

ACERCAMIENTO AL FUNCIONAMIENTO MENTAL DE LA INFANCIA DURANTE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

APPROACH TO CHILDHOOD MENTAL FUNCTIONING DURING READING COMPREHENSION

ALEXANDRA CAJAMARCA

Psicóloga, maestrante en atención integral a la primera infancia.
Amplia experiencia en ejecución de proyectos en educación inicial.
Coordinadora pedagógica del programa formativo dirigido a agentes educativos en primera infancia en Fundación Carvajal.
alexandracajamarca@gmail.com

Resumen

El presente texto presenta una propuesta de acercamiento al funcionamiento mental de un niño que se enfrenta a la comprensión del discurso escrito. Para ello, es importante mencionar que la revisión realizada parte de un modelo constructivista basado en los planteamientos realizados por Piaget y Vygostky, donde se considera que para lograr generar conocimiento o llegar a la resolución de una situación, en este caso comprender un texto, el sujeto debe lograr un proceso de equilibrio entre la información proporcionada por la experiencia (texto) y las estructuras internas del pensamiento del sujeto, mediante la acomodación y asimilación entre los diferentes contenidos. Entonces, para lograr la comprensión de un texto escrito los seres humanos utilizamos procesos inferenciales, entendidos como argumentos que no aparecen de manera explícita en el texto, pero que son capturadas gracias a los recursos mentales del sujeto, por lo que el artículo pretende abordar conceptualmente dicho proceso.

Palabras clave

Acomodación, asimilación, comprensión de lectura, construccionismo, discurso escrito, estructura interna de pensamiento, inferencias.

Abstract

This text presents a proposal for an approach to the mental functioning of a child who faces the understanding of written discourse. For this, it is important to mention that the review carried out starts from a constructivist model based on the approaches made by Piaget and Vygostky, where it is considered that in order to generate knowledge or reach the resolution of a situation, in this case, understanding a text, The subject must achieve a process of balance between the information provided by the experience (text) and the internal structures of the subject's thought, through accommodation and assimilation between the different contents. So, in order to understand a written text, human beings use inferential processes, understood as arguments that do not appear explicitly in the text, but are captured thanks to the subject's mental resources, which is why the article aims to conceptually address said process.

Keywords

Accommodation, assimilation, constructivism inferences, internal structure of thought, reading comprehension, written discourse.

En términos generales, el lenguaje puede ser concebido como un sistema de representación que brinda a los seres humanos la posibilidad de constituirse como sujetos simbólicos. Además, sostiene una estrecha relación con la configuración del pensamiento, pues brinda un escenario para la representación de la realidad, sin embargo, esta no es una característica inherente solo al lenguaje sino a cualquier sistema de signos. La intención de este texto es realizar un acercamiento conceptual al funcionamiento mental de la infancia durante la comprensión de lectura.

Lectura: Comprensión e inferencias

Para iniciar se aborda el tema de la comprensión lectora y los procesos inferenciales involucrados en ella, como un marco conceptual desde el cual comprender la lectura en su dimensión discursiva.

Noción de lectura

Para realizar un acercamiento a la definición de lectura, se tiene en cuenta la existencia de dos modelos explicativos: uno que parte de las teorías de la información (Singer, 1994; García M., Gárate, Elosuá, Gutiérrez, Luque, 1999; Van Den Broek, 1994), donde la lectura ha sido comprendida como un proceso de decodificación o una serie de descomposición de fonemas y sílabas; esta interpretación de la lectura parte de una concepción psicolingüística tradicional. Desde este modelo, la enseñanza de la lectura se establece a partir de una descomposición lingüística creciente en dificultad, iniciando en las vocales, continuando con las consonantes y acompañando ambas, iniciando la palabra escrita con la letra estudiada (Orozco, 2003). Sin embargo, actualmente se reconoce un nuevo modelo explicativo en el cual la lectura es más que una descomposición del sistema convencional de la escritura.

