de una pregunta en la cual el autor de la misma se ha implicado de una manera intencional en búsqueda de una sola respuesta, el lector lo ha realizado de manera semejante, de tal modo que el resultado de la inferencia

lógica se presenta en una fusión de soluciones que en alto porcentaje coinciden entre el lector y el autor del texto.

Por su parte las inferencias lógicas cuyas premisas son de naturaleza justificativa, se ubican en este marco de las inferencias lógicas al estar centradas durante los procesos de comprensión, dentro de una naturaleza causal explicativa; en palabras de (Aravena, 2004, p. 150.) frente a un determinado evento. Lo cual al momento de realizar una inferencia lógica tipo justificación, el lector lo realiza, buscando elementos causales a la premisa que se le presenta.

Ejemplo de lo anterior se expresa ante la pregunta: [¿Cree usted que estar varias horas en el día navegando en la red es inofensivo?]....“No es inofensivo, causa adicción, problemas de visión, de postura entonces tanto tiempo pegado en el internet no es inofensivo” (Estudiante F, diario de campo, sesión 11, diciembre 2013).

Lo anterior denota que en esta inferencia la estudiante en mención ha procesado la información a modo de justificación, sustentando las razones por las cuales, la premisa es verdadera o falsa.

Finalmente desde las inferencias lógicas, es posible también la realización de comparaciones análogas entre los segmentos que se ofrecen entre las premisas y las posibles conclusiones a las cuales el lector puede llegar. La comparación entonces, permite que a partir de relaciones análogas evocadas en la mente del lector, éste pueda establecer una coherencia interna que le permite llegar a inferencias lógicas de naturaleza comparativa. Lo anterior según (Martínez, 2004, p. 4) al afirmar que:

Sin embargo, cuando buscamos hacer el estudio e identificación de las inferencias nos encontramos ante una gran diversidad de criterios de clasificación (Kintsch 1993 en León 2003):

inferencias según el contenido (por qué, cómo), según la función (obligatorias o elaborativas), según la forma lógica (inductivas, analógicas, deductivas).

Así lo indica una de las participantes cuando afirma que:

A mí también me pasó que en la pregunta cuales son los productos que más se reciclan en Colombia y para eso me toco pegarme de donde yo sé que reciclan que es en mi casa y en colegio o en la Universidad que uno más nota que reciclan para poderla responder.
(Estudiante C, diario de campo, sesión 2, noviembre 2013)

De este modo las inferencias lógicas constituyen y a su vez permiten un sin número de relaciones de diferentes modos en la mente del lector, no solamente desde los conocimientos asertivos de éste, sino también desde otras posibilidades que permitan activar las relaciones entre las premisas y las conclusiones planteadas en los textos, las cuales conllevan a una sincronía entre la pregunta y su respectiva respuesta de tal modo que para el lector no haya lugar a diferentes respuestas, pese a que si existan infinitas posibilidades, como se menciona antes, en las premisas presentes en el texto.

4.4 Inferencia en Inglés

“Los procesos de la inferencia, permean no solamente los lenguajes, imprimen un carácter particular en la homogenización de culturas”

(Mejía, 2014).

La inferencia observada como una destreza cognitiva en la captación de implícitos y susceptible de fomentarse a partir de ejercicios lectores significativos, será vista en las líneas que a continuación se esbozan, como una destreza que no solamente se ejecuta en

español para el caso de esta investigación, sino que también encontrará procesos comunes y puntos de encuentro con la lengua extranjera del lector; en este caso inglés.

De este modo este apartado buscará esbozar esos puntos comunes que existen en los procesos inferenciales y cuales inferencias se desarrollan en ambas vías en el proceso de comprensión de lectura en inglés.

Así mismo, se observará si la comprensión de lectura en español incide en los procesos de inferencia en la comprensión de lectura en inglés, fomentando de este modo el trabajo vital que el lector debe realizar en ambas vías, tanto en su lengua origen como en la lengua meta sobre la cual pretende realizar inferencias en dicho proceso de leer.

4.4.1 Inferencia en inglés desde la inferencia en español.

Algunos escritos han realizado alusiones significativas a los procesos de inferencia que se realizan en las diferentes lenguas origen y meta, e incluso si existe la posibilidad de realizar inferencias análogamente entre dichas lenguas.

Una de las participantes así lo sugiere al afirmar que: “todos inciden en que pensemos más allá de la información de los textos, entonces yo creo que es una mezcla de las inferencias, porque en cada una utilizamos una o dos, pero vamos utilizando todo poco a poco” (Estudiante F, entrevista, noviembre 2013).

Al tratar de dilucidar esta posibilidad, es necesario establecer que necesariamente hay una relación que se establece, por una parte, entre la información existente con la cual el lector cuenta en español, y que tiene la potestad de recibir la información nueva que se recibe o llega en la lengua meta.

Este proceso se trabaja entre otros, bajo el concepto de “anclaje” (Ausubel, 2002, p. 29), el cual se plantea que para poder establecer dichas relaciones es necesario que la información que llega al estudiante a través del texto, sea substancial o significativa para

que pueda ajustarse a la estructura cognoscitiva y previamente elaborada del lector independientemente de las denominaciones con las cuales dicho lector pudiera encontrarse en el ciclo de lectura.

Ausubel (2002), entonces hace algunos aportes teóricos puesto que plantea desde la mirada de la relacionabilidad substancial, criterios que fortalecen esta investigación, puesto que según Ausubel, es posible visualizar como desde materiales seleccionados con base en el contexto del lector, es posible realizar ajustes simbólicos en el mismo de tal forma que la asimilación de conceptos no dependa del idioma en el cual éstos se presentan, sino que dependen de la forma como éstos son adquiridos.

Según los criterios de Ausubel, el aprendizaje de los nuevos conceptos debe ser de tipo representacional, es decir el estudiante lector una vez encuentra una denominación nueva, debe comprender que esta responde a un concepto, y que es solamente una denominación que comienza a relacionarse con el acervo anterior que él posee, obsérvese el siguiente apartado tomado de Ausubel (2002, p.26):

El aprendizaje representacional es significativo, porque éstas proposiciones de equivalencias representacional pueden estar relacionadas de una manera no arbitraria, a modo de ejemplo, con una generalización presente en la estructura cognitiva de casi todo el mundo desde aproximadamente el 1er año de vida: que todo tiene un nombre y que el nombre significa cualquier cosa que signifique su referente para la persona que aprende.

En este apartado indica cómo es posible realizar una relación significativa entre lenguas a partir del conocimiento previo que el aprendiz posee en la lengua materna, la cual incluirá un proceso de inferencia eficiente sobre los contenidos que se le presentan en lengua extranjera. Desde luego este conocimiento previo debe medirse también según los

atributos pertenecientes a este concepto nuevo que ha llegado, con base en la forma como el lector obtiene atributos de conceptos desde su lengua materna y cuáles de éstos son significativos para él en su proceso lector.

Una de las participantes en una de sus intervenciones lo corrobora cuando dice: “entonces en el texto en inglés tenía que basarme más en el conocimiento que ya tenía, para tomar la información, además el de inglés me llevaba a pensar por lo que decía” (Estudiante B, entrevista, noviembre 2013).

En este sentido se corrobora, como a partir del conocimiento que el lector posee en su lengua origen; es decir español para este caso, de ello dependerá un proceso de inferencia eficiente sobre los contenidos que se le presentan en dicha lengua, los cuales transpondrá a los textos en inglés, como lengua destino, en esta investigación.

Además este factor de transposición de las estrategias utilizadas para inferir en lengua extranjera, desde la estrategia en lengua materna, determina un comportamiento lector que se evidencia en la percepción por parte de las participantes como una relacionabilidad textual que al final invita a la reflexión sobre la temática en cuestión.

