

León, José Antonio; Solari, Mariana; Olmos, Ricardo; Escudero, Inmaculada (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 13-42.

LA GENERACIÓN DE INFERENCIAS DENTRO DE UN CONTEXTO SOCIAL. UN ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE PROTOCOLOS VERBALES Y UNA TAREA DE RESUMEN ORAL

José Antonio León*, Mariana Solari*, Ricardo Olmos* e Inmaculada Escudero**

* Universidad Autónoma de Madrid

** UNED

RESUMEN

En los últimos años, el estudio de las inferencias ha adquirido tanta relevancia que actualmente se consideran el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana. Dada su importancia en los procesos de comprensión, su estudio se ha dirigido inicialmente a conocer más de cerca cómo se producen y cuáles son sus características, estableciendo diferentes taxonomías que atiendan al número y tipo de inferencias que se producen en situaciones cotidianas. No existen, sin embargo, trabajos previos que se adentren en la búsqueda de otros factores desencadenantes de la realización de inferencias como pueden ser objetivos concretos dentro de un contexto social determinado o analizados bajo la lógica de una teoría sociocultural. En este trabajo se persiguen tres objetivos: analizar en qué medida se genera un patrón inferencial diferente cuando el objetivo de la lectura es contárselo a un igual (simétrico) o a un niño (asimétrico); examinar la influencia del tipo de texto (narrativo o expositivo); y, en tercer lugar, evaluar si este posible efecto del objetivo de lectura simétrico y asimétrico se produce de igual manera en dos tipos de tareas diferentes (mediante un protocolo de verbalización espontánea, por un lado, y una tarea de

Correspondencia:

José Antonio León (joseantonio.leon@uam.es)

Agradecimientos: Este trabajo ha sido subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCYT) gracias a la concesión del Proyecto de Investigación (PSI2009-13932) para los años 2010-2012, cuyo director es el primer autor.

resumen, por el otro). En este estudio participaron diez estudiantes universitarios que leyeron dos textos (uno narrativo y otro expositivo). Los resultados indicaron que cuando al lector se le plantea un objetivo de carácter social y comunicativo, como es proponerle contárselo a un niño de ocho años, se producen más inferencias explicativas junto a un acomodo lingüístico inmediato del uso de la segunda persona, un mayor número de paráfrasis y que todo ello va acompañado, además, de una mayor aportación de ideas añadidas cuando se trata de resumir un texto. Estos resultados arrojan luz sobre un tema que nunca se había investigado con anterioridad: el modo en que los objetivos de socialización pueden llegar a influir sobre la cantidad y el tipo de inferencias que se realizan durante la lectura proponiendo, además, algunas implicaciones educativas.

Palabras clave: Inferencias; Objetivos de lectura; Socialización asimétrica; Comprensión lectora; Teoría sociocultural; Tipos de textos; Protocolos verbal; Tarea de resumen.

INFERENCE'S GENERATION IN A SOCIAL CONTEXT. AN ANALYSIS OF READING COMPREHENSION THROUGH VERBAL PROTOCOLS AND A SUMMARY ORAL TASK

ABSTRACT

In recent years, the study of inferences has become so relevant that now is considered the core of the comprehension and interpretation of reality and, therefore, one of the cornerstones of human cognition. Given its importance in understanding processes, studies were initially focused on learning more about how they occur and what their features are, providing various taxonomies that address the number and type of inferences that take place in everyday situations. There are not, however, previous studies that analyze other triggers to make inferences such as specific aims within a social context, or analyzed under the influence of a sociocultural theory. This work has three aims: analyzing the extent to which different inferential patterns are generated when the aim of the reading is telling a peer (symmetrical) or a child (asymmetric); to examine whether the type of text (narrative or expository) influences inference activation; and, thirdly, to assess whether this possible effect of reading aims (symmetrical and asymmetrical) occurs similarly on both types of tasks: using a verbal protocol and an oral summary task. Ten university students conformed the sample of this study and had to read two texts (one narrative and one expository). The results pointed out that when reading has a social and communicative purpose, as it is to have the reader explain the content of the text to an eight year old boy, there are more explanatory inferences, an accommodation with immediate language use, a greater number of paraphrases, as well as an addition of new ideas when they are asked to summarize the text. These results shed light on a subject that had never been previously researched: how communicative reading aims may have effects on the amount and type of inferences made during reading. Moreover, our purpose is also to show how certain educational implications arise from our study.

Key words: Inferences; Reading goals; Asymmetric socialization; Social language; Multivoiced; Verbal protocols; Summary task; Genre of text; Reading comprehension.

I. INTRODUCCIÓN

Hace ya más de medio siglo, Jerome Bruner (1957) identificaba la mente humana con una “máquina de inferencias” al referirse a su destreza 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. Esta idea sigue formando parte de la concepción actual sobre inferencias y el papel que juegan en la comprensión. Tanto es así que hoy se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones, como en el más global o situacional en el que se sitúa el discurso. Ambos niveles se consideran interrelacionados. Así, desde el recinto más local y dado el carácter lineal de la lectura, las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona aquella información considerada clave para seguir la pista de ideas más globales. Por otro lado, y cumpliendo con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas suelen estar diseminadas y mezcladas en segmentos más amplios del discurso (e.g., párrafos, apartados, capítulos completos), siendo la captación de tales ideas uno de los objetivos más preciados de los procesos involucrados en el dominio más global.

Por inferencias se entienden aquellas representaciones mentales que el lector construye al intentar comprender lo leído, para lo cual añade, omite o sustituye información del texto al que se enfrenta. De una manera general, podríamos afirmar que cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse una inferencia (McKoon y Ratcliff, 1992). Se consideran fundamentales porque poseen un altísimo valor adaptativo para predecir conductas, para comprender mensajes abstractos, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del texto que estamos leyendo o de la conversación que mantenemos con otra persona. La activación de estas inferencias permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado, permitiendo la construcción mental y coherente de lo que leemos, oímos, vemos o pensamos (León, 2003). Desvelar las claves de su funcionamiento permitiría comprender mejor no sólo el funcionamiento mental o la adquisición de conocimiento, sino también el procesamiento del lenguaje, tanto el explícito como implícito, su implicación en el cerebro, abriendo una importante vía de trabajos más aplicados y válidos para la intervención educativa (León, 2009; León y Escudero, 2010).

En los últimos años, el estudio de las inferencias ha adquirido tanta relevancia que actualmente se consideran el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana. Dada su importancia en los procesos de comprensión, su estudio se ha dirigido inicialmente a conocer más de cerca cómo se producen y cuáles son sus características, estableciendo diferentes taxonomías que atienden al número y tipo de inferencias que se producen en situaciones cotidianas. Se establecen así categorizaciones que tienen que ver con su grado de probabilidad o certeza (Harris y Mónaco, 1978), su curso temporal o el momento en el que se realiza la inferencia (Graesser, Singer y Trabasso, 1994; McKoon y Ratcliff, 1992; León y Pérez, 2001), sobre su dirección causal (León y Pérez, 2001; Trabasso y Magliano, 1996), sobre el tipo de contenido (Graesser, 1981), sobre su grado de codificación o nivel de representación mental en el que se producen (Perfetti, 1989; véase para una revisión completa León y Pérez, 2003).

En general, todas estas taxonomías tratan de explicar qué es lo que favorece que se produzcan determinadas inferencias y cuál es la fuente de donde surgen o facilitan que se realicen estas inferencias. Tratando de sintetizar su ubicación, podríamos establecer una dicotomía —aunque un poco forzada— entre aquellos investigadores que defienden que el origen de las inferencias se sitúa en las características del propio lector y aquellos otros que defienden que son las características del texto (o de la fuente del estímulo) lo que más influye sobre el tipo de inferencias que se realizan. Un ejemplo de los primeros son los modelos constructivistas y construccionistas (Bartlett, 1932; Graesser y cols., 1994) que parten de una concepción activa de la mente, capaz de construir significados a partir del conocimiento previo ya almacenado y utilizarlo hábilmente para organizar e interpretar la nueva información entrante. Dentro de esta línea, aunque más minimalista, se posicionan también autores como McKoon y Ratcliff (1992), quienes plantean que realizamos muy pocas inferencias automáticas, debido a las restricciones que impone el principio de economía cognitiva. Estos dos modelos, a pesar de ser muy diferentes, asumen una relación entre la producción de inferencias y las capacidades o limitaciones cognitivas del lector. Se centran, por tanto, en características propias del lector. Por otro lado, autores como León y Escudero (2003; Escudero, León, van den Broek y Olmos, en prensa) defienden que el género del texto es también un factor esencial en la forma en que generamos distintos tipos de inferencias. En otras palabras, el género o la estructura del texto que se lee afectan al número y tipo de inferencias que se generan. Así, la lectura de un texto narrativo, pongamos por caso, induce a más inferencias relacionadas con las emociones y sentimientos de los personajes de la historia, con las relaciones causales que se establecen entre las acciones y consecuencias de esas acciones que se producen en una historia, con las metas y deseos de esos personajes o con las predicciones plausibles que puedan generarse como consecuencia de esos deseos o metas de los protagonistas (Escudero, 2004; León, Escudero y van den Broek, 2003; León, Escudero y Buchweitz, 2010). Por el contrario, los textos de carácter más argumentativo o expositivo desencadenan un tipo de inferencia más basada en asociaciones, analogías y explicaciones con el objeto de facilitar su comprensión y aumentar el grado de abstracción conceptual (Escudero y cols., en prensa; León, Escudero y Olmos, 2010).

Entre estas dos posturas existe, sin embargo, una serie de trabajos que incorporan el papel que los objetivos de la lectura poseen en la generación de inferencias. Autores como van den Broek (2001) vienen a señalar que la habilidad para hacer inferencias está influida por las habilidades de lectura, por la comprensión de la demanda de la tarea de lectura, por la capacidad de la memoria de trabajo y por los conocimientos previos relevantes para el tema. Sin embargo, el modo en que los lectores aplican sus habilidades y conocimientos depende de sus objetivos de lectura. Más específicamente, este autor se centró en investigar dos objetivos muy concretos —leer por entretenimiento o leer para estudiar— determinando que la intención u objetivos con la que el lector se enfrenta al texto influyen enormemente en el tipo de inferencias que se realizan durante la lectura. Aunque se plantean estos dos objetivos concretos, éstos no dejan de situarse en la propia comprensión del sujeto, es decir, en un nivel intrasujeto.

