



HABILIDADES INFERENCIALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LIMA, PERÚ

María Ysabel Álvarez Huari¹

alvarezhmariay@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7831-8591>

Universidad Norbert Wiener, Perú

Isabel Menacho Vargas²

isabelmenachov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6246-4618>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Bernardo Céspedes Panduro³

bcespedesp@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-9606-1478>

Universidad Tecnológica del Perú
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Recibido: 10/01/2022 Aceptado: 18/03/2022

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue describir y comparar los niveles de habilidades inferenciales según sexo, en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Lima, Perú. El enfoque de la investigación es cuantitativo y el diseño descriptivo comparativo. La muestra estuvo conformada por 104 estudiantes del cuarto de secundaria: 42 de sexo femenino y 62 masculino. El instrumento utilizado fue el cuestionario sobre Habilidades Inferenciales, constituido por 5 dimensiones, 13 indicadores y 25 ítems. Los resultados evidenciaron diferencias de puntajes entre el sexo masculino y femenino, $U = (Z = -3,475 < -1.96)$ y $(p = 0.001 < 0.05)$. Se concluye que existen diferencias significativas en los niveles de habilidades inferenciales según sexo en estudiantes del nivel secundario, por cuanto las mujeres mostraron mejor comprensión inferencial. Los resultados pueden contribuir con el propósito ulterior de aplicar estrategias pedagógicas de lectura inferencial para fomentar la inclusión y la equidad.

Palabras clave: Habilidades inferenciales; comprensión de lectura; variable por sexo; Educación secundaria, Perú.

¹ **María Ysabel Álvarez Huari.** Doctora en Administración de la Educación. Magíster en Educación. Licenciada en Educación, especialidad Lengua y Literatura. Coordinadora de Investigación en la Unidad Académica de Estudios Generales. **Institución de adscripción:** Universidad Norberto Wiener, Lima, Perú.

² **Isabel Menacho Vargas.** Licenciada en Psicología y Educación. Magíster en Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa. Doctorado en Administración de la Educación y Gestión Pública y Gobernabilidad. Docente Investigador reconocido por CONCYTEC, Carlos Monge Medrano III. **Institución de adscripción:** Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

³ **Bernardo Céspedes Panduro.** Magíster en Educación, mención Investigación Educativa, USP. Licenciado en Estadística. **Universidad de adscripción:** Universidad Tecnológica del Perú y Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

INFERENCEAL SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS FROM LIMA, PERU

Abstract

The objective of this research was to describe and compare the levels of inferential skills according to gender, in secondary school students of a public educational institution in Lima, Peru. The research approach is quantitative and the comparative descriptive design. The sample consisted of 104 high school fourth grade students: 42 female and 62 male. The instrument used was the questionnaire on Inferential Skills, consisting of 5 dimensions, 13 indicators and 25 items. The results showed differences in scores between the male and female sex, $U = (Z = -3.475 < -1.96)$ and $(p = 0.001 < 0.05)$. It is concluded that there are significant differences in the levels of inferential skills according to gender in secondary school students, since women showed better inferential understanding. The results can contribute to the further purpose of applying inferential reading pedagogical strategies to promote inclusion and equity.

Key words: inferential skills; reading comprehension; variable by sex; Secondary education, Peru

Introducción

Uno de los problemas más importantes de la educación peruana es el bajo nivel de comprensión de lectura de los estudiantes, condición que se ve reflejada en los resultados tanto de pruebas nacionales como internacionales. En el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) del año 2018, en el área de lectura la calificación promedio general fue de 487, mientras que los estudiantes peruanos obtuvieron 401. En dicha evaluación, las mujeres obtuvieron la calificación 406 y los varones 395, lo que evidencia dificultades para identificar información explícita e implícita, así como para interpretar, analizar y valorar el contenido del texto escrito. Resultados similares se observaron a nivel nacional en lo referido a la competencia de lectura; entre los estudiantes de segundo de secundaria en la Evaluación Censal del 2019 el 17,7% se ubicó en el nivel previo al inicio; el 42%, en el nivel inicio; 25,8% en proceso y solo 14,5 % en el nivel satisfactorio, situación que revela deficiencias en la construcción de significado a partir del texto que se lee.

Al analizar los resultados en función del sexo, las mujeres se ubicaron en el nivel satisfactorio con 16%, mientras que los varones se ubicaron con 13,1% (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2019). Respecto a las causas que inciden en tales diferencias, se ha señalado que existen factores fisiológicos, intelectuales, ambientales y psicológicos que pueden influir en los resultados de la comprensión de lectura (Sandhi et al., 2019), la cual se considera una competencia básica para la adquisición de conocimientos (Solano, Manzanal y Jiménez-Taracido, 2016).

Por otro lado, cuando se analizan los resultados sobre los niveles de comprensión de lectura, se encuentran bajos puntajes en la comprensión inferencial, es decir, los estudiantes presentan inconvenientes para comprender, elaborar conclusiones, hipótesis e inferir información implícita del texto leído (Álvarez et al., 2020; Cardona y Bejas, 2020; González y Machado, 2021; Ruiz, 2020). Hay que destacar que PISA entiende la lectura como un proceso que implica “comprender, usar, evaluar, reflexionar

e interactuar con los textos para lograr objetivos de uno, desarrollar el conocimiento y el potencial de uno y participar en la sociedad” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2021, p. 23). En consecuencia, leer no es solo decodificar palabras escritas, sino interpretar, obtener conclusiones, evaluar y reflexionar sobre el texto leído. Para lograr estas capacidades es importante enseñar al estudiante a inferir y describir esas competencias. Con base en lo antes expuesto, la presente investigación se propone el estudio de las habilidades inferenciales en un grupo de estudiantes de nivel secundario, con la aspiración de que el diagnóstico realizado constituya un punto de partida que permita planificar actividades dirigidas a mejorar las citadas competencias.

Se formularon como objetivos generales describir y comparar los niveles de habilidades inferenciales según sexo, en estudiantes del nivel secundario. Como objetivos específicos, para la misma muestra de estudiantes, se aspira describir y comparar los niveles y habilidades inferenciales enunciativas, niveles de habilidades inferenciales léxicas, niveles de habilidades inferenciales referenciales, niveles de habilidades inferenciales macroestructurales y, por último, los niveles de habilidades inferenciales lógicas. Para ello, en principio se presentarán los presupuestos teóricos fundamentales y algunas experiencias investigativas sobre los temas en revisión, igualmente se explicará el proceso metodológico para, finalmente, ofrecer los resultados, su análisis y conclusiones, así como las primordiales implicaciones pedagógicas.

Comprensión de lectura e inferencias

La competencia lectora es un constructo complejo, conformado por múltiples componentes, que incorpora una multiplicidad de habilidades nucleares las cuales se pueden agrupar en tres dimensiones: pragmático-textual, léxica y gramatical (Cain et al., 2003). Leer un texto implica procesos de conexión, integración y construcción; entenderlo significa elaborar su significado, producido por mecanismos dinámicos e interactivos entre habilidades cognitivas, volitivas y de control (Cain et al., 2004).

