

El componente inferencial en la enseñanza de la lectura: el caso de los programas de lectura de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco

The inferential component in the teaching of reading: the case of the reading programs of the Metropolitan Autonomous University, Azcapotzalco

Alejandro CAAMAÑO TOMÁS*

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo señalar una serie de errores de planeación en los programas de lectura y escritura del tronco general de asignaturas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, entre los que destaca la ausencia de la estrategia inferencial, lo cual causa significativas carencias en el aprendizaje lectoescritor de los estudiantes. Para esto, se procederán a analizar, en primer lugar, los paradigmas psicológicos aplicados a la educación, desarrollados desde los primeros decenios del siglo XX, que impulsaron enfoques novedosos sobre el proceso lectoescritor. Y, en segundo término, se analizarán los dos programas en cuestión, para acabar haciendo una propuesta que contemple un apropiado manejo del componente inferencial.

Palabras clave: lectura académica, psicología de la educación, pedagogía, estrategia inferencial lectora.

* Profesor investigador del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, México.

ABSTRACT

This paper aims to point out a series of planning errors in the reading and writing programs of the general trunk of subjects of the Division of Social Sciences and Humanities of the Autonomous Metropolitan University, Azcapotzalco; among them, the absence of the inferential strategy stands out, which causes significant deficiencies in student literacy learning. For this, I analyzed, first, the psychological paradigms applied to education, developed since the first decades of the twentieth century, which promoted novel approaches to the literacy process; secondly, the two programs in question, to end up making a proposal that contemplates an appropriate management of the inferential component.

Keywords: *academic reading, educational psychology, pedagogy, inferential reading strategy.*

INTRODUCCIÓN

La enorme cantidad de análisis, cifras y datos sobre la enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura en México evidencia un enorme fracaso de los alumnos y lleva a plantearse varias preguntas: ¿son adecuados los planes de estudio y las estrategias docentes?, ¿es preciso revisar los planteamientos educacionales generales desde la misma base o simplemente reconsiderar ciertos elementos?, ¿cómo se pueden conseguir los mismos resultados de éxito lectoescritor de otros países?

Existe la necesidad de una profunda revisión de todo el sistema educativo desde sus raíces, en todos los niveles: planes, objetivos, estrategias... En lo tocante a la enseñanza de la lectoescritura, concretamente dentro de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco (UAM-A), se hace necesario abordar los problemas, pues no dejan de ser los mismos que pueden observarse a nivel nacional.

En este trabajo se plantean objetivos únicamente sobre el proceso lector, puesto que es esta actividad el paso previo a la elaboración de textos, aunque la relación entre lectura y escritura, intrínseca, se dejará

ver en diversas partes del texto. No se profundiza en aspectos como el conjunto de estrategias de lectura o sus prácticas. Del acervo de fenómenos cognitivos que intervienen en esta actividad se analiza solo el proceso inferencial para resaltar su trascendencia.

El primer objetivo será plantear un breve marco teórico general sobre los estudios de la psicología de la educación, más concretamente en lo relativo al proceso inferencial, para lo cual se definirá este mecanismo y, a la par, se resaltarán su trascendencia en la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Para esto, se revisará, de modo expedito, la evolución de los principales paradigmas psicológicos que fueron aplicados a la educación y que abrieron el camino al cambio de perspectiva.

En segundo lugar, se hará un análisis crítico de los últimos dos programas de lectura de la UAM-A para las carreras de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, con el fin de mostrar que entre varios planteamientos erróneos destaca la ausencia o mal diseño de la estrategia inferencial, aunque también de otras herramientas cognitivas. Igualmente, se propondrá su inclusión en los programas de estudio de lectura del tronco general de asignaturas como herramienta eficaz para la comprensión y análisis de los textos, y, particularmente, para la enseñanza de la lectura de textos especializados.

Sobre este último aspecto gira la propuesta: la alfabetización académica es, en mi opinión, la que mejor puede utilizar los presupuestos del componente inferencial, pues responde al convencimiento de que tal corriente educativa puede ayudar no solo a mejorar los programas de estudio, sino impulsar de manera notoria las habilidades lectoras de los alumnos y mejorar sus aptitudes en lo que se refiere a otros mecanismos cognitivos que intervienen en la lectura.

EL CAMINO AL CAMBIO DE PERSPECTIVA SOBRE LA LECTURA: LOS PARADIGMAS PSICOLÓGICOS EN LA EDUCACIÓN

La importancia de la inferencia viene de la mano de lo que fue un cambio de perspectiva de la actividad lectora: los postulados de Ferdinand de Saussure (1992), a finales del siglo XIX, sugerían que la lingüística, con

su lógica interna, dirigía el proceso lector. Dentro de esta visión, todavía arcaica, la comprensión del texto se efectuaba a partir del desciframiento o decodificación de sus elementos (las palabras, las frases), y cuando se comprendían las ideas que se alojaban. No obstante, también se resaltaba la función activa del lector como actuante que sobrepasaba —por poco— su función mecánica, que hasta el momento tenía asignada por la tradición.

Estas propuestas, desde dentro y fuera de la lingüística, no podrían haber tenido lugar si, a la par, no hubiera habido un impulso de los paradigmas psicológicos y su aplicación al campo de la educación, donde aportaron sus propuestas teórico-prácticas, las cuales han servido para el desarrollo de la ciencia psicoeducativa.¹

Desde principios del XX, a partir de la observación de la falta de una definición específica de los objetivos educativos, de programas que verdaderamente tuvieran metas dentro del proceso educativo o de instrumentos de evaluación, se desarrolló la psicología de la educación, una subdisciplina de la psicología general. Pero ¿por qué es importante para este trabajo la psicología de la educación? En principio, debo decir que es una más de las ciencias de la educación y su intención básica es estudiar “lo psicológico en el acto educativo concreto” (Hernández, 2009, p. 43).