No existen, sin embargo, trabajos previos que se adentren en la búsqueda de otros factores desencadenantes de la realización de inferencias, como pueden ser objetivos

concretos dentro de un contexto social determinado. Son estos objetivos de comunicación social los que marcan una enorme cantidad y diversidad de registros lingüísticos que aplicamos de manera natural y cotidiana cuando nos comunicamos en una u otra situación social. Tal sería el caso, por ejemplo, de cuando realizamos una presentación en clase, ante un público especializado o un acto público formal frente, pongamos por caso, a cuando nos comunicamos de una manera más íntima con nuestros amigos más apreciados, con nuestros padres (o hijos). La forma de expresar o de hablar se torna muy distinta de un contexto comunicativo a otro, modificando no sólo los registros lingüísticos, sino también la prosodia, la retórica y el discurso. Este *carácter ventrílocuo* del lenguaje (como lo denominó Bakhtin, 1981) o de *múltiples voces (multivoiced)*, si utilizamos el término acuñado por Wertsch (1991), hace referencia entonces al uso tan diferente que hacemos del lenguaje según sea la situación social, a esa enorme diversidad de “modos sociales” con el que el uso de la lengua se adecúa a diferentes y variados contextos de comunicación social. En nuestro caso, por tanto, deseamos estudiar el modo en que un objetivo de socialización, de compartir la información con otros, influye sobre las inferencias que se realizan, así como sobre el recuerdo que se tiene de la información leída. El propósito de esta investigación es, por tanto, centrarnos en un objetivo que suponga que el sujeto deberá comentar la información leída a otra persona, asumiendo que el propio hecho de tener que compartirlo luego con otro influirá en que se realicen más inferencias durante la lectura y que se recuerden mejor las ideas posteriormente.

Una visión alternativa a la fuente que genera la activación de inferencias

Vygotski (1978) afirmaba que el proceso mental superior de una persona es el fruto de una actividad socialmente significativa. La postura de Vygotski era la opuesta a la de los “sustancialistas”, que consideraban la sustancia material del cerebro o la sustancia espiritual de la mente como verdadera sede de las funciones mentales. Vygotski, en cambio, defendía que la función mental superior se desarrollaba mediante la actividad siendo, por tanto, una objetivización de la acción. La fórmula tradicional racionalista “del pensamiento a la acción” se ve invertida por Vygotski convirtiéndose en “de la acción al pensamiento” (Rivière, 1994). En este sentido, y entendiendo la teoría de este autor en relación a la presente investigación, podemos pensar que habrá una direccionalidad de la acción —el objetivo de tener que contar lo leído a otra persona— al pensamiento —el tipo de inferencias que se realizan durante la lectura—. En esta línea cabe señalar también las aportaciones realizadas por Bakhtin (1981), psicólogo contemporáneo de Vygotski, quien también enfatizó la importancia de la cultura en el desarrollo cognitivo y en el funcionamiento intelectual. Su punto de vista fue señalar que todo lo que decimos o escribimos no está aislado dentro de nosotros, sino que refleja una comprensión social internalizada. El discurso de los demás da forma a nuestras ideas.

De acuerdo con Vygotski y Bakhtin, los factores culturales ejercen un mayor impacto sobre el funcionamiento mental que otros factores más individualizados. Estos autores también sugieren que la calidad del pensamiento varía como una función de la experiencia social. De hecho, las personas internalizamos procesos cognitivos que se experimentaron por primera vez en una determinada situación social. Puesto que den-

tro de esta posición teórica una actividad que genera procesos mentales superiores es una actividad mediada socialmente significativa, podríamos pensar que el hecho de que la tarea tenga un objetivo social significativo podría influir en la forma en que se generen las inferencias durante la lectura.

Por lo comentado hasta ahora, y con este marco teórico socio-cultural, consideramos relevante investigar el modo en que un objetivo que implique socialización puede influir en las inferencias que se generen durante la lectura, así como en el recuerdo que se tiene de lo leído. Consideramos, por otra parte, que no se realiza el mismo tipo de inferencias cuando se debe transmitir la información en una situación de comunicación simétrica (de igual a igual, de adulto a adulto, pongamos por caso) o asimétrica (cuando una persona adulta se comunica con un menor, de adulto a un niño). Aplicando los argumentos teóricos de Vygotski y Bakhtin a este contexto de lectura, podremos considerar que al explicar el contenido de un texto a un igual no se ponen de manifiesto los mismos mecanismos y estrategias cognitivas que cuando ese mismo texto se le cuenta a un niño. Al transmitir información a un niño, por ejemplo, debemos hacer renunciaciones estratégicas, preocuparnos por crear significados compartidos, explicar con detenimiento algunos conceptos, parafrasear las propias palabras, etc. Por ello, consideramos que también durante la lectura del texto se harán distintos tipos de inferencias si sabemos que el objetivo de nuestra lectura es explicárselo posteriormente a un igual o a un niño.

2. OBJETIVOS DE ESTE ESTUDIO

Un primer objetivo de investigación fue analizar en qué medida se genera un patrón inferencial diferente cuando el objetivo de la lectura es contárselo a un igual (simétrico) o a un niño (asimétrico). Así, el objetivo de lectura simétrico hace referencia a aquellos casos en los que se le dijo al participante que el objetivo de su lectura era contárselo a un compañero. El objetivo de lectura asimétrico, en cambio, se refiere a los casos en los que se le dijo que su objetivo era contárselo a un niño de ocho años. Nuestra hipótesis, que intentaremos contrastar a través de este trabajo, es que se deben realizar más inferencias en la condición de asimetría —contárselo a un niño— que en la de simetría —contárselo a un compañero—, por lo anteriormente expuesto. Por ello, esperamos que se realicen más inferencias en la *condición de asimetría* que en la *condición de simetría*, mientras que no esperamos que haya diferencias significativas entre las inferencias que se realizan ante un texto narrativo y ante uno expositivo.

Un segundo objetivo fue examinar si el tipo de texto que se presenta a los sujetos influye igualmente en la generación de inferencias. Todos los participantes leyeron dos textos, un expositivo (*la progeria*) y otro narrativo (*El crimen perfecto*). Aunque sabemos que el género del texto tiene un papel importante en la generación de inferencias, intentaremos demostrar que el papel de los objetivos de la lectura tiene un papel igualmente relevante, por lo que puede, incluso, amortiguar el efecto del género del texto. No queremos, con esto, decir que el género del texto no tenga una fuerte relación con la generación de inferencias. Queremos señalar, en cambio, que el objetivo de la lectura tendrá más peso sobre la generación de inferencias que el género del texto.

Un tercer objetivo es evaluar si este posible efecto del objetivo de lectura simétrico y asimétrico se produce de igual manera en dos tipos de tareas diferentes: mediante un protocolo de verbalización espontánea, como es el procedimiento de pensamiento en voz alta, y mediante una tarea más elaborada y oral, como es una tarea de resumen. La razón de proponer ambas tareas responde a sus propias diferencias. Así, el procedimiento de pensamiento en voz alta es una herramienta muy valiosa para analizar las inferencias que se generan de manera espontánea mientras se lee, puesto que revela los procesos conscientes del sujeto, sus procesos estratégicos (véase para una revisión de esta metodología Pressley y Afflerbach, 1995 o León y Escudero, 2003). La tarea de resumen es, por el contrario, una tarea que se realiza con posterioridad a la lectura, requiere de una actividad reflexiva y muy elaborada, de un análisis previo y de un mayor nivel de procesamiento. En esta tarea de resumen diferenciaremos entre ideas recordadas del texto e ideas añadidas diferentes a las explicitadas en el texto. De esta manera, no sólo podremos computar aquellas ideas explícitas que el sujeto recuerda del texto, sino también aquellas ideas que no aparecen en el texto, pero que el sujeto "recuerda", ya que son el producto de un proceso de inferencias que realizó durante la lectura.

Un último objetivo de la presente investigación es de carácter aplicado, pues hace referencia a las implicaciones educativas de los resultados que se obtengan. Si se demostrase que cuando el objetivo de la lectura es contárselo a alguien de menor edad se realizan más inferencias y se recuerda mejor el texto, podríamos pensar que en las aulas se conseguiría una mejor comprensión lectora si se diese la instrucción de leer para contárselo a un compañero de menor edad, que si simplemente deben leer para entenderlo. De este modo, a partir de los resultados del estudio, podríamos aproximarnos a las directrices que habría que dar en las aulas para que los alumnos hagan inferencias más pertinentes y para que tengan una mejor comprensión lectora de los textos a los que se enfrentan.

3. MÉTODO

Participantes

Los participantes de este trabajo fueron 10 estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. La mitad de ellos cursaban el último año de la licenciatura y la otra mitad eran estudiantes de Doctorado. A su vez, la mitad de los participantes eran hombres y la otra mitad mujeres. Sus edades oscilaban entre los 24 y 28 años. Su participación fue voluntaria.

Materiales y procedimiento

Los materiales consistieron en dos textos: uno expositivo y otro narrativo. El primer texto es un texto expositivo que trata sobre la *progeria* o síndrome de envejecimiento prematuro, y es una elaboración propia a partir de diversos textos que explican esta enfermedad. El texto consta de 10 oraciones, 201 palabras y 1163 caracteres. El segundo texto es un cuento llamado "El crimen perfecto", de Eduardo Galeano, periodista y

escritor uruguayo. Consta de 14 oraciones, 194 palabras y 1284 caracteres. Según tres jueces, el nivel de dificultad de los dos textos es semejante ($X = 5$, $DT = 1$), en una escala de 0 a 10.

Los dos textos fueron leídos por cada sujeto y se contrabalanceó el orden de presentación de los mismos. Las cuatro condiciones resultantes a las que se asignó aleatoriamente a los sujetos fueron:

- I) 1° Expositivo-Simétrico (modalidad a) y 2° Narrativo-Asimétrico (modalidad d)
- II) 1° Expositivo-Asimétrico (modalidad b) y 2° Narrativo-Simétrico (modalidad c)
- III) 1° Narrativo-Simétrico (modalidad c) y 2° Expositivo-Asimétrico (modalidad b)
- IV) 1° Narrativo-Asimétrico (modalidad d) y 2° Expositivo-Simétrico (modalidad a)

La presentación de los textos se hizo en diapositivas *Power Point*. La aplicación se realizó individualmente. El participante se sentaba frente a un ordenador y una grabadora de audio. El procedimiento de pensamiento en voz alta se basó en métodos existentes (Narváez, van den Broek y Barrón, 1999; Trabasso y Magliano, 1996; Zwaan y Brown, 1996). La instrucción que se les daba era que dijeran en voz alta cualquier pensamiento que les sugiriese la lectura de cada una de las frases del texto, teniendo en cuenta el objetivo que se les había indicado. Para facilitar que los sujetos verbalizaran sus pensamientos después de la lectura de cada una de las frases del texto, se diseñó una presentación en la que cada vez que daban a la barra espaciadora del teclado aparecía una nueva frase, manteniéndose en la pantalla las anteriores. En primer lugar, se les presentaba un texto con el que entrenar la técnica de pensamiento en voz alta. Este texto era de tipo expositivo y constaba de cuatro oraciones. El tema del que trataba es el fenómeno del “Dejà Vu”. El evaluador dio *feedback* a cada sujeto al finalizar el texto de entrenamiento. Una vez leído el texto completo y habiendo verbalizado sus pensamientos después de cada frase, se le pedía al sujeto que hiciera un resumen oral del texto que había leído. A continuación, se exponía una diapositiva que indicaba que se le presentaría otro texto y que su objetivo de lectura era, o bien explicárselo a un compañero, o bien a un niño de ocho años —para este segundo texto debía tener un objetivo diferente al del primero—. Con este segundo texto se siguieron los mismos pasos que con el primero: presentación de las frases una a una, verbalización de sus pensamientos y resumen del texto. Por recapitular, los pasos que se siguieron con cada sujeto fueron:

1. Explicación de su objetivo de lectura para el texto 1
2. Entrenamiento de pensamiento en voz alta
3. Recuerdo de su objetivo de lectura para el texto 1
4. Presentación del texto 1 (con pensamiento en voz alta después de cada frase)
5. Resumen oral del texto 1
6. Explicación de su objetivo de lectura para el texto 2
7. Presentación del texto 2 (con pensamiento en voz alta después de cada frase)
8. Resumen oral del texto 2
9. Agradecimiento por su participación

Todas las verbalizaciones de los participantes durante el pensamiento en voz alta y recuerdo libre fueron grabadas en formato mp3, y se transcribieron con el programa informático "Soundsciber". Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS. Las sesiones de evaluación, con las instrucciones y entrenamiento incluidos, tuvieron una duración media de 26 minutos. Todos los participantes acabaron la tarea en menos de 30 minutos.

