



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS



**EL ESTUDIO DE LA INFERENCIA EN LA  
INVESTIGACIÓN SOBRE COMPRENSIÓN DE  
LECTURA: POSIBLES APORTACIONES DESDE LA  
TEORÍA DE LA RELEVANCIA**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

**P R E S E N T A :**  
LIC. CONSTANZA ELENA CALVA CORONA

**T U T O R A :**  
DRA. MARÍA DEL CARMEN CURCÓ COBOS  
ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS

Ciudad de México, Noviembre, 2019

ENALLI



FILOLÓGICAS



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.





*<<... Las personas y cosas que <estuvieron juntas> en el espacio y el tiempo de una situación crucial para un determinado individuo o grupo llegan a adquirir una relación profunda y permanente de <participación mística>... >>*

*Los Ndembu*

*-La selva de los símbolos -*



 *En memoria de* 



*Mi abue María Elena Becerra J. Martínez*



*Mi madrina María Mendoza*



*Y mis amigos Leopoldo Castellanos y Elma Sánchez*



---

## RESUMEN

---

En el presente trabajo se describen brevemente aspectos de la psicolingüística de la lectura, con un foco específico en la inferencia en el proceso de comprensión de lectura en lengua materna. Se traza el desarrollo de la teoría de la relevancia (en adelante TR) a partir de las aportaciones de Grice al estudio de la conversación dentro del campo de la pragmática, con el objeto de brindar un panorama de los elementos y disciplinas involucrados en el estudio de la lectura, la inferencia y los procesos de comprensión del lenguaje, así como los avances y vacíos teóricos en el campo especializado de la inferencia en la comprensión de lectura. Posteriormente, se explora cuáles serían las consecuencias teóricas y metodológicas de adoptar a la TR como una teoría a partir de la cual se puede explicar el proceso de inferencia en la comprensión de la lectura. Se analiza por qué el texto puede ser contemplado como un estímulo ostensivo, generando un proceso de comunicación ostensiva inferencial, y se discute la visión del proceso de comprensión de lectura como un proceso de comprensión heurístico, el cual es guiado por la búsqueda de relevancia óptima, en el sentido dado por Sperber y Wilson (1986/[1995](#)). Por último, se aplican las nociones teóricas de la TR a los resultados de una investigación empírica en torno a la inferencia en el proceso de lectura, con ello se busca mostrar que la TR tiene un alcance más amplio que el del estudio de la comunicación ostensiva verbal, y también dar una mejor explicación de los fenómenos inferenciales en el proceso de comprensión de lectura.





---



---

 TABLA DE CONTENIDOS
 

---

<b>RESUMEN.....</b>	<b>V</b>
<b>INDICE DE FIGURAS Y TABLAS.....</b>	<b>IX</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>XI</b>
<b>1. EL ESTUDIO DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA .....</b>	<b>1</b>
1.1. Psicolingüística de la Lectura.....	6
1.1.1. El proceso de comprensión de lectura .....	8
1.1.1.1. <i>El Modelo de Kolers</i> .....	11
1.1.1.2. <i>El Modelo de Just y Carpenter</i> .....	12
1.1.1.3. <i>El Modelo de Kintsch y Rawson</i> .....	15
1.2. Diferencias entre la comprensión de la oralidad y la escritura .....	21
1.3. Conclusiones parciales.....	23
<b>2. EL ESTUDIO DE LA INFERENCIA EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA .....</b>	<b>26</b>
2.1. Desarrollo del Concepto.....	26
2.1.1. La perspectiva Minimalista.....	27
2.1.2. La perspectiva Constructivista .....	28
2.1.3. La construcción de la inferencia como proceso .....	29
2.2. Las inferencias como proceso en la lectura.....	32
2.3. El concepto de inferencia en la comprensión de lectura.....	37
2.4. Conclusiones parciales.....	41
<b>3. LA PRAGMÁTICA Y LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA .....</b>	<b>44</b>
3.1. La Teoría de H.P. Grice .....	45
3.1.1. El Principio de Cooperación y sus Máximas .....	47
3.1.2. La Implicatura .....	49
3.1.2.1. <i>La implicatura conversacional</i> .....	50
3.1.3. Las Máximas de Grice y el desarrollo de la Teoría de la Relevancia .....	53
3.2. La Teoría de la Relevancia.....	62
3.2.1. Relevancia y acto ostensivo .....	65
3.2.2. La comunicación ostensivo-inferencial .....	66
3.2.3. La inferencia no-demostrativa.....	68
3.2.3.1 <i>La representación psicológica de la información</i> .....	70
3.2.3.2 <i>Efectos contextuales</i> .....	73
3.2.4. Comprensión Heurística guiada por la búsqueda de Relevancia.....	77