En este segundo modelo psicolingüístico, inspirado en los desarrollos conceptuales de la semiótica discursiva, se propone que la coherencia de un texto está dada a partir de las hipótesis e inferencias que el lector realiza en una actividad cooperativa con el texto, pues:

[...] El texto está plagado de espacios en blanco y de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él y solo en caso de extrema pedertería y extrema preocupación didáctica o de extrema represión el texto se complica con redundancias y especificaciones ulteriores (hasta el extremo de violar las reglas normales de conversación). En segundo lugar, porque a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con una margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar (Eco. 1993, p. 76).

De esta manera, el texto no está completo por sí solo, requiere de la existencia de un lector que pueda extraer del texto su *potencialidad significativa*, es decir, un lector que realiza procesos de significación (Orozco, 2003). Por su parte Eco propone al *lector modelo*, como una estrategia predictiva que el autor empírico -es decir, quien escribe el texto- hace del lector, instaurándolo dentro de su producción. Este *lector modelo* es la representación que el autor empírico hace del enunciatario, en función del cual escribe su texto. Sin embargo, un texto requiere de la existencia de un lector -el lector empírico- que entre en cooperación con él. Este lector empírico, aunque no es idéntico al lector modelo propuesto por el autor, debe tener ciertas competencias que le permiten cooperar con el texto. Así, este acto cooperativo, implica que el sujeto organice una serie

de estrategias que le permitan dotarlo de significado: el lector tendrá que realizar procesos inferenciales y configurar una estrategia que le permita acceder a la significación propuesta en el texto y no siempre explícita y a una representación del autor. Dicha representación parte de otra estrategia que utiliza el autor empírico, instaurándose dentro del texto como *autor modelo*, a través del lector modelo que propone. Además, tanto autor como lector empíricos poseen un conocimiento compartido que parte de un referente cultural común, que los sitúa en un ámbito social que, aunque no interaccionen en un espacio y tiempo determinados, lo hacen a partir del texto. Es así como se constituye la esencia cooperativa del texto.

A partir de lo anterior, es posible comprender cómo la lectura no solo involucra procesos de decodificación del texto, sino una serie de procesos psicológicos -de tipo interpretativo- que son necesarios para la comprensión de este, y que tienen lugar en el sujeto. Por lo que conduciremos nuestro interés al *lector empírico*, quien hace posible los actos cooperativos con el texto y, por lo tanto, realiza las inferencias.

Desde lo anterior, es posible decir que la lectura es un proceso que implica la comprensión de elementos implícitos dentro del texto: la lectura como un proceso de comprensión del discurso escrito. Por lo que resulta indispensable abordar el concepto de comprensión como el eje principal de la lectura.

A continuación, se expondrá dicho concepto haciendo énfasis en la comprensión lectora y en seguida nos referiremos a los procesos inferenciales que el sujeto puede realizar durante la lectura.

¿Qué es la comprensión?

De manera general *comprender*, desde una perspectiva culturalista, es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe (Perkins, 1999); es decir, que un sujeto que comprende hace uso de su almacén de conocimientos y su actuar rutinario, acomoda-

do de tal forma que puede aplicarlo a distintos contextos, introduciendo un criterio de desempeño flexible: un sujeto que, para comprender, usa su “almacén” de conocimientos como referentes que cobran un sentido particular a partir de la propia experiencia.

En este orden de ideas, se supone que la comprensión implica también un acceso previo a la convencionalidad. En el caso de la infancia, sin hacer referencia necesariamente a la escolarización, hay procesos previos de interacción, donde otros -representantes de la cultura- han hecho una presentación de esta al niño, lo que le ha permitido organizar un conocimiento previo del sistema de signos específico de su cultura. Dicho proceso, se supone, sucede durante la adquisición del lenguaje, donde estas convenciones lingüísticas se negocian paulatinamente en la socialización (Bruner, 1983). De esta manera, el niño accede a un conocimiento general del lenguaje, en sus aspectos, léxicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos que se irán complejizando.