Como objetivo imprescindible, la inferencia se destaca por la importancia que como proceso cognitivo tiene para entender la relación entre pensamiento y lenguaje. Aunque, si bien es cierto que las distintas corrientes psicológicas de la educación han dirigido sus estudios hacia uno o más de los campos del terreno cognitivo, la manera en cómo la inferencia interviene no ha sido del todo aclarada.

Durante la década de los cincuenta, el paradigma conductista² fue el que determinó las pautas a seguir para la investigación y los estudios

¹ Es necesario distinguir entre los paradigmas psicológicos aplicados a la educación de los paradigmas de la educación o psicoeducativos que, aunque nacieron más tarde, se nutrieron de sus marcos teórico-conceptuales.

² Burrhus F. Skinner fue uno de los más destacados conductistas de mediados del siglo XX; pero es, a decir de los estudiosos, desde la crítica que Noam Chomsky hizo en 1959 a sus planteamientos lingüísticos, en su obra *Verbal Behavior*, cuando se produjo la evolución del conductismo al paradigma cognitivo.

psicoeducativos (Hernández, 2009). El conductismo surgió a partir de los trabajos de John B. Watson, los cuales estaban basados en la suposición de que un ser humano podía ser estudiado, como los animales, a partir de la respuesta a un estímulo.

Watson se basó en gran medida en los experimentos que Iván Pavlov hizo sobre el condicionamiento para lograr una respuesta determinada. Sin embargo, en la actualidad, el conductismo se asocia también a Burrhus Frederic Skinner, que sostuvo que a la vez que las personas respondían a su ambiente, actuaban sobre él para producir ciertas consecuencias.

Skinner habló también del “condicionamiento operante”: los seres humanos se comportan de cierta manera porque esa conducta específica ha tenido consecuencias en el pasado; de aquí que se actúe de una forma conveniente en determinadas circunstancias para lograr el efecto que se desea conseguir.

Al igual que Watson, Skinner negaba que la mente o los sentimientos tuvieran un papel definitivo que determinara la conducta en una circunstancia específica: él dio mucha más importancia a las experiencias o a los reforzamientos que inciden en una conducta específica.

Aunque el conductismo se originó en la psicología, ha tenido mucha influencia en la psicología de la educación debido a sus estudios e investigaciones sobre la conducta humana. Y es de esta forma como se conecta con la inferencia, pues las experiencias vividas por cada individuo son las que le ayudarán a aumentar su conocimiento del mundo; serán las que actúen como las intercesoras entre el mundo y el individuo, aunque cada vez que se enfrente con algo nuevo o diferente aumentará su bagaje de experiencias.

El cognitivismo tomó el relevo del conductismo a mediados del siglo XX como paradigma preponderante y sus investigaciones se dirigieron al estudio de los procesos humanos relacionados con el conocimiento. Jerome Bruner (1989), uno de los más importantes cognitivistas, afirmaba que para que el aprendizaje sea significativo, es decir, para que este se guarde en la memoria y se use posteriormente cuando sea necesario, es importante que los conocimientos ya adquiridos se puedan conectar con lo nuevo que se va a aprender. De esta manera, el individuo no parte de

cero en su aprendizaje, pues buscará siempre algo de qué asirse para él mismo facilitar su nuevo conocimiento.³

Para Jean Piaget (1998), el lenguaje es una condición ineludible, aunque no suficiente, para la construcción de las operaciones lógicas. Para él, el lenguaje representa un sistema de expresión simbólica cuya interacción con la regulación social es “indispensable para la elaboración del pensamiento”: “Entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro [...]” (Piaget, 1998, p. 142).

Sin embargo, el autor cree que los niños no pueden entender muchas cosas porque carecen de las estructuras intelectuales necesarias, o esquemas mentales, a los cuales se refiere, desde posicionamientos psicolingüísticos, a diferencia del enfoque mantenido por la lingüística como esquemas de asimilación.

Algo distinto opina el psicólogo cognitivista inglés David Wood (2000), que se pregunta por qué los niños no tienen la capacidad para combinar estos pares de proposiciones del silogismo e inferir. Frente a la carencia de estructuras planteada por Piaget (1998), Wood (2000) afirma que la codificación y la integración de la información del primer par es tan lenta que cuando el niño toma la segunda premisa ya se le ha olvidado la primera y, por tanto, “no tendrá los recursos necesarios de procesamiento de información para sacar tales inferencias” (p. 84).

No obstante, se debe mencionar lo que acerca de la inferencia también comenta otro destacado cognitivista, Donald Norman (1984): “El desarrollo de la lógica formal no ha ayudado a los psicólogos a dilucidar los procesos mentales que subyacen al proceso de inferencia” (p. 184), lo que da idea de la dificultad de la tarea de investigación del proceso inferencial.

Por su parte, Lev Vygotsky (2008), principal exponente del paradigma sociocultural, pensaba que “el desarrollo del pensamiento está deter-

³ Resulta interesante la comparación que hace Jerome Bruner —y ampliamente aceptada actualmente— de la mente humana con una “máquina de inferencias” al referirse a la destreza que tiene el cerebro para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos.

minado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño”. Por tanto, el crecimiento intelectual del niño, y su capacidad para inferir, dependería del “dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje” (Vygotsky, 2008, p. 68).

