



V CLABES

QUINTA CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



ESTRATEGIAS DE ANTICIPACIÓN E INFERENCIAS EN LECTURA Y ESCRITURA:

EXPERIENCIAS PARA LA PROMOCIÓN DE UN APRENDIZAJE ACTIVO

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

PINO-ALONSO, David¹

VALENZUELA, Ángel²

Universidad de Talca - CHILE

dpino@utalca.cl

anvalenzuela@utalca.cl

Resumen. Es parte de nuestra actualidad que los estudiantes nóveles de la educación superior llegan a la universidad con importantes necesidades en el ámbito de la comunicación, aspecto clave para ayudarlos a adquirir buena parte de las competencias que necesitarán en el mundo laboral. De este modo, el Programa de Formación Fundamental de la Universidad de Talca, pondera el nuevo contexto que subyace a nuestro sistema de educación actual: los cambios en el sistema de ingreso a la educación superior (heterogenización de las aulas) y la democratización de la enseñanza. Con el fin de responder a esto, el curso de Comunicación oral y escrita, perteneciente al programa mencionado, tiene durante todo el primer año la misión de insertar por medio del desarrollo de competencias comunicativas a los estudiantes de primer año en una comunidad lingüística académica y profesional. Por lo anterior, esta investigación tiene por objetivo difundir las experiencias sobre el trabajo en el desarrollo de estrategias de anticipación e inferencias en lectura y escritura de estos estudiantes. En cuanto a las líneas teóricas sobre Alfabetización académica, se siguen las contribuciones de Parodi y Carlino. Además, en relación a las estrategias de lectura y escritura, son valiosos los aportes de Cassany, Solé, Peronard, y Afflerbach. Referido a la metodología, se realizó una investigación de tipo mixta, asentando el foco en los resultados que pudieran tener las acciones realizadas en torno al problema. En relación a los resultados, estos permiten afirmar que la lectura y escritura de textos de carácter académico requiere de la sistematización de ambas destrezas para su comprensión adecuada, pues ambas influyen decisivamente en el nivel de comprensión alcanzado. Además, es posible concluir que los estudiantes realizan sus anticipaciones e inferencias de un modo muy diverso, sin seguir un patrón fijo que les permita utilizar efectivamente esa información para comprender y producir mejor un texto. No obstante, cuando se canalizan la anticipación e inferencia de forma efectiva por los docentes, estas se convierten en eficaces herramientas de lecto-escritura académica que mantienen a los estudiantes como parte de la comunidad universitaria.

Palabras clave: Estrategias lingüísticas, Anticipación, Inferencia, Aprendizaje activo.

¹ Docente de Comunicación oral y escrita, Programa de Formación Fundamental.

² Docente de Comunicación oral y escrita, Programa de Formación Fundamental.



V CLABES

QUINTA CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



1. Presentación

La Universidad de Talca se encuentra en un proceso de transformación gradual que contempla al curso de “Comunicación oral y escrita” como una de las principales herramientas para hacerse cargo del *deficit* general con el que los estudiantes de primer año inician sus estudios superiores.

La región del Maule y en segundo lugar la de O’Higgins, zonas de donde proviene la mayor parte de los estudiantes de la universidad, tienen los peores índices de alfabetización del país. En el año 2012, el porcentaje alcanzaba en el Maule el 7%, el doble del promedio nacional y la región de O’Higgins un 6% (Centro de Estudios de Opinión Ciudadana, CEOC, p. 1). Esto sin considerar a los analfabetos funcionales que en todo el país llegan al 44% de la población (CMD, 2013, p. 18).