Comprensión lectora

Según Rumelhart (1997), en la lectura la comprensión está organizada mediante esquemas básicos y particulares, que vinculan procesos de asignación de sentido. Este proceso implica que un individuo configure explicaciones (hipótesis e inferencias) que ofrecen un esclarecimiento de los aspectos del texto que no están explícitos. En palabras de Rumelhart (1997):

Los esquemas son como teorías en otro sentido importante. Una vez que han tenido un éxito moderado, las teorías se convierten en una serie de predicciones de acontecimientos no observados. No se llevan a cabo todos los experimentos. No se hacen todas las observaciones posibles. En lugar de esto, usamos nuestras teorías para hacer inferencias con cierta seguridad sobre los elementos no observados. Lo mismo sucede con los esquemas. No necesitamos observar todos los as-

pectos de una situación antes de mostrarnos dispuestos a asumir que una configuración específica de esquemas ofrece una explicación satisfactoria para esta situación. Una vez que hemos aceptado una configuración de esquemas, ellos mismos proveen una riqueza que va mucho más allá de nuestras observaciones (pp. 28-29).

Así, el sujeto posee un almacén de esquemas a los que recurre durante la lectura; entonces, este lector comprende un texto cuando realiza la configuración esquemática *adecuada*, situando la comprensión fuera del texto, como una elaboración particular. En este punto es importante establecer una relación entre lo propuesto por Eco y Rumelhart, pues ambos reconocen la insuficiencia del texto y la necesidad de un lector que pueda completarlo. Entonces, la comprensión lectora está atravesada por procesos inferenciales y de formulación de hipótesis, que no están necesariamente determinados por la decodificación del sistema de signos propios de una cultura, pero en los cuales el niño tiene una participación constante en la que se requiere de una integración de estrategias que sí están estrechamente relacionadas con su propia experiencia. De ese modo, la comprensión implica competencias particulares que han sido puestas en juego para establecer una clara relación entre una propuesta novedosa y los esquemas de conocimiento que el niño posee. A partir de esto, podemos decir que, durante la lectura, estas competencias particulares le permitirán al niño establecer actos cooperativos con el texto.

Es importante señalar que Rumelhart (1997) propone, en su teoría sobre la comprensión textual, que existen tres razones por las que un sujeto puede tener una “mala comprensión”. La primera se refiere a que los lectores no poseen los “esquemas apropiados” por lo que es difícil llegar a la comprensión del concepto comunicado. La segunda se refiere a que las “claves” proporcionadas por el autor no son suficientes para activar los esquemas de conocimiento del sujeto, pero si existiesen claves

adicionales, podrían llegar a la comprensión. Y, finalmente, los sujetos pueden llegar a una interpretación que no corresponde con la interpretación que el autor pretendía, lo que indica que el sujeto comprende el texto, pero no comprende al autor.

Entonces, las inferencias y la formulación de hipótesis son mecanismos cognitivos que le permiten al sujeto elaborar las ideas que complementan el texto, durante y después de la lectura.

Las inferencias

Las inferencias son aquellas proposiciones y argumentos que permiten la comprensión de un texto completo a partir de la elaboración de proposiciones que no aparecen de manera explícita en el mismo. Para Singer (1994) son aquellas *ideas no incluidas en el mensaje, pero capturadas por la representación interna del mismo*. Al respecto, Orozco (2003) propone que las inferencias tienen una estrecha relación con la comprensión a tal punto de equipararlas, recordando la propuesta de García M. et al. (1999): “Quiero referirme en primer lugar y de manera general a los procesos inferenciales debido a su estrecha relación con la naturaleza de la *comprensión, razón por la que no resulta descabellado afirmar que comprender es inferir (la cursiva es propia)*” (p. 86). Estas se diferencian de la formulación de hipótesis, principalmente porque las segundas funcionan como anticipaciones al texto, mientras que los procesos inferenciales suceden durante la lectura. En palabras de Orozco (2003), el niño debe confrontar sus interrogantes con los acontecimientos que el texto presenta.