Para este paradigma sociocultural, la lectura no solo es un proceso psicológico y biológico, en cuanto a las capacidades cognitivas desarrolladas, es también una práctica cultural incluida en una comunidad cultural particular y tiene una serie de características que la distinguen en diferentes comunidades: su historia, sus modos, los elementos tradicionales que la conforman y la acompañan, entre otros.

En cuanto al constructivismo, como teoría que explica la adquisición de conocimiento desde las aportaciones de estudiosos de algunos de los paradigmas comentados, se hace necesario destacar su propuesta de la construcción del conocimiento nuevo a partir de la información previa y, además, sus planteamientos acerca de la postura activa del lector. Estos dos aspectos, en especial este segundo, constituyen, sin lugar a dudas, una parte trascendental de la columna vertebral de la estrategia inferencial —y de otras como la predicción o la elaboración de hipótesis— y de los planteamientos modernos sobre el proceso de la comprensión lectora.

EL COMPONENTE INFERENCIAL: UNA APROXIMACIÓN A SU NATURALEZA Y A SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA

Desde lo expuesto en el apartado anterior, la lectura adquiere una amplia gama de definiciones en función de su naturaleza, su práctica, su funcionalidad. Sin embargo, independientemente del enfoque que se utilice para referirse a ella, la presencia indispensable del lector va a presidir esta actividad, al igual que las estrategias cognitivas que los paradigmas psicológicos se encargaron de descubrir y definir.

La lectura vive al ritmo de sus usuarios, y los cambios sobre su concepción no responden más que a las cada vez más conocidas implicaciones del usuario en el acto lector: de sus capacidades cognitivas implementa-

das en un texto se desprenden por igual el carácter social-múltiple y la individualidad del acto mismo.

Se podrían incluir aquí un sinnúmero de definiciones que se acercaría al propósito de la actividad lectora: algunas de ellas, ya caducas, plasmarían más los modos de lectura, el cómo se leía, que llenaban los manuales hasta los comienzos del siglo XX. Las de hoy, que se adentran en la ontología lectora, navegan entre las explicaciones generales del acto y los esclarecimientos de la actividad individual. Son estas últimas, las actuales, las que interesan.

Explica Daniel Cassany (2006), desde una visión lectora cercana a la tradición sociocultural vygotskiana, que “leer es un verbo transitivo”; que no hay una única manera de acercarse a la lectura: esta es versátil, múltiple y responde al quehacer de cada comunidad y de cada uno de sus miembros. De ahí que la lectura de los géneros discursivos, es decir, de cada una de las posibilidades de la actividad humana —como afirmaba Bajtín—, no es más que la aproximación a la multitud de saberes que conforman una sociedad, un acercamiento a cada una de sus esferas específicas.

Por otro lado, considero que la definición de lectura que Meredyth Daneman (2015) proporciona incide de manera muy acertada y precisa en el carácter cognitivo de esta actividad, a la vez que hace hincapié en el mecanismo inferencial; aunque es cierto que también recorre todas las fases posibles del actor lector, desde su faceta más física hasta los procesos internos del cerebro que actúan en él:

Reading is a complex cognitive skill, consisting of the coordinated execution of a collection of oculomotor, perceptual, and comprehension processes. These include processes that direct the eye from location to location, word-level processes that encode the visual pattern of a word and access its meaning from memory, and text-level processes that compute the semantic, syntactic, and referential relationships among successive words, phrases, and sentences in a text (p. 513).

Por su parte, la destacada psicóloga española Isabel Solé (1998) habla de la lectura como un proceso de interacción que se da entre el lector y el texto. Para esto debe existir, dice la autora, un lector activo que examina el texto y un objetivo que guíe la lectura.

De este enfoque interactivo de la lectura debe destacarse al que es considerado uno de los mayores especialistas del siglo XX sobre la psicología cognitiva aplicada al campo de la lectura: Kenneth Goodman (2000). Afirma Goodman (2000) que para entender lo que es leer se debe comprender la relación entre el escritor, el texto y el lector. Se debe, de manera especial, ser capaces de comprender a partir de lo que se sabe de lo escrito antes de la misma lectura, lo que ayudará a anticipar el texto; aunque de manera atinada sostiene que la capacidad del ser humano para anticiparse con el lenguaje es tan fuerte que este acaba encontrándose en el texto con lo que anticipa que se va a encontrar.

A continuación, se habla de lo que supone para la actividad lectora la inferencia, y para esto se debe partir de una premisa incontestable: leer es interpretar y dicha interpretación está directamente relacionada con lo que el lector cree y sabe antes de comenzar la lectura; también con su capacidad para aplicar sus experiencias y para extraer de su reservorio personal la información adecuada. Esto es la raíz de la herramienta inferencial.

Inferir es, como ya se dijo en la interpretación lectora de Goodman (2000), anticipar: completar la información textual por medio del conocimiento conceptual y lingüístico del que ya se dispone y de la información que ya se conoce sobre el tema en cuestión (Aristóteles, 2008). Se infiere lo que no es evidente en el texto, pero que sí lo será más adelante.

¿Y en qué puede consistir este adelanto de información? Otra vez Goodman (2000) proporciona unos pocos ejemplos: el antecedente de un pronombre, las preferencias del autor, las relaciones que pudieran existir entre caracteres o, incluso, lo que el escrito pudiera decir cuando el lector se encuentra ante un error de imprenta. Por esto, la inferencia proporciona al lector un cierto grado de autonomía y coherencia a la hora de resolver problemas de comprensión lectora de situaciones muy particulares.