Véase el siguiente apartado: “[...] profe a mí me parece que nos ha aportado muchas ideas y nuevo conocimiento porque ambos textos son muy reflexivos, son muy completos entonces a mí me parece que me aportó demasiado” (Estudiante E, entrevista, noviembre, 2013) y de igual modo:

El texto es claro se comprende todo lo que el texto dice y las preguntas son muy reflexivas sobre usted que hace diariamente con el agua y sin en la unidad en la que usted está practicando que se hace diariamente con el agua, la malgastan. (Estudiante G, diario de campo, sesión 1, noviembre 2013)

En este caso se puede apreciar como la estudiante ha establecido un proceso de inferencia entre lenguas en ambos textos, lo cual la ha llevado a un mejoramiento de los conocimientos que poseía sobre la temática de ambos textos, que este caso se presentó como análoga a ambos idiomas. Ahora bien, estos procesos de inferencia entre lenguas no suelen presentarse con facilidad, pues el lector antes de realizarlos debe superar las barreras del vocabulario que se le presentan, frente a esto, es importante tener en cuenta algunos preceptos teóricos como Escudero (2010, p. 3) para quien:

En el caso del lector de L2/ELE, se da por supuesto que los procesos se han adquirido con relación a su L1, aunque ello implique una adaptación (quizás incompleta) a las nuevas circunstancias, a veces un tanto extrañas y diferentes para él, que requiere las de L2/ELE.

Según los preceptos teóricos de Escudero (2010) los estudiantes participantes realizan los procesos de inferencia en lengua extranjera desde las propias estrategias que han utilizado para realizar inferencias en español como su lengua materna, pese al vocabulario desconocido sino a las operaciones mentales realizadas para dar solución a los estímulos presentados en las preguntas inferenciales planteadas tanto en español como en inglés.

Este factor de transposición de la estrategia utilizada para inferir en lengua extranjera, desde la estrategia en lengua materna determina un comportamiento lector que es posible porque las estudiantes tienen un conocimiento general por anticipado de la temática que se suma al dominio de la estrategia inferencial respectiva desde el español.

Esto se logra puesto al obtener un lector cognitivamente entrenado a través de una práctica inferencial constante, lleva al estudiante a adquirir un patrón de comportamiento

lector inferencial, que aprenderá a aplicar posteriormente en las diferentes lecturas en otro idioma.

Una de las participantes apoya lo anterior cuando afirma que: “Creo que si nos ayudan, las preguntas en español para poder comprender y responder las preguntas en inglés” (Estudiante C, entrevista, diciembre 2103). Así mismo:

Yo creo que fue un trabajo muy significativo para todas y en especial para mí, porque la verdad le perdí un poco el temor al inglés y se le va cogiendo como la práctica y con la ayuda de los talleres inferenciales ya uno va conociendo como más vocabulario entonces para mí fue muy significativo. (Estudiante F, diario de campo, diciembre 2013)

Ello indica que los procesos inferenciales que el lector practica constantemente desde la lengua materna, tiende una fuerte influencia a desarrollarlos análoga y posteriormente en la lengua extranjera dando como resultado no solamente una ganancia en cuanto al vocabulario del lector sino también en procesos inferenciales significativos en beneficio del conocimiento de dicho sujeto lector.

Lo anterior mejor explicitado en palabras de Covadonga & Seré (2001, p.73); “en lenguas próximas los lectores principiantes no sólo recurren a las inferencias por similitud de forma sino a la transferencia de su LM a la LE”.

4.4.1.1 Clases de inferencias en la transposición entre inglés y español.

Este apartado esbozará en términos de la investigación, como los procesos de inferencia entre ambos idiomas, para este caso español e inglés, no solamente fue posible en varios casos sino que es más eficiente en la medida en que las temáticas seleccionadas sean potencialmente más semejantes entre sí, de este modo el vocabulario desconocido en

inglés sea abordado de manera más análoga con el texto en español. Se acude entonces al concepto de inferencia por similitud en los procesos de comprensión textual y temáticas análogas entre los autores de los textos.

Ante esto una de las participantes indica que:

Yo creo que esa fue otra similitud de los textos entre español e inglés. Aunque había algunas diferencias, si es el mismo concepto uno más o menos sabe cómo responder, sin tenerse que sentar pensar cómo o que responder sino que ya está listo por relacionar el mismo concepto o camino. (Estudiante D, entrevista, diciembre 2013)

Lo anterior se explica en la medida en que los procesos de análisis semántico es decir las formas de abordar los contenidos textuales para realizar inferencias no parecen sufrir mayores variaciones entre las lecturas en español y en inglés, sin embargo los procesos de adquisición del conocimiento si pueden ser diversos en la medida en que los textos estimulan de manera diferente la información presente en el lector, quien aporta significados a los mismos. Con relación a las clases de inferencias que las estudiantes realizaron entre ambos idiomas en inglés y español y de acuerdo con los análisis se percibe que algunas clases de inferencias resultaron preponderantes en este trabajo.

Ello se sustenta en algunas causas entre ellas por ejemplo las experiencias previas lectoras que las participantes tenían, permitió que se realizaran inferencias en varios casos de clase retroactiva, puesto que ello les permitía tener un punto de referencia para las respuestas.

Ello se aprecia a modo de ejemplo en el siguiente apartado: “como explicaba la profesora, es como un conocimiento retroactivo. Yo soy consciente de que conozco algo, pero al

llegar conocimiento nuevo es cuando uno se cuestiona si de verdad era conocido o no, lo que era muy interesante” (Estudiante E, diario de campo, noviembre 2013).

Este proceso de realización de las inferencias retroactivas se presenta cuando el lector debe regresar a los conocimientos esquematizados que posee con relación a una temática determinada, con el fin de revisar si éstos se ajustan a los procesos o las formas de adquisición de conocimiento.

Estas inferencias según autoras como Covadonga & Seré (2001), ocurren al momento de la lectura misma puesto que durante el proceso lector, el sujeto se encuentra realizando cotejos inmediatos entre información anterior y nueva para así poder construir todo el sentido del texto.

De igual modo, se aprecia en la comprensión de las preguntas en inglés gracias a los conocimientos previos que las estudiantes poseían sobre las temáticas correspondientes al medio ambiente. Corroborado según los preceptos de Trabasso & Magliano (1996), citados en León & Escudero (2008) que el funcionamiento de la MLP (memoria a largo plazo) tiene un papel fundamental en la elaboración de inferencias y a los procesos de inferencia realizados con relación a las preguntas que aparecían antes desde el texto en español.

De igual modo Gutiérrez-Calvo (1999), citado en Aravena (2004, p. 254) se refiere a esta clase de inferencias cuando afirma que: “[...] requieren que el lector establezca una relación entre lo que está leyendo en el momento y la información precedente”.

Así se corrobora cuando una de las participantes indica que: “con respecto a los textos, considero que tiene información que conocemos previamente, todos sabemos de la adicción a las redes sociales” (Estudiante D, diario de campo, sesión 10, diciembre 2103).

Por lo tanto y en el caso de las inferencias retroactivas, el sujeto lector debe establecer una conexión entre lo que se encuentra leyendo y lo que ya conoce, en este caso de la estudiante D, plantea cómo dentro de los procesos cognitivos se explica una recuperación de la información que posee sobre cómo debe evitarse el pasar demasiadas horas frente al Internet, alude al concepto de conciencia y responsabilidad sobre una premisa que el Internet causa adicción.

Las consecuencias negativas de las adicciones son otro elemento importante dentro del cuadro de elaboración de esta inferencia puesto que se implica en la respuesta una fase de recuperación desde el momento en que se emite en la respuesta “ser consciente de las causas negativas”.

Es importante resaltar que el carácter de retroactivo en la inferencia, supone para el estudiante lector, buscar la respuesta a la pregunta impartida a partir del nexo entre la información que recién llega y aquella que existe en su recuerdo, es por ello que la inferencia retroactiva o hacia atrás, obliga al estudiante a buscar antecedentes de la información que se ha presentado en el texto. En dichos antecedentes se encuentran los cimientos que servirán de nicho para alojar la nueva información que se ha presentado durante el transcurso de la lectura propiamente dicha.