Colocar la comprensión del texto en el centro de un proceso formativo indica la intención de incrementar una serie de habilidades transversales, capaces de garantizar al estudiante la posibilidad de alcanzar la plena autonomía personal y de actuar en un contexto social cada vez más complejo y desafiante (Cardarello y Pintus, 2018). Optar por una habilidad de alto nivel y grado de transferibilidad, en diferentes tareas y disciplinas, requiere la adopción de una metodología de enseñanza eficaz. La mejora de la comprensión de lectura, de hecho, no puede resultar en un aumento en la cantidad de textos que se ofrecen a los lectores, sino en la elaboración de un itinerario formativo, adecuadamente organizado y elaborado, por un lado, para suplir las deficiencias que impiden la comprensión y, por el otro, para perfeccionar los procesos de reelaboración textual (Maltese, Scifo y Pepi, 2019).

Las principales dificultades confrontadas por los lectores, residen en la activación de habilidades cognitivas y metacognitivas que pueden impedir la construcción de una representación semántica global del texto (McNamara, 2017). La comprensión exitosa depende principalmente de estas habilidades mentales y, entre

estas, las inferencias juegan un papel determinante. Hacer inferencias significa establecer esos vínculos implícitos dentro y entre los enunciados. Seguidamente, se coloca al lector en la condición de hacer conexiones entre las diferentes partes del texto, para restablecer la coherencia entre oraciones adyacentes, o para reactivar la conexión entre la oración enfocada y todo cuanto se ha leído anteriormente (Soto et al, 2019).

Se habla de inferencia en el momento en que se inicia un razonamiento deductivo de forma consciente o cuando, inconscientemente, se restaura la coherencia local del texto (Ali et al., 2017). La verificación de la competencia de lectura se enfoca en los siguientes aspectos: localizar e identificar información dentro del texto; reconstruir el significado del texto (local o globalmente); reflexionar sobre el contenido o sobre la forma de texto (local o globalmente) y su valoración. De ello se deduce que la comprensión se identifica con un proceso de construcción/integración entre información textual y conocimiento preexistente en la memoria. Por lo tanto, la investigación didáctica apunta al desarrollo de tales habilidades a partir de modelos existentes (esquemas y guiones) que representan la trama del aprendizaje narrativo (Bayat y Çetinkaya, 2020).

La adquisición de nuevos conocimientos es estrictamente dependiente de lo que el individuo posee en la memoria, identificándose con una actividad de reorganización. Según Gagné (1993), aprender equivale a cambiar la disposición de las diferentes memorias involucradas (laborales, episódicas, semánticas), razón por la cual la construcción de un perfil formativo orientado al desarrollo de competencias transversales, como la comprensión de lectura, deberá prever la planificación de rutas sistemáticas y duraderas, para reforzar los modelos mentales preexistentes.

La inferencia, como se ha señalado, se considera un componente central de la lectura especializada. Aunque los lectores menos hábiles son capaces de procesar inferencias, no generan tantas inferencias como lo hacen los lectores más hábiles. Por lo tanto, es importante para establecer qué factores limitan la realización de inferencias dentro de tales poblaciones. Se puede hacer una inferencia solo cuando se dispone del conocimiento general necesario para hacer esa inferencia (Cain et al., 2003). De hecho, el conocimiento previo relevante para un determinado texto es mejor predictor de la capacidad de los estudiantes para generar inferencias a partir de esos contenidos y elaborarlos, que su capacidad para generar inferencias a partir de ese solo texto, aunque demuestren buena capacidad de comprensión. Las disimilitudes de conocimiento son, consecuentemente, una fuente potencial de diferencias individuales en la generación de inferencias (Cain et al., 2004).

Conocimientos previos e inferencias

Lo anterior se sustenta también en otras importantes investigaciones (Oakhill y Cain, 2012; Bayat y Çetinkaya, 2020). La falta de activación de los conocimientos previos pertinentes y existentes puede ser la causa de una deficiente comprensión de la lectura. Esta falla puede causar problemas particulares con las inferencias que dependen en gran medida de esos conocimientos almacenados en la memoria. Por el contrario, enseñar cómo usar el conocimiento previo en el contexto de inferencias para llenar vacíos, podría mejorar el entendimiento de lo leído, en general. Esta idea fue apoyada

en un estudio experimental que comprendió 16 clases de sexto grado (N = 236) asignadas aleatoriamente a condiciones experimentales o de control. En la condición experimental, la contribución de los estudiantes a las inferencias con textos expositivos, se hizo explícita por medio de modelos gráficos y preguntas exigentes de inferencia. Después de ocho sesiones de 30 minutos, se encontró una derivación de entrenamiento en las habilidades inferenciales de los estudiantes con un efecto de transferencia sustancial y sostenido a una medida estándar de comprensión de lectura. En este estudio no se logró precisar si los efectos estuvieron mediados por la motivación de los estudiantes, la capacidad de decodificación, el vocabulario o el coeficiente intelectual no verbal (Oakhill y Cain, 2012), sino por la profundidad de sus conocimientos previos.

Aunque se remontan a los años setenta, los lineamientos teóricos de la educación de Gagné y Briggs (1974) aún resultan válidos para la perspectiva actual del diseño instruccional con relación a la concepción de las intervenciones de programas de formación que incluyen: estimular la recuperación de conocimientos previos, presentación gradual de la información y su interiorización, el control del nivel de comprensión y revisión de acciones a través de la interacción. Cuanto mayor sea el conocimiento personal del lector, más fácil será el proceso de comprensión. En consecuencia, a los enfoques orientados y conscientes, centrados en estrategias de lectura, se suman enfoques automáticos, centrados en el procesamiento textual.

Del mismo modo, al realizar conexiones de forma espontánea, o inducida de acuerdo con el entorno o, tal vez analógicas, a partir de las relaciones con otras áreas (Pozo, et al., 1991) la reconstrucción de los conocimientos previos se asocia a las nuevas enseñanzas para generar mayor comprensión en la actividad de leer. Adicionalmente, las investigaciones de Hattie (2012) subrayan cómo la implementación de programas basados en intervenciones tendientes a la mejora cognitiva y a la mejora del trabajo colaborativo (enseñanza recíproca), proporcionan un incremento significativo del rendimiento en la comprensión de cualquier texto.

Debe recordarse que, desde el punto de vista etimológico, inferir proviene del latín *inferre* (llevar a) y tiene como significado “deducir algo o sacarlo como conclusión de otra cosa” (DLE), por lo que necesariamente debe recurrirse a esa “otra cosa” que servirá de base para extraer la comprensión, que se encuentra matizada por los conocimientos previos. Por su parte, Gordillo y Flórez (2009) señalan que la inferencia implica realizar deducciones lógicas y suposiciones a partir de información implícita incluida en el texto. A su vez, Cassany et al. (2008) indican que “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto” (p. 550). Así, la inferencia es el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares del conocimiento humano (León, 2003; Pinzás, 2006). Estas definiciones coinciden en que inferir es identificar ideas implícitas en el texto, ir más allá de lo literal, lo que implica la capacidad de deducir información nueva a partir de la información que se presenta.

