

Encuentro Educacional

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 20(2) Mayo - Agosto 2013: 248 - 273

La inferencia de relaciones implicadas en la interpretación de textos escritos en inglés

Elizabeth León

MSc. en Educación mención Enseñanza del Inglés.

Profesora agregado. Departamento de Idiomas Modernos.

Universidad de Oriente-Núcleo de Sucre. kawalo1@yahoo.com

Carlos Pérez

Dr. En Educación mención Currículo. Profesor titular.

Departamento de Currículm. Universidad de Oriente-Núcleo

de Sucre. kareliz1@yahoo.com

Resumen

Esta investigación permitió la evaluación de un modelo centrado en la Inferencia de Relaciones Implicadas. Se definieron categorías de: lugar, tiempo, instrumentos, objetos, roles, partes, razones, consecuencias, causas, secuencias, adiciones, comparaciones, contrastes, sinónimos y antónimos. El episteme descansó en los principios de significatividad psicológica y lógica de Ausubel. La metodología fue descriptivo-explicativa, utilizándose el Análisis de Contenido. Después de recibir el curso sobre Inferencia de Relaciones Implicadas, los estudiantes ofrecieron interpretaciones Válidas (V) y Más Válidas (MV+). Finalmente, esta inferencia ofreció posibilidades de ser aplicable a cualquier área que aborde la lectura con significatividad lógico-psicológica.

Palabras clave: Inferencia, inferencia de relaciones implicadas, aprendizaje significativo, estrategias metacognitivas.

Recibido: 25-09-2012 ~ Aceptado: 15-02-2013

The Inference of Implied Relationships in the Interpretation of Written English Texts

Abstract

This research permitted the evaluation of a model centered on the inference of implied relationships. Categories of place, time, instruments, objects, roles, parts, reasons, consequences, causes, sequences, additions, comparisons, contrasts, synonyms and antonyms were defined. The episteme was supported by Ausubelian principles of psychological and logical meaningfulness. The methodology was descriptive-explicative, using the content analysis technique. After having attended a course on the Inference of Implied Relationships, the students gave Valid (V) and More Valid (MV+) interpretations. Finally, implied relationship inference showed possibilities for application to any area that approaches the reading process with logic-psychological significance.

Key words: Inference, implied relationship inference, meaningful learning, meta-cognitive strategies.

Introducción

La lectura debe ser entendida como una actividad dinámica e interactiva que amerita el uso, por parte del lector, de estrategias meta-cognitivas necesarias para actuar de manera independiente y protagónica en el desarrollo de sus propias interpretaciones.

Cuando se asume el proceso de lectura como una relación interactiva entre el texto y el lector, se parte de la idea de que el lector construye y reconstruye significados a partir de una estructura esquemática representacional amplia, de un bagaje significativo de conocimientos previos y del desarrollo de una compe-

tencia lectora enriquecida por sus experiencias.

Esta comprensión lectora nutrida por el uso de estrategias meta-cognitivas facilita la elaboración de predicciones, la activación de razonamientos inferenciales, el establecimiento de inferencias y la verificación de las mismas. Estas inferencias pueden ser evaluadas dentro de una "escala ascendente de racionalidad", especificando cuándo unas son más válidas que otras.

La activación de razonamientos inferenciales será el resultado del uso apropiado de estrategias inferenciales de conexión textual respaldadas por un razonamiento inferencial deductivo, mientras que las

inferencias extratextuales estarán respaldadas por un razonamiento inferencial inductivo.

Entre las estrategias inferenciales que pueden ser utilizadas haciendo uso tanto de un razonamiento deductivo como inductivo, se encuentra la Inferencia de Relaciones Implicadas, la cual desarrollada a través de la identificación de sus categorías e indicadores, provee al lector de un esquema de identificación de las partes constitutivas del texto y de sus relaciones más sucesivas o próximas, y/o de la posibilidad de activación de conocimientos previos para lograr un procesamiento más profundo del texto.

El uso adecuado de estrategias metacognitivas, como las inferenciales, dependerá no solo de la competencia del lector en cuanto al uso de éstas, sino también de la significatividad psicológica y lógica de los materiales de lectura, referidas éstas a la posibilidad de activación de conocimientos previos en el lector y a la relación lógica de las ideas expresadas en los textos.

Justamente, la presente investigación centra su interés en el abordaje de las estrategias metacognitivas mediante el estudio, evaluación y aplicación de un modelo de razonamiento centrado en la categoría inferencial de relaciones implicadas, alimentado por los principios epistémicos de significatividad psicológica y lógica propuestos por Ausubel (1989) para el desarrollo de un aprendizaje signifi-

cativo, específicamente de la lectura en los cursos básicos de la Universidad de Oriente.

Finalmente, se propone un cuerpo de conclusiones y recomendaciones producto de la evaluación y aplicación del modelo, las cuales pueden ser utilizadas por estudiantes y docentes del área de inglés básico de la Universidad de Oriente, para facilitar la enseñanza y uso de la inferencia de relaciones implicadas como estrategia metacognitiva en la comprensión de textos escritos en inglés.

Contextualización de la problemática

La lectura es una actividad compleja que involucra procesos de orden inferior y superior, llamados micro y macro procesos, que desarrollados de manera apropiada permiten desde la descodificación hasta la interpretación y evaluación de la información presentada en un texto. Es una actividad dinámica que implica la construcción, reconstrucción, y deconstrucción de significados, por parte del lector, en base a sus conocimientos o experiencias previas, de su interés particular al momento de leer, de sus expectativas, de sus predicciones, hasta la verificación de esas predicciones, conjeturas, hipótesis formuladas y la comprensión global del texto.

El desarrollo de los procesos de lectura micro y macro, requieren de

una intervención didáctica desde los primeros años de escolaridad del sujeto. Sin embargo, en la actualidad, el desarrollo temprano de la lectura en los ambientes escolares, al parecer, ha sido sustituida por otras actividades curriculares; como por ejemplo, la computación, la enseñanza de idiomas, la mecanografía y/o el dibujo que, si bien son importantes para el desarrollo de una educación integral, las mismas no serían de mucha utilidad, si el aprendiz no tuviera una plataforma básica de comprensión lectora que le facilitara el entendimiento y la interpretación del lenguaje escrito involucrado en cada una de estas actividades.

El proceso de lectura también se vería obstruido por la escasa variedad tipológica de los textos y por los contenidos representados en ellos. Si el sujeto es expuesto con regularidad a textos solamente de carácter narrativo o descriptivo, pudiera no desarrollar, en su más amplia expresión, su estructura esquemática o representacional, ya que tendería a reconocer una sola forma de organización de la información; afectándose probablemente su interacción efectiva con el texto. Esto pudiera ocasionar que el aprendiz confronte dificultades para interpretar otros patrones textuales, como por ejemplo: comparación-contraste, causa-efecto, solución-problema, entre otros, y por consiguiente, presentar limitacio-

nes para construir, deconstruir o reconstruir sus esquemas mentales hipotéticos.