Evaluación y clasificación de los protocolos verbales y de las inferencias

Como ya se ha comentado, los protocolos verbales fueron inicialmente grabados para ser posteriormente transcritos y divididos en cláusulas. Dichas cláusulas constituyeron nuestra unidad de análisis siguiendo la taxonomía realizada por Trabasso y Magliano (1996), Narváez y cols. (1999) y la desarrollada por Escudero y cols. (en prensa). Todas estas clasificaciones coinciden en señalar dos grandes grupos de afirmaciones realizadas por los lectores: aquellas que son las inferencias propiamente dichas y que se dividen en asociativas, explicativas y predictivas; y otras afirmaciones o modos lingüísticos (tales como exclamaciones, paráfrasis, repeticiones, evaluaciones, problemas de comprensión, el uso de 2ª persona) que no son propiamente inferencias.

En total, todos los participantes (10) generaron colectivamente 637 cláusulas, de las cuales 246 (38,61 % del total) se computaron como inferencias y el resto (391, 61,38% del total) fueron clasificadas en un segundo grupo de afirmaciones. Son las siguientes:

- 1) INFERENCIAS. Las respuestas consideradas inferencias correspondieron a uno de estos tres tipos:
 - **Asociaciones:** En esta categoría de inferencia se contemplan aquellas afirmaciones, conceptos, ideas o ejemplos que los lectores activan durante la lectura. Frecuentemente suelen ser el resultado de la activación del conocimiento previo del lector. Así, por ejemplo, ante la lectura del texto "La Progeria o síndrome de envejecimiento prematuro es una enfermedad genética de la infancia extremadamente rara, caracterizada por una aceleración en el proceso natural de envejecimiento", uno de los lectores comentó "Se me acaba de venir a la cabeza la película de Benjamín Burton". El propósito fundamental es resaltar el modelo mental añadiendo más detalles, refiriéndose a ciertas características, aspectos, conexiones o al rol de diferentes personajes, objetos o situaciones que aparecen en el texto.
 - **Explicaciones:** Constituyen inferencias causales que buscan antecedentes (e.g., una causa, razón o motivo) que explican porqué sucede una determinada acción o evento en el texto. Por ejemplo, ante la oración "Y en pleno invierno estaban unos exiliados latinoamericanos tiritando de frío", un lector comentó "...y no tenían nada de dinero, claro, porque habían sido expulsados fuera de su país y no tenían dinero". Su principal propósito es integrar diferentes oraciones del texto. También la explicación puede ser conceptual como se muestra en este ejemplo "Pues un exiliado es una persona que tiene que dejar su país por distintas razones, porque le persiguen y le quieren matar o le quieren hacer cosas malas, y entonces se tiene que ir de su país y se tiene que ir a otro".

- **Predicciones:** Estas afirmaciones constituyen inferencias consecuentes causales que tratan de adelantar expectativas sobre lo que puede ocurrir inmediatamente después en el texto. Estas expectativas pueden basarse en hechos, objetivos, acciones, resultados o emociones. Así, en el ejemplo “Si ponían monedas de lata o cartón, el radiador funcionaría, pero el recaudador encontraría, luego, las pruebas de la infamia”, un lector contestó “...Pero, claro, si luego les pillaba el recaudador se les caía el pelo”.
- 2) **OTRAS AFIRMACIONES Y USOS LINGÜÍSTICOS.** Una parte substancial de las cláusulas registradas (391, 61,38% del total) no correspondieron a ninguna de las categorías definidas como inferencias, sino a aquellas afirmaciones o meta-comentarios, como los definen Zwaan y Brown (1996), y que hemos dividido en 6 grupos. Son los siguientes:
- **Paráfrasis:** Este sería el caso en el que la frase original del texto se expresa con otras palabras mientras se retiene el significado original y la parte de la oración original. Ante la oración del texto “El frío los hacía temblar como malaria”, un lector respondió “Y aquí dice eso, que tenían tanto frío que parece que tenían fiebre de lo que temblaban”.
 - **Repetición:** Corresponde a una repetición literal de las palabras o frases tal y como aparecen en el texto, como sería en este ejemplo “...Y en pleno invierno estaban unos exiliados latinoamericanos...”.
 - **Evaluaciones:** Corresponden a observaciones realizadas por el lector sobre el contenido del texto, de las acciones de los personajes o de los resultados de sus acciones. También pueden indicar el estado emocional del lector o su reacción hacia el contexto en el que se sitúa el texto. Así, ante la oración del texto “La Progeria o síndrome de envejecimiento prematuro es una enfermedad genética de la infancia extremadamente rara”, la respuesta de un lector fue “Sí, debe ser muy rara porque yo no la conocía para nada”.
 - **Empatía:** Conciene a la habilidad del lector para ponerse en el lugar del protagonista, como se muestra en el ejemplo, “Mira, pobrecitos, que no tenían dinero”.
 - **Problemas de comprensión:** Se trata de aquellas cláusulas que expresan una dificultad de comprensión relativa a una parte del texto, a veces una palabra, una oración o un párrafo. Frecuentemente esta dificultad se produce como consecuencia de la naturaleza del propio texto y/o la ausencia de conocimiento previo del lector. Por ejemplo, un lector realizó el siguiente comentario “He tenido que leer dos veces la frase porque me ha costado entenderla”.

Además de estas categorías, en este estudio añadimos esta otra:

- **Uso de la segunda persona.** Utilización que se hace de la segunda persona del singular con el objeto de referirse a conocimientos o experiencias compartidos con la persona a la que va dirigido. Por ejemplo, “Tú sabes que tus abuelos, si los miras, tienen arrugas y son diferentes a ti...”. Supone una acomodación del modo lingüístico hacia la persona a la que va dirigida.

En lo que respecta a la segunda tarea, el resumen, el análisis de los datos se computa sobre dos variables: ideas recordadas del texto e ideas añadidas. Las ideas recordadas son, como se comentaba anteriormente, el número de ideas que aparecen en el texto y que el participante menciona en el resumen, mientras que las ideas añadidas corresponden a información que el lector “añade” al resumen y que no estaba explicitada en el texto. En las tablas 1 y 2 se muestran algunos ejemplos de las respuestas de los sujetos ante los protocolos verbales, perteneciendo la última fila al resumen realizado de cada texto.

TABLA 1
EJEMPLO DE EVALUACIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO EN SU CONDICIÓN ASIMÉTRICA (SUJETO 1) Y SU RESUMEN (EN SUBRAYADO Y CURSIVA, IDEAS AÑADIDAS, EN SUBRAYADO, IDEAS DEL TEXTO)

Texto Progeria	Afirmaciones transcritas	Tipos de afirmaciones
La <i>Progeria</i> o síndrome de envejecimiento prematuro es una enfermedad genética de la infancia extremadamente rara, caracterizada por una aceleración en el proceso natural de envejecimiento.	<i>Tú sabes que tus abuelos, si los miras tienen arrugas y son diferentes a ti. Eso es porque ya son mayores. Pero ellos tienen muchos años. Y tú que tienes pocos años, todavía no tienes esas arrugas y esas características de la edad. Pero intenta imaginarte que hay gente que a tu edad puede tener esas cosas de arrugas y lo que normalmente tienen tus abuelos. Entonces, imagínate, que eso es una enfermedad.</i>	Explicativa (2ª persona) Explicativa
Este proceso de envejecimiento se produce entre 5 y 10 veces más rápido de lo habitual, por lo que estos pacientes se ven afectados desde la infancia.	<i>Y eso es porque envejecen muy, muy rápido. Es decir, les pasa lo que les ha pasado a tus abuelos en 60, 65 años, les pasa en muy pocos años, en mucho menos. Se me acaba de venir a la cabeza la película de Benjamín Burton.</i>	Paráfrasis Explicativa Asociativa
Se estima que afecta a uno de cada 8 millones de recién nacidos.	<i>Pero es una enfermedad muy rara. Es decir, que hay muy poca gente en este mundo que la tiene.</i>	Paráfrasis
Las características clínicas de esta enfermedad son, entre otras, la baja estatura, piel seca y arrugada, calvicie prematura, canas en la infancia, venas craneales sobresalientes, problemas cardíacos, manchas en la piel y presencia de enfermedades degenerativas.	<i>Entonces esa gente, como te estaba explicando, tiene lo que tiene normalmente la gente mayor, lo que pueden tener tus abuelos. Por ejemplo, son más bajitos, tienen más arrugas, igual ya están calvos, o tienen canas. Y tienen también las enfermedades que puede tener la gente mayor. Es decir, tienen problemas de todo tipo que sufrimos normalmente cuando ya somos muy mayores.</i>	Explicativa (2ª persona) Paráfrasis Predictiva Paráfrasis
Aunque recientemente se ha descubierto específicamente el gen causante de la progeria, aún no hay cura.	<i>Entonces, ahora recientemente la gente que se dedica a investigar esas cosas ya está descubriendo a qué se debe, pero todavía no saben cómo curarlo.</i>	Paráfrasis
El promedio de vida en niños enfermos es de 13 años, pero se conoce un caso en el que el enfermo vivió hasta los 20, aunque los estudios demuestran que tenía una progeria distinta a la descrita y conocida.	<i>Entonces, los niños que sufren esa enfermedad, pues como se hacen mayores mucho más rápido, pues no llegan a la edad que tienen los mayores normalmente. Es decir, no llegan a la edad que tienen tus abuelos, de 60 o de 70. Sino que como todo va mucho más rápido, pues mueren antes. Normalmente, pues, a los 13 años o... Bueno, sí, más o menos.</i>	Explicativa Predictiva Explicativa

