INFERENCIAS CAUSALES, ELABORATIVAS Y MACROESTRUCTURALES EN LA LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS Y EXPOSITIVOS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Mirian García de Díaz[1]
migardi56@gmail.com
Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda
Venezuela

Recibido: 09/10/2024 **Aprobado**: 10/03/2025

RESUMEN

El objetivo de este estudio consistió en evaluar las inferencias causales, elaborativas y macroestructurales de los textos narrativos y expositivos en niños de primero, segundo y tercer grado de educación primaria. Es un trabajo descriptivo que empleó la encuesta como técnica, mediante un cuestionario que contenía un texto de cada tipo seguido de preguntas de inferencias causal, elaborativa y macroestructural (León, 2003; García, 2006; van, 1978), cuyas calificaciones fueron promediadas. Los resultados permiten concluir que existe una mayor facilidad para las inferencias causales en ambos textos, una disminución de las elaborativas frente al texto expositivo y una mayor dificultad para las macroestructurales. Las diferencias entre los promedios evidenciaron que cuando el grado escolar avanza, la mayor facilidad inferencial causal inicial en la lectura de textos narrativos va cediendo a favor del texto expositivo, lo que favorece el procesamiento de la información textual local (inferencias causales) en detrimento de la creatividad (inferencias elaborativas).

Palabras clave: inferencia causal; inferencia elaborativa; inferencia macroestructural; narración; explicación.

CAUSAL, ELABORATIVE AND MACRO-STRUCTURAL INFERENCES IN THE READING OF NARRATIVE AND EXPOSITORY TEXTS IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate the causal, elaborative, and macrostructural inferences of narrative and expository texts in children in the first, second, and third grades of primary education. It is a descriptive work that used the survey as a technique by means of a questionnaire containing one text of each type followed by questions of causal, elaborative, and macrostructural inference (León, 2003; García, 2006; van, 1978), whose grades were averaged. The results allow us to conclude that there is a greater ease for causal inferences in both texts, a decrease in elaborative inferences compared to the expository text, and a greater difficulty for macrostructural inferences. The differences between the averages showed that, as the school grade advances, the greater initial causal inferential ease in the reading of narrative texts gives way in favor of the expository text, favoring the processing of local textual information (causal inferences) to the detriment of creativity (elaborative inferences).

Key words: causal, elaborative and macrostructural inferences; narration; exposition.

[1] Licenciada en Educación, mención idiomas modernos (LUZ). MSc en Lingüística aplicada al análisis y enseñanza del inglés (LUZ). Dra. en Ciencias de la Educación (UPEL). Profesora titular del Dpto. de idiomas de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. **Orcid**: https://orcid.org/0009-0009-6296-5477. **Universidad de Adscripción**: Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Venezuela

Introducción

Es una tradición familiar leer cuentos a los niños; incluso antes de que hayan adquirido su lengua materna, se les relatan y comentan textos narrativos para entretenerles, dormirles o formarles (Orrego, 2022). Esta exposición e interacción con los textos narrativos también se mantiene en los primeros años de enseñanza, por lo que "entre los géneros discursivos a los que están expuestos y los que producen los niños desde muy pequeños, la narración es el género más común y, también, el más estudiado" (Shiro, 2007, p. 15). Es así como:

> La narración es una de las formas de expresión más utilizada por las personas. A menudo, cuando a alguien -sobre todo si es un niño o una niña- se le pregunta *¿Qué es…?* empieza su respuesta diciendo: *Es cuando…* Este hecho tan familiar no hace sino mostrar que la narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de ver el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que domina sobre otras formas más «distantes» u «objetivas» como pueden ser la definición o la explicación. (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 270)

Lamentablemente, la intención que subyace en este acercamiento al texto narrativo en la escuela primaria no suele estar orientada hacia la comprensión y el disfrute, sino que en ella se asume que la lectura "es una cuestión mecánica que se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto" (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 19), para así llegar a dominar la mecanicidad del deletreo, el silabeo o la reproducción oral, como respuestas al complejo estímulo escrito que representa un texto (Ferreiro y Gómez, 1997). Estas prácticas evidencian que el aprendizaje inicial de la lectura ha sido considerado un simple proceso de descifrado conductista que culmina una vez que se puede reproducir literalmente el estímulo impreso (Ferreiro, 2001; Falcón de Ovalles, 2003; Cassany, 2006; Orrego, 2022). De allí en adelante, el desarrollo de estrategias de comprensión y la familiaridad con textos más complejos, como el expositivo, quedan relegados a los logros incidentales que alcance el alumno gracias a sus encuentros con textos y asignaciones de diversa naturaleza (Morles, 1994).