Cuando el aprendiz no ha logrado constituir una estructura esquemática o representacional amplia, ni ha formado para sí mismo una plataforma significativa de conocimientos previos y experiencias personales que le faciliten interactuar con el texto; además de no haber desarrollado competencias adecuadas para inferir ideas a partir de la información presentada de forma explícita o implícita; entonces, no podríamos hablar de una verdadera interacción entre éste, como lector, y el texto. Una lectura interactiva implica la elaboración de predicciones e inferencias de manera constante y al mismo tiempo la verificación de las mismas.

Si el lector, como se acotó anteriormente, no posee una amplia gama de conocimientos generales acerca de cómo funciona el mundo que lo rodea, de los descubrimientos, hallazgos, nuevas teorías en los diferentes campos del conocimiento, y de las ventajas y desventajas que los mismos envuelven; o aún del funcionamiento de las cosas más sencillas de la vida, no podría hacer predicciones valederas o elaborar inferencias que le permitan construir y/o reconstruir interpretaciones lógicas o más o menos lógicas del lenguaje escrito.

Las eventuales dificultades planteadas anteriormente permiten infe-

rir que el lector que las padezca, pudiera confrontar inconvenientes al momento de interpretar la información que aparece en el texto de forma explícita e implícita. El desconocimiento o poca práctica en el uso de estrategias inferenciales limitaría al lector en la actividad de extrapolar, de ir más allá de lo que lee, y de darle significado propio a las ideas.

A fin de lograr el propósito de comprensión y aprendizaje a partir de la lectura, este trabajo pretende convertirse en un referente didáctico-metodológico para los docentes involucrados en la ardua labor de enseñar a leer con la finalidad de comprender, interpretar y evaluar información en los textos, en este particular, de textos escritos en inglés; proporcionando el estudio, evaluación y aplicación de un modelo de razonamiento centrado en la categoría inferencial de Relaciones Implícadas, con posibilidad de ser administrado por cualquier nivel educativo en el cual la lectura sea considerada como proceso indispensable en la generación de saberes trascendentes.

A este respecto, cabe plantearse algunas interrogantes consideradas de importancia para la presente investigación; como son: ¿Cuál es la influencia del proceso Inferencial de Relaciones Implícadas en una situación de comprensión de textos escritos en inglés? ¿Cuáles catego-

rías e indicadores de la inferencia de relaciones implicadas estarían favoreciendo la interpretación de textos escritos en inglés? y ¿En qué medida las categorías e indicadores de la Inferencia de Relaciones Implícadas mejoran la comprensión de textos escritos en inglés? Las respuestas a estos cuestionamientos se ofrecerán mediante el logro de los objetivos que se exponen a continuación:

Objetivo general

Determinar la influencia del proceso inferencial de relaciones implicadas como estrategia metacognitiva para la interpretación de textos escritos en inglés, con referencia específica a los cursos de formación básica de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre.

Objetivos específicos

- Analizar las categorías e indicadores de la inferencia de relaciones implicadas en textos escritos en inglés.
- Evaluar la influencia en la interpretación de textos escritos en inglés de las categorías e indicadores de la inferencia de relaciones implicadas, en una muestra de estudiantes de los cursos de formación básica de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre.

Significatividad psicológica en contextos de lectura

Cuando un sujeto está involucrado en un proceso de aprendizaje viabilizado por la lectura, es altamente provechoso que éste adopte una posición crítica ante lo que lee. Esta actitud probablemente facilitaría la toma de decisiones coherentes cuando se trate de interpretar selectivamente las ideas expuestas en el material de lectura. No obstante, para desarrollar sustancialmente este potencial de interpretación, es necesario que el contenido objeto de análisis esté significativamente relacionado con sus conocimientos previos y/o con sus experiencias personales.

Ausubel (1989) considera que la relación entre la estructura cognitiva previa del sujeto, llámese en este caso lector, con el nuevo material debería ser sustancialmente significativa y no arbitraria, a fin de facilitar no sólo la significatividad psicológica, sino el desarrollo de un aprendizaje significativo. De este modo, Ausubel contrapone el aprendizaje significativo al aprendizaje memorístico en el sentido de que el primero procura la adquisición de conocimientos de una manera sustancial y no arbitraria, mientras que el segundo está basado en la asociación de conceptos sin una relación sustancial y con escaso significado lógico.

Sin embargo, para que se pueda llevar a cabo un aprendizaje verda-

deramente significativo se requiere no solo de la amplitud de la estructura cognitiva del lector, sino también de su actitud frente al proceso de aprendizaje en el cual se encuentra involucrado. El lector debería mostrar interés por darle sentido a lo que lee y de relacionarlo de manera consciente con sus experiencias y con el funcionamiento de los fenómenos del mundo que lo rodea. De esa manera, según Ausubel, el individuo, o lector, se involucraría en un proceso de aprendizaje activo y personal.

La interacción entre el material de lectura que se está aprendiendo y los conceptos o proposiciones que funcionan como inclusores constituyen el sustento de la teoría de la asimilación propuesta por Ausubel, la cual incluye las siguientes modalidades:

a. Aprendizaje Subordinado: La metodología de enseñanza, en este caso, se basa en la presentación de conceptos o proposiciones generales y, posteriormente, conceptos menos generales, o subconceptos que puedan ser incluidos en los más generales. Se busca una reconciliación entre los nuevos conceptos y los que se están aprendiendo.

b. Aprendizaje supraordenado: Las ideas o conceptos nuevos no pueden ser incluidos en los ya existentes, generándose una transformación de los mismos, reorganizándolos y proporcionándoles un nuevo significado. Por esta razón, se

habla de una "reconciliación integradora" entre los atributos de criterio de varios conceptos para dar lugar a un nuevo concepto.

c. Aprendizaje Combinatorio: Se busca la relación de elementos comunes entre las ideas, pero sin recurrir a una diferenciación progresiva (subordinación), ni a una "reconciliación integradora" (supraordenación).

En la medida en que se presente una "consonancia cognitiva" entre la información nueva y los conceptos almacenados en la estructura cognitiva del lector, se podrían activar procesos mentales que le ayudarían a la construcción de inferencias "plausibles". En este caso, el lector podría hacer uso de un razonamiento inferencial deductivo, para deducir conceptos a partir de la información literal presentada en el material de lectura; o bien hacer uso de un razonamiento inferencial inductivo para ir más allá de la información presentada, e inferir conceptos o proposiciones, que a través del establecimiento de semejanzas y diferencias, logre la construcción de nuevos significados, o modifique algunos de los atributos de criterios de conceptos ya existentes, en este sentido, la presentación y uso de los organizadores previos en el aula, como actividad previa a la lectura, favorecería la activación de los esquemas o "paquetes" mentales que el lector ha logrado organizar en su estructura cognitiva, así como la ac-

tivación de los procesos inferenciales, deductivos e inductivos, para lograr una sustancial integración conceptual.

