

ESTRATEGIAS PARA LA RESOLUCIÓN DE PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL EN LENGUA EXTRANJERA

*Recibido: 5 diciembre 2016 *Aprobado: 27 febrero 2017*

ALEJANDRA PLATAS-GARCÍA, JOSÉ MARTÍN CASTRO-MAN-
ZANO Y VERÓNICA REYES-MEZA

UPAEP

alejandra.platas@upaep.edu.mx, josemartin.castro@upaep.mx y

veroreyes_161@hotmail.com

Resumen

En este trabajo identificamos las estrategias de resolución empleadas por estudiantes de italiano como lengua extranjera al resolver pruebas de comprensión lectora inferencial y comparamos sus frecuencias con las variables de género y área académica. Los resultados muestran que los hombres usan más la estrategia de eliminación que las mujeres, aunque esta diferencia no fue significativa. La comparación por área académica mostró diferencias significativas: los estudiantes de ciencias Económico-Administrativas utilizaron más la estrategia de relevancia y menos la de eliminación; los estudiantes de Ingenierías y Ciencias Exactas utilizaron más el azar y menos la asociación. Si bien es necesario incrementar la muestra para obtener resultados más precisos, nuestros resultados sugieren que existe una correlación entre la formación académica de los estudiantes y las estrategias de resolución de pruebas de comprensión lectora.

Palabras clave: Evaluación, heurística, opción múltiple.

Abstract

In this paper, we identify the test-taking strategies used by students of Italian as a foreign language when they solved inferential reading comprehension tests and we compared their frequencies with variables of gender and academic area. The results show that although men use the elimination strategy more frequently than women, this difference was not significant. The comparison between academic areas showed significant differences: economic-administrative science students used the relevance strategy more and the elimination strategy less. Engineering and exact sciences students used randomness strategies more and association strategies less. Although it is necessary to increase the sample to obtain more precise results, our outcomes suggest that there is a correlation between the students' academic training and the test-taking strategies of reading comprehension tests.

Keywords: Evaluation, heuristics, multiple option.



Una de las metas que pretende alcanzar quien estudia alguna lengua extranjera es la de lograr un dominio de la misma. Este dominio conlleva la adquisición de habilidades para la comprensión de textos (lectura), la comprensión oral (escucha), la producción escrita (escritura) y la producción oral (habla). En particular, la comprensión lectora, sobre todo la inferencial, es de gran interés para la investigación educativa porque es una actividad que, a diferencia del habla o la escritura en lengua extranjera, no se puede medir con una observación inmediata. Al respecto afirma Pérez Zorrilla (2005) que “dado que no se puede observar directamente la comprensión lectora, hay que pedirle al alumno que realice algún tipo de tarea que indique el grado de comprensión alcanzado” (p. 128).

Por lo anterior, la comprensión de textos en una lengua extranjera (como en la lengua materna) se tiene que medir a través de pruebas válidas (con instrucciones claras y respuestas posibles, justificadas), fiables (con la condición de que para cada reactivo una y solo una de las posibles respuestas sea la correcta) y viables (que provean las condiciones de posibilidad para su aplicación) en las que el estudiante demuestre el nivel de comprensión alcanzado (Bachman, 1990; Palencia del Burgo, 1990). En consecuencia, con el objetivo de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, los docentes de lenguas extranjeras deben diseñar pruebas de comprensión lectora; y los estudiantes, con el objetivo de ser evaluados legítimamente, deben resolver las pruebas.

Sin embargo, diseñar y resolver estas pruebas no es sencillo. Durante la fase de diseño los docentes nos enfrentamos con problemas típicos de generalidad (si el tema es conocido o desconocido), claridad (si las preguntas son claras o ambiguas), longitud (si el texto es largo o corto) y especificidad (si las preguntas se refieren a una pequeña parte del texto o a todo el texto); el lector interesado puede leer Fortus, Coriat y Fund (1997). Durante la fase de resolución, los estudiantes no sólo se enfrentan a los problemas anteriores, sino también muestran interés por una evaluación justa, esto es, por una evaluación proporcional que asigne una calificación que corresponda con su grado de comprensión; consistente, que no sea auto-contradictoria; relevante, que explique las razones que justifiquen la (in)corrección de sus respuestas; y transparente, que sea pública, repetible y que permita a los estudiantes contrastar sus respuestas intersubjetivamente. En este trabajo nos dedicamos a estudiar la segunda fase, la resolución.