No existe aún un tratamiento de probada eficacia.	<i>Y todavía no se sabe qué hacer con esa gente, cómo tratarla para que esté mejor.</i>	Paráfrasis
La mayoría de los tratamientos se limitan a paliativos o prevención de complicaciones como son las enfermedades cardiovasculares.	<i>Pues lo único que se hace es cuidarlos para que se sientan mejor, y para que estén más a gusto. Y darles medicamentos para las enfermedades que tienen.</i>	Paráfrasis
Se utilizan aspirinas en bajas dosis y dietas hipercalóricas.	<i>También se les dan otras cosas de comer de las que por ejemplo comes tú. Porque como a tu edad ya son mayores, pues ya no pueden comer las cosas que comes tú.</i>	paráfrasis (2ª persona) Explicativa
Se han intentado tratamientos con hormona de crecimiento humano.	-----	
Resumen:	Hay una enfermedad que se llama progeria, que en esa enfermedad lo que les pasa a las personas es que <u>crecen mucho más rápido de lo normal</u> . Esto se debe a un problema <u>metabólico</u> y... a ver qué más decir. Ah, vale, no se saben muy bien las causas, pero se está investigando ahora que igual pueden ser <u>causas genéticas</u> , se pueden deber a un <u>gen concreto</u> , pero todavía se sabe muy poco sobre eso. Y por eso, <u>todavía no se puede basar el tratamiento en ello</u> . Lo que se hace hasta ahora es dar <u>medicamentos para tratar los problemas que surgen</u> , <u>típicas enfermedades de la edad avanzada</u> , problemas cardiovasculares, etc. Y cuidar la gente, cuidados paliativos y todo ese tipo de cosas porque todavía <u>no hay otro tipo de tratamiento</u> realmente bien establecido. Entonces lo que les pasa a esa gente, están ya a una edad muy temprana, <u>ya a la edad de niños están como los mayores</u> . Es decir, <u>con piel arrugada, con calvas, con un aspecto de persona mayor</u> . Y también con problemas, con enfermedades de persona mayor. Se está intentando tratarlos con la <u>hormona del crecimiento</u> , pero <u>tampoco está muy establecido todavía, todavía se está investigando</u> .	

TABLA 2

EJEMPLO DE EVALUACIÓN DE TEXTO NARRATIVO EN SU CONDICIÓN SIMÉTRICA (SUJETO 7) Y SU RESUMEN (EN SUBRAYADO Y CURSIVA, IDEAS AÑADIDAS, EN SUBRAYADO, IDEAS DEL TEXTO)

Texto "El crimen perfecto"	Afirmaciones transcritas	Tipos de afirmaciones
En Londres, es así: los radiadores devuelven calor a cambio de las monedas que reciben.	<i>Entonces se echa una moneda al radiador. Vale. Vale y si no tienes monedas en casa, pasas frío.</i>	Paráfrasis Predictiva
Y en pleno invierno estaban unos exiliados latinoamericanos tiritando de frío, sin una sola moneda para poner a funcionar la calefacción de su apartamento.	<i>Pues, de lo que se trata es más bien de que no tienen dinero y no de que no tengan suelto. ¿no? Supongo. Entonces la situación cambia. Es decir, ya no se debe a que haya que echar monedas y por eso están en esa situación. Sino que no tiene dinero. Entonces aunque no hubiera que echar monedas, aún así no tendrían calefacción, se la habrían cortado.</i>	Paráfrasis Explicativa Explicativa

Tenían los ojos clavados en el radiador, sin parpadear.	<i>Pues sí que pasaban frío</i>	Explicativa
Parecían devotos ante el tótem, en actitud de adoración; pero eran unos pobres náufragos meditando la manera de acabar con el Imperio Británico.	<i>No sé si el Imperio Británico tiene tanto la culpa.</i>	Evaluación
Si ponían monedas de lata o cartón, el radiador funcionaría, pero el recaudador encontraría, luego, las pruebas de la infamia.	<i>Pues yo aún así echaría cualquier cosa. Porque si pasas frío en ese momento, pues, no vas a pensar en lo que va a pasar luego, igual ya ni vas a estar ahí</i>	Evaluación Explicación Predicción
¿Qué hacer?, se preguntaban los exiliados.		
El frío los hacía temblar como malaria.	<i>Pues en su país supongo que hará menos frío. Pero si estuvieran en su país con frío, no estarían en la misma situación. Es decir, si hiciera frío ahí y los radiadores funcionaran con monedas... o bueno, es que la calefacción siempre hay que pagar por ella. Entonces, la pregunta es ¿estarían ahí igual o esto es porque están en Inglaterra?</i>	Asociación Explicativa Evaluación
Y en eso, uno de ellos lanzó un grito salvaje, que sacudió los cimientos de la civilización occidental.		
Y así nació la moneda de hielo, inventada por un pobre hombre helado.	<i>Qué buena idea!</i>	Evaluación
De inmediato, pusieron manos a la obra.	<i>Y consiguieron la moneda de hielo</i>	predicción
Hicieron moldes de cera, que reproducían las monedas británicas a la perfección; después llenaron de agua los moldes y los metieron en el congelador.	<i>Están intentando combatir la situación con sus mismas armas. Es decir, lo que les provoca la situación es justo lo que aprovechan para poder estar mejor. Y es una muy buena idea, además cuando uno está así, pues, se inventa muchísimas cosas. Y además así como es agua, nadie se puede dar cuenta de que han echado ahí algo, que no eran las monedas. Y si realmente funciona, pues perfecto. Y no pasa nada. Es decir, que las compañías de gas y eso, no van a sufrir por eso. Porque de todas formas ganan mucho.</i>	Evaluación. Explicación Evaluación Predicción Evaluación
Las monedas de hielo no dejaban huellas, porque las evaporaba el calor.	<i>Ah, claro, justo eso. No dejaban huellas.</i>	Evaluación. Repetición
Y así, aquel apartamento de Londres se convirtió en una playa del mar Caribe.	<i>Pues genial. Claro, esas cosas se te ocurren cuando realmente estás en situaciones jodidas. Y bueno, está muy bien de lo que es capaz el ser humano. Menos mal.</i>	Evaluación. Explicativa Evaluación
Resumen:	<i>Pues, había en Londres unos exiliados latinoamericanos, viviendo en un apartamento donde el calefactor funcionaba con monedas. Es decir, había que echarle una moneda y se encendía. Y cuando no tenías monedas, no había ninguna forma de encenderla. Entonces pues, estaban ahí pero como no tenían dinero, entonces no podían tener calefacción. Y estaban sufriendo porque hacía mucho frío, estaban en Inglaterra, en invierno.</i>	

Resumen:	Hacia mucho frío y no sabían qué hacer. Estaban pensando en echar cualquier otro tipo de cosas, algo de <u>metal o de cartón</u> o cualquier cosa que se pareciera a una moneda, pero <u>tenían miedo de lo que pudiera pasar después, porque es que los de la compañía del calefactor se darían cuenta y tenían miedo de lo que pudiera pasar</u> . Entonces, pues, pasando tanto frío lo que <u>se les ocurrió fue una cosa realmente genial</u> . Y es que <u>hicieron moldes de las monedas inglesas y esos moldes los llenaban con agua</u> . Y así se creó la <u>moneda de hielo</u> . Es decir, las <u>monedas de hielo que se parecían... vamos, que eran iguales a las monedas de Inglaterra</u> , las echaban al calefactor y la máquina las reconocía como monedas, pero luego ya dentro <u>se evaporaban</u> . Y nadie se daba cuenta de que ahí se había echado que no fuera una moneda de verdad. Y así, pues tenían <u>calorcito</u> y estaban a gusto ahí.	
-----------------	--	--

Para evaluar el grado de fiabilidad en la evaluación interjueces, se llevó a cabo una prueba de acuerdo interjueces en la que dos evaluadores analizaron por separado una muestra aleatoria de 100 cláusulas, alcanzando un nivel de acuerdo de 0,89 (Kappa de Cohen). Las diferencias se resolvieron mediante consenso. Posteriormente, se llevó a cabo de nuevo otra prueba de acuerdo interjueces con estos dos mismos evaluadores sobre una muestra aleatoria de 300 cláusulas, alcanzando en este caso una fiabilidad de 0,94 (Kappa de Cohen) resolviéndose, de nuevo, las diferencias por consenso.

Diseño y análisis de datos

Con los datos provenientes de la tarea de pensamiento en voz alta se realizaron varios análisis. En primer lugar y empezando por un análisis global, se realizó un ANOVA 2 (condición de simetría, simetría vs. asimetría) x 2 (tipo de texto, narrativo vs. expositivo), tomando conjuntamente todas las inferencias evaluadas. Se pretende con ello analizar el efecto de cada factor en el cómputo global y sus posibles interacciones. En segundo lugar, se llevó a cabo un ANOVA factorial mixto 2 (condición de simetría, simetría vs. asimetría) x 2 (tipo de texto, narrativo vs. expositivo) x 3 (tipo de inferencia, asociativa, explicativa, predictiva), con el objeto de examinar los efectos principales de las variables estudiadas en el tipo de inferencia y sus posibles interacciones. En tercer lugar, se aplicó de nuevo otro ANOVA factorial mixto 2 (condición de simetría, simetría vs. asimetría) x 2 (tipo de texto, narrativo vs. expositivo) x 6 (tipo de afirmaciones, paráfrasis, evaluaciones, empatías, repeticiones, dificultad de comprensión, uso de la 2ª persona), con el objeto de analizar los efectos principales de las variables estudiadas en los tipos de afirmaciones y sus posibles interacciones. Finalmente y para analizar la tarea de resumen se llevó a cabo un cuarto ANOVA de tres factores: 2 (Resumen, ideas recordadas del texto vs. añadidas) x 2 (simetría, simétrico vs. asimétrico) x 2 (tipo de texto, narrativo vs. expositivo). Con ello se pretendía analizar los efectos principales de las variables estudiadas en los dos cómputos del resumen y sus posibles interacciones.

4. RESULTADOS

Para obtener una mejor exposición de los resultados hemos optado por agruparlos en tres apartados:

1) *Análisis de la tarea de pensamiento en voz alta en la generación de inferencias.*

Como se recordará, un primer objetivo de este estudio era analizar en qué medida se genera un patrón inferencial diferente cuando el objetivo de la lectura es contárselo a un igual (simétrico) o a un niño (asimétrico), esperando con ello que se realizasen más inferencias en la *condición de asimetría* —cuando el objetivo del lector es explicar el contenido del texto a un niño— por el hecho de que se acomode a este contexto social, tal y como sugieren los argumentos teóricos de Vygotski y Bakhtin aplicados a este contexto de lectura. En un segundo objetivo pretendíamos examinar si el tipo de texto (narrativo, expositivo) influía igualmente en la generación de inferencias, esto es, si el objetivo de la lectura (simétrico, asimétrico) tendría más peso sobre la generación de inferencias que el género del texto.

Partiendo de un análisis de los datos desde un planteamiento más general y en el que se agruparon conjuntamente todas las inferencias computadas, se ejecutó un ANOVA 2 (condición de simetría, simetría vs. asimetría) x 2 (tipo de texto, narrativo vs. expositivo). Los resultados indicaron dos aspectos importantes. Primero, que tomando conjuntamente todas las inferencias no hay efecto alguno de la condición de lectura (simétrica, asimétrica), esto es, que la condición de asimetría genera un número similar de inferencias que la condición simétrica. Y segundo, que se detecta un efecto significativo en el tipo de texto ($F(1,16) = 4,89$, $MCE=26,57$, $p < 0,05$), en el que los lectores ante la lectura del texto narrativo evocaron significativamente más inferencias que ante la lectura del texto expositivo.

