



La lectura inferencial de textos en inglés en estudiantes de habla española

Gerzon Yair Calle Álvarez¹
Patricia del Carmen Achicanoy Chaparro²

Citation: Calle, G. Y. and Achicanoy, P. D. (2024). La Lectura Inferencial de Textos en Inglés en Estudiantes de Habla Española. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 25(2), pp. 1-13.

Received: 22-Mar.-2023 / **Accepted:** 28-Nov.-2023

DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.19138>

Resumen

El artículo tiene como objetivo comprender las estrategias de lectura inferencial de textos en inglés utilizadas por estudiantes hispanohablantes de grado once. La metodología empleada en el estudio tiene un enfoque cualitativo y su diseño está enmarcado en un caso colectivo. Se utilizaron un test de lectura y una entrevista semiestructurada como herramientas de recolección de datos. La investigación contó con la participación de cinco estudiantes de grado once de una institución educativa pública en Medellín, Colombia. Durante el estudio, los estudiantes realizaron la lectura de cuatro tipos de textos: descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo. Los resultados indicaron que las estrategias inferenciales más utilizadas fueron las retroactivas, mientras que las lógicas y proyectivas se aplicaron con menor frecuencia. Como conclusión, se sugiere la creación de estrategias de prelectura que enriquezcan la comprensión situacional y lingüística del texto, así como promover la relectura entre los estudiantes, como medios para fortalecer la lectura inferencial en inglés para estudiantes de habla hispana.

Palabras clave: comprensión de lectura, educación media, estudiante, inferencia, inglés

1 Universidad de Antioquia. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-4083-6051>. gerzon.calle@udea.edu.co

2 Institución Educativa Sol de Oriente. ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-0697-5186>. patricia.achicanoy@udea.edu.co



Inferential Reading of Texts in English in Spanish-Speaking Students

Abstract

This article aims to understand the inferential reading strategies employed by Spanish-speaking eleventh-grade students when reading English texts. The methodology used adopts a qualitative approach and its design is framed within a collective case. The instruments employed in this study were a reading test and a semi-structured interview. The study involved the participation of five eleventh-grade students from a public educational institution in the city of Medellín, Colombia. These students engaged in four readings encompassing descriptive, narrative, expository, and argumentative texts. The results showed that the most frequently applied inference strategies were retroactive, while the least frequently applied were logical and projective. The study concludes that enhancing inferential reading in English among Spanish-speaking students necessitates the development of pre-reading strategies that contribute to both situational and linguistic understanding of the text, as well as promoting re-reading practices among students.

Keywords: English, inference, reading comprehension, secondary education, student

Introducción

La capacidad de leer textos es una de las competencias comunicativas que los estudiantes deben adquirir a lo largo de su aprendizaje del inglés como segunda lengua. Al enfrentarse a un texto en inglés, los estudiantes se ven en la necesidad de activar su capacidad de inferencia para poder entender y dar sentido a lo que leen. Esto supone conectar sus conocimientos previos de la lengua con la información implícita en el texto. Según [Villalobos \(2020\)](#), la inferencia posibilita complementar la información recibida desde los saberes conceptuales, lingüísticos y cognitivos del lector. Adicionalmente, sostiene que la lectura en una segunda lengua permite replicar habilidades similares a las desarrolladas en la lengua materna.

Según el [Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación \(ICFES\) \(2021\)](#), la prueba Saber 11 de inglés tiene como objetivo evaluar las competencias comunicativas de los estudiantes de grado 11, a través de tareas enfocadas en la lectura, la gramática y el léxico de la lengua. Conforme al Marco Común Europeo de Referencia (2001), las pruebas de inglés para niveles principiantes están constituida por preguntas de selección múltiple, que buscan evaluar la capacidad de los estudiantes de relacionar palabras con su descripción, comprender avisos, completar conversaciones muy cortas, y de responder preguntas según diversas tipologías textuales. En estas pruebas, el conocimiento de la gramática y el léxico son fundamentales, ya que también evalúan los niveles literal, inferencial y crítico en la interpretación de un texto ([Verhelst et al., 2009](#)).

Sin embargo, los procesos de lectura inferencial no sólo se desarrollan para que el estudiante pueda resolver evaluaciones. Estos hacen parte del aprendizaje de una lengua extranjera, por cuanto la lectura es una de las habilidades comunicativas a desarrollar. En este sentido, [Gallego-Betancur y Mejía-García \(2016\)](#) afirman que una vez que se potencia la lectura inferencial, esta se convierte en una destreza cognitiva, la cual permite que “el lector pueda acceder a la información implícita en los textos” (p. 87). Por su parte, [Villalobos \(2020\)](#) sostiene que el objetivo principal de los cursos de lectura en inglés es usar las estrategias cognoscitivas de lectura como la inferencia. Igualmente, [Toro Criollo y Ramírez Toro \(2019\)](#) entienden que las estrategias de comprensión de lectura son “herramientas que los estudiantes pueden usar para determinar el significado de lo que leen” (p. 37). Partiendo de lo anterior, el propósito del artículo es comprender las estrategias de lectura inferencial de textos en inglés que aplican los estudiantes hispanohablantes de grado once.

Marco teórico

[Van Dijk y Kintsch \(1983\)](#) sostienen que “leer no es simplemente una secuencia de procesos que comienza con la identificación de letras a través del reconocimiento de palabras y el análisis de oraciones para un procesamiento global del discurso” (p. 22). En efecto, es una habilidad del pensamiento en la que se utilizan diversas estrategias para inferir, las cuales pueden ser locales, cuando se conecta la información entre dos frases, o globales, cuando se relacionan segmentos extensos del discurso. Por su parte, [Flores \(2019\)](#) plantea que la comprensión de textos en inglés favorece la recepción de información para la interacción comunicativa y permite la adquisición de nuevos aprendizajes.

Según la psicología cognitiva, el lector construye una representación mental coherente del texto, es decir, el sentido del texto, su interpretación. La falta de coherencia se convierte en un obstáculo para la comprensión del texto. Sin embargo, ya que los discursos suelen ser ambiguos en ocasiones, el lector se enfrenta a la tarea de procesar tanto la información explícita como la implícita ([Escudero-Domínguez, 2010](#)).

Por su parte, [Ballestero y Batista \(2014\)](#) señalan una diferencia clave en la comprensión lectora entre la lengua materna y la extranjera. En el segundo caso, el lector no conoce el significado de todas las palabras, lo que lo obliga a leer palabra por palabra. Esta aproximación minuciosa sobrecarga su capacidad de asimilación y le impide llegar a una interpretación definitiva, pues pierde el sentido global de lo que está leyendo ([Hamouda, 2021](#)). En consecuencia, el lector debe disponer de conocimientos del idioma extranjero, conocimiento previo del tema y debe usar estos conocimientos para establecer un sinnúmero de relaciones e inferencias.