Para entender mejor el concepto de la inferencia como una estrategia que puede ayudar en el análisis de los discursos, es importante dejar claro que la comprensión de un texto, cualquiera que sea su género, es un proceso múltiple y, a la vez, complicado: “La comprensión se entiende como un proceso complejo e interactivo que requiere de la activación de una cantidad considerable de conocimiento por parte del lector y de la generación de gran número de inferencias” (León, 2001, p. 2). Por esta razón hay quienes suponen que “las inferencias se consideran tan esenciales que nos mueven a creer que forman el núcleo de la comprensión, de la interpretación, de la explicación” (León, 2001, p. 2). Inmaculada Escudero (2010) agrega:

A las inferencias se les atribuye la responsabilidad de desvelar lo oculto, de ahí que estén vinculadas con el conocimiento tácito. Las inferencias completan constructivamente el mensaje recibido, mediante la adición de elementos semánticos no explícitos, pero consistentes con el concepto de comunicación y con los propios conocimientos previos del lector (p. 4).

A partir de esta idea es posible entender un texto en dos niveles: el primer acercamiento a cualquier escrito es el léxico o, mejor dicho, en un nivel microtextual en el que podrían estar también comprendidas ciertas marcas gráficas: el conocimiento que un lector tenga de su propia lengua le ayudará a entender de mejor manera un texto; si su manejo de la lengua es apropiado y el número de palabras amplio, entonces la primera impresión del discurso será buena, comprensible y coherente. Aunque, es necesario aclarar que, incluso con un amplio caudal léxico, inferir, como se dijo arriba, es solo aventurar o suponer; lo que no significa que la “predicción” sea certera.

El segundo nivel será la inferencia como un mecanismo que ayudará a desentrañar los elementos que forman el texto, en un nivel macrotextual. La mente humana podría utilizar sus inferencias a partir de una primera lectura de las oraciones que forman el texto. En este momento, esta comienza a activar el conocimiento que ya tiene sobre lo que está leyendo

—junto con su bagaje cultural y sus experiencias— y es precisamente este complejo proceso el que los psicólogos educativos, lingüistas, sociólogos y demás estudiosos investigan para saber cómo se crean estas redes de relaciones y su resultado final.

Por ejemplo, a partir del análisis de un escrito, es posible darse cuenta de referencias a conocimientos universales sobre el mundo, las acciones humanas, etcétera. Como muestra, a pesar de la distancia temporal con el Romanticismo, muchos lectores siguen emocionándose con los personajes, las situaciones y las descripciones de autores como Alejandro Dumas o Vicente Riva Palacio.

Si no se compartiera con ellos este conocimiento, sería imposible leer y entender textos más antiguos, pues los lectores se perderían las conexiones de inferencia y cada obra necesitaría larguísimas y detalladas introducciones en las que se tendrían que dar enormes explicaciones de todas las situaciones de las que habla el texto; lo que haría cualquier libro muy aburrido, tedioso y, al cabo de unos años, incomprendible para cualquier lector. Sin embargo, no sería posible elaborar de manera efectiva la estrategia inferencial sin tener en cuenta los aportes de los llamados esquemas y del proceso de formulación de hipótesis.

Los esquemas son estructuras de conocimiento de naturaleza abstracta que permiten a una persona representar conceptos, hechos, objetos, etcétera:

Representan los fundamentos de nuestro conocimiento, del sistema de procesamiento humano de la información, y por lo tanto, los ejes de la comprensión. En esta perspectiva, para comprender un texto resulta necesario que el lector posea algún esquema que le permita relacionar la información que el texto presenta con lo que él ya sabe (Solé, 1987, p. 4),

También es necesario interpretar los significados del texto mediante su integración semántica, ya sea desde las unidades superiores ascendiendo hasta el texto completo o en sentido descendente hasta llegar a los más elementales componentes léxicos, por medio de operaciones cognitivas aún no bien aclaradas, pero necesarias para la comprensión lectora:

There is no doubt that readers use schemata in comprehension. It is not clear, however, what readers actually do with schemata. Schema theorists have proposed that comprehension simply involves the instantiation of schemata: Readers activate a schema and fill in generic 'slots' with the right text-specific information (McNamara, Miller & Bransford, 2015, p. 493).

La noción moderna de la teoría de los esquemas, aplicada a la ciencia cognitiva y a la comprensión de textos, que proviene de la investigación principalmente en la segunda mitad del siglo XX, fue expuesta de manera excelente por Richard Anderson (1984) en su artículo “Role of the Reader’s Schema in Comprehension, Learning, and Memory”.

El autor explica que “*in Schema-theoretic terms, a reader comprehends a message when he is able to bring to mind a schema that gives a good account of the objects and events described in the message*” (p. 243). Un lector puede entender un texto cuando puede asociar sus conocimientos previos a lo encontrado en el texto. Sin embargo,

schema theory highlights the fact that often more than one interpretation of the text is possible. The schema that will be brought to bear on a text depends upon the reader’s age, sex, race, religion, nationality, occupation—in short, it depends upon the reader’s culture (p. 246).