Hemos dividido este trabajo en cuatro secciones. En la primera presentamos algunos estudios previos que proveen el trasfondo general de este trabajo. En la segunda describimos las estrategias para la resolución de pruebas. En la tercera relatamos la metodología que empleamos y los resultados obtenidos. Por último, en la cuarta, exponemos una discusión y las conclusiones de este estudio.

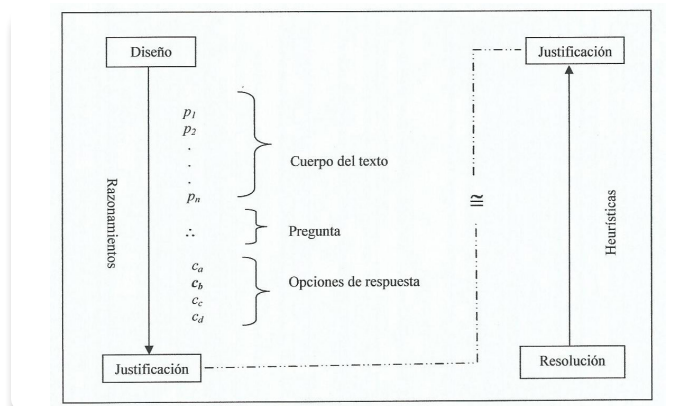
Antecedentes

En 1985 Nava Nevo, referida en Cohen (1991), aplicó una prueba de comprensión lectora a 42 estudiantes de francés cuya lengua materna era el hebreo: su investigación mostró, entre otras cosas, que las estrategias de lectura que los estudiantes utilizan en su lengua materna son las mismas que utilizan en lengua extranjera (Cohen, 1991). Esto es explicable porque la comprensión lectora es la interacción entre el lector y el texto por medio de la cual “el lector aporta sus esquemas de conocimiento (fruto de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de poder integrar los nuevos datos que el texto incluye; en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos” (Solé, 1987, p. 5; cf. Bachman y Palmer, 1996) y la lectura en una lengua extranjera representa un esfuerzo mayor para el lector puesto que supone poseer un conjunto de conocimientos previos de tipo cultural (Carrell y Eisterhold, 1991).

En suma, para que el lector interactúe con el texto son necesarios los conocimientos previos, experiencias, actitudes y una comunidad de lenguaje (Eguiluz Jiménez, 2013), además de la capacidad de realizar inferencias (Escudero Domínguez, 2010), lo cual explica la relevancia del conocimiento y el uso de las estrategias o heurísticas de resolución durante la evaluación de la comprensión lectora.

Platas-García, Castro-Manzano y Reyes-Meza (2016) propusieron un diseño para la producción de pruebas de comprensión lectora inferencial que permitiera comprobar el nivel de comprensión de manera justa, como lo hemos explicado renglones arriba, haciendo uso explícito de las heurísticas o estrategias de resolución. Su diseño se basa en la existencia de un morfismo entre la estructura abstracta de las pruebas de opción múltiple en las que se solicita comprensión inferencial (cuerpo de texto, pregunta, opciones de respuesta) y el modelo inferencial tradicional (premisas, indicador de consecuencia, conclusión). Este morfismo permite generar un proceso de evaluación de comprensión lectora bajo la condición suficiente de que si la justificación del reactivo –en la resolución– es equivalente a la justificación de la resolución –en el diseño–, entonces podemos suponer un grado definido de comprensión lectora inferencial (Figura 1).

FIGURA 1. REPRESENTACIÓN DEL PROCEDIMIENTO.



Fuente: Platas-García et al. 2016, Figura V.

Con este diseño se fomenta un nivel de comprensión lectora inferencial que permite descartar falsos positivos e identificar verdaderos positivos. Para ilustrar esto supongamos, por ejemplo, que un conjunto de cuatro estudiantes presenta una prueba de opción múltiple como parte de una evaluación de comprensión lectora. Y supongamos, además, que el examen es válido, fiable y viable. Por último, supongamos que al aplicar la prueba todos los estudiantes obtienen la calificación más alta. ¿Significa esto que los estudiantes comprendieron los textos? ¿Podría un estudiante haber respondido correctamente sin tener comprensión lectora? Digamos que el primer estudiante eligió sus respuestas conforme a lo que conocía previamente (coincidencia); que el segundo eligió sus respuestas a través de la identificación de palabras similares en el cuerpo del texto y en la respuesta (asociación); el tercero eligió las respuestas después de ir descartando opciones (eliminación); y el cuarto seleccionó sus respuestas aleatoriamente, digamos, porque le quedaba poco tiempo para terminar la prueba (azar).