Así lo corrobora una de las participantes cuando indica que:

Bueno para resolver esta pregunta yo me basé en el texto en el primer párrafo que dice que a medida que envejecemos, necesitamos menos tiempo para dormir entonces se necesita menos tiempo para descansar; entonces los bebés necesitan mucho más tiempo para poder descansar. (Estudiante C, diario de campo, sesión 8, diciembre, 2013)

En el caso de la respuesta de la estudiante C, al indicar que ella tuvo que regresar en la lectura para poder responder la pregunta es posible entonces que ella haya tenido que no solamente comprender los conceptos implicados en el texto, sino que también tuvo que realizar un proceso de asimilación del nuevo conocimiento con base en el existente desde su información, es por ello que en este caso se cumple la inferencia retroactiva, ya que no solamente tuvo que regresar en el ejercicio lector sino que su conocimiento se incrementó.

Por otra parte, Escudero (2010, p. 12.) al afirmar que “las inferencias hacia atrás o explicativas suponen la búsqueda de los antecedentes o lo que se haya podido leer o producir con anterioridad” explica posiblemente porque las estudiantes poseían conocimientos por anticipado con relación a algunas de las temáticas descritas y ello conllevó a que realizaran inferencias más desde lo global. De otra parte, algunos de los textos leídos en realidad no representaron ninguna influencia en el recuerdo que tenían por lo tanto toda la información fue nueva para las participantes, y no hubo modificación alguna en las estructuras cognoscitivas con relación a la temática.

Así se ilustra en los siguientes ejemplos:

[Can you be a moral social member without personal ethics?] No porque la ética nos ayuda a comprender la moral y a vivir en sociedad. (Estudiante B, taller de inferencia, sesión 12,

diciembre 2013) No porque para ser un miembro moral en la sociedad debe ser ético. (Estudiante H, taller de inferencia, sesión 12, diciembre 2013).

En otros casos y teniendo en cuenta las experiencias lectoras previas, entonces se presentaron otras inferencias como las globales, en la constitución del mensaje.

En las líneas a continuación se explicita lo anterior: “Las inferencias en fase de construcción se localizan en el momento de la lectura, son de tipo retrospectivo y necesarias para establecer las coherencias local y global del texto”. (Covadonga & Seré 2001, p.72).

Con relación a lo anterior una de las participantes lo indica cuando afirma que:

[¿Que significa el concepto de bienestar animal para usted?]. “Significa procurar que el animal esté en pleno goce de su vida sin dañar su integridad” [What is animal welfare for you?] “Procure the animal enjoyment of life without hurting the integrity. (Estudiante H, entrevista, noviembre, 2103).

En estas respuestas se denota que al presentarse el mismo nivel de dificultad para establecer inferencias en ambos idiomas, se corrobora que hasta el momento es posible realizar procesos inferenciales en lengua extranjera de la misma forma que se realizan en lengua materna desde la inferencia de coherencia global, a partir de preguntas estímulo que comparten semejanzas entre ambos idiomas no solo desde la forma sino también desde el contenido.

Esto en consonancia con las palabras de Covadonga & Seré (2001, p. 73) cuando afirma que:

[...] El lector en primer lugar aplica inferencias por similitud de forma y las elaboradas – generalmente extensibles-para establecer una hipótesis sobre el sentido general del texto, a partir de ellas va enlazando las informaciones explícitas con las implícitas para crear la coherencia local y global.

Ello significa que el lector para el establecimiento de inferencias de coherencia global entre idiomas, requiere dar un paso de establecimiento de semejanzas y reconocimiento general de los textos, para luego dar paso a las relaciones inferenciales implícitas entre los mismos.

Este conocimiento general del texto se obtiene a partir de lo que León y Escudero (2008, p.72), se refieren cuando en sus apartados indican que: “se asume que la información necesaria para generar una inferencia puede provenir, o bien de nuestro conocimiento del mundo, bien del resultado de retomar la representación del texto leído en la MLP.”

Así el propósito de las inferencias de coherencia global tienen como parámetro de partida el establecimiento de las relaciones entre ideas separadas que el estudiante puede establecer entre el discurso ofrecido a partir del texto y su conocimiento o información recibida frente a la temática, es por ello que según los preceptos teóricos de Escudero & León (2007), la estudiante A ha logrado establecer un ejercicio inferencial adecuado según la temática en relación con su profesión, la Química Farmacéutica.

Además es esta conexión la que le permite realizar inferencias a modo de resolución inmediatamente al momento de leer propiamente dicho, cuando une su razonamiento a la información que el texto le brinda una vez ha comenzado su proceso de lectura, sumado

claro está a la capacidad que la habilita para trascender y salir del texto e inferir en posibles situaciones de carácter trascendente en la lectura.

De ello da cuenta una de las estudiantes cuando indica que:

[¿Cree que la vida moderna ayuda a la implementación de las Tics en el salón de clase?] “si ya que en nuestra vida moderna tenemos más acceso a la tecnología y estamos más familiarizados con ella” (Estudiante B, taller de reflexión, sesión 10, diciembre 2013). Si ayuda porque estamos todo el tiempo llenos de Tics estamos dados a hacer uso de ésta. (Estudiante C, taller de reflexión, sesión 10, diciembre 2013)

Para remarcar en este apartado, las inferencias de coherencia global permiten que desde una intencionalidad generalizada y prevista en el texto, el estudiante lector pueda complementar significativamente los elementos de la frase, esto se ajusta en gran parte a los preceptos teóricos, entre ellos aquellos de Gutiérrez-Calvo (1999), citado en Aravena (2004, p. 149.) cuando se afirma que las inferencias de coherencia global son ejemplos claros de procesos de construccionismo, en el proceso lector, dado que según los elementos descritos en la pregunta-estimulo en el segmento adicción, se ha enlazado con otros elementos textuales fuera del texto, como se aprecia en los ejemplos anteriores y también en que posiblemente las estudiantes al no tener un alto dominio de la temática, trataron de enlazar segmentos muy separados entre párrafos tanto en el texto en español como en el texto en inglés.

De ello da cuenta una de las estudiantes participantes “Pienso que el texto sobre la moral si nos aportó mucho vocabulario y conocimiento porque hay palabras que no entendemos, y también cuando tratamos de interpretar los textos de forma global si podíamos entender de qué se trataba (Estudiante B, entrevista, diciembre 2103).

En consonancia con lo antes descrito Escudero (2010, p. 17.), indica que:

Cumpliendo con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas suelen estar diseminadas y mezcladas en segmentos más amplios del discurso (e.g. párrafos, apartados, capítulos completos, etc.), siendo la captación de tales ideas uno de los objetivos más preciados de los procesos involucrados en este dominio más global.

De este modo en el caso de las inferencias de clase global, dentro del proceso de inferencia en lengua extranjera, dan como resultado que el estudiante pase por todo el texto y en ocasiones fuera de éste para poder dar una respuesta a la pregunta estímulo. Dicha pregunta estímulo desencadena un sin número de posibilidades que se encuentran más allá de los segmentos locales del texto.

Posteriormente y con relación a las inferencias de tipo local las estudiantes las realizaron de manera similar ubicándolas al lado de las inferencias globales, ello indica que en los procesos de inferencia de corte local entre inglés y español las estudiantes enlazaron pequeños segmentos entre frases para dar sentido a lo que se leía.

