

Capítulo 6

Hacia una subclasificación de inferencias pragmáticas: El caso de las explicativas-elaborativas

Karen Miladys Cárdenas Almanza
Nino Angelo Rosanía Maza

Un panorama en torno al concepto de *inferencias*

La investigación acerca de nuestra capacidad cognitiva de llevar a cabo procesos inferenciales ha ocupado, desde los antiguos filósofos griegos, un lugar central en los estudios acerca de los principios que rigen nuestras maneras de razonar (válidas e inválidas). Aunque esto es una aseveración que resulta hoy trivial, sin embargo, traer este recordatorio a colación puede ser de utilidad porque, precisamente, nos permite tener presente que, aunque hacer inferencias implica una actividad humana que involucra una serie de procesos cognitivos complejos, la preeminencia de su tratamiento teórico se ha ubicado en el terreno del razonamiento lógico deductivo y la teoría de la argumentación.

Esto quizá es comprensible porque —además de la obvia razón histórica del surgimiento reciente de algunas disciplinas científicas dedicadas a la cognición humana— la prerrogativa de la lógica para estudiar los procesos inferenciales tiene que ver con el

siguiente hecho ineludible: una de las posibles vías de acceso con la que contamos para estudiar todo aquello que denominamos pensamiento, creencias, etcétera, es a través del lenguaje (sea este formal o no), puesto que es en él donde se trazan todas las distinciones conceptuales, y sus respectivas conexiones, con las que operamos para describir nuestro mundo externo e interno. No obstante, con el creciente desarrollo de la psicología y las ciencias cognitivas, la investigación sobre las inferencias dio un viraje no sólo desde un punto de vista metodológico, sino que se enfocó en otros elementos como, por ejemplo, la descripción de mecanismos cognitivos que intervienen en su producción, qué o cuáles son los tipos de procesos inferenciales que ocurren durante la comprensión de un texto, entre otras indagaciones empíricas que, desde luego, escapaban a los aspectos formales que estudiaban los filósofos de la lógica.

El caso particular de los estudios empíricos sobre comprensión lectora, proporcionados por la psicología cognitiva, aspiran a demostrar que la concepción de inferencia —entendida simplemente como un razonamiento formal— no sólo es limitada, sino que excluye otras posibilidades de explicación de ciertos fenómenos cognitivos complejos que ocurren en paralelo mientras se procesa la información textual. Como lo señala Graesser (2007), comprender un texto, independientemente de su género, implica una de las actividades cognitivas de mayor complejidad por los diferentes niveles que involucra: reconocimiento de palabras, identificación de estructuras sintácticas y conocimiento léxico-semántico. Es decir, no basta con el procesamiento de lectura inspirado en el modelo ascendente (*bottom up*), en el cual el proceso lector se realiza a partir de distintas etapas como son: el reconocimiento de grafías, la identificación de morfemas y estructuras gramaticales y, finalmente, la interpretación, lo cual indica que la comprensión se realiza de manera lineal. Tampoco lo propuesto en el modelo descendente (*top down*) resulta la manera más eficaz de llevar a cabo la lectura, ya que el texto se analiza de manera global y así se recorran los niveles del más complejo al más básico (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 72). Con lo anterior, lo que se muestra es que no es suficiente para un agente cognitivo el conocer el significado de cada palabra para poder establecer, de manera coherente, el sig-

nificado global del texto que permita lograr su comprensión cabal (Kintsch y van Dijk, 1978; van den Broek, 1994; van den Broek y Kendeou, 2008); sino que, reiteramos, requiere de las inferencias porque ellas “cumplen la función de completar constructivamente el mensaje recibido, mediante la adición de elementos semánticos no explícitos en ese mensaje” (Calvo, 1999, p. 3). Esto coincide con lo propuesto en el *modelo interactivo* del proceso lector, en el cual se toma en cuenta que:

La intención que lleva al lector a la lectura de un texto, como el estado epistémico en el que se sitúa respecto al contenido textual; el procesamiento interactivo se entiende como un vaivén de los niveles superiores a los inferiores, de tal modo que el contexto y el conjunto de inferencias actúan como condiciones y detonantes de la interpretación más adecuada del texto (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 73).

De esta manera, tal como lo sugieren (Barreyro et al., 2017), los lectores deben añadir información que no está explicitada, esto es, deben generar inferencias, ya que la información proporcionada por el texto en ocasiones no es la única a considerar para interpretarlo. En este sentido, para la psicología cognitiva cualquier información que se extrae de un texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse una inferencia (Graesser, 2007; McKoon y Ratcliff, 1992; van den Broek y Kendeou, 2008; Zwaan y Singer, 2003).¹ Las inferencias, como proceso cognitivo, nos permiten establecer las condiciones de coherencia de un discurso debido a que operan, particularmente, acorde a los *principios de economía y relevancia* (Grice, 1975; Sperber y Wilson, 1986). Por consiguiente, el interés sobre las inferencias, más allá de la concepción lógico-formal, se ha convertido en piedra angular en las investigaciones psicológicas sobre el discurso, porque sin ellas no

1 A partir de los trabajos filosóficos de Grice (1957, 1975), en torno al *significado*, la perspectiva lingüística (pragmática) ha asumido que una *inferencia* es un *significado no explícito* que es activado en la interacción comunicativa conversacional o textual. De manera sucinta podríamos decir que, desde este enfoque, la *inferencia* (implícito) se opone a la *referencia* (explícito). Para hacerse un panorama de los temas griceanos sobre el significado, inferencias, implicaturas convencionales y conversacionales, sugerimos remitirse a Potts (2005), Bach (1994, 1999, 2006) y Levinson (2000), por citar algunos.

hay posibilidad de comprensión; ya que, como bien señalan Escudero y León (2007), sobre éstas recae la responsabilidad de develar lo oculto del texto, puesto que están especialmente vinculadas con el conocimiento tácito o implícito del lector. En síntesis —dado que el elemento en torno al cual se organiza el discurso son las inferencias y los recursos utilizados por los sujetos en sus procesos de comprensión lectora implican un repertorio diverso—, los psicólogos cognitivos han hecho un ingente esfuerzo por proponer diferentes tipologías que describan y expliquen, de acuerdo con sus criterios, las variedades de inferencias involucradas.