Lo anterior extiende la comprensión textual más allá del ámbito del conocimiento o de la experiencia. Los esquemas, ya en el contexto escolar, para Montero, Zambrano y Zerpa (2013) tienen una importancia capital para el aprendizaje como producto de la lectura:

El alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa, y los

utilizará como instrumentos de lectura e interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje. Este principio ha de tenerse especialmente en cuenta en el establecimiento de secuencias de aprendizaje y también tiene implicaciones para la metodología de enseñanza y para la evaluación (p. 19).

Del mismo modo, también sobre los esquemas en el aprendizaje significativo se expresan Díaz y Hernández (2000), al afirmar que “el aprendiz percibe a la información como constituida por *piezas o partes aisladas sin conexión contextual*” y que “gradualmente el aprendiz va construyendo un panorama global del dominio o del material que va a aprender, para lo cual usa su conocimiento esquemático [...]” (p. 45).

No obstante, el papel de los esquemas va más allá de servir de mero reservorio de información a disposición del lector y de aclarar las relaciones semánticas en el texto. Se pueden encontrar otras funciones que resultan igualmente importantes para sustentar el proceso inferencial, como ayudar a facilitar el resumen de lo esencial o elegir de manera adecuada la información más relevante, entre otros cometidos.

Por otra parte, según el enfoque cognitivo, estos esquemas tienen huecos o fisuras que deben ser rellenados con información por medio de la inferencia, para lo cual el lector actúa elaborando hipótesis o predicciones de lo que se puede encontrar a continuación en el texto, es decir, “creando expectativas”, tanto sobre la información contenida en el preciso momento de la lectura como sobre la posible información por venir.

La lectura, de esta manera, se convierte en un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis: lo que tiene que hacer el lector para la comprensión textual es seleccionar esquemas que puedan explicar el contenido de su lectura y verificar que estos lo hacen eficazmente. Y se puede decir que tan importante es la formulación de hipótesis como su confirmación; aunque es cierto que el lector de forma instintiva o automática realiza la verificación de la hipótesis y que dicha inspección solo es apercibida por el lector cuando no cumple las expectativas presentadas en su enunciación (Solé, 1987).

UNA AUSENCIA SIGNIFICATIVA: LA ESTRATEGIA INFERENCIAL Y LOS PROGRAMAS DE LECTURA DE LA UAM-A

Son pocas las investigaciones que hasta el momento se han realizado en la UAM-A sobre lectura y escritura. Una de las más destacadas es la titulada “El lenguaje en la comunicación y en la construcción del pensamiento crítico”. Fue hecha entre 2003 y 2006 por las profesoras Gloria Cervantes y Gloria Ito, del Departamento de Humanidades, a los alumnos del tronco general de asignaturas de las carreras de Derecho, Sociología, Economía y Administración de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-A, para las que el eje de habilidades comunicativas, del Departamento de Humanidades, imparte las unidades de enseñanza aprendizaje Lectura y Escritura I y II.

El objetivo fue determinar qué tipo de relación existía entre las operaciones de pensamiento y el desarrollo del pensamiento crítico, y el análisis de la formación de conceptos a través de la construcción de significados. Aunque no se han publicado sus resultados, los primeros datos apuntaban a graves problemas en el proceso de la conceptualización que afectaban de manera ostensible a las prácticas lectoescritoras de los alumnos consultados, si bien tales dificultades abarcaban igualmente otros procesos cognitivos y lingüísticos que intervienen en la comprensión y producción de textos.

Otra investigación más reciente realizada por las profesoras María Emilia Díaz y Rosaura Hernández, también del Departamento de Humanidades, destacó los problemas de los alumnos relacionados con la abstracción. Esta se inserta en el proyecto “Praxis de la lectura en el ámbito universitario”, sobre lectura universitaria en la UAM-A, y sus resultados fueron publicados en 2009 en la obra *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*.

Y ya en el campo de la investigación sobre la inferencia u otras estrategias cognitivas aplicadas a la lectura universitaria, hay que señalar que no hay, hasta el momento, ninguna investigación presente o pasada en la UAM-A.

Son dos los programas que se aprobaron para la enseñanza de la lectura en el tronco general de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Este tiene como función la enseñanza de la lectura y escritura de textos

especializados en los dos primeros trimestres de las cuatro carreras: Administración, Economía, Sociología y Derecho.

El primero de ellos fue Metodología de la Lectura, a través de textos selectos de la literatura mexicana del siglo XX. Como puede observarse, el mismo título destapa una de las mayores incoherencias en la enseñanza de la lectura y la escritura: la separación de la impartición de la lectura y la escritura en dos trimestres distintos, desconociendo la intrínseca relación que une estas dos habilidades lingüísticas.

En el primer trimestre de las carreras se impartía la asignatura Redacción Universitaria y en el segundo, Metodología de la Lectura. No obstante, en los primeros meses de 2009 se formó una comisión que actualizó y unificó los contenidos curriculares de Redacción Universitaria, Metodología de la Lectura y una tercera llamada Comunicación, que también se impartía en el tronco general; una unión que se había mantenido hasta el año 1995, cuando se decidió, incomprensiblemente, que se desarrollaran de manera separada. Nótese, además, el orden de las dos unidades de enseñanza aprendizaje: la lógica dicta que, si se siguieran impartiendo separadas, debería ser la lectura la primera en darse, pues es la lectura de textos el primer paso para su producción.

La segunda paradoja es la inclusión de contenidos dirigidos a la enseñanza de la lectura literaria cuando esta asignatura tenía como objetivo apoyar las lecturas específicas de las cuatro carreras: El texto literario; Reconocimiento de unidades esenciales para la organización del sentido del texto literario: estructura, composición y figuras retóricas; Los géneros literarios.