En la misma línea, [Guillén y Maldonado \(2019\)](#) señalan que el aprendizaje es un proceso activo, de manera que las inferencias se logran en la interacción entre el lector y el texto. Además, en este proceso influyen los saberes previos

del estudiante ([Vargas Chacón et al., 2021](#)). Según [León-Gascón y Pérez \(2003\)](#), las inferencias pueden producirse en cualquier contexto comunicativo, en la lectura como tal de un texto escrito, mirando una imagen, escuchando un audio. Pueden darse mientras se lee o después de la lectura, pues cognitivamente el ser humano siempre está en función de procesar información y construir imágenes mentales basadas en sus vivencias actuales y conocimientos previos. [Escudero-Domínguez \(2010\)](#) plantea que no existe un acuerdo definitivo o universal sobre una taxonomía que catalogue los diferentes tipos de inferencias y el momento en el que ocurren. Debido a la dificultad que genera su estudio, hay en cambio diversas propuestas desde varias perspectivas sobre su clasificación.

Existen cinco tipologías de inferencia textual, a saber:

- Retroactivas: estas mantienen la coherencia local del mensaje, son de carácter automático e inciden en el proceso de evocación del lector. En la lengua extranjera, se dan cuando el estudiante logra ajustar los conceptos que lee de forma automática a su lengua materna.
- Proactivas o proyectivas: responden a una función posterior a la lectura y extienden la información explícita del texto.
- Pragmáticas o lógicas: tienen un valor de certeza total, racional y obvia; se basan en los conocimientos asertivos.
- Macropragmáticas: tienen que ver con lo global, con lo sobreentendido en el texto y con los puntos de vista del autor.
- Micropragmáticas o locales: responden a las elaboraciones del lector con base a un fragmento del texto ([León-Gascón & Pérez, 2003](#); [Escudero-Domínguez, 2010](#)).

Ahora bien, haciendo caso omiso a los obstáculos que impiden la elaboración de una taxonomía definitiva de inferencia general, [Gallego-Betancur y Mejía-García \(2016\)](#) proponen una clasificación selectiva de las inferencias: retroactivas, proactivas o proyectivas, lógicas, macropragmáticas y micropragmáticas. Los autores identificaron que, en la transposición entre inglés y español para la comprensión lectora, los estudiantes universitarios aplicaron principalmente inferencias retroactivas. En orden de frecuencia, les siguieron las inferencias globales, lógicas y locales, mientras que las inferencias proyectivas fueron las menos utilizadas.

Como se puede observar, existen varias formas de agrupar las inferencias siguiendo diferentes criterios de análisis. Esta diversidad, a su vez, hace que se desprenden más categorías y subcategorías de inferencias, aumentando la complejidad de su clasificación. Frente a este panorama, y con el propósito de precisar los tipos de inferencias que aborda esta investigación, se optó por una clasificación selectiva, enfocándose en tres tipos específicos de inferencias: retroactivas ([Escudero-Domínguez, 2010](#); [Gallego-Betancur & Mejía-García, 2016](#); [León-Gascón & Pérez, 2003](#)), proyectivas ([Escudero-Domínguez, 2010](#); [Gallego-Betancur & Mejía-García, 2016](#); [León-Gascón & Pérez, 2003](#)) y lógicas ([Escudero-Domínguez, 2010](#); [León-Gascón & Pérez, 2003](#)). La elección se debió a que este tipo de inferencias permiten reconocer la unidad temática y la estructural del texto, así como explicitar situaciones no literales; además, se soportan en saberes racionales.

Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo con base en el paradigma interpretativo, el cual “parte desde un acontecimiento real acerca del cual pretende construir un concepto y el investigador tiene como meta reunir y ordenar sus observaciones para construir una interpretación comprensible del fenómeno” ([Aravena et al., 2006, p. 39](#)). Este enfoque se seleccionó considerando que la principal característica de la investigación cualitativa es asumir el punto de vista del sujeto que está siendo estudiado. El abordaje metodológico correspondió a un estudio de caso colectivo con cinco estudiantes del grado once (este corresponde al último año escolar de la educación media colombiana), de una institución educativa pública de la ciudad de Medellín. El propósito de la investigación fue reproducir las prácticas de cada caso desde sus relaciones para poder contrastar los resultados, precisar las causas del fenómeno y suprimir las ideas erradas ([Yin, 2011](#)).

Para hacer esta selección se convocó a cinco estudiantes que mostraban evidente gusto por el inglés, aunque se les dificultaba el aprendizaje de este idioma. Cabe mencionar que los cinco estudiantes seleccionados no tuvieron procesos de inmersión directa con el inglés. En efecto, por su condición socioeconómica, ninguno viajó a un país de habla

inglesa y su contacto con la lengua extranjera se limitó a las clases en la institución educativa. Asimismo, no se vieron enfrentado a la lectura de obras literarias en inglés, por lo que su práctica de lectura fuera del aula fue nula o reducida.

Los instrumentos de recolección de información fueron los siguientes:

En primer lugar, se aplicaron cuatro test estandarizados de opción múltiple con única respuesta, con base en varios tipos de texto (descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo) sobre los cuales se incorporaron preguntas inferenciales. Vale aclarar que el objetivo de presentar diversos tipos de textos era exponer a los estudiantes a una gran variedad tipologías textuales y no crear comparaciones entre ellos. Para validar las lecturas y las preguntas de los test, se acudió a un profesor de inglés con estudios de maestría en educación y experiencia en investigación sobre competencias comunicativa en inglés. Este profesor sugirió que se probaran los test con al menos dos estudiantes del grado once para eliminar preguntas irrelevantes y poner a prueba la funcionalidad de los test, lo cual se realizó posteriormente. Los test se subieron a un formulario de Google Drive y, durante su desarrollo, los estudiantes tuvieron acceso a diccionarios de inglés en línea o impresos.

El segundo instrumento fue una entrevista semiestructurada, entendiéndose que es una técnica de gran utilidad para recabar datos. Aunque esta modalidad de entrevista parte de preguntas planeadas, tiene la posibilidad de adaptarse a los entrevistados, para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz-Bravo *et al.*, 2013). Se partió del análisis de la entrevista como fuente primordial para interpretar las estrategias que llevaron a los estudiantes a responder las diversas preguntas de los test. Esto se hizo independientemente de si sus respuestas eran correctas o no, ya que estas permitieron evidenciar sus imaginarios y realidades cuando se enfrentan a pruebas de comprensión de lectura en inglés. El estilo semiestructurado de la entrevista, con su carácter adaptativo fue de gran utilidad para indagar acerca las estrategias de lectura inferencial de los estudiantes.