Esta desatención en la enseñanza de los textos expositivos resulta perjudicial para los escolares, por diversas razones, entre ellas: a) la necesidad del estudio de la organización retórica de diferentes géneros y tipos textuales como recurso de considerable importancia para alcanzar el nivel inferencial de la comprensión lectora (Carrell, 1991, van Dijk y Kintsch, 1983; Lázaro et al. 2021; Sangronis, 2023); y b) la estrecha relación que existe entre la comprensión inferencial y el rendimiento en niveles educativos superiores, cuando serán los textos expositivo a los que con más frecuencia se enfrenten en las diferentes disciplinas a estudiar.

La frecuencia de los textos expositivos en el ámbito pedagógico disciplinar se debe, principalmente, a que en ellos "*predomina la función referencial o representativa del lenguaje*, razón por la cual, en este tipo de discurso el énfasis de la comunicación está puesto en transmitir, describir o explicar algo" (Alfonzo, 1997, p. 65). Es decir, que el propósito de la explicación es de vital importancia en la formación disciplinar porque su función esencial "consiste en hacer saber, hacer comprender, aclarar, no es convencer ni influir en el comportamiento del interlocutor sino cambiar su estado epistémico" (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 308), objetivo de relevancia nuclear en la educación primaria, media y universitaria.

L-ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(1), abril 2025, pp. 95-107

Dada su frecuencia e influencia en el desarrollo académico, los textos expositivos deberían recibir igual atención que los narrativos ya que imponen mayores demandas en los lectores por los rasgos lingüísticos, léxicos, textuales y semánticos, prototípicos de la explicación en textos formales, tales como los académicos. Entre ellos destacan el que sus temas suelen ser especializados y abstractos, tienden a ser lingüísticamente más complejos, exhiben una mayor densidad léxica, hay un uso considerable de oraciones compuestas y complejas y la relación entre oraciones es señalada sutilmente mediante la puntuación, las relaciones léxicas, los conectores u otros recursos (Albentosa Hernández y Moya Guijarro, 1998; Alfonzo, 1997; Calsamiglia y Tusón; 1999; Figuera, 2001; García de Díaz, 2004; Díaz y Hernández, 2001; Orrego, 2022).

Algunos estudios demuestran que los lectores tienen dificultad para comprender eficientemente textos expositivos y esta situación se puede dar en un solo grado de educación primaria (Aliaga, 2010), en varios grados subsiguientes (Tabullo et al. 2022) así como también en educación media general (Sangroni, 2023) y hasta en educación superior (Da Costa, 2008). Por demás, son interesantes los resultados obtenidos por Torres (2023) con respecto a las percepciones de los estudiantes acerca de las limitaciones que marcan en su desarrollo metacognitivo en las prácticas mecanicistas escolares y la insistencia de sus padres o representantes para que memoricen con exactitud el contenido de tareas que podrían estimular más su creatividad y autonomía, como son las presentaciones orales. Sin embargo, en pocas ocasiones se evalúa y compara concretamente la comprensión inferencial del texto narrativo con la del expositivo y, cuando sí se hace, se mide en función de la dualidad de comprensión literal versus comprensión inferencial (Del Mei, 2015).

Por los motivos expuesto, el objetivo de esta investigación es evaluar las inferencias causales, las elaborativas y las macroestructurales del texto narrativo y el expositivo en niños de primero, segundo y tercer grado de educación primaria en el estado Falcón, Venezuela. Se buscó con ello dar cuenta de cómo evoluciona la comprensión inferencial en función del tipo de texto y del año escolar.

Marco teórico

Es bien conocido y aceptado que el texto narrativo infantil resulta más fácil de comprender y recordar debido a la familiaridad del niño con él (Shiro, 2007; Orrego, 2022). La secuenciación cronológica de los eventos que en él ocurren hace predecible su superestructura prototípica (equilibrio-conflicto-solución) (Adam, 1990; van Dijk, 1980). Además, al ser redactados para niños, sus autores tratan de que la información textual se relacione microestructuralmente mediante recursos cohesivos, cuidando la marcación explícita de cadenas causales, la inclusión y mantenimiento de agentes que desarrollan acciones conocidas, rodeados de contextos que involucran objetos y circunstancias que también comportan información dada por ser familiares (Trabaso y van Dem Broek, 1985, van Dijk, 1990 y 1992; Calsamiglia y Tusón, 1999, Shiro, 2007; Ripoll, 2024).