De igual modo, Kamagi (2020) define las habilidades inferenciales como la comprensión de mensajes que se inician implícitamente en el texto leído, o mensajes que no están declarados, sino implícitos, mientras que Ripoll (2015, p. 108) las define como “la formación de una conclusión a partir de la información disponible”. Puede afirmarse, en síntesis, que la inferencia es un proceso mediante el cual los lectores

utilizan pistas para recopilar información. Hacer inferencias implica ser capaz de leer entre líneas, para llegar a la información de manera lógica y convertir la lectura en un aprendizaje significativo.

Los distintos tipos de inferencias

Es importante destacar que una clasificación de los distintos tipos de inferencia permite llevar a cabo, de manera apropiada, la evaluación y seguimiento del desarrollo de las habilidades de comprensión del alumnado, así como la programación de actividades que conduzcan a la mejora de la comprensión lectora (Ripoll, 2015). Para esta investigación se trabajó con el planteamiento teórico de Cisneros et al. (2013), quienes expresan que la capacidad inferencial es un proceso mental mediante el cual el lector no solo se limita a la decodificación de signos, semas, frases, oraciones y textos, sino que logra de manera más activa completar y concluir la información que el texto ofrece tras las líneas.

Los tipos de inferencias analizados, siguiendo a Cisneros et al., (2013) se clasifican en enunciativas, léxicas, referenciales, macroestructurales y lógicas, las cuales, en este trabajo de investigación, serán consideradas como dimensiones: Las inferencias enunciativas son las que “indagan la identificación y análisis de las relacionales discursivas entre enunciador, enunciatario, enunciado” (p. 42), por lo que se constituye en un paso primordial de identificación. Las inferencias léxicas permiten al lector relacionar formas con significados, establecer relaciones o cadenas semánticas y están vinculadas con lo que debe conocer el lector para poder utilizar las palabras con propiedad. Las inferencias referenciales permiten relacionar las ideas viejas con las nuevas, haciendo posible una progresión temática. Las inferencias macroestructurales “indagan por la selección y jerarquización de ideas al interior del texto, ubicado en el nivel de las macro proposiciones manifestadas en los procesos inferenciales de redacción de ideas principales, titulación y ubicación de palabras clave” (Cisneros et al., 2013, p. 42). Finalmente, las inferencias lógicas permiten deducir relaciones de causas y efectos en conexión con las superestructuras discursivas.

Como parte de los antecedentes relacionados con la variable de habilidades inferenciales, es de interés reseñar que Antonio et al. (2020) señalan que existen diferencias significativas de estas habilidades entre los estudiantes de desempeño alto y bajo. Por su parte Gallego et al. (2019) demostraron que a medida que los estudiantes avanzan de curso escolar, sus niveles de comprensión de lectura (literal, inferencial y crítico) se empobrecen como efecto de una progresión inadecuada. Como parte de las actividades dirigidas a superar dichas dificultades, Lizarazú (2018) plantea la mejora de la comprensión inferencial a mediante el uso de historietas.

En cuanto a las investigaciones experimentales, la aplicación de programas basados en un conjunto de estrategias didácticas en el grupo experimental, determina mejoras en los niveles de lectura, en especial en la comprensión inferencial (Castrillón et al., 2020; Torres et al., 2020). De igual modo, se demostró que existe correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el nivel inferencial (Contreras et al., 2021). Por el contrario, la carencia de dichas habilidades inferenciales puede generar

problemas en la comprensión de la lectura, la cual es fundamental para la adquisición del conocimiento (Cisneros et al., 2013).

Al respecto, hacia finales del siglo XX algunos estudios mostraron (Cain y Oakhill, 1999; Graesser et al., 1994) la necesidad de revisar las derivaciones de la lectura y de las inferencias en los procesos de avances cognoscitivos de los jóvenes. Especialmente, es interesante destacar un trabajo de Yuill y Oakhill (1988) en donde se observó que los alumnos de secundaria de ambos sexos con problemas de comprensión, se diferencian de aquellos con buenas capacidades comprensivas, de la misma edad y capacidad de decodificación, principalmente en su incompetencia para hacer inferencias de alto nivel, a pesar de recordar adecuadamente el texto. El impacto del entrenamiento de conciencia de inferencia en la comprensión de lectura fue comparado con los efectos de otros dos tratamientos.

A los alumnos entrenados en inferencia se les instruyó durante cuatro semanas para que hicieran inferencias únicamente a partir de la información incluida en un texto, para que generaran preguntas. Otros grupos fueron entrenados en decodificación rápida o en ejercicios de comprensión estándar. Aquellos que eran menos hábiles en comprensión y que recibieron entrenamiento de inferencia mejoraron significativamente más que los que recibieron práctica de decodificación, y ligeramente, pero no significativamente, más que los que recibieron ejercicios de comprensión. Quienes eran más hábiles en la comprensión mostraron poca mejoría independientemente de la condición del tratamiento (Yuill y Oakhill, 1988).

En otra investigación, llevada a cabo en los Estados Unidos de Norteamérica (Cromley y Azevedo, 2007), se evidenció que una proporción significativa de estudiantes de secundaria presentan dificultades con la comprensión de la lectura. Los modelos teóricos de comprensión de lectura podrían ayudar a los investigadores a comprender estas dificultades, ya que pueden señalar las variables que contribuyen más a la comprensión. Sobre la base de una extensa revisión de la literatura, los autores de esa investigación crearon un nuevo modelo de comprensión de lectura denominado modelo de mediación directa e inferencial (DIME). El modelo plantea la hipótesis de que las relaciones entre el conocimiento previo, las inferencias, las estrategias de comprensión de lectura, el vocabulario y la lectura de palabras resultan en efectos directos y mediados de estos cinco predictores sobre la comprensión. Los autores probaron el ajuste del modelo y tres variaciones del modelo con datos de 175 estudiantes de noveno grado. El modelo DIME contribuyó con un resultado de 66% de la variación en comprensión. El vocabulario y los conocimientos previos hicieron las mayores contribuciones a la comprensión, seguidos por la inferencia, la lectura de palabras y las estrategias. Los análisis de los participantes con puntajes por debajo del percentil 30 en comprensión mostraron que estos estudiantes tenían puntajes bajos en todas las medidas. A partir de esta intervención, Cromley y Azevedo (2007) sugieren que las intervenciones de vocabulario y conocimiento previo podrían ser la mejor manera de comenzar a mejorar la comprensión de lectura académica de estudiantes como los de la muestra estudiada.

Con base en la revisión de los estudios previos y los planteamientos conceptuales, se aspira que los resultados ofrecidos en esta investigación contribuyan a

que tanto los directivos como los docentes puedan tomar decisiones más efectivas, que permitan mejorar las habilidades inferenciales de los estudiantes a su cargo. Según se ha expuesto, la comprensión inferencial ayuda a encontrar secuencias lógicas en las lecturas y a recuperar con mayor efectividad la información que se presenta en ellas. Se espera, asimismo, que este trabajo sirva de motivación a otros investigadores, a fin de continuar los estudios sobre el tema, tomando en consideración la metodología y el instrumento aquí aplicados.