Así lo confirma una de las participantes cuando indica que:

En mi caso yo pienso que como es en español, es más fácil entonces yo le doy una mirada global y lo alcanzo a leer todo y a entender todo en cambio en un texto en inglés lo miro por pedacitos y me sale, toca mirar por pedacitos porque hay palabras que no entiendo.
(Estudiante C, entrevista, noviembre 2013)

Esto significa que la estudiante en su proceso inferencial ha brindado una mirada general al texto en español para poder enlazar los pequeños segmentos de frases con los

cuales se ha encontrado en el texto en inglés. Dando lugar así a un proceso constructivo que oscila desde lo global hacia lo local.

Covadonga & Seré (2001) a este respecto afirman que “la lectura en lengua extranjera se construye desde lo más genérico-intertextual- hasta lo específico intratextual, es decir de lo abstracto y lo general a lo particular en un trayecto interactivo que va del universo local al global y del global al local.

Ello significa que las estudiantes realizaron procesos de lectura en la lengua extranjera primordialmente entre segmentos cortos de oraciones presentes en los diferentes textos. Ello se corrobora en algunos apartados de las participantes cuando indican que:

[¿Cuáles son los posibles factores ambientales que contribuyen a la obesidad infantil?]. . . para resolverla, utilicé datos que ya había en la lectura, que era la televisión, el Internet y grasas como las comidas rápidas, esos son los factores ambientales que yo de momento pues aterricé aquí en la respuesta. (Estudiante G, diario de campo, diciembre 2013)

A este respecto Escudero (2010, p.12) plantea que: “las inferencias que contribuyen al establecimiento de la coherencia local establecen una conexión o "puente" entre dos frases, tratando de unir la información que en ese momento se está leyendo con la que se acaba de leer”. Ello cobra sentido en la medida en que como se ha descrito las inferencias de carácter local se encuentran en estrecha relación con las de carácter global.

Una de las estudiantes en el proyecto indica lo anterior cuando afirma que “a mí me parece que la lectura en inglés estuvo muy completa en cuanto a las frases que tenían varias definiciones y además se refería también al punto de vista del autor” (Estudiante, taller de reflexión, diciembre 2103).

Así lo indica Escudero (2010, p. 16) en sus líneas “tanto es así que hoy se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones, como en el más global o situacional en el que se sitúa el discurso. Ambos niveles se consideran interrelacionados.”

De este modo y para el caso de las inferencias locales, los participantes emplean las mismas destrezas de conexión entre segmentos breves del texto y en algunos casos se remitieron al texto en español, a modo de comprobación de sus respuestas en lengua extranjera.

Así el propósito de las inferencias de coherencia local tienen como parámetro de partida el establecimiento de las relaciones entre líneas o entre ideas completas que el estudiante puede establecer entre el discurso ofrecido a partir del texto y su conocimiento o información recibida frente a la temática, es por ello que según los preceptos teóricos de Escudero (2010) esta conexión entre segmentos breves es la que le permite realizar inferencias a modo de resolución inmediata al momento de leer propiamente dicho, cuando une su razonamiento a la información que el texto le brinda una vez ha comenzado su proceso de lectura, sumado claro está a la capacidad que la habilita para trascender y salir del texto e inferir en posibles situaciones de carácter trascendente en la lectura.

Ello se justifica en el carácter de inmediatez que poseen de una parte las inferencias desde la coherencia local, de hecho en palabras de Aravena (2004, p.149), dicha clase de inferencias se producen “automáticamente” y por otra parte en la riqueza conceptual que las estudiantes poseen sobre un conocimiento ampliamente contextualizado en un mundo

tecnológico, que les permite estar en permanente contacto con la temática, lo cual indica que frente a esta constante exposición al conocimiento, genera una certeza que las habilita para realizar otras inferencias como las de clase lógica que se apreciarán líneas más adelante.

Algunos ejemplos de lo anterior sobre el uso del Internet en mejora de los procesos de educación, las estudiantes realizaron algunas inferencias lógicas. Ejemplo de ello: “Si ya que hay más interactividad, hay medios más didácticos, mejor apoyo y mejores facilidades de estudio a distancia” (Estudiante E, taller de reflexión, sesión 11, diciembre, 2013). Y de igual modo:

Las estudiantes realizaron inferencias de clase local cuando basan sus respuestas enlazando segmentos del texto dando ejemplos de algunos medios de difusión educativos en la red; véase el siguiente apartado: “utilizando estos medios ya sean blogs, foros, publicando las enseñanzas de los temas” (Estudiante D, taller reflexivo, sesión 11, diciembre 2013).

Respecto a las inferencias proyectivas, serán observadas por una parte con relación a ofrecer en soluciones a futuro o en las proyecciones que el lector realiza, esto se observa en los aportes de las participantes que la forma de ofrecer soluciones se encuentran basados principalmente en la información textual que el texto brinda.

A modo de ejemplo:

Algunos temas lo proyectaban a pensar más allá sobre qué haría o qué debo hacer para cuidar tal cosa (estudiante B, diario de campo diciembre, 2013) y de igual modo “primero se deberían destinar las zonas sólo para la agricultura y ganadería y respetar los

lugares destinados para zonas tropicales boscosas” (Estudiante E, taller inferencial, sesión 3, noviembre 2013).

Y también:

Pues yo lo traté de relacionar a futuro, si en un futuro yo no llego a tener agua entonces como voy a mantener yo mi higiene. Entonces yo dije bueno ahorita están los antibacteriales, entonces eso fue lo que yo traté de pensar a un futuro si yo no encontrara agua para mantenerme limpia y seguir mis cuidados personales. (Estudiante D, diario de campo, sesión 6, noviembre 2013)

Esta clase de inferencias proyectivas, se ubican en un lugar posterior a la lectura es decir una vez la información ha quedado almacenada en la memoria de trabajo del estudiante lector, éste está habilitado para reproducir la misma información o estrategia en otras temáticas o contextos fuera de lo descrito en la lectura. Es por ello que una vez se le plantean preguntas inferenciales sobre temáticas que ella conoce, es decir sobre su área de trabajo, le es posible ofrecer una solución a futuro al recrear contextos o situaciones como se menciona fuera del texto.

A este respecto Escudero (2004, p.10) plantea que “las inferencias hacia adelante predicen información derivada de lo que se está leyendo en ese momento y de las expectativas del lector”.

Así se aprecia en la intervención a continuación: “en niños y adolescentes brindándoles un acompañamiento con los familiares y amigos organizando el tiempo y respetando los momentos en los que hay una comunicación frontal y otra comunicación con Internet” (Estudiante E, diario de campo, sesión 11, diciembre 2013).

Y de igual modo: “el internet, pues la mejor manera es usándolo de manera responsable y consciente, si es muy atractiva organizar el tiempo que se va a utilizar siendo consciente de las causas negativas” (Estudiante E, diario de campo, diciembre 2013).

Aquí se aprecia cómo en estos casos las estudiantes han sido capaces de ofrecer una inferencia a modo de solución o incluso de sugerencia a futuro sobre una determinada temática. De este modo en el caso de la estudiante B, es posible observar cómo se llevó a cabo un proceso de inferencia similar desde la lengua materna ante una pregunta intencional de clase proyectiva, su respuesta en ambos casos fue ofrecer una solución o proyección de la información, con base en lo conocido del tema.

Aravena (2004, p. 149) indica que: “[...] las que se hacen durante la recuperación – también llamadas elaborativas– son consideradas fenómenos reconstructivos, porque reflejan lo que el lector supone que posiblemente leyó, sobre la base de su recuerdo.”

De igual modo (Cassany 2006), en sus escritos se refiere a que en estas proyecciones presentes en las palabras de las estudiantes, fue posible realizar esta clase de inferencias tanto en español como en inglés a partir de la estrategia que la estudiante ha almacenado y aplicado desde su lengua materna y este almacenamiento de información en español, ejerce una notoria incidencia en la forma como ofrecen soluciones a partir de una relación de completitud entre las respuestas ofrecidas; es decir al plantearse una forma de solucionar o proyectarse a futuro se denota que se ha realizado de una manera única con un sentido de razonabilidad en inglés y en español para dar una solución.

