

Inferencias elaborativas en la comprensión de textos expositivos: análisis e interpretación de producciones escritas universitarias

Elaborative inferences in expository text comprehension: analysis and interpretation of university written productions

MSc. Sunilda Altagracia Cordero Morales. Licenciada en Educación, mención Filosofía y Letras, Máster en Docencia y Gestión universitaria, Maestría en Filosofía en un mundo Global. Especialista en Docencia universitaria y Especialista en Lengua y Literatura. Universidad Autónoma de Santo Domingo. (UASD), República Dominicana.

Correo electrónico: suncor0505@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0009-0004-4989-7186>

Recibido: febrero 2026

Aprobado: marzo 2026

RESUMEN

El presente artículo pretendió analizar la naturaleza y los tipos de inferencias elaborativas que generan los estudiantes al interactuar con textos expositivos, mediante el examen de sus producciones escritas y procesos de construcción de sentido. Desde una perspectiva cualitativa de corte interpretativo, se examinaron las producciones escritas de 97 estudiantes pertenecientes a distintas secciones de cursos de Lengua Española en una universidad de la República Dominicana. El corpus de datos se recogió a través de un instrumento de preguntas abiertas diseñado para activar distintos niveles de procesamiento inferencial. Los resultados evidencian cinco tipos dominantes de inferencias elaborativas: explicativas, asociativas, predictivas, evaluativas y macroestructurales, cuya distribución varía según la naturaleza de la tarea propuesta. Se identifica, asimismo, un patrón de respuesta que oscila entre la reproducción literal del texto y la elaboración de sentido genuina, mediatizado por el nivel de conocimiento previo del estudiante y el grado de apertura de la pregunta. La investigación aporta evidencia empírica sobre los procesos de construcción de significados en el nivel universitario y ofrece implicaciones concretas para la didáctica de la comprensión lectora en educación superior.

ABSTRACT

This article aimed to analyze the nature and types of elaborative inferences students generate when interacting with expository texts, through an examination of their written work and meaning-making processes. From a qualitative, interpretive perspective, the written work of 97 students from different sections of Spanish Language courses at a university in the Dominican Republic was examined. The data corpus was collected using an open-ended questionnaire designed to activate different levels of inferential processing. The results reveal five dominant types of elaborative inferences: explanatory, associative, predictive, evaluative, and macrostructural, whose distribution varies according to the nature of the task. A response pattern was also identified, ranging from literal reproduction of the text to genuine meaning-making, mediated by the student's level of prior knowledge and the openness of the question. This research provides empirical evidence on meaning-making processes at the university level and offers concrete implications for teaching reading comprehension in higher education.

Keywords: textual diversity, reading comprehension, inferential reasoning, higher education, situation model

Palabras clave: diversidad textual, comprensión lectora, razonamiento inferencial, educación superior, modelo de situación

Introducción

La comprensión lectora de textos expositivos constituye una de las competencias más demandadas y, paradójicamente, más deficitarias en el ámbito universitario (Puente et al., 2025). Numerosos estudios evidencian que el ingreso a la educación superior no garantiza por sí mismo que los estudiantes hayan desarrollado las habilidades cognitivas necesarias para interactuar con textos de naturaleza informativa o científica de manera profunda y autónoma (Ayay et al., 2025; Puente et al., 2025). Esta brecha resulta especialmente visible cuando se examinan las producciones escritas que los estudiantes generan en respuesta a textos académicos, puesto que constituyen una ventana privilegiada hacia los procesos de construcción de sentido que subyacen a la lectura.

En este contexto, las inferencias elaborativas ocupan un lugar central, a diferencia de las de puente o integrativo, cuya función es garantizar la coherencia local del texto, las elaborativas van más allá de lo explícitamente enunciado e integran el conocimiento previo del lector con la información textual para construir un modelo de situación rico, coherente y contextualizado (Ares, 2021). Su generación constituye, en términos de Román (2023), “un proceso nuclear en la construcción de un modelo de situación de lo leído” y su ausencia o debilidad “se asocia directamente con niveles superficiales de comprensión” (p.78).

Las bases teóricas del estudio se centran en la comprensión lectora como proceso de construcción de significado, las particularidades de las inferencias elaborativas, las metas del lector y los estándares de coherencia; las exigencias inferenciales específicas del texto expositivo y la producción escrita como evidencia del procesamiento inferencial.

La comprensión lectora como proceso de construcción de significado

Comprender un texto no equivale a decodificar sus unidades léxicas ni a retener sus proposiciones explícitas: implica, fundamentalmente, construir una representación mental coherente de la situación descrita en él (Figuerola & Gallego, 2021; Martínez & Ripoll, 2026). Este principio, consolidado desde los trabajos pioneros de Van Dijk y Kintsch (1983) y desarrollado posteriormente en el modelo de construcción-integración de Kintsch (1988-1998), establece que la comprensión opera en tres niveles jerárquicamente relacionados.

El primero, denominado superficie del texto, involucra el procesamiento léxico y sintáctico de las unidades lingüísticas. El segundo, la base del texto, da cuenta de las relaciones semánticas entre las proposiciones explícitas y de las inferencias obligatorias o puente necesarias para mantener la coherencia local. El tercero, el modelo de situación, representa el nivel más profundo: en él, el lector integra las proposiciones del texto con su conocimiento previo y los esquemas experienciales activados, construyendo así una representación mental que trasciende lo dicho para capturar lo significado (Osorio, 2025; Román, 2023).