De acuerdo con la teoría de esquemas, es el lector quien le asigna significado al texto mediante la interpretación de los signos impresos y la relación de éstos con su experiencia y conocimiento. En la medida en que se produzca un "diálogo mental" entre el lector y el escritor, que exista una sincronización entre el mensaje que el autor del texto quiere transmitir y la información que tiene almacenada el lector, la comprensión del texto será más significativa y adecuada.

Significatividad lógica en contextos de lectura

La significatividad lógica de los materiales escritos ha sido interpretada por varios autores. Así, Ausubel y colaboradores (1983), definen la significatividad lógica como el grado de claridad y coherencia del material a ser enseñado y de las relaciones significativas de sus partes, que se puedan relacionar entre sí de un modo no arbitrario.

El proceso global de comprensión de la lectura estaría influenciado, entonces, por el contenido del texto, el cual de relacionarse de modo no arbitrario con la estructura cognitiva del lector propiciaría la significatividad psicológica; de igual manera, este proceso global de

comprensión se encontraría influenciado por la significatividad lógica del texto, lo cual vendría dado por su estructura organizativa.

La estructura organizativa del texto está referida a su estructura semántica, y a su superestructura. La estructura semántica se puede definir, según Parra (2001), como "la estructura del contenido o de los significados que queremos expresar; para elaborarla seleccionamos un tema o información fundamental que queremos tratar sobre determinado sector de la realidad; generalmente se reduce a una proposición nuclear en torno a la cual se organiza la información que se va a transmitir".

De la proposición nuclear se desprenden proposiciones más pequeñas, llamadas éstas, micro proposiciones y macro proposiciones que generan la macro estructura del texto. La interpretación de ambos tipos de proposiciones permite acceder a la macro estructura del texto, la cual se constituye en una versión más generalizada, más abstracta, pero como producto de las anteriores.

Para Van Dijk (1984), la macro estructura es una representación semántica abstracta que se relaciona con el tema del texto y que permite contestar a las preguntas: ¿de qué trata este texto?, ¿cuál es su tema central? Una vez que el lector ha logrado interpretar las micro y macro proposiciones, debe hacer uso de macro reglas para acceder a la macro estructura del texto. Estas macro

reglas están asociadas con las actividades de omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar.

En una situación de lectura, se explicarían las micro proposiciones como aquellas claves o elementos de cohesión para conectar, sintáctica o semánticamente, palabras o ideas dentro de una oración o proposición; las macro proposiciones se constituirían en las interpretaciones generales que el lector hace de las oraciones, proposiciones o párrafos de un texto; y, la macro estructura sería la representación global de las ideas contenidas en el texto, expresadas a través de las micro y macro proposiciones.

Siendo la macro estructura del texto, o idea abstracta y reducida de su contenido, el resultado de las interpretaciones de las micro y macro estructuras, la misma puede obtenerse aplicando razonamientos inferenciales deductivos e inductivos; se produce así la ampliación de un conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del lector, o se produce la inclusión e integración de éste para modificar el ya existente, y crear nuevos significados.

Las superestructuras, llamadas también estructuras esquemáticas, generan una diversidad de estilos retóricos, los cuales han sido clasificados y definidos por varios autores de acuerdo al enfoque de representación textual que adopten. En este momento es importante acotar que los lectores desde edad escolar de-

ben ser enseñados y expuestos a distintas superestructuras textuales, con la finalidad de que formen desde el inicio a la lectura, sus esquemas de interpretación.

Existe una gran variedad de superestructuras como producto de los estudios realizados por diferentes autores en el campo de la lingüística discursiva, así como de las metodologías que se han adoptado para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Pero para el presente estudio se adopta la taxonomía presentada por Amat de Betancourt, citada en Puente (1991), por considerarse la más inclusora de las taxonomías revisadas. Amat señala que las categorías más globales se refieren a los textos descriptivos, narrativos y expositivos.

Para lograr los objetivos propuestos en este trabajo, se utilizará la estructura esquemática, o superestructura de exposición, por las características de los textos que se utilizan para la enseñanza de la lectura en inglés en los cursos de formación básica de la Universidad de Oriente. En estos cursos se le debe presentar a los estudiantes lectores, textos en estrecha relación con su especialidad o área de estudio, cuya organización o estructura sea variada y organizada lógicamente a través de funciones discursivas de comparación-contraste, clasificación, ejemplificación, causa-efecto, secuencias, entre otras. El lector debe asimilar o construir conceptos

y/o proposiciones para expandir su conocimiento sobre un área en particular y generalizar sobre otras y para ello, debe estar continuamente involucrado en procesos de razonamientos, los cuales han sido catalogados por estudiosos de diferentes ramas del saber como: deductivo e inductivo.

Razonamientos inferenciales deductivos e inductivos

Para explicar con más detalle la capacidad de razonamiento del individuo lector que se encuentra involucrado en una tarea de comprensión de textos, se procederá a una descripción por separado de los modelos de razonamiento y su vinculación con la forma como el sujeto interpreta y analiza las ideas expuestas en el texto.

a. Modelo de razonamiento deductivo

En una actividad de comprensión de textos, el lector razona deductivamente cuando desea interpretar claves semánticas, como sinónimos y antónimos, o claves sintácticas, como pronombres y sus referentes, y debe encontrar pistas "observables" dentro del mismo texto (en una oración, un párrafo) que corroboren sus hipótesis.

Así en una oración como la siguiente: "His naivete, or innocence, was obvious", en la cual el lector debe inferir el sinónimo de la palabra "naivete", el mismo debe saber,

en primera instancia, que los sinónimos son presentados o resaltados en los textos con la ayuda de signos de puntuación, como son comas, guiones, paréntesis o introducidos por la conjunción "or". De esta manera el lector se va planteando hipótesis en la medida que va leyendo el texto, sobre el vocabulario desconocido, los marcadores discursivos, semánticos o sintácticos, y como éstos enlazan oraciones y párrafos o unen ideas dentro de las oraciones. Estas hipótesis tienen que ser confirmadas con información presente en el texto, ya que el razonamiento inferencial deductivo conlleva no al aprendizaje de información nueva, sino a la corroboración de la misma. Por esta razón se ha acotado que "la deducción demuestra, raras veces descubre" (Documento en línea, 2.000).

b. Modelo de razonamiento inductivo

El razonamiento inferencial inductivo carece de la metodización y rigurosidad del razonamiento inferencial deductivo, pero la ausencia de estos principios no representa un obstáculo para que el mismo sea ampliamente utilizado. Contrariamente, el razonamiento inferencial inductivo se concibe como una forma de razonamiento complejo que constituye todo un proceso cognitivo con pasos que se interrelacionan entre sí para dar lugar a una de las funciones psicológicas más importantes en el aprendizaje de informa-

ción, como es el descubrimiento de nuevos conocimientos.