El texto expositivo, por el contrario, se caracteriza porque el encadenamiento que opera entre las ideas no es cronológico sino más bien de orden lógico, tiende a carecer de agentes y su orientación se inclina más bien al objeto, el cual viene a constituir el tema tratado mediante un vocabulario que generalmente es denso, académico, complejo y abstracto (van Dijk, 1978 y 1992; Alfonzo, 1997; Bassols y Torrent, 1997). Además, el texto expositivo puede exhibir diversos tipos de organización retórica (causa y efecto, problema y solución, comparación y contraste, entre otros) y hacer uso de diversas estrategias discursivas (definición,

L-ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(1), abril 2025, pp. 95-107

clasificación, explicación o ejemplificación) (Calsamiglia y Tusón, 1999; Martínez, 2000; Orrego, 2022).

Se trata pues de dos tipos de texto que difieren notablemente en su macroestructura porque su función comunicativa es distinta, en su nivel superestructural, dadas las diferencias en su organización interna, y en su dimensión microestructural, debido a los recursos gramaticales y cohesivos de los que se hace uso en cada uno de estos dos tipos de textos para que cumplan, de manera satisfactoria, sus funciones respectivas (Calsamiglia y Tusón, 1999; van Dijk, 1978 y 1980). Por todas esas diferencias significativas se debería brindar en la enseñanza de cada uno el esfuerzo pedagógico que ameritan, de tal forma que el sistema escolar pueda garantizar la eficiencia de sus alumnos en la lectura comprensiva de ambos textos.

Pero ¿qué se entiende por comprensión? El proceso para comprender no es de naturaleza visual ni mecánica, sino psicolingüística porque requiere de la interacción complementaria entre el autor del texto y el lector, la cual es mediada por el texto (Gracía de Díaz, 2024) y solo es alcanzado cuando el lector es capaz de construir en su mente una representación semántica coherente del contenido más relevante del texto leído (García Madruga et al. 1999; León, 2003; van Dijk y Kintsch, 1983). Esto implica que la capacidad para reproducir oralmente el contenido textual, tan practicada y apreciada en la escuela tradicional, no da cuenta por sí misma de la de la comprensión sino solo de la atención visual y articulatoria o de la memorización.

Esta perspectiva psicolingüística, significativa e integrativa de la lectura, surgida en la década de los setenta, la asume como un proceso en el que son los esquemas cognitivos que conforman el conocimiento previo del lector y no la información visible en el texto lo que permite la reconstrucción del significado textual (Smith, 1983; Carrell y Eisterhold, 1983). Tal es la importancia que se ha atribuido al conocimiento previo en la comprensión del mensaje impreso que Adams y Bruce (1882) afirman:

> Decir que el conocimiento previo es usado a menudo, o es útil, en la comprensión es errado. Una concepción más correcta del rol del conocimiento previo sería que la comprensión es el uso del conocimiento previo. Sin conocimiento previo, un objeto complejo, tal como un texto, no sólo es difícil de interpretar; estrictamente hablando, no tiene significado. (pp. 22-23)

La activación del conocimiento previo para la comprensión del texto es imprescindible porque ningún texto es totalmente explícito por sí mismo (Spiro, 1980) sino que está conformado por una mezcla de información explícita e implícita, cuyo balance dependerá en buena medida del conocimiento previo que el autor suponga que su lector ideal posee (Adams y Bruce, 1982). Es por ello que la lectura comprensiva siempre requerirá de la activación de los esquemas cognitivos pertinentes para reconstruir el significado por parte del lector.

Lógicamente, el texto es parte importante de la lectura, pero su función se limita a proporcionar al lector guías (palabras, frases, rasgos paratextuales o ilustraciones, entre otros) para la reconstrucción de su significado macroestructural a partir de sus propios conocimientos previos (van Dijk y Kintsch, 1983; Carrell y Eisterhold, 1983; Calsamigia y Tusón, 1999).

L-ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(1), abril 2025, pp. 95-107

Puente (1991) explica que los esquemas cognitivos que conforman el conocimiento humano son como una suerte de compartimentos en los que el ser humano va almacenando en la memoria a largo plazo (MLP). El conocimiento que va adquiriendo en su experiencia vital está organizado según ámbitos semánticos e interconectado entre sí. Cuando el lector intenta construir una representación de un texto, se activarán los esquemas relacionados con la temática textual; es decir, que tales esquemas pasarán de la MLP a la memoria a corto plazo (MCP) o memoria operativa (MO) por un tiempo limitado, para auxiliar al lector en su proceso de comprensión (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; García Madruga, 2006; León, 2003).