Lo que ilustra este ejemplo es que, en efecto, es posible que un estudiante responda correctamente pruebas de comprensión lectora sin tener comprensión lectora. Las heurísticas de coincidencia, asociación, eliminación y azar son estrategias para la resolución de pruebas de opción múltiple, pero no necesariamente reflejan la comprensión lectora a nivel inferencial. El diseño de Platas-García et al. (2016), en el que se introduce la heurística de relevancia, permite la producción y evaluación de pruebas de comprensión lectora inferencial evitando tales problemas metodológicos.

Retomando estos antecedentes, en este trabajo exponemos la relación entre el uso de heurísticas y las variables de género y área académica. Debido a que, por un lado, se sabe que hombres y mujeres difieren en su desempeño ante tareas lingüísticas (Weiss, Kemmler, Deisenhammer, Fleischhacker y Delazer, 2003), en este trabajo analizamos si

el uso de determinadas estrategias de resolución se ve influenciada por la variable de género, como estudió Gallagher, quien entrevistó a 25 hombres y 22 mujeres con el objetivo de determinar la naturaleza de las diferencias de género en el uso de las estrategias para resolver problemas inferenciales en pruebas matemáticas (cf. 1992); y, por otro lado, porque la formación académica de los estudiantes puede influir en el uso de ciertas heurísticas, como propone Lee, Jia-Ying quien reportó que el empleo de heurísticas (test-taking strategies) es independiente del contenido del texto, aunque los estudiantes expresaron una sensación de confianza ante textos familiares (cf. 2011).

Estrategias para la resolución de pruebas

Los aspectos de resolución y de diseño presentes en las pruebas de comprensión lectora se pueden interpretar como procesos de reciprocidad o retroalimentación entre docentes y estudiantes, como una acción de dar y recibir. El docente da al estudiante, a través del diseño de la prueba, un instrumento para que éste demuestre el grado de comprensión lectora que ha adquirido y también para que obtenga un aprendizaje. Castillo y Cabrerizo (2009) afirman sobre el diseño que “la forma de hacer las preguntas es de gran importancia y puede tener una gran influencia en el proceso de aprendizaje del alumnado” (p. 369). Esto explica que los estudiantes refieran contenidos aprendidos en clases posteriores a las pruebas. Por otro lado, cuando el estudiante recibe la prueba y la resuelve, utiliza distintos procesos cognitivos entre los que destacamos las heurísticas o estrategias para la resolución. Y cuando el estudiante verbaliza estas estrategias, da al docente información relevante que ofrece criterios para determinar si la prueba realmente ha medido lo que pretendía medir. Este ciclo se puede repetir indefinidamente.

Se entienden por estrategias para la resolución o heurísticas a los “procesos cognitivos o principios, que generalmente promueven una codificación rápida y eficiente, la inferencia, la recuperación y la producción de información” (Morado y Savion, 2002, párr. 3). En este contexto, son entendidas como estrategias para la resolución de pruebas (test-taking strategies) de las que los estudiantes son conscientes hasta cierto grado (Cohen, 1992).

Existen distintas clasificaciones que enumeran las heurísticas utilizadas por los lectores para responder a las preguntas de comprensión lectora en pruebas de opción múltiple. Entre ellas destaca la presentada por Nevo en 1985 y referida en Cohen (1991). En este trabajo se ha adoptado la clasificación de Platas-García et al. (2016) que sintetiza las quince heurísticas de Nevo en cuatro grandes categorías, a saber: coincidencia, eliminación, asociación y azar; y que añade una nueva categoría llamada relevancia. A continuación se explica cada una de ellas.

Coincidencia

La heurística de coincidencia representa el procedimiento a través del cual el estudiante resuelve un problema en base a lo que cree o conoce previamente. Johnston (1983) declara que varias investigaciones han sugerido que los conocimientos previos son una parte integrante del proceso de comprensión lectora. Una desventaja de esta heurística consiste en que en algunas ocasiones podría ser un impedimento para el ejercicio de la comprensión lectora, pues podría promover que el estudiante se aferre a lo que ya sabe sobre el tema y no ponga atención a la nueva información que se le presenta. Es importante hacer notar que en el tipo de pruebas de certificación internacional, los contenidos de las lecturas pueden ser de temas diversos (literarios, científicos, informativos) y no corresponden a un área de conocimiento específico de los estudiantes.