Para una clasificación de las inferencias, se partirá de las propuestas realizadas desde las teorías del procesamiento de información (García M. et al., 1999; Singer, 1994). De acuerdo a Singer, los procesos inferenciales se dividen de acuerdo con su aparición en la lectura de esta manera: inferencias puente que tienen lugar durante la lectura y son aquellas que permiten dar al texto una coherencia local, permitiendo

anudar unas partes del texto con otras; y las inferencias elaborativas que tiene la función de reconstruir un texto luego de la lectura. Otra clasificación que se propone desde este modelo es la realizada por García M. *et al.* (1999), estos autores coinciden en que las inferencias se dividen de acuerdo con su aparición en la lectura, lo hacen en dos grandes grupos: inferencias de coherencia local e inferencias de coherencia global, como se presenta a continuación:

Inferencias de coherencia local

Inferencia referencial: Una palabra o una frase se une referencialmente a un elemento previo del texto. Por ejemplo: María caminaba por el parque en la mañana. Ella disfrutaba del paisaje matutino; la palabra ella hace referencia a María, el sujeto de la oración.

Inferencia puente: Son aquellas que permiten la conexión entre unas partes iniciales del texto y otras.

Inferencia causal: La inferencia es una cadena causal entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo. Por ejemplo: Juan se golpeó en la pierna mientras jugaba con su amiguito Pedro, cuando llegó su mamá él se puso a llorar.

Inferencia de coherencia global

Inferencia metasupraordenada: Son aquellas inferencias donde el lector establece una relación entre la meta del personaje y sus acciones intencionales. Por ejemplo: María llamó a Juan desde el otro lado de la calle. La voz lo alertó inmediatamente. El sonido a que se hace referencia en la segunda oración es el mismo sonido emitido por María.

Inferencia temática: Como su nombre lo indica, hace referencia al tema principal que se trata en un texto.

Inferencias sobre las reacciones emocionales de los personajes: Son aquellas inferencias donde el lector puede descubrir los

estados mentales de los personajes a partir de un hecho o como respuesta a este. Los autores proponen que este tipo de inferencias no se realizan necesariamente en el momento mismo de la comprensión, sino más bien en procesos posteriores de recuperación de la información.

Inferencias elaborativas

Respecto a estas inferencias García M. *et al.* (1999) se refieren a un acuerdo en la literatura, en relación con que estas no se realizan en el acto mismo de la comprensión, sino que tienen lugar en un momento posterior de recuperación de información y reconstrucción del texto. Estas inferencias enriquecen la comprensión del texto estableciendo relaciones entre lo que está siendo leído y el conocimiento propio del sujeto.

Comprensión del discurso escrito desde un modelo constructivista

Esta propuesta se basa en un marco de referencia constructivista donde retomaremos los planteamientos de Piaget (1926, 1972) y Vygotsky (1995), situándose el punto de partida de donde se retomarán algunos conceptos básicos.

Si bien, la propuesta de Piaget podría considerarse un modelo para explicar cómo el sujeto adquiere un conocimiento de tipo lógico matemático, la interpretación de su teoría permite generar un marco de referencia del funcionamiento general de los procesos de adquisición del conocimiento. Es claro, que Piaget tampoco hizo propuestas específicas para los procesos de lectura y escritura, sin embargo, sus planteamientos nos permiten generar hipótesis sobre lo que sucede en el niño cuando se enfrenta a la lectura de un texto, por supuesto complementando esta con otras propuestas sobre la generación de inferencias (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Van Dijk, Kintsch, 1983).