Es en este tercer nivel donde se produce y articula el mayor volumen de inferencias elaborativas. Como señala Kintsch (1998), la información correspondiente al modelo de situación es la de mayor persistencia en la memoria a largo plazo, precisamente porque ha sido objeto de un procesamiento profundo que la conecta con estructuras de conocimiento

ya existentes. En consecuencia, la calidad del modelo de situación construido durante la lectura depende en gran medida de la capacidad del lector para generar inferencias elaborativas pertinentes y bien fundadas.

Desde una perspectiva psicolingüística, la comprensión lectora involucra tanto procesos de bajo nivel como decodificación, reconocimiento de palabras, procesamiento sintáctico, y de alto nivel, entre los cuales destacan la integración semántica, el monitoreo metacognitivo y la generación de inferencias (Mantilla & Barrera, 2021). En el nivel universitario, los déficits en comprensión lectora suelen radicar en estos últimos, puesto que los mecanismos de decodificación han sido generalmente automatizados. Esto convierte al trabajo con inferencias elaborativas en una prioridad didáctica para la educación superior.

Las inferencias elaborativas: definición, tipos y funciones: Las inferencias pueden definirse, en términos generales, como la información que el lector construye a partir del texto pero que no está explícitamente enunciada en él (Román, 2023). Desde una perspectiva clásica, se distinguen dos grandes familias: las integrativas u obligatorias, que son automáticas e indispensables para la coherencia textual, y las elaborativas, que son opcionales, dependen del conocimiento previo y contribuyen a enriquecer el modelo de situación (García, 2025).

Las inferencias elaborativas, también denominadas en algunas taxonomías como inferenciales proyectivas, elaboradoras u optativas, se caracterizan por tres rasgos distintivos. En primer lugar, no son estrictamente necesarias para mantener la coherencia local del texto. En segundo lugar, están fuertemente mediadas por el conocimiento previo del lector, sus creencias y sus esquemas cognitivos. En tercer lugar, son las que con mayor frecuencia permiten al lector ir más allá del texto y conectarlo con situaciones de su propia experiencia o con marcos de referencia más amplios (García, 2025).

Dentro de este amplio espectro, la literatura especializada reconoce varios subtipos. Las inferencias explicativas o causales establecen relaciones de causa-efecto entre la información del texto y el conocimiento previo del lector; por ejemplo, un estudiante que, al leer sobre animales marinos, explica por qué los animales de río no pueden sobrevivir en el mar recurriendo a su conocimiento sobre la salinidad del agua. Las asociativas activan esquemas y conocimientos relacionados con el tema leído, pero no directamente mencionado en el texto; por ejemplo, vincular el texto sobre biodiversidad marina con la problemática de la contaminación oceánica.

En esencia, las predictivas proyectan situaciones o consecuencias futuras a partir de la información leída, como anticipar los riesgos de no conocer las especies peligrosas del mar. Mientras que, las evaluativas implican un juicio de valor del lector sobre la relevancia, pertinencia o calidad del contenido textual y las macroestructurales, por su parte, permiten la construcción del tema global del texto y de su estructura retórica, manifestándose, por ejemplo, en la formulación de títulos o resúmenes (Blasco et al., 2023; Román, 2023; García, 2025).

La investigación ha demostrado que los textos expositivos generan, en comparación con los narrativos, un patrón específico de inferencias elaborativas: mayor presencia de explicaciones y asociaciones, que exigen una vinculación causal con el conocimiento previo, y menor presencia de predicciones, las cuales son más características del procesamiento narrativo (Román, 2023). Este hallazgo tiene implicaciones directas para la comprensión universitaria, puesto que el currículo académico se basa predominantemente en textos de tipo expositivo.

Metas del lector y estándares de coherencia: La generación de inferencias elaborativas no es un proceso azaroso ni puramente espontáneo: está orientada por las metas de lectura que el lector establece, consciente o inconscientemente, antes y durante el proceso. Román (2023) propone que la relación entre metas del lector e inferencias elaborativas puede ser analizada desde tres líneas de investigación convergentes: la comprensión estratégica, los estándares de coherencia y la relevancia.

Desde la perspectiva de la comprensión estratégica, las metas de lectura determinan el tipo de información que el lector selecciona para elaborar y la profundidad con la que lo hace. Un lector con una meta de lectura superficial, por ejemplo, identificar datos puntuales, tenderá a generar menos inferencias elaborativas que aquel cuya meta implique aprender, evaluar críticamente o resolver un problema (Román, 2023). En el contexto universitario, cobra especial relevancia en tareas propuestas que solo requieren la recuperación de información explícita, los estudiantes raramente son conducidos al nivel del modelo de situación.

Los estándares de coherencia, por su parte, determinan el umbral de completud e integración que el lector considera suficiente para dar por concluida la comprensión. Estándares altos promueven mayor generación de inferencias elaborativas, pues el lector buscará explicaciones, causas y consecuencias que le permitan construir una representación mental coherente y completa. Estándares bajos, en cambio, se asocian con la validación acrítica de la información y con la construcción de modelos mentales fragmentarios o imprecisos (Román, 2023).

El texto expositivo y sus demandas inferenciales específicas: se caracteriza por su función referencial y su propósito informativo: busca transmitir conocimientos sobre fenómenos, procesos, entidades o conceptos del mundo, generalmente a un lector que se presupone con menor conocimiento previo sobre el tema que el autor (García, 2025). Esta asimetría de conocimientos es precisamente la que convierte a la generación de inferencias elaborativas en un desafío mayor para el lector de textos expositivos que para el de textos narrativos.

En los textos narrativos, el lector dispone de esquemas cognitivos sobre la estructura del relato —inicio, nudo, desenlace—, sobre la causalidad de las acciones humanas y sobre los estados emocionales de los personajes, que facilitan la generación automática de inferencias. En los textos expositivos, en cambio, los esquemas temáticos son más variables y dependen del dominio de conocimiento específico abordado (Román, 2023). Un lector con escaso conocimiento previo sobre el tema tendrá mayores dificultades para generar inferencias elaborativas pertinentes y será más propenso a quedarse en el nivel de la base del texto o incluso en la superficie textual.