El método utilizado fue el análisis de contenido, como técnica de interpretación de textos, para analizar las ideas expresadas por los estudiantes. Por su carácter sistemático, objetivo, replicable y válido, se pudo realizar una lectura objetiva de la información plasmada por los participantes en cada uno de los instrumentos, interpretando e infiriendo sus comentarios. Se usó una matriz de categorías para la clasificación significativa de los datos recabados. Asimismo, se transcribieron las entrevistas, descripciones y resultados de los test de lectura para realizar un buen proceso de categorización a medida que se revisó el material (Díaz-Bravo *et al.*, 2013).

Resultados y discusión

Para la presentación de los resultados y el análisis, se partió de los tipos de inferencias aplicadas por los estudiantes en los test y, a partir de ahí, se estudiaron a la luz de las respuestas de la entrevista semiestructurada y los desarrollos teóricos de estudios previos, para brindar un sentido completo a la información recolectada. La [Tabla 1](#) muestra el número y tipo de inferencias aplicadas por cada estudiante. En ella, las inferencias son representadas mediante la letra “E” y un número. Posteriormente, los resultados se desarrollan según el tipo de texto y las estrategias de lectura inferencial que los estudiantes aplicaron.

Tabla 1. *Tipos de inferencias aplicadas por estudiante*

Tipo de inferencia	Lectura 1					Lectura 2					Lectura 3					Lectura 4				
	Descriptivo					Narrativo					Argumentativo					Expositivo				
	E1	E2	E3	E4	E5	E1	E2	E3	E4	E5	E1	E2	E3	E4	E5	E1	E2	E3	E4	E5
Retroactivas	2	1		1	1	2	1	1		1	1	2	2	1	1		1	2	1	1
Proyectivas	1		1	1	1		1	2		1				1		1	1			1
Lógicas			2				2	1	1			1					1			

Nota. Elaboración propia.

Lectura 1: Texto descriptivo

La lectura 1: “*Beauty ideals around the world*” [Ideales de belleza alrededor del mundo] es un texto de tipo descriptivo que trata sobre los ideales de belleza alrededor del mundo. En la pregunta: “*Why you cannot compare different types of beauty?*” [¿Por qué no puedes comparar diferentes tipos de belleza?], tres de los cinco estudiantes respondieron: “*Because there is not an only concept about beauty*” [Porque no hay un único concepto de belleza]. En la entrevista se preguntó: “¿Por qué escogiste esta respuesta?”. E2: “Profe, porque eso es lo que estaba en la lectura”. E3: “Porque yo pienso que hay varios tipos de belleza”. E5: “Estaba confundiendo la pregunta, entonces, respondí la c, porque parecía la más correcta”.

En las respuestas de estos estudiantes es posible identificar que el proceso de inferencia no tuvo lugar, porque, de una parte, no comprendieron la lectura y, de otra parte, respondieron acorde a su propia opinión sobre el concepto de belleza y no en relación con lo que estaba en el texto: “*We are different, so is beauty*” [Somos diferentes, así es la belleza]. Responder de acuerdo con las propias opiniones sin atender a lo que se expresa en el texto, en cierto modo, impide la generación de inferencias, pues no se intenta revelar la información que puede estar oculta en el texto. Los estudiantes, en este caso, no respondieron cotejando la información previa con la nueva presentada en la lectura. [Hall et al. \(2020\)](#) ya habían planteado escenarios similares en su estudio sobre las dificultades de comprensión de lectura de los estudiantes en educación secundaria.

Algunos estudiantes que respondieron acertadamente justificaron sus respuestas de la siguiente manera: E1: “Profe, yo respondí así porque en la lectura decía *we are different* y, por eso, no se pueden comparar los diferentes tipos de belleza. Eso pienso yo”. E4: “Yo escogí la a, porque la palabra *different* es igual en español y pues las otras dos opciones como que no me daban”. Como se puede observar, los dos estudiantes ajustaron los conceptos que leyeron de forma automática a su lengua materna. La interpretación de la palabra “*different*” fue inmediata, es decir, tuvo lugar una transposición entre inglés y español ([Gallego-Betancur & Mejía-García, 2016](#)). Es posible realizar procesos de inferencia de manera automática, a partir de postulados previamente conocidos ([Fattuhillah, 2019](#)). Los estudiantes relacionaron la información leída con datos anteriormente vistos, produciéndose así la inferencia retroactiva.

Para la pregunta: “*A man of the Karo community can get married*” [Un hombre de la comunidad Karo puede casarse], tres estudiantes escogieron la opción: “*when the girl finishes the scarring process*” [cuando la chica termina el proceso de cicatrización] y uno respondió: “*when a woman starts the scarring process*” [cuando una mujer comienza el proceso de cicatrización]. Se les preguntó entonces: ¿Qué palabras te dieron la clave para seleccionar tu respuesta?. Sus respuestas a la pregunta fueron las siguientes: E1: “Profe, yo vi la palabra *finishes* y por eso respondí así”. E3: “Porque allí dice que cuando la chica finaliza el proceso de cicatrización puede conseguir marido, ¿no?”. E5: “Porque allí estaban las palabras *girl* y *finishes*”. E4: “Relacioné la palabra *woman* que estaba en la lectura y en la pregunta, porque no decía cuándo puede casarse un hombre, sino la mujer”. Los estudiantes realizaron una extensión de la información explícita del texto para inferir el significado, lo que se corresponde con los postulados de [Escudero-Domínguez \(2010\)](#) sobre la inferencia proyectiva. Además, la inferencia de los significados de las palabras aporta a la comprensión del texto ([Hamouda, 2021](#)).

En la pregunta: “*In the Kayan community*” [En la comunidad Kayan], dos estudiantes respondieron: “*Women like wearing rings*” [A las mujeres les gusta llevar anillos] y dos más: “*Women wear a ring every year*” [Las mujeres llevan un anillo cada año]. Se les preguntó entonces: ¿Por qué completaste la otra parte de la oración con esa respuesta?. Los estudiantes respondieron: E1: “Profe, porque se las ve bonitas”. E2: “Pues para tener el cuello largo, ¿cierto?”. E4: “Porque ellas desde niñas tienen que ponerse esos anillos en el cuello”. E5: “Allí dice que desde los cinco años usan anillos”. En sus respuestas es evidente que los estudiantes no reconocieron los elementos relacionales en la lectura y abarcados por la respuesta correcta: “*Older women wear more rings than young women*” [Las mujeres mayores llevan más anillos que las jóvenes]. En ninguna parte de la lectura se deja entrever que a estas mujeres les guste llevar anillos o que cada año deban sumar uno más a su cuello. El estudiante E3, quien respondió acertadamente, dijo: “Profe, porque era obvio que las más viejas deben tener más anillos”. Cuando este estudiante dedujo la respuesta, hizo un razonamiento formal ([León-Gascón & Pérez, 2003](#)), en el cual el estudiante debió conectar la información implícita con sus saberes previos y su memoria ([Fattuhillah, 2019](#); [Lesaux & Harris, 2017](#)). Este proceso de razonamiento corresponde con una inferencia lógica.