A este proceso de establecimiento de relaciones y de construcción de información implícita por medio del conocimiento previo se le denomina inferencia, es de importancia tan nuclear para la comprensión que se le considera a la vez un nivel de comprensión lectora y una estrategia imprescindible para alcanzar el nivel de comprensión crítica (Puente, 1991; García Madruga et al., 1999; León, 2003; García Madruga, 2006). La inferencia es equivalente a lo que algunos autores suelen llamar "leer entre líneas" (Cassani, 2006; Alderson, 2000).

Este estudio tiene como objetivo evaluar las inferencias causales, las elaborativas y las macroestructurales del texto narrativo y el expositivo en niños de primero, segundo y tercer grado de educación primaria en el estado Falcón, Venezuela. Se buscó con ello dar cuenta de cómo evolucionan tales tipos de inferencias en función del tipo de texto y del año escolar.

Las inferencias **causales** son consideradas obligatorias, específicas y corresponden al tipo denominado puente, porque relacionan palabras o frases que, aunque en el texto aparecen desconectadas, ligan mediante relaciones cohesivas léxico-gramaticales una o varias causas con sus respectivos efectos (Trabasso y Van dem Broek, 1985; García Madruga et al, 1999). Las inferencias **elaborativas**, de índole opcional, permiten al lector activar sus esquemas cognitivos para extrapolar la información del texto hacia otros contextos o situaciones, fomentando así la creatividad. Además, existen las inferencias **macroestructurales**, que son aquellas que requieren del lector la aplicación de las macro-reglas de supresión, generalización y/o construcción para poder construir una representación sintetizada del contenido más relevante del texto leído o macroestructura (van Dijk y Kintsch, 1983; van Dijk, 1980, 1990 y 2002; León, 2003; García Madruga et al., 1999, Martínez, 2005; García Madruga, 2006).

Se consideró en este estudio que la comparación del uso de estas tres estrategias inferenciales en la lectura del texto narrativo y el expositivo en niños de los tres primeros grados de educación primaria arrojaría luz en torno a sus procesos de reconstrucción semántica con implicaciones pedagógicas de importancia. Para ello se adoptó la metodología que se describe a continuación.

Metodología

Este estudio es de naturaleza cuantitativa y de tipo descriptivo. La población estuvo constituida por los sesenta (60) estudiantes matriculados en los grados 1ero, 2do y 3ero de educación primaria de la escuela "Luisa Cáceres de Arismendi" del estado Falcón, Venezuela. La muestra fue seleccionada intencionalmente e incluyó los 20 alumnos cursantes de cada grado (el 100%) según la disposición de sus docentes para permitirles participar en la investigación, previo consentimiento de sus representantes.

L-ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(1), abril 2025, pp. 95-107

La técnica empleada fue la encuesta, instrumentada mediante un cuestionario impreso, validado por juicio de expertos, en el que se presentaba un texto narrativo y otro expositivo. Amos estaban ilustrados para crear un contexto situacional y redactados de tal forma que apareciera explícita una consecuencia para cada causa (Trabasso y Van dem Broek, 1985) y de una extensión promedio de 250 palabras. Además, se tuvo el cuidado de incluir información suficiente para que los participantes pudieran reconstruir a partir de la información textual las inferencias macroestructurales (Orrego, 2022). Sobre el contenido de cada texto se formularon tres preguntas inferenciales abiertas: una causal, otra elaborativa y otra macroestructural.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en una sola oportunidad con los sesenta (60) niños que conformaban la muestra, con la compañía de sus respectivos maestros, a fin de minimizar el estrés que les pudiera causar encontrarse a solas con una docente que no conocían, que en este caso era la investigadora. Se les entregó el cuestionario y se les explicó cómo proceder, sin limitarles el tiempo para responderlo. A medida que iban terminando, fueron consignando sus cuestionarios. Dado que las preguntas del cuestionario eran abiertas, fue necesario establecer los siguientes criterios para su corrección:

a) Cada respuesta inferencial fue evaluada con un valor máximo de tres (3) puntos y mínimo de uno (1), según el grado de adecuación de la respuesta en función del tipo inferencial evaluado.

b) Se asignó una calificación de cero (0) a las respuestas cuando eran una copia literal del texto, no se podían entender por razones ortográficas, morfosintácticas o de caligrafía ilegible, o cuando no guardaban relación aparente con el texto leído. Esto implica que la calificación que cada respuesta podía recibir oscilaba entre tres y cero

Una vez evaluados los cuestionarios, se procedió a calcular el promedio aritmético como medida de tendencia central, a los fines de establecer las comparaciones pertinentes y dar así respuesta al objetivo principal de este estudio. Este procedimiento arrojó los resultados que se presentan y analizan a continuación.