En una situación de lectura, el lector que descubre nuevas relaciones conceptuales, semánticas o sintácticas está haciendo uso de un razonamiento inferencial inductivo. Por ejemplo, en el caso de que el lector deba inferir una idea principal, la cual se encuentre implícita en el texto, el mismo deberá leer con detenimiento el texto, o párrafo, y decidir cuáles detalles del párrafo sugieren esa idea principal. Sin embargo, otro factor a considerar de igual importancia lo representa el hecho de que la estructura esquemática del lector se pueda activar para reconocer con éxito la idea principal.

A continuación se presenta información detallada sobre la inferencia de relaciones implicadas y cómo los modelos de razonamiento inferencial, deductivo e inductivo, son utilizados con la aplicación de la misma.

La inferencia de relaciones implicadas: Categorías e indicadores

En la actualidad existe una diversidad de categorías inferenciales que han sido utilizadas para explicar la forma como un sujeto lector aborda el proceso de comprensión de materiales escritos. Entre ellas, y específicamente, la que se analiza y evalúa en esta investigación, se en-

cuentra la categoría inferencial de relaciones implicadas.

En la mayoría de los casos, los indicadores de la inferencia de relaciones implicadas se encontrarán de forma explícita en el texto, pero los mismos deberán ser interpretados haciendo uso de un razonamiento inferencial inductivo porque el lector deberá extrapolar la información contenida en el texto, y a partir de ella, arribar a conclusiones, generalizaciones o hipótesis implicadas y respaldadas por sus conocimientos y experiencias previas.

Este procedimiento contrario, de ir de lo particular a lo general, se conoce con el nombre de razonamiento inferencial inductivo, o progresivo, que tiene como punto de partida un conjunto de premisas observables, llamadas también hechos o evidencias, que permiten extraer conclusiones o hipótesis sobre otros hechos que aún siendo similares a las premisas no han sido observados. La conclusión, generalización o hipótesis trasciende el contenido de lo observado generando nueva información.

Entre las claves que se pueden tomar en cuenta para lograr la interpretación inferencial de relaciones implicadas en un texto se encuentran las que se presentan a continuación, con sus respectivas ejemplificaciones. Las mismas fueron tomadas de León (2001).

Categorías:

1. Lugar implicad

Ejemplo: *These children need to be sent (where) they can be safe.* Inferencia de Relación Implicada de lugar establecida por la cláusula adverbial "where", ya que se puede inferir cuál es el lugar donde los niños pueden estar seguros. La selección del lugar que está implícito conduce a la aplicación de un razonamiento Inferencial inductivo ya que la información no se encuentra presente de forma explícita en la proposición. Para ello, el lector debe hacer uso de sus conocimientos previos.

2. Tiempo Implicado

Ejemplo: *(By the time) he arrived home, I had already prepared the dinner.* Inferencia de Relación Implicada de tiempo establecida por la cláusula adverbial "By the time", ya que se puede inferir que la persona llegó a casa a las 6:00 o 7:00 PM, hora general para tomar la cena. La selección de la hora que está implícita conduce a la aplicación de un razonamiento Inferencial inductivo ya que la información no se encuentra presente de forma explícita en la proposición. Para lograr la interpretación, el lector debe hacer uso de sus conocimientos previos.

3. Instrumentos Implicados

Ejemplo: *We couldn't built a real house (with) what we had only.* Inferencia de Relación Implicada de los Instrumentos de construc-

ción utilizados, porque para que el lector pueda inferir cuales fueron esos instrumentos debe tener nociones de construcción. La selección de los instrumentos de construcción implícitos conduce a la aplicación de un razonamiento Inferencial inductivo ya que la información no se encuentra presente de forma explícita en la proposición. El lector debe hacer uso de sus conocimientos previos.

4. Objetos implicados

Ejemplo: *The firemen extinguished the fire as soon as they arrived at the factory.* Inferencia de Relación Implicada del objeto utilizado para extinguir el fuego, ya que se puede inferir cual fue el objeto utilizado para extinguir el fuego. La selección del objeto que está implícito conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial inductivo ya que la información no se encuentra presente de forma explícita en la proposición. El lector debe hacer uso de sus conocimientos previos.

5. Roles Necesarios

Ejemplo: *Fluorocarbons are compound that have important industrial uses.* Inferencia de Relación Implicada de la función de los fluorocarbonos en las grandes industrias porque el lector puede inferir cuales son las funciones de los fluorocarbonos. La selección de las funciones de los fluorocarbonos que está implícita conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial inductivo ya que la información no se encuentra

presente de forma explícita en la proposición. El lector debe hacer uso de sus conocimientos previos.

6. Partes Necesarias

Ejemplo: *That part of the atmosphere that has high ozone content protects us from ultraviolet radiation.* Inferencia de Relación Implicada de una parte de la atmósfera porque el lector puede inferir cual es esa parte de la atmósfera sobre la cual se está haciendo mención. La selección de la parte de la atmósfera que está implícita conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial inductivo ya que la información no se encuentra presente de forma explícita en la proposición. El lector debe hacer uso de sus conocimientos previos.

7. Razones Implicadas

Ejemplo: *(Since) we are broke, we cannot buy anything.* Inferencia de Relación Implicada de razón establecida por la cláusula adverbial "Since". Al establecer una relación utilizando la clave explícita SINCE y la información presente en las proposiciones conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial deductivo para corroborar la razón por la cual ellos no pueden comprar nada.

8. Consecuencias implicadas

Ejemplo: *-The kids didn't study. (Therefore), they failed the course.* Inferencia de Relación Implicada de resultado o consecuencia establecida por la cláusula adverbial "Therefore". Al establecer una relación utilizando la clave explícita THEREFORE y la información presente en las

proposiciones conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial deductivo para corroborar cual fue el resultado o consecuencia.

9. Causas Implicadas

Ejemplos: *The plane was delayed, (as a consequence), many people were waiting.* Inferencia de Relación implicada de causa establecida por la cláusula adverbial "as a consequence". También se puede establecer una relación entre la clave explícita CONSEQUENCE y la información contenida en las proposiciones, lo cual conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial deductivo para buscar la coherencia de las ideas y corroborar la razón que produce la consecuencia.

10. Secuencias Implicadas

Ejemplos: *(First), the train was delayed and (then) I didn't have money to pay for a taxi.* Inferencia de Relación Implicada de secuencia establecida por los indicadores de secuencia "First" y "Then". También se puede establecer una relación entre las claves explícitas FIRST y THEN y la información contenida en las proposiciones, lo cual conduce al establecimiento de un razonamiento inferencial deductivo para buscar la coherencia de las ideas e interpretar la secuencia de las acciones.