Ahora bien, nosotros ponderamos el hecho de que la psicología enriqueció el estudio de las inferencias a través de las distintas taxonomías propuestas y la búsqueda de mecanismos cognitivos que intervienen en la generación de éstas; sin embargo, nuestra observación crítica fundamental consiste en que sucede con ella lo mismo que, *mutatis mutandis*, con los análisis lógicos: debido a las restricciones propias de sus objetivos, métodos y niveles de explicación; su tratamiento de las inferencias también resultó, a nuestro parecer, insuficiente. Nosotros consideramos que un cuadro fidedigno de este fenómeno cognitivo no puede ser abordado sólo desde los aspectos psicológicos, neurocientíficos o lógicos, sino que deben analizarse también los constituyentes lingüísticos que inciden decididamente en su elaboración y, por ende, sirven de criterios para su clasificación, así como las funciones que cumplen en la interacción comunicativa, puesto que partimos de la tesis de que el *lenguaje* es el medio privilegiado a través del cual construimos nuestra *episteme* sobre el mundo. Sea como fuere, lo cierto es que a nuestra exigencia los psicólogos pueden presentar su desacuerdo planteando, por lo menos, estas dos objeciones iniciales:

1. La primera, el requerimiento solicitado puede ser un *criterio necesario, pero no suficiente*, porque es altamente probable que otras especies de animales (que no cuentan con lenguaje o, por lo menos, no como el nuestro) estén dotadas de capacidades inferenciales para relacionarse con su mundo.

Frente a esta objeción nos gustaría dejar en claro lo siguiente: no negamos que otros animales puedan estar provistos, para cum-

plir con funciones adaptativas (López-Riquelme, 2021), de dichos mecanismos cognitivos. Nuestra argumentación apunta más bien, de manera enfática, a la *diferencia cognitiva* que implica el lenguaje para nuestra especie (Gomila, 2012) y, por lo tanto, para nuestros procesos inferenciales. Por otro lado, desde un punto de vista metodológico no podemos olvidar que todas las adscripciones de estados psicológicos que hacemos —no sólo en otras especies sino en humanos— se efectúan a partir de nuestros criterios lingüísticos, esquemas conceptuales y categorizaciones. Lo anterior implica que no podemos rebasar la importancia de la esfera lingüística, y mucho menos eludir el antropocentrismo en nuestras investigaciones,² porque sólo a través de dichos criterios y nuestra normatividad semántica es que es posible hablar con sentido de emociones, inferencias, estados mentales, mecanismos cognitivos, etcétera, ya sea en la psicología o cualquier otra disciplina. Por consiguiente, todas las taxonomías que se establezcan sobre los tipos de inferencias tienen que recurrir, indefectiblemente, no sólo a las distinciones y criterios que tracemos en el lenguaje natural, sino a los elementos constitutivos de nuestros sistemas lingüísticos.

2. La segunda, que puede elevarse en contra nuestra y tiene que ver con el hecho de que perfectamente se puede argumentar que la psicología sí ha incluido la dimensión del lenguaje. Entonces, ¿cómo podríamos justificar que nuestra observación crítica no carece de fundamento? Tomemos, para nuestros propósitos argumentativos, el caso particular de la psicolingüística. Como es bien sabido, en un sentido amplio podemos decir que ella intenta dar cuenta de cómo desarrollamos el lenguaje (procesos de adquisición), cómo se relaciona el lenguaje con otros elementos de la cognición humana, qué ocurre cuando utilizamos el lenguaje, qué procesos subyacen a él, cómo es que un funcionamiento anómalo o una lesión cerebral pueden

2 Con la finalidad de no rebasar los objetivos del presente trabajo, dedicando una sección al espinoso tema del *antropocentrismo* en las investigaciones científicas, sugerimos remitirse a de Waal (1999), Rivas y Burghardt (2002), Daston y Mitman (2005), Wynne (2007) y López-Riquelme (2021). Desde luego, la bibliografía que ha resultado del debate acerca de los peligros o beneficios del antropocentrismo en la ciencia es mucho más extensa que los trabajos aquí referenciados; sin embargo, nos parecen suficiente para que el lector se forje un panorama con los principales argumentos de la discusión.

afectar los procesos cognitivos que subyacen a la capacidad y actividad lingüísticas (el caso de las afasias, por ejemplo), entre otro tipo de interrogantes que aborda de manera multi-dimensional e interdisciplinar.

Desde esta perspectiva, no sólo se estudia el lenguaje como conducta, sino también el uso del conocimiento lingüístico en situaciones de interacción, tanto como receptor como productor, así como los procesos cognitivos que se activan cuando se usa (Heinze y Codesido, 2015, p. 16). Como lo señalan Garayzábal y Codesido (2015), desde la psicolingüística el lenguaje se puede explicar, por lo menos, desde tres perspectivas: conductual, cognitiva y neurofisiológica. En este sentido, se aborda el lenguaje natural más allá de los elementos puramente formales que lo conforman y las reglas que lo sistematizan.

Como no es el propósito adentrarnos en una revisión exhaustiva acerca de los objetos de estudio, paradigmas y metodologías en psicolingüística, sino mostrar, *grosso modo* —para conceder en principio toda la fuerza de la objeción—, que este ámbito en específico se ha ocupado del terreno de lo lingüístico, consideramos, por lo tanto, que con lo esbozado hasta el momento es suficiente para ese propósito. Lo anterior también nos sirve para ilustrar —en nuestra defensa— que, si el cuadro presentado de la psicolingüística es aceptable, entonces inmediatamente nos percatamos que sus objetivos están más orientados a indagar sobre los procesos neurocognitivos y psicológicos generales que en el análisis de los niveles lingüísticos en sí; es decir, en describir las partes constitutivas (lingüísticas: verbos, marcadores, conectores, etcétera) de las inferencias. Con ello no queremos decir que los psicólogos no se interesen por el lenguaje; de hecho, algunas etiquetas para clasificar inferencias (León, 2003, pp. 45-66) atienden a niveles lingüísticos como el léxico, el semántico y el pragmático, así como al establecimiento de elementos para la coherencia que son propios del análisis discursivo. Sin embargo, nuestra apreciación respecto a los trabajos en psicología sobre inferencias es que su descripción se centra en los elementos que den cuenta de cuáles, en dónde y cómo tienen lugar (Escudero, 2010), pero no es su objetivo determinar las partes que ha considerado el hablante para su elaboración, es decir, qué elecciones lingüísticas

ha tomado para construirlas o, mejor dicho, para materializar en una estructura sintáctica el producto de su procesamiento cognitivo. Consideramos que profundizar en dichos aspectos contribuiría a una mejor caracterización de éstas y fijaría criterios más claros para su clasificación e identificación.

Dos casos que llaman nuestra atención, apelando a lo anteriormente expuesto, son el de las *inferencias pragmáticas* y las *inferencias explicativas*. Las primeras:

Se basan en el conocimiento general de las personas, y son de naturaleza probabilística, puesto que no tenemos certeza absoluta de que sea cierta (Escudero, 2010).