3.3. Conclusiones parciales.....	78
<b>4. IMPLICACIONES TEÓRICAS DE LA EXTENSIÓN DE LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA AL CAMPO DE ESTUDIO DE LA INFERENCIA EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA. ....</b>	<b>81</b>
4.1. La inferencia.....	85
4.1.1. Conceptualización.....	86
4.1.2. El mecanismo de regulación.....	90
4.2. El texto como estímulo ostensivo.....	93
4.3. La lectura como acto de comunicación-ostensiva-inferencial.....	97
4.4. La comprensión de lectura como un proceso de comprensión heurístico guiado por la búsqueda de Relevancia.....	106
4.5. Aplicación de los presupuestos teóricos.....	112
4.5.1. El rol de la relevancia en la activación de inferencias predictivas.....	113
4.5.1.1. Experimento 1 y 2.....	113
4.5.1.2 Experimento 3.....	117
4.5.2. Discusión.....	120
4.5.2.1. El uso del concepto de inferencia.....	120
4.5.2.2. Permanencia de la información 'irrelevante' en la memoria de trabajo.....	121
4.5.2.3. Eliminación de la información.....	124
4.5.2.4. El uso del concepto de relevancia y el mecanismo de evaluación.....	126
4.5.2.5. El papel del contexto y la información nueva en la derivación de inferencias.....	133
4.5.2.6. Las evidencias y las predicciones.....	134
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>144</b>

---

---

## INDICE DE FIGURAS Y TABLAS

---

---

---

### FIGURAS

---

1. Proceso de inferencia con información activada por encima del umbral de coherencia p.42
2. Proceso de inferencia con información activada por debajo del umbral de coherencia p.42
3. Comportamiento esperado en la derivación de inferencias a partir de contextos inconsistentes con ambos tipos de aducto. p.116
4. Comportamiento obtenido en la derivación de inferencias a partir de contextos inconsistentes con ambos tipos de aducto. p.116

---

### TABLAS

---

1. Comparación de la visión, etapas, procesos y mecanismos en los modelos de lectura p.20
2. Alternativa para evaluar si las estrategias de interpretación pueden explicar los niveles de lectura p.104
3. Ejemplo de un texto y su estructura en los experimentos 1 y 2 p.114
4. Ejemplo de un texto y su estructura en el experimento 3 p.118
5. Modificación de las descripciones para influir en los supuestos que se hacen manifiestos p.122
6. Alternativa para evaluar el reforzamiento y debilitamiento de supuestos p.124
7. Alternativa para evaluar la permanencia del concepto en la memoria p.125
8. Explicación de los fenómenos relacionados a la inferencia p.135
9. Alternativas experimentales p.136