Esta diferencia en el potencial inferencial de ambas tipologías textuales se corrobora empíricamente: mientras que los textos narrativos facilitan en general un mayor número de inferencias elaborativas, los expositivos generan mayores inferencias de tipo explicativo y asociativo, que demandan un esfuerzo cognitivo más intenso de la memoria de trabajo (García, 2025; Román, 2023). Este hallazgo subraya la importancia de enseñar explícitamente estrategias de inferencia elaborativa al trabajar con textos expositivos en el aula universitaria.

La producción escrita como evidencia del procesamiento inferencial de los lectores ante un texto tales como resúmenes, respuestas a preguntas abiertas, comentarios críticos o

propuestas de título, constituyen artefactos cognitivos que materializan el proceso de comprensión y, por tanto, permiten inferir el tipo y nivel de procesamiento inferencial realizado (Fernández, 2022; Núñez et al., 2023; Olivares et al., 2023). En el ámbito de la investigación en comprensión lectora, el análisis de estas producciones ha sido empleado como metodología principal en estudios de carácter cualitativo orientados a describir los procesos de construcción de sentido más allá de lo que pueden revelar las pruebas de selección múltiple o las medidas de tiempo de reacción (Figuerola & Gallego, 2021; Quezada et al., 2023; Valentín et al., 2024).

La ventaja metodológica de las producciones escritas radica en que registran el producto final de la comprensión dejando las huellas del proceso: las paráfrasis, las asociaciones, las predicciones, los juicios evaluativos y las elaboraciones temáticas que emergen en la escritura son evidencias directas del tipo de inferencias que el lector ha generado durante o después de la lectura. Al mismo tiempo, la escritura en sí misma puede potenciar la comprensión al obligar al lector a explicitar y organizar las representaciones mentales construidas durante la lectura (Mateo & Sáenz, 2024; Núñez et al., 2023; Olivares et al., 2023).

El reconocimiento de la esencia del marco teórico referencial y el acercamiento al estado del arte, permiten comprender carencias en la realidad formativa universitaria. Con independencia de los aportes precedentes, la investigación sobre inferencias elaborativas en población universitaria hispanohablante es todavía escasa en comparación con los estudios realizados en contextos anglófonos o con poblaciones de educación básica (Puente et al., 2025; Urrutia et al., 2024). Las investigaciones existentes tienden a centrarse en la comprensión de textos narrativos o en medidas cuantitativas de rendimiento lector, sin profundizar en su análisis cualitativo como evidencia directa del procesamiento inferencial elaborativo (García, 2025).

El presente artículo se propone contribuir a llenar este vacío a través del análisis detallado del corpus de respuestas escritas producido por 97 estudiantes universitarios dominicanos al interactuar con un texto expositivo de divulgación sobre animales marinos. La relevancia del estudio radica en que sus hallazgos no solo amplían el conocimiento sobre los procesos inferenciales en adultos universitarios, sino que también ofrecen insumos empíricos para el diseño de propuestas didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión profunda en la educación superior, especialmente en contextos hispanohablantes del Caribe.

Lo referido, avala que el objetivo general se centre en analizar la naturaleza y los tipos de inferencias elaborativas que generan los estudiantes al interactuar con textos expositivos, mediante el examen de sus producciones escritas y procesos de construcción de sentido.

Materiales y métodos

Enfoque y diseño de investigación: El estudio adopta un enfoque cualitativo de corte interpretativo, sustentado en la perspectiva del análisis del discurso y de los procesos cognitivos de comprensión lectora. Se trata de un diseño de análisis documental aplicado a un corpus de producciones escritas, en el que el interés central radica en describir e interpretar los patrones de procesamiento inferencial elaborativo que emergen de las respuestas de los participantes ante tareas de distinta naturaleza cognitiva.

La orientación metodológica se justifica por la naturaleza del objeto de estudio: las inferencias elaborativas son procesos mentales de carácter subjetivo cuya observación

directa es inaccesible; solo pueden ser inferidos a partir de sus manifestaciones verbales, en este caso escritas. El análisis cualitativo permite precisamente capturar la variedad, la riqueza y los matices de estas manifestaciones, así como identificar regularidades y divergencias que un análisis cuantitativo difícilmente podría revelar.

En este sentido, se formulan los siguientes objetivos específicos: (a) identificar y categorizar los tipos de inferencias elaborativas presentes en las respuestas de los estudiantes; (b) examinar la relación entre el tipo de tarea propuesta y el nivel de elaboración inferencial observado; y (c) describir los patrones de respuesta predominantes en función del grado de activación del conocimiento previo.

Participantes: Incluyó a 97 estudiantes universitarios matriculados en cursos de lengua española en una institución de educación superior de la República Dominicana. Los grupos corresponden a distintas secciones pertenecientes a cinco docentes distintos. La diversidad de secciones y docentes otorga al corpus una representatividad interna considerable dentro del contexto institucional. No se establecieron criterios de exclusión por razones de rendimiento académico previo, dado que el interés del estudio no reside en evaluar a los participantes individualmente, sino en describir los patrones colectivos de procesamiento inferencial. La participación fue parte de una actividad evaluativa regular del curso, lo que garantiza la autenticidad de las respuestas y su correspondencia con el desempeño real de los estudiantes en condiciones ecológicamente válidas.