Esta definición, a nuestro parecer, resulta escueta en el sentido de que utilizar una etiqueta como *pragmática* implica considerar aspectos extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, tales como: el emisor, el destinatario, la intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo (Escandell, 2006, p. 16). Así como toda la *información pragmática* que posea el hablante; esto es, conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos en la interacción, en este caso la que se establece entre lector y escritor de manera diferida en el tiempo y el espacio.

El otro caso es el de las *inferencias explicativas*, éstas hacen parte del grupo de *inferencias causales*, las cuales activan información presentada por el texto o del conocimiento previo que permite la integración de información de distintas oraciones para establecer vínculos causales entre ellas. En este grupo se encuentran las *explicativas repositivas* y las *explicativas elaborativas*; las primeras unen información de la oración que se está leyendo con información previa del texto; mientras que las segundas, establecen conexiones con el conocimiento que el lector posee. En general, las explicativas tienen como finalidad ofrecer las causas por las que algo ocurre (Barreyro, 2017, p. 18). De la misma manera que con las pragmáticas, hablar de explicaciones no consiste únicamente en establecer nexos con información antecedente en el texto, sino en considerar elementos como las analogías, reformulaciones, ofrecer definiciones y ejemplificaciones, entre otros (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 299), los cuales son característicos de un texto o enunciado explicativo y

que los usuarios son capaces de elaborar. En este sentido, nuestra pretensión con este trabajo es proporcionar una subclasificación de inferencias explicativas, especialmente las elaborativas, las cuales toman en cuenta el conocimiento del hablante, elemento central para los estudios pragmáticos, para mostrar cómo en su construcción los hablantes apelan a estructuras lingüísticas, como el uso de marcadores explicativos/causales y consecutivos, entre otros, que permiten la proyección de creencias y supuestos para posicionarse y valorar positiva o negativamente lo expresado por su interlocutor, con la finalidad de exponer lo que sucede en distintas situaciones presentes en el texto. En general, los elementos utilizados en la elaboración de estas inferencias los englobamos dentro de una categoría mayor a las que nos referiremos como *inferencias pragmáticas*.

Nos hemos decantado por un enfoque pragmático, ya que dentro de los tres problemas que aborda esta disciplina se encuentra el del *significado no convencional*, para explicar cómo los seres humanos hemos desarrollado complejos mecanismos inferenciales para develar o recuperar lo que nuestros interlocutores nos han querido comunicar (Escandell, 2006, p. 16). Asimismo, tomamos en consideración elementos propios del discurso, tales como la valoración, los marcadores y la modalidad, debido a la necesidad de describir cómo el hablante se posiciona y asume actitudes para ofrecer explicaciones desde el texto y fuera de éste.

Ahora bien, desde luego no funciona como estrategia argumentativa, para convencer a los psicólogos, el indicar simplemente las restricciones metodológicas propias de la disciplina. Tampoco es nuestro interés señalar sus falencias en el análisis de los elementos lingüísticos constituyentes de una inferencia. Hacer esto no sería, como se dice en el argot deportivo, jugar limpio (*fair play*), dado que es exigirle lo que, de entrada, sabemos que no puede brindarnos. Nuestro interés más bien está orientado a mostrar cómo se beneficiaría la psicología (cognitiva, del discurso y psicolingüística) de los análisis que le proporcionaría una perspectiva pragmática del lenguaje y la interacción comunicativa.

Para llevarlo a cabo hemos estructurado el trabajo de la siguiente manera: 1. *La elaboración de inferencias: criterios y taxonomías propuestas*. Presentamos, de manera sucinta, un cuadro

general no sólo del estado del arte de la investigación en este ámbito, sino para que el lector tenga una representación sinóptica de los criterios o parámetros que se han tenido cuenta a la hora de clasificar las inferencias. 2. *La metodología utilizada*. 3. *Una propuesta de subclasificación de inferencias pragmáticas: el caso de las explicativas-elaborativas*, junto con su fundamentación teórica. Mostramos los elementos teóricos que tenemos en cuenta para nuestra propuesta y sugerimos una posible taxonomía para estas inferencias a partir de los elementos pragmático-discursivos identificados en las respuestas ofrecidas en una prueba de lectura aplicada a 22 hablantes de español. 4. *Consideraciones finales*, donde discutimos algunos resultados obtenidos y las implicaciones de la propuesta en mención.

La elaboración de inferencias: criterios y taxonomías propuestas

En este apartado exponemos brevemente los criterios que desde la psicología cognitiva se han tomado en cuenta para la clasificación de tipologías inferenciales, así como las propuestas presentadas en los años setenta, ochenta y noventa. Partiremos de lo expuesto por Escudero (2010) y siguiendo a León y Pérez (2003), quienes ofrecen los parámetros que se han destacado a la hora de clasificar las inferencias (cuadro 1).

Cuadro 1
Clasificación de inferencias

Criterio	Definición
Grado de probabilidad versus certeza	Este tipo de inferencias dependen del grado de información que se deduce a partir de un enunciado. En este grupo se encuentran las <i>lógicas</i> o <i>pragmáticas</i> , según Harris y Mónaco (1978).
Curso temporal o momento en que se realiza la inferencia	Toman en cuenta el momento en el cual se están llevando a cabo las inferencias, a saber, durante o después de la lectura (<i>On-line-off-line</i>).
Recursos cognitivos implicados	Se refiere al coste de procesamiento que el lector emplea cuando se elabora una inferencia. En este grupo se encuentran las <i>automáticas</i> o <i>estratégicas</i> , las primeras se realizan de forma consciente y requieren menos recursos cognitivos, mientras que las segundas conllevan mayor procesamiento y tiempo.