## INTRODUCCIÓN

---

La comprensión de lectura característicamente se ha investigado como un proceso en el que existen niveles como el textual, el inferencial y el evaluativo. Así mismo se ha analizado desde las perspectivas ascendente, descendente e interactiva, las cuales procuran explicar y detallar el papel de los diferentes elementos y procedimientos involucrados. Estas visiones se diferencian de acuerdo con el papel e influencia del lector y el orden en el que se dan las fases en el proceso de comprensión. Dentro de los procesos llevados a cabo durante la lectura se encuentra la inferencia, la cual ha sido abordada, al igual que el proceso general de comprensión, por diversas visiones entre las que se destacan la visión minimalista y la visión constructivista, cuya principal diferencia radica en la naturaleza automática vs. estratégica de la inferencia. Así, la inferencia ha cobrado tal importancia que se ha llegado a considerar un nivel avanzado de comprensión.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo se focaliza en la inferencia como parte del proceso de comprensión de lectura en lengua materna. La inferencia en la comunicación es un fenómeno complejo que ha sido estudiado por disciplinas como la psicolingüística, la literacidad, y la pragmática, y aunque se ha bosquejado su naturaleza y comportamiento en el lenguaje natural, los conocimientos generados no se han integrado de manera plena y sistemática a las investigaciones empíricas sobre la inferencia en la lectura, ni a los modelos y teorías que pretenden explicar los resultados obtenidos en dichas investigaciones. Esto ha dejado vacíos importantes en la literatura especializada, entre los cuales están la falta de una conceptualización sistemática y rigurosa de la inferencia, o la inclusión formal de los procesos abductivos en la lectura, entre otros. Estas deficiencias no permiten una aproximación clara y completa a los fenómenos inferenciales en la lectura, ni un diálogo fructífero entre diversos autores, porque en ocasiones hablan de cosas diferentes bajo una misma etiqueta.

## JUSTIFICACIÓN

Bajo este panorama se ve la necesidad de homogenizar el uso del concepto de inferencia, y especialmente de procurar conjugar los aportes de las diferentes disciplinas que han estudiado a la inferencia, sobre todo de aquellas que se han centrado en la inferencia en relación con el lenguaje natural. Parte esencial del presente trabajo es explicar y desarrollar las razones por las que la TR puede ayudar en la construcción de este camino multidisciplinario y de esta forma ir acotando las brechas teóricas en la explicación del papel de las inferencias en la comprensión de lectura.

## OBJETIVO

Vincular a la teoría pragmática de la relevancia (TR) con los estudios sobre la inferencia en el proceso de lectura, y describir cómo esta vinculación puede subsanar algunas deficiencias del campo, produciendo acercamientos a la comprensión de lectura en lengua materna, más rigurosos y con mayor capacidad explicativa.

## METODOLOGÍA

Para poder llegar a este objetivo se realizó una revisión bibliográfica de material teórico, descriptivo y experimental del campo de estudio de la lectura y la inferencia en la comprensión de lectura, se describen las visiones principales, sus puntos afines y discordantes, y se realiza una comparación de las teorías y modelos en términos de aplicabilidad y capacidad explicativa de los fenómenos relacionados a la inferencia durante la lectura. Posteriormente se realizó una búsqueda de los elementos, conceptos o fenómenos que no se han podido explicar o cuya explicación no es detallada en dicha literatura. La búsqueda de material bibliográfico se limitó a los trabajos de investigadores con mayor presencia en sus respectivas áreas y procurando incluir trabajos de las tres etapas (década de los 70, 90 y actual) en las que se ha desarrollado el campo de estudio de la inferencia en la lectura, procurando responder a las preguntas que guiaron esta investigación:

- ¿Cómo conceptualizan a la inferencia?
- ¿Qué procuran explicar las investigaciones sobre la inferencia en la comprensión de lectura actualmente?
- ¿Qué no han podido explicar?
- ¿Qué fenómenos podrían explicarse mejor?
- ¿Qué de estos fenómenos puede explicar o detallar la TR?, ¿Cómo?
- ¿Puede ser la TR extrapolada al campo de la comprensión de lectura?, ¿Por qué?
- ¿Qué consecuencias podría tener esta extrapolación en el estudio de la lectura o de la inferencia en la comprensión de lectura?

## ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

Para caracterizar mejor el vínculo entre los procesos de inferencia en la lectura y la teoría pragmática, este trabajo se desarrolla en dos momentos principales. El primero es el bosquejo de los estados del arte de los tres campos de interés (la psicolingüística de la lectura ([Capítulo 1](#)), el estudio de la inferencia en los procesos de comprensión de lectura ([Capítulo 2](#)) y la teoría pragmática ([Capítulo 3](#))). El segundo es la descripción de las implicaciones de la adopción de la TR para el estudio de la inferencia en la comprensión de lectura ([Capítulo 4](#)).

En el primer capítulo se realiza un acercamiento al estudio de la comprensión de lectura desde la perspectiva de la psicolingüística. Se describe de manera general cómo se ha entendido a la psicolingüística de la lectura, y se expone a grandes rasgos el proceso de comprensión de lectura, retomando principalmente la perspectiva de los trabajos de Frank Smith ([1973](#), [1975](#), [1985](#), [1994/2004](#)), Goodman ([1967](#), [1973](#)), Kolers ([1973](#)), el modelo de Just y Carpenter ([1980](#)) y el modelo de Kintsch y Rawson ([1985](#)), sin dejar de lado las discusiones internas entre distintas visiones sobre proceso de lectura y el proceso de significación. Adicionalmente, se abordan las diferencias entre el proceso de comprensión del lenguaje oral y del lenguaje escrito, discusión que será retomada parcialmente en el último capítulo, al establecer la posibilidad de contemplar al texto como un estímulo ostensivo.



En el segundo capítulo se presenta un panorama de los estudios sobre la inferencia en la comprensión de lectura. En este apartado se pone especial atención en la localización y confrontación tanto de puntos afines como de puntos contrarios en las nociones de inferencia que se encuentran en la literatura sobre comprensión de lectura (Cisneros, Olave y Rojas, [2013](#); Costa y Strey, [2014](#); Kendeou, [2015](#); Noordman y Vonk, [2015](#); Rickheit, Schnotz y Strohne, [1985](#); Singer, [2015](#)), así como en la caracterización que diversos autores hacen del proceso y sus componentes (Cook y O'Brien, [2017](#); Kendeou, [2015](#)). Presento los vacíos teóricos identificados y las complicaciones metodológicas que se encuentran en la literatura, algunos de los cuales son señalados por los mismos investigadores dentro del campo (Noordman y Vonk, [2015](#); Rickheit et al., [1985](#)). E inicio mi tentativa de visualizar si estos vacíos pueden o no ser cubiertos por la TR y por la teoría pragmática con un enfoque cognitivo.

Parte importante de la discusión de este capítulo se centra en la naturaleza de la inferencia en su relación con el lenguaje natural. Intento mostrar cómo es que el abordar su estudio a partir de una sola disciplina deja incompleta la explicación de su comportamiento en la comunicación. Pretendo entonces argumentar a favor de la necesidad de implementar teorías o modelos que contengan una interfaz que abarque, en la mayor medida posible, la extensión temática de la inferencia, es decir, procurar abordar a la inferencia en sus elementos lógicos, cognitivos y comunicativos. Quiero así allanar el camino para hacer ver cómo la TR puede llegar a satisfacer esta necesidad, dado que es una teoría que vincula la comunicación con la cognición y que se ocupa de la inferencia como un proceso tanto lógico como cognitivo.

Para sustentar la idea de que un buen acercamiento a la comprensión de lectura podría apoyarse en una teoría pragmática sólida, en el tercer capítulo se presenta un panorama de las dos perspectivas más importantes en este campo. Parto del trabajo pionero de Grice ([1957](#), [1989](#)), abarcando el Principio de Cooperación y sus máximas y la noción de implicatura conversacional. Este es el momento histórico en el que la comunicación se aborda de manera decidida como una