Análisis de los resultados

La tabla 1 resume el promedio obtenido por tipo de inferencia y grado para el texto narrativo.

Tabla 1

Promedios obtenidos en el texto narrativo por grado y tipo de inferencia

Tipo de inferencia	Causales	Elaborativas	Macroestructurales
Promedio **1º grado**	1,88	1,96	1,08
Promedio **2º grado**	2,32	2,22	1,89
Promedio **3º grado**	1,96	2,10	2,03

L-ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(1), abril 2025, pp. 95-107

Para los alumnos de 1º grado las inferencias más fáciles resultaron ser las elaborativas (1,96), seguidas de las causales (1,88) y las macroestructurales (1,08). Estos resultados podrían explicarse porque las inferencias elaborativas son menos ajustadas al contenido del texto leído por lo que dan más cabida a la imaginación, sin atar al lector a las restricciones del contenido textual y esto último requeriría de una habilidad lectora que aún no se tenga en este grado. Las causales ameritan de un mejor procesamiento y mayor apego a la información textual y las macroestructurales de un ejercicio de síntesis cognitivamente exigente, habilidades que aún no están disponibles en estos alumnos. Es justo señalar además que muchas respuestas de los alumnos del 1er grado no pudieron ser comprendidas porque no se entendían. Por esta razón fueron calificadas con cero (0), lo cual incidió en el descenso del promedio alcanzado por el grupo.

A los niños cursantes del 2º grado también les resultaron más fáciles las inferencias causales (2,32), seguidas de las elaborativas (2,22) y de las macroestructurales (1,89). El promedio de aciertos en las inferencias elaborativas en 2º grado podría interpretarse bien como una menor disposición a extrapolar el contenido del texto narrativo hacia otros contextos o a que, posiblemente, ya en este grado los lectores se apegan más al contenido textual dejando volar menos su imaginación. De nuevo se observa aquí la mayor dificultad ofrecida por las inferencias macroestructurales, las cuales requieren de la comprensión global del texto y del uso de las macro-reglas de supresión, generalización y construcción las cuales, como explican van Dik (1978); van Dijk y Kintdch (1983); León (2003); García Madruga et al. (1999); Martínez (2005) y García Madruga (2006), imponen demandas cognitivas considerables.

Con respecto a los estudiantes del 3º grado, se observa que el mayor promedio obtenido se circunscribió a las inferencias elaborativas (2,10), seguido muy de cerca de las macroestructurales (2,03) y de las causales (1,96). Estos resultados apuntan a que aún en este grado la imaginación y la creatividad se activan para dar sentidos nuevos al texto, pero que a la vez hay apego al contenido textual, porque se pudo construir su representación macroestructural, aunque el promedio correspondiente a las inferencias causales pareciera indicar lo contrario. Sin embargo, es menester tomar en consideración que en el texto narrativo leído por este grupo mediaba una considerable distancia entre la causa y el efecto, lo cual pudo haber interferido el proceso inferencial ya que, según Trabasso y Van dem Broek (1985), ese distanciamiento incide negativamente en la inferencia causal.

A manera de síntesis, se observa en los resultados del texto narrativo un tímido perfil evolutivo, particularmente en el 2º grado, el cual pareciera disminuir o detenerse en el 3º. Entre las explicaciones que pudieran darse a este progreso estarían la mayor frecuencia de los ejercicios de interacción con el texto narrativo que los niños de 2º hayan podido tener tanto en el aula como en el hogar. Con respecto a la disminución de ese progreso, es posible que las prácticas escolares que inducen a la memorización (copia, preguntas literales, exposiciones memorizadas) o la insistencia de los padres en este sentido (Torres, 2023) vayan minando la espontaneidad del niño e inhibiendo su capacidad inferencial. A continuación, en la tabla 2, se presentan los promedios resultantes de las respuestas inferenciales ofrecidas por la muestra para el texto expositivo.