Texto estímulo e instrumento: se centró en un texto expositivo de divulgación sobre animales marinos, de extensión moderada y estructura predominantemente descriptivo-expositiva. El texto aborda la definición de los animales marinos, su clasificación en estrictos y no estrictos, la biodiversidad de especies que habitan el océano, la cadena alimentaria marina y una sección sobre las especies más peligrosas para los seres humanos. Su nivel de especialización es bajo-moderado, adecuado para estudiantes universitarios sin formación específica en biología marina, lo que favorece la activación de distintos grados de conocimiento previo.

El instrumento de recolección de datos consistió en cinco preguntas abiertas diseñadas para activar distintos niveles y tipos de procesamiento inferencial:

- Pregunta 1. Identificación de la oración principal en los tres primeros párrafos y elaboración de la idea central. Esta tarea activa procesos de comprensión literal, selección proposicional y elaboración macroestructural.
- Pregunta 2. Elaboración de dos posibles títulos para el texto y respuesta a la pregunta: *¿en el mar, solo es factible la vida para los animales marinos?* Esta tarea requiere la activación de inferencias macroestructurales y elaborativas (especialmente asociativas y evaluativas).
- Pregunta 3. Identificación del propósito del autor y de las palabras más relacionadas con el tema. Esta tarea activa inferencias pragmáticas sobre la intencionalidad comunicativa y la organización semántica del texto.
- Pregunta 4. Elaboración de un resumen y un comentario sobre la importancia del texto y los conocimientos adquiridos. Esta tarea es la de mayor demanda inferencial: requiere la selección, jerarquización e integración de la información, además de la activación del conocimiento previo para emitir juicios evaluativos.

- Pregunta 5. Información relevante que el estudiante agregaría al texto y consecuencias del desconocimiento del tema. Esta tarea es la que mayor potencial tiene para activar inferencias elaborativas predictivas y asociativas, ya que exige proyectar más allá del contenido textual.

Procedimiento de análisis: se realizó en tres fases. En la primera fase, se llevó a cabo una lectura exploratoria de la totalidad del corpus con el objetivo de identificar patrones recurrentes, regularidades y casos especialmente ilustrativos. En la segunda fase, se desarrolló un sistema de categorías analíticas basado en las taxonomías de inferencias elaborativas ajustadas al contexto específico del corpus. Las categorías resultantes son: (1) inferencias explicativas, (2) inferencias asociativas, (3) inferencias predictivas, (4) inferencias evaluativas y (5) inferencias macroestructurales. A estas se añadió una categoría emergente: (6) reproducción literal, que designa las respuestas que no superan el nivel de la superficie textual y no evidencian procesamiento inferencial elaborativo. En la tercera fase, se procedió a la aplicación del sistema de categorías al corpus de manera sistemática, registrando no solo la frecuencia de cada tipo de inferencia elaborativa por pregunta, sino también los patrones de combinación entre tipos, los factores contextuales que parecen mediar la producción inferencial (como el conocimiento previo evidenciado y el grado de apertura de la tarea) y los casos de producción inferencial errónea o mal fundada.

La fiabilidad del análisis se garantizó mediante la revisión por dos analistas independientes de una muestra del 20 % del corpus. Los acuerdos y desacuerdos fueron resueltos mediante discusión y consenso. Se calculó un coeficiente de acuerdo interjueces de 0.82, valor que se ubica en el rango de acuerdo sustancial.

Resultados

El análisis del corpus permitió identificar una distribución diversificada de tipos de inferencias elaborativas, cuya presencia y predominancia varía en función de la pregunta-tarea propuesta. A continuación, se presentan los resultados organizados por categoría inferencial, ilustrados con evidencias textuales directas del corpus.

Inferencias macroestructurales: entre la síntesis y la elaboración global. Las inferencias macroestructurales, aquellas que permiten la construcción del tema global y la estructura retórica del texto, se manifiestan con especial nitidez en la pregunta 1 (identificación de la idea central) y en la pregunta 2 (elaboración de títulos). El análisis revela tres patrones fundamentales en la respuesta a estas tareas.

El primer patrón, denominado reproducción literal, corresponde a las respuestas que simplemente transcriben o parafrasean de manera mínima la primera oración del texto: *Los animales marinos, también conocidos como animales del mar, son aquellos que pasan toda o gran parte de su vida viviendo dentro del mar.* Este patrón fue el más frecuente ante la pregunta 1 y evidencia que una proporción considerable de estudiantes permanece en el nivel de la base del texto sin ascender al del modelo de situación. Ejemplos como: *Los animales marinos pasan todo su tiempo en el mar,* ilustran la ausencia de elaboración macroestructural.

El segundo patrón, denominado síntesis genuina, implica que el estudiante reorganiza la información textual de múltiples párrafos para construir una idea central propia: *Los animales marinos son aquellos que viven o pasan la mayor parte de su tiempo en el mar. Estos se pueden clasificar como animales marinos estrictos y no estrictos.* Este patrón

evidencia un procesamiento macroestructural activo, en el que el lector ha identificado tanto el tema como la estructura lógica básica del texto.

El tercer patrón, denominado elaboración macroestructural enriquecida, se observa en respuestas que integran el tema central con información temáticamente relacionada activada desde el conocimiento previo del estudiante: El texto describe la diversidad que existe en los océanos, en específico la vida marina, dando a conocer la cantidad y tipos de animales que en él viven destacando las cualidades de los mismos. Este patrón es el que más claramente evidencia la generación de inferencias elaborativas de tipo macroestructural.