actividad racional, a pesar de que el propósito de Grice era filosófico y no empírico. Se presenta a continuación el desarrollo de la TR que, a partir del trabajo de Grice, realizan Sperber y Wilson (1986/1995), desde una perspectiva cognitiva y con compromisos empíricos abiertos. Se exponen los elementos y nociones básicas de la TR: relevancia, relevancia máxima, relevancia óptima, acto ostensivo, comunicación ostensiva-inferencial, la comprensión heurística guiada por la búsqueda de relevancia óptima, la inferencia no demostrativa, así como la representación psicológica de la información. Estos elementos serán retomados y entrelazados con elementos de los capítulos anteriores en el desarrollo del capítulo cuarto, en el cual se analiza cuáles serían las consecuencias teóricas y metodológicas de ser adoptada la TR como una teoría a partir de la cual se puede explicar el proceso de lectura. Para ello se extiende la argumentación teórica de la TR, principalmente aplicada a la comunicación verbal, a la lectura. Igualmente se realizarán vinculaciones entre las ideas teóricas de Peirce y Smith con los postulados de la TR, y se finaliza con la aplicación de dichas nociones a la explicación de fenómenos estudiados en la literatura especializada en la inferencia propia del proceso de comprensión de lectura.

Se concluye el trabajo con un apartado de conclusiones, en el cual se trazan líneas para investigación futura, tanto desde una perspectiva teórica como desde una empírica.



## 1. EL ESTUDIO DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

---

En este apartado se desarrollan brevemente las etapas de la investigación en torno a la comprensión de lectura con especial énfasis en la perspectiva cognitiva que surge a finales de la década de los sesentas, sin dejar de lado las perspectivas socioculturales. Con esto busco situar al campo de la psicolingüística de la lectura dentro del universo de estudio del procesamiento del lenguaje, campo de interés que en principio fue de lógicos y lingüistas pero que con la vinculación de la cognición con el lenguaje abrió un espacio de interés para los psicólogos. A continuación, desarrollo una sección enfocada en la psicolingüística de la lectura en la cual describo la construcción de la comprensión de lectura como el objeto de estudio de esta disciplina; sus componentes, procesos y algunos de los modelos que se han propuesto, para dar un panorama del proceso de comprensión de la lectura, pero específicamente para situar a la inferencia dentro de este. A continuación retomo y yuxtapongo los modelos de Just y Carpenter (1980) y Kintsch y Rawson (2005) así como la perspectiva de Goodman (1967, 1973), Smith (1973, 1994/2004) y Kolars (1973), al igual que la investigación de Basaraba, Yovanoff, Alonzo y Tindal (2013) con la finalidad de, ejemplificar cómo los modelos buscan explicar la comprensión lectora desde los elementos básicos como la percepción, hasta la elaboración de representaciones mentales de la información adquirida durante la lectura. Así como encontrar puntos afines o adversos que ejemplifiquen la discusión dentro del campo de estudio de la comprensión de lectura y su posible vinculación con la TR, la cual es una teoría aplicada principalmente a la oralidad. En la última parte del capítulo se procura bosquejar las similitudes y diferencias entre el lenguaje oral y escrito.

Antes de la década de los 60's dentro del campo de la lingüística no se daba demasiada importancia al estudio de las habilidades de lecto-escritura en la lengua materna. Sin embargo, a partir de finales de los 60's se incrementó el estudio del sistema escrito como algo que no es 'una transcripción' de la oralidad, sino como una representación de las estructuras lingüísticas más profundas (Levin y Williams, 1970). Es en esta década en la que se postula la existencia de dos niveles