L-ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(1), abril 2025, pp. 95-107

Tabla 2

Promedios obtenidos en el texto expositivo por grado y tipo de inferencia

Inferencias	Causales	Elaborativas	Macroestructurales
Promedio **1º grado**	1,08	0,82	1,02
Promedio **2º grado**	1,99	1,08	1,84
Promedio **3º grado**	2,99	1,80	1,87

Al leer un texto expositivo los alumnos del 1º grado obtuvieron un promedio mayor en el establecimiento de inferencias causales (1,08) que en las macroestructurales (1,02) y las elaborativas (0,82). Obsérvese entonces que frente al texto expositivo las inferencias elaborativas, que fueron las más eficientes para este grupo en el texto narrativo (1,96), descienden al promedio menor (0,82), mientras que el promedio en las causales y las macroestructurales se mantiene relativamente estable y proporcional al obtenido en el texto narrativo. En resumen, en 1º grado el promedio obtenido en la lectura del texto expositivo fue menor que el del texto narrativo.

Los estudiantes del 2º grado obtuvieron en la lectura del texto expositivo resultados similares a los de 1º grado, es decir, un promedio superior en las inferencias causales (1,99), seguido descendentemente por las inferencias macroestructurales (1,84) y las elaborativas (1,08). También se observa en este grado una disminución de las inferencias elaborativas en comparación con el alcanzado en la lectura del texto expositivo (1,08 vs 2,22). Asimismo, los promedios obtenidos por este grupo en la lectura del texto expositivo merma en los tres tipos de inferencias evaluadas, al compararlo con el obtenido por el mismo grupo luego de leer el texto narrativo.

Con respecto a los alumnos del 3º grado, sus resultados no distan mucho de los obtenidos por los alumnos de 1º y 2º grados. Se mantiene también en 3º grado un promedio notablemente superior en las inferencias causales (2,99), evidencia de que las respuestas proporcionadas tenían mayor calidad (recuérdese que la calificación máxima por respuesta era de tres (3) puntos. Sin embargo, el promedio desciende progresivamente en las macroestructurales (1,87) y en las elaborativas (1,80). Nótese que en este grupo ocurre igual que en los grupos de 1º y 2º grados en cuanto a que el menor promedio obtenido en las inferencias para el texto expositivo se ubicó en las inferencias elaborativas. No obstante, a diferencia de los dos grados anteriores, los resultados conseguidos para las inferencias causales en el texto expositivo por los alumnos de 3º grado son mejores a los obtenidos en el texto narrativo por este mismo grupo (2,99 vs. 1,96). Varias son las observaciones que se pueden hacer sobre estos resultados:

a. En primer lugar, que en la lectura del texto expositivo tanto el 1º como en 2º y 3º grados los mejores promedios se concentraron en las inferencias causales y en las macroestructurales.

b. En segundo lugar, que las inferencias más difíciles para los tres grupos resultaron ser las elaborativas.

L-ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(1), abril 2025, pp. 95-107

Estas cifras pudieran explicarse por lo que plantean García Madruga et al. (1999) y León et al. (2003) en cuanto a que, frente a textos expositivos, los lectores parecen adoptar una actitud o disposición hacia el estudio, inducida por el uso que se da a estos textos en la enseñanza disciplinar y en la evaluación o bien por la influencia de la actitud de los representantes a favor de la memorización (Torres, 2023). Es decir, que la respuesta de los lectores al texto expositivo es ponerse a sí mismos en "modo estudio" o "modo literal", por lo cual la atención se incrementa favoreciendo la captación de información textual sobre causas y efectos y la creatividad o imaginación requerida para las inferencias elaborativas se atenúa.

La mayor dificultad observada con respecto a las inferencias macroestructurales en los tres grupos al leer el texto expositivo puede explicarse por la complejidad y abstracción tanto lingüístico-textual (Alfonzo, 1997; Bassols y Torrent, 1997; García de Díaz, 2024; van Dijk, 1978 y 1992), como organizativa, semántica y conceptual del mismo (Calsamiglia y Tusón, 1999; Martínez, 2000; Orrego, 2022).

Ahora bien, en general, al comparar los promedios inferenciales obtenidos por los niños de 1º, 2º y 3º puede observarse un mejor rendimiento en la lectura del texto narrativo que en la del expositivo, lo cual coincide con los resultados obtenidos por Aliaga (2010), Tabullo et al (2022) y De Mier (2015). Este mayor manejo de un texto sobre otro, vendría a ser explicado por las tradiciones socioculturales y pedagógicas ya aludidas al inicio de este trabajo (Shiro, 2007; Orrego, 2022). Además, confirman la necesidad y potencial productividad de abordar con mayor sistematicidad la enseñanza del texto expositivo como ya se manifestó, a los fines de formar al alumno para la vida y el rendimiento académico de su formación futura.