Además, la Universidad de Talca, en un afán por mejorar los índices de accesibilidad a la educación superior y conferir mayor equidad al sistema educativo, están posibilitando el ingreso a estudiantes de niveles sociales más vulnerables (quintiles I y II) a través de programas alternativos a la Prueba de Selección Universitaria, quienes presentan un capital cultural o enciclopedia personal más limitada. Este último aspecto es uno de los factores determinantes en los logros de aprendizaje (Brunner, 2010, p.2)

Por tanto, la universidad no ha ignorado esta situación, pues es un hecho que en nuestro país la educación superior debe no solo preocuparse de desarrollar competencias del ámbito profesional, sino también hacerse cargo de los aprendizajes no adquiridos en la enseñanza media que permitan imbricar estos dos elementos (Echevarría, 2006, p.170). Lo anterior, no implica transformar los primeros dos

semestres en una nivelación escolar. Los estudiantes entran a una “comunidad discursiva”³ y esta formación específica debe contribuir directamente al futuro profesional, pero sí que pueda contrarrestar esta problemática. De este modo, el Programa de Formación Fundamental de la Universidad de Talca, a través módulo de “Comunicación oral y escrita”, tiene por objetivo el desarrollar la conciencia lingüística y la competencia comunicativa de los estudiantes, tomando en cuenta aspectos como el saber ortográfico, el saber gramatical, y por sobre todo, la comprensión y producción tanto oral como escrita. Cabe mencionar que esta asignatura es transversal a todas las carreras de pregrado, y que tiene por finalidad contribuir eficientemente con la primera de las tres grandes competencias que pretende desarrollar la universidad: “comunicar discursos orales y escritos, propios de su formación para desempeñarse en diversas situaciones del ámbito profesional”.

Este trabajo tiene por objetivo constatar la importancia de las prácticas docentes en el área de la comunicación que permitan en el nivel de la lectura, conocer de qué manera los recién ingresados a la educación superior realizan sus anticipaciones e inferencias de un texto, explicitando sus hipótesis de lectura con el fin de acceder a una mejor comprensión. Por el lado de la escritura, se ha analizado el cómo construyen un pre-texto (macropropuesta textual) en el que los estudiantes dan cuenta de sus objetivos y de un supuesto orden estructural, en un trabajo propio de la especialidad.

³ Este término se define de muchas maneras, pero se refiere principalmente a: “that language use in a group is a form of social behavior, that discourse is a means of maintaining and extending the group’s knowledge and of initiating new members into the group, and that discourse is epistemic or constitutive of the group’s knowledge.” Para mayor información sobre este concepto, cf. Swales (1990)



V CLABES

QUINTA CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



De este modo, para hacer frente a la nueva y variada información, los estudiantes deben alcanzar un dominio satisfactorio de la lectura comprensiva y de la producción textual académica, con el fin de dar respuestas funcionales dentro de la interacción comunicativa universitaria.

2. Revisión de la literatura

2.1. Las estrategias en la lectura y escritura universitaria

Las estrategias según Marín (2006) son procesos mentales que el estudiante pone en acción para interactuar con el texto en forma constante. Estas estrategias requieren tomar un conjunto de decisiones acerca de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje (Solé, 2009) susceptibles de favorecer la comprensión y producción de dicho texto. Así, es posible señalar tres características esenciales de las estrategias: a) no marcan estrictamente el camino a seguir, b) el lector/escritor toma sus decisiones estratégicas según su intención y características del texto, y c) están relacionadas con la metacognición⁴, la capacidad de reflexionar y de regular sobre las vías por las cuales se produce el propio conocimiento.

Lo anterior implica que las estrategias en la lectura y escritura, forman parte de un proceso permanente. De esta forma, Flower y Hayes (1996) establecen un conjunto de subprocesos mentales que contribuyen a la producción textual, y que son extensibles a la comprensión de textos: planificación/pre-lectura,

elaboración/lectura, y revisión/pos-lectura.

En relación a los contextos académicos, las estrategias de lectura y de escritura se definen como una selección de diferentes procedimientos conscientes que permiten conseguir algún objetivo (Solé, 2009, p. 58). En esta línea, Goodman (1976) propuso mucho antes, un modelo de estrategia que incluía los siguientes procesos: Recognition-initiation, Prediction, Confirmation, Correction y Termination (p. 16); los cuales hacen énfasis en la necesidad de ir prediciendo y comprobando el nivel de comprensión en la medida que se lee: "this model starts with the hypotheses and predictions then attempts to verify them by working down to the printed stimuli." (p. 16)

Sin embargo, Stanovich (1980) reconoce algunos problemas en el modelo de Goodman, pues no siempre los estudiantes son capaces de hacer predicciones, haciéndose necesario reforzar esta habilidad de modo explícito.