Criterio	Definición
Dirección de la inferencia	Aquí se distinguen las inferencias <i>hacia atrás</i> (retroactivas) y <i>hacia delante</i> (proactivas); en las primeras, el lector ofrece antecedentes o información que se haya leído con anterioridad; en las proactivas o <i>predictivas</i> , por su parte, toman en cuenta la información que el lector predice o las expectativas que genera cuando lee.
Necesidad o requisito para comprender	aquí encontramos las inferencias <i>necesarias</i> u <i>obligatorias</i> y las inferencias <i>elaborativas</i> ; las primeras se requieren para la construcción de un <i>modelo mental</i> ; mientras que, las segundas, enriquecen dicho modelo, es decir, aportan más información.
Establecimiento de la coherencia local y global	La coherencia local puede estar dada por la anáfora, que se da cuando un nombre se puede identificar con una frase que se ha mencionado anteriormente, mientras que las que ayudan a la coherencia global establecen conexiones entre lo que el lector conoce y partes del texto.
Tipos de contenido	Se refiere al contenido de la inferencia, el cual se pueden ajustar a un determinado tipo de texto, pero también al tipo de preguntas; por ejemplo, preguntas con <i>por qué</i> desencadenarían inferencias <i>explicativas</i> , <i>causales</i> . ³
Fuentes de información	Hace alusión a las inferencias que se basan en la información del texto y en aquellas del conocimiento previo o enciclopédico de quien lee.
Nivel de representación	Las inferencias pueden clasificarse según el nivel de representación en el que se elaboran, por ejemplo, las inferencias que se generan cuando se construye la estructura proposicional y que consiste en asociaciones y entre conceptos que coadyuvan a la coherencia a nivel local, mientras que cuando se intenta construir un modelo de la situación tienen lugar las <i>inferencias elaborativas</i> , las cuales ayudan a contextualizar la información y a obtener interpretaciones coherentes con lo que se ha leído.
Operaciones que se llevan a cabo en la memoria	efectuamos, según Trabasso y Magliano (1996), tres operaciones que permiten acceder a la información adecuada para elaborar una inferencia. Estas son: "(a) la activación de conocimiento general acerca del mundo; (b) el mantenimiento de información en la memoria de trabajo a lo largo de oraciones sucesivas; y (c) la recuperación de información desde la representación del texto en la memoria a largo plazo" (Escudero, 2010: p. 19-21).

Fuente: Elaboración propia basada en Escudero (2010) y León y Pérez (2003).

3 Para una ampliación de esta discusión, véase León, Peñalba y Escudero (2002).

A partir de lo anterior se presentaron durante los años setenta, ochenta y noventa distintas tipologías inferenciales (para ver esta clasificación completa revise Escudero Domínguez, 2010). En la década de los setenta y ochenta aparecen propuestas de clasificación, las cuales, según Escudero (2010, p. 16): “Tienen en común que aglutinan las inferencias en categorías discretas y más o menos definidas, con un fuerte carácter dicotómico”. Sin embargo, como bien lo señala esta autora, los diferentes criterios empleados han sido problemáticos, ya que resultan “ambiguos”. A esto se le suma que hay quienes, al tratar de adoptarlos, “no siempre coinciden, lo que puede generar problemas de equivalencia entre las mismas al denominarlas o clasificarlas con diferentes etiquetas” (p. 18). Algunos ejemplos son Frederiksen (1975) y Kintsch (1974), quienes proponen las inferencias a través de proposiciones e idiosincráticas, difíciles de evaluar; Kintsch y van Dijk (1976), de *generalización* y de *construcción*; Shank (1972, 1973, 1975), *condiciones absolutamente necesarias* y *condiciones razonablemente necesarias*; Reder (1980), *obligatorias o necesarias* y *elaboraciones*, por citar algunas.

En los noventa fueron relevantes las propuestas surgidas de la *hipótesis minimalista* (McKoon y Ratcliff, 1986, 1992) y el *modelo construccionista* (Graesser, Singer y Trabasso, 1994). De acuerdo con la *hipótesis minimalista*, siguiendo a León (2001): “Las únicas inferencias que se codifican de forma automática durante la lectura son aquellas que resultan absolutamente necesarias para establecer una coherencia local en las afirmaciones descritas en el texto”. También serían automáticas las que se realizan cuando ya existe una información que esta fácilmente disponible, ya sea que provengan de afirmaciones explícitas del texto o de los conocimientos generales del lector.

La posición *construccionista*, por su parte, destaca las inferencias *on-line* y *off-line*. Ambos tipos de inferencia toman como criterio el *curso temporal* o *el momento en el que se realizan* (Escudero, 2010). De esta manera, las inferencias *on-line* se generan durante la lectura y contribuyen a la coherencia local y global del texto, mientras que las inferencias *off-line* se dan después de la lectura. Para este trabajo en específico, nos centraremos en las in-

ferencias generadas después de la lectura, puesto que nos interesa brindar una caracterización que pueda contribuir a la explicación en términos de forma o estructura.

En el cuadro 2 mostramos las inferencias propuestas en los dos modelos anteriormente planteados (minimalista y construccionista), los cuales surgen en la década de los noventa.

Cuadro 2
Clasificaciones de inferencias años noventa

Propuesta	Tipos de inferencias	
Hipótesis minimalista (McKoon y Ratcliff, 1992, 1995)	<i>Automáticas</i> Sirven para la coherencia local. Se hacen de manera rápida (< 750 ms.), son de fácil acceso. En este grupo se encuentran las referenciales, puente y causales antecedentes	<i>Estratégicas</i> Conllevan más tiempo de elaboración (>750 Ms.), no son esenciales para la coherencia local. En este grupo encontramos: semánticas, instrumentales y causales consecuentes
Teoría construccionista (Graesser, Singer y Trabasso, 1994)	<i>On-Line</i> Se construyen durante la lectura, contribuyen a la coherencia local y global del texto. En este grupo tenemos las inferencias: temáticas y metras superordinadas	<i>Off-line</i> Se construyen después de la lectura. En este grupo encontramos las inferencias: elaborativas, pragmáticas y explicativas, así como las causales, consecuentes, predictivas, instrumentales y meta-subordinada-acción

Fuente: Elaboración propia basada en León y Pérez (2003).

La psicología, como vimos, ofrece una extensa variedad de propuestas de clasificación que resultan interesantes, pero que dejan vacíos de tipo conceptual y metodológico. El trabajo de Ripoll Salcedo (2015), titulado *Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica*, se basa en el tipo de pregunta para evaluar el proceso inferencial en niños y adolescentes. En contraste con esta propuesta, lo que nos planteamos aquí, a partir de la categoría *explicativas-elaborativas*, es poder distinguir una subclase de estas inferencias que puedan describirse a partir de criterios de tipo pragmático y discursivo, pero que también puedan ser útiles en el campo de la enseñanza de la lectura en hablantes de español L1/L2 y LE.

Es importante mencionar que emplearemos el término inferencia para referirnos a los casos en los que los hablantes añaden información nueva, para complementar la que se ha dado en el

texto, con la finalidad de elucidar las intenciones comunicativas de los autores; es decir, exponer causas o razones que los hablantes consideren que explican lo que se ha querido comunicar, esto se justifica en la medida en que las inferencias por las que aquí nos decantamos (explicativas-elaborativas) toman en cuenta estos aspectos, específicamente el conocimiento del hablante en el que se ponen de manifiesto muchos aspectos que pueden visualizarse en la estructura de los enunciados explicativos que materializan dichas inferencias. Una vez revisadas las diferentes taxonomías y criterios establecidos por la psicología, en lo que respecta a las inferencias, pasemos a la presentación de la metodología utilizada en nuestro trabajo para fundamentar nuestra propuesta.