11. Contrastes Implicados

Ejemplo: *Phil was not thirsty; (however), he drank five glasses of water.* Inferencia de Relación Implicada de contraste establecida por la cláusula adverbial "However" por-

que el lector puede inferir cuál es la razón por la cual *Phil* tomó tanta agua sin estar sediento. La selección de la razón para explicar la contradicción conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial inductivo ya que la información no se encuentra presente de forma explícita en la proposición. El lector debe hacer uso de sus conocimientos previos. Finalmente, se puede establecer una relación entre la clave explícita HOWEVER y la información presente en las proposiciones lo cual conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial deductivo para buscar la coherencia entre las ideas presentadas.

12. Adiciones Implicadas

Ejemplo: *(Along with his job), he had many other responsibilities to accomplish that day.* Inferencia de Relación Implicada de adición establecida por la cláusula adverbial "Along with his job" porque el lector puede inferir cuáles son las otras responsabilidades que esa persona puede tener. La selección de esa información conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial inductivo ya que la información no se encuentra presente de forma explícita en la proposición. El lector debe hacer uso de sus conocimientos previos. Finalmente, se puede establecer una relación entre la clave explícita ALONG WITH y la información presente en la proposición lo cual conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial deductivo

para buscar la coherencia entre las ideas presentadas.

13. Comparaciones implicadas

Ejemplos: *-Her friends obtained better results (than) she did.* Inferencia de Relación Implicada de comparación establecida por la cláusula adverbial "Than" porque el lector puede inferir cual es la razón por la cual ella no pudo obtener mejores resultados que sus amigos. La selección de la razón para explicar la comparación conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial inductivo ya que la información no se encuentra presente de forma explícita en la proposición. El lector debe hacer uso de sus conocimientos previos. Finalmente, se puede establecer una relación entre la clave explícita THAN y la información presente en las proposiciones, lo cual conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial deductivo para buscar la coherencia entre las ideas presentadas.

14. Sinónimos

Ejemplos: *A car, or a vehicle, is a four-wheeled transportation.* Inferencia de Relación Implicada de similitud porque el lector puede inferir otras características activadas por la presente. La activación de otras características o propiedades del concepto presentado conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial inductivo ya que la información no se encuentra presente de forma explícita en la proposición. El lector debe hacer uso de sus conocimientos previos.

También se puede establecer una relación entre la clave explícita OR A VEHICLE en la proposición lo cual conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial deductivo para buscar la relación entre los conceptos presentados.

15. Antónimos

Ejemplo: *A man belongs to the category of primate and bats belong to the category of mammals.* Inferencia de Relación Implicada de términos opuestos porque el lector puede inferir otras características activadas por las presentes. La activación de otras características o propiedades de los conceptos presentados conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial inductivo ya que la información no se encuentra presente de forma explícita en la proposición. Finalmente, se puede establecer una relación de conceptos entre la información presente en ambas partes de la proposición lo cual conduce a la aplicación de un razonamiento inferencial deductivo para buscar la relación entre los conceptos presentados.

Metodología del estudio

Esta investigación, por su naturaleza indagatoria, explicativa, contrastiva, evaluativa y propositiva de alternativas metodológicas, se define como un estudio de tipo descriptivo-explicativo. En cuanto a su diseño se considera de carácter no experimental transeccional descriptiva.

El marco de referencia poblacional de la presente investigación estuvo constituido por todas las secciones que, para el período académico 2004-2005, constituían la programación académica del Departamento de Idiomas Modernos, de la Escuela de Humanidades y Educación de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. La muestra quedó establecida por una sección de Inglés I del área socio humanística perteneciente al ciclo de formación básica de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre; la cual estuvo conformada por 40 estudiantes.

En cuanto a la selección de la muestra, se trabajó sobre la base de una muestra no probabilística ya que no se aplicaron fórmulas estadísticas, sino que privaron ciertos criterios intencionados de los investigadores; tales como los siguientes: a) alumnos expuestos a una metodología de trabajo unificada, b) alumnos expuestos a la interpretación de textos escritos en inglés, con tópicos de acuerdo con su área de estudio, c) alumnos evaluados con un programa único para la asignatura inglés I, d) alumnos evaluados en cuanto al uso de razonamientos inferenciales, como una estrategia de comprensión de lectura y como parte del contenido de la Unidad 4.

Finalmente, para la recolección e interpretación de los datos se aplicó la técnica de análisis de contenido. "El análisis de contenido es una

técnica de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto" (Krippendorff, 1980).

a. Unidades de Análisis

Las unidades de análisis estuvieron representadas por la planificación y aplicación de un (1) taller didáctico y una (1) prueba escrita aplicada a los estudiantes de la población objeto de estudio (40); a través de los cuales se pretendió evaluar el uso y activación de la inferencia de relaciones implicadas y la interpretación de las categorías e indicadores de la misma a partir de un texto escrito en inglés. Para ambas evaluaciones se utilizó una matriz de análisis, la cual debía ser completada por los estudiantes a medida que se realizaba la interpretación textual. El prototipo de la misma se presenta (Cuadro 1):

b. Unidad Didáctica

Para efecto de la aplicación de esta unidad didáctica se hizo necesario acometer una fase de entrenamiento de los alumnos, previo al taller, cuyo propósito giró en torno al reconocimiento e interpretación de las categorías e indicadores de la inferencia de relaciones implicadas en contextos lectores. A continuación se presenta el plan de trabajo utilizado por el investigador-docente durante la referida fase, la cual fue aplicada a los estudiantes seleccionados como muestra de la población total cursante de la asignatura "Inglés I Socio humanístico".

Cuadro 1

Matriz de análisis para la evaluación de la interpretación de las categorías e indicadores de la inferencia de relaciones implicadas (IRI)

Nº párrafo	Nº oración	Categoría	Indicador	Exp/ Imp.	Interpretación
1	3	Lugar implicado	In front of	Explícito	...están sentados en frente de la televisión, hay otras cosas que hacer.
2	4	Roles necesarios	X	Implícito	La función que cumple el ADN para comprobar si una persona es inocente.

Unidad Didáctica

Asignatura: Inglés I (007-1913)

Sección: 80

Área: Socio humanística

Profesora: Elizabeth León

Objetivo específico:

Desarrollar la competencia para reconocer e interpretar las categorías e indicadores de la inferencia de relaciones implicadas.

Contenido:

1. Inferencia de relaciones implicadas
 - 1.1. Definición
 - 1.2. Usos: Información explícita e información implícita
2. Categorías e indicadores de la inferencia de relaciones implicadas:
 - 2.1. Categoría: Lugar implicado

Indicadores: away, where, wherever, everywhere, here, nowhere...etc.

2.2. Categoría: Tiempo implicado:

Indicadores: when, whenever, by the time, tomorrow, today, yesterday ...etc.