Eliminación

La heurística de eliminación permite al estudiante resolver un problema descartando varias opciones hasta encontrar una que considere más correcta que otras. Al realizar este proceso se guía por distintas razones como el contenido semántico común entre la pregunta y el texto, la relevancia, lo que le “suena más lógico,” entre otras.

Asociación

La heurística de asociación permite al estudiante resolver un problema haciendo una vinculación entre las palabras comunes que aparecen en el texto y en las opciones de respuesta. Como toda heurística, es útil, especialmente en los casos de comprensión literal; sin embargo, también puede llevar a errores inducidos por el uso de palabras idénticas o expresiones similares que no necesariamente significan la misma idea.

Azar

La heurística de azar ocurre cuando se elige una respuesta de forma aleatoria. Aunque sabemos que esta heurística no supone un proceso de comprensión (como podría también ocurrir con la asociación) hemos decidido incluirla porque representa una estrategia utilizada por los estudiantes en la resolución de la prueba. Generalmente se usa por las restricciones de tiempo del que se dispone o por el deseo de terminar la prueba prontamente. Otras veces se utiliza por la falta de comprensión y desesperación que surgen al no encontrar la respuesta correcta, pues usualmente no se castigan los errores (quitando puntos) y responder al azar incrementa la probabilidad de acertar. Esta heurística puede ser eficaz cuando estamos en situaciones en las que no tenemos preferencia de una cosa sobre otra (equidesiderability) como en los casos de Buridán (Bratman, 1999).

Relevancia

La heurística de relevancia consiste, de acuerdo a Platas-García et al. (2016), en elegir la respuesta en una prueba de comprensión lectora de opción múltiple a través del uso del texto para probar la conclusión o respuesta. Esta propuesta surge de la motivación de la lógica relevante (Anderson y Belnap, 1975; Mares, 2004), la cual ha explicado lo que se entiende por relevancia, a saber, que en una proposición de tipo condicional, desde el punto de vista sintáctico, el antecedente debe ser usado para probar el consecuente; o desde el punto de vista semántico, el antecedente y el consecuente deben tener al menos una variable proposicional en común, compartiendo así contenido semántico (Mares, 2004; cf. Méndez, 1995). En otras palabras, la heurística de relevancia es un criterio de inferencia en el que la conclusión contiene alguna cláusula que está presente en alguna de las premisas del argumento, o existe algún contenido común en las premisas y en la conclusión (Goldstein, 2008).

El criterio lógico de relevancia surgió como una demanda de racionalidad ante el problema de la irrelevancia, que consiste, grosso modo, en que es posible encontrar razonamientos formalmente correctos y con información verdadera que, sin embargo, son irrelevantes. Un ejemplo que ilustra este problema es el siguiente (adaptado de Mares, 2014): La Luna está hecha de queso verde, por tanto, está lloviendo en Inglaterra en este momento o no. Este razonamiento es correcto, aunque parezca desconcertante, porque es imposible que las premisas sean verdaderas y la conclusión sea falsa; el problema, no obstante, es que a pesar de ser correcto, las premisas no parecen tener conexión alguna con la conclusión (Mares, 2014).

Método

Basados en estos antecedentes se realizó un estudio cuantitativo sobre una muestra aleatoria en estudiantes universitarios de un centro de lenguas extranjeras.

Muestra

23 estudiantes mexicanos (16 mujeres y 7 hombres) de italiano de nivel intermedio (2.5 años de estudio). La edad promedio de los participantes fue de 23.9 años. Los participantes se encontraban cursando estudios a nivel licenciatura entre el primero y el décimo semestre. Pertenecían a distintas áreas académicas, a saber, 13 a Ciencias Sociales y Humanidades, 6 a Ciencias Económico-Administrativas, 3 a Ingenierías y Ciencias Exactas y 1 a Ciencias Naturales y de la Salud. Se consideraron como variables independientes el género y el área académica, y como variable dependiente la heurística empleada.