En relación con los títulos propuestos (pregunta 2), los resultados muestran un espectro muy amplio que va desde títulos genéricos y poco elaborados como *Vida marina*, *Los animales del mar*, *Animales acuáticos*, hasta propuestas macroestructuralmente sofisticadas: La fascinante biodiversidad de los animales marinos y los peligros que esconden en los océanos o *Explorando el Mundo Submarino: Una Mirada a la Fauna Marina*. Estos últimos revelan que el estudiante no solo ha comprendido el tema central, sino que ha captado la estructura argumentativa bipartita del texto —información general sobre animales marinos y advertencia sobre los peligrosos—, lo que implica un alto nivel de procesamiento macroestructural.

Inferencias asociativas: la activación del conocimiento previo. Las inferencias asociativas, definidas como aquellas que activan esquemas de conocimiento previo relacionados con el tema del texto, pero no directamente mencionados en él, constituyen el tipo dominante en las respuestas a la pregunta 5 (información que agregarían al texto y consecuencias del desconocimiento). Este resultado es coherente con la naturaleza misma de la tarea, que invita explícitamente al lector a ir más allá del texto.

El análisis identifica tres áreas temáticas principales hacia las que se dirigen las inferencias asociativas de los estudiantes. La primera es la problemática ambiental: Una información que agregaría es de: *cómo puede afectar la contaminación (basuras y plásticos) que las personas sin conciencia tiran en los océanos, mares y ríos*. Podría agregar: *la contaminación del océano, la pesca excesiva y el cambio climático, teniendo en cuenta cómo estas amenazas afectan a la biodiversidad marina*. En este caso, vinculan la fauna marina con el concepto de ecología y sostenibilidad, información que procede de sus esquemas previos y no del texto estímulo. La segunda área es la importancia ecológica del océano: *Los ecosistemas marinos proporcionan innumerables servicios a las comunidades costeras de todo el mundo; La fauna marina ha sido el medio de vida para la civilización y el desarrollo durante milenios*. La tercera área corresponde a medidas de autoprotección y conducta ante animales peligrosos: *Es importante mencionar que lo mejor es mantenerse alejados de estos animales marinos, por el daño que puedan recibir de los humanos y no tanto por el que ellos puedan causarnos*. Estas inferencias asociativas revelan que el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema es heterogéneo y proviene de fuentes diversas: experiencias personales, educación previa, medios de comunicación e incluso otras lecturas. La activación de este conocimiento enriquece el modelo de situación construido durante la lectura y permite a los estudiantes establecer conexiones interdisciplinarias entre biología, ecología, ambientalismo y comportamiento humano que el texto, por sí solo, no proponía explícitamente.

Inferencias explicativas: la búsqueda de causalidad. Las inferencias explicativas, aquellas que establecen relaciones causales entre la información del texto y el conocimiento previo del lector, se manifiestan con particular claridad en las respuestas a la pregunta 2, específicamente ante: *¿En el mar, solo es factible la vida para los animales marinos?* Se activa el pensamiento causal de los estudiantes, quienes deben explicar por qué determinados organismos pueden o no sobrevivir en el ambiente marino.

El análisis revela un abanico de respuestas que van desde el razonamiento causal bien fundado hasta el parcialmente incorrecto. Entre las respuestas que evidencian inferencias explicativas pertinentes destacan: *No, ya que aunque exista una gran variedad de animales acuáticos no podrían soportar la salinidad del agua de mar (elabora una causa válida a partir del texto); No, en el mar también puede haber vida para algunas plantas y organismos no marinos que pueden adaptarse a ese entorno (extiende la explicación causal hacia un dominio no contemplado en el texto); No, el mar es un ecosistema diverso que alberga una gran variedad de vida, no solo animales marinos (generaliza el principio de la biodiversidad marina).*

También se identifican inferencias explicativas incorrectas o mal fundamentadas, que constituyen un hallazgo relevante: *Sí, porque los seres humanos no podemos vivir en el agua* (confunde el referente del texto y elabora una explicación inválida) o *Sí, solo para los animales marinos ya que los humanos no podemos vivir en el agua* (reitera la misma confusión) o tal vez, *Sí, porque son animales marinos* (razonamiento circular que no elabora ninguna explicación causal). Estas respuestas evidencian que la pregunta activa procesos inferenciales en todos los estudiantes, pero la calidad y pertinencia de las inferencias generadas es altamente variable. La presencia de inferencias explicativas incorrectas apunta a estándares de coherencia bajos: el estudiante genera una inferencia que le resulta localmente satisfactoria sin contrastarla con la información del texto.

Inferencias predictivas: la proyección hacia lo no leído. Las inferencias predictivas, aquellas que proyectan consecuencias, situaciones o estados futuros a partir de la información leída, se observan con mayor frecuencia en la pregunta 5, en la subparte dedicada a las consecuencias del desconocimiento del tema. Esta estructura de pregunta invita explícitamente a la proyección prospectiva, por lo que constituye un activador potente de estas inferencias.

El análisis identifica dos modalidades principales de inferencias predictivas. La primera modalidad, de carácter pragmático-conductual, proyecta consecuencias sobre el comportamiento humano ante los animales marinos: *Si las personas no tuvieran conocimiento acerca de que los animales más pequeños son los más peligrosos, ocurriría una determinada cantidad de acontecimientos; Puede hasta morir ya que al no conocer el tema puede encontrar un animal peligroso y provocar la muerte o alguna enfermedad grave; Encontrarnos con uno de las especies peligrosas y por no tener el conocimiento dejar que nos haga daño.* La segunda modalidad, de carácter ambiental-ecológico, proyecta consecuencias sobre el ecosistema marino: *La sobreexplotación de especies marinas: Si no conocemos la biodiversidad marina y su importancia en los ecosistemas, corremos el riesgo de sobreexplotar ciertas especies; Podemos tener pérdida de los recursos naturales, también puede ser una amenaza para la vida humana; Pérdida de biodiversidad, cambios en las especies acuáticas, reducción de recursos para la pesca o muerte de gran parte del ecosistema.*

Estas inferencias predictivas muestran distintos grados de elaboración. Las más simples se limitan a enunciar consecuencias genéricas (La muerte, Contaminación ambiental), mientras que las más elaboradas construyen cadenas causales complejas que integran el contenido del texto con conocimiento previo del estudiante sobre conservación, ecología y comportamiento humano. Este espectro es coherente con la relación documentada entre conocimiento previo y capacidad de generación de inferencias elaborativas.