2.3. Categoría:

Instrumentos implicados
 Indicadores: Nombres de instrumentos relacionados con categorías de conocimiento, los cuales se pueden utilizar para formar redes semánticas.

2.4. Categoría: Objetos implicados

Indicadores: nombres de objetos relacionados con categorías de conocimiento, las cuales se pueden utilizar para formar redes semánticas.

2.5. Categoría: Roles necesarios
 Indicadores: funciones atribuidas a una persona, objeto o cosa.

2.6. Categoría: Partes necesarias
Indicadores: partes constitutivas de un todo.

2.7. Categoría: Razones implicadas

Indicadores: Since, for that reason, because, due to, as, seeing that,... etc.

2.8. Categoría: Consecuencias implicadas

Indicadores: so, therefore, since, if.....then, thus, as a result, because (of),...etc.

2.9. Categoría: Causas implicadas

Indicadores: since, because, now that, so (that),...etc.

2.10. Categoría: Secuencias implicadas

Indicadores: (at) first, second, third, after (that), before, next,...etc.

2.11. Categoría: Adiciones implicadas

Indicadores: also, and, and then, in addition, too, furthermore, further,... etc.

2.12. Categoría: Comparaciones implicadas

Indicadores: similarly, likewise, in the same way, in like manner, (er+than; as+adj+as; more+adj+than or more than). Comparativos, superlativos,... etc.

2.13. Categoría: Contrastes implicados

Indicadores: but, yet, still, however, in contrast, on the other hand... etc.

2.14. Categoría: Sinónimos
Indicadores: definiciones, frases sinónimas o términos similares.

2.15. Categoría: Antónimos
Indicadores: definiciones, frases antónimas, o términos diferentes u opuestos.

Estrategias Metodológicas:

1. Introducción: Con la ayuda de ejemplos extraídos de la vida diaria, el profesor explicará el significado del término "inferir" (deducción e inducción), y proporcionando a los estudiantes los atributos de criterios del concepto en estudio, arribará a la definición de la Inferencia de Relaciones Implicadas. El profesor recalcará la importancia de reconocer ambos modelos de información (explícita e implícita) para lograr un nivel de comprensión de textos significativo y global.

2. Desarrollo: El profesor presentará cada una de las categorías e indicadores de la inferencia de relaciones implicadas con su respectivo análisis y ejemplificación.

3. Conclusión: El profesor procederá a la realización de ejercicios que permitan el reforzamiento de lo explicado durante el desarrollo de la clase, sobre la inferencia de relaciones implicadas con sus respectivas categorías e indicadores. Posteriormente, aquellas respuestas que reflejen incompreensión o dificultad para la interpretación de las categorías e indicadores de la inferencia de relaciones implicadas, serán toma-

das en cuenta para ser aclaradas antes de la fase evaluativa propiamente dicha, la cual será desarrollada a través de un taller grupal y una prueba individual.

4. **Recursos:** Se utilizará una lectura escrita en Inglés titulada "One step forward and two steps back", así como una guía de categoría e indicadores.

5. **Evaluación:** Para evaluar la consecución del objetivo previamente establecido, el profesor aplicará una prueba escrita diseñada especialmente para evaluar el reconocimiento de las categorías e indicadores de la inferencia de relaciones implicadas.

Para esta fase, se definieron las categorías de evaluación y la Matriz de Evaluación de las Categorías e Indicadores de la Inferencia de Relaciones Implicadas (MEIRI) (Cuadro 2 y 3):

Análisis e interpretación de los resultados

A continuación se expone el análisis e interpretación de los re-

sultados obtenidos mediante la aplicación de la Matriz de Evaluación de la Inferencia de Relaciones Implicadas (MEIRI).

a) **Resultados parciales de las interpretaciones de la IRI, durante la aplicación del taller (Figura 1).**

En cuanto a los resultados parciales obtenidos de acuerdo con la forma como se interpretaron las categorías e indicadores de la I.R.I durante la aplicación del taller, se puede observar en el gráfico que la categoría de evaluación con mayor porcentaje lo constituyó la "más válida" (MV+) con 82,85%, seguida de las categorías "no válida" (NV) con un 8,57%, "válida" (V) con 5,71%, "más o menos válida" (MMV) con un 2,85% y, finalmente, la categoría de evaluación que no presentó porcentaje alguno como fue la categoría "menos válida" (MV).

De los porcentajes obtenidos y de acuerdo con la definición ofrecida para las categorías de evaluación, se pudiera concluir que los estudiantes lograron un buen porcentaje de interpretaciones consideradas

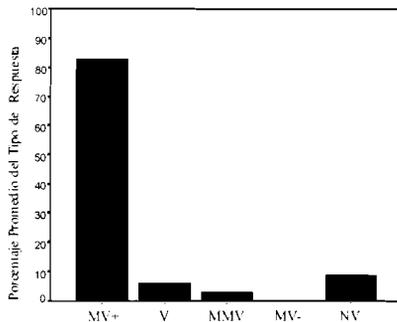
Cuadro 2
Categorías de evaluación para la inferencia de relaciones implicadas

Categorías de evaluación	Codificación o valor asignado	Definición de las categorías de evaluación
Más válida	2.00 puntos	Reconoce e interpreta adecuadamente las categorías e indicadores de la inferencia de relaciones implicadas, así como su forma de aparición, explícita o implícita, en el texto.
Válida	1.50 puntos	Reconoce las categorías e indicadores de la inferencia de relaciones implicadas, pero no los interpreta adecuadamente.

Cuadro 3
Matriz de evaluación de las categorías e indicadores de la inferencia de relaciones implicadas (MEIRI)

Nº párrafo	Nº oración	Categoría	Indicador	Exp./ Imp.	Interpretación	Categorías de Evaluación		Ponderación
						Más Válida	Menos Válida	
					Más Válida	Más o menos Válida	No Válida	
Total								

Figura 1
Porcentaje promedio del tipo de respuesta, taller



“más válidas” (MV+) en cuanto pudieron reconocer e interpretar adecuadamente tanto las categorías como indicadores de la I.R.I, así como si los mismos se encontraban expresados de forma explícita o implícita en el material de lectura. De igual manera, si se suma el resultado obtenido por las categorías “más válida” (MV+) y “válida” (V) se obtiene un 88,56% de interpretaciones para las cuales los estudiantes lograron reconocer las categorías e indicadores de la I.R.I.

Este mismo resultado igualmente se pudiera interpretar a partir de dos perspectivas. Desde la primera de ellas, se pudiera acotar que el elevado porcentaje de interpretaciones “más válidas” conjuntamente con las “válidas” fue el resultado de un trabajo grupal en el cual se le brindó la oportunidad a los estudiantes de compartir sus experiencias, opiniones, e interpretaciones sobre el contenido de la unidad, así como del texto, lo que pudo traer

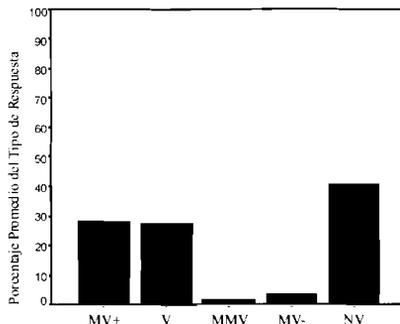
como consecuencia la obtención de resultados más favorables.