En la pregunta “*The beauty’s concept depends on*” [El concepto de belleza depende de], dos estudiantes respondieron: “*Your body and your look*” [tu cuerpo y tu apariencia] y dos más: “*Your own opinion*” [tu propia opinión]. Luego, se les preguntó a dos estudiantes: “¿Por qué respondiste que el concepto de belleza depende de tu cuerpo y tu apariencia?”. Ante esto, los estudiantes respondieron: E1: “Porque si no te cuidas no eres bella”, E5: “Porque ahora importa más tu apariencia y lo que tengas”. Se preguntó a los otros dos estudiantes: “¿Por qué respondiste que el concepto de belleza depende de tu propia opinión?”. Estos respondieron: E2: “Porque mira que cada cual tiene su propia opinión de la belleza”, E4: “Porque eso es lo que yo creo, que el concepto de belleza está en cada uno”.

Estos estudiantes no siguieron el hilo argumentativo de la lectura. Se basaron en sus conocimientos no asertivos y en sus propias creencias, lo que influyó en que no dedujeran que el concepto de belleza depende de cada cultura. El E3 dijo: “Profe, yo me guié desde el título, porque allí decía diferentes ideales de belleza en el mundo; por eso creo que la respuesta correcta era que el concepto de belleza depende de cada cultura del mundo”. El estudiante enlazó el título con la respuesta, lo que lo llevó a seguir el hilo argumentativo de la lectura. Además, su argumentación se fundamentó en su conocimiento asertivo ([Gallego-Betancur & Mejía-García, 2016](#); [Fattuhillah, 2019](#)), lo que hace referencia a una inferencia lógica.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, los estudiantes reconocen que el principal problema que tuvieron al enfrentarse a la lectura fue: “la falta de términos en inglés” (E1). En consecuencia, consideran que, para tener mejor comprensión de lectura en el idioma extranjero, necesitan “conocer más palabras para tener una idea de lo que se lee” (E3). Esta situación se relaciona con el valor de la apropiación del léxico de la lengua extranjera para la inferencia de los significados de palabras desconocidas en función de las palabras conocidas previamente ([Hall et al., 2020](#)). Sin embargo, esto sólo explica una parte del porqué no obtuvieron mejor nivel de desempeño en la comprensión de lectura. La comprensión puede verse seriamente afectada por deficiencias lexicales. Asimismo, el conocimiento previo que tenga el lector es fundamental para construir el significado del texto, pues la lectura es una habilidad cognitiva que no está desligada del contexto social, cultural y académico de este ([Gallego-Betancur & Mejía-García, 2016](#); [Lesaux & Harris, 2017](#)).

Lectura 2: Texto narrativo

La segunda lectura fue “*My future*” [Mi futuro], texto de tipo narrativo sobre una estudiante que está preocupada por su futuro. En la pregunta: “*If she had studied hard in the eighth grade*” [Si ella hubiera estudiado duro en el octavo grado], tres estudiantes respondieron: “*her parents would have been happy*” [sus padres habrían sido felices]. Se preguntó: “¿Por qué escogiste esta respuesta?”. Respondieron: E1 “Profe, porque usted sabe que son los papás los que se ponen felices cuando uno estudia”. E3: “Porque, pues claro, los papás de uno son los que se ponen felices”. E5 “Pues vea pro, es que ¿quién más se pone feliz si no son los papás?”. Aunque la respuesta parece obvia, la lógica que debía seguirse era la del texto. Los estudiantes anteponen su imaginario en lugar de lo expresado en la lectura. No consiguen relacionar la información del texto con lo que se les pregunta. Sus deducciones se desprenden de su propio contexto cotidiano y no se basan en el contexto de la lectura. En cambio, los dos estudiantes, que acertaron en la respuesta: “*her teachers would have been happy*” [sus profesores habrían sido felices], justificaron su respuesta de la siguiente manera: E2: “En la lectura decía que cuando ella estaba en octavo, los profesores no parecían felices, entonces creo que la pregunta tiene que ver con eso”. E4: “Yo escogí esa respuesta porque en esa parte no habla de los padres, sino en la otra”. Estos dos estudiantes hicieron un razonamiento formal, el cual los condujo a inferir la respuesta correcta ([León-Gascón & Pérez, 2003](#)). Paralelamente, hicieron un razonamiento que va de lo particular a lo general, indicando una inferencia de tipo lógico deductiva.

A la pregunta: “*What was her ambition?*” [¿Cuál era su ambición?], dos estudiantes respondieron: “*To go to university*” [Ir a la universidad], mientras que los demás respondieron: “*To be a vet*” [Ser veterinaria]. A partir de estas respuestas, se les preguntó: ¿Qué palabras o expresiones te dieron la clave para seleccionar tu respuesta?”. Los estudiantes respondieron: E1: “Para mí la palabra “*university*”, es que allí estaba, en la lectura decía eso que quería ir a la universidad”. E4: “Me dio la clave la expresión “*go to university*”. Yo creo que su ambición era ir a una buena universidad”. Como se puede observar, los dos estudiantes no establecieron la conexión entre las expresiones clave “*My dream job*” y “*become a vet*”, para llegar a la predicción de que su principal ambición era ser veterinaria.

Contrario es el caso de los tres estudiantes que optaron por esa respuesta: E2: “Profe, yo lo relacioné con *my dream job*”, si era el trabajo de sus sueños, esa era su ambición”. E3: “Para mí la clave fue la palabra *vet*, porque esa una profesión y eso es lo que ella quiere ser en el futuro”. E5: “Yo tenía dudas con *go to university*, porque esa también es una ambición, pero busqué el significado de *become* que quiere decir ‘convertirse en’, entonces pensé que *to be a vet* era la respuesta”. En las respuestas de estos tres estudiantes acertados, se evidencia la búsqueda de sentido entre lo que leyeron, la pregunta y su respuesta. En efecto, los estudiantes se basan en la información que les brinda el texto, usan esa información y van más allá de lo leído, haciendo predicciones. Además, utilizan los saberes conceptuales (Villalobos, 2020), indicando una inferencia proyectiva (León-Gascón & Pérez, 2003).