Inferencias evaluativas: el lector como crítico. Las inferencias evaluativas, aquellas que implican juicios de valor del lector sobre la relevancia, calidad o utilidad del texto y de los conocimientos adquiridos, son especialmente abundantes en las respuestas a la pregunta 4 (comentario sobre la importancia del texto). Esta tarea invita directamente a la evaluación, pero lo relevante para el análisis es el fundamento con que los estudiantes sostienen sus juicios.

Se identifican tres niveles de elaboración en las inferencias evaluativas. El nivel básico corresponde a juicios sin justificación explícita o con justificación circular: *Es muy importante ya que nos informa de los animales marinos; Para mí fue importante; Muy buen texto*. El nivel intermedio implica justificaciones que retoman la información del texto: *Es importante porque te informa de los animales marinos que habitan en nuestros mares, también nos permite saber cómo se clasifican los animales marinos*. Este texto es crucial al proporcionar una visión integral de la vida marina, desde su definición hasta su clasificación y características.

El nivel elaborado, el de mayor interés para el presente análisis, involucra inferencias evaluativas que conectan la relevancia del texto con dimensiones pragmáticas, vitales o éticas más amplias: *El conocimiento es poder. Ahora que sé sobre los animales peligrosos del océano, puedo ser más precavida; Es muy importante conocer y valorar la vida marina, ya que el mar abarca gran parte del globo terrestre y es bueno saber los peligros que este esconde y lo que puede llegar a representar; Pienso que lo fundamental de este tipo de informaciones es que te comunican o advierten las situaciones, hechos o circunstancias en las cuales uno puede llegar a encontrarse*. Estas respuestas revelan un lector que ha integrado el texto con su propia perspectiva vital y proyecta la utilidad del conocimiento adquirido hacia situaciones de su experiencia real o potencial. Los resultados evidencian la necesidad de fomentar el pensamiento crítico en el contexto del estudio.

El patrón de reproducción literal: cuando la elaboración no emerge. Un hallazgo relevante del análisis es la elevada frecuencia del patrón de reproducción literal, especialmente ante las preguntas que activan tareas de menor demanda inferencial. Muchas respuestas a la pregunta 1 consisten en la transcripción casi exacta de frases del texto sin ninguna reelaboración: *Los animales marinos, también conocidos como animales del mar, son aquellos que pasan toda o gran parte de su vida viviendo dentro del mar* (repetida con escasas variaciones en más de 40 respuestas del corpus). Asimismo, algunos resúmenes de la pregunta 4 son meras acumulaciones de frases tomadas literalmente del texto, sin evidencia de selección, jerarquización o integración personal.

Este patrón evidencia un estancamiento en el nivel base sin tránsito al superior por diversas causas: escaso conocimiento previo sobre el tema, estándares de coherencia bajos, falta de hábito lector con textos expositivos, o simplemente una respuesta estratégica del estudiante ante una tarea que no percibe como demandante de elaboración. Cualquiera que

sea la causa, el resultado es el mismo: la ausencia de inferencias elaborativas para la producción escrita partiendo de la lectura de un texto expositivo.

Discusión

El estudio se centró en describir e interpretar patrones de procesamiento inferencial elaborativo ante situaciones cognitivas diversas (Neri & Neri, 2022). Se asumieron los criterios de Nucci et al. (2021) en el análisis de fiabilidad, con un coeficiente de acuerdo interjueces dentro del rango de acuerdo sustancial. En una segunda intención del estudio, el sistema de categorías analíticas, sustentado en las taxonomías de inferencias elaborativas propuestas por Román (2023) y García (2025), se contextualizó a las particularidades del corpus.

En torno a las inferencias macroestructurales, los resultados obtenidos se contrastan con los autores de mayor significación en el estudio del tema, lo que favorece el análisis contextualizado. Es así que los patrones de reproducción literal síntesis genuina, de procesamiento macroestructural activo y de elaboración macroestructural enriquecida, se acercan a la perspectiva de Kintsch (1998) y se contextualizaron con los aportes de García (2025). En las inferencias asociativas, se asumió la visión de Martínez y Ripoll (2026) acerca del conocimiento previo y de la influencia de los esquemas previos y no del texto estímulo, conforme a Blasco et al. (2023). El análisis valorativo de los estándares de coherencia evidentes en las inferencias explicativas en la búsqueda de la causalidad, se reconoce desde los aportes de Román (2023).

En torno a las inferencias predictivas, como expresión de la proyección prospectiva en los distintos grados de elaboración, se asumen las posiciones de García (2025). Asimismo, se reconocen las relaciones entre lo conocido y la generación de nuevos conocimientos con inferencias elaborativas, en coherencia con la perspectiva de García (2025) y Kintsch (1998). El acercamiento a las inferencias evaluativas en las que se revela el juicio crítico del lector, se sustentó desde la proyección de los estudios más recientes de Urrutia et al. (2024) y los resultados coinciden con los reportes de Valentín et al., (2024) asociados a carencias en el desarrollo del pensamiento crítico en la lectura en el nivel superior.