Método

El presente trabajo se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, tipo de investigación básica y diseño descriptivo comparativo. El tipo de muestreo utilizado fue el no probabilístico, de tipo intencional, por cuanto los elementos no fueron seleccionados por probabilidades, sino por criterio del investigador (Arispe et al., 2020). La muestra estuvo constituida por 104 estudiantes del cuarto grado de educación secundaria, de los cuales 42 pertenecen al sexo femenino y 62 al masculino, inscritos en una institución educativa pública del distrito de Lima, en Perú.

El instrumento utilizado fue la prueba de habilidades inferenciales constituida por 5 dimensiones, 13 indicadores y 25 ítems, con respuestas dicotómicas. Debido a la pandemia del COVID 19, las clases en el Perú todavía son remotas, por lo tanto, tras haber obtenido la autorización del Director de la Institución Educativa, se realizó la aplicación del instrumento por medio de una sesión sincrónica por *Zoom*, a través de la cual se proporcionaron las indicaciones a los encuestados y luego se entregó el enlace del formulario de Google. Para el análisis de los datos, en primer término, se aplicó la estadística descriptiva, por medio de la cual se recolectaron, organizaron, analizaron e interpretaron las variables de interés para el investigador (Matos et al, 2020), representadas por la variable de habilidades inferenciales y sus cinco dimensiones. Asimismo, se utilizó la estadística inferencial, aplicándose la prueba de normalidad por medio del estadístico de Kolmogorov-Smirnov, debido a que la muestra era mayor de 50. El resultado fue 0,000 menor que 0,005, por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula y se concluyó que los datos eran anormales; en consecuencia, se empleó la prueba no paramétrica U Man de Whitney para dos grupos independientes (Flores et al, 2017), la cual permitió la comprobación de las hipótesis de la investigación. El procesamiento de los datos se efectuó por medio del programa estadístico SPSS versión 25.0 y la hoja de cálculo Excel.

Previo a la intervención pedagógica y al procesamiento de los resultados, a partir de los objetivos, se procedió a establecer como hipótesis nula que todos los jóvenes de las mismas edades infieren de manera semejante, independientemente de su sexo; como hipótesis alterna se estableció que podrían existir diferencias entre la capacidad de inferir entre varones y hembras.

El instrumento denominado “Prueba de habilidades inferenciales para estudiantes de secundaria” fue validado por tres expertos en pedagogía y lingüística antes de ser aplicado y con las sugerencias aportadas por dichos expertos se llegó a la construcción de su versión final con los siguientes apartados:

- (a) un encabezado con instrucciones y el espacio para colocar edad y sexo;

(b) tres textos de una cuartilla cada uno: el de Eduardo Galeano, cuyo título es 1778, Filadelfia: Si él hubiera nacido mujer, con una pregunta de relación de ideas adicionada a la selección y seis preguntas de selección simple; el segundo, denominado La vida de los jóvenes en las redes sociales, de M. Celis con siete preguntas de selección combinadas con interrogantes y completación; y el tercero, una nota autobiográfica escrita por Pedro Suarez Vertiz con cinco preguntas de selección.

(c) una historieta de Mafalda (con texto e imagen) (Figura 1), con seis preguntas de selección.

Figura 1



Fuente: Historieta de Quino.

Cabe destacar que los jóvenes tuvieron el tiempo adecuado para revisar el instrumento y poder responder con sosiego y hasta realizar correcciones en sus apreciaciones. Una de las actividades más comentadas fue la interpretación de la imagen que incentivó a continuar en trabajos de esta naturaleza y a fomentar la continuidad en acciones similares por parte de los estudiantes. Con esta actividad se pudo notar con mucha claridad los procesos de habilidad inferencial en medio de una lectura de imagen y lectura de texto, lo que activa otras funciones cognoscitivas de comprensión inferencial.

Igualmente, se realizó la operacionalización de la variable que se muestra en la tabla 1:

Tabla 1

Operacionalización de la variable habilidades inferenciales

Dimensión	Indicador	Ítems	Escala y valores	Niveles y Rango por Dimensiones	Niveles y Rango General
ENUNCIATIVAS	Infiere las características y cualidades de los personajes, animales, objetos, lugares o situaciones.	21, 19	Escala de intervalo 0= incorrecto 1= correcto	0-2=En Inicio	0-10=En Inicio
	Infiere el propósito comunicativo del autor.	13, 23		3-4=En Proceso	
	Infiere el destinatario del texto leído	6		5- 5.9= Logro Previsto	
	Infiere la tipología textual del texto	8, 25		6- 7= Logro Destacado	
LÉXICAS	Infiere el significado de expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido	14, 17	0-1=En Inicio	11-15=En Proceso	
	contextualizar o descubrir el significado desconocido de una palabra	1, 7	2-2.9=En Proceso	16-20= Logro Previsto	
REFERENCIALES	Relaciona saberes previos con los nuevos para inferir respuestas	22, 12, 18	3- 3.9= Logro Previsto	21- 25= Logro Destacado	
			4-4.9= Logro Destacado		
			0-1=En Inicio		

	Infiere la progresión temática del texto	15		2-2.9=En Proceso 3- 3.9= Logro Previsto 4-4.9= Logro Destacado
MACRO-ESTRUCTURALES	Infiere el tema del texto.	4, 10		0-2=En Inicio
	Jerarquiza las ideas de un texto	11, 16		3-4=En Proceso
	Inferir títulos de textos o párrafos	2, 20		5- 5.9= Logro Previsto 6-6.9= Logro Destacado
LÓGICA	Infiere relaciones de causa	3, 9		0-1=En Inicio
	Infiere relaciones de efecto	5, 24		2-2.9=En Proceso 3- 3.9= Logro Previsto 4-4.9= Logro Destacado

Resultados

Por lo que se refiere a las habilidades inferenciales, en la tabla 2 se observa que el 12,5% de estudiantes que integran la muestra se ubicó en el nivel inicio, el 77,9%, en el nivel proceso y solo el 9,6% en el nivel logrado. De manera general, los estudiantes están en proceso de adquirir las competencias inferenciales. Por otro lado, en función del sexo, se observa que las estudiantes del sexo femenino se ubicaron en el nivel logrado, con 7,7%, mientras que los del sexo masculino representan el 1,9%. Por otra parte, en el nivel de inicio y proceso (11,5% y 46,12%) los varones superaron en porcentaje a las mujeres (1,0% y 31,7%). Esto significa que las hembras presentaron mayor comprensión inferencial que los varones, es decir ellas infieren en mayor grado la información implícita del texto leído y analizado.