Este proceso se aprecia más claramente cuando se indica que:

Yo considero que las preguntas estuvieron claras pero como el tema es tan polémico entonces uno se pregunta muchas cosas porque no están claras, pero al final si sirven para

aclarar esas dudas. Las preguntas que respondí en inglés una no tenía nada que ver con la pregunta en español, me pareció corta la respuesta entonces me pareció fácil de responder y las otras si eran muy similares a las otras. (Estudiante B, diario de campo, sesión 12, diciembre 2013)

Ello significa que en este caso, el conocimiento que ella tiene sobre los procesos de control de información en los medios masivos como el internet, en este caso ya han sido almacenados previamente de tal modo que las inferencias ofrecidas son de clase proyectiva, o también conocida como elaborativa, es decir que ante un estímulo presentado por medio de una pregunta clase proyectiva que busca un punto de apoyo sobre lo que lector recientemente ha leído para ofrecer un conocimiento futuro, da como resultado una completitud en el mensaje explícito, es decir el lector trata de reconstruir lo que ha leído con base en aquello que conoce o sabe.

Ello implica que se hace necesario la lectura previa en la lengua materna y los ejercicios inferenciales que el estudiante practica tienen una notable influencia en la forma en la cual el lector se proyecta a futuro y genera sus expectativas frente al texto, puesto que el lector logra establecer una conexión entre aquello que lee en dicha lengua para completar el mensaje y encontrar la respuesta que busca en la lengua extranjera.

Respecto a las inferencias de clase lógica, las estudiantes las realizaron en porcentajes generalmente más bajos con relación a otras clases de inferencias, ello significa que, las estudiantes no poseían conocimientos certeros ni absolutos; en palabras de León (2003) citado en Cassany (2006) con relación a varias de las temáticas que se describieron en la presente investigación y manifestaron en sus respuestas causalidades y efectos desde su perspectiva pragmática, más que un conocimiento asertivo de la información.

Algunas de las participantes ejemplifican lo anterior cuando indican que: “

[¿Porque es importante brindar un trato ético a los animales?] Porque debemos ser conscientes de que son parte de la naturaleza, son seres vivos y son importantes [Why is important to give protection to animal species?] Porque ellos son parte de nuestras vidas, son mascotas para compartir y ser feliz. (Estudiante G, taller inferencial, sesión 4, noviembre, 2013)

Y de igual modo:

[¿Por qué cree que los países de altos ingresos consumen mayor cantidad de agua a nivel mundial?] “porque estos países tienen industrias más grandes las cuales deben producir más [why do you think that high income countries make a bigger water consumption?] porque estos países consumen más y así mismo deben producir más. (Estudiante C, taller reflexivo, sesión 1, noviembre 2013)

En estas respuestas presentadas por las estudiantes, la inferencia de clase lógica aplicada en sus respuestas en ambos idiomas denota que si es posible realizar inferencias desde el español hacia el inglés, aunque no se posea suficiente información previa y certera, lo cual se denota en sus respuestas tanto en ambos idiomas.

Además las inferencias de naturaleza lógica representan un razonamiento menos problemático y más obvio, desde los parámetros personales y las percepciones del lector y desde luego dependiendo de su nivel de probabilidad que la acción requiere según la descripción que implica la situación del texto.

En este sentido Escudero (2010, p.11) indica que: “Las inferencias lógicas se construyen mediante sistemas de razonamiento formal independiente de dominio.” Esto significa que en la comprensión de una segunda lengua, como en este caso inglés, es

importante que el sujeto lector, no solamente reciba sino que tenga la potestad de contextualizar el conocimiento que recibe para poder establecer razonamientos en las diferentes áreas temáticas, que posteriormente le permitirán realizar las inferencias de esta naturaleza.

Ello se corrobora cuando en una de las sesiones de trabajo, en la cual las estudiantes debían explicar que sucedería a los estudiantes que no dormían bien, respondieran de forma certera “no descansan y por lo tanto su cuerpo y su mente están cansados por lo tanto tienen un rendimiento menor de aprendizaje y son poco productivos” (Estudiante D, diario de campo, sesión 8, diciembre 2013). En esta secuencia de frases en cadena a modo de causa y efecto se presenta una información que es certera y por lo tanto se denota un mayor razonamiento tendiente a la inferencia lógica. Es decir es una respuesta tendiente a una mayor contextualización.

Entonces esta alta probabilidad de certeza con relación a la respuesta es lo que la convierte en una inferencia de naturaleza lógica, sin embargo en este segmento sobre el cuidado personal, representan el último grupo de inferencias, ello significa que las estudiantes posiblemente no poseían conocimientos amplios, organizados y esquematizados con base en algunos de los subtemas descritos en el cuidado personal, por lo tanto, ello explicaría que hubieran planteado soluciones hipotéticas a futuro o que simplemente hubieran comprendido los textos en inglés a nivel general, dando como resultado los altos niveles obtenidos en las inferencias global y proyectiva.

En otros casos a modo de ejemplo la ética y la moral, fue posible indicar que esta clase de inferencias se encuentra ubicada en este alto nivel puesto que las participantes tenían también entre sus asignaturas una materia que se denominada “bioética” la cual aportó varios conceptos que fueron útiles al momento de leer el texto, y ello incide de

manera notoria en el desempeño asertivo que dichas estudiantes demostraron al momento de inferir. Ejemplo de lo anterior:

En el caso del aborto, mi ética personal me parece que se está violando un derecho fundamental que es la vida mientras que en la sociedad se ve de una manera más normal, igual sucede con las condiciones sexuales, las condiciones religiosas entre otras. (Estudiante A, diario de campo, sesión 12, diciembre 2013)

El ejemplo anterior indica que la estudiante de una parte, llevaría a feliz término un embarazo en caso tal éste se presentara y que la sociedad atenta contra los derechos de las personas que de una forma u otra son diferentes. Lo cual denota razonamientos por fuera del dominio en este caso aunque si existe una relación con éstos desde un punto de vista lógico.

Con relación a lo anterior Escudero (2010, p.24) se refiere a esta clase de razonamientos cuando alude en sus líneas que “las inferencias lógicas se construyen mediante sistemas de razonamiento formal independiente de dominio.”

De este modo en el procesamiento de información desde la inferencia lógica en la lengua extranjera se percibe a partir de una influencia directa desde la inferencia en lengua materna. Es decir los mecanismos de la lógica que aplican para procesos de inferencia en lengua materna, al estar por fuera del dominio como lo indica la autora antes descrita, se percibe a modo de una notoria influencia en la lengua extranjera a partir de segmentos semejantes entre los estímulos provenientes de las preguntas.

4.4.2. Inferencia en inglés desde comprensión de lectura en español.

“Las inferencias representan una capacidad cognitiva enormemente sofisticada de
completar significados”

En este apartado se describirá el proceso de inferencia en inglés, y la incidencia de la comprensión de lectura en español, así como cuales clases de inferencias se han visto notoriamente influenciadas gracias a los procesos de comprensión de lectura en español.

Es importante recordar que la comprensión de lectura en la lengua materna del lector en este caso español, desempeña un papel fundamental para el análisis del discurso escrito en diferentes temáticas y desde luego dicha comprensión incide en los procesos inferenciales que el lector realiza en la lengua extranjera.

En este sentido entonces se observará como el lector obtiene de su comprensión lectora en lengua materna obtiene un conocimiento determinado que le permitirá dilucidar a partir del texto en lengua extranjera, caso inglés para este caso.

Por ello para este apartado en particular se observará un proceso inferencial en inglés mirado como una fase extensiva en cuanto a la captación del mensaje que se inicia desde la lectura en español. Desde luego se conservan los parámetros a partir del ejercicio de lecturas analógicas entre temáticas para dar paso a la observación de tales procesos entre lenguas.