Metodología

Para la presente propuesta se diseñó una prueba de lectura, la cual estaba conformada por cuatro textos sobre tópicos selectos de cultura de México: rituales de pubertad, bautizo en la época prehispánica, el papel de la mujer en la sociedad mexicana y rasgos psicológicos del mexicano. La prueba estaba orientada a la construcción de inferencias explicativas, en general, por lo que el estímulo/criterio utilizado fue que las preguntas iniciaran con la interrogativa ¿por qué?, las cuales propician la elaboración de inferencias de este tipo.

La prueba se aplicó a 22 estudiantes de nivel licenciatura, los cuales pertenecían a tres nacionalidades diferentes: colombiana, mexicana y china. Los participantes tenían el español como lengua materna (L1) y extranjera (LE), y aceptaron participar de manera voluntaria en dicho estudio, lo cual se formalizó con la firma de consentimientos informados. El interés por tener una muestra tan variada era determinar si al pertenecer a culturas distintas y tener el español como L1 y LE, había coincidencias o no en la utilización de recursos lingüísticos (pragmáticos y discursivos) en la elaboración de inferencias explicativas-elaborativas y describir cómo variaba su conocimiento sobre temas de la cultura mexicana.

De las respuestas se identificaron elementos lingüísticos que permitieron proponer cuatro categorías de *inferencias pragmáticas* de tipo *explicativas-elaborativas*: *causa directa*, *causa-efecto*,

valorativas y de *modalidad*. Cada uno de estos subtipos de inferencias se etiquetaron de acuerdo con los marcadores pragmáticos y discursivos predominantes que emplearon los participantes de la prueba y la función que estos cumplían en dichas respuestas, por ejemplo, expresiones valorativas como emisiones de juicios, apreciaciones y sentimientos, así como enunciados que dejaban entrever la forma en la que el lector se posicionaba respecto a dichos enunciados. A continuación, presentamos la propuesta con su respectiva fundamentación teórica.

Una propuesta de subclasificación de inferencias pragmáticas: el caso de las explicativas-elaborativas

Como se señaló previamente, la propuesta en mención se subdivide en cuatro tipos de inferencias dentro de las llamadas *explicativas-elaborativas*, de las cuales no se ha presentado, por lo menos hasta el momento, una subclasificación. Hemos decidido asignarles la etiqueta *inferencias pragmáticas* porque conectan información no sólo del texto, sino también el conocimiento del hablante, este último, un aspecto muy importante dentro del análisis pragmático; además, porque los elementos con los cuales se han construido se conectan con aspectos abordados en teorías pragmáticas y discursivas. Veamos cada uno de los tipos propuestos para obtener no sólo una definición, sino también los sustentos teóricos y ejemplos para su identificación.

Inferencias explicativas-elaborativas de causa directa

Son inferencias en las que se explican y se ofrecen causas, razones o motivos por las que algo ocurre, utilizan marcadores discursivos los cuales, según Portolés (2004, p. 28): “Son unidades lingüísticas invariables, no ejercen función sintáctica en el marco de la predicción oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación”. En este sentido, tenemos que las inferencias pueden llegar a ser el producto de las distintas funciones que los marcadores cumplen en los textos, de allí que en esta propuesta

consideremos que las estructuras de los enunciados construidos por quienes hablan permitan identificar elementos lingüísticos que nos orienten hacia un tipo de inferencia. Entre los marcadores encontrados en nuestros datos destacan los que tienen una función causativa como: *porque, ya que, puesto que*, que añaden información proveniente del conocimiento de quien habla para poder exponer, lo que consideran son las causas que explican un hecho o situación. En este tipo de inferencias el o la hablante no ofrece respuestas tan amplias, se limita a proporcionar la causa o motivo de forma inmediata, sin profundizar en los detalles relacionados. Ejemplos de este tipo de inferencias son:

- 1) **Porque** ahí debe ser más pura que en otros lugares [M3].⁴
- 2) **Porque** de esta forma el agua será más pura y limpia [C3].
- 3) **Para que** esté pura [CH2].⁵

Las inferencias de este tipo emplean estrategias como la *reformulación*, la cual es un procedimiento o estrategia discursiva que se utiliza cuando se explica algo (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 299) o se intenta expresar una idea de forma más clara. Algunos marcadores que permiten la identificación de una reformulación son: *es decir, o sea, más bien*, como se evidencia en los siguientes casos:

- 4) **Porque** no quiere que los demás sepan su interior o sus sentimientos, [causa] **más bien** sus debilidades [reformulación] [CH6].
- 5) **Porque** no quiere el mundo exterior penetre en su intimidad, [causa] **o sea**, no quiere expresar la verdad dentro de su corazón [reformulación] [CH1].

Explicativas-elaborativas de causa-efecto

Las inferencias del segundo tipo, las de causa-efecto, tienen como objetivo, al igual que las anteriores, ofrecer causas, razones o mo-

4 Todos los ejemplos presentados han sido extraídos de los datos, por lo que las transcripciones se han dejado tal y como aparecen en estos.

5 Los ejemplos en corchetes provienen de los datos recogidos para el estudio. Con M, C y CH nos referimos al grupo del cual tomamos el ejemplo y el número indica el participante del grupo, así [M3] grupo mexicano participante 3.

tivos que, quien habla, considera explican el por qué algo sucede, pero a diferencia de las de causa-directa, proporciona el efecto (consecuencia) resultante de estas causas. Emplean marcadores causativos, como: *porque, puesto que, ya*, y consecutivos, como: *por lo tanto, entonces, por consiguiente*, que permiten establecer, como señalan (Calsamiglia y Tusón, 2012, pp. 236-237), una estructura de causa-consecuencia. Estas inferencias dadas, que son elaborativas, también añaden información del conocimiento previo del hablante y pueden variar su estructura; es decir, pueden tener el orden causa-efecto o efecto-causa. A continuación, se ilustran dichos casos:

Causa-efecto

6) **Para que** el agua con la que se va a bautizar al niño totalmente natural y pura, [causa] es **por eso que** antiguamente los mayas le dotan un uso sagrado a esta agua [consecuencia] [C4].

7) **Porque** siempre se siente falta de amor [de acuerdo con el texto] [causa]. **Así**, al saber que es imposible para ella modificar su condición, decide buscar placer en otro lugar, esto es el reconocimiento social [consecuencia] [M3].