En ese sentido, Carlino (2005) plantea que la lectura y la escritura no es una habilidad transferible, adquirida de una vez y para siempre, de hecho, plantea que existen diferentes modos de leer, escribir y comprender los textos, sobre todo en los contextos universitarios, en donde la diversificación de textual es alta.

De esta manera, una adecuada estrategia para mejorar la comprensión lectora o los procesos de escritura, tiene que ver con los objetivos que guían dicha acción, así se hace perentorio entender los propósitos explícitos e implícitos de las habilidades lingüísticas que se realizan (Solé, 2009; Moyano, 2010; Parodi, 2010).

⁴ Favell (1976) lo define como: "Metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes or anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information or data." (p. 232)



V CLABES

QUINTA CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



2.2. Las estrategias de lectura y escritura: antes y durante

2.2.1. Anticipación

La anticipación es la capacidad de activar los conocimientos previos que se tienen sobre un tema y ponerlos al servicio de la lectura y escritura para construir el significado del texto antes de iniciar el proceso (Cassany, Luna y Sanz, 2007, p. 215). Aquí es necesario guiar a los estudiantes con la finalidad de no hacer interpretaciones erróneas, ya que el capital cultural puede marcar un punto de inflexión en la cooperación con el texto. Las competencias (circunstancial, lingüística, pragmática, etc.) y conocimientos de mundo que se tienen están al servicio del texto (Pella, 2015).

La activación de los conocimientos previos por parte del lector/escritor permite no solo establecer ciertos aspectos cognoscitivos en relación al texto, sino que también posibilita una interacción tripartita entre el que lee/escribe, el que guía y el texto; en pos de realizar una nueva interpretación acorde con las pistas textuales. Esta estrategia se realiza antes de ejecutar la actividad, asociándose a los objetivos que se trazan. Así, juega un papel fundamental a la hora de comprender el texto o producirlo.

La anticipación, como estrategia de lectura y escritura en la educación superior, se asocia con la predicción por medio de la formulación de hipótesis en el comienzo del acto de leer o de escribir (Carlino, 2005). Además, en la alfabetización académica en contextos de inmersión social, la aplicación de esta estrategia posibilita el incrementar del capital sociocultural de los estudiantes, y así nivelar los conocimientos previos

antes de realizar cualquier actividad lingüística.

2.2.2. Inferencia

La inferencia como estrategia lingüística, tanto en el proceso lector como en la producción textual, corresponde a la activación del conocimiento (capital cultural o enciclopedia) ya almacenado, utilizándolo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos (Cassany, 2003; Miras, Solé, Castells, 2013). Esta estrategia, forma parte del proceso lector en el *continuum* de la lectura, es decir, durante la realización de esta práctica. Además, la realización de inferencias, actúa como una especie de bisagra, aunando la escritura y la lectura, ya que por medio de ella se evidencia y plasma la comprensión (Camps, 2006).

El concepto de inferencia en los procesos de comprensión y producción, si bien es posible caracterizarlo, se debe tener cuidado en caer en una simplificación, asociándolo con la representación proposicional de una unidad (texto o discurso). Es así, que en la realidad académica los textos plantean un sinnúmero de proposiciones e ideas, que se relacionan con otros textos que plantean otras proposiciones e ideas, que se añaden a los conocimientos previos del lector. Es precisamente, el conocimiento del que dispone el lector y su relación con lo que se lee, el motor que induce a la realización de inferencias (León, 2001).

3. Método

3.1. Participantes

La muestra estuvo formada por estudiantes de primer año de la



V CLABES

QUINTA CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Universidad de Talca, en la asignatura de Comunicación oral y escrita I⁵. Las carreras seleccionadas para llevar a cabo la propuesta metodológica fueron Derecho, Psicología y las Ingenierías: civil de minas, computación, construcción, civil industrial, mecatrónica, civil mecánica.

3.2. Procedimientos

La línea metodológica corresponde a la investigación acción participativa en educación, que tiene por finalidad que los participantes tomen consciencia de las determinantes propias de su acción (Ketele, 1984, en Moyano, 1999). En ese sentido, como el objetivo es presentar los resultados de una propuesta pedagógica, se dividió en dos etapas la presente investigación: las que corresponden a las estrategias de comprensión lectora y a las estrategias de producción de textos.