La interpretación del patrón de reproducción literal, centrado en la ausencia de la elaboración, se desarrolló, desde la posición de: Kintsch (1998), Figueroa y Gallego (2021), que enfatizan un procesamiento detenido en la base del texto sin alcanzar el nivel del modelo de situación; así como de la perspectiva de la multiplicidad causal que acota Román (2023).

En este sentido, los resultados obtenidos ofrecen un panorama complejo y matizado de los procesos de comprensión inferencial elaborativa en estudiantes universitarios, que permite tanto confirmar predicciones teóricas existentes como identificar hallazgos propios de este contexto específico.

En primer lugar, la distribución diferencial de tipos de inferencias elaborativas según la tarea propuesta confirma el postulado de Román (2023) según el cual las metas del lector tienen un impacto determinante en la naturaleza y cantidad de las inferencias elaborativas generadas. Las preguntas de mayor apertura semántica y mayor distancia del texto, especialmente en la 4 y la 5, activaron el mayor volumen de inferencias elaborativas, mientras que la pregunta de identificación de la oración principal produjo el mayor número de respuestas literales. Este resultado es coherente con la teoría de los estándares de

coherencia (Román, 2023), pues, cuanto mayor es la exigencia de la tarea en términos de integración de información, más alto es el estándar de coherencia adoptado por el lector y, en consecuencia, más inferencias elaborativas se generan.

En segundo lugar, la predominancia de inferencias asociativas y predictivas ante las preguntas sobre consecuencias del desconocimiento y sobre información adicional es coherente con los hallazgos de García (2025) en contextos de educación primaria venezolana, se aprecia que: la distancia entre el contenido del texto y el conocimiento previo del lector es un factor activador de inferencias elaborativas. No obstante, a diferencia del contexto de educación primaria, los estudiantes universitarios de este corpus demuestran una capacidad mayor para articular cadenas causales complejas y para establecer conexiones interdisciplinarias, lo que sugiere que el nivel educativo sí impacta en la sofisticación de las inferencias elaborativas, aunque no necesariamente en su presencia o ausencia.

En tercer lugar, la presencia de inferencias explicativas incorrectas, especialmente en respuesta a la pregunta sobre la factibilidad de la vida en el mar, plantea una reflexión importante sobre la relación entre generación de inferencias y calidad comprensiva. La mera generación de inferencias elaborativas no garantiza la comprensión profunda del texto: es necesario que estas sean lógicas y pertinentes, es decir, que estén bien fundadas en la información textual y en el conocimiento previo del lector. Cuando el lector opera con estándares de coherencia bajos, puede generar inferencias que le resultan localmente satisfactorias pero que, en realidad, distorsionan o contradicen el contenido del texto. Este hallazgo invita a problematizar las taxonomías de inferencias elaborativas que únicamente cuantifican su producción sin atender a su coherencia y pertinencia (Román, 2023).

En cuarto lugar, el patrón de reproducción literal identificado en una proporción significativa del corpus es un hallazgo preocupante desde una perspectiva pedagógica. Indica que un número relevante de estudiantes universitarios opera predominantemente en el nivel de la base del texto al enfrentarse a un texto expositivo, sin que las tareas propuestas sean suficientes para activar el procesamiento inferencial elaborativo. Esto plantea la necesidad de diseñar actividades de lectura que expliciten las demandas inferenciales y que conduzcan al estudiante hacia la elaboración del modelo de situación (Figuerola y Gallego, 2021; Kintsch, 1998).

En quinto lugar, el análisis cualitativo del corpus permite identificar que el conocimiento previo opera como mediador fundamental de la generación de inferencias elaborativas. Los estudiantes que evidencian mayor conocimiento sobre ecología marina, contaminación oceánica y biodiversidad producen inferencias elaborativas más lógicas, más pertinentes y más diversas tipológicamente. Esto coincide con la predicción del modelo de construcción-integración (Kintsch, 1998): la cantidad y calidad de las inferencias elaborativas generadas durante la comprensión de un texto expositivo depende, en gran medida, de la densidad y relevancia del conocimiento previo disponible en la memoria a largo plazo del lector (Martínez & Ripoll, 2026; Román, 2023).

Finalmente, desde una perspectiva discursiva, el análisis revela que el texto expositivo sobre animales marinos genera un perfil inferencial específico dominado por la explicación causal y la asociación temática, con menor presencia de inferencias predictivas de base narrativa. Este resultado replica en un contexto universitario hispanohablante las tendencias documentadas por investigaciones previas y refuerza la tesis de que los textos expositivos

imponen demandas cognitivas específicas que requieren estrategias de lectura diferenciadas (García, 2025; Quezada et al., 2023).

El análisis de las producciones escritas de los estudiantes universitarios ante un texto expositivo permite extraer cinco conclusiones principales.

Las inferencias elaborativas generadas por los estudiantes universitarios ante textos expositivos se distribuyen en cinco tipos diferenciados, explicativas, asociativas, predictivas, evaluativas y macroestructurales, cuya presencia y predominancia están fuertemente condicionadas por la naturaleza de la tarea propuesta. Las tareas de mayor apertura semántica y mayor distancia del texto favorecen la generación de inferencias elaborativas más diversas y sofisticadas.

Una proporción significativa de los estudiantes del corpus opera predominantemente en el nivel de la base del texto, sin evidenciar el ascenso al modelo de situación que caracteriza la comprensión profunda. Este patrón de reproducción literal, especialmente marcado ante tareas de identificación de idea principal, sugiere que la comprensión inferencial elaborativa de textos expositivos no es una competencia plenamente desarrollada en la educación superior y que requiere atención pedagógica explícita.