Con el objeto de examinar los efectos principales de las variables estudiadas en cada tipo de inferencia y sus posibles interacciones, se llevó a cabo un ANOVA factorial mixto 2 (condición de simetría, simetría vs. asimetría) x 2 (tipo de texto, narrativo vs. expositivo) x 3 (tipo de inferencia, asociativa, explicativa, predictiva) y cuyos datos se expresan en la tabla 3.

Tal y como muestran los datos en la tabla 3 y en los gráficos 1 y 2, los resultados detectan de nuevo el efecto principal significativo en el tipo de texto ya comentado ($F(1,16) = 4,89$, $MCE=8,86$, $p < 0,05$), en el que el número de inferencias que se realizan en el texto narrativo son superiores a las realizadas en el expositivo. Pero este análisis también reveló un efecto significativo en el tipo de inferencia ($F(2,32) = 4,62$, $MCE=5,98$, $p < 0,05$), por un lado, y un efecto significativo de la interacción entre el factor inferencia y la condición de simetría ($F(2,32) = 3,86$, $MCE=5,98$, $p < 0,05$), por otro. En efecto, tal y como aparece reflejado en el gráfico 1, se encuentran diferencias marginalmente significativas ($p=0,067$) en el número de inferencias explicativas que genera la condición asimétrica frente a la simétrica. Este efecto se debe fundamentalmente a que la condición asimétrica induce a un acomodo hacia los conocimientos “supuestos” de un niño de ocho años. Obsérvese que este efecto sólo se produce en las inferencias explicativas, presumiblemente como consecuencia

de incrementar el número de explicaciones conceptuales o de añadidos con el objeto de facilitar la comprensión de un menor. Como se observa también en el gráfico 1, no hubo diferencias en el resto de inferencias.

TABLA 3
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS (D.T. ENTRE PARÉNTESIS) DE LAS INFERENCIAS COMPUTADAS EN TRES CATEGORÍAS, ASOCIATIVA, EXPLICATIVA Y PREDICTIVA Y EN FUNCIÓN DE LA CONDICIÓN DE SIMETRÍA (SIMETRÍA, ASIMETRÍA) Y DEL TIPO DE TEXTO (EXPOSITIVO, NARRATIVO)

		Expositivo	Narrativo	Total
		Media (D.T.)	Media (D.T.)	Media (D.T.)
Asociativa	Simétrico	2,20 (0,84)	3,80 (3,96)	3,00 (2,83)
	Asimétrico	1,20 (0,84)	2,80 (2,39)	2,00 (1,89)
	Total	1,70 (0,95)	3,30 (3,13)	2,50 (2,40)
Explicativa	Simétrico	1,40 (0,89)	4,20 (2,17)	2,80 (2,15)
	Asimétrico	5,00 (5,00)	7,00 (4,74)	6,00 (4,71)
	Total	3,20 (3,88)	5,60 (3,78)	4,40 (3,93)
Predictiva	Simétrico	1,80 (1,79)	2,40 (1,14)	2,10 (1,45)
	Asimétrico	1,60 (1,14)	3,20 (1,30)	2,40 (1,43)
	Total	1,70 (1,42)	2,80 (1,23)	2,25 (1,41)

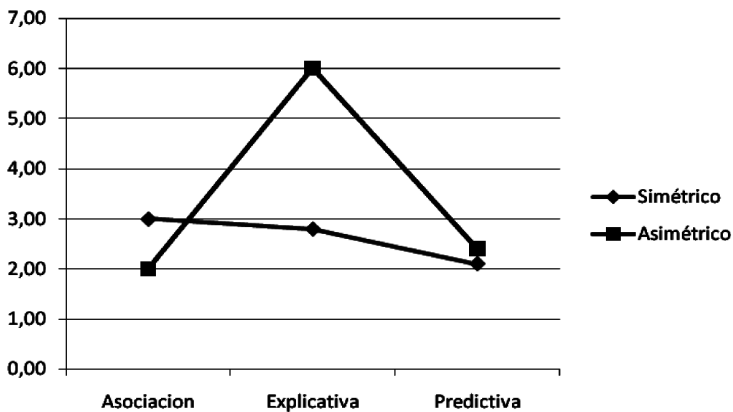


GRÁFICO 1
 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA INTERACCIÓN SIGNIFICATIVA ENTRE EL FACTOR INFERENCIA Y LA CONDICIÓN DE SIMETRÍA

El gráfico 2 refleja la superioridad del texto narrativo sobre el expositivo en relación al número y tipo de inferencias realizadas por los lectores. De nuevo, se observa que en ambos textos fueron las inferencias explicativas las que más se realizaron, aunque estas diferencias no fueron significativas.

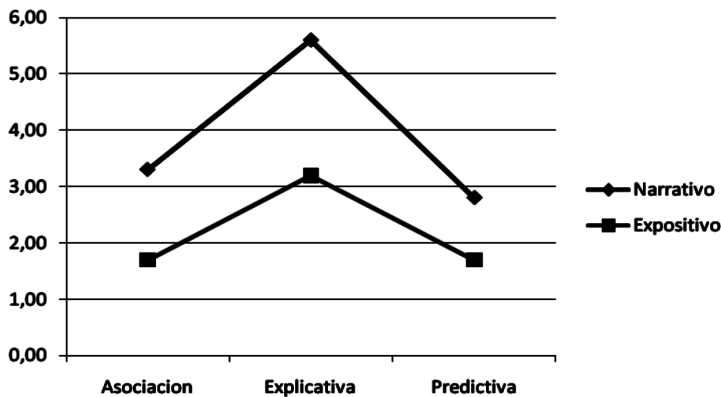


GRÁFICO 2
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LOS TRES TIPOS DE INFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE TEXTO

Los resultados obtenidos hasta este momento sobre la tarea de pensamiento en voz alta y sobre la generación espontánea de inferencias nos inducen a pensar en tres conclusiones relevantes. La primera se refiere a que el tipo de texto sigue siendo una variable muy relevante en la realización de inferencias, en el que el texto narrativo genera un mayor número de inferencias que el expositivo, como ya se había confirmado en diversos estudios previos y con otros tipos de textos (e.g., León, Escudero y van den Broek, 2003; Escudero 2004; Escudero, León y van den Broek, en prensa).

La segunda conclusión hace referencia a que este efecto del tipo de texto se sigue produciendo, a pesar de la introducción de la condición social simétrica o asimétrica en el estudio, por lo que la condición de comunicación social no parece afectar, reducir o minimizar los efectos en la generación de inferencias, por tanto, mitigar el efecto de la influencia del tipo de texto. La influencia del texto es un factor determinante en la generación de inferencias.

La tercera conclusión es que se produce un efecto (aunque tangencial) de la condición asimétrica en la generación de inferencias explicativas (y sólo en ellas) sobre la condición simétrica. Este dato apoya los argumentos teóricos de Bakhtin (1981) y Vygotski (1978), en el sentido de que los factores culturales ejercen cierto impacto sobre las funciones psicológicas, más que un mayor impacto sobre el funcionamiento mental que otros factores más individualizados como señalan ambos autores. También puede sugerirse que la calidad del pensamiento varía como una función de la experiencia social, como un producto de la internalización de procesos cognitivos que se experimentaron en una determinada

situación social. Dicho con otras palabras, el hecho de que la tarea de lectura impuesta tenga un objetivo social significativo (el asimétrico) ha influido (de forma tangencial) en la forma en que se generan más inferencias (explicativas) durante la lectura.

2) *Análisis de la tarea de pensamiento en voz alta en la generación de otras afirmaciones y metacomentarios*

Con el objeto de examinar los efectos principales de las variables estudiadas en los otros tipos de afirmaciones y sus posibles interacciones, se llevó a cabo un ANOVA factorial mixto 2 (condición de simetría, simetría vs. asimetría) x 2 (tipo de texto, narrativo vs. expositivo) x 6 (paráfrasis, evaluaciones, empatías, repeticiones, dificultad de comprensión, segunda persona). Tal y como muestran los datos en la tabla 4 y gráfico 3, hay algunos resultados interesantes, como la existencia de un efecto principal estadísticamente significativo de la simetría ($F(1,12) = 4,73$, $MCE=11,72$; $p = 0,05$). Además, se encontró otro efecto principal significativo del tipo de afirmación computada ($F(5,60) = 8,39$, $MCE=7,82$; $p < 0,001$). Por último, se encontró un efecto significativo de la interacción entre la simetría y el tipo de afirmación analizada ($F(5,60) = 3,11$, $MCE=7,82$; $p < 0,05$).

TABLA 4
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS (D.T. ENTRE PARÉNTESIS) DEL RESTO DE AFIRMACIONES COMPUTADAS EN SEIS CATEGORÍAS (PARÁFRASIS, EVALUACIONES, EMPATÍAS, REPETICIONES, DIFICULTAD DE COMPRENSIÓN, Y UTILIZACIÓN DE LA 2ª PERSONA) Y EN FUNCIÓN DE LA CONDICIÓN DE SIMETRÍA (SIMETRÍA, ASIMETRÍA) Y DEL TIPO DE TEXTO (EXPOSITIVO, NARRATIVO)

		Expositivo	Narrativo	Total
		Media (D.T.)	Media (D.T.)	Media (D.T.)
Paráfrasis	Simétrico	1,50 (3,00)	6,75 (6,65)	4,13 (5,54)
	Asimétrico	8,75 (3,30)	9,25 (2,99)	9,00 (2,93)
	Total	5,13 (4,85)	8,00 (4,96)	6,56 (4,97)
Evaluaciones	Simétrico	2,50 (2,38)	4,00 (3,16)	3,25 (2,71)
	Asimétrico	0,75 (0,96)	1,25 (1,50)	1,00 (1,20)
	Total	1,63 (1,92)	2,63 (2,72)	2,13 (2,33)
Empatías	Simétrico	2,25 (1,71)	2,25 (2,06)	2,25 (1,75)
	Asimétrico	3,00 (3,16)	3,00 (2,16)	3,00 (2,51)
	Total	2,63 (2,39)	2,63 (2,00)	2,63 (2,13)
Repeticiones	Simétrico	1,25 (2,50)	0,75 (0,50)	1,00 (1,69)
	Asimétrico	1,00 (2,00)	2,75 (2,22)	1,88 (2,17)
	Total	1,13 (2,10)	1,75 (1,83)	1,44 (1,93)
Dificultad comprensión	Simétrico	0,00 (0,00)	0,25 (0,50)	0,13 (0,35)
	Asimétrico	0,00 (0,00)	3,00 (6,00)	1,50 (4,24)
	Total	0,00 (0,00)	1,63 (4,21)	0,81 (2,99)

Segunda persona	Simétrico	1,00 (2,00)	0,25 (0,50)	0,63 (1,41)
	Asimétrico	3,00 (0,82)	5,25 (5,74)	4,13 (3,98)
	Total	2,00 (1,77)	2,75 (4,62)	2,38 (3,40)

Analizando ahora los resultados de manera más detallada y como se expresa en el gráfico 3, se producen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en el número de paráfrasis que genera la condición asimétrica frente a la simétrica y en el número de afirmaciones en 2ª persona ($p < 0,05$), también en la condición asimétrica frente a la simétrica. En otras palabras, y respecto a las “paráfrasis”, los lectores realizaron muchos más comentarios que capturaban el significado global de una frase cuando el objetivo de su lectura era contárselo a un niño que cuando debían contárselo a un compañero. De igual manera, y ante esta misma condición asimétrica, los sujetos realizaron más acomodaciones en 2ª persona, esto es, comentarios dirigidos a un hipotético interlocutor.