El tamaño de la muestra no es homogéneo debido a algunas características propias del centro de lenguas extranjeras donde se realizó la prueba: en este centro se pueden inscribir estudiantes pertenecientes a cualquier área académica que oferta la universidad;

adicionalmente, el número total de estudiantes inscritos en el nivel intermedio es menor al número de estudiantes inscritos en el nivel básico y, finalmente, entre los alumnos inscritos en el nivel intermedio hay más mujeres que hombres.

Instrumento

La prueba fue diseñada en base a las pruebas de la *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS)* y el modelo de Platas-García et al. (2016). La prueba constó de dos partes, la primera en español y la segunda en italiano, cada una con seis preguntas y cuatro opciones de respuesta, cada una de las cuales cuenta con una justificación de acuerdo al tipo de razonamiento que le corresponde. Los seis reactivos se dividieron por tipo de razonamiento y se registraron las heurísticas empleadas para la resolución de cada pregunta mediante una entrevista semiestructurada que permitió extraer la justificación de la resolución.

Procedimiento

Se aplicó la prueba en un tiempo máximo de 30 minutos y en un día posterior a la aplicación de la prueba, se realizó una entrevista a los 23 participantes para conocer la justificación de sus respuestas. La duración de esta entrevista fue de 5 a 8 minutos aproximadamente, dentro del salón de clases, de forma individual, después de haber calificado la prueba y en el momento mismo en que el estudiante explicaba su justificación se registró por escrito su respuesta. Las justificaciones de los estudiantes fueron sometidas a un dictamen doblemente ciego emitido por un conjunto de expertos. Cada experto asignó una heurística a las justificaciones de los estudiantes.

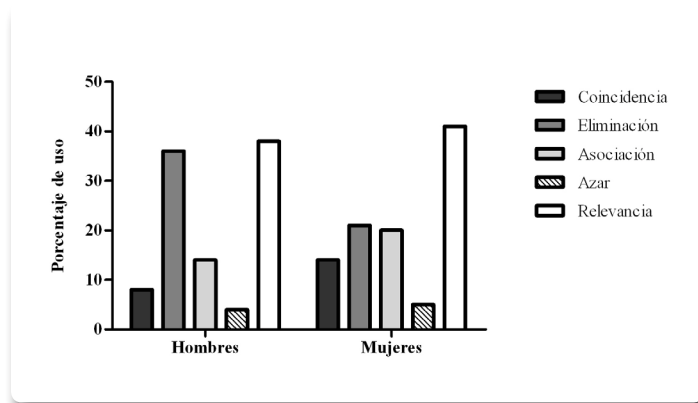
Para el análisis estadístico se utilizó el software *GraphPad Prism, 5.01*. (GraphPad Software Inc., San Diego, USA). Realizamos una prueba de Ji-cuadrada para analizar tablas de contingencia y determinar si la frecuencia de uso de cada heurística es dependiente del género o del área académica de los participantes. Para el análisis por área académica decidimos no incluir al único participante de Ciencias Naturales y de la Salud porque no utilizó dos de las heurísticas. Adicionalmente, como el tamaño de la muestra no es homogéneo, utilizamos el porcentaje de frecuencia de uso de cada heurística.

Resultados

- Comparación por género

Utilizando una prueba de Ji-cuadrada determinamos que no existieron diferencias significativas entre la frecuencia de uso de las heurísticas con relación al género de los participantes ($\chi^2=6.863$, $p=0.1433$) (Figura 2).

FIGURA 2. COMPARACIÓN ENTRE LA FRECUENCIA DE USO DE LAS HEURÍSTICAS CON RELACIÓN AL GÉNERO. ESTA FIGURA PERMITE OBSERVAR QUE LOS HOMBRES USAN MÁS LA ESTRATEGIA DE ELIMINACIÓN EN COMPARACIÓN CON LAS MUJERES.

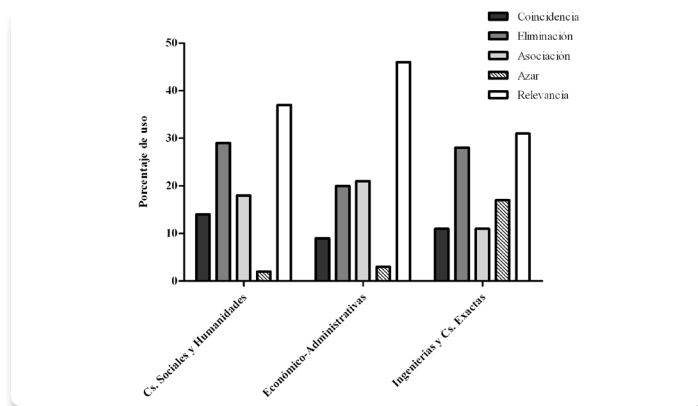


Fuente: Elaboración propia

- Comparación por área académica

Utilizando una prueba de Ji-cuadrada determinamos que existieron diferencias significativas entre la frecuencia de uso de las heurísticas con relación al área académica de los participantes ($\chi^2=28.45$, $p=0.0004$) (Figura 3).