Esta asignatura tiene como finalidad la ayuda en las lecturas para los estudiantes de estas carreras no literarias y para sus trabajos destinados a las exposiciones, los ensayos —en especial los de carácter científico—, reseñas, paráfrasis, informes y otros géneros discursivos, así como trabajos de investigación o tesis. Estos son los que ocupan la mayor parte, por no decir la totalidad, de la escritura académica de los alumnos.

Ante esto, el programa debiera haberse dirigido preferentemente hacia la finalidad pragmática de los textos no literarios sobre la lúdica de los textos literarios, en consonancia con la naturaleza prominentemente científica de los textos de las carreras a las que va dirigida esta unidad.

¿Y el lugar para la inferencia? Debería haber estado reservada y correctamente especificada en el apartado que se dedica al nivel de lectura interpretativa, pues es este tipo de lectura también conocido como nivel inferencial de lectura. Pero no es así. En vez de esto se encuentran subapartados alejados de las prácticas inferenciales: Composición argumental, expositiva o temática; Propuesta teórica o interpretativa del texto; Tarea comunicativa del texto (intencionalidad); Aspectos de contextualización: marco histórico-cultural; Problemas de contextualización: cosmovisión del autor; Problemas del texto: léxicos, sintácticos, semánticos y retóricos.

Ni siquiera en el tema 2, donde se señalan los presupuestos metodológicos del curso y se hace mención a la participación del lector en el proceso, se habla de las estrategias del lector de manera clara y determinante: Etapas de la lectura: propósito, estrategia, resultado y evaluación. Pero tampoco hay en este programa referencia a otras habilidades cuya importancia fue indicada para la lectura interpretativa, como la práctica de elaboración y verificación de hipótesis, tan necesarias para este mecanismo inferencial.

Esta programación desarticulada traía como consecuencia la ausencia de especificidad en las prácticas lectoras de cada una de las disciplinas, provocaba un aprendizaje que alejaba a los alumnos de su objeto de estudio más particular y, en definitiva, evidenciaba la ineficacia curricular en unos primeros y delicados momentos de contacto de los estudiantes con textos de sus carreras.

El segundo programa de lectura y escritura, que vino a sustituir a los tres comentados, fue aprobado y puesto en práctica en el año 2009 y puso fin a esa absurda separación de las dos habilidades que contemplaban los programas anteriores. En realidad, son dos programas, que se denominan Lectura y Escritura I y Lectura y Escritura II. Ambos están destinados igualmente a los dos primeros trimestres de las cuatro carreras de la División y su fin es dotar de habilidades lectoescritoras a los estudiantes, principalmente como ayuda para la comprensión y producción de los géneros más propios de sus carreras.

En el primero de ellos, *Lectura y Escritura I*, no es posible ver explicitado el uso de ninguna herramienta de tipo cognitivo que apoye el aprendizaje de la lectura, como la inferencia en el nivel exploratorio, por ejemplo, para inferir el título del texto a partir de palabras claves o núcleos significativos.

En el programa de *Lectura y Escritura II* sí aparece indicado el nivel interpretativo de lectura, que, como ya dije, corresponde propiamente al nivel inferencial, pero sigue sin especificarse cómo van a ser los lineamientos teórico-prácticos de esta lectura: se habla de Competencia y habilidad lingüísticas; Competencia y habilidad extralingüísticas, y Competencia y habilidad analíticas y críticas.

Es más, a la hora de definir los objetivos generales de la unidad de enseñanza aprendizaje, se refuerza la primera de las confusiones que ya se marcaba en la enumeración de las competencias anteriores: “Al término de la UEA el alumno será capaz de: 1. Leer diferentes tipos de texto de manera analítica y crítica tomando en cuenta su contexto tanto de producción como de recepción”. Ello queda confirmado en los objetivos específicos de esa unidad 1 en los que se puede leer: “Adquirir las herramientas teórico-metodológicas para la lectura analítica y crítica de todo tipo de documento universitario”.

En estos últimos objetivos, además de reafirmar la confusión entre lectura analítica, incluida en el trimestre anterior, e interpretativa, que forma parte del programa del segundo trimestre (lo que aleja cualquier posibilidad de incorporar al programa la teoría y práctica de la inferencia), se repite la idea vista en *Lectura y Escritura I*, es decir, al hablar de “todo tipo de documento universitario”, se obvia de nuevo la finalidad para la que estas dos asignaturas fueron concebidas: la lectura y escritura de textos relacionados con las cuatro carreras (textos sociales no literarios, no “todo tipo de documento universitario”). Si se incluyeran textos de carácter literario, las estrategias de lectura interpretativa deberían ser elegidas con otros parámetros —incluida la inferencia—, lo que aquí no está contemplado.

Incluso, si se echa un vistazo a la bibliografía, es posible comprobar que no hay referencias a autores indispensables ni a investigaciones sobre

la lectura interpretativa que puedan explicar su significado, alcances y estrategias para desarrollarla.

A estos errores programáticos, entre los que, como se ve, destacan ausencias significativas, hay que añadir la carencia de un proyecto estructurado para la promoción de la lectura en la Universidad; la falta de investigaciones profundas y constantes —a causa de la escasez de recursos humanos y materiales, y no de la de profesionales acreditados en el Departamento de Humanidades— que analicen los problemas de la lectura y escritura en las diversas materias dentro de nuestra institución; la inexistencia de colaboraciones interdisciplinarias, interdepartamentales e interdivisionales que podrían ahondar de manera más precisa en los problemas de la lectura y su investigación, lo que redundaría en la confección de planes de estudio con contenidos y objetivos de aprendizaje, selección de técnicas y estrategias, y de recursos didácticos más convenientes para cada disciplina.