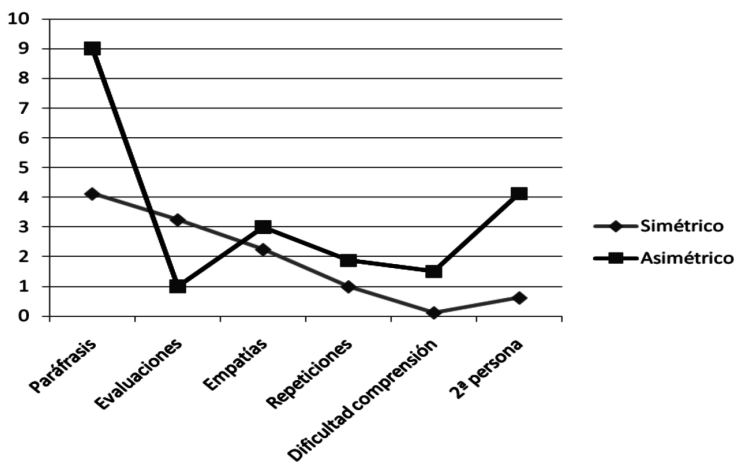


GRÁFICO 3
 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LOS SEIS TIPOS DE AFIRMACIONES EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CONDICIÓN DE SIMETRÍA

Claramente, estos incrementos de paráfrasis y uso de la 2ª persona responden a acomodaciones lingüísticas derivadas de la condición asimétrica, coincidiendo con el uso tan diferente que hacemos del lenguaje según el contexto social, aludiendo a ese *carácter ventríloquo* que señalaba Bakhtin (1981) o *múltiples voces* (Wertsch, 1991). Este es un resultado relevante porque muestra cómo, de manera espontánea, los lectores acomodan su uso de la lengua al contexto social impuesto, en este caso ante el supuesto de que se lo tendrán que contar posteriormente a un niño de ocho años (condición asimétrica). En nuestro caso, por tanto, podemos concluir que el hecho de introducir

un objetivo de socialización, como compartir la información con otros (un menor), influye también sobre el tipo de afirmaciones que, como las paráfrasis o el uso de la 2ª persona del singular, suponen modos inmediatos de adecuar los conocimientos y las formas lingüísticas al contexto social en el que se está produciendo la comunicación.

3) *Análisis de la tarea de resumen*

Un tercer objetivo de este estudio fue evaluar si este posible efecto del objetivo de lectura simétrico y asimétrico se producía de igual manera ante una tarea de resumen. Como es sabido, la tarea de resumen, a diferencia del pensamiento en voz alta, requiere de mayor tiempo de procesamiento puesto que se hace con posterioridad a la lectura, así como una mayor reflexión y sintetización de lo leído. En esta tarea de resumen diferenciaremos entre ideas recordadas del texto e ideas añadidas diferentes a las explícitas en el texto, con lo que pueden asumirse igualmente como inferencias generadas.

Para analizar la tarea de resumen se llevó a cabo un ANOVA de tres factores: 2 (Resumen, ideas recordadas del texto vs. añadidas) x 2 (simetría, simétrico vs. asimétrico) x 2 (factor tipo de texto, narrativo vs. expositivo). Los resultados detectaron un efecto principal estadísticamente significativo del resumen ($F(1,16) = 198,08$, $MCE=1,19$; $p < 0,001$) causado por las numerosas interacciones con el resto de variables estudiadas. De esta manera, se produjo un efecto significativo de la interacción entre el resumen y la variable simetría ($F(1,16) = 9,28$, $MCE=1,19$; $p < 0,01$), al igual que se encontró otro efecto significativo de la interacción entre el resumen y el texto ($F(1,16) = 6,08$, $MCE=1,19$, $p < 0,05$). Se detectó, de nuevo, otro efecto significativo de la interacción entre la asimetría y el texto ($F(1,16) = 11,96$, $MCE=3,51$, $p < 0,01$). Por último, se encontró un nuevo efecto significativo de la interacción triple entre resumen, asimetría y el texto ($F(1,16) = 7,60$, $MCE=1,19$, $p < 0,05$). Todos estos efectos pueden observarse tanto en la tabla 5 como en los gráficos 4 y 5.

TABLA 5
 MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS (ENTRE PARÉNTESIS) DE LA TAREA DE RESUMEN
 DISTRIBUIDA EN DOS CATEGORÍAS, IDEAS RECORDADAS DEL TEXTO E IDEAS
 AÑADIDAS, Y EN FUNCIÓN DE LA CONDICIÓN DE SIMETRÍA (SIMETRÍA, ASIMETRÍA) Y
 DEL TIPO DE TEXTO (EXPOSITIVO, NARRATIVO)

		Expositivo	Narrativo	Total
		Media (D.T.)	Media (D.T.)	Media (D.T.)
Ideas recordadas del texto	Simétrica	6,20 (2,17)	8,40 (0,55)	7,30 (1,89)
	Asimétrica	6,80 (2,17)	6,80 (1,64)	6,80 (1,81)
	Total	6,50 (2,07)	7,60 (1,43)	7,05 (1,82)
Ideas añadidas	Simétrica	0,20 (0,45)	2,60 (0,89)	1,40 (1,43)
	Asimétrica	4,80 (1,92)	1,20 (1,30)	3,00 (2,45)
	Total	2,50 (2,76)	1,90 (1,29)	2,20 (2,12)

La conclusión más inmediata y general que aportan estos resultados es que la tarea de resumen, según nos refiramos a las ideas que se recuerdan del texto o de las ideas añadidas, se ve afectada (o no) por los factores implicados. De esta manera, si nos referimos a las ideas explícitas que se recuerdan del texto, tal y como se observa en el gráfico 4, no hay diferencias entre ninguna de las condiciones estudiadas. En otras palabras, no hay una mejora o un empeoramiento de las ideas recordadas de un texto en las condiciones estudiadas, ni por la presencia de un texto determinado (expositivo o narrativo), o condicionada por la situación social simétrica o asimétrica. En todos los casos, el recuerdo de la información del texto es muy similar. Obsérvese que las puntuaciones obtenidas en la tarea de resumen respecto a las ideas extraídas del texto son, en la condición asimétrica, exactamente idénticas en los dos textos aplicados y, en la simétrica, las pequeñas diferencias no fueron significativas.

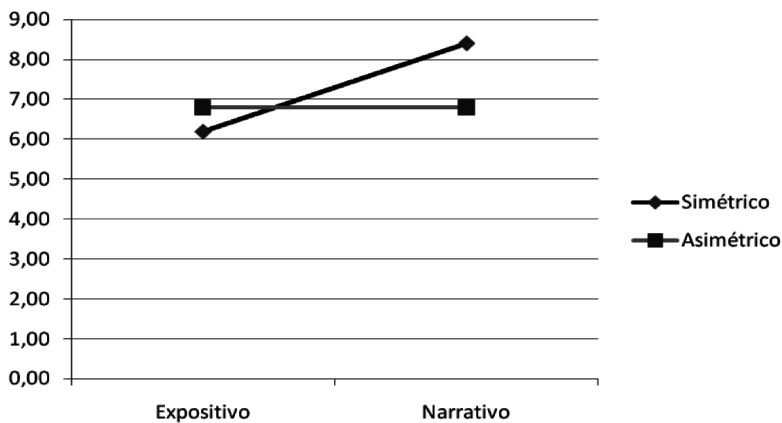


GRÁFICO 4
REPRESENTACIÓN GRAFICA DE LA INTERACCIÓN TRIPLE ENTRE RESUMEN,
ASIMETRÍA Y EL TEXTO RESPECTO A LAS IDEAS RECORDADAS EN EL TEXTO

Ahora bien, si atendemos a las ideas añadidas que el lector aportó en la tarea de resumen todo cambia. Cabe señalar aquí que estas ideas “añadidas” pueden considerarse inferencias en nuestro estudio, puesto que proceden del conocimiento previo del lector. Tal y como refleja el gráfico 5, hay diferencias significativas entre las comparaciones entre medias (*t de Student*) en todas las condiciones estudiadas, texto y condición de simetría en relación al número de ideas “añadidas”. Así, la condición de asimetría (adulto-niño) repercute de manera significativa en el número de ideas “añadidas”, pero sólo en el texto expositivo ($p < 0,05$), no en el narrativo. En otras palabras, el texto expositivo repercute de manera positiva en el número de ideas o inferencias que se producen ante una condición socialmente asimétrica, cuando un adulto trata de contarle el resumen de un texto a un niño. Probablemente su estructura y contenido poco familiar inducen al lector a extraer más información de su propio

conocimiento previo, afín de facilitar la información a un menor. Por otro lado, si comparamos el número de ideas añadidas en la condición simétrica en este mismo texto, las puntuaciones obtenidas son sensiblemente inferiores.

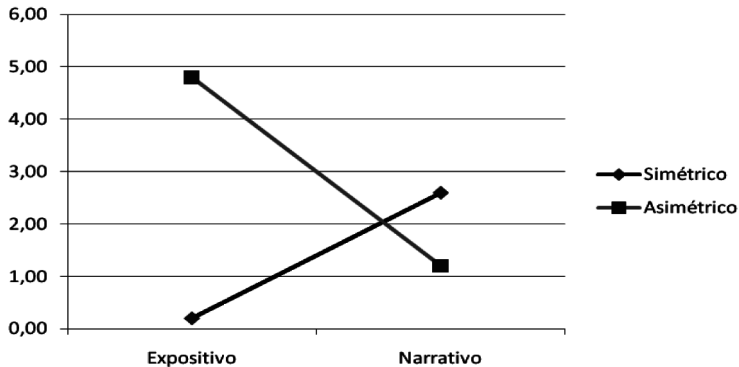


GRÁFICO 5
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA INTERACCIÓN TRIPLE ENTRE RESUMEN, ASIMETRÍA Y EL TEXTO RESPECTO A LAS IDEAS AÑADIDAS EN LA TAREA DE RESUMEN

Si nos referimos al texto narrativo, se produce entonces el efecto contrario. Es en este texto donde el número de ideas añadidas disminuye de manera notoria. En otras palabras, no hay una mejora o un empeoramiento de las ideas recordadas de un texto en las condiciones estudiadas, ni por la presencia de un texto determinado (expositivo o narrativo), o condicionada por la condición simétrica o asimétrica. En todos los casos, el recuerdo de la información del texto narrativo es muy similar. Obsérvese que las puntuaciones obtenidas en la tarea de resumen respecto a las ideas extraídas del texto son, en la condición asimétrica, exactamente idénticas en los dos textos aplicados, y en la simétrica las pequeñas diferencias no son significativas.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados anteriormente descritos, y en relación a los objetivos de la investigación, podemos llegar a varias conclusiones. Previamente es necesario recordar que en este estudio sólo participaron diez sujetos, lo que limita la generalidad de los resultados y obliga, en consecuencia, a ser cautos en nuestras conclusiones. En cualquier caso, los datos obtenidos con estos diez participantes son de gran utilidad como punto de partida para profundizar en algunos aspectos e intentar contrastarlos con una muestra de mayor tamaño.