Tabla 2

Niveles de habilidades inferenciales en función del sexo en el grupo de estudiantes de educación secundaria

		HABILIDADES INFERENCIALES			Total	
		INICIO	PROCESO	LOGRADO		
Sexo	Femenino	Recuento	1	33	8	42
		% del total	1,0%	31,7%	7,7%	40,4%
	Masculino	Recuento	12	48	2	62
		% del total	11,5%	46,2%	1,9%	59,6%
Total		Recuento	13	81	10	104
		% del total	12,5%	77,9%	9,6%	100,0%

Con respecto a las habilidades enunciativas, es decir a la capacidad de inferir características y cualidades de personajes, animales, objetos, lugares o situaciones, deducir el propósito comunicativo del autor, el destinatario del texto y la tipología textual, la tabla 3 muestra que en el nivel inicio se halló mayor cantidad de estudiantes del sexo masculino a diferencia del femenino, es decir que el 20,2% de los varones estaban empezando a adquirir estas habilidades. En el nivel de proceso, en cambio, la diferencia es de 0,9% a favor del sexo femenino. En el caso del nivel logrado se ubicó un 5,8% de estudiantes varones y solo un 2,9% de estudiantes hembras.

Tabla 3

Niveles de habilidades enunciativas en función del sexo en estudiantes de educación secundaria

		ENUNCIATIVAS			Total	
		INICIO	PROCESO	LOGRADO		
Sexo	Femenino	Recuento	3	36	3	42
		% del total	2,9%	34,6%	2,9%	40,4%
	Masculino	Recuento	21	35	6	62
		% del total	20,2%	33,7%	5,8%	59,6%
Total		Recuento	24	71	9	104
		% del total	23,1%	68,3%	8,7%	100,0%

Con relación a las habilidades léxicas, en la tabla 4 se aprecia mayor proporción de varones en el nivel de inicio, con 16,3%, así como en proceso, con 42,3%, a diferencia de las hembras, quienes arrojaron valores de 4,8% y 30,8%, lo que indica que los primeros encontraron mayores dificultades para inferir el significado de expresiones y frases con sentido figurado y doble sentido, así como para descubrir el significado de una palabra en el contexto. Por otro lado, hay mayor proporción de hembras en el nivel de logro, con 4,8%, a diferencia de los varones que alcanzaron solo un 1%, de donde se desprende que las mujeres demostraron mayor desarrollo de sus habilidades léxicas, en comparación de los hombres.

Tabla 4

Niveles de habilidades léxicas en función del sexo en estudiantes de educación secundaria

			LÉXICAS			Total
			INICIO	PROCESO	LOGRADO	
Sexo	Femenino	Recuento	5	32	5	42
		% del total	4,8%	30,8%	4,8%	40,4%
	Masculino	Recuento	17	44	1	62
		% del total	16,3%	42,3%	1,0%	59,6%
Total	Recuento	22	76	6	104	
	% del total	21,2%	73,1%	5,8%	100,0%	

En lo tocante a las habilidades referenciales, en la tabla 5 se observa mayor porcentaje de estudiantes varones en los niveles de inicio y proceso, con 27,9% y 31,7% respectivamente, en comparación con las mujeres quienes se ubicaron con un 3,8% y 35,6%. Estos resultados revelan que los primeros están en camino de relacionar saberes previos con los nuevos para inferir respuestas, así como deducir progresiones temáticas en el texto. En el nivel logrado, solo una estudiante del sexo femenino logró responder las preguntas referidas a esta habilidad, mientras que ningún varón lo hizo.

Tabla 5

Niveles de habilidades referenciales en función del sexo en estudiantes de educación secundaria

			REFERENCIALES			Total
			INICIO	PROCESO	LOGRADO	
Sexo	Femenino	Recuento	4	37	1	42
		% del total	3,8%	35,6%	1,0%	40,4%
	Masculino	Recuento	29	33	0	62
		% del total	27,9%	31,7%	0,0%	59,6%
Total	Recuento	33	70	1	104	
	% del total	31,7%	67,3%	1,0%	100,0%	

En la tabla 6 se muestran los resultados con respecto a las habilidades macroestructurales. Se aprecia que en el nivel de inicio los varones representan un 28,8% mientras que las mujeres registran un 6,7%. Este resultado evidencia que los

primeros presentan dificultades para inferir el tema del texto, las ideas centrales, los títulos de textos o párrafos, así como para jerarquizar las ideas de un texto. Por otra parte, en los niveles proceso y logrado, la diferencia entre los varones y mujeres es de 3,9% para el primer nivel y de 0,9% para el segundo. En consecuencia, las mujeres demostraron mayor desarrollo de sus habilidades macroestructurales en comparación de los varones.

Tabla 6

Niveles de habilidades macroestructurales en función al sexo en estudiantes de educación secundaria

		MACROESTRUCTURALES			Total	
		INICIO	PROCESO	LOGRADO		
Sexo	Femenino	Recuento	7	32	3	42
		% del total	6,7%	30,8%	2,9%	40,4%
	Masculino	Recuento	30	28	4	62
		% del total	28,8%	26,9%	3,8%	59,6%
Total		Recuento	37	60	7	104
		% del total	35,6%	57,7%	6,7%	100,0%

Con respecto a las habilidades lógicas, en la tabla 7 se observa mayor proporción de estudiantes varones en el nivel de inicio y proceso con un 11,5% y 43,3%, mientras que las estudiantes mujeres tuvieron menor porcentaje en ambos niveles, con valores de 1,0% y 34,6% respectivamente, lo que denota que los primeros están en camino de lograr la habilidad de inferir relaciones de causa y efecto en textos, situaciones y hechos. En el nivel logrado, tanto las mujeres como los varones se encuentran con un mismo porcentaje de 4,8%. En consecuencia, las mujeres demostraron mayor desarrollo de sus habilidades lógicas en comparación con los varones.

Tabla 7

Niveles de habilidades lógicas en función del sexo en estudiantes de educación secundaria

		LÓGICAS			Total	
		INICIO	PROCESO	LOGRADO		
Sexo	Femenino	Recuento	1	36	5	42
		% del total	1,0%	34,6%	4,8%	40,4%
	Masculino	Recuento	12	45	5	62
		% del total	11,5%	43,3%	4,8%	59,6%
Total		Recuento	13	81	10	104
		% del total	12,5%	77,9%	9,6%	100,0%

Por lo que se refiere al análisis inferencial, después de haber aplicado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, los resultados demostraron que los niveles de significancia, tanto en las habilidades inferenciales como en sus dimensiones enunciativas, léxicas, referenciales, macroestructurales y lógicas, son menores a 0,05, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. En consecuencia, se concluye que existen diferencias significativas en las habilidades

inferenciales y en sus diferentes dimensiones, según el sexo de los estudiantes seleccionados para este estudio (ver tabla 8).