generales del lenguaje, uno subyacente o profundo; es decir, el significado que ‘yace’ en la mente e intenciones de los usuarios del lenguaje y uno superficial o perceptible (Smith, 1994/2004). El nivel profundo se expresa de manera visual, a través de la escritura, del lenguaje de señas o de los textos y oral en el lenguaje hablado, y son estas representaciones superficiales las que permiten estudiar los procesos a partir de los cuales se producen dichas representaciones y sus interpretaciones (Hall, Smith y Wicaksono, 2011). Es gracias a esta conceptualización del lenguaje que la escritura toma importancia en el campo de estudio del procesamiento del lenguaje en la psicolingüística. La relación entre la oralidad y la escritura, sin embargo, no se entiende de igual manera por todos los autores. En una línea de pensamiento, Smith (1994/2004) postula que la forma en que traemos el significado a lo impreso es tan directa como la manera en la cual nosotros entendemos el discurso. A partir de esto establece al habla y a la escritura como formas distintas del lenguaje que comparten un vocabulario y una gramática, pero con convenciones de uso diferentes. Estas formas del lenguaje son utilizadas para propósitos y audiencias distintas derivando en exigencias particulares para el receptor. Por ejemplo, el lenguaje oral requerirá de mayor atención por parte del que escucha, debido a su naturaleza efímera. Mientras que, en la lectura el lector tendrá una mayor demanda de memoria puesto que lo que comprenda depende esencialmente de lo que recuerde. Otra diferencia en las exigencias, que la oralidad y la escritura hacen al receptor es que, frente a cualquier incertidumbre, en la oralidad es posible resolverla directamente con el hablante. En la lectura, es necesario regresar en el mismo texto y se requiere la habilidad de seguir una línea de pensamiento en busca de consistencias y evaluando los argumentos que se presentan. Smith (1994/2004) no comulga con la percepción del aprendizaje de la lectura como algo antinatural en contraste con el aprendizaje del lenguaje oral. Lo cual lo lleva a afirmar que comprender lo impreso no puede ser más complejo que comprender lo hablado ya que la comprensión es la misma para todas las estructuras superficiales del lenguaje.

Maratsos (como se cita en Scholnick, 2002), en cambio, plantea que la asociación de las palabras a las representaciones del mundo parece ser muy diferente a la percepción de movimientos articulados hacia el sonido, o de sonidos hacia las letras escritas. Esto ha llevado a diversos

investigadores a evaluar la influencia del sonido (Chomsky, [1970](#)), en la lectura de textos y su comprensión (Language and Reading Research Consortium, [2015](#); Veenendaal, Groen y Verhoeven, [2015](#)).

También se ha indagado mucho en los factores que inciden en la comprensión de lectura, como el vocabulario, la sintaxis, la fluidez, el conocimiento del mundo y el propósito del lector, entre otros (Brimo, Apel, y Fountain, [2017](#); Denton, Enos, York, Francis, Barnes, Kulesz, Fletcher y Carter, [2015](#); Schaffner, Philipp y Schiefele, [2016](#); Schoonen, Hulstijn, y Bossers, [1998](#); Steensel, Oostdam, y van Schooten, [2016](#); Trapman, van Gelderen, van Steensel, van Schooten y Hulstijn, [2014](#)).

Aquí es de destacar cierto consenso en cuanto al papel del objetivo de la lectura. Se afirma que la comprensión de lectura está ligada al motivo, a aquel elemento contextual que lleva al lector a un texto, por el cual cobra importancia y que dota de propósito a la actividad de lectura. Por ello, la lectura dependerá del conjunto de expectativas del lector sobre el texto, lo que le permitirá realizar predicciones y formular preguntas. La comprensión radica en ser capaz de obtener la respuesta a algunas de ellas (Smith, [1990](#), [1994/2004](#)). Esta visión de la comprensión de lectura en relación con los motivos y objetivos se ha investigado, entre otros, por Schaffner et al. ([2016](#)), van den Broek et al. ([1999](#)) Just y Carpenter ([1980](#)).

Sin embargo, existe también una discusión en cuanto a su papel dentro de la comprensión. Las posturas se dividen en aquellas que ven al motivo como un factor determinante y aquellas que consideran que son las habilidades del lector y no aspectos como su objetivo de lectura las que son más importantes. Al respecto, para Kintsch y Rawson ([2005](#)) la comprensión de lectura es un proceso complejo, el cual está compuesto de distintos niveles de procesamiento de información y en el que influye tanto el conocimiento empírico como las habilidades de pensamiento analítico, eminentes en lectores competentes, ya que le permiten inferir información a través de lo leído. Denton et al. ([2015](#)) investigan cómo las características del texto y las habilidades del lector determinan la comprensión de lectura con relación a la capacidad de realizar inferencias y paráfrasis.