En consecuencia, la relación del proceso lógico-matemático inferencial con el léxico y la característica construcción particular de los géneros discursivos en las diferentes disciplinas me hacen pensar que la enseñanza de la lectoescritura podría verse beneficiada por la implementación en nuestra universidad de la llamada alfabetización académica.

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: UNA PROPUESTA PARA LA UAM-A

Después de todo lo expuesto en este artículo sobre la lectura y los lectores, la intervención obligada de estos en los textos y sus estrategias en el acto lector, se considera que uno de los mejores enfoques para el aprendizaje de la lectura en el nivel superior de educación es la llamada alfabetización académica; pero también por ser esta el marco ideal en el que se puede desarrollar la estrategia inferencial aplicada a la lectura. Se hace igualmente necesario ahora referirnos en este apartado al empleo de este enfoque en la escritura.

El término *alfabetización académica*, nacido alrededor de los años ochenta, está asociado al enfoque conocido como escritura en las disciplinas (*writing in the disciplines*), desarrollado en los países anglosajones

a partir de mediados del siglo XX. Este último considera que cada disciplina tiene prácticas discursivas propias, por lo que se debe aprender a escribir en el discurso particular de cada campo del saber. Y así lo explica una de las mayores expertas en alfabetización en el contexto latinoamericano, Paula Carlino (2003):

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando desde hace una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico (p. 410).

Efectivamente, diez años después, estas primeras declaraciones de la argentina sobre la alfabetización sufrieron unas matizaciones, producto del avance en sus investigaciones sobre la materia:

Sugiero denominar ‘alfabetización académica’ al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia [...] [es] enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. Se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas [y] de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (Carlino, 2013, p. 370).

Este modelo de la alfabetización académica parte del supuesto de que la lectura y la escritura no se desarrollan por igual en todos los niveles educativos. Al llegar a la universidad, los alumnos pueden pensar que ya tienen las bases para hacer una buena lectura de cualquier tipo de textos y no es así; al enfrentarse a escritos más dirigidos y especializados en sus carreras se dan cuenta de que todo lo que han aprendido en los anteriores niveles de educación no les ha servido tanto como para poder entender, interpretar y analizar correctamente, en este momento, las lecturas que deben hacer a lo largo de sus carreras universitarias. Toman conciencia, por primera vez, de que sus estrategias de lectura no son las correctas y sienten que la experiencia que ellos han adquirido como lectores no funciona como debería al intentar leer ese tipo de textos.

Pero la alfabetización académica se puede interpretar también como una fuerza de choque que pretende paliar la probada y creciente carencia de habilidades de los alumnos en el ámbito universitario para producir textos y, en especial, para producir en las distintas comunidades y en sus campos de estudio o disciplinas particulares.

En cuanto a las estrategias para desarrollar las habilidades de lecto-escritura que se implementan en los niveles educativos anteriores a la universidad, hay que añadir que son profundamente diferentes a las que el lector-escritor se encontrará en la educación superior: mientras que en la universidad se les pide a los alumnos un ejercicio de reflexión, análisis y discusión, a la vez que de iniciativa e independencia lectora, entre otras cosas, en la preparatoria y secundaria el resumen lector y el mero aprendizaje memorístico colma sus inquietudes a la vez que las de buena parte del profesorado.

En resumen, desde estos posicionamientos, la lectoescritura tendría una consideración de actividad especializada, a partir de su contemplación como individualizada en cada una de las comunidades discursivas, de su integración en el aprendizaje de las diversas áreas del conocimiento. Ello cuadra con las propuestas socioculturales que hablan de la lectura y escritura como prácticas insertas en comunidades particulares, y, al mismo tiempo, remiten a la consideración de un lector consciente, involucrado

para conseguir un propósito; de un lector activo, “dueño de su destino” en el campo del aprendizaje lectoescritor.

Independientemente de su justificación como enfoque apropiado para el desarrollo lectoescritor en las disciplinas, es necesario preguntarse si la alfabetización académica podría ser adecuada para la práctica de la inferencia o, mejor dicho, si esta podría encontrar en el planteamiento alfabetizador un espacio óptimo como estrategia lectora. Y la respuesta es que sí: las maneras especiales de escribir y entender los géneros de cada disciplina encajarían con los preceptos de la alfabetización; pero, en natural correspondencia, existiría la necesidad también de aprender a “inferir en las disciplinas”, por varias razones que me gustaría plantear.

En primer lugar, al hablar de anticipar la información, como se dijo anteriormente, se necesita que el lector active una cuantiosa y, a la vez, relevante carga de información para construir e integrar los significados que subyacen en el texto, lo que se produce cuando atrae o recupera la información previa y la confronta con la que está recogiendo en la lectura.

Ahora bien, ese proceso integrador será más efectivo, aunque no más fácil, siempre y cuando la lectura se desarrolle en un ámbito más cercano a sus propósitos y conocimientos. Y ese espacio más familiar es el de una comunidad cultural más cercana y el de unas disciplinas que han sido elegidas por el alumno-lector y sobre las que, muy posiblemente, tenga conocimientos previos que faciliten el proceso inferencial lector.