FIGURA 3. COMPARACIÓN ENTRE LA FRECUENCIA DE USO DE LAS HEURÍSTICAS CON RELACIÓN AL ÁREA ACADÉMICA.



Esta figura permite apreciar que la estrategia más utilizada en cada área fue la de relevancia; además, los estudiantes del área académica de Económico-Administrativas, en comparación con las otras áreas, utilizaron más la heurística de relevancia y menos la de eliminación; mientras los estudiantes del Ingenierías y Ciencias Exactas utilizaron menos la de asociación y más la de azar.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Si la elección de una estrategia de resolución se ve afectada por el género de los estudiantes es una cuestión relevante y que merece estudio porque, como hemos mencionado en los antecedentes, la comprensión lectora hace uso de nuestras experiencias personales y la experiencia de género es una experiencia personal. Sin embargo, nuestros resultados muestran que la experiencia de género no parece ser significativa. Si bien Doolittle y Welch (1989) reportaron una notable diferencia de género en estudios similares (las mujeres tuvieron un puntaje más alto que los hombres en textos con orientación humanista, pero más bajo que los hombres en textos con orientación científica), Young y Oxford (1997) no encontraron diferencias significativas al leer textos (pertenecientes a distintas áreas de conocimiento) en lengua extranjera; y Brantmeier (2003) tampoco encontró diferencias significativas al comparar el género de 78 participantes y sus resultados al resolver una prueba de comprensión lectora en lengua extranjera.

Por otro lado, si la elección de una heurística se ve afectada por la formación académica de los estudiantes es una cuestión de importancia y que requiere análisis porque, por razones similares a las del género, la comprensión lectora hace uso de nuestras experiencias personales y la formación académica es una experiencia personal. Nuestros resultados muestran que sí existe una diferencia significativa con respecto al área académica, si bien la heurística de relevancia es la más utilizada. Es interesante notar que los estudiantes de ciencias Económico-Administrativas son quienes más utilizaron la heurística de relevancia y quienes menos utilizaron la de eliminación (en comparación con las demás áreas). Los estudiantes de Ingenierías y Ciencias Exactas utilizaron más el azar. Respecto al uso del azar, Farr, Pritchard y Smitten (1990) ya habían encontrado como un elemento común que al evaluar la comprensión lectora en 26 estudiantes mediante pruebas de opción múltiple, ellos buscaban responder en el menor tiempo posible.

Conclusiones

Nuestros resultados sugieren que no existe una relación significativa entre el modo en cómo se responde una prueba de opción múltiple y el género; pero sí existe una correlación entre la formación académica de los estudiantes y las estrategias de resolución. Esto es interesante porque provee evidencia para apoyar una educación inclusiva (no hay diferencia de género) pero plural (sí hay diferencia por área académica). Creemos, además, que estos resultados proveen un soporte interesante para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en heurísticas por medio del cual los estudiantes de lenguas extranjeras se podrían beneficiar tanto en desempeño como en actitud (cf. Dodeen, 2008; Majid y Mohamad Jafre Zainol, 2011).

Para una investigación posterior convendría registrar de forma oral la entrevista por medio de la cual los estudiantes dan las razones de la elección de sus respuestas, porque de esta manera se tendría mayor información para el análisis y asignación de heurísticas.

Adicionalmente, sería mejor que cuando el estudiante explicara cuál o cuáles estrategias para la resolución de pruebas ha utilizado no sepa aún si sus respuestas fueron correctas o no, como lo hizo Gallagher (1992), porque puede suceder que cuando el estudiante tiene una respuesta incorrecta, en lugar de justificar cómo llegó a su respuesta, justifique porqué entiende que la respuesta es incorrecta. Por último, creemos que convendría incrementar la muestra para tener más posibilidades de efectuar comparaciones entre grupos homogéneos y obtener resultados más esclarecedores.