Otro elemento dentro de la discusión en la comprensión de textos es la diferencia entre un lector competente y un neófito. Mientras que para Smith (1994/2004) la competencia consiste en el conocimiento de diferentes tipos de texto, para Kintsch y Rawson (2005) radica en la posesión de habilidades que faciliten la lectura, tales como una buena memoria a largo plazo, fluidez y la capacidad de construir con la información del texto una macroestructura. En cuanto a este punto, Denton et al. (2015) encontraron que los lectores competentes activan intencionalmente información tanto del texto como del conocimiento del mundo para apoyar la comprensión. Sin embargo, Cook y O'Brien (2017) y Kendeou (2015) afirman que la activación de la información durante la lectura es un proceso automático no intencional.

La diferencia crítica, según Smith (1994/2004) no es entre el lector experimentado o el principiante, sino entre una lectura fluida, que es la habilidad para encontrar respuestas a preguntas que han sido formuladas y que hasta lectores principiantes pueden realizar en las circunstancias correctas, y las lecturas deficientes, una situación en la cual hasta lectores experimentados pueden algunas veces encontrarse. Tanto para Smith (1990, 1994/2004) como para Kintsch y Rawson (2005) lo determinante en el éxito de un proceso de lectura es la habilidad del lector, sin embargo, su diferencia teórica radica en el tipo de habilidad que cada uno de ellos considera crucial. Smith (1990, 1994/2004) se enfoca en la generación de objetivos, preguntas y la búsqueda de respuestas en el texto, mientras que Kintsch y Rawson (2005) proponen como determinantes las habilidades de pensamiento analítico, esto es que a partir de un texto el lector sea capaz de construir un modelo.

Hasta aquí hemos visto que las investigaciones están centradas en los elementos del texto y en las habilidades del lector, pero no se contempla si el entorno sociocultural del lector influye de alguna manera en su capacidad de comprender los textos. Para otros autores la cuestión crítica en la comprensión de un texto está fuera del lector y enfatizan el papel de la dimensión sociocultural. En estas visiones la literacidad es una práctica que implica convenciones y reglas. Por este enfoque se inclina la corriente "The new literacy studies"; perspectiva que aborda a la literacidad más como un

fenómeno sociocultural que mental, y en la que se asume que el lector y el escritor están sumergidos en prácticas sociales en las que están involucrados diversos usos del lenguaje oral, interacciones, conocimientos, valores y creencias, así como herramientas y tecnologías (Gee, [2015](#)). En esta misma línea, “The critical literacy approach” pero con una visión del objeto de estudio distinta propone el uso de los textos para analizar y transformar las relaciones sociales y las condiciones materiales de la sociedad de la cual surge. Igualmente, postulan que el significado de un texto es planteado a partir del contexto, las relaciones sociales, históricas y de poder, además, ponen énfasis en el contexto como fuente de significados, así como en la importancia de la lectura en la creación de una sociedad más justa (Naqvi, [2015](#); Rogers y O’Daniels, [2015](#)).

En otro extremo se encuentran las visiones que dejan de lado lo social para dar cuenta de la interpretación de un texto a partir de los procesos cognitivos que lleva a cabo el lector. Existen dos visiones: por un lado, aquella que concibe al lector como un receptor pasivo que únicamente recupera el significado del texto, y por otro, la que parte de un lector activo que construye una interpretación posible a partir del texto.

La interpretación y los procesos que subyacen a ella han sido estudiados desde hace décadas, por ejemplo, por la hermenéutica de principios del siglo XIX, la cual se centra en un significado del texto pensado por el autor que puede ser recuperado por la audiencia al hacer una lectura psicológica, es decir, una proyección hacia la mente del autor (Schleiermacher, como se cita en MacKenzie, [2002](#)). Por su parte, Mackenzie ([2002](#)) sugiere que la teoría pragmática, específicamente la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, [1995](#)) puede ser aplicada a la interpretación de textos de manera más provechosa, porque se propone dar una explicación psicológicamente plausible del proceso de interpretación del discurso, así como de sus componentes, posibilitando con ello una mejor comprensión de los procesos cognitivos involucrados.