Se pone por caso, en segundo lugar, que su entrada en la comunidad mencionada sea reciente, o que el conjunto de conocimientos o experiencias sobre la materia en cuestión sea todavía mínimo. En este momento, se podría recurrir a las actitudes lectoras, es decir, a sus condiciones de sentir y saberse perteneciente a un círculo de conocimiento del que quiere formar parte, lo que lo impulsará a aceptar de manera positiva y enriquecedora el conocimiento que lo va alimentando a través de las constantes lecturas:

En el proceso de comprensión de lectura, entonces, el lector es tanto o más importante que el texto mismo y el procesamiento del texto se logra sólo a partir de la relación interactiva y si-

multánea entre los esquemas de conocimiento del lector y la información nueva provista por el texto (López, 1997, p. 42).

Pero hay todavía más. En esa interacción hay que tener en cuenta que el resultado beneficiará a la par a la misma comunidad. En este punto, la relación entre la alfabetización y la inferencia es más que evidente.

Del mismo modo, la alfabetización académica favorecería la relación del texto que se está leyendo con otros del mismo campo temático, pero también con el contexto de producción del mismo. En este sentido, y, por último, el acceso epistemológico del lector a la lectura y a su interpretación —entendida esta como posibilidad lectora que establece opciones de sentido a partir de la activación de los esquemas y la formulación y verificación o rechazo de hipótesis—, y a los modos de producción textuales está claramente facilitado por el entorno de la disciplina en donde el lector haya decidido desenvolverse.

CONCLUSIONES

Uno de los resultados más importantes de esta reflexión es la necesidad de tomar conciencia de lo mucho que falta por hacer en la alfabetización académica; pero, sobre todo, la urgencia que los implicados en la enseñanza de la lectoescritura tienen de mostrar lo que supone saber leer y escribir correctamente en la educación superior usando las herramientas cognitivas que están a nuestro alcance. Sobre la alfabetización y la lectoescritura, Paula Carlino (2010) dice algo que merece atención:

Alfabetizar académicamente implica, que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas [...], leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar y [...] elaborar y com-

prender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer (pp. 15-16).

Sin embargo, se debe puntualizar algo que está en la esencia misma del método propuesto. Saber leer es la comunión con un texto, en su sentido más íntimo; pero, a modo de acción inductiva, este modelo observa la lectura y escritura no solo en la esfera de ese escrito particular, ni relacionadas únicamente con el aprendizaje de una disciplina, de un saber particular, sino también como el fundamento de la instrucción lectoescritora general, con el desarrollo de la educación y del saber generales.

Aquí es donde el mecanismo inferencial actúa también. Inferir no se establece únicamente desde parámetros disciplinares, aunque su desarrollo en ellos favorece los resultados lectores perseguidos. Inferir en las disciplinas crea las condiciones para que la práctica de esta estrategia pueda considerarse en espacios de lectura más amplios o incluso, si bien no probablemente con los mismos resultados, en aquellos más particulares en los que el lector no tiene esquemas mentales creados ni está posibilitado para la enunciación de hipótesis.

Por eso, desarrollar una consciente alfabetización académica y una programación efectiva y eficaz para la enseñanza de las estrategias de la lectura interpretativa traerá fortaleza a nuestros lectores y a nuestras instituciones; y esto debe planearse, desde mi punto de vista, desde la conjunción de tres ejes fundamentales: el institucional, el docente y el curricular.

REFERENCIAS

- Anderson, R. C. (1984). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. En R. C. Anderson, J. Osborn & R. J. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools* (pp. 243-258). Hillsdale, Estados Unidos: Erlbaum. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1994-98283-017>
- Aristóteles. (2008). *Tratados de lógica*. Ciudad de México, México: Porrúa.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 20, 409-420. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- (2013). Alfabetización académica: diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955>
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Daneman, M. (2015). Individual differences in reading skills. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & D. Pearson (comps.), *Handbook of reading research II* (pp. 512-539). Nueva York, Estados Unidos: Routledge. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331634263_Handbook_of_Reading_Research_Volume_2

- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 7, 1-32. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija7/articulos_n7/articulo_referencia.pdf
- Goodman, K. (2000). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Hernández, R. & González, M. A. (2009). *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco.
- (2006). Los jóvenes y la lectura en el ámbito universitario. *Fuentes Humanísticas*, 32, 69-100. Recuperado de <http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/466>
- Hernández Rojas, E. (2009). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ciudad de México, México: Paidós.
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34(49-50), 113-125. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900008&lng=es&nrm=iso
- López, G. S. (1997). Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. *Revista Lenguaje*, 25, 40-55. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/717-los-esquemas-como-facilitadores-de-la-comprension-y-aprendizaje-de-textospdf-eyQ7D-articulo.pdf>
- Montero, A., Zambrano, L. & Zerpa, C. (2013). La comprensión lectora desde el constructivismo. *Cuadernos Latinoamericanos*, 25, 9-27. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/2e30/b00c3ed8f795a1de80266b70f9e7f33e3a86.pdf>
- Norman, D. (1984). *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Barcelona, España: Paidós.

- Piaget, J. (1998). *Seis estudios de psicología*. Ciudad de México, México: Ariel.
- Saussure, F. (1992). *Curso de lingüística general*. Ciudad de México, México: Fontamara.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39-40, 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Vygotsky, L. (2008). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de México, México: Quinto Sol.
- Wood, D. (2000). *Cómo piensan y aprenden los niños*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Caamaño, A. (2019). El componente inferencial en la enseñanza de la lectura: el caso de los programas de lectura de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. *Punto Cunorte*, 5(9), 193-218.