Efecto-causa

8) **Entonces** te vale mucho, [consecuencia] **porque** para cualquier persona, su madre es lo más valioso [causa] [C3].

Explicativas-elaborativas valorativas

Estas inferencias, como las anteriores, explican por qué algo ocurre y añaden información externa proporcionada por el hablante. En ellas se observan rasgos de quien enuncia, y se emiten juicios que evalúan situaciones, personas u objetos, pero también ponen de manifiesto sus emociones y grados de afecto. Este tipo de inferencias se desprenden de los fundamentos de la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005), la cual intenta proporcionar aquellos mecanismos mediante los cuales funciona la metafunción interpersonal. La metafunción interpersonal, retomada de la *Lingüística sistémico funcional* de Halliday (1994) da cuenta de los significados con los que los hablantes asumen roles sociales y establecen relaciones. White parte de la propuesta de Halliday

centrándose a través de la *metafunción*, “a través de la cual se manifiesta la interacción social y se ubica la expresión de nuestros puntos de vista sobre eventos y personas” (Kaplan, 2004, p. 56). En este *modelo interpersonal*, White (2015, pp. 1-2) hace alusión a dos subsistemas: el primero que tiene que ver con recursos comunicativos mediante los cuales los hablantes llevan a cabo funciones discursivas (preguntar y responder, entre otras) y, el segundo, el *sistema de significados* en el que los hablantes indican mayor o menor grado de involucramiento. Esta teoría debe entenderse como:

La construcción discursiva de la actitud y de la postura intersubjetiva. La valoración, es, por tanto, un término de amplio alcance, que incluye todos los usos evaluativos del lenguaje, mediante los cuales hablantes y escritores no solo adoptan posturas de valor particulares, sino que, negocian dichas posiciones con sus interlocutores potenciales (Kaplan, 2004, p. 58).

De esta forma, la Teoría de la Valoración, junto a la noción de marcadores del discurso, serán fundamentales en esta propuesta, ya que los hablantes de tres culturas diferentes se posicionan frente al interlocutor con la finalidad de ofrecer, lo que ellos consideran las razones o causas por las que un fenómeno acontece, pero manifestando también cierta actitud frente a éste. La actitud a la que nos referimos se vincula con los significados con los que los emisores emiten valoraciones positivas o negativas “respecto a personas, lugares, objetos, hechos o circunstancias” (Kaplan, 2004, p. 59). Asimismo, está relacionada con el posicionamiento que toma el hablante frente a esos hechos, los cuales pueden explorarse según Kaplan, a partir de nociones como la modalidad, la mitigación o la intensificación entre otros, que permiten a los sujetos negociar posiciones con sus interlocutores.

Los recursos en los cuales se apoya la valoración están divididos en tres subsistemas en torno al aspecto semántico, que son *la actitud, el compromiso y la gradación*. En el primero, se incluyen los significados que emplean los hablantes para atribuir valores o evaluaciones subjetivas a los procesos y participantes presentados, dichas evaluaciones pueden provenir de respuestas emotivas o de sistemas de valores culturales. El *compromiso* tiene que ver con

los recursos del lenguaje que emplea el hablante para posicionarse frente a las proposiciones que se han emitido. Y la *gradación* a la manera en que los hablantes intensifican o disminuyen la fuerza de sus enunciados (Kaplan, 2004, p. 59).⁶ Estos recursos —que pueden aparecer de forma explícita en forma de adjetivos, adverbios y de manera implícita— serán los elementos para considerar y en los cuales nos apoyaremos para identificar dichas actitudes y valoraciones en los enunciados explicativos analizados y que constituyen inferencias *explicativas-elaborativas*.

Tomando en cuenta lo anterior, en nuestros datos, en la mayoría de los casos presentados, los hablantes emiten juicios en los que se deja entrever su postura de desacuerdo con los que el autor del texto sugiere, como en los siguientes ejemplos:

9) **Porque** estas cualidades la van a ayudar en ser una madre y esposa buena, aunque **no estoy de acuerdo con la opinión** [valoración] [CH3].

10) **Porque** la era científica explica o ha explicado qué es la pubertad, niñez y otras etapas. Ya no necesita de creencias para pasar a una etapa, sino una serie de datos... **es triste** [Valoración] [M5].

En esta categoría de inferencias se tomaron en cuenta elementos explícitos como frases que apuntaban directamente a lo que se valoraba, pero también se consideraron los sentidos generales de todo el enunciado, ya que en ocasiones quien participó no deseaba manifestar sus emociones y puntos de vista de manera directa.

Explicativas-elaborativas de modalidad

Finalmente, tenemos las inferencias *Explicativas-elaborativas de modalidad*, las cuales se desprenden de las inferencias valorativas, pero se toma en cuenta la postura de quien lee y el grado de compromiso y conocimiento de lo que enuncia como posibles causas.

La modalidad se puede definir como:

Un fenómeno discursivo que se refiere a cómo se dicen las cosas; es decir, a la expresión verbal o no verbal del locutor respecto al contenido de sus enunciados; afecta lo

6 Para una ampliación de esta teoría, véase Martin y White (2005).

dicho, porque añade la perspectiva desde la cual el locutor considera lo que dice; por tanto, se trata de la visión, del modo en que se ve aquello de que se trata. También se refiere a la relación que se establece entre el locutor y los enunciados que emite (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 164).

Bravo (2017, p. 13), por su parte, señala que la modalidad: “Es la categoría semántica relativa a la expresión de las nociones que en la lógica del lenguaje se engloban dentro de los términos de necesidad y posibilidad”. Al respecto, nosotros nos decantamos por la primera definición, la cual considera la forma en la que el hablante se compromete o no con lo dicho; es decir: “La actitud del hablante ante el oyente y/o ante el contenido de la predicación emitida por él en el enunciado” (Otaola, 1988, p. 99). De esta manera, podemos entender que la modalidad es una marca de subjetividad en el discurso, la cual también está asociada con la forma en la que el hablante se responsabiliza con lo expresado. Se pueden distinguir dos tipos de modalidad según Otaola (1988): 1) modalidades de la enunciación y 2) modalidades del enunciado. En la primera hacemos referencia a las formas del enunciado, así encontramos las imperativas, interrogativa, desiderativas, entre otras; y la segunda se refiere a la actitud del hablante ante el mensaje o enunciado, en la que encontramos las de tipo lógico (epistémica, deóntica y alética) y las apreciativas o también llamadas subjetivas, en las que, quien habla, “sitúa el enunciado con relación a una escala de juicios como lo útil, lo triste, el deseo, el temor, etcétera” (Ruiz, 2006, p. 58). Esta última fue de interés para nuestra propuesta, ya que las inferencias de modalidad que aquí sugerimos, las cuales se desprenden de las de tipo valorativo (hacen parte del subsistema de compromiso descrito en la Teoría de la Valoración), permiten a quien habla posicionarse discursivamente, asumiendo mayor o menor grado de responsabilidad con lo dicho; esto es, manifestar grados de conocimiento o certeza o de probabilidad o posibilidad que se expresan con verbos como *pienso*, *creo*, *supongo*, entre otros. A partir de lo anterior, se tienen ejemplos donde, quien lee, opta por frases que dejan ver su desconocimiento sobre palabras, expresiones e incluso temáticas, pero aun así ofrecen respuestas que se pueden acercar a lo que se quiere de-