En la parte sobre estrategias de comprensión lectora, a los estudiantes se les dio a leer un texto común "Defensa apasionada del idioma español" de Alex Grijelmo, y otro texto dependiendo de la naturaleza de cada carrera. Tomando ambos textos, se les solicitó a los estudiantes que comunicaran, en primer lugar, sobre qué creen que tratarían los textos; luego, cuánto saben de ello; y por último, qué conocen sobre estos tipos de texto. Es decir, esta primera parte consistió en realizar una hipótesis de lectura sobre los textos que tendrían que leer, información que fue complementada con las estrategias que ellos utilizan y utilizarían para leer.

A continuación de la parte indagación, se desarrollan sesiones de seguimiento

lector, en el cual a los estudiantes se les invita a comprobar si sus anticipaciones con respecto a los textos es adecuada. Aquí, el rol del maestro es fundamental, ya que no tiene un rol de juez, sino que de facilitador y orientador tanto en el incremento de los conocimientos que permiten comprender otros saberes como en el facilitar estrategias de lectura efectivas por medio del modelaje. Así, las inferencias que los estudiantes van realizando se van compartiendo entre todos los estudiantes. Por último, se lleva a cabo una evaluación individual.

La segunda parte de los procedimientos, corresponde a las estrategias de escritura. Aquí, a los estudiantes como tarea final del curso, se les solicitó realizar grupos de trabajo entre cuatro y seis integrantes, los cuales debían elaborar un informe sobre un proyecto de intervención dependiendo de sus áreas de estudio. De esta forma, la actividad continuó con la elaboración de un pre-proyecto, donde los estudiantes señalaban un título, los objetivos, las preguntas que quieren responder, finalizando con una configuración del cuerpo del trabajo. Le siguió a estas actividades, la creación de un esquema sobre las ideas y conceptos importantes de lo que van a escribir y la presentación de esto último a sus compañeros.

Luego de realizado lo anterior, se realizaron esquemas de predicción de lo que sería su texto ideal, con los respectivos objetivos de escritura. De esta forma, se continuó con la revisión de los avances tomando en cuenta los esquemas iniciales de configuración textual.

Por último, está el uso de otro tipo de estrategias de escritura académica, los cuales posibilitan la entrega final de los proyectos.

⁵ Los estudiantes se pueden eximir de esta asignatura por medio de un diagnóstico elaborado por Vicerrectoría de Docencia de Pregrado.



V CLABES

QUINTA CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



4. Experiencia enseñanza-aprendizaje

Las estrategias de anticipación e inferencia en lectura y escritura en contextos académicos, si bien es cierto, son conocidas por los estudiantes, no actúa como acción metacognitiva, ya que el control sobre las estrategias de lectura y escritura no se presenta. De hecho, es posible asegurar que no forma parte de lo que los estudiantes realizan comúnmente ni en sus clases ni en sus prácticas de estudio.

De esta forma, los estudiantes se centran en entregar interpretaciones de lo que ellos creen que leerán, muchas veces opinando del posible contenido del texto. Además, las anticipaciones intentan abarcar sobre la temática de los textos, siendo normalmente mucho más amplios en sus ideas que de lo que los textos parecen tratar. Así, los mismos estudiantes dan cuenta de sus propios saberes y también limitaciones, lo cual permite guiar la lectura de manera general. En ese mismo sentido, el uso de las estrategias de inferencia permite ir guiando la lectura de manera parcelada, identificando las recurrencias más significativas en relación a los saberes necesarios para la comprensión de los textos.

En lo referido a la escritura, el proceso de producir un texto colaborativo en contextos académicos, requiere de la elaboración pormenorizada de cada una de sus partes, siendo las etapas previas fundamentales. En ese sentido, la elaboración de un pre-texto se convierte en una práctica esencial, ya que no solo es una guía sino también posibilita clarificar lo que se quiere conseguir en el escrito, trazando lo que será su producto final.