Además es necesario observar el proceso de inferencia en inglés, desde la comprensión de lectura en español de dos formas, una de ellas es la inferencia por similitud (Covadonga & Seré, 2001), en la cual, el estudiante lector establece relaciones inferenciales de semejanza sintáctica entre los idiomas por la transparencia del vocabulario y ello se observará con una fase inicial y posteriormente se observará la inferencia por elaboración (Covadonga & Seré, 2001) , donde ya incide el contexto español propiamente dicho en el proceso inferencial en inglés en cuanto a la asimilación de los contenidos.

De este modo se percibe que algunas de las estudiantes participantes hicieron uso de la lectura en español para inferir en inglés como una forma de adquisición del vocabulario que desconocían y posteriormente pero no como una estrategia para la comprensión de contenidos en inglés.

Así se indica cuando:

Las preguntas en inglés se relacionaban con el texto en español y nos regulaban a entender más el texto. (Estudiante H, diario de campo, noviembre 2013). Hay preguntas que yo creo eran las mismas. Uno deducía que decía lo mismo. (Estudiante F, taller de reflexión, noviembre 2013)

De igual modo:

Yo considero que sí ha mejorado, y que se ha mejorado el avance de las otras compañeras, porque ya no utilizamos tanto el diccionario, sino que nos basamos en el texto en español y vamos memorizando los términos y el vocabulario que poco a poco vamos aprendiendo. (Estudiante F, entrevista 1, noviembre 2013)

Ello se justifica en la medida en que los procesos de control del vocabulario en lengua extranjera se benefician de ambos procesos lectores en dichos idiomas, puesto que el estudiante asume como punto de referencia el texto en su lengua materna, y al ser el texto en lengua extranjera nuevo y poco comprensible, tratará de establecer un vínculo con éste a partir de su lengua materna.

Lo anterior se ilustra en palabras de en las palabras de Covadonga & Seré (2001, p. 72) para quienes “las inferencias por similitud de formas, son específicas de las lenguas próximas, se apoyan en la transparencia o proximidad léxica”.

Además es importante tener en cuenta que las estudiantes en cuanto al ítem aquí descrito se desempeñaron con precisión dado que ellas la asumieron como una lectura más globalizante mientras que la lectura en inglés la asumieron como una lectura más específica.

Así se confirma cuando:

Yo pienso que el texto en español era más como una idea general del tema y el texto en inglés era como algo más explícito o de pronto algo que ya adentraba más en el tema pero si pienso que ayudo bastante en la inferencia en el texto en inglés. (Estudiante A, entrevista noviembre 2013)

De igual modo, se denota que las estudiantes realizaron procesos retrospectivos a la lectura en español al realizar inferencias en inglés, puesto que, la mayoría de los textos estaban estrechamente relacionados entre sí, es decir se presentaron mayores coincidencias entre los mismos.

Así lo indica una de las participantes al afirmar que: “para complementar, la ventaja era que los textos se relacionaban entonces mirábamos las semejanzas y nos daba más fácil la lectura en inglés” (Estudiante F, entrevista noviembre 2013).

Además:

Yo puedo decir que me sentí cómoda, que me pareció fácil, yo lo que hice fue comparar yo miraba el texto en español y luego el texto en inglés y parecían muy similares y de allí deduje las palabras y lo entendí me pareció pues sencillo. (Estudiante G, diario de campo, noviembre, 2013)

Estos procesos de semejanza textual parecen ir más allá, puesto que las inferencias en inglés retoman varios aspectos de la lectura en español. Una de las participantes a este respecto afirma que:

En este caso aunque yo tenía una noción de algunas enfermedades aunque casi todas las enfermedades se producen por malos hábitos de higiene y porque son provocadas por bacterias y gérmenes, me basé en la lectura en español, porque esta respuesta estaba muy explícita en el texto en español entonces la copié del texto en español para la inferencia en inglés. (Estudiante B, diario de campo, noviembre 2013). Además Covadonga & Seré (2001, p.73) indican que:

En lenguas extranjeras, los procesos inferenciales son más complejos y están en constante interacción y el lector no solamente activa las inferencias formales y elaboradas que construye a partir del contexto y de sus conocimientos del mundo sino que se concentra también en las necesarias. Recurre a estos tres procedimientos inferenciales como estrategias fundamentales de la lectura y para ello se apoya en la similitud y en las marcas paratextuales, ortográficas, léxicas y sintácticas, para deducir un significado posible.

Lo anterior puede explicarse en dos sentidos, uno de ellos es que la semejanza entre los textos permite que el conocimiento sea lo suficientemente ampliado para ser extrapolado al proceso de inferencia en inglés, es decir una información que aparece explícita en el texto en español, se convierte en la extensión de una respuesta en inglés. Y el otro aspecto es que la semejanza textual permite que el estudiante asuma la estrategia aprendida desde comprensión de lectura en español y su proceso de inferencia.

Ejemplo de ello se ilustra a continuación “primero hicimos un trabajo de comparación entre los textos, y si nos pareció más fácil porque al menos ya sabíamos de lo que nos iban a decir sobre las redes sociales, el Facebook etc.” (Estudiante C, taller reflexivo, sesión 10, diciembre 2013).

Otro de los aportes a este respecto indica que: “creo que el texto en español, nos facilitó mucho la inferencia del texto en inglés, porque como era en español, uno entendía más y se podía establecer relación a partir las cosas parecidas” (Estudiante F, Taller reflexivo, diciembre 2013).

De este modo las inferencias que las estudiantes realizaron, debieron pasar por un proceso de reconstrucción de un sentido textual que se encuentra en inglés pero con base en información que ellos conocen desde el texto en español, es decir éste último se utilizó como un punto de referencia para la inferencia en inglés.

En este sentido entonces, Covadonga & Seré (2011, p.73) indican que: “las inferencias elaboradas se sitúan en el nivel contextual general y su activación está estrechamente relacionada con el universo extra verbal y con el lugar que la inferencia ocupa en el texto.”

Esta condición antes descrita en el sentido de ser un tema conocido para el lector desde el contexto rico conceptualmente, sumado a una lectura en lengua materna que confirma conocimientos previamente adquiridos, indica que las inferencias que se podrían realizar entre inglés y la lectura en español serían de corte global, puesto que el lector al no incrementar sus conocimientos realiza inferencias en inglés a partir de lo que supone que ha comprendido de la lectura en español.

A lo anterior se suma que las estudiantes participantes consideraron que los textos eran complementarios, y presentaban semejanzas, ello incide en los procesos de comprensión para ambos casos, sin embargo, el proceso de inferencia en inglés con relación a la comprensión de lectura en español se presentó más a nivel de un enriquecimiento conceptual, puesto que en la lectura en español había varios conceptos novedosos con definiciones para las participantes, esto indica que la lectura en español está funcionando como una temática que recién se instaura en la memoria del lector por lo tanto no permite las funciones inferenciales desde la lectura en dicho idioma. Ello señala que las inferencias de clase local y global obtengan los mayores porcentajes de inferencia.

Lo anterior en consonancia con León (2001, p.2) en sus líneas “Otro subgrupo de inferencias elaborativas lo forman las inferencias dirigidas a mantener la coherencia global, que suelen conectar partes de la información del texto muy separadas y que no están en la memoria operativa en un mismo momento.”

Significando entonces que a partir de la coherencia local, es decir la comprensión de los elementos constituyentes del sentido del textos desde el español, aporta notoriamente en los procesos de inferencia en inglés, puesto que se requiere que el conocimiento en lengua materna sea sólido a partir de la comprensión de lectura, para poder desarrollar inferencias en inglés desde la memoria operativa del lector. Ello significa que los estudiantes encuentran significaciones análogas entre segmentos breves del texto, de manera local principalmente en textos estructuralmente muy semejantes entre sí.