Referencias

- Anderson, A. R. y Belnap, N. (1975). *Entailment: the logic of relevance and necessity*, Vol. I. Princeton: University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Brantmeier, C. (2003). Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *Reading in a foreign language*, 15(1), 1.
- Bratman, M. (1999). *Intention, plans, and practical reason*. Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- Carrell, P. y Eisterhold, J. C. (1991). Teoria degli schemi e didattica della lettura in L2. En Corno, D. y Pozzo, G. *Mente linguaggio e apprendimento*. Florencia: La Nuova Italia.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. España: UNED, Pearson.
- Cohen, A. D. (1991). Testing linguistic and communicative proficiency: The case of reading comprehension. En M. E. McGroarty y C. J. Faltis (Eds.), *Languages in school and society: Policy and pedagogy*, 383-408. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cohen, A. D. (1992). Test-taking strategies on ESL language tests. En *MinneTESOL Journal*, 10, 101-115.
- Dodeen, H. (2008). Assessing test-taking strategies of university students: developing a scale and estimating its psychometric indices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 409-419. doi: 10.1080/02602930701562874
- Doolittle, A., y Welch, C. (1989). *Gender differences in performance on a college-level achievement test* (ACT Research Rep. Series 89-9). Iowa City, IA: American College Testing Program.
- Eguiluz Jiménez, N. (2013). *Why to CLIL? Effects of CLIL on reading comprehension*. Academica: Navarra.
- Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 7.
- Farr, R., Pritchard, R. y Smitten, B. (1990). A description of what happens when an examinee takes a multiple-choice reading comprehension test. En *Journal of Educational Measurement*, 27(3), 209-226.
- Fortus, R., Coriat R. y Fund, S. (1997). Prediction of item difficulty in the English Subtest of Israel's Inter-university psychometric entrance test. Recuperado de <https://www.nite.org.il/index.php/en/research-conferences-en/publications-chrono.html>

- Gallagher, A. M. (1992). *Sex Differences in Problem-Solving Strategies Used by High-Scoring Examinees on the SAT-M*. College Board Report No. 92-2. New York: College Entrance Examination Board.
- Goldstein, L. (2008). *Lógica: Conceptos clave en Filosofía*. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Johnston, P. (1983). Prior knowledge and reading comprehension test bias. *Reading Research Quarterly*, (19), 219-239.
- Lee, Jia-Ying. (2011). *Second language reading topic familiarity and test score: test-taking strategies for multiple-choice comprehension questions*. Tesis doctoral, University of Iowa.
- Majid, P., y Mohamad Jafre Zainol, A. (2011). Attitudes towards Teaching and Learning Test-taking Strategies for Reading Comprehension Tests: The Case of Iranian EFL Undergraduates. *Journal Of Studies In Education*, (1). doi: 10.5296/jse.v1i1.1028
- Mares, D. E. (2004). *Relevant Logic. A Philosophical Interpretation*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Mares, D. E. (2014). Relevance Logic. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of philosophy* (Spring 2014 ed.). Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/logic-relevance/>
- Méndez, J. M. (1995). Lógica de la relevancia. En *Lógica: Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Madrid: Trotta, pp. 237-270.
- Morado, R. y Savion, L. (2002). Rationality, Logic, and Heuristics. En *International Conference on Artificial Intelligence*, Vol. 2, CSREA Press, pp. 791-797.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*. 39-40, 1-13.
- Palencia del Burgo, R. (1990). La evaluación como diagnóstico y control. En Bello, P., Feria, A., Ferrán, J.M., García Hernández, T., Gómez, P., Guerrini, M.C., López Hernández, J., Martín Catalán, D., Martín Viaño, M.M., Martos, M.R., Mata Barreiro, C., Navarro, A., Palencia, R., Ravera, M., Salaberri, S., Sierra, J.M., y Verdú, M. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. En *Revista de Educación*, num. Extraordinario, pp. 121-138.
- Platas-García, A., Castro-Manzano, J. M., y Reyes-Meza, V., (2016). Razonamiento y heurísticas en pruebas de comprensión lectora. En *Revista de Educación*, num. 371, pp. 157-187.
- Weiss, E. M., Kemmler, G., Deisenhammer, E. A., Fleischhacker, W. W., y Delazer, M. (2003). Sex differences in cognitive functions. *Personality and Individual Differences*, 35(4), 863-875.
- Young, D. J., y Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, 8, 43-73.