A nivel inferencial puede acotarse que: 1) se corrobora que la inferencia causal fue la más fácil de llevar a cabo tanto en la lectura del texto informativo como en el expositivo; 2) que las inferencias elaborativas resultan más fáciles de realizar en los textos narrativos que en los expositivos, posiblemente debido a la naturaleza formal y semántica de cada uno de ellos; y 3) que las inferencias macroestructurales fueron las más difíciles para los tres grupos en la lectura de ambos textos, tal vez por las demandas cognitivas que el uso de las macro-reglas imponen (van Dijk, 1978 y 1992; Alfonzo, 1997; Bassols y Torrent, 1997).

Un aspecto digno de mencionar es que los promedios obtenidos para el texto narrativo y el expositivo señalan que a medida que el grado avanza, los promedios inferenciales para el texto narrativo disminuyen proporcionalmente mientras que para el texto expositivo aumentan. Una explicación plausible para estos resultados podría estar en la frecuencia de exposición al tipo de texto. Es decir, cuando cambian de grado escolar, va disminuyendo el trabajo con textos narrativos y aumenta el uso, ejercitación y evaluación de textos expositivos para el abordaje de los contenidos disciplinares de cada grado. Pareciera que esta atención a los textos expositivos favorece la familiaridad con su estructura retórica, en detrimento de la superestructura narrativa, que pudiera ir quedando relegada por los nuevos requerimientos académicos, tal como señala Carrell (1991) y revelan los resultados de Tabullo et al. (2022), luego de que aplicaron un entrenamiento orientado a incrementar el conocimiento de sus sujetos sobre la organización retórica textual.

L-ISSN: 1316-0087
E-ISSN: 2244-7474
Investigación y Postgrado, *40*(1), abril 2025, pp. 95-107

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir que existe una mayor facilidad para las inferencias causales, una disminución de las elaborativas frente al texto expositivo y una mayor dificultad generalizada para las inferencias macroestructurales. Las diferencias entre los promedios inferenciales evidencian que, a medida que el grado escolar avanza, la mayor facilidad inferencial inicial en la lectura de textos narrativos va cediendo a favor del texto expositivo, favoreciendo el seguimiento de la información textual local (inferencias causales) en detrimento de la creatividad e imaginación (inferencias elaborativas). Las dificultades observadas en las inferencias macroestructurales apuntan a deficiencias en una estrategia exigente, como lo es la capacidad de síntesis.

Implicaciones pedagógicas

Las implicaciones pedagógicas de estas evidencias son prometedoras, en tanto que dejan ver la potencial influencia positiva de la intervención pedagógica en la familiaridad de los alumnos con la microestructura, estructura retórica y macroestructura de los textos, con el uso de estrategias inferenciales y con su disposición actitudinal como lectores. Sin embargo, esta no debe ser una intervención a ciegas o intuitiva, sino que se debería basar en el conocimiento y documentación de las estructuras retóricas propias de los textos expositivos (problema y solución, causa y efecto, comparación y contraste, entre otras), así como también de los procesos cognitivos involucrados en la construcción de una representación mental macroestructural generada en función de la sustancia semántica del texto.

Los resultados obtenidos también dejan preguntas que marcan el camino a futuras investigaciones, tales como ¿hasta qué punto la distancia entre la causa y su consecuencia puede afectar la generación de una inferencia causal? ¿cómo influye el número y complejidad de las cadenas causales en el establecimiento de tales inferencias?, ¿cómo se relaciona todo esto con factores como la edad, el nivel académico del lector y el grado de especialización del género discursivo que se lee? Estas y otras interrogantes quedan abiertas a futuras investigaciones en esta área de estudio.

Referencias

Adam, J. (1990). *Èlèments de linguistique textuelle*. Mardaga.

Adams, M. y Bruce, B. (1982). Background Knowledge and Reading Comprehension. https://www.researchgate.net/publication/234650027_Background_Knowledge_and_Reading_Comprehension_Reading_Education_Report_No_13

Albentosa Hernández, J.I. y Moya Guijarro, A.J. (1998). La reducción del grado de transitividad de la oración en el discurso científico en lengua inglesa. *Revista Española de Lingüística*, *30*(1), 445-468. https://www.researchgate.net/publication/28051231_La_reduccion_del_grado_de_transitividad_de_la_oracion_en_el_discurso_cientifico_en_lengua_inglesa

Alderson, J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.