Conclusiones

A continuación se presentarán los resultados obtenidos de esta investigación y la incidencia de la comprensión lectora en español como lengua materna sobre los procesos

lectores e inferenciales en inglés con relación a la lengua extranjera, de igual modo se observarán los aspectos resueltas con relación a la pregunta investigativa planteada al inicio de la investigación y el logro de los objetivos de la investigación.

5.1 Logros de la Investigación

En un contexto fluctuante de información letrada la cual es necesario adquirir, comprender y aplicar, es importante brindar desde el mundo académico, a nuestros estudiantes las estrategias necesarias para que ellos puedan asirse de las mismas con el fin de poder desempeñarse mejor en el mundo académico y laboral.

Tales estrategias no solamente le permitirán al lector apropiarse de los elementos escriturales de su cultura, para ser partícipe de la misma sino que también le permitirá, por medio de la lectura ser integrante activo de la misma, al comprender que en la captación y la comprensión de mensajes implícitos en los textos, está captando el mundo interior de alguien que escribe y de viva voz plasma en el papel un microcosmos de información.

Por ello es importante, comprender como se da el desarrollo de estrategias inferenciales que lleven a los lectores a una comprensión de lectura a profundidad, donde no solamente existan unas habilidades apropiadas para la comprensión sintáctica de elementos lingüísticos, que dada su importancia ayudan a configurar un mensaje pero que a veces dejan al lector solamente en la parte externa del texto, perdiéndose un componente importante del texto, el mensaje implícito del mismo.

En cuanto a la pregunta de investigación planteada en la investigación con relación a ¿Qué relación existe entre las inferencias en la comprensión lectora en español, como lengua materna para la comprensión de textos análogos en inglés; como lengua extranjera en los estudiantes de pregrado de la Facultad de Química Farmacéutica en la Universidad

de Antioquia; sede Medellín?. Se indica que en esta investigación se logra obtener una respuesta satisfactoria ya que los procesos de inferencia que los participantes llevaron a cabo en la comprensión de lectura en español, si presentaron una relación muy estrecha, tomadas éstas como un punto de partida para la comprensión de los textos análogos que se les presentaron en inglés y sus inferencias en dicho idioma. Desde el español se aprecia especial énfasis en las inferencias de coherencia global y local, las cuales fueron observadas como una introducción o resumen a las temáticas de los textos en inglés, y fueron de gran utilidad en los procesos locales de la comprensión de textos en inglés.

Con respecto a los objetivos específicos, en cuanto al reconocimiento de la incidencia de los procesos de inferencia en el español como lengua materna sobre el inglés como lengua extranjera, se obtuvo de modo positivo que la inferencia en la comprensión de lectura en español, tiene una incidencia notable en los procesos de comprensión de lectura en inglés, dado que los estudiantes adquieren estas inferencias como una estrategia que aprenden a implementar desde el español y en varios de los casos fue replicada, en varios de los textos.

Ello en cumplimiento con los logros para el segundo objetivo de esta investigación puesto que las estudiantes presentaron especial énfasis, como se mencionaba en las inferencias globales desde el español para el desarrollo posterior de inferencias retroactivas y proyectivas en inglés. En cuanto a los procesos de inferencia en inglés a partir de la comprensión de lectura en español, este proceso fue posible apreciarlo desde lo conceptual con relación a la temática, del cuidado personal, y en el tema de las redes sociales en estos temas las participantes acudieron primordialmente al texto en español, para la realización de inferencias en inglés, puesto que como se mencionaba líneas más arriba, el texto en

español, se observó como una idea general de la información que se presentaría en inglés, en otros casos la lectura en español sirvió con una fase de apoyo en la adquisición del vocabulario.

A modo de cierre, el trabajo en esta investigación permitió resaltar la importancia de los procesos de comprensión de lectura análogos entre idiomas, para este caso entre inglés y español. Lo cual dará como resultado que los estudiantes puedan adentrarse en la información implícita del texto, desde luego que a mayor afinidad entre los idiomas origen y meta el proceso lector será menos complejo, en términos de manejo de vocabulario, pero es más enriquecedor en la medida en que partiendo del conocimiento universal del lector, éste puede mediante la transposición entre idiomas, procesos de inferencia más enriquecedores.

Recomendaciones

Un proceso de comprensión de lectura en cualquier idioma, es un proceso de apropiación de contenidos, y de ajuste al mundo interior propio del lector; según lo anterior, resulta de fundamental interés, la implementación y desarrollo de estrategias de lectura que conduzcan a la descripción anterior.

Ello implica un trabajo conjunto de los docentes no solamente de comprensión de lectura sino también de los docentes de las áreas afines en las cuales los estudiantes están presentes diariamente, pues éstas representan contexto rico en información que servirá de apoyo para los procesos lectores de los estudiantes. . Además de propiciar una formación

más integrada de los saberes e interdisciplinar que permita realizar inferencias entre estos conocimientos análogos.

De igual modo, los docentes de idiomas extranjeros, con especial énfasis en inglés, para este caso particular, deben fomentar la comprensión de lectura en lengua extranjera sin perder de vista los procesos análogos lectores que los estudiantes realizan en español como su lengua materna dentro del contexto en el cual se desempeñan, puesto que la información que tales contextos poseen, representa una fuente valiosa de información que sirve de apoyo vital para la selección de temáticas de lectura tanto en español como en inglés.

Es importante de igual modo, comprender que la lectura en lengua extranjera, representa un proceso complejo pues debe ajustar no solamente los códigos que desconoce sino que debe comprender a través de un texto, una cultura que se plasma en él, por lo tanto es importante que los docentes comprendan que cuando tienen un texto en sus manos, tienen una visión, un concepto o una historia de vida, y que por lo tanto es importante fomentar a mayor profundidad los procesos de inferencia en la comprensión de lectura.

Anexo . Consentimiento informado**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Soy Marta Liliana Mejía García, identificada con c.c. 43746250 estudiante de la maestría de Educación; línea cognición y creatividad, mi Asesora es Teresita María Gallego de la Facultad de Educación.

Actualmente deseo realizar una investigación en la Universidad de Antioquia para conocer las prácticas de comprensión lectora en lengua extranjera; caso inglés con base en la comprensión de lectura en lengua materna, en los estudiantes del pregrado universitario en la Universidad de Antioquia, sede Medellín.

El objetivo de esta investigación es analizar la relación que existe entre las inferencias en la comprensión lectora en lengua materna; caso español para la comprensión de textos análogos en lengua extranjera; caso inglés en los estudiantes de pregrado de la facultad de Química Farmacéutica en la Universidad de Antioquia; sede Medellín

Como investigadora me comprometo a mantener la confidencialidad de la información que me brinden, la cual sólo será utilizada con fines académicos y nunca serán identificadas las personas que participen, se les asignara un nombre ficticio, protegiendo su privacidad.

La información será grabada y luego transcrita y se dará a conocer solo a quienes participen de la investigación.

Los resultados de la investigación serán conocidos primero por usted y posteriormente, serán comunicados en publicaciones científicas y en eventos académicos.

Su participación será totalmente voluntaria y puede retirarse en el momento que lo desee sin que esto implique ningún perjuicio para usted o su familia. Al participar en esta

investigación no recibirá ningún beneficio de tipo material o económico, ni implica una relación contractual con la investigadora o las instituciones a las cuales pertenezca.

Yo _____ a través de la firma de este documento aseguro que se me ha dado información precisa y suficiente sobre esta investigación, se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado y por ello participo libre y sin coacciones, asumiendo voluntariamente la participación y los beneficios sociales que de ella se generen.

En constancia firmo:

Firma y cédula.