Desde una segunda perspectiva, estos resultados pueden interpretarse como el logro por parte de los estudiantes de establecer relaciones de coherencia y secuencia entre los conceptos y proposiciones presentados en el material de lectura, así como de integrar gran parte de información a su estructura cognitiva produciéndose la adecuada significatividad lógica y psicológica expuesta por Ausubel, y tan necesaria para alcanzar un buen nivel de comprensión lectora.

b) Resultados parciales de las interpretaciones de la IRI en la prueba escrita (Figura 2)

Como se puede observar en el gráfico, la categoría de evaluación que obtuvo mayor porcentaje lo representa la “no válida” (NV) con un 40,64%, seguida de las categorías “más válida” (MV+) con un 27,74%, “válida” (V) con 27,09%, “menos válida” (MV-) con 3,22%, y

Figura 2
Porcentaje promedio del tipo de respuesta, prueba escrita.



finalmente, la categoría “más o menos válida” (MMV) con 1,29%.

Con los resultados obtenidos durante la administración de la prueba, y de acuerdo con las definiciones ofrecidas para las categorías de evaluación, se podría concluir que un número significativo de interpretaciones se consideraron no válidas en cuanto los estudiantes no lograron reconocer ni interpretar adecuadamente las categorías e indicadores de la I.R.I, así como si los mismos se encontraban explícitos o implícitos en el texto analizado. Sin embargo, si se suma los resultados obtenidos en la categorías de evaluación “más válida” (MV+) con un 27,74% y “válida” (V) con un 27,09% se logra obtener un 54,83%, ante un 40%, de interpretaciones en las cuales los estudiantes lograron reconocer, y en la mayoría de los casos, interpretar adecuadamente las categorías e indicadores de la I.R.I. Estos resultados corroboran, además, la importancia de enseñar a los

estudiantes de Inglés de cursos básicos el reconocimiento de indicadores, palabras de transición, frases sinónimas y/antónimas, entre otras claves propias de la I.R.I, que les permita inferir las relaciones de coherencia y sus significados en un discurso escrito en Inglés.

c) Análisis final detallado de la matriz de Evaluación de la IRI

A continuación se presenta un cuadro resumen donde se reflejan los resultados parciales, con sus respectivos porcentajes, del comportamiento de las categorías de evaluación tomadas en cuenta para la evaluación tanto del taller como de la prueba escrita, así como los resultados totales obtenidos de la suma de los porcentajes parciales para cada una de dichas categorías.

De acuerdo con los resultados reflejados en el cuadro resumen, se puede observar que para evaluar el modo de interpretación de las categorías e indicadores de la I.R.I durante la aplicación del taller, los estudian-

Cuadro 4
 Resultados de la Evaluación de la Inferencia de Relaciones Implicadas (IRI)

Grupo	Preguntas					Totales					
	1	2	3	4	5	MV(+)	V	MMV	MV(-)	NV	
Taller	1	MV(+)	MV(+)	MV(+)	MV(+)	5	0	0	0	0	
	2	MV(+)	MV(+)	MV(+)	MV(+)	5	0	0	0	0	
	3	MV(+)	MV(+)	MV(+)	MV(+)	5	0	0	0	0	
	4	MV(+)	V	MV(+)	NV	3	1	0	0	1	
	5	MV(+)	MMV	MV(+)	MV(+)	4	0	1	0	0	
	6	V	NV	MV(+)	NV	2	1	0	0	2	
	7	MV(+)	MV(+)	MV(+)	MV(+)	5	0	0	0	0	
Prueba Escrita	Nº	Resultados					29/82,85	2/5,71	1/2,85	0	3/8,57
1	NV	NV	MV(+)	MV(+)	NV	2	0	0	0	3	
2	MV(+)	V	V	MV(+)	MV(+)	3	2	0	0	0	
3	V	MV(+)	V	V	MV(+)	2	3	0	0	0	
4	V	V	V	MV(+)	V	1	4	0	0	0	
5	MV(+)	MV(+)	MV(+)	MV(+)	MV(+)	5	0	0	0	0	
6	MV(+)	MV(+)	MV(+)	MV(+)	NV	4	0	0	0	1	
7	NV	V	V	V	MV(+)	1	3	0	0	1	
8	V	V	V	NV	NV	0	3	0	0	2	
9	V	NV	NV	NV	MV(+)	1	1	0	0	3	
10	V	MV(+)	MV(+)	MV(+)	MV(+)	4	1	0	0	0	
11	NV	NV	NV	NV	NV	0	0	0	0	5	
12	NV	NV	NV	NV	NV	0	0	0	0	5	
13	MV(-)	MV(-)	MV(-)	V	V	0	2	0	3	0	
14	NV	V	NV	NV	NV	0	1	0	0	4	

Cuadro 4
(Continuación)

	Preguntas										Totales		
	Nº Grupo	1	2	3	4	5	MV(±)	V	MMV	MV(+)	NV		
Taller	15	V	V	V	MV(+)	V	1	4	0	0	0		
	16	MV(+)	MV(+)	MV(+)	MV(+)	MV(+)	5	0	0	0	0		
	17	MV(+)	MV(+)	V	MV(+)	MV(+)	4	1	0	0	0		
	18	MMV	NV	NV	NV	NV	0	0	1	0	4		
	19	MMV	NV	NV	V	V	0	2	1	0	2		
	20	NV	NV	NV	NV	NV	0	0	0	0	5		
	21	NV	NV	NV	NV	NV	0	0	0	0	5		
	22	V	V	MV(-)	NV	NV	0	2	0	1	2		
	23	MV(+)	MV(+)	V	NV	NV	2	2	0	0	1		
	24	NV	NV	MV(+)	NV	MV(+)	2	0	0	0	3		
	25	NV	NV	NV	NV	NV	0	0	0	0	5		
	26	NV	V	V	V	NV	0	3	0	0	2		
	27	MV(+)	V	V	NV	NV	1	2	0	0	2		
	28	NV	NV	V	V	V	0	3	0	0	2		
	29	MV(+)	MV(+)	MV(+)	MV(+)	MV(+)	5	0	0	0	0		
	30	V	NV	MV(-)	V	NV	0	2	0	1	2		
	31	V	NV	NV	NV	NV	0	1	0	0	4		
Convenções: (MV+) = Más Válido							Resultados Parciales	43/27,74	42/27,09	2/1,29	5/3,22	63/40,64	
(V) = Válido							Resultados Generales	72/37,89	44/23,15	3/1,57	5/2,63	66/34,73	
(MMV) = Más o Menos Válido													
(MV-) = Menos Válido													
(NV) = No Válido													

tes fueron organizados en 7 grupos para interpretar 5 categorías con sus respectivos indicadores a partir de la información presentada en el texto. Cabe resaltar que las categorías e indicadores fueron seleccionados por los mismos estudiantes con la finalidad de brindarles la oportunidad de trabajar de manera autónoma y sin sentirse limitados por las pautas del profesor. Se trabajó así en función de 35 interpretaciones, de las cuales 29/82,85% fueron interpretadas como (MV+), 2/5,71% (V), 1/2,85% (MMV), 3/8,57% (NV) y ninguna como (MV-).