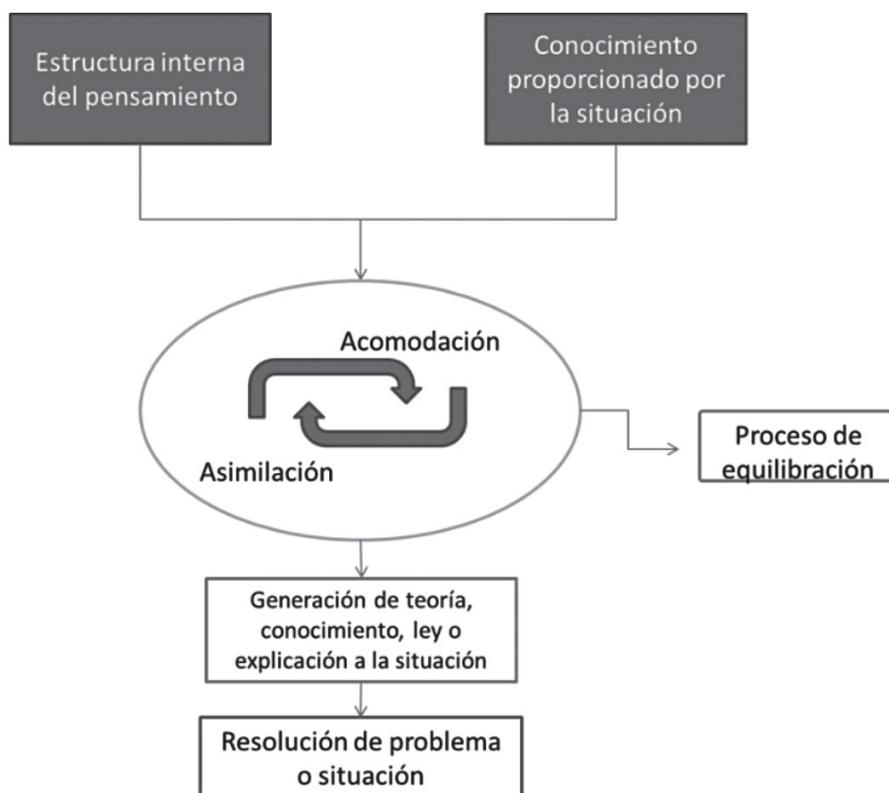
Según Piaget (1972), a lo largo del desarrollo los sujetos han organizado estructuras internas del pensamiento, mediante esquemas de conocimiento. Esto surge a partir de la experiencia

del niño con el mundo. Los esquemas de conocimiento se configuran desde un proceso de equilibración sucedido entre la acomodación y la asimilación, esto cuando el sujeto experimenta con objetos novedosos. En este proceso, el niño genera explicaciones de lo que sucede en el mundo, mucho antes de acceder a la educación formal. El tipo de conocimiento generado por el niño, así como de la naturaleza de sus estructuras, depende del momento de desarrollo en que se encuentre el sujeto. Así, alrededor de los dos años, el pensamiento del niño se configura en acciones senso-motoras, donde el niño conoce el mundo a partir de sus percepciones y genera esquemas iniciales de conocimiento. Posteriormente, el niño empieza a entender y a manejar algunos símbolos que le permiten representar objetos no perceptibles, y alrededor de los cuatro años, su pensamiento ya es objetivo-simbólico.

A partir de los siete u ocho años aproximadamente, el pensamiento del niño es de carácter operacional-concreto, siendo posible en el niño la interiorización de las acciones desde lo físico y la generación de leyes aplicables a problemas concretos o reales; el niño desarrolla esquemas lógicos de seriación, clasificación, así como conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad. Finalmente, lo anterior les permite configurar su pensamiento de forma más abstracta, logrando alrededor de los doce años, un período de operaciones formales. Aquí, el sujeto, se enfrenta a problemas hipotéticos, que no parten, necesariamente, de situaciones concretas, sino que pueden ser creadas o supuestas. Ahora bien, cuando un sujeto se enfrenta a una experiencia novedosa su funcionamiento ocurriría como lo señala la figura 1.

Figura 1.

Representación del funcionamiento mental en la adquisición de nuevos conocimientos, según teoría piagetiana



Nota: Elaboración propia. Agosto de 2010.

Como observamos en la figura 1, cuando el sujeto se enfrenta a una situación novedosa, debe incorporar los datos proporcionados por la experiencia, en las estructuras internas del sujeto. Estas estructuras internas son el resultado de los aprendizajes del sujeto a través de la experiencia a lo largo de su vida y su naturaleza está relacionada estrechamente con el momento actual de desarrollo del sujeto, pues se conforman de esquemas de conocimiento que se generan a lo largo de la vida.

Por consiguiente, cuando el niño genera conocimiento o encuentra la resolución de una situación, el sujeto debe alcanzar un proceso de equilibración, mediante la acomodación y asimilación de la información interna y externa. La acomodación consiste en un hacer físico o mental del sujeto, que le permite organizarse o acercarse a un objeto desconocido y poderlo asir o tomar. Por su parte, la asimilación es un proceso donde los esquemas previos permiten llegar o acercarse al objeto, tomarlo, acomodarlo y tener una idea de este.