Tabla 8

Nivel de significancia en habilidades inferenciales en estudiantes del nivel secundario en función al sexo

	Habilidades inferenciales	Enunciativas	Léxicas	Referenciales	Macro-estructurales	Lógicas
U de Mann-Whitney	922,000	1009,500	1006,000	800,500	911,000	1058,500
W de Wilcoxon	2875,000	2962,500	2959,000	2753,500	2864,000	3011,500
Z	-3,475	-2,369	-2,531	-4,080	-2,966	-2,227
Sig. asintótica (bilateral)	,001	,018	,011	,000	,003	,026

a. Variable de agrupación: Sexo

Discusión

Con relación al objetivo general de la investigación, en la tabla 2 se observa que las mujeres muestran mejor nivel de comprensión inferencial que los varones; similar resultado reportan Ali et al. (2017) quienes al evaluar las habilidades de comprensión de lectura, encontraron que las mujeres obtuvieron mayor puntaje en la comprensión inferencial, en comparación con los estudiantes de sexo masculino, con índice de 42,4% de respuestas satisfactorias, mientras que los varones arrojaron un valor de 40,8%. En otra investigación, Soto et al. (2019) determinaron que los estudiantes que tienen altas habilidades inferenciales también poseen un mayor conocimiento metacognitivo autoinformado, específicamente en conocimientos relacionados con la evaluación. Estos lectores pueden reparar eficientemente sus representaciones mentales de un texto y exhibir una mayor precisión de metacompreensión en su nivel inferencial de comprensión. El desarrollo de estas habilidades le permitirá al lector comprender mejor mientras lee y tener una mejor habilidad regulatoria que le permita tomar decisiones y hacer frente a los diferentes retos de la vida.

En cuanto a los resultados generales sobre habilidades inferenciales, en la misma tabla 2 se observa que el 12,5% de los estudiantes se encuentra en el nivel inicio, el 77,9% en proceso y solo el 9,6% en logrado. Estos resultados concuerdan con los índices reportados en el trabajo de García y Mogollón (2020), quienes indicaron que antes de la aplicación de un programa para la mejora de la comprensión de la lectura, solo el 23,3% de los estudiantes acertó las respuestas a las preguntas sobre habilidades inferenciales y un 76,7% tuvo desaciertos en la evaluación, demostrando dificultad para inferir información implícita; sin embargo, señalan dichos autores que la aplicación de un conjunto de estrategias debidamente planificadas, logra la mejora de estas habilidades. Estos resultados deben motivar a los docentes a trabajar estas habilidades en todas las sesiones de aprendizaje, puesto que para comprender el sentido del texto es fundamental inferir y elaborar conclusiones del material leído.

Respecto a las habilidades enunciativas, en la tabla 3 se observa que las mujeres presentaron mejores habilidades léxicas que los varones. Estas habilidades enunciativas

son básicas para la comprensión del texto, como lo demostraron Bárcenas et al. (2019), en un estudio de investigación acción, con el que se comprobó la mejora de la comprensión inferencial al aplicar estrategias didácticas mediadas por las tecnologías de la información y comunicación (TIC). En este caso, los sujetos de estudio pasaron del nivel bajo al medio, lograron interpretar y realizar reflexiones a partir del uso de conocimiento extra-textual, reconociendo el tema de un texto y la intencionalidad del autor, así como relacionar el texto con los conocimientos sobre géneros o tipos textuales, corroborándose que los programas basados en el uso de la tecnología permiten la mejora de las habilidades inferenciales.

En lo atinente a las habilidades macroestructurales, las mujeres demostraron mayor desarrollo de estas habilidades en comparación con los varones, tal como se registró en la tabla 6. Del mismo modo, García et al. (2018), al medir el nivel de comprensión de lectura de 91 estudiantes colombianos del noveno grado de educación básica, demostraron que los participantes tenían dificultad para construir significados y establecer la relación entre las ideas, incluyendo información implícita, al realizar procesos de análisis, síntesis, inducción y deducción. Estas aptitudes son capitales para comprender la intención comunicativa del texto, por lo que esta debilidad ofrece una oportunidad de primer orden para trabajar los procesos de inferencia a través de la aplicación de estrategias de comprensión de lectura.

En cuanto a las habilidades lógicas, como se anotó en la tabla 7 las mujeres presentaron mayor puntaje que los varones. Análogos resultados obtuvieron Ali et al. (2017) luego de aplicar su instrumento sobre comprensión de lectura, con el cual determinaron que solo el 27.50% de varones logró resolver situaciones de causa y efecto, mientras que las mujeres obtuvieron un valor de 37,50%. Estos resultados constituyen una motivación para trabajar de manera sencilla las relaciones de causa y efecto, con diagramas, organizadores visuales, etc., con la certeza de que el desarrollo de estas habilidades permitirá a los estudiantes tomar conciencia de los problemas, así como tomar decisiones en diferentes contextos.

Con respecto al análisis inferencial desarrollado en esta investigación, los resultados expuestos en la tabla 8 permiten concluir que existen diferencias significativas en las habilidades inferenciales en general y en sus diferentes dimensiones, de acuerdo con el sexo de los estudiantes que formaron parte del estudio. Los mismos resultados se reportan en el trabajo de Fuentes y Renobell (2020), quienes analizaron los resultados de las evaluaciones de PISA y PILRS (Progreso en el Estudio Internacional de Competencia Lectora) en estudiantes españoles, y encontraron que las alumnas tienen una mejor comprensión lectora que los alumnos. Para estos investigadores tal diferencia está marcada por factores contextuales, sociales y culturales.

Con relación a estos aspectos, Sicilia y Simancas (2018) consideran que un sistema educativo es equitativo cuando ofrece igualdad de oportunidades a todos los estudiantes para acceder a una educación de calidad, donde el rendimiento académico se valore en función del logro de competencias y no del contexto cultural, social, económico y familiar. Lo que se desea en el sistema educativo es la equidad entre ambos sexos, para lo cual serán necesarias nuevas políticas educativas, que partan de la realidad de los estudiantes.

Del mismo modo, Juliá (2016), a partir de los resultados de la evaluación PISA, pondera en qué medida la brecha de género existente en las puntuaciones de comprensión lectora está condicionada por los diferentes contextos escolares y los niveles de igualdad de género de cada país. Este autor concluye que la composición social de la escuela y el comportamiento de sus integrantes tienen una influencia significativa en la brecha de género, la cual aumenta cuando empeora el clima escolar y cuanto menor es el nivel educativo de los padres. Sin duda, el trabajo colaborativo y cooperativo de la escuela, la familia y la sociedad resulta primordial para el logro de las competencias lectoras.

Respecto a las diferencias de género referidas a las habilidades inferenciales, puede citarse otro estudio, efectuado en Australia (Lietz, 2006), en el cual se realizó un metaanálisis utilizando modelos lineales jerárquicos (HLM), para abordar las preguntas sobre el alcance de las diferencias de género en la lectura, ya sea que estas diferencias se aplicaran o no de manera similar en los países de habla inglesa y no inglesa y disminuyan con la edad. Las alumnas de secundaria se desempeñaron 0,19 unidades de desviación estándar por encima de sus compañeros masculinos, independientemente de la edad, el idioma de instrucción y si los tamaños del efecto se basaron en diferencias de medias o coeficientes de correlación. Sin embargo, surgieron diferencias entre los programas de evaluación, con estudios australianos recientes, la Evaluación Nacional de Estudios de Progreso Educativo (NAEP) y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) que informaron mayores diferencias de género.

Igualmente, en una investigación realizada en México se señala que

los resultados obtenidos sólo muestran diferencias estadísticamente significativas en el nivel de auto-eficacia lectora en función del género en los alumnos de 4° de Educación Secundaria, siendo significativamente mayor en chicas que en chicos. En el resto de los cursos, si bien manifiestan una tendencia a un mayor nivel de auto-eficacia lectora en las niñas en relación a los niños, las diferencias no alcanzan una significatividad estadística (Olivares y Fidalgo, 2013, p. 513).

Notablemente, diversas investigaciones indican que las alumnas superan consistentemente a sus compañeros varones en las pruebas de comprensión de lectura, aunque la razón de esto no está clara, para muchos investigadores a partir de la exploración del contexto, de las diferencias socioculturales y de los adiestramientos educativos de género. Se han señalado como posibles causas de tales diferencias, aspectos relacionados con factores conductuales y motivacionales, diferencias en habilidades cognitivas, diferencias en la activación cerebral durante la lectura y diferencias en estrategias de lectura y estilos de aprendizaje (Logan y Johnson, 2010).

Conclusiones

En síntesis, puede decirse que la comprensión del texto requiere una constante reelaboración de la información, con base en el conocimiento que posee el lector. Como lo señalan alguno de los estudios teóricos citados, ningún texto explícito presenta toda la explicación necesaria para llenar las lagunas conceptuales, de manera que las inferencias contribuyen a reconstruir una representación semántica de lo que se lee. Esta representación relaciona tres factores: el lector, el tipo de texto y la tarea requerida. En otras palabras, los procesos tanto automáticos como conscientes involucrados en la

comprensión de lectura, demandan el conocimiento general previo, la integración de la información según los principios de cohesión y coherencia textual y la generación de micro y macroestructuras.

Según informan la exégesis de los estudios y la experiencia aquí reportada, entre los diferentes modelos que han intentado explicar la comprensión de forma procesual, resalta la capacidad del lector para hacer una selección de la información más destacada, a fin de combinarla con la previamente procesada, dando como resultado una representación coherente. Para que el texto se entienda, resulta esencial el papel que juegan la memoria de trabajo y las diferentes componentes cognitivas, cada una destinada a llevar a cabo una tarea específica.

En la presente investigación se determinó que, en el grupo de sujetos estudiados, existen diferencias significativas en la variable de habilidades inferenciales y sus respectivas dimensiones, según el sexo de los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública peruana. Dichas diferencias se fundamentan en los resultados estadísticos que arrojan puntajes disímiles entre ambos sexos y evidencian que las mujeres tienen mejor comprensión inferencial que los varones. Si bien es cierto que existen múltiples factores sociales, políticos, educativos, familiares, económicos, etc., que pueden incidir en estas diferencias, la labor de las autoridades educativas debe encaminarse a desarrollar políticas, proyectos y programas que respondan a la realidad, necesidad e intereses de los alumnos.

Igualmente, la mejora de las habilidades inferenciales de los estudiantes demanda la capacitación y formación de los docentes en las prácticas lectoras (Ríos y Espinoza, 2019); solo de esa manera se puede asegurar la aplicación de estrategias, herramientas y técnicas adecuadas, contextualizadas y enfocadas en la mejora de la comprensión inferencial. Los talleres de habilidades inferenciales se deben aplicar desde el nivel inicial hasta los niveles superiores del sistema educativo, con las adaptaciones a que hubiere lugar según el grado de complejidad de los estudios.

El objetivo fundamental es que el estudiante comprenda el texto, se apropie de la información y sea capaz de utilizarla en los diferentes contextos en los que se desenvuelve. Es importante recalcar que la capacidad de inferencia se considera imprescindible para el procesamiento del discurso y se ha demostrado que es importante en todos los modelos de comprensión de lectura. Los hallazgos también sugieren que la instrucción proporcionada en grupos pequeños, es beneficiosa para aumentar la comprensión inferencial del texto por parte de los estudiantes (Elleman, 2017).

Así mismo, se recomienda que los directores y coordinadores motiven y apoyen a su personal docente para desarrollar investigaciones experimentales encaminadas a la mejora de la comprensión inferencial, a la vez que, a compartir los logros alcanzados, a fin de que puedan ser aplicados en otros contextos.

Por último, cabe subrayar que el logro de los objetivos de esta investigación también fue posible gracias al permiso otorgado por las autoridades de la institución educativa en la que se realizó el estudio. Como se señaló, la circunstancia representada por la pandemia del COVID 19 obligó a la aplicación del instrumento en una sesión sincrónica por Internet, utilizando el formulario de Google. Conocer las dificultades en la comprensión inferencial de los estudiantes, se convierte en un punto de partida para

tomar decisiones sobre la aplicación de técnicas, programas y estrategias que mejoren estas capacidades.

Implicaciones pedagógicas

Entre los procesos y estructuras de inclusión y exclusión, para que todos puedan participar en la sociedad del conocimiento, debemos destacar la importancia de los procesos de alfabetización, lectura y escritura. Ello supone igualdad de oportunidades para todos y acceso y participación en una sociedad de la información o del conocimiento. Para lograr una auténtica inclusión escolar, la escuela debe permitir que todos los alumnos, sin exclusiones de ningún tipo, adquieran habilidades comunicativas y culturales. La competencia lectora es una de las primeras competencias, clave para el aprendizaje permanente (EU, 2006).

Este aprendizaje requiere de la capacidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones, tanto de forma oral como escrita (EU, 2006). El significado atribuido a la expresión competencia de lectura se define de diversas formas e implica distintas connotaciones. Por ejemplo, el Programa PISA (Program for International Student Assessment) señala que la competencia lectora implica comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de lograr las propias metas, desarrollar el propio conocimiento y potencial y participar en la sociedad (PISA, 2006). Especifica el mismo Programa, que la competencia lectora es la capacidad de comprender y utilizar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y valoradas por el individuo.

Los lectores pueden construir el significado de los textos en una variedad de formas: leen para aprender, para participar en comunidades de lectores en la escuela y en la vida cotidiana y también para divertirse (Mullis et al., 2017). En ambos marcos, la competencia de lectura se considera una habilidad cardinal de cada individuo para ser parte de una sociedad soportada sobre el conocimiento y en la preparación para la ciudadanía democrática. Es, entonces, que cobra mayor relevancia la responsabilidad de condicionar a todos los individuos para desarrollar procesos de destrezas inferenciales.

De hecho, habilidades como leer y escribir en un mundo complejo y sofisticado son cada vez más necesarias para formar ciudadanos responsables. Obviamente, se puede acceder a mucha información a través de los nuevos medios (internet, aplicaciones, foros, redes sociales, etc.), pero el pensamiento profundo siempre está garantizado por unas sólidas habilidades de comprensión de lectura. Para comprender el patrimonio cultural, reflexionar y poder discutir y debatir, la capacidad de procesar correctamente textos escritos sigue siendo una habilidad fundamental e insustituible.