En la pregunta: “*Anna stopped worrying when...*” [Ana dejó de preocuparse cuando...], tres estudiantes respondieron: “*Everyone told her what to do*” [Todo el mundo le dijo lo que tenía que hacer], mientras que un estudiante respondió: “*She went to university*” [Ella fue a la universidad]. Con estos resultados, se les preguntó: “¿Por qué completaste la otra parte de la oración con esa respuesta?”, ante lo cual respondieron: E1: “Profe, la verdad yo entendí que todo el mundo le decía qué hacer”. E2: “Pienso que como esas mismas palabras estaban en la lectura, entonces esa era la respuesta” (aquí el estudiante se refiere a la expresión: “*Everyone told me that I just had to do*”; la opción que seleccionó fue: “*Everyone told her what to do*”). E5: “Siendo sincero, no entendí la pregunta; respondí a la de Dios” (sin tener comprensión). E4: “Porque ella dejó de preocuparse cuando fue a la universidad”. Los estudiantes no lograron extender la información explícita del texto, comprendieron el significado de las palabras, pero no entendieron el sentido del texto. Aunque establecieron conexiones, no estaban bien enfocadas. Un estudiante recurrió al azar en lugar de intentar comprender el texto para seleccionar la respuesta correcta. Aquí entra en juego, el conocimiento que se tiene del contexto (León-Gascón & Pérez, 2003; Hall et al., 2020), en este caso del idioma extranjero, pues esto fue lo que determinó en gran medida el que no se realizara la inferencia.

El estudiante E3 dijo que había optado por la opción: “*She did things as well as she could*” [Ella hizo las cosas tan bien como pudo], porque: “Profe, yo utilicé el traductor y mira que las expresiones eran similares para mí, además como que era lo del futuro de ella”. El estudiante se refiere a la expresión: “*I just had to do my best*” [Yo sólo tenía que hacerlo lo mejor posible]. El E3 usó una ayuda válida para comprender: el diccionario. También acudió a la analogía e hizo una inferencia proyectiva al elaborar su respuesta usando la información leída.

En la pregunta: “*Now Anna feels*” [Ahora Ana se siente], dos estudiantes contestaron: “*Worried*” [Preocupada] y uno “*scared*” [Asustada]. Posteriormente, se les preguntó: ¿Por qué crees que la opción que elegiste es la correcta?, ante lo cual respondieron: E1: “Profe, yo respondí que Ana se siente preocupada porque no me di de cuenta de que la pregunta era en presente y ella se sentía así en el pasado; fue por responder rápido”. E4: “Porque le preocupaba ir a la universidad, ¿no?”. E5: “Como vi que la palabra *scared* estaba en la lectura, elegí esa”. La estudiante E1 se dio cuenta de no haber respondido correctamente y atribuyó su desacierto a no haber prestado atención a aspectos gramaticales como el tiempo verbal en el texto. Así, comprende que habría podido responder acertadamente si hubiera sido más cuidadosa. El estudiante E4 se quedó con información anterior y, aunque recurre a la memoria, en este caso no es acertada su respuesta. El estudiante E5 justifica su respuesta por haber localizado la misma palabra “*scared*” tanto en la respuesta como en la lectura, pero este indicio no es correcto.

Dos estudiantes respondieron: “*optimistic*” [optimista], porque: E2: “Profe, en la lectura estaban las palabras: “*now*” y “*confident*”, en la pregunta estaba la palabra “*now*” y en las respuestas estaba la palabra “*optimistic*” que es parecida al español. Busqué en el diccionario y decía que “*confident*” significa “segura”. Entonces creo que se relaciona con “*optimistic*”. E3: “No era ni preocupada ni asustada, porque así estaba antes, la pregunta era cómo se sentía ahora, entonces para mí que era que se sentía optimista”. Los dos estudiantes se basaron en un razonamiento formal, (León-Gascón & Pérez, 2003). En el caso del idioma extranjero, estos dos lectores contextualizaron el conocimiento que tenían (Hidayah & Fakhruddin, 2018) y, parafraseando a Gallego-Betancur y Mejía-García (2016), procesaron la información desde la inferencia en la lengua materna. En suma, hicieron una inferencia lógica por analogía desde los parámetros que les ofrecía el texto.

Cuando el estudiante lee, y aún más cuando lo hace en una segunda lengua, busca recuperar lo que se denomina “el valor semántico de la palabra” (Cassany, 2006, p. 25). Esto supone que, además de conocer el significado de las palabras, debe tener la capacidad de relacionarlas entre sí. El contenido del texto va emergiendo a medida que va

reconociendo el significado de todas las palabras y expresiones. Sin embargo, y como bien lo afirma [Cassany \(2006\)](#) “a veces, el sentido que adquieren algunas expresiones no se corresponde con su acepción semántica” (p. 26). Aquí es cuando cobra vital importancia el contexto, los conocimientos sobre el idioma y los conocimientos previos del lector. Las inferencias se dan también cuando se relacionan elementos semánticos implícitos que pueden estar en el mismo texto, en una palabra o en una imagen.

Lectura 3: Texto argumentativo

La lectura 3: “*Online and social media news*” [Noticias en línea y en las redes sociales], texto de tipo argumentativo trata sobre los beneficios y desventajas de las noticias de los medios digitales. A la pregunta: “*How do we find out about the news today?*” [¿Cómo nos enteramos de las noticias hoy?], los cinco estudiantes respondieron acertadamente: “*On Internet, on social media*” [En Internet, en las redes sociales]. Se les preguntó entonces: “¿Por qué escogiste esta respuesta?”. El estudiante E3 respondió: “Profe, porque es cierto que la gente se entera de las noticias por Internet o por las redes sociales, porque ahora todos tenemos celulares y más ahora por lo de la cuarentena. En mi casa, por ejemplo, no se lee los periódicos”. En esta respuesta se evidencia el contexto de ese momento, pues el estudiante hizo una conexión entre lo que estaba viviendo y lo que había entendido de la lectura. Él buscó antecedentes y mantuvo la coherencia del texto ([Escudero-Domínguez, 2010](#); [Fattuhillah, 2019](#)). En otras palabras, hizo una inferencia retroactiva al explicar cómo nos enteramos de las noticias de hoy.

En la pregunta: “*According to the author...*” [De acuerdo al autor...], ningún estudiante seleccionó la respuesta correcta. Dos de ellos optaron por las opciones: “*We need Internet for getting news*” [Necesitamos Internet para obtener noticias], mientras que tres seleccionaron: “*Some people read online news*” [Algunas personas leen noticias en línea]. A continuación, se les preguntó: “¿Qué palabras te dieron la clave para seleccionar tu respuesta?”. E4: “Profe, no entendí muchas palabras, porque en la presentación muchas no estaban traducidas”. E5: “Me basé en la palabra *people*, además, porque es cierto que algunas personas leen en línea”.