Tal y como planteábamos en la introducción de este artículo, los objetivos que inducen al lector cumplen un papel importante sobre el tipo de inferencias que realizarán al leer un texto. En la investigación precedente (van den Broek, 2001; van den Broek y cols., 2001) se había llegado a esta misma conclusión, pero los objetivos eran propios

de lectura (entretenimiento frente al estudio) y relacionados con la propia comprensión del texto. En este trabajo los objetivos se relacionan con la transmisión de lo leído a otras personas. Por tanto, los resultados obtenidos en esta investigación no sólo sirven para confirmar que el objetivo de la tarea influye sobre el tipo de inferencias que se realizan durante la lectura, sino también para abrir un nuevo campo de investigación en el que se intenta poner en relación los objetivos de la lectura con la socialización, con la transmisión de la información a otros, con la comunicación.

Como es sabido, el primer objetivo de este estudio se cuestionaba en qué medida se genera un patrón inferencial diferente cuando el objetivo de la lectura es contárselo a un igual (condición simétrica) que a un niño (condición asimétrica). La hipótesis de la que partíamos, basándonos en la posición socio-cultural de Bakhtin (1981) y Vygotski (1978), sugería que los factores culturales ejercen un mayor impacto sobre el funcionamiento mental que otros factores más individualizados, y que este impacto se reflejaría en la realización de inferencias. Los resultados de este estudio apoyan esta hipótesis de manera parcial, en el sentido de que la condición asimétrica se mostró superior tan sólo en el número de inferencias explicativas respecto a la condición simétrica, por lo que puede concluirse que los factores sociales pueden ejercer cierto impacto sobre el funcionamiento mental, al igual que los individuales. Es probable que el hecho de que se realicen más inferencias explicativas ("explicaciones de conceptos") responda al hecho de que el lector desee ampliar la información proporcionando descripciones detalladas del significado de un término cuando el objetivo sea contárselo a un niño, previendo que el destinatario de sus explicaciones tendrá más dificultades para comprenderlo.

Por otra parte, y refiriéndonos a usos lingüísticos y metacomentarios que se derivan de la condición asimétrica, se producen notables incrementos en paráfrasis y uso de la 2ª persona, lo que refleja una acomodación lingüística instantánea al contexto social y que alude a ese *carácter ventrílocuo* que señalaba Bakhtin (1981). En el caso de la "paráfrasis", es esperable que los lectores adultos intenten expresar con otras palabras la información del texto cuando su objetivo es contárselo a un niño, ya que es probable que estén asumiendo que el niño no comprenderá toda la información, por lo que sería necesario explicarla con palabras más comprensibles para él. Sin embargo, con el objetivo de contárselo a un igual, es probable que, si el sujeto comprende la oración leída, no considere que sea necesario poner en otras palabras la misma idea, ya que podrá explicárselo del mismo modo a su compañero. Respecto al uso de la 2ª persona, podría explicarse si entendemos que al leer para contárselo posteriormente a un niño, debemos tener en cuenta durante la lectura que es importante comprender la información y relacionar ésta con los conocimientos y experiencias de la persona a la que irá dirigida. Por ello, durante la lectura se harán más esfuerzos para que el menor sea capaz de relacionar la información con la propia experiencia. Es probable, aunque sería necesario contrastarlo empíricamente, que a este resultado estén subyaciendo determinadas teorías implícitas sobre los conocimientos y comprensión de niños y adultos.

Todo ello nos induce a la conclusión de que el hecho de introducir un objetivo de socialización, como compartir la información con otros (un menor), influye en un tipo de inferencia (explicativa) al igual que sobre el tipo de afirmaciones que, como las paráfrasis o el uso de la 2ª persona del singular, suponen acomodados inmediatos

de adecuación de conocimientos y de formas lingüísticas adaptadas al contexto social en el que se está produciendo la comunicación. Cabe resaltar que este acomodo se produce de manera inmediata, instantánea, casi automática, lo que nos hace pensar que están muy interiorizadas.

Un segundo objetivo fue examinar si el tipo de texto (narrativo y expositivo) que se presenta a los sujetos influye igualmente en la generación de inferencias. Los resultados inciden claramente en que el género del texto posee un efecto determinante en la generación de inferencias y que, al menos en este estudio, presenta un efecto más fuerte y constante que el objetivo social y comunicativo de la lectura del que partíamos. En todos los casos, el número de inferencias categorizadas por el texto narrativo es netamente mayor que las que generan los lectores ante un texto expositivo, efecto que ya se ha constatado en estudios previos a éste (e.g., León, Escudero y van den Broek, 2003; Escudero 2004; Escudero, León, van den Broek y Olmos, en prensa). Por otra parte, este efecto del tipo de texto se sigue constatando a pesar de la introducción de la condición social simétrica o asimétrica en el estudio, por lo que esta condición de comunicación social no parece interferir con la generación de inferencias inducidas por el tipo de texto.

Un tercer objetivo consistía en evaluar si este posible efecto del objetivo de lectura simétrico y asimétrico se produce de igual manera en dos tipos de tareas. Por un lado, se propuso una tarea de resumen, subdividida en ideas explícitas en el texto e ideas añadidas por el lector, consideradas estas últimas como inferencias realizadas con posterioridad a la lectura del texto. Por otro lado, los participantes debían realizar una tarea de pensamiento en voz alta, a través de la cual se podía acceder a las inferencias "online" que iban realizando durante la lectura. Los resultados sólo arrojan diferencias importantes relativas al número de ideas añadidas netamente superiores en la condición de asimetría (adulto-niño) y sólo en el texto expositivo. El hecho de que sólo se produzca en el texto expositivo y no en el narrativo puede indicar que, muy probablemente, la estructura, organización y contenido de un texto expositivo resulte menos familiar para un niño de ocho años y ello puede inducir al lector a extraer más información de su propio conocimiento previo, afín de ser más explícito y facilitar la comprensión del contenido de ese texto a un menor. Inequívocamente, este es otro acomodo que el adulto realiza consciente de las posibles dificultades de comprensión que el supuesto interlocutor podría potencialmente tener sobre el contenido del texto expositivo. Y al igual que ocurría en la tarea de pensamiento en voz alta respecto al incremento de la inferencia (explicativa), las paráfrasis o el uso de la 2ª persona del singular, suponen acomodos inmediatos de adecuación de conocimientos al contexto social.

De todos estos resultados y conclusiones hasta ahora señalados, podemos resaltar que cuando el objetivo de la lectura se hace explícito sobre su carácter social y comunicativo, como lo es proponerle a un lector contárselo a un niño de ocho años, se producen más inferencias explicativas (explicación de conceptos) junto a un acomodo lingüístico inmediato del uso en segunda persona, un mayor número de paráfrasis y que todo ello se incrementa, además, con una mayor aportación de ideas añadidas cuando se trata de resumir el texto. Estos resultados arrojan luz sobre un tema que nunca se había investigado con anterioridad, el modo en que los objetivos de socialización pueden

llegar a influir sobre la cantidad y el tipo de inferencias que se realizan durante la lectura. Por ello, sería necesario continuar por esta línea de investigación, con el objetivo de contrastar estos resultados y conseguir matizar algunas de las cuestiones que se ponen de manifiesto en este estudio. Para ello sería conveniente realizar este estudio con una muestra mucho más amplia.

En lo que respecta a los procedimientos de la presente investigación, sería igualmente interesante que en futuros estudios se incluyera una condición en la que el objetivo de la lectura sea la propia comprensión del texto. De este modo, resultarían tres tipos de objetivos: contárselo a un igual —condición de socialización simétrica—, contárselo a un niño —socialización asimétrica— o comprenderlo —sin socialización—. De este modo, se podría no sólo comprobar si se realizan más inferencias cuando el objetivo es de socialización asimétrica, sino también si se realizan más inferencias cuando hay socialización frente a la condición de no socialización.

En relación al tipo de muestra, también sería interesante estudiar en qué medida estos resultados también se obtienen con niños. Si uno de los objetivos del presente trabajo es poder desarrollar implicaciones educativas a partir de los resultados obtenidos, resulta imprescindible comprobar si estos resultados se mantienen en una muestra de escolares, intentando distinguir entre los diferentes grupos de edad, ante la posibilidad de que los objetivos asimétricos funcionen a unas edades y no a otras. Para hacer ese estudio, sería necesario adaptar los materiales a una población infantil y/o adolescente. Podría pensarse que en las aulas se conseguiría una mejor comprensión lectora si se diese la instrucción de leer para contárselo a un compañero de menor edad, que si simplemente leen para entenderlo. De este modo, a partir de los resultados del estudio, podríamos aproximarnos a nuevas directrices y sugerencias que, introducidas en las aulas, podrían incrementar la realización de inferencias más pertinentes y necesarias de cara a obtener una mejor comprensión lectora. Una de las implicaciones educativas que podría tener este resultado, en caso de que se contrastase con una muestra de niños, es que en tareas de comprensión lectora podría ser mejor plantear a los alumnos que su objetivo es contárselo a un niño más pequeño. Otras aplicaciones educativas se situarían en el entorno de explicación de conceptos abstractos en cualquier nivel educativo. Las formas y acomodo lingüístico ayudarían potencialmente a estudiantes de segundas lenguas, debido a que requieren de un mayor uso de sus conocimientos previos. El contexto social puede ayudarles a situar y comprender mejor otra lengua.

Actualmente, y basándonos en los conocimientos acumulados sobre la lectura, podría sostenerse la idea de que tales conocimientos constituyen, muy probablemente, uno de los pilares más sólidos sobre los que descansa la psicología más reciente. Dichos conocimientos nos permiten tener una idea relativamente precisa de lo que supone el acto de leer en sí mismo pero, sobre todo, nos ofrece claves sobre el largo y complejo proceso mediante el cual se transforma a un joven e inexperto estudiante en un lector competente y consumado. Ambos aspectos son cruciales en las aplicaciones e intervenciones educativas porque permiten desarrollar un amplio número de recursos que pueden facilitar tanto el progreso de nuestros alumnos en situaciones más normalizadas como en aquellos casos en los que el estudiante presenta alguna dificultad para utilizar habilidades relacionadas con el dominio de la lengua escrita.

6. PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Este apartado lo dedicaremos a presentar muy sucintamente las aportaciones que configuran el presente número y que animamos profusamente a su lectura.