Así, la exposición a una situación novedosa o la necesidad de generar explicación a un evento desconocido evoca la estructura interna que el sujeto ha adquirido tras el desarrollo. El sujeto debe procesar dos tipos de conocimiento para generar una explicación o solución a una situación: el conocimiento presente en sus estructuras internas del pensamiento y el conocimiento que le proporciona la situación.

La distinción de los tipos de conocimiento es fundamental para comprender lo que ocurre cuando un sujeto se enfrenta a la lectura de un texto. Para ello, retomaremos una precisión realizada por Vygotsky (citado por Puche, 2000) a la teoría piagetiana, pues este define, de manera más precisa, los tipos de conocimiento a los que recurre el sujeto cuando quiere adquirir un conocimiento o solucionar un problema. El primero se refiere a los conocimientos que provienen del sentido común, adquiridos en la experiencia cotidiana y el segundo se refiere a los conocimientos científicos adquiridos durante la educación formal (Puche, 2000). En definitiva,

estos tipos de conocimiento, sentido común y conocimiento científico pertenecen a las estructuras del pensamiento del sujeto mencionadas en la teoría piagetiana.

Lo anterior permite establecer la necesidad de generar una explicación acerca de lo que ocurre cuando un sujeto se enfrenta a la lectura de un texto narrativo, y busca la comprensión de este.

Resulta necesario hacer referencia a dos modelos que explican el funcionamiento mental en la comprensión de un texto narrativo. El primero es el *Modelo estratégico de an Dijk y Kintsch* (Kintsch y van Dijk, 1983), este es un modelo estratégico y de orden proposicional que puede resumirse en dos componentes esenciales: una descripción semántica del texto y un modelo de procesamiento psicosociolingüístico. De acuerdo con sus autores para lograr la comprensión de los textos escritos estos se deben organizar a partir de principios que están compuestos por proposiciones. La microestructura se elabora con una base textual en la que se focalizan relaciones entre proposiciones elaboradas de oraciones adyacentes. Por su parte, la macroestructura se refiere a las relaciones entre proposiciones que resumen el conjunto anterior de proposiciones (microestructura).

La teoría de estos autores se basa en dos supuestos principales:

1. Supuesto cognitivo: Cada vez que un autor lee un texto, construye una representación mental de su comprensión del texto, para lo cual es necesario que el sujeto posea algunos conocimientos sobre el tema leído y sobre cómo realizar el proceso de lectura. Así, para llevar a cabo su interpretación el lector deberá ejecutar un procesamiento de datos externos y, al mismo tiempo, activará y hará uso de su información interna disponible. Kintsch y van Dijk (1983), postulan un supuesto estratégico donde se atribuye a cada lector un conjunto de procedimientos cognitivos que le permiten utilizar su propio conocimiento y

la información del texto de manera flexible, dependiendo de los objetivos de la lectura y del tipo de texto

2. Supuesto contextual: Cuando el lector se enfrenta a la comprensión del texto, lo hace como parte de una situación específica y en un contexto sociocultural determinado, es decir, que la comprensión del discurso implica un evento psicosocial. Aquí se reconoce un supuesto pragmático donde el lector reconoce las condiciones contextuales del modelo de la situación que elabora, en el que se incluyen normas, valores, actitudes e interacciones como elementos de una situación de comunicación.

En segundo lugar, tenemos la *Teoría constructivista de Graesser*. Dicha propuesta está basada en la propuesta de van Dijk y Kintsch (1983), y en ella se establecen algunas decisiones operativas relacionadas con el tipo de inferencia que se genera durante la comprensión de un texto narrativo. Según esta teoría para lograr la comprensión de un discurso escrito el lector debe generar un modelo de la situación a partir de la información explícita del texto, sin embargo, este modelo situacional está limitado por tres supuestos que restringen su contenido:

1. Supuesto de satisfacción de los objetivos del lector: Supone que el lector debe plantear metas que motiven su comprensión y que lo impulsen a enfrentarse a un determinado texto (entretenimiento, búsqueda de información, etc.)
2. Supuesto de la coherencia: Los lectores buscan encontrar tanto coherencia global como local mientras leen el texto.
3. Supuesto de la explicación: El lector pretende encontrar y generar explicación a los hechos textuales que aparecen en la historia.