Alfonzo, I. (1997). *El texto informativo. Su naturaleza, lectura y producción en la educación universitaria*. Contexto-editores.

Aliaga, N. (2010). La comprensión lectora de textos narrativos y expositivos y su relación con el rendimiento académico y la inteligencia en alumnos de 3º grado de educación secundaria de la Institución Educativa Andrés Avellino Cáceres del Distrito de Agustino. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2618

Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Octaedro.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.

Carrell, P. (1991). Second Language Reading: Reading Ability or Proficiency? *Applied linguistics*, *12*(1), 159-179.

Carrell, P. y Eisterhold, J. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, *17*(4), 553-573. https://www.jstor.org/stable/3586613?origin=crossref

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

De Mier, V. (2015). Comprensión de textos narrativos y expositivos en los primeros grados. En C. Muse (Ed.), *1 /Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario*. Cátedra UNESCO. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/214494

Falcón de Ovalles. J. (2003). *La enseñanza de la lectura en Venezuela: de la escuela nueva al constructivismo y análisis de texto*. UPEL.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (1997). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica*. https://es.scribd.com/document/52516780/Ferreiro-E-Pasado-y-Presente-de-Los-Verbos

García de Díaz, M. (2024). Entidades relevantes: introducción y mantenimiento en el género del artículo de investigación. *Revista Letras*. *64*(104), 77-98. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/letras/article/view/3032

García Madruga, J. (2006). *Lectura y Conocimiento. Cognición y Desarrollo Humano*. Paidós.

Lázaro, M., Escalonilla, A., Ruiz, T. y Simón, T. (2021) Relación entre conciencia morfológica y destreza lectora: un estudio con niños hispanohablantes. *Revista Signos. Estudios de lingüística*. *54*(105), 32-53. https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/414

León, J. (2003). Una introducción a los procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. En J. León (Coord.), *Conocimiento y discurso*.

León, J., Escudero, I. y Van dem Broek, P. (2003). La influencia del género en el establecimiento de inferencias elaborativas. En J. León (Coord.), *Conocimiento y discurso*.

Madruga, J., Elosúa, R., Gutiérrez. F., Luque, J. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Paidós.

Martínez, M. (2000). *Análisis del Discurso y práctica pedagógica*. Homo Sapiens.

Martínez, M. (2005). *Las inferencias específicas y globales en la lectura de textos expositivos en ILE*. [Trabajo de ascenso para optar a la categoría de profesor Agregado. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda]. Venezuela.

Morles, A. (1994). *La comprensión de la lectura del estudiante venezolano*. Serie Investigaciones Educativas. FEDUPEL.

Orrego, M. (2022). *La legibilidad macroestructural de textos expositivos en un libro de ciencias naturales del 5to grado de educación primaria*. [Trabajo de grado para optar al Título de Magister Scientiarum en enseñanza de la Lectura y la Escritura. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda].

Puente, A. (1991). Teoría del esquema y comprensión de la lectura. En Puente, A. (Dir.), *Comprensión de la Lectura y Acción Docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ripoll, J. (2014). *Comprensión lectora basada en evidencias*. https://clbe.wordpress.com/about/

Sangroni, L. (2023). *Procesos metacomprensivos en los niveles de comprensión lector el texto expositivo en estudiantes De educación media general*. [Trabajo presentado para optar al título de magister en la enseñanza de la lectura y la escritura Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda].

Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de los niños en edad escolar*. DICORI UCV.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.

Spiro, R. (1980). Constructive Processes in Prose Comprehension and Recall. En H. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Erlbaum. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315107493-14/constructive-processes-prose-comprehension-recall-rand-spiro

Tabullo, A., Wainselboim, A. y Parìs, L. (2022). *La comprensión de textos expositivos y narrativos y su relación con el vocabulario, la eficacia lectora y el control inhibitorio en niños de cuarto grado*. https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15424/1

Torres, M. (2023). *Experiencia metacognitiva de estudiantes de educación media general desde la ontología fundamental*. [Trabajo presentado para optar al al grado de Doctor(a) en Educación. Santa Ana de Coro, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt].

Trabasso, T. y Van dem Broek, P. (1985). Casual thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, *2*, 224-242. https://www.researchgate.net/publication/222232677_Causal_Thinking_and_the_Representation_of_Narrative_Events

van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies on discourse comprehension*. Academic Press.

van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Paidós.

van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.

van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Paidós.

van Dijk, T. (2002). Tipos de Conocimientos en el procesamiento del discurso. En Parodi, G. (Ed). *Lingüística e Interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.