Asimismo para evaluar el modo de interpretación de las categorías e indicadores de la I.R.I en forma individual, se evaluaron 31 pruebas en las cuales se debía interpretar un total de 5 categorías con sus respectivos indicadores para un total de 155 interpretaciones, de las cuales 43/27,74% fueron interpretadas como (MV+), 42/27,09% (V), 2/1,29% (MMV), 5/3,22% (MV-) y 63/40,64% (NV).

El total de interpretaciones evaluadas en el taller y en la prueba escrita fue de 190, de las cuales 72/37,89% se interpretaron como (MV+), 44/23,15% (V), 3/1,57% (MMV), 5/2,63% (MV-), y finalmente, 66/34,73% como (NV). Así, se puede interpretar que la categoría de evaluación con mayor porcentaje de acuerdo al modo de interpretación de las categorías e indicadores

de la I.R.I lo representó la (MV+) seguida por las categorías (NV), (V), (MV-) y (MMV).

Conclusiones y Recomendaciones

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de la matriz I.R.I permitieron el establecimiento de las siguientes conclusiones:

1. La categoría de evaluación con mayor porcentaje, de acuerdo con el modo de interpretación, fue la Más Válida (MV+) con 37,89% lo cual indica que un estudiante que se enfrenta a un texto escrito en inglés debe poseer la competencia para:

- Reconocer las categorías de la inferencia de relaciones implícadas representadas por los conceptos de lugar, tiempo, causas, consecuencias, comparaciones, roles, secuencias, entre otros.
- Reconocer los indicadores de la inferencia de relaciones implícadas representados por adverbios, palabras de transición, pronombres indefinidos, números ordinales, adjetivos, entre otros.
- Interpretar de manera adecuada las categorías e indicadores de la I.R.I de tal forma que dichas interpretaciones estén en estrecha relación con la categoría e indicador seleccionado.
- Identificar información expresada en forma explícita, ya que

las categorías e indicadores de la I.R.I pudieran estar presentes directamente en la lectura instando a la interpretación de los mismos a través de un razonamiento inferencial deductivo.

- Identificar información expresada en forma implícita, ya que las categorías e indicadores de la I.R.I pudieran estar presentados indirectamente en el texto induciendo al lector a la interpretación de los mismos a través de un razonamiento inferencial inductivo.

2. La categoría de evaluación con un porcentaje relativamente significativo, de acuerdo con el modo de interpretación, lo constituyó la No Válida (NV) con un 34,73%, lo cual indica que en comparación con la categoría (MV+), los estudiantes en algunas interpretaciones presentaron dificultades para el reconocimiento de las categorías e indicadores de la I.R.I, lo cual indica que el estudiante debe ser orientado en:

- El reconocimiento y significado de los atributos de criterios de conceptos como lugar, tiempo, razones, adiciones, comparaciones, causas, consecuencias, contrastes, sinónimos, antónimos, entre otros.
- El reconocimiento, características y significado de los indicadores de la inferencia de relaciones implicadas representados por adverbios, palabras de

transición, pronombres indefinidos, números ordinales, adjetivos, entre otros.

- El establecimiento de interpretaciones sobre los hechos, eventos o peculiaridades de la información presentada en el texto a través de conceptos o proposiciones.
- El uso de un pensamiento crítico y reflexivo, expresando su punto de vista con relación al desenvolvimiento de los fenómenos que lo rodean.
- La identificación de ideas directamente expresadas en el texto, para lograr establecer una relación de coherencia entre las mismas a través de un razonamiento deductivo.
- La identificación de ideas que no están expresadas de forma explícita, sino que el las tiene que inferir a través del uso de un razonamiento inferencial inductivo.

3. La categoría con un porcentaje menor, de acuerdo con el modo de interpretación lo representó la Válida (V), con un 23,15%, lo cual indica que el estudiante debe ser orientado en:

- La interpretación adecuada de las categorías de la I.R.I, buscando establecer una relación significativa con el atributo de criterio del concepto presentado (lugar, tiempo, contraste, etc.) con la información que

tiene almacenada en su estructura cognitiva.

- La interpretación adecuada de los indicadores de la I.R.I en concordancia con la categoría seleccionada.

Se hace necesario resaltar que aunque la categoría de evaluación (NV) logró obtener un porcentaje de 34,73%, el mismo se considera relativo en el sentido de que si se suman los resultados de las categorías (MV+) con 37,89% y (V) con 23,15% se obtendría un total de 61,04% que reflejaría que los estudiantes lograron el reconocimiento adecuado de las categorías e indicadores de la I.R.I.

4. Las categorías de evaluación con el menor porcentaje, de acuerdo con el modo de interpretación, estuvieron representadas por la Más o Menos Válida (MMV) con un 1,57% y la Menos Válida (MV-) con un 2,63%, lo cual indica que el estudiante debe ser orientado en:

- a. La identificación adecuada de las categorías de la I.R.I.
- b. La identificación adecuada de los indicadores de la I.R.I de acuerdo con la categoría seleccionada.
- c. La interpretación adecuada de las categorías e indicadores de la

I.R.I en coherencia con las ideas expresadas en el texto y con ideas propias como resultado del conocimiento previo sobre el tópico.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983). **Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognitivo**. México: Trillas.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1989). **Psicología Educativa**. México: Trillas.
- PARRA, M. (2001). **Cómo se Produce el Texto Escrito. Teoría y Práctica**. Cooperativa Editorial Magisterio.
- VAN DIJK, T. (1984). **La ciencia del texto**. Barcelona. Paidós.
- PUENTE, A. (1991). **Comprensión de la Lectura y Acción Docente**. Ediciones Pirámide, S.A.
- ESTRUCTURA Y PROCESO DEL CONOCIMIENTO (2008). [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ucsm.edu.pe/~rabarcaf/fividu05.htm> (Consulta: 09-11-2008)
- LEÓN, E. (2001). **La inferencia como Proceso Complejo para la Comprensión de la Sección de Lectura de los Tests Estandarizados en Inglés**. Tesis de Maestría. U.D.O. Núcleo de Sucre.