cir o comunicar. En la mayoría de los casos, se apoyan en lo que el texto dice o apelan a lo que otros/otras sugieren. En los datos analizados, la modalidad se identifica por el uso de adverbios, verbos epistémicos o elementos para marcar opinión, entre los que se encuentra la negación. A continuación, algunos ejemplos de estas construcciones:

11) **Probablemente** [modalizador/probabilidad] se refiere a perder su identidad, ya que el ritual implica que el niño se incorpore oficialmente a la comunidad [M5].

12) **Quizá** [modalizador/probabilidad] porque el agua en esos lugares, dadas las condiciones en que surge, es más pura que en otras fuentes [C6].

13) **Creo que** [modalizador/epistémico] quiere decir que, en la creencia religiosa, las mujeres son sucias [CH3].

También se encuentran expresiones que marcan el *grado de responsabilidad* con lo que se enuncia, como:

14) **Talvez** porque los jóvenes no se sienten interesados [modalizador] [C5].

15) La mujer se siente abandonada ya que sólo habita entre los quehaceres y no recibe el reconocimiento a su labor y entrega. Esta, como lo afirma el texto, debe ser sumisa y abnegada, **muy posiblemente** en todos los aspectos, lo cual puede contener incluso el abuso y maltrato hacia la misma [C1].

El empleo de la negación posibilita la apertura de espacios de interacción o discursivos entre el hablante y su destinatario, esto marca desacuerdo con lo expresado en un enunciado anterior por su interlocutor. Algunos ejemplos en los datos revisados fueron:

16) **No**, soy de la idea de que mientras no se perjudique o afecten los derechos de los demás, una persona puede tener las cualidades que prefiera sin importar el género [M5].

17) **No, porque** no debemos, especialmente los hombres, decidir cómo debe de ser una mujer. Una mujer puede tener todas las cualidades como un ser humano [CH1].

Todo lo expuesto en este apartado conlleva a implicaciones teórico-metodológicas respecto al estudio de la elaboración de inferencias, puesto que —para explicar la elaboración de *inferencias pragmáticas* del tipo *explicativo-elaborativo*— es necesario considerar los elementos globales y particulares que posibilitan la caracterización apropiada de éstas. También se requiere indagar sobre las fuentes de conocimiento empleadas, que permiten a los sujetos responder de tal forma que alcancen las metas propuestas durante el proceso de interpretación de los enunciados comunicados, así como los recursos que ponen de manifiesto su postura discursiva y el aspecto valorativo ante determinados hechos y que hacen parte de las estrategias para elaborarlas. La propuesta presentada anteriormente se resume en el cuadro 3.

Cuadro 3
Propuesta de subclasificación de inferencias

Tipo de inferencia	Definición	Ejemplo
Inferencia explicativa-elaborativa de causa directa	Explican y ofrecen causas, razones o motivos por las que algo ocurre. Utilizan marcadores causativos como: <i>porque, puesto que, ya</i> , de forma explícita en la mayoría de los casos. Añaden información externa proveniente del conocimiento del lector para poder exponer dichas causas	Porque sería quedar abierto ante la sociedad y él no desea eso, lo esconde todo sólo para sí mismo
Inferencia explicativa-elaborativa de causa-efecto	Explican y ofrecen causas, razones o motivos por las que algo ocurre, así como el efecto resultante de estas causas. Emplean marcadores causativos como: <i>porque, puesto que, ya</i> , y consecutivos como: <i>por lo tanto, entonces, por consiguiente</i> . Añaden información proveniente del conocimiento del lector	Entonces te vale mucho, porque para cualquier persona, su madre es lo más valioso
Inferencia explicativa-elaborativa valorativa	Explican y ofrecen causas, razones o motivos por las que algo ocurre. Añaden información proveniente del conocimiento del lector. En ellas se emiten juicios y apreciaciones hacia situaciones, personas u objetos, pero también ponen de manifiesto sus emociones y grados de afecto	Porque estas cualidades la van a ayudar en ser una madre y esposa buena, aunque no estoy de acuerdo con la opinión
Inferencia explicativa elaborativa de modalidad	Se desprenden de las inferencias valorativas. Explican y ofrecen causas, razones o motivos por las que algo ocurre. Añaden información externa proveniente del conocimiento del lector. En ellas se observan rasgos de quien enuncia, su postura, compromiso con lo que evalúa y con lo que expresa como causas. Utilizan verbos epistémicos como: <i>creo que, supongo que</i> ; adverbios modales como: <i>probablemente, sinceramente, tal vez</i> ; entre otros elementos para expresar modalidad.	Supongo que a valores relacionados con la ética, moral y otros que permitan a los jóvenes interesarse en una comunidad y comportarse de acuerdo con lo que se espera de ellos

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Muchos de nuestros conocimientos sobre el mundo, sistemas de creencias, pensamientos, razonamientos son —por lo menos en parte— producto de inferencias; en este sentido, nos parece que la pertinencia de abordar este tópico radica precisamente en el hecho de que las inferencias constituyen uno de los procesos cognitivos de mayor importancia para la vida mental de los humanos. Desde un punto de vista de la función evolutiva que cumplen, coincidimos con León (2003, p. 24) en que la importancia del estudio de las inferencias radica en que ellas poseen alto valor adaptativo: “Para predecir conductas, para entender la realidad y para comprender mensajes abstractos”. Por consiguiente, tomando como punto de partida las propuestas de clasificación de inferencias del modelo *construccionista* de Graesser, Singer y Trabasso (1994), se elaboró una subclasificación de inferencias en específico las *explicativas-elaborativas*, con la finalidad de contribuir a posibles explicaciones de este fenómeno cognitivo desde la plataforma del lenguaje.