Pilkington ([2000](#)) hace una clasificación dual de las disciplinas que se han encargado de esta línea de investigación de acuerdo con su forma de aproximarse al problema y las caracteriza como intrínsecas y extrínsecas. Aquellas que se interesan en las estructuras del texto son las de enfoque



extrínseco, mientras que aquellas que ponen más atención a los procesos de interpretación son las de enfoque intrínseco. Cabe mencionar que tanto Pilkington (2000) como Mackenzie (2002) se interesan por la interpretación literaria y no hacen generalizaciones al proceso de lectura. Sin embargo, considero que es posible trasladar de forma parcial las ideas e intuiciones de estos autores al proceso de comprensión de lectura de manera más amplia, asunto del que me ocupó en secciones posteriores.

Hasta este momento se han descrito las diversas corrientes y visiones en el campo de estudio de la comprensión de lectura con el objeto de mostrar el panorama teórico y sus aproximaciones empíricas. La perspectiva que interesa al presente trabajo de investigación es la psicológica o cognitiva por lo que se desarrollará en el siguiente apartado.

### 1.1. PSICOLINGÜÍSTICA DE LA LECTURA

---

En este apartado se expone brevemente qué es la psicolingüística, y cuál es su objeto de estudio. Se describe como la psicolingüística retoma a la comprensión de textos como un objeto de estudio pues se entiende que su comprensión involucra procesos tanto lingüísticos como cognitivos. Se abordan algunas de las teorías psicolingüísticas que buscan explicar cómo es el proceso de lectura, y cuáles son las etapas o fases por las que pasa un individuo para llegar a la comprensión; con el objeto de ilustrar el proceso de comprensión y el lugar que en él ocupa la inferencia. Finalmente, se abordan las posibles similitudes y las diferencias más relevantes entre el lenguaje oral y el escrito, elementos que se retomarán en la discusión sobre el texto como estímulo ostensivo en el [Capítulo 4](#).

La psicolingüística es una disciplina experimental que estudia las representaciones mentales y los procesos involucrados en el uso del lenguaje; producción, comprensión, almacenamiento, adquisición y pérdida. Por lo que se interesa en estudiar empíricamente la viabilidad psicológica de los elementos y procesos propuestos por las teorías lingüísticas (Anula, 2002; Hall et. al. 2011).

Los antecedentes de la psicolingüística moderna y por extensión de la psicolingüística de la lectura se encuentran en todos los estudios e indagaciones tanto empíricas como filosóficas en torno al lenguaje y su relación con la mente o el pensamiento. A finales del S.XIX y principios del S.XX

hay una importante influencia de las ideas de la Gestalt, en torno a las cuales se da un ‘boom’ de estudios sobre la lectura especialmente enfocados en la percepción y reconocimiento de las palabras, con el fin de dilucidar cuáles son los elementos determinantes en esta tarea. En esta etapa son especialmente importantes los trabajos de Erdmann (como se cita en Levelt, [2013](#)), porque postula que la percepción de las palabras es un proceso simultáneo, es decir no se necesitan reconocer todas las letras de una palabra sucesivamente, y de Huey (como se cita en Levelt, [2013](#)), quien concluye que la lectura puramente visual es posible, es decir, que las palabras se pueden reconocer sin necesidad del sonido, pero que el ‘hablante interno’ durante la lectura es predominante en las personas, aunque innecesario. Así mismo estipula que cada persona varía en sus hábitos de fijación ocular y sacadas durante la lectura y que las variaciones a esto aumentan con el grado de dificultad de un texto. Los paradigmas de investigación bajo los cuales surgen estos estudios fueron el tequistoscopio y el rastreo ocular (eye-tracking) los cuales tenían los propósitos de establecer normas estadísticas y medidas confiables para parámