

La estrategia de inferencia en la comprensión lectora. Estudio exploratorio en el contexto de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Lina Hamel Quesadaⁱ 

Universidad de Oriente, Santiago, Cuba

Yessy Villavicencio Simónⁱⁱ 

Universidad Federal de Tocantins, Araguaína, TO, Brasil

Mercedes Causse Cathcartⁱⁱⁱ 

Universidad de Oriente, Santiago, Cuba

Resumen

El artículo es resultado final de la tesis de maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oriente, Cuba. En él se exponen los fundamentos teóricos y metodológicos acerca de la estrategia de inferencia dentro del proceso de la comprensión lectora en esta área del conocimiento. La metodología utilizada es la revisión bibliográfica con un enfoque cualitativo y exploratorio (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014). Los resultados indican la importancia de la estrategia de inferencia como herramienta esencial para la interpretación de distintos tipos de textos en lenguas extranjeras, específicamente, la lengua española. En este orden, se propone un conjunto de actividades inferenciales como ejemplo y se concluye que el diseño de una secuencia didáctica con énfasis en el tratamiento a la estrategia de inferencia contribuye al perfeccionamiento del proceso de la comprensión lectora para un nivel de lengua B1 en Español como Lengua Extranjera.

Palabras clave

Comprensión lectora. Español como Lengua Extranjera. Estrategia de inferencia. Secuencia didáctica.

A estratégia de inferência na compreensão da leitura. Um estudo exploratório no contexto do ensino do Espanhol como Língua Estrangeira

Resumo

O artigo é o resultado final da dissertação de mestrado em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira na Universidade do Oriente, Cuba. Apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos sobre a estratégia de inferência dentro do processo de compreensão da leitura nesta área do conhecimento. A metodologia utilizada é a revisão de literatura com uma abordagem qualitativa e exploratória (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014). Os resultados indicam a importância da estratégia de inferência como uma ferramenta essencial para a interpretação de diferentes tipos de textos em línguas estrangeiras, especificamente, o espanhol. Nesta ordem, é proposto um conjunto de atividades inferenciais como exemplo e se conclui que o desenho de uma

sequência didática com ênfase no tratamento da estratégia de inferência contribui para a melhoria do processo de compreensão da leitura para um nível de língua B1 em Espanhol como Língua Estrangeira.

Palavras-chave

Compreensão da leitura. Espanhol como Língua Estrangeira. Estratégia de Inferência. Sequência didática.

The strategy of inference in reading comprehension. An exploratory study in the context of teaching Spanish as a Foreign Language

Abstract

The article is the final result of the master's thesis in Teaching Spanish as a Foreign Language at the Universidad de Oriente, Cuba. It presents the theoretical and methodological foundations of the inference strategy within the process of reading comprehension in this area of knowledge. The methodology used is the literature review with a qualitative and exploratory approach (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014). The results indicate the importance of the inference strategy as an essential tool for the interpretation of different types of texts in foreign languages, specifically Spanish. In this order, a set of inferential activities is proposed as an example and it is concluded that the design of a didactic sequence with emphasis on the treatment of the inference strategy contributes to the improvement of the reading comprehension process for a B1 language level in Spanish as a Foreign Language.

Keywords

Reading comprehension. Spanish as a Foreign Language. Inference strategy. Didactic sequence.

1 Introdução

Disímiles estudios en el campo de la didáctica de lenguas maternas y extranjeras han centrado su atención en la lectura como un proceso comunicativo de interacción entre el texto y el lector, quien participa activamente utilizando estrategias, expectativas o motivaciones para identificar y seleccionar la información relevante, valorar, establecer conexiones entre la nueva información y los conocimientos precedentes, realizar inferencias, obtener conclusiones y reflexionar sobre los significados de un texto con la finalidad de autorregular dicho proceso (AGUDELO GIRALDO, 2014; CANSIGNO GUTIÉRREZ, 2010; CASSANY; LUNA; SANZ, 2000; DE LA MAYA RETAMAR; LÓPEZ PÉREZ, 2021; ESCUDERO DOMÍNGUEZ, 2010; FONSECA *et al.*, 2019; HAMEL QUESADA; VILLAVICENCIO SIMÓN; CAUSSE CATHCART, 2017; HIDALGO DÍEZ; MANZANO DÍAZ, 2014; INGA ARIAS; ROJAS

SILVA; VARAS ARONÉ, 2015; JOUINI, 2005; KLEIMAN, 2013; LERNER, 2002; MORGAN SCOTT *et al.*, 2005; OLIVEIRA; SOUZA, 2019; RODRIGO, 2019; SALES GARRIDO, 2004; SANTOS DÍAZ; JUÁREZ CALVILLO; TRIGO IBÁÑEZ, 2021; SECADES GONZÁLEZ, 2007; SOLÉ, 1998; USÓ-JUAN, 2019; WANNMACHER PEREIRA; BERNARDES BORGES, 2018). El desarrollo del proceso de comprensión lectora implica el apoyo de un conocimiento previo, el cual debe interrelacionarse con el nuevo. Así, la práctica de la comprensión lectora permite al usuario de la lengua construir el significado durante su interacción con el texto, a través de mecanismos cognitivos, perceptuales y lingüísticos. En tal sentido, Usó-Juan (2019, p. 194) defiende que, con los aportes de disciplinas como la lingüística textual, la psicolingüística, la pedagogía o la sociolingüística, se ha reconceptualizado la comprensión lectora, por lo que “[...] ha pasado a entenderse como un proceso interactivo – entre el lector, el texto y el contexto – en el cual el lector [...] establece un diálogo cognitivo entre la información aportada por el texto y las expectativas que tiene ante dicho texto”.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora tiene carácter participativo, dinámico y flexible, pues sus distintas etapas facilitan una adecuada autodirección del proceso. Al profesor le corresponde la labor de enseñar a los alumnos a desarrollarla, según sus necesidades, a interactuar con el texto, determinar qué estrategias de aprendizaje debe seguir para que sea capaz de interpretar las tipologías textuales y formarse una construcción subjetiva de los significados del texto (MORGAN SCOTT *et al.*, 2005).

La comprensión lectora es una habilidad comunicativa esencial en la enseñanza de lenguas extranjeras en tanto medio fundamental para el conocimiento y la comunicación. Conforme Usó-Juan (2019, p. 218), la práctica docente encaminada a potenciar esta habilidad debe centrarse en las siguientes áreas fundamentales:

- i) la automatización en reconocimiento de palabras; ii) la relación entre vocabulario y comprensión lectora; iii) el efecto del conocimiento previo en la comprensión lectora; iv) las estrategias utilizadas en comprensión lectora y v) el efecto de la lectura extensiva en comprensión lectora.

Sobre la base de los planteamientos de esta autora, asumimos la conceptualización del término de estrategias para referirnos a las acciones, los procedimientos o las técnicas que los estudiantes emplean de manera consciente o

inconsciente para mejorar la comprensión o solucionar problemas de interpretación (USÓ-JUAN, 2019). Asimismo, con el fin de formar lectores estratégicos, propone un modelo de instrucción compuesto por tres etapas: instrucción explícita a los alumnos sobre el uso de estrategias en la lectura de un texto; práctica; y retroalimentación.

El lector competente emplea, de manera automática, procedimientos y estrategias de su lengua materna en textos de lengua extranjera. De este modo, se ponen en juego informaciones de tipo léxico, sintáctico y semántico que colaboran con el propósito de reconstruir el significado más viable del texto. En el proceso de comprensión se aplican estrategias cognitivas (implican la integración del nuevo objeto de aprendizaje con el conocimiento previo), metacognitivas (requieren de la planificación, el control y la evaluación por parte del alumno para dirigir su propio aprendizaje) y socioafectivas (relacionadas con la disposición afectiva y emocional del sujeto hacia el aprendizaje), las cuales componen el sistema de acciones de las habilidades a desarrollar en el proceso para lograr una determinada tarea durante la actividad cognoscitiva como método (HIDALGO DÍEZ; MANZANO DÍAZ, 2014).

Se reconocen distintos elementos clave en el proceso de lectura conforme el criterio de Cansigno Gutiérrez (2010), tales como el lector, el texto, las estrategias de lectura y los materiales didácticos, los cuales favorecen el tratamiento didáctico a la comprensión lectora en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). En relación con los métodos de lectura, Bisquerra (1983 *apud* CASSANY; LUNA; SANZ, 2000) expone que los métodos de lectura eficaz, conocidos por lo general como métodos de lectura rápida, definen la eficacia lectora a partir de la velocidad y la comprensión. Los docentes de ELE deberían aplicar cada método de lectura no solo en correspondencia con el nivel de lengua que posee el estudiante, sino, además, sus características y objetivos de aprendizaje. En nuestro caso, se adopta el método analítico de lectura para la posterior elaboración de actividades didácticas inferenciales, las cuales se realizan partiendo de lo general (preguntas generales, anticipaciones, hipótesis) a lo específico (análisis intensivo del texto).

La investigadora Roméu (1992 *apud* SECADES GONZÁLEZ, 2007) destaca que el texto abarca tres significados: literal o explícito (relacionado con el contenido); intencional o implícito (se refiere al que se encuentra entre líneas en el texto, sin estar escrito); y complementario o cultural (vinculado con los conocimientos del lector que

enriquecen el significado literal). Con respecto al nivel inferencial, a diferencia de las lecturas de primer nivel o literal, el lector realiza presuposiciones y deducciones de las expresiones. También, el lector puede establecer relaciones de los significados en el texto (AGUDELO GIRALDO, 2014).

Se asume que la actividad de comprensión lectora trae consigo la sistematización del uso de las distintas estrategias para favorecer las habilidades en la decodificación textual, tales como estrategias de muestreo, de predicción, de inferencia, estrategias con el léxico, de autocontrol, de autocorrección (SALES GARRIDO, 2004). Los alumnos de lenguas extranjeras presentan dificultades frecuentes en la comprensión de las palabras desconocidas en los textos escritos, lo cual obstaculiza los procesos cognitivos. En este sentido, los docentes deben prestar más atención a la didáctica del desarrollo de la comprensión lectora mediante la creación de estrategias conscientes, como la estrategia de inferencia.

2 Fundamentación conceptual sobre la estrategia de inferencia para el desarrollo de la comprensión lectora

Se han realizado numerosos estudios que muestran la necesidad de profundizar en torno al perfeccionamiento de estrategias de comprensión lectora en el aprendizaje de lenguas maternas y extranjeras desde distintas perspectivas (AGUDELO GIRALDO, 2014; CASSANY; LUNA; SANZ, 2000; ESCUDERO DOMÍNGUEZ, 2010; FONSECA *et al.*, 2019; HAMEL QUESADA; VILLAVICENCIO SIMÓN; CAUSSE CATHCART, 2017; HIDALGO DÍEZ; MANZANO DÍAZ, 2014; INGA ARIAS; ROJAS SILVA; VARAS ARONÉ, 2015; JOUINI, 2005; KLEIMAN, 2013; LERNER, 2002; OLIVEIRA; SOUZA, 2019; SALES GARRIDO, 2004; SECADES GONZÁLEZ, 2007; SOLÉ, 1998; USÓ-JUAN, 2019). Si bien aportan cuestiones teóricas y metodológicas significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de este objeto de estudio, aún son insuficientes en lo relativo al tratamiento de la inferencia como estrategia cognitiva, para facilitar el desempeño de esta habilidad en la didáctica del español como lengua extranjera.

Se han reconocido tres estrategias fundamentales para la comprensión de un texto: a) el muestreo o la capacidad para seleccionar las palabras e ideas esenciales;

b) la predicción o la capacidad que posee el lector para anticipar el contenido de un texto: el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja, entre otros; c) la inferencia o la capacidad para deducir y concluir acerca de lo implícito en el texto (JOUINI, 2005). La estrategia de inferencia es una herramienta esencial en la comprensión lectora, pues cumple un rol importante para el desarrollo de las estrategias cognitivas en los estudiantes. Se entiende como un proceso natural que posibilita obtener la información implícita de un texto. Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (2000, p. 218) afirman:

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Radica en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión, como se trata de un hecho reiterado en la lectura, se convierte en una habilidad sustancial para que el estudiante adquiera autonomía.

Se trata de tomar todos los elementos posibles en torno al texto que faciliten conformar una posible causa de las interrogantes que no aparecen explicadas, es decir, el lector debe apoyarse del contexto para responder esas incógnitas. Inferir es deducir, razonar, llegar a la conclusión de algo sin necesidad de tener la respuesta de forma explícita, sin buscarla en el texto a través de las palabras literales. Así, el proceso de inferencia involucra la interpretación pragmática en la que el oyente trata de encontrar una hipótesis explicativa razonable para el acto lingüístico del hablante (DASCAL, 2013).

La interpretación de un enunciado implica la formación de hipótesis o la elaboración de inferencia a partir de las siguientes fases: a) rechazo de una interpretación inconsistente con el principio de cooperación conversacional, b) búsqueda de una nueva interpretación coherente con este principio, c) hallazgo de una nueva interpretación y examen de su consistencia con el principio de cooperación (SENTIS, 1999). Ello revela la necesidad de que el lector cree esquemas de interpretación y cuente con información suficiente para maniobrar con inferencias. Al organizar estos esquemas, el lector puede construir una relación en términos de proposiciones y conclusión. Las proposiciones son las bases que se encuentran en el texto a modo de afirmaciones y la conclusión es la información que se encuentra implícita, pero que es vital para hacer una correcta interpretación.

La teoría de los esquemas surge a partir de la teoría interactiva como uno de los aportes de la sicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del

setenta; plantea que la comprensión lectora depende de los conocimientos previos usados por el lector para interactuar con la información textual y construir significados. En otras palabras, la lectura consiste en el proceso que el lector usa para hallar la configuración de esquemas apropiados con el propósito de explicar el texto (CASSANY; LUNA; SANZ, 2000).

Durante la comprensión lectora en ELE, se debe enfatizar en el desarrollo de la inferencia como habilidad cognitiva, que posibilite enriquecer el significado lingüístico de las expresiones. Ello facilita la adquisición de competencias pragmáticas desde una perspectiva comunicativa, las cuales incluyen, además de la referida habilidad, razonar sobre estados mentales, e integrar información contextual desde varias fuentes. Aunque los mecanismos inferenciales cognitivos subyacentes a las competencias pragmáticas son universales, los estudiantes presentan todavía algunas dificultades para inferir de forma adecuada, lo que se debe tanto a las diferencias culturales entre la primera y la lengua que aprenden como a las limitantes que su competencia lingüística les ocasiona (ZUFFEREY, 2015).

Una de las insuficiencias que presentan los alumnos en la comprensión lectora es la interpretación de una secuencia o un fragmento del texto. Es conveniente enfatizar en la actividad inferencial durante este proceso, con el objetivo de que el aprendiz logre profundizar en la información implícita mediante reflexiones sobre lo que expresa el texto de manera literal (JOUINI, 2005). El esfuerzo por dotar de significado la información presupone que la comprensión se logra a partir de diversos procesos cognitivos que circunscriben la decodificación de la palabra, el acceso léxico, el procesamiento sintáctico, los niveles de representación mental, la ejecución de múltiples inferencias y las actividades de post-lectura, como resumir, argumentar o responder a preguntas (ESCUADERO DOMÍNGUEZ, 2010).

La elaboración de inferencias para interpretar el texto requiere de las tipologías textuales, las cuales presentan particularidades contextuales o pistas que posibilitan al estudiante establecer conexiones en los niveles semántico y pragmático entre las palabras, oraciones e ideas que integran el texto. Un alumno puede presentar dificultades para inferir cuando no posee experiencias relacionadas con el tipo de texto: narrativo (tipo de texto en el que se cuenta el desarrollo de unos acontecimientos en el tiempo y en el espacio); descriptivo (la información expresa características de objetos en

el espacio); expositivo (la información explica la interrelación de los elementos como un todo significativo); argumentativo (demuestra proposiciones concernientes a la relación entre conceptos u otras proposiciones); e instructivo (brinda instrucciones e integra procedimientos, reglas y condiciones que definen ciertos comportamientos) (JOUINI, 2005). Es por ello que en el desarrollo de la inferencia no solo se debe pensar en trabajar el nivel de la palabra, sino también del párrafo y del texto en general.

Jouini (2005, p. 24-26) propone distintos tipos de inferencias para la lectura de textos de variada tipología que determinan relaciones a nivel sintáctico, proposicional y pragmático entre las distintas secuencias textuales para la construcción e interpretación del significado global del texto, las cuales se listan a continuación:

- Inferencias acerca de objetivos: permiten la identificación del objetivo que motiva la acción intencional de un agente o personaje y la explicación de cómo se logra el plan o acción.
- Inferencias secuenciales: permiten la especificación de cómo una serie de situaciones y acontecimientos se suceden en una cadena acumulativa que llevan a un resultado.
- Inferencias de antecedentes causales: permiten la especificación de las causas, en el contexto previo del texto, de las acciones, sucesos o estados que se presentan explícitamente.
- Inferencias de consecuencias causales: posibilitan hacer predicciones sobre sucesos físicos y planes nuevos de los agentes a partir de la cláusula explícita que se procesa.
- Inferencias emocionales: permiten detectar emociones experimentadas por el agente y por el lector, en respuesta a una acción, suceso o estado.
- Inferencias de predicción: permiten hacer conjeturas o suposiciones que se realizan a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. Cuando un alumno predice sobre lo que viene a continuación, también está realizando una inferencia a partir de la información, explícita o implícita, disponible en el texto y en sus conocimientos previos.
- Inferencias referenciales: permiten establecer conexiones de referencia entre las proposiciones que se basan sobre relaciones gramaticales y/o léxico-semánticas y conseguidas fundamentalmente por los procedimientos de cohesión: repetición léxica y semántica, sustitución pronominal, sustitución sinonímica, hiperonimia, pronombres gramaticales, elipsis, deixis personal, espacial y temporal, entre otros.

El análisis de las fuentes teóricas consultadas sobre la estrategia de inferencia en el proceso de la comprensión lectora da cuenta de que dichos trabajos se centran en aspectos teóricos y metodológicos de este tipo de estrategia en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera. No obstante, aún existe una carencia en los estudios que profundicen en la aplicación de actividades didácticas centradas en esta habilidad pragmática como herramienta esencial para el desarrollo de la comprensión lectora en ELE. Esto demuestra la necesidad de la elaboración de una secuencia didáctica, cuyo fin sea el tratamiento metodológico a la inferencia para favorecer dicho proceso en esta área. Por consiguiente, proponemos un conjunto de actividades

didáticas inferenciales para estudiantes de español como lengua extranjera pertenecientes al nivel B1 como resultado del artículo. Este es un recorte de la tesis de maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oriente, Cuba.

3 Metodología

Se realiza un estudio de revisión bibliográfica con un enfoque cualitativo y exploratorio para indagar sobre la interpretación de la problemática enunciada en el contexto seleccionado, a partir de la recolección y el análisis de datos durante la investigación (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014). Se aplicaron instrumentos de recogida de datos como encuestas de manera anónima a 18 estudiantes de grupos multiculturales del nivel de referencia B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCER, CONSEJO DE EUROPA, 2002), durante el período comprendido entre el 2015 y el 2017 en la Universidad de Oriente. Los alumnos se encuentran inmersos en el medio lingüístico y cultural cubano debido a cuestiones académicas, laborales o familiares. De acuerdo con el MCER, el estudiante del nivel B1 debe ser capaz de comprender textos redactados en una lengua de uso cotidiano o relacionada con el trabajo, así como la descripción de sucesos, sentimientos y deseos en cartas personales. Se decidió tomar como muestra a los aprendices no hispanohablantes del referido nivel en este ámbito universitario, debido a que son hablantes un poco más independientes y necesitan crear estrategias para comprender los diversos textos, cuya complejidad aumenta notablemente en este nivel. El propósito de las encuestas consistió en diagnosticar las limitaciones relacionadas con la aplicación de la estrategia de inferencia que dificultan los niveles de comprensión lectora de los alumnos del nivel B1 de ELE.

Se aplicaron entrevistas no estructuradas destinadas a determinar el grado de conocimiento sobre las vías para el tratamiento didáctico a la estrategia de inferencia para facilitar el proceso de comprensión lectora en las clases de ELE, a un total de nueve docentes de la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera en el Departamento de Idiomas de la Facultad de Humanidades en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, quienes poseen una amplia experiencia y sólida formación

científico-acadêmica en la didáctica de ELE. Los criterios emitidos permitieron analizar las características del objeto de estudio en el contexto seleccionado, sobre la base de la comprensión de las dificultades expresadas por los sujetos implicados en su práctica docente. Se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores: la metodología empleada para la enseñanza de la lectura en la clase de ELE, así como la utilización de técnicas y procedimientos didácticos; la pertinencia de la estrategia de inferencia en la comprensión lectora; y el nivel de asimilación del alumnado en correspondencia con la aplicación de actividades para desarrollar la inferencia en la comprensión lectora.

Se utilizó también la observación directa a las clases del nivel B1 durante nueve sesiones de lectura de 40 minutos de duración cada una en varios grupos. De esta forma, los datos obtenidos a partir de este método empírico posibilitaron constatar la información emergida con la utilización de las encuestas a los estudiantes y las entrevistas a los profesores.

La aplicación de estas técnicas se opera bajo el principio de contextualización de los datos, ya que estos describen las relaciones tal y como ocurren en los contextos en los que se observan, lo cual no niega la generalización de las evidencias, previa comparación con los resultados de estudios similares teniendo en cuenta la revisión de las fuentes teóricas. Se utilizó el principio de la triangulación (COHEN; MANION; MORRISON, 2007), con el objetivo de recopilar y analizar datos desde tres perspectivas para contrastarlos entre sí.

4 Resultados y discusión

El análisis cualitativo de los datos obtenidos en las encuestas a los estudiantes mostró el reconocimiento del valor de la comprensión lectora (100%) para el aprendizaje del español. El 92% evidenció que, aun cuando consideran la lectura un factor primordial para la práctica comunicativa, les resulta de gran complejidad comprender un texto de cualquier materia, aunque en el caso de los informativos presentan un menor grado de dificultad. Los aprendices poseen un nivel independiente de la lengua española; sin embargo, comprenden la menor parte de las palabras presentes en los textos según el contexto (89%). La mayoría de los estudiantes refiere que existe poca motivación por la lectura debido a la insuficiente presentación de actividades en las clases, lo cual dificulta

su capacidad de inferencia al enfrentarse a un texto (80%). De forma general, prefieren las secciones de expresión oral debido a que esta resulta más motivadora para ellos.

Estas insuficiencias se ratifican con los datos obtenidos en las entrevistas a las docentes de ELE, los cuales indicaron el reconocimiento del valor de la comprensión lectora para la interpretación de las tipologías textuales en el aprendizaje de la lengua (100%). No obstante, a pesar de conocer las técnicas para desarrollar la inferencia en sus alumnos, no planifican su tratamiento didáctico de manera consciente para mejorar la comprensión lectora en clases (94%), por lo que aún resulta deficiente la inclusión de actividades con este propósito. Además, explican que los alumnos con un mayor conocimiento del idioma español, nativos de países de lenguas romances, presentan menos obstáculos para comprender un texto, pero manifiestan problemas de comprensión global y específica. Esto se debe a que muchas veces traducen de forma literal, es decir, palabra por palabra, y no lo hacen por inferencia, captando el sentido según el contexto. Cada estudiante lleva a cabo el proceso de inferencia de forma diferente en dependencia de su cultura, nivel cultural y nivel de lengua.

A partir de la observación a las clases del nivel de referencia B1 de ELE, específicamente las secciones de lectura, se pudo notar que el alumnado, aunque posee un mayor dominio de la lengua española de acuerdo con el nivel alcanzado, que le permite superar las deficiencias al comprender distintos tipos de textos, aún presenta limitaciones, como escasa interpretación de las ideas esenciales de los distintos tipos de textos; insuficiencias al deducir el significado de una palabra según el contexto; y excesivo uso del diccionario para la comprensión del significado de las palabras, lo cual demuestra que el aprendizaje se realiza a nivel de palabra, y no de párrafo o de texto.

En las secciones de lectura de las clases, se realizan actividades de comprensión lectora en las que muchas de las preguntas son muy apegadas al texto: el alumno escribe el fragmento adecuado sin pensar en lo leído, o responde a las interrogantes teniendo en cuenta solo su conocimiento previo sin referirse al texto. Se aplican textos más complejos, pero las preguntas no son las más adecuadas para realizar un trabajo intensivo del texto que conlleve al desarrollo de la capacidad de inferencia, deducción y razonamiento de los estudiantes, lo que apunta a un acercamiento superficial e incompleto a la estrategia inferencial que obstaculiza el desarrollo de la comprensión lectora en el estudiante no hispanohablante.

A partir de la determinación de las deficiencias diagnosticadas, se propone una alternativa didáctica para mejorar el trabajo con la estrategia de inferencia de modo que posibilite orientar al docente de ELE para la práctica de la lectura en las clases de un nivel B1. El diseño de secuencias didácticas es una labor fundamental para organizar situaciones de aprendizaje. Al respecto, Ferreira, Muniz y Oliveira Júnior (2018) consideran que en la planificación de las secuencias didácticas están presentes las actividades de audición, lectura, escritura y reescritura de textos. Por su parte, Barroso (2005) plantea que la secuencia de aprendizaje de la clase comprende todas las actividades a desarrollar, el orden en que estas aparecerían y la forma de relacionarse unas con otras. Así, la secuencia didáctica puede estar constituida por una tarea, una lección completa o una parte de esta. La intención principal del docente está en recuperar aquellos conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre un hecho, relacionarlo a contextos reales para que la nueva información sea significativa.

A continuación, se ejemplifican algunas actividades de la secuencia didáctica para realizar antes, durante y después de la lectura de un texto, como parte de una clase de lectura o más de una, según las características y necesidades de los estudiantes. El objetivo didáctico es trabajar la estrategia de inferencia para mejorar la comprensión lectora, de ahí que la mayor parte de los ejercicios se centran en desarrollar el pensamiento deductivo y, a su vez, practicar otras destrezas de la lengua, pues se trata de una propuesta con carácter integrador.

Adoptamos los principios fundamentados por Usó-Juan (2019) en lo concerniente a la secuenciación de actividades didácticas para orientar la comprensión lectora dentro del enfoque comunicativo, organizadas en las fases de prelectura, lectura y post-lectura. La primera fase debe propiciar interés por la lectura, por lo que el docente debe animar a los estudiantes a determinar el objetivo de la lectura; activar el conocimiento previo sobre el tema del texto, así como su estructura retórico-discursiva; predecir el contenido del texto a partir de aspectos como el título, subtítulos, imágenes; plantear interrogantes con respecto al contenido de la lectura; o trabajar vocabulario específico o clave del texto. La segunda fase corresponde a la lectura del texto para lograr la interpretación por el estudiante, de ahí que el docente deba instruir a los estudiantes a distinguir las ideas esenciales de las secundarias; monitorizar su comprensión; ajustar el uso de estrategias a los propósitos de la lectura; entre otras

acciones. Finalmente, la tercera fase está vinculada con el proceso de interpretación del texto teniendo en cuenta el desarrollo de destrezas como: corroborar el cumplimiento de la finalidad de la lectura; resumir la información; escribir informes acerca del texto; evaluar la información aportada por el texto; o potenciar la valoración crítica del texto (USÓ-JUAN, 2019).

De este modo, la etapa de prelectura se realizará como parte de las actividades de apropiación para abrir el clima de aprendizaje a través del desarrollo de un ejercicio motivador, una actividad de predicción/anticipación a través de la observación de una serie de imágenes relacionadas con el texto y actividades con el léxico para facilitar la comprensión del texto. La etapa de lectura se desarrollará dentro de las actividades de ampliación y sistematización a través de preguntas previas generales, de ejercicios para comprobar la comprensión del texto (preguntas indirectas o de inferencia/preguntas previas específicas) de un trabajo intensivo (ejercicios de comprensión, sobre cuestiones de forma, de relaciones entre las oraciones y párrafos, de léxico y de desarrollo de habilidades de inferencia con el fin de lograr la comprensión de palabras nuevas y de deducir las ideas implícitas). Finalmente, la etapa de post-lectura se realizará como parte de las actividades de consolidación y transmisión, a partir del desarrollo de un conjunto de ejercicios productivos que facilitan una síntesis del proceso de enseñanza-aprendizaje y posibilita una perspectiva de evaluación para el docente y el aprendiz.

4.1 Actividades de apertura (Etapa de prelectura)

1. Explique el significado de las siguientes palabras y anote su significado. Al final intercambie la información con su compañero (tenga en cuenta estos significados durante la lectura del texto que leerá con posterioridad):
 - a. Chaqueta.
 - b. Barra.
 - c. Incrédula.
 - d. Pendiente.
2. Observe las siguientes imágenes y diga:
 - a. ¿Qué observa?
 - b. ¿Dónde están las personas?

- c. ¿Cree usted que el orden de las imágenes tiene sentido? Si no, sugiera un orden para las mismas y cree una pequeña historieta con lo observado.
3. ¿Han leído muchas historias? ¿Qué autores de historias conocen? ¿Qué características tienen las historias? La historia de hoy se llama “El móvil”. ¿Qué les sugiere este título?
- a. Antes de leer el texto, lean el siguiente fragmento extraído de “El móvil” y den una continuación al mismo. Fragmento del texto “El móvil”: “El tipo que desayunaba a mi lado, en el bar, olvidó un teléfono móvil debajo de la barra. Corrí tras de él, pero cuando alcancé la calle había desaparecido [...]”.

4.2 Actividades de desarrollo (Etapa de lectura)

4. Lea el siguiente texto y responda las siguientes preguntas:
- a. ¿De qué trata la historia?
- b. ¿Cuántos personajes participan en la historia?
- c. ¿Dónde tienen lugar los hechos?

“El móvil”

El tipo que desayunaba a mi lado, en el bar, olvidó un teléfono móvil debajo de la barra. Corrí tras de él, pero cuando alcancé la calle había desaparecido. Di un par de vueltas con el aparato en la mano por los alrededores y finalmente lo guardé en el bolsillo y me metí en el autobús. A la altura de la calle Cartagena comenzó a sonar. Como la gente me miraba, lo saqué con naturalidad y atendí la llamada. Una voz de mujer al otro lado, preguntó: “¿Dónde estás?”. “En el autobús”, dije. “¿En el autobús? ¿Y qué haces en el autobús?”. “Voy al trabajo”. La mujer se echó a llorar, porque parecía que le había dicho algo horrible, y colgó.

Guardé el aparato en el bolsillo de la chaqueta y perdí la mirada en el vacío. A la altura de María Molina con Velázquez volvió a sonar. Era de nuevo la mujer. Aún lloraba. “Seguirás en el autobús, ¿no?”, dijo con voz incrédula. “Sí”, respondí. Una mujer tosió a mi lado. “¿Con quién estás?”, preguntó angustiada. “Con nadie”, dije. “¿Y esa tos?”. “Es de una pasajera del autobús”. Tras unos segundos añadió con voz firme: “Me voy a suicidar; si no me das alguna esperanza me mato ahora mismo”. Miré a mi alrededor: todo el mundo estaba pendiente de mí, así que no sabía qué hacer. “Te quiero”, dije y colgué.

Dos calles más allá sonaron otra vez: “¿Eres tú el que anda jugando con mi móvil?”, preguntó una voz masculina. “Sí”, dije tragando saliva. “¿Me lo vas a devolver?”. “No”, respondí. Al poco tiempo lo dejaron sin línea, pero yo lo llevo siempre en el bolsillo por si ella vuelve a telefonar. (Texto adaptado de *Cuentos a la intemperie*, 1997 *apud* PINILLA; SAN MATEO, 2016, p. 106).

5. Realice una segunda lectura del texto. Preste más atención a los detalles y marque verdadero (V) o falso (F). Si la respuesta es (F) explique en caso de ser necesario.
- () El robo ocurrió en un parque.
 - () El hombre tomó el móvil porque lo quería robar.
 - () La mujer quería suicidarse porque el que tomó el móvil la traicionaba.
 - () Él le dijo: “Te quiero” porque estaba enamorado de ella.
 - () La voz masculina que llamó al final era el dueño del móvil.
6. Lea el texto nuevamente prestando mucha atención y luego responda:
- ¿Por qué cree usted que la mujer sentía que le habían dicho algo horrible?
 - ¿Por qué razón ella quería suicidarse?
 - ¿Qué tipo de relación cree usted que tenía la mujer con el hombre que perdió el celular?
 - ¿Él le dijo “Te quiero” porque lo sentía? Si no es así, explique.
 - ¿Por cuáles razones cree usted que el hombre que encontró el celular nunca le dijo a la mujer que había encontrado ese celular en un bar?
 - ¿Quién cree usted que fue la voz masculina que llamó al final?
 - ¿Por qué la persona no quiere al final devolver el móvil?
 - ¿Por qué el hombre espera otra llamada de aquella mujer?
 - ¿A qué conclusión ha llegado de esta historia?

4.3 Actividades de cierre (Etapa de post-lectura)

6. Escriba un texto en el que dé continuidad a la historia final del texto.
7. Resuma por escrito el texto en 70 palabras.

Las deficiencias que pueden presentarse en el trabajo a la inferencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora permitirán al docente realizar las modificaciones oportunas de algunos de los pasos metodológicos con el fin de lograr una óptima orientación del contenido seleccionado para el desarrollo de la clase y, por ende, corroborar la factibilidad y validez metodológica de la secuencia.

5 Consideraciones finales

Ante las consideraciones expuestas, se reconoce que numerosas publicaciones coinciden en destacar la necesidad de profundizar en el análisis de la habilidad de la comprensión lectora en la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras desde distintas perspectivas. Sin embargo, la revisión de la literatura científica especializada evidencia que las indagaciones sobre esta temática se han limitado al estudio de las estrategias de lectura de manera muy general en lenguas maternas como extranjeras, de tal manera concluyen sobre la necesidad de una enseñanza explícita de estrategias de lectura para mejorar esta habilidad (CASSANY; LUNA; SANZ, 2000; DE LA MAYA RETAMAR; LÓPEZ PÉREZ, 2021; FONSECA *et al.*, 2019; HIDALGO DÍEZ; MANZANO DÍAZ, 2014; KLEIMAN, 2013; LERNER, 2002; MORGAN SCOTT *et al.*, 2005; RODRIGO, 2019; SALES GARRIDO, 2004; SANTOS DÍAZ; JUÁREZ CALVILLO; TRIGO IBÁÑEZ, 2021; SOLÉ, 1998; WANNMACHER PEREIRA; BERNARDES BORGES, 2018). Las contribuciones teóricas y prácticas de estos estudios posibilitan destacar la importancia de formar lectores estratégicos, dadas las limitaciones que presentan los estudiantes para la construcción de inferencias en la interpretación de distintos tipos de textos en lenguas maternas y extranjeras en general, y de la lengua española en particular, y las implicaciones metodológicas.

En la literatura consultada existe un amplio consenso entre los investigadores en lo relativo a dichas insuficiencias, por lo que urge enfatizar en la pertinencia del tratamiento a la inferencia como estrategia cognitiva para facilitar el desempeño de esta habilidad, específicamente en el ámbito de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. La enseñanza de estrategias inferenciales de comprensión propicia la lectura de cualquier tipo de texto con autonomía y eficacia (AGUDELO GIRALDO, 2014; ESCUDERO DOMÍNGUEZ, 2010; HAMEL QUESADA; VILLAVICENCIO SIMÓN; CAUSSE CATHCART, 2017; INGA ARIAS; ROJAS SILVA; VARAS ARONÉ, 2015; JOUINI, 2005; OLIVEIRA; SOUZA, 2019; USÓ-JUAN, 2019). Por consiguiente, se considera primordial el conocimiento de las necesidades y limitaciones de los estudiantes para inferir informaciones no explícitas propias de la actividad de lectura en lengua extranjera, teniendo en cuenta también el nivel al que pertenecen, sus

motivaciones por la lectura y conocimientos previos del tema, así como la selección de textos apropiados a sus circunstancias actuales.

De este modo, se han encontrado escasas investigaciones referidas a la elaboración de una secuencia didáctica para optimizar el trabajo con dicha estrategia cognitiva para estudiantes no hispanohablantes en el nivel de referencia B1. En tal sentido, hemos pretendido con el presente artículo ofrecer algunos presupuestos teóricos y metodológicos sobre este objeto de estudio dentro del proceso de la comprensión lectora en ELE. El análisis de los resultados de los instrumentos aplicados confirma que las principales causas de las insuficiencias diagnosticadas están dadas en la existencia de un limitado tratamiento a la estrategia de inferencia en la práctica docente.

En correspondencia, se concluye que el diseño de una secuencia didáctica con énfasis en el desarrollo de la estrategia de inferencia puede contribuir al perfeccionamiento del proceso de la comprensión lectora para un nivel de lengua B1 en el marco de la enseñanza de ELE en la Universidad de Oriente, Cuba, lo cual permite aportar una secuenciación de actividades inferenciales. Coincidimos con Usó-Juan (2019) que el docente debe presentar la secuenciación organizada en las fases de prelectura, lectura y post-lectura, teniendo en cuenta los principios que potencian el paso de una lectura pasiva (decodificación del texto, sin integración entre los contenidos y los conocimientos previos del lector), a una lectura activa (construcción del significado del texto mediante la activación de los esquemas de conocimiento y fomenta las estrategias de comprensión). Dichos principios deben guiar la comprensión lectora dentro del enfoque comunicativo para formar lectores estratégicos desde una visión didáctica que enfatice en el rol activo del lector en dicho proceso, en correspondencia con un modelo de instrucción compuesto por tres fases: instrucción explícita a los alumnos sobre el uso de estrategias en la lectura de un texto; práctica; y retroalimentación, mediante la secuenciación de actividades.

6 Referencias

AGUDELO GIRALDO, C. H. *Secuencia didáctica para la comprensión lectora desde la perspectiva de Teun Van Dijk aplicada a estudiantes de 6-2do de la institución educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira*. Tesis (Pregrado) – Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, 2014.

BARROSO, C. La preparación de una clase de ele: pautas para una secuencia didáctica. *In: CONGRESO INTERNACIONAL: EL ESPAÑOL, LENGUA DEL FUTURO*, 1., 2005, Toledo. *Anales* [...]. Toledo: Fiape, 2005.

CANSIGNO GUTIÉRREZ, Y. La experiencia de la lectura en lengua extranjera. *Revista Lingüística Aplicada*, México, DF, v. 7, s.p. 2010. Disponible en: http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art06.htm. Acceso en: 16 mar. 2021.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 2000.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. New York: Routledge, 2007.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2002. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acceso en: 16 mar. 2021.

DASCAL, M. *Filosofía del lenguaje II: Pragmática*. Madrid: Trotta, 2013.

DE LA MAYA RETAMAR, G.; LÓPEZ PÉREZ, M. Hábitos de leitura e competência lexical de futuros professores de inglês na Educação Primária. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 6, n. 1, 2021. Disponible en: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3504/3568>. Acceso en: 16 mar. 2021.

ESCUADERO DOMÍNGUEZ, I. Las inferencias en la comprensión lectora. Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Segundas Lenguas*, Madrid, 2010. Disponible en: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulospdf/articulo_530dae4bbe5f3.pdf. Acceso en: 16 mar. 2021.

FERREIRA, E. M. O.; MUNIZ, D. M. S.; OLIVEIRA JÚNIOR, O. B. Sequências didáticas, tecnologias e aprendizagem de língua portuguesa na escola de ensino médio. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 71-87, 2018. Disponible en: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/857/759>. Acceso en: 16 mar. 2021.

FONSECA, L. *et al.* Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en Español. *Psicología Educativa*, Madrid, v. 25, p. 91-99, 2019. Disponible en: https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/1135_755X_psed_25_2_0091.pdf1. Acceso en: 16 mar. 2021.

HAMEL QUESADA, L.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; CAUSSE CATHCART, M. Apuntes teóricos y metodológicos sobre la estrategia de inferencia para el desarrollo de la comprensión lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera. *In: Nuevos*

estudios sobre comunicación Social. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2017. p. 489-492.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, M. *Metodología de la investigación*. 6. ed. México: McGraw-Hill: Interamericana, 2014.

HIDALGO DÍEZ, E.; MANZANO DÍAZ, M. El proceso de comprensión en una lengua extranjera: una propuesta para evaluar estrategias de lectura. *Educación XX1*, Madrid, v. 17, n. 1, p. 289-326, 2014. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionxx1/article/view/10716/11311>. Acceso en: 16 mar. 2021.

INGA ARIAS, M. G.; ROJAS SILVA, P. R.; VARAS ARONÉ, F. Estrategias inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Alma Máter*, Lima, v. 2, n. 2, p. 131-141, 2015. Disponible en: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/alma/article/view/11891/10612>. Acceso en: 16 mar. 2021.

JOUINI, K. Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas*, n. 13, 2005. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255343>. Acceso en: 16 mar. 2021.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORGAN SCOTT, S. M. *et al.* Recomendaciones didácticas para el desarrollo de la competencia lectora con fines profesionales. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL, 9., 2005, Santiago de Cuba. *Actas-II* [...]. Santiago de Cuba: 2005. p. 792-796.

OLIVEIRA, M. A.; SOUZA, R. M. O ensino de estratégias de leitura mediado por sequências didáticas. *Entretextos*, Londrina, v. 19, n. 2, p. 165-195, 2019. Disponible en: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/36133/26916>. Acceso en: 16 mar. 2021.

PINILLA, R.; SAN MATEO, A. *ELExpress: Curso intensivo de español A1-A2-B1*. Madrid: Sociedad Española, 2016.

RODRIGO, V. *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: de la teoría a la práctica*. New York: Routledge, 2019.

SALES GARRIDO, L. M. *Comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana: Pueblo y Educación, 2004.

SANTOS DÍAZ, I. C.; JUÁREZ CALVILLO, M.; TRIGO IBÁÑEZ, E. Motivação para a leitura acadêmica de futuros professores. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 6, n. 1, 2021. Disponible en: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3535/3542>. Acceso en: 16 mar. 2021.

SECADES GONZÁLEZ, J. Fundamentos teóricos en los que se sustenta la comprensión lectora con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. In: ROMÉU ESCOBAR, A. (org.). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación, 2007. p. 111-139.

SENTIS, F. Dimensiones pragmáticas. *Onomazein*, Santiago, n. 4, p. 33-51, 1999.


SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

USÓ-JUAN, E. Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente. In: RUIZ DE ZAROBÉ, Y.; RUIZ DE ZAROBÉ, L. (ed.). *La lectura en lengua extranjera*. Barcelona: Octaedro, 2019. p. 192-218.

WANNMACHER PEREIRA, V.; BERNARDES BORGES, C. Compreensão leitora e consciência linguística em diferentes objetivos de leitura. *Linguarum Arena*, Porto, v. 9, p. 69-84, 2018. Disponible en: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/linguarumarena/article/view/5157/4812>. Acceso en: 16 mar. 2021.

ZUFFEREY, S. *Acquiring pragmatics: social and cognitive perspectives*. London: New York: Routledge, 2015.

Lina Hamel Quesada, Universidad de Oriente


 <https://orcid.org/0000-0002-1483-2786>

Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (2017) y licenciatura en Inglés con Segunda Lengua Extranjera (2011) de la Universidad de Oriente, Cuba.

Contribución de autoría: Análisis formal, conceptualización, investigación, metodología, curaduría de datos, redacción - primera redacción, traducción.

E-mail: linahamel1987@gmail.com

Yessy Villavicencio Simón, Universidad Federal de Tocantins

 <https://orcid.org/0000-0001-9006-7775>

Estudiante de doctorado del Programa de Posgrado en Letras: Enseñanza de Lengua y Literatura (PPGL) de la Universidad Federal de Tocantins (UFT), *campus* Araguaína, Tocantins, Brasil (2020). Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (2009) y licenciatura en Letras (2006) de la Universidad de Oriente, en Cuba. Profesora Auxiliar de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente (2006-2020).

Contribución de autoría: Redacción: corrección y edición, metodología, supervisión.

E-mail: villavicencioys69@gmail.com

Mercedes Cause Cathcart, Universidad de Oriente, Departamento de Letras, Facultad de Letras

<https://orcid.org/0000-0001-7524-0242>

Doctorado en Ciencias Lingüísticas (2006) por la Universidad de Oriente. Postdoctorado en Lingüística por la Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil (2011). Licenciatura en Letras (1983), maestría en Desarrollo Cultural Comunitario (1998). Coordinadora de la Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Oriente (2007-2018). Profesora Titular del Departamento de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente.

Contribución de autoría: Administración de proyectos y supervisión.

E-mail: mechyc@uo.edu.cu

Editora responsable: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Guadalupe Retamar y María Castillo

Como citar este artículo (ABNT):

HAMEL QUESADA, Lina; VILLAVICENCIO SIMÓN, Yessy; CAUSSE CATHCART, Mercedes. La estrategia de inferencia en la comprensión lectora. Estudio exploratorio en el contexto de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 6, n. 3, e4804, 2021. Disponible en:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4804>



Recibido el 10 de febrero de 2021.

Aceptado el 5 de abril de 2021.

Publicado el 29 de junio de 2021.