Nuestra propuesta tomó en consideración aspectos pragmático-discursivos observados en los datos recabados que no podían explicarse a través de las taxonomías paradigmáticas propuestas desde la psicología cognitiva. En este sentido, es menester reiterar que esta subclasificación no es generalizable, por el momento, a otros casos; más bien, fue una forma de subsanar el vacío explicativo que dejaban las anteriores tipologías, que si bien aportaban categorías conceptuales para encasillar o clasificar inferencias, no permitían explicar de manera más detallada algunos elementos lingüísticos y extralingüísticos que observamos en los datos que permitieron la elaboración de esta propuesta y que, a nuestro parecer, ayudarían a la identificación de este tipo de inferencias. Consideramos que este estudio puede contribuir, no sólo a la investigación ya existente sobre inferencias en disciplinas como la psicología y la pragmática cognitiva, sino también al campo de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna y lengua extranjera, puesto que la enseñanza de la comprensión e interpretación de textos en L1 y LE debe entenderse como una práctica o actividad en la que confluyen procesos de tipo cognitivo, sociales, culturales y pragmáticos.

Referencias

- Bach, K. (1994). Conversational implicature. *Mind and Language*, 9: 124-262.
- Bach, K. (1999). The Myth of Conventional Implicature. *Linguistics and Philosophy*, 22: 367-421.
- Bach, K. (2006). The Top 10 Misconceptions About Implicature. En: B. Birner and G. Ward (Eds.), *Drawing the Boundaries of Meaning* (pp. 21-30). John Benjamins.
- Barreyro, J.; Injoque-Ricle, I.; Álvarez-Drexler, A.; Formoso, J. y Burin, D. (2017). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: El rol de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Suma Psicológica*, 24(1): 17-24.
- Barreyro, J.; Injoque-Ricle, I.; Álvarez-Drexler, A.; Formoso, J. y Burin, D. (2017). Un acercamiento a la comprensión de textos desde la psicología cognitiva. En: E. Huaire, A. Elgier y G. Maldonado (comp.), *Psicología cognitiva y procesos de aprendizaje. Aportes desde Latinoamérica*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Bravo, A. (2017). *Modalidad y verbos modales*. Arco/Libros.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En: M. De Vega y F. Cuetos (Eds), *Psicolingüística del español* (pp. 231-270). Trotta.
- De Waal, F. (1999). Anthropomorphism and Anthropodenial: Consistency in Our Thinking About Humans and Other Animals. *Philosophical Topics*, 27(1): 255-280.
- Daston, L. y Mitman, G. (Eds.) (2005). *Thinking with Animals: New Perspectives on Anthropomorphism*. Columbia University Press.
- Escandell Vidal, M. (2006). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 4(7): 6-32. <https://doi.org/10.26378/rnlael47127>.
- Escudero, I. y León, J.A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40: 311-336
- Ferrari, L. (2009). Marcadores de modalidad epistémica y evidencial en el análisis de las conclusiones de artículos de investigación de disciplinas distintas. *Revista ALED*, 9(2): 5-2.

- Garayzábal, E. y Codesido, A. (2015). *Fundamentos de psicolingüística*. Síntesis.
- Gomila, A. (2012). *Verbal Minds: Language and the Architecture of Cognition*. Elsevier.
- Graesser, A.C. (2007). An Introduction to Strategic Reading Comprehension. En: D.S. McNamara (ed.), *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions, and Technologies* (pp. 3-26). Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A.C.; Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101: 371-395.
- Grice, H.P. (1957). Meaning. *The Philosophical Review*, 66(3): 377-388.
- Grice, H.P. (1975). Lógica y conversación. En: L. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado*. Tecnos. Trad. J.J. Acero.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, 22: 52-78, julio-diciembre.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y van Dijk, T.A. (1978). Towards a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85: 363-394.
- León, J. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Psicología Pirámide.
- León, J.A.; Peñalba, G.E. y Escudero, I. (2002). "Profe, ¿puedo preguntar?" Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y alumno. *Psicología Educativa*, 8: 107-126.
- León, J. y Pérez, O. (2003). Taxonomías y tipos de inferencias. En: J. León, *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 45-66). Psicología Pirámide.
- Levinson, S.C. (2000). *Presumptive Meanings. The Theory of Generalized Conversational Implicature*. MIT Press.
- López-Riquelme, G.O. (2021). La causación de la sobrevivencia y la reproducción. El estudio integral de los mecanismos y la función del comportamiento. En: R. Bernal-Gamboa (Edit.), *Estudios contemporáneos en cognición comparada III*. Capítulo 1. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martin, James R. y White, Peter R.R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.

- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. *Psychological Review*, 99: 440-466.
- O'Brien, E.J.; Shank, D.M.; Myers, J.L. y Rayner, K. (1988). Elaborative Inferences During Reading: Do they Occur On-Line? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14.
- Otaola Olano, C. (1988). La modalidad (con especial referencia a la lengua española). *Revista de Filología Española*, 68(1/2): 97-117. <https://doi.org/10.3989/rfe.1988.v68.i1/2.414>
- Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Síntesis.
- Potts, Ch. (2005). *The Logic of Conventional Implicatures*. Oxford: Studies in Theoretical Linguistics, Oxford University Press.
- Ruiz Gurillo, L. (2006). *Hechos pragmáticos del español*. Universidad de Alicante.
- Ripoll Salcedo, J.C. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4: 107-122.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Harvard University Press.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia: Comunicación y procesos cognitivos*. Visor.
- Van den Broek, P.; Virtue, S.; Everson, M.; Tzeng, Y. y Sung, Y. C. (2002). Comprehension and Memory of Science Texts: Inferential Processes and the Construction of a Mental Representation. En: J. Otero, J.A. Leon y A.C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (pp. 131-154). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and Memory of Narrative Texts: Inferences and Coherence. In: M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego Academic Press.
- Van den Broek, P.; Risdén, K.C. y Husebye-Hartmann, E. (1995). The Role of Readers' Standards for Coherence in the Generation of Inferences During Reading. En: R.F. Lorch and E.J. O'Brien (Eds.), *Sources of Coherence in Reading* (pp. 353-373). Lawrence Erlbaum.
- Van den Broek, P.; Rohleder, L. y Narváez, D. (1996). Causal Inferences in the Comprehension of Literary Text. En: R.J. Kreuz and M.S. MacNealy (Eds.), *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*. Ablex Publishing Corporation.
- Zwaan, R.A. y Singer, M. (2003). Text Comprehension. En: A. Graesser, M. A. Gernsbacher and S.R. Goldman (Eds.), *Handbook of Discourse Processes* (pp. 83-121). Lawrence Erlbaum Associates.