Los estudiantes no lograron encontrar la intención implícita del autor, a pesar de contar con un indicio explícito en la lectura. En este caso, la ausencia de más ideas explícitas que respaldaran la intención del autor en el texto impidió la realización de una inferencia. Además, no se exploró el contexto para intentar dilucidar estas intenciones; los estudiantes no tuvieron en cuenta que Internet no es la única forma de obtener noticias y que existen medios como la radio, la televisión y los periódicos. No se produjo aquí la inferencia proyectiva, debido a la ausencia de información extratextual ([Cisneros-Estupiñán et al., 2013](#); [Hall et al., 2020](#)).

A la pregunta: “*An advantage of getting news on line or through social media is...*” [Una de las ventajas de recibir noticias en línea o a través de las redes sociales es...], E4 respondió: “*Reading on the bus*” [Leer en el bus], mientras que los demás estudiantes respondieron: “*Receiving news from anywhere in the world and from different sources*” [Recibir noticias de cualquier parte del mundo y de diferentes fuentes]. Se les preguntó entonces: “¿Por qué completaste la otra parte de la oración con esa respuesta?”. E4 dijo: “Porque *Reading on the bus*. Eso mismo estaba en la lectura”. Aunque esta respuesta no es desacertada, pues el estudiante se basó en la información explícita en el texto, no presenta un nivel inferencial de lectura. Identificar palabras parecidas al español como “bus” con igual significado indica que se hizo una comprensión literal y, por ende, que no se leyó a profundidad, lo cual es importante para lograr niveles de inferencia ([Ogiso, 2018](#)). E2, por su parte, dijo: “Profe, vea que allí estaban las palabras *international* y *world*, yo hice la relación de esas dos palabras con la respuesta. Además, creo que, por lógica, recibir noticias de cualquier parte del mundo es una gran ventaja”. El estudiante, como lo dirían [Gallego-Betancur y Mejía-García \(2016\)](#), “accedió a la información implícita del texto con el fin de completar el mensaje intrínseco, tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera” (p. 87). Realizó aquí una inferencia por lógica deductiva.

En la pregunta: “*According to the text, celebrity gossip on social media*” [Según el texto, los chismes de los famosos en las redes sociales], E4 respondió: “*News is news*” [Son noticias] y los demás: “*Is not a serious news*” [No son una noticia seria]. Se preguntó entonces: “¿Por qué crees que la opción que elegiste es la correcta?”, ante lo cual E4 respondió: “Porque los chismes de los famosos son noticias, aparecen hasta en la televisión”. A este mismo estudiante se le preguntó: “¿Leíste la parte donde habla de las desventajas de las noticias en las redes sociales?”, a lo que respondió: “No, profe. No entendí muchas palabras y yo utilicé el diccionario para traducir sólo las preguntas

y las respuestas”. Como el mismo estudiante lo afirma, se limitó a traducir las preguntas y las respuestas, saltándose el proceso de leer el texto. No obstante, en esta pregunta en particular pudo haber hecho la inferencia desde la conexión de la pregunta con la respuesta. Este estudiante hizo una “lectura superficial, lo que no le permite alcanzar las inferencias necesarias” (León-Gascón & Pérez, 2003, p. 53). E5 dijo: “Profesora, me acuerdo que en la lectura se da como ejemplo que las noticias de los famosos no son serias”. El estudiante ajustó los conceptos que leyó de forma automática a su lengua materna (Gallego-Betancur & Mejía-García, 2016) y explicó que la respuesta es un ejemplo dado en la lectura. Acudió, en suma, a la evocación haciendo una inferencia retroactiva.

En la pregunta: “*The expression: ‘we are living in the Information Age’ refers to...*” [La expresión: ‘Estamos viviendo en la Era de la Información’ se refiere a...], tres estudiantes respondieron: “*Internet and social media are the most important in this age*” [Internet y las redes sociales son lo más importante en esta época] y los dos estudiantes restantes: “*We are in a time where information is important*” [Nosotros estamos en una época donde la información es importante]. A continuación, se les preguntó: “¿Por qué respondiste que Internet y las redes sociales son lo más importante en esta época?”. E1 señaló lo siguiente: “Profe, porque es así: sin Internet no podemos hacer muchas cosas y las redes sociales son importantes para comunicarnos”. El expresa su punto de vista que, en este caso particular, le impide interpretar e inferir la relación entre el acceso y uso de la información; y tampoco sigue las pistas que la misma respuesta le ofrece.

Por otra parte, se le preguntó a E2: “¿Por qué respondiste que estamos en una época donde la información es importante?”, a lo cual respondió: “Reflexionando, me di cuenta de que ahora la información es importante. Por eso, hay tanto celular y, si uno no tiene Internet, no está informado de nada”. Las ideas que ya tiene el estudiante son enlazadas con la información extraída del texto, de tal manera que crea un referente que le permite entender el sentido de la expresión (León-Gascón & Pérez, 2003; Fattuhillah, 2019). Adicionalmente, muestra un proceso de reflexión que es consecuente con la inferencia retroactiva.

La lectura 3: “*Online and social media news*” consistió en utilizar el contexto para inferir el significado de las palabras. La estrategia aquí era no usar el diccionario y basarse en la información que la lectura ofrecía a través de los cognados o palabras en inglés parecidas al español. Al navegar por el recurso, cuatro estudiantes dijeron que había muchas palabras que no estaban traducidas, pero eran fáciles de comprender a la luz de las palabras traducidas. Dicho de otra manera, los estudiantes se apoyaron en el texto que rodeaba a las palabras desconocidas para adivinar el significado. Así, por ejemplo, entendieron el significado de la expresión: “*celebrity gossip*” porque estaba traducido el término “*gossip*” que lo encontraron al dar clic sobre la palabra resaltada y, aunque tradujeron la expresión como chismes de celebridades, comprendieron que se refería a noticias poco serias. Esto es una muestra de que es fundamental que los estudiantes de la lengua extranjera, sean orientados en reconocer el contexto para poder inferir (Titar-Improgo & Gatcho, 2020).

Lectura 4: Texto expositivo

La lectura 4 “*What do carnivorous plants eat?*” [¿Qué comen las plantas carnívoras?] es un texto de tipo expositivo sobre algunos tipos de plantas carnívoras. A la pregunta: “*Why do pitcher plants collect water?*” [¿Por qué las plantas jarra recogen el agua], se obtuvieron las siguientes respuestas: un estudiante: “*because they are big*” [porque son grandes], dos estudiantes respondieron: “*because plants need water to live*” [porque las plantas necesitan agua para vivir]. Posteriormente, se les preguntó: “¿Por qué escogiste esta respuesta?”. La E1 dijo: “Porque en la foto se ve que son grandes”. En efecto, la estudiante se apoyó en una imagen que había observado durante la presentación para sustentar su respuesta. Sin embargo, y aunque es también un apoyo válido, no es la respuesta correcta. El E5, por su parte, respondió incorrectamente: “Pues, porque esas plantas también necesitan agua”. Así, no se evidencia que la relación que hizo el estudiante esté dirigida a buscar los datos implícitos del texto. Esta situación refleja un interés en comprender ideas individuales, desconectadas de la información global del texto (Lesaux & Harris, 2017).