El conocimiento previo del estudiante opera como mediador fundamental de la calidad y pertinencia de las inferencias elaborativas. Los que demuestran mayor conocimiento sobre el dominio temático del texto producen inferencias más ricas, pertinentes y diversas. Esto implica que la activación del conocimiento previo antes y durante la lectura es considerado como una estrategia pedagógica clave para el desarrollo de la comprensión elaborativa.

La presencia de inferencias elaborativas incorrectas o mal fundadas subraya la necesidad de distinguir, en la investigación y en la práctica pedagógica, entre la mera generación de inferencias y la generación de inferencias pertinentes. La enseñanza de la comprensión lectora en educación superior debe énfasis en estimular la comprensión inferencial, tomando en cuenta las elaborativas, pero también el desarrollo de estándares de coherencia que permitan al lector validarlas y contrastarlas con la información textual.

El presente estudio aporta evidencia empírica relevante sobre los procesos de comprensión inferencial elaborativa en un contexto universitario del Caribe hispanohablante, un ámbito geográfico y lingüístico escasamente representado en la literatura especializada. Sus hallazgos invitan a replicar y profundizar la investigación en otros contextos similares y a desarrollar programas de intervención didáctica explícitamente orientados al desarrollo de la comprensión profunda de textos expositivos en la educación superior.

Entre las limitaciones del estudio cabe señalar que el análisis se circunscribe a un único texto estímulo y a una muestra de conveniencia procedente de una sola institución. Futuras investigaciones deberían incorporar textos de mayor dificultad temática y estructural, ampliar la muestra a otras instituciones y complementar el análisis de las producciones escritas con entrevistas de reflexión en voz alta que permitan capturar con mayor detalle los procesos inferenciales en tiempo real.

Referencias bibliográficas

- Ares, M. (2021). Effectiveness of the Planning Facilitation program for the prevention of reading comprehension difficulties. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 46-63. <http://dx.doi.org/10.24310/isl.vi15.12561>
- Ayay Arista, G., Huamán Romani, Y., Coronel Chugden, J., Fernández Uceda, F. & Julón Sánchez, M. (2025). The construction of mental images as a cognitive strategy to improve comprehension of expository texts in children. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(1), 458-468. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i1.4179>
- Blasco-Serrano, A. C., Cid Romero, E. & Bitrián González, I. (2023). Development of reading comprehension through collaboration and dialogue. An intervention in the natural context of the classroom from the PASS Model. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 88-114. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17436>
- Fernández, S. (2022). Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2. *JOURNAL OF SPANISH LANGUAGE TEACHING*, 9(1), 36-51, <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2055302>
- Figueroa Sepúlveda, S. y Gallego Ortega, J. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Rev. Signos*, 54(106), 354-375. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000200354>
- García de Díaz, M. (2025). Inferencias causales, elaborativas y macroestructurales en la lectura de textos narrativos y expositivos en niños de educación primaria. *Investigación y Postgrado*, 40(1), 95–107. <https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v40i1.3587>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Mantilla Falcón, L. & Barrera Erreyes, H. (2021). La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior del Ecuador. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 142–163. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.8>
- Martínez-Cubelos, J., & Ripoll-Salceda, J. C. (2026). Comprobación del modelo de comprensión lectora directo y de la mediación inferencial en alumnado español. *Ocnos*, 25(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2026.25.1.547
- Mateo-Girona, M.T., y Gómez Sáenz de Miera, T. (2024). Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 38-61. <https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19185>
- Neri de Souza, F. & Neri de Souza, D. (2022). How Could Technology be Applied to Qualitative Analysis based on Grounded Theory? *New Trends in Qualitative Research*, Volume 10, 1-16. <https://doi.org/10.36367/ntqr.10.2022.e537>
- Nucci, M., Spoto, A., Altoè, G., & Pastore, M. (2021). The role of raters threshold in estimating interrater agreement. *Psychological Methods*, 26(5), 622–634. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fmet0000416>
- Olivares Rodríguez, C., Valdés León, C., Vidal Sepúlveda, M. & Oyarzún Yáñez, R. (2023). Escritura de texto y producción de código limpiados realidades de un mismo proceso

- en estudiantes de ingeniería. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Volume 16, 1-19. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41439>
- Osorio Carvajal, R. (2025). La construcción del significado: aportes desde el constructivismo y el construccionismo social. *Revista De Ciencias Sociales*, 34(54), 1-22. <https://doi.org/10.61303/0718-3631.v34i54.443>
- Puente, A., Gutiérrez de Blume, A., Calderón, J. & Rojas, L. (2025). Validación psicométrica de un test de comprensión lectora y conciencia metacognitiva en estudiantes universitarios. *Ocnos*, 24(2). <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/538>
- Quezada, C., Aravena, S., Maldonado, M., & Julia Coloma, C. (2023). Development of Linguistic and Reading Skills and Their Relationship to the Comprehension of Narrative and Expository Texts in Second and Third Grade Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 115-144. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.16511>
- Román González, V. (2023). Metas del lector e inferencias elaborativas: un recorrido por tres líneas de investigación. *Folios*, (58), 75-94. <https://doi.org/10.17227/folios.58-14065>
- Urrutia, M., Mariángel, S., Pino, E. J., Guevara, P., Torres-Ocampo, K., Troncoso-Seguel, M., Bustos, C., y Marrero, H. (2024). Impact of affective and cognitive variables on university student reading comprehension. *Education Sciences*, 14(5), 554. <https://doi.org/10.3390/educsci14060554>
- Valentín Melgarejo, T., La Madrid Vivar, P., Ramos Pando, C., Valentín Melgarejo, P. & Aguirre Adauro, A. (2024). Inference and reading comprehension in university students. *Nurture Publishing Group*, 18(4), 785-794. <https://doi.org/10.55951/nurture.v18i4.846>
- Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Academic Press.