5. Conclusiones

La presente investigación ha descrito la modalidad con la que los estudiantes de primer año universitario utilizan las estrategias de anticipación e inferencia al momento de enfrentarse a un texto que deben leer o deben escribir. Estas habilidades se han trabajado a través de una práctica pedagógica motivadora por parte de los docentes con el fin de que los estudiantes sistematicen este trabajo y lo consideren como fundamental para una mejor comprensión y producción de un texto.

De esta manera, este artículo aporta al debate sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. Es importante que estas prácticas docentes no se transformen sólo en una intervención aislada, sino que formen parte de un plan permanente que consiga integrar en los estudiantes estas prácticas y lograr que las utilicen de manera consciente cada vez que leen o escriben con propósitos académicos.

Para que los estudiantes apliquen lo aprendido, es fundamental la sistematización de estas estrategias comunicativas con el fin de que se apropien de ellas. De este modo, el acercamiento de los alumnos al proceso de lectura y escritura es mucho más estimulante, sin el vacío que genera el “no saber cómo empezar”, ni camisas de fuerza que precipitan una interpretación no siempre acorde a las experiencias y conocimientos previos de quien se está formando.

Por último, a partir de un análisis de las prácticas pedagógicas en relación a las estrategias de comprensión y producción lingüística de anticipación e inferencia, es posible indagar en los modos de enseñar



V CLABES

QUINTA CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



que propician el acceso a las culturas letradas de las diversas disciplinas, fomentando la acción para un aprendizaje activo.

6. Referencias bibliográficas

- Brunner, J. J. (2010) Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela, en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 46-47, 17 - 44.
- Camps, A. (2006) Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad. Recuperado de: http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/Camps,_Ana.pdf
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, en *Revista Uni-Pluriversidad*, vol. 5, n°3, Facultad de educación, Universidad de Antioquía, Medellín. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12132/11016>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007) *Enseñar lengua*. (12ª ed.) Barcelona: GRAÓ.
- Cassany, D. (2003) *Describir el escribir. Como se aprende a escribir* (11º ed). Barcelona: Paidós.
- CEOC (2012) *Analfabetismo de la región del Maule*. Universidad de Talca. Recuperado de: [http://www.ceoc.cl/pdf/Boletines_Economia/2012/04abr_2012_ANALFABETISMO%20EN%](http://www.ceoc.cl/pdf/Boletines_Economia/2012/04abr_2012_ANALFABETISMO%20EN%20)
- CMD (2013) *Segundo estudio de competencias básicas de la población adulta 2013 y comparación Chile 1998-2013*. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.emol.com/documentos/archivos/2013/09/05/2013090513025.pdf>
- Echevarría, M. (2006) ¿Enseñar a leer en la universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior, en *Revista de Psicodidáctica*, 11/2 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, pp. 169-188. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17511202.pdf>.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Flower, L. y Hayes, J. (1996) *The transactional theory and writing y a cognitive process theory of writing*
- Goodman, K. S. (1976) Reading: a psycholinguistic guessing game. In H. Singer and R.B. Ruddell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, Delaware: International Reading Association.
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación, en *Revista signos*, 34(49-50), 113-125. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900008&lng=es&
- Marín, M. (2006). "Alfabetización académica temprana", en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura* Año XXVII, número 4.
- Miras, M., Solé, I. & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de Síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57) 437-459. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1402577>
- Moyano, E. (1999) Hacia la integración de métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. *Revista de la Facultad de Humanidades*, Vol. 4 USACH
- Moyano, E. (2010) Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional, en *Revista Signos* 43 (74) 465 – 488. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43n74/a04.pdf>
- Parodi, G. (2010) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago: Editorial Ariel
- Pella, S. (2015) Learning to Teach Writing in the Age of Standardization and Accountability; Toward an Equity Writing Pedagogy, en *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education* Recuperado de <http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1125&context=wte>
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. (2ª ed.). Barcelona: GRAÓ.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency, en *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71 (also 17, 157-159; 17, 301-303).
- Swales, J (1990). The Concept of Discourse Community. *Genre Analysis: English, en Academic and Research Settings*. Boston: Cambridge UP, 21-32.