Dos estudiantes respondieron: “*because of the leaves shape*” [por la forma de las hojas]. Al preguntar por qué se escogió esta respuesta, E2 mencionó lo siguiente: “Tuve muchas dudas al responder, porque leí y leí, y no encontré nada de la forma de las hojas, pero entonces, profe, si se llaman plantas jarra es por la forma de las hojas, ¿cierto?”. Es evidente que el estudiante construyó un sentido coherente (León-Gascón & Pérez, 2003), abordó el texto y fue de lo general a lo particular para producir una inferencia lógica deductiva.

Por otra parte, a la pregunta: “*How do pitcher plants attract insects?*” [¿Cómo atraen las plantas jarra a los insectos?], un estudiante respondió: “*By their leaves*” [Por sus hojas] y otro respondió: “*By their smell*” [Por su olor]. Se les preguntó entonces: “¿Qué palabras te dieron la clave para seleccionar tu respuesta?”. El E4 respondió lo siguiente: “La palabra *smell*, porque los insectos son atraídos por el olor”. En este caso, la justificación de la respuesta es parcialmente válida, debido a que la planta atrae por el olor de su néctar. El estudiante no localizó la palabra que le señalaba el indicio de la respuesta y, por ende, de la inferencia. De otro lado, tres estudiantes respondieron: “*By their nectar*” [Por su néctar] ante esta pregunta.

Cuando se les preguntó qué palabras fueron la clave para seleccionar la respuesta, el E3 dijo: “Las palabras *nectar* e *insects* me ayudaron, porque son iguales en inglés y español y decía que los insectos huelen el néctar, entonces pues eso los atrae y se los comen”. El estudiante ajustó los conceptos de forma automática al español (Gallego-Betancur & Mejía García, 2016), mantuvo la coherencia local del mensaje (León-Gascón & Pérez, 2003) y explicó su significado, aplicando una inferencia retroactiva. Además, empleó estrategias de inferencia similares a las que utiliza en su lengua materna, partiendo del reconocimiento de palabras (Villalobos, 2020).

A la pregunta: “*According to the text: The Cobra lilies...*” [Según el texto: los lirios Cobra...], dos estudiantes respondieron: “*They are snakes*” [Son serpientes]. A continuación, se les preguntó: “¿Por qué completaste la otra parte de la oración con esa respuesta?”. E4 dijo: “Porque relacioné cobra con serpiente, porque es lo mismo”. Los conocimientos previos del estudiante no están relacionados con la lectura y, para este caso en particular, no se dio la inferencia por no conectar el tema de la lectura con la pregunta.

Por otra parte, tres estudiantes respondieron: “*Could never bite a human*” [Nunca podrían morder a un humano] al preguntar por qué se completó la otra parte de la oración con esta respuesta, E2 respondió: “Porque las plantas carnívoras no van a atacar a los humanos, sino que atacan a los insectos y otros animales pequeños”. En este caso, el estudiante predijo información (Escudero-Domínguez, 2010) derivada del texto y de sus conocimientos previos (Fattuhillah, 2019). Asimismo, amplió la información explícita del texto e hizo una inferencia proyectiva.

En la pregunta: “*Do Venus flytraps only catch flies?*” [¿Las Venus atrapa moscas sólo atrapan moscas?], un estudiante respondió: “*I’m not sure*” [No estoy seguro(a)] y los demás: “*No. Venus flytrap catch many types of bugs*” [No. Las Venus atrapamoscas atrapan muchos tipos de bichos]. Ante la pregunta: “¿Por qué crees que la opción que elegiste es la correcta?”, E1 respondió: “Profe, porque en serio, yo no estaba segura. Por el nombre de esa planta yo creo que sólo atrapa moscas, pero no sé”. A la misma estudiante se le preguntó: “¿Es decir que no releíste el texto?” y esta respondió: “No, profe, me dio pereza”. La estudiante refleja con su respuesta una situación real y verdadera en la que algunos estudiantes, por desidia o por desinterés, no vuelven sobre el texto para verificar sus respuestas. Eso también lleva a que no se produzcan las inferencias, pues el revisar y releer el texto aporta a la comprensión global de este (Ogiso, 2018).

El estudiante E2 respondió: “Porque en un vídeo que estaba en la presentación se ve que la Venus atrapa moscas como que captura a una rana; entonces no sólo atrapa moscas”. Así, el estudiante relaciona la lectura con lo visto en un vídeo e infiere a partir de la imagen vista. El estudiante E3 explicó: “En la lectura dice que, aunque es pequeña, puede atrapar lagartijas o ranas”. Por su parte, el estudiante E4 respondió: “Sólo es que tiene ese nombre de Venus atrapa moscas, pero puede comerse otras cosas”. Estos estudiantes fundamentaron sus respuestas en la información leída. Ya sea a través de una imagen o de lo leído, es evidente que los estudiantes procesaron la información desde la inferencia lógica inductiva, partiendo de lo particular a lo general. En el caso de la comprensión en inglés, es importante que el lector no sólo reciba, sino que pueda contextualizar el conocimiento para establecer razonamientos (Gallego-Betancur & Mejía García, 2016; Hidayah & Fakhruddin, 2018).

La comprensión de lectura es una habilidad de procesamiento, por lo cual requiere también del conocimiento del mundo, del tipo de texto y de los modelos discursivos que el lector ha construido a través de experiencias de lectura previas. Por otra parte, hay que tener en cuenta la estrecha relación entre la comprensión lectora y la competencia lingüística de una lengua extranjera, ya que el lector debe construir una representación apropiada de lo que está leyendo. Para que se dé la comprensión de un texto, se necesita de procesos lingüísticos y no lingüísticos

como reconocer las palabras, acceder al propio vocabulario, identificar el significado y seguir el hilo argumental; todo esto conlleva a construir una representación mental coherente de lo leído (Escudero-Domínguez, 2010; Hamouda, 2021). En consecuencia, si no se dan estos procesos o falta alguno de ellos, no se produce la comprensión.