Referencias

- Ali, A., Javed, M. y Shabbir, G. (2017). Assessing ESL Students' Literal, Reorganization and Inferential Reading Comprehension Abilities. *The Journal of Educational Research*, 20(2), 42-53. http://jer.iub.edu.pk/journals/JER-Vol-20.No-2/4_Assessing_ESL_Students%E2%80%99_Literal,_Reorganization_and_Inferential_Reading_Comprehension_Abilities.pdf

- Álvarez, M., Menacho, I., Esquiagola, E. y Camarena, J. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria de Lima, Perú. *INNOVA Research Journal*, 5(3.2), 97–110. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1551>.
- Antonio, A., Acle, G. y Reyes, N. (2020). Habilidades de nivel inferencial y crítico en alumnos de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e12.2364>.
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L. y Arellano, C. (2020) *La investigación científica: una aproximación para los estudios de posgrado*. Universidad Internacional del Ecuador.
- Bárceñas, M., Mercado, P y Carrascal, N. (2019). Mediaciones Tecnológicas para el desarrollo de la competencia semántica comunicativa- lectura inferencial en básica primaria. *Assensus*, 4(6), 26–42. <https://doi.org/10.21897/assensus.1723>.
- Bayat, N. y Çetinkaya, G. (2020). The Relationship Between Inference Skills and Reading Comprehension. *Education and Science Early Release*, 1-14. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/35175/%C3%87%C4%B1kar%C4%B1m%20becerisi%20eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Cain, K. y Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11, 489-503. <https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>
- Cain, K., Oakhill, J. y Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>.
- Cain, K., Oakhill, J. y Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30, 681-694. DOI: 10.1017/S0305000903005713.
- Cardarello, R. y Pintus, A. (2018). Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto “tra pari”. *Italian Journal of Educational Research*, 21, 189-204. <https://iris.unimore.it/handle/11380/1175136>.
- Cardona, A. y Bejas, M. (2020). La comprensión lectora en la Educación Básica Secundaria y su planificación educativa. *Revista Peruana de Educación*, 1(2), 103–115. <https://doi.org/10.33996/repe.v1i2.28>.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua* (13a. ed.). Graó.
- Castrillón, E., Morillo, S. y Restrepo, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203–231. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2013) *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Ecoe Ediciones. <https://media.utp.edu.co/referencias->

[bibliograficas/uploads/referencias/libro/libro-alfabetiz-definitivopdf-J1S9E-libro.pdf](#).

- Contreras, N., Chachi, M., Ibarguen, F., Raggio, G., Menacho, I. y Álvarez, M. (2021). Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de educación básica regular del Perú. *South Florida Journal of Development*, 2(2). <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-099>.
- Cromley, J. y Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325. <https://psycnet.apa.org/buy/2007-06672-007>.
- Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761-781. <https://doi.org/10.1037/edu0000180>.
- EU. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, *EUR-Lex*, 394, 10-18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Flores, E., Miranda, M. y Villasís, M. (2017) El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. Estadística inferencial. *Revista Alergia México*. 64(3), 364-370. <https://doi.org/10.29262/ram.v64i3.304>.
- Fuentes, S. y Renobell, V. (2020). El papel del sexo en comprensión lectora. Evidencias desde PISA y PIRLS. *Revista de Investigación En Educación*, 18(2), 99-117. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i2.2837>.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Pergamon Press.
- Gagné, R. M. y Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*. Holt, Rinehart & Winston.
- Gallego, J., Figueroa, S. y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208. <https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>.
- García, M. y Mogollón, M. (2020). Gamificación con procesos cognitivos para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de octavo grado. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 127-142. <https://doi.org/10.25214/27114406.997>.
- García, M., Arévalo, M. y Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 151. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n32.2018.8126>.
- González, L y Machado, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palabra: Palabra que obra*, 21(1), 80-95. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3488>.
-

- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 1(53), 95–107. <https://doi.org/10.19052/ap.1048>.
- Graesser, A. C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Juliá, A. (2016). Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 41-57. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.156.41>.
- Kamagi, S. (2020). A Study on Students' Ability in Literal and Inferential Comprehension of English Texts. *Journal of International Conference Proceedings*, 3(2), 140–144. <https://doi.org/10.32535/jicp.v0i0.913>.
- Lietz, P. (2006). A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 317-344. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.10.002>.
- Lizarazú, B. (2018). Cómo propiciar en los estudiantes una lectura inferencial. *Infancias Imágenes*, 17(1), 109–116. <https://doi.org/10.14483/16579089.11419>.
- Logan, S. y Johnson, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62(2), 175-187. <https://doi.org/10.1080/00131911003637006>.
- Maltese, A., Scifo, L. y Pepi, A. (2019). *Fare Inferenze. Storie e attività per potenziare la comprensione del testo*. Erickson.
- Matos, F., Contreras, F. y Olaya, J. (2020) *Estadística descriptiva y probabilidad para las ciencias de la información con el uso del SPSS*. Asociación de bibliotecólogos del Perú.
- McNamara, D. S. (2017). Self-explanation and reading strategy training (SERT) improves low-knowledge students' science course performance. *Discourse Processes*, 54(7), 479-492. DOI: 10.1080/0163853X.2015.1101328.
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P. y Hooper, M. (2017). *Pirls 2016. International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Boston College. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580353.pdf>
- Oakhill, J. V. y Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16, 91–121. <https://psycnet.apa.org/record/2012-07219-001>.
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2019). Evaluación de los Aprendizaje, resultados 2019. Lima-MINEDU. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>.
-

- Olivares, F. y Fidalgo, R. (2013). Diferencias de género en el nivel de auto-eficacia lectora en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista de Psicología*, 1(1), 513-520. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852058044.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA. OECD. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Pinzás, J. (2006). *Guía de Estrategias Metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. MINEDU.
- PISA. (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. <https://doi.org/10.1787/19963777>.
- Pozo, J. I., Limón, M., Sanz, A. y Gómez Crespo, A. (1991). Conocimientos previos y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 12-14.
- Ríos, S. y Espinoza, R. (2019). Diagnóstico sobre la comprensión lectora de estudiantes normalistas. *Revista Educación*, 43(2), 31. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.33611>.
- Ripoll, J. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 107-122. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i4.43>.
- Ruiz, M. G. (2020). Niveles de comprensión lectora en la educación superior. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 175-184. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.35>.
- Sandhi, D., Karimizzah, D. A., Monitasari, D. y Suhartono, S. (2019). The influence of sex toward the comprehension reading ability of class v students in the elementary school of panjer village. *Social, Humanities, and Educational Studies (SHEs): Conference Series*, 1(2), 123-129. <https://doi.org/10.20961/shes.v1i2.26812>.
- Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Fundación Ramón Areces. <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/equidad-educativa-enespana.pdf>.
- Solano, N., Manzanal, A. I. y Jiménez-Taracido, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 447-456. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031101>.
- Soto, C., Gutiérrez, A., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N. y Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>.
- Torres, J., Rodríguez L., Alarcón, H., Espinoza, E. y Alarcón, M. (2020). Tecnología y comprensión lectora. Un estudio pre experimental en educación básica. *Revista Multi-Ensayos* (Edición especial), 32-37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9334>.

Yuill, N. y Oakhill, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2(1), 33-45.
<https://doi.org/10.1002/acp.2350020105>.