En el artículo *“Una experiencia en la docencia de Introducción a la Economía a través de tecnologías interactivas”*, se expone una experiencia de investigación docente orientada a la mejora de la motivación, el interés, y el aprendizaje de los alumnos procedentes de la asignatura *Introducción a la Economía*, de la Universidad de Sevilla. La innovación consistió en establecer un sistema de evaluación continua en el que se empleaba un software de respuesta interactiva (Educlick). Entre los resultados obtenidos destaca que con la aplicación de este método de evaluación continua se fomentó la asistencia a clase, mejoraba el rendimiento académico (más de 10 puntos porcentuales) y la valoración positiva de la nueva metodología.

Un segundo artículo lleva por título *“Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la Información y la Comunicación”*, se presentan los fundamentos científicos del Cuestionario de Bienestar Docente vinculado al desarrollo de innovaciones con Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) en los centros educativos no universitarios. En este trabajo se establece la validez y fiabilidad del mismo, utilizando las técnicas estadísticas como el *Alfa de Cronbach* y el análisis factorial. La población y muestra se compone de 322 cuestionarios de profesores de centros que llevan a cabo experiencias innovadoras con TIC en cuatro Comunidades Autónomas (Andalucía, Extremadura, Canarias y País Vasco) y cuyos resultados indican que este instrumento resulta válido y fiable para medir el Bienestar Docente. También se identifican variables explicativas del bienestar docente asociadas a prácticas de innovación con TIC.

En el tercer artículo de este número y que lleva por título *“Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria”*, se analiza la relación de algunos determinantes socioculturales sobre el rendimiento académico en los estudiantes de ESO (Badajoz), en el que se tomó una muestra total de 1197 alumnos que respondieron de forma individual. Tanto el género, el tipo de centro, el curso que estudia, la estructura familiar o el nivel económico y cultural familiar mostraron diferencias significativas ($p \leq .001$). El perfil del alumno con alto rendimiento académico global corresponde al estudiante de un centro concertado, de sexo femenino, de una familia amplia y con un nivel económico y cultural alto.

En el artículo *“Infancia de la inmigración y educación: La visión de las familias”* se analiza la importancia que las familias inmigrantes conceden a la educación de sus hijos. Una vez analizados los principales problemas que afectan a la escolarización de la infancia de la inmigración, el trabajo presenta los resultados de una investigación en la que se contó con una muestra de 111 familias inmigrantes (22 de procedencia marroquí y 73 de procedencia latinoamericana) y cuyos hijos cursaban la enseñanza obligatoria. El objetivo del que partía fue averiguar hasta qué punto incidía la procedencia étnico-cultural de la familia en la relevancia otorgada a determinados aspectos de la educación. Los resultados concluyen que la procedencia étnico-cultural no constituye una variable de gran peso en la relevancia que los progenitores conceden a la educación, incidiendo en otros factores que pudiesen afectar a la relevancia que los padres inmigrantes otorgan a la educación de sus hijos.

El trabajo que versa sobre *“La tutoría sanitaria: Mapa funcional, ¿amenaza u oportunidad?”* Se centra en el papel del tutor sanitario, una figura escasamente definida en la normativa del sistema de residencia en nuestro país y cuya finalidad el presente artículo es delimitar y definir el propósito principal y las funciones de la tutoría sanitaria para conocer las unidades y elementos de competencia de los tutores de especialistas en formación (tutor de residentes) en la Comunidad Autónoma de Murcia mediante la elaboración de un mapa funcional y a través de la metodología del Análisis Funcional

El trabajo titulado *“Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC”* tiene por objeto analizar la relación existente entre los estilos de aprendizaje y el uso de las TIC en la formación personal del alumnado universitario. El estudio cuenta con un enfoque de tipo cuantitativo y un diseño no-experimental. En este trabajo se incluye un investigación donde se diseñó, validó y suministró el cuestionario REATIC y se aplicó a 146 estudiantes, de 2º curso de Educación Primaria e Infantil, de la E.U. de Magisterio de Albacete. Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas favorables en alumnado de género masculino y de la especialidad de Educación Primaria.

La aportación que lleva por título *“Rol de los progenitores en el acceso a la educación superior”* se encuentra en el marco del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de la Nación Argentina.

El trabajo *“Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios”* analiza las relaciones entre variables metacognitivas de aprendizaje (gestión del tiempo y regulación del esfuerzo), volitivas (incentivos de base negativa) y rendimiento académico en una muestra de universitarios de 3º de Magisterio (Universidad de Zaragoza), a partir de los trabajos de Pintrich, y cols. (1991) y McCann y Turner (2004). Las variables de rendimiento previo se muestran como las mejores predictoras del rendimiento final, pero al eliminarlas, son las variables metacognitivas y volitivas son las que adquieren relevancia en la predicción del rendimiento. Las variables volitivas, podrían ser variables latentes con influencia indirecta sobre el rendimiento, pero directa con las estrategias de aprendizaje. No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en ninguna variable y las que mejor discriminaban entre grupos de rendimiento (alto, medio y bajo) son variables de aprendizaje, como la gestión del tiempo, la regulación del esfuerzo y la autorregulación metacognitiva. El trabajo concluye además que estas complejas relaciones deberían investigarse mejor en el futuro.

El artículo *“Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los Estudios de Grado”* describe un trabajo cuyo objetivo fue conocer el perfil y competencias iniciales de los estudiantes que acceden a la Universidad de Málaga por la titulación de Educación Infantil. Para ello, se encuestó, durante cuatro cursos académicos consecutivos, al alumnado de primer curso sobre su procedencia educativa, su experiencia y motivación por la Universidad, por la Educación Infantil como carrera y como profesión, y sus competencias instrumentales de acceso. Se exploraron posibles diferencias en función del año de acceso.

El trabajo “*Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior Basada en Competencias*” describe el perfil de un director académico (DA) de una institución superior, basándose en competencias (funciones, responsabilidades, áreas de dominio, habilidades y hábitos) siguiendo un modelo tri-circular: 1) Hacer las cosas que son correctas (realizar tareas), 2) Hacer las cosas de manera correcta (abordaje), y 3), La persona correcta haciendo las tareas (profesionalismo).

Por último, el trabajo titulado “*Asistencia escolar y padres con capacidades diferentes*” analiza la deserción escolar que se agudiza en presencia de problemas socioeconómicos y perjudica a los jóvenes limitando sus conocimientos y desarrollo futuro. La literatura ha investigado la asistencia escolar así como las dificultades que enfrentan niños con capacidades diferentes, pero todavía no ha considerado si ésta se ve afectada cuando algunos de los padres presentan tales limitaciones. En este estudio se analiza esta problemática con base en una muestra de 598 jóvenes entre 14 y 17 años de edad del municipio de San Andrés Cholula (México). Las estimaciones del modelo *probit* con variables instrumentales enfatizan la importancia de la figura materna debido a que la deserción tiene una mayor probabilidad de manifestarse si la madre tiene capacidades diferentes o cuando presenta bajos niveles de escolaridad. No obstante, los jóvenes que residen en los hogares en los cuales la madre asume la responsabilidad familiar es donde se muestra una mayor asistencia escolar.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas University.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1957). Going beyond the information given. En H. E. Gruber, K. R. Hammond y R. Jessor (Eds.), *Contemporary approaches to cognition* (pp. 41-69). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Escudero, I. (2004). *Procesamiento de inferencias elaborativas en la comprensión del discurso y según el tipo de texto*. Tesis doctoral no publicada.
- Escudero, I., León, J. A. y van den Broek, P. (2003). La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias. En León, J. A. (Coord.), *Conocimiento y discurso* (pp. 153-170). Madrid: Pirámide.
- Escudero, I., León, J.A., van den Broek y Olmos, R. (en prensa). Discourse comprehension processes between types of texts: A cross-language study based on elaborative inferences generation. *Psicológica*.
- Galeano, E. (1998). *Amares*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Graesser, A. C. (1981). *Prose Comprehension Beyond the World*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Graesser, A. C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Harris, R. J. y Mónico, G. E. (1978). The psychology of pragmatic implication: Information processing between the lines. *Journal of Experimental Psychology: General*, 107, 1-22.

- León, J. A. (2003). Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. En León, J.A. *Conocimiento y discurso* (pp. 23-45). Madrid: Ed. Pirámide.
- León, J. A. (2009). Neuroimagen de los Procesos de Comprensión en la Lectura y el Lenguaje. *Psicología Educativa*, 15, 1, 61-71.
- León, J. A. y Escudero, I. (2003). Protocolos verbales en el estudio de las inferencias: Una metodología emergente. En J. A. León (Coord.), *Conocimiento y Discurso. Claves para Inferir y Comprender* (pp. 100-119). Madrid: Pirámide.
- León, J. A., y Escudero, I. (2010). La comprensión del lenguaje: La producción de inferencias en la mente y cerebro. En B. Gallardo Pauls y V. Moreno (Coords.), *Estudios de Lingüística Clínica, V: Aplicaciones clínicas* (pp. 95-116). Valencia, PUV: Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- León, J. A. Escudero, I. y Buchweitz, A. (2010). Procesos de comprensión del discurso y adquisición de segundas lenguas: ¿Hasta qué punto estamos ante una nueva variedad de relativismo lingüístico? *Psicología Educativa*, 16, 1, 3-22.
- León, J. A., Escudero, I., Olmos, R. (2010). ECOMPLEC: Un Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora en Diversos Tramos de la Educación Secundaria, (2009), *Psicología Educativa*, 15, 2, 123-142.
- León, J. A., Escudero, I. y van den Broek, P. (2003). La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias. En León, J. A. (Coord.), *Conocimiento y discurso* (pp. 153-170). Madrid: Ed. Pirámide.
- León, J. A. y Pérez, O. (2001). The influence of prior knowledge on the time course of clinical diagnosis inferences: A comparison of experts and novices. *Discourse Processes*, 31, 187-213.
- León, J. A. y Pérez, O. (2003). Taxonomías y tipos de inferencias. En J. A. León (Coord.), *Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender* (pp. 45-66). Madrid: Pirámide.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.
- Narváez, D., van den Broek, P. y Barrón-Ruiz, A. (1999). Reading purpose, type of text, and their influence on think-aloud and comprehension measures. *Journal of Educational Psychology*, 91, 488-496.
- Perfetti, C. A. (1989). There are generalized abilities and one of them is reading. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (307-333). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rivière, A. (1994). *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Ed. Machado.
- Trabasso, T. y Magliano, J. P. (1996). Conscious understanding during text comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255-287.
- Van den Broek, P. (2001). The psychology of narrative comprehension. En N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, (Vol. 15, pp. 10281-10284). Oxford, UK: Elsevier.
- Van den Broek, P., Lorch, R. y Linderholm, T. (2001) The effects of reader's goals on inference generation and memory for texts. *Memory & Cognition*, 29, 8, 1081-1087.

- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices in the mind*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Zwaan, R. A. y Brown, C. M. (1996). The influence of language proficiency and comprehension skill on situation-model construction. *Discourse Processes*, 21, 289-327.

Fecha de recepción: 02 de noviembre de 2010.
Fecha de revisión: 02 de noviembre de 2010.
Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2010.