Conclusiones

En el análisis de los cuatro test, surgió una dificultad común entre los estudiantes: su tendencia a inferir desde sus imaginarios personales en lugar de basarse en el mensaje concreto que transmite el texto. Esta tendencia limita su capacidad para desentrañar lo intrínseco del texto. A pesar de esto, se observó que poseen la habilidad de llegar a inferir cuando logran conectar los saberes previos de la lengua con las opciones de respuestas. El lector trata de hacer representaciones mentales sobre aquello que no ve en el texto y, en el caso de la comprensión lectora en inglés, debe acudir además a la traducción contextual de lo que lee para recuperar la información y darle sentido al texto.

Los tipos de inferencia más frecuentemente utilizados por los estudiantes participantes en la investigación fueron los de inferencia retroactiva. Esta frecuencia de uso se explica cuando se observan las posibilidades de extracción de las ideas desde la información que les brinda el texto y las adaptaciones que los estudiantes hacen de los conceptos que leen de forma automática a su lengua materna. Además, se identifica que las inferencias proyectivas tienen un nivel medio de dificultad, debido a que requieren hacer predicciones desde lo que presenta el texto y reconocer la postura del autor. Igualmente, las inferencias lógicas presentaron una mayor nivel de dificultad, debido a los razonamientos de tipo inductivo y deductivo, desde la información que presenta el texto y otras fuentes de información, que debían realizar los estudiantes, situación que era más compleja debido a su bajo nivel en léxico de la lengua extranjera.

Los procesos de inferencia realizados por los estudiantes de grado once durante la aplicación de los test evidencian la importancia de diseñar estrategias didácticas por parte de los profesores de lenguas extranjeras. Estas estrategias deben incorporar un momento de lectura previa que permita al estudiante reconocer aspectos situaciones y lingüísticos del texto a abordar. Además, los profesores deben promover la relectura de los textos entre sus estudiantes para que logren un mayor nivel de adecuación, autorregulación y concentración. Asimismo, se debe considerar que para que el estudiante active o no las estrategias de inferencia depende factores como los saberes previos, el tipo de texto, el dominio lingüístico del idioma en que lo lee, las motivaciones y el razonamiento.

Entre las limitaciones de este estudio, cabe mencionar el bajo número de participantes (N=5). Las condiciones que se requerían para la aplicación de las entrevistas semiestructuradas desde los desarrollos individuales impidieron la participación de más estudiantes. Por otra parte, el uso de un formulario en línea para la aplicación de la prueba en algunos momentos se convirtió en obstáculo, ya que el internet de la institución educativa era inestable, causando demoras y retrasos en el desarrollo del mismo. Por último, el estudio es una línea de base para continuar indagando por los procesos de lectura inferencial en inglés en otros niveles educativos. También, es un insumo para el diseño de instrumentos cuantitativos para la evaluación de la lectura inferencial en inglés, en la educación media.

Referencias

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Lima: Ministerio de Educación de Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4687>
- Balletero, C., & Batista, J. (2015). Enseñanza de la lectura en inglés desde una perspectiva curricular basada en la integralidad. *EDMETIC*, 4(1), 30–50. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v4i1.2898>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., y Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15(1), 45–61. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2130>
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia*. Estrasburgo.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–167. <http://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/430>
- Escudero-Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 4(7), 6 - 32. <https://doi.org/10.26378/rmlael47127>
- Fattuhillah, F. (2019). Inference in Reading Comprehension of National Examination English Text. *Journal of Development Research*, 3(2), 81-88. <https://doi.org/10.28926/jdr.v3i2.84>
- Flores, S. (2019). Nivel comprensión lectora en inglés como segunda lengua en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 1(3), 288–300. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.003>
- Gallego-Betancur, T. M., y Mejía García, M. L. (2016). Las inferencias que se generan en la transposición entre inglés y español. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(47), 82–99. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/743>
- Guillén, S., y Maldonado, V. (2019). Desarrollo de estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora del idioma inglés. *CienciAmérica*, 8(2), 189-201 <https://doi.org/10.33210/ca.v8i2.241>
- Hall, C., Vaughn, S., Barnes, M. A., Stewart, A. A., Austin, C. R., & Roberts, G. (2020). The Effects of Inference Instruction on the Reading Comprehension of English Learners with Reading Comprehension Difficulties. *Remedial and Special Education*, 41(5), 259–270. <https://doi.org/10.1177/0741932518824983>
- Hamouda, A. (2021). The Effect of Lexical Inference Strategy Instruction on Saudi EFL Learners' Reading Comprehension. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 96-112. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.01.177>
- Hidayah, Y. N., & Fakhruddin, A. (2018). Inference Strategies to Improve Reading Comprehension of Recount Text. *Cakrawala: Jurnal Pendidikan*, 12(2), 152-158. <https://doi.org/10.24905/cakrawala.v12i2.1078>
- ICFES. (2021). *Prueba Inglés, Cuadernillo de preguntas Saber 11°*. Bogotá: Dirección de Evaluación, ICFES. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/71182523/Cuadernillo+de+preguntas+Ingles+Saber+11.pdf>
- León-Gascón, J. A., y Pérez, O. (2003). Taxonomías y tipos de inferencias. En: J. A. León Gascón (coord.), *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender* (pp.45-66). Madrid: Pirámide.
- Lesaux, N. K., y Harris, J. R. (2017). An investigation of comprehension processes among adolescent English learners with reading difficulties. *Topics in Language Disorders*, 37(2), 182-203. <https://doi.org/10.1097/TLD.000000000000120>
- Ogiso, T. (2018). Effects of text cohesion on inference generation during EFL reading: Evidence from think-aloud protocols. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 29, 161-176. https://doi.org/10.20581/arele.29.0_161
- Titar-Improgo, C. M., y Gatcho, A. R. (2020). Making Sense of Texts: A Meta-Analysis of College Students and Adults' Reading Strategies in a Hypermedia Environment. *TESOL and Technology Studies*, 1(1), 10–22. <https://doi.org/10.48185/tts.v1i1.34>
- Toro Criollo, A., y Ramírez Toro, R. (2019). Desarrollo de Estrategias de Comprensión de Lectura para las Pruebas Icfes Supérate de Grado 11. *Sophia*, 15(1), 31-47. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.721>
- Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press. <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20&%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>
- Vargas Chacón, S., Verde Cena, A., Berru Vargas, I., & Zacarías Nomura, C. (2021). Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés. *Polo del Conocimiento*, 6(8), 154-176. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i8.2930>
- Verhelst, N., Van Avermaet, P., Takala, S., Figueras, N., & North, B. (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://hdl.handle.net/1854/LU-627466>
- Villalobos, J. (2020). El uso de las estrategias cognoscitivas en el desarrollo de la comprensión de la lectura de textos escritos en una lengua extranjera. *Revista De Lenguas Modernas*, (33), 53-82. <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i33.41080>
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Londres: Sage.