Para explicar lo que sucede en el caso específico del proceso de comprensión del discurso escrito, abordaremos las propuestas

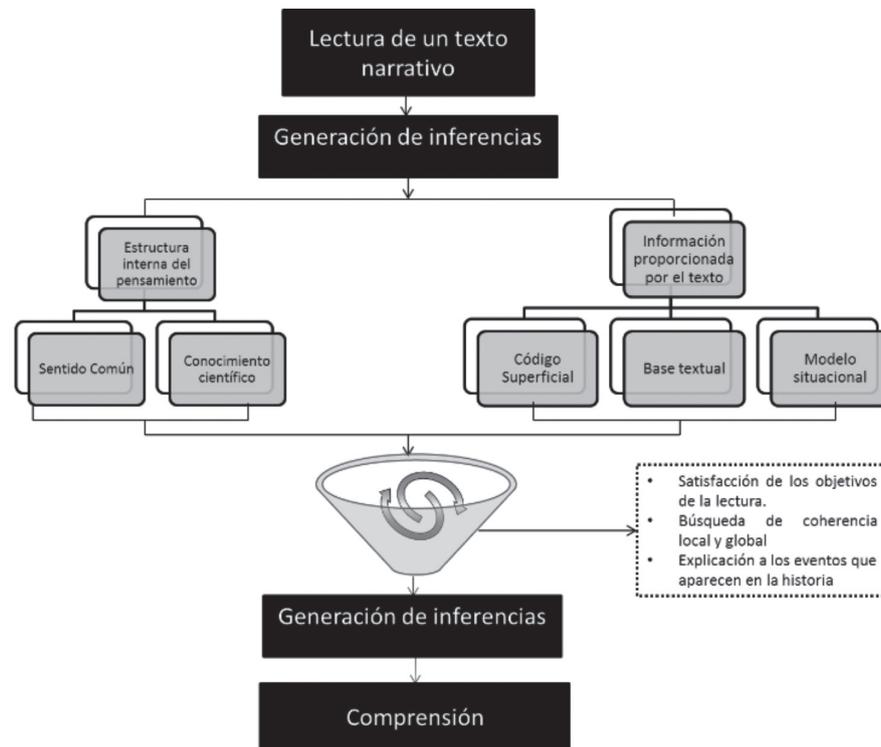
de Graesser, Singer & Trabasso (1994) y van Dijk, T., Kintsch, W. (1983). Según van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983) antes mencionadas. Ambas suponen que el lector organiza un texto escrito en proposiciones, estas de carácter micro estructural (que permiten la coherencia local) y macro estructural (que permiten la coherencia global). Esta teoría tiene dos supuestos fundamentales: el primero se refiere al funcionamiento cognitivo propio del sujeto, donde es necesario que este posea conocimiento del tema que trata la lectura, así como de las estrategias que le permitan enfrentarse a la misma; el segundo se refiere al supuesto contextual que indica que un lector comprende un texto reconociendo que este hace parte de una situación específica. Estos autores también mencionan que el texto proporciona tres tipos de información: un código superficial, una base textual y un modelo situacional.

Por su parte, Graesser *et al.* (1994), basados en la propuesta anterior, suponen que para generar inferencias, el sujeto elabora un *modelo de la situación* a partir de la información explícita del texto. Así mismo, mientras se hace el reconocimiento de palabras, frases, oraciones o combinaciones de palabras de la información explícita del texto, se activan las estructuras internas del conocimiento en el niño. Sin embargo, este modelo de la situación está limitado por tres factores que el lector determina: La satisfacción de los objetivos de la lectura, búsqueda de coherencia local y global, y explicación a los eventos que aparecen en la historia.

Propuesta de funcionamiento mental durante la lectura de un texto narrativo

Tras las revisiones realizadas, ha sido posible generar un modelo que conjuga lo antes mencionado. El objetivo es realizar un acercamiento a la comprensión de lo que puede suceder en la mente de un sujeto mientras se enfrenta a la lectura de un texto. La figura 2, muestra un acercamiento al funcionamiento mental en la lectura de un texto narrativo:

Figura 2.
Propuesta del funcionamiento mental en la lectura de un texto narrativo



Nota: Elaboración propia. Agosto de 2010.