Ciudad y fecha: _____

Si tiene alguna duda comuníquese a los teléfonos: 2195744/2195783

Referencias Bibliográficas

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L
- Aravena, S. (2004). *Noción de inferencia y procesamiento inferencial en personas con daño cerebral*. España: Onomázein.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Madrid: Paidós
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. New York: Narcea S.A ediciones
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo Cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. Buenos Aires: *Lectura y Vida*, 25 (2).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- Cassany, D., Luna, M y Sanz, G. (2007): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta
- Cassany, D. (2010). *Sobre las inferencias en ELE1 y ELE2*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2011). *Huellas del texto en la escritura del Español como L2*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Cisneros, M., Olave, G. & Rojas, I. (2012). *Como mejorar la capacidad inferencial en los estudiantes universitarios*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Concepción: Universidad del Bío Bío. *Revista Theoria*, 14 (1), 61-71. ISSN 0717-196X
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Covadonga, A. & Seré, A. (2001). *La lectura en lengua extranjera, el caso de las lenguas románicas*. Hamburgo: Buske. ISBN: 3-87548-295-6.
- Crowder, R. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial
- DeVillar, R., Faltis C., & Cummins J. (1994.) *Cultural Diversity in Schools: from Rhetoric to Practice*. New York: State University of New York Press.
- Dubois, M. (1984). *Algunos interrogantes sobre la comprensión de lectura*. En: *Lectura y Vida*. 5(4).
- Dubois, M. (2011). *Lectura y escritura en las aulas de educación superior*. Universidad de los Andes, Mérida: *Legenda*, 15 (12), 135-147. ISSN 1315052
- Escudero, I. (2004). *Procesamiento de inferencias elaborativas en la comprensión del discurso y según el tipo de texto*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Escudero, I. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora. Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas*. Madrid: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (7).

- Escudero, I. & León, J.A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. Valparaíso: *Revista Signos*, 40 (64), 311-336.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.
- Galeano, M.E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Medellín: La carreta editores.
- Goodman, K. (1984). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y desarrollo*. En: Ferreiro & Gómez. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.13-27). Coyoacán, México: Siglo XXI editores.
- Goodman, K. (2002). El proceso de lectura, consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En: Ferreiro, E. & Gómez, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Goodman, K. (2003). *On the evolution of Reading*. United States: Lois Bridges
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. Lima: *Persona*, (1), 43-65.
- González, M. (1999). *El taller de los talleres*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- González, M. T. (2005). *Comprensión Lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*. (Tesis doctoral). España: Universidad de Granada. Facultad de Psicología Evolutiva y de la Educación.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-95.
- Gutiérrez, M. & Carreiras, M. (1991) Metodología de la investigación de las inferencias en el aprendizaje de textos. España: Revista Qurrriculum, (1-2), 107-112. ISSN 1130-5371.
- Henao, O. (2001). Competencias lectoras de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. Medellín: *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 1 (16), 45-67.
- Hurtado, R., Serna, D. & Sierra, L. (2001). *Lectura con Sentido. Estrategias Pedagógicas para mejorar la comprensión*. Copacabana: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.
- Irrazabal, N. (2010). La comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios: La función del conocimiento previo. [En línea], *Revista de Psicología*, 6 (12), 7-21. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/compression-textos-expositivos-estudiantes-universitarios.pdf>
- Jiang, X. & Grabe, W. (2011). Skills and strategies in foreign language reading. In: Y. Ruiz de Zarobe and L. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Reading in a foreign language/La lectura en lengua extranjera* (pp. 2-31). Spain: Portal Education.

- Jouini, K. (2004) Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas*, (13), 96-115. ISSN: 1576-7809
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kabalen, M. & Sánchez, M. (1997). *La lectura analítico-crítica: Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. México: Trillas
- León, J.A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso un análisis para su estudio e investigación. Valparaíso: *Revista signos*, 34 (49-50), 5-10.
- León, J.A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- León, J. & Pérez, O. (2003). Taxonomías y tipos de inferencias. En J.A. León (Coord.), *Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender*, (45-68). Madrid: Pirámide.
- León, J. & Escudero, I. (2008). *Procesamiento de inferencias según el tipo de texto*. Madrid: Universidad autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/LEON%20Y%20ESCUADERO.pdf>
- León, J.A, Solari, M., Olmos, R. & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social: un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea del resumen oral. Murcia: *Revista de investigación educativa*, 29 (1), 13-42.

- Lerner de Z., D (2001). *Leer y escribir en la Escuela*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- López, G. & Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel del sujeto en el aprendizaje significativo*. Cátedra UNESCO. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Madrigal, E. (2008). Criterios que comporta la lectura especializada en lengua extranjera: una reflexión desde la pedagogía y los estudios discursivos. Recuperado de <http://relinguistica.azc.uam.mx/no005/04.htm>
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Madrid: Universidad Complutense.
- Martínez, E., Díaz, N. & Rodríguez, D. (2011). *El andamiaje en los procesos de comprensión lectora universitarios*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Martínez, M (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos, perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle. ISBN: 958-670-202-2
- Martínez, M. (2004). *El procesamiento multinivel del texto del texto escrito: ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?*, Cali: Universidad del Valle.
- Cisneros, M., Olave, G. & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora de la teoría a la práctica en la educación superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. ISBN: 978-958-722-054-4

- Marmolejo, F., Elosúa M., Gygax, P., Madden, C. & Mosquera, S. (2009). Reading between the lines: The activation of background knowledge during text comprehension. *Pragmatic and Cognition*, 17(1), 77-107.
- Mejía, M. (2014). *Notas de campo de un texto borrador*. Medellín.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Colombia bilingüe. Al tablero, (37). Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>
- Montenegro, L., Haché, A. (1997). Una investigación para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: tiempo de lectura. En: M.C. Martínez. (Ed). *Los procesos de la lectura y la escritura*, (43-57). Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Muñoz, J. & Vargas, V. (2007). *Comprensión lectora como lengua materna y en inglés como lengua extranjera en los colegios de Bogotá*. Santa fé de Bogotá.
- Ochoa, S. & Aragón, L. (2005). *Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo de los estudiantes universitarios*. Cali: Universidad Pontificia Javeriana.
- Osorio, A. & Mejía, D. (2004). *Incidencia de la lectura comprensiva de los estudiantes recién egresados a la Facultad de Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones, de la Universidad de Manizales, en el rendimiento académico de las matemáticas*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Pipkin, M. (1999). Diálogo con el texto. En: Martínez, M. *Procesos de comprensión y de producción de textos académicos expositivos y argumentativos*, (165-202). Cali Colombia: Cátedra Unesco para la lectura y la escritura.

- Puchmuller, B., Puebla, M. & Arias, S. (2002). *El conocimiento previo y los procesos cognitivos en la lecto-comprensión de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Universidad de San Luis Potosi.
- Rogoff, B. & Correa, M. (2002). Cultural research has transformed our ideas of cognitive development. *International Journal of cognitive development*, 29 (1), 1-4.
- Ruiz de Zarobe, Y. & Ruiz de Zarobe, L. (2011). *La lectura en lengua extranjera*: España. Publidisa
- Sierra, F. (1998). *Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social*. México: Ed. Pearson.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de Comprensión lectora*. Barcelona: Editorial Graó.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación social cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ugarriza, N. (2006) La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo: Lima: *Persona*, (9), 31-75.
- Universidad Nacional de Colombia. (2012). *Informe resultados pruebas Saber Pro*. Medellín: Dirección Académica.
- Usma, J. & Álvarez, V. (2014). El bajísimo nivel de inglés de los admitidos en 2013: un reto para la Universidad y una tarea pendiente para las administraciones en la

región. *Alma Mater*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaAlmaMater/secciones/investigacion/2013/>

Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y. & Linderholm, T. (1998). The landscape model of reading: Inferences and online construction of a memory representation. In H. van Oosterndorp & S. Goldman (Eds.). *The construction of mental representations during readings*. (pp.71-98). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Viramonte de Ávalos, Peronard, Macker *et al.* (2004). *Comprensión lectora –Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales-*. Buenos Aires: Colihue.

Wolcott, H. F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En: H. M. Velasco, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada. *Lecturas de antropología para educadores*, (127-144). Madrid: Trotta.