Para lograr la comprensión de un texto narrativo, el sujeto debe recurrir a dos tipos de conocimiento: los conocimientos presentes en su estructura interna de pensamiento, es decir, los conocimientos de “sentido común” adquiridos en su experiencia vital y los conocimientos formales, adquiridos en su proceso de educación formal; así como los conocimientos proporcionados por el texto, o sea, el código superficial, la base textual del mismo y el modelo situacional generado tras la lectura.

Luego, es necesario que el niño establezca un proceso interno, donde configure ambos tipos de información y pueda generar inferencias. Sin embargo, este proceso está limitado por las necesidades del sujeto en relación con la lectura: la satisfacción de los objetivos, la búsqueda de coherencia y explicación a los hechos Graesser *et al.* (1994). Finalmente, y tras generar inferencias, el sujeto lograría la comprensión del texto.

Desde luego, las necesidades del lector, tanto de satisfacer sus metas como de generar explicaciones y coherencia, son un eje fundamental en la comprensión del sujeto, pues permite comprender los fenómenos que suceden durante la lectura al usar inferencias. Entonces, un sujeto lograría la comprensión de un texto mediante la elaboración de un modelo situacional de los hechos que aparecen en la lectura, lo que se obtiene como resultado de un proceso de integración entre el conocimiento propio y la información proporcionada por el texto. Este modelo situacional, generado por el sujeto y basado en los tres elementos descritos en el párrafo anterior, no tienen necesariamente una correspondencia con el contenido literal del texto; sin embargo, gracias a este proceso el lector puede generar inferencias, que en nuestro estudio están basadas fundamentalmente en el conocimiento de “sentido común” de los lectores.

Entonces, para lograr la comprensión, el sujeto genera inferencias a partir del modelo de la situación basado en la satisfacción de las metas del lector y la búsqueda de coherencia y explicaciones a la historia. Ahora bien, ¿la comprensión lectora depende de la capacidad del lector de seleccionar el conocimiento previo necesario y lograr articularlo con la información proporcionada con el texto, para alcanzar una comprensión cercana a los objetivos propuestos por el lector o la situación de lectura?

Referencias

- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk. Learning to use Language*. New York: W.W. Norton. [Traducción española: *El habla del niño*. Barcelona: Paidós. 1986.]
- Eco, H. (1993). *El lector modelo. Lector in Fábula*. Gedisa.
- García Madruga, J.A., Elosúa, R., Gutiérrez Martínez, F., Luque, J.L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, vol. 101, No. 3, 371-395.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.
- Orozco, M. (2003). ¿Lee el niño preescolar? En: Orozco, B. (Comp.), *El niño: científico, lector y escritor, matemático*. Cali: Artes Gráficas del Valle Editores-Impresores Ltda.
- Orozco, B. C. (2007). Aproximación al funcionamiento inferencial en la comprensión de textos narrativos en niños de primero y tercero de primaria. *Lenguaje, Cognición y Educación*, Universidad del Valle, 1-20.
- Orozco, B. y Puche, R. (2003). La inferencia en niños invidentes. Informe final. Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura. Universidad del Valle.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En Stone, M. y cols. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1926). *La representación del mundo en el niño*.
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia*. Ediciones Aguilar.
- Puche Navarro, R. (2000). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Cali: Artes Gráficas del Valle Editores.
- Rumelhart, D. (1997). Hacia una comprensión de la comprensión. En E. Rodríguez y E. Lager (Comp.), *La lectura*, Cali: Centro Editorial Universidad del Valle.
- Singer, M. (1994). Discourse inference processes. En M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 459-516). New York: Academic Press.
- Stone, M. (1999). La enseñanza para la comprensión, Capítulo 3. *¿Qué es la enseñanza para la comprensión?* En Stone, M. Buenos Aires: Paidós.
- Van Den Broek, P. (1994). Compression and memory of narrative text: Inference and coherence. En M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego, California: Academic Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. México: Paidós. Cap. 7: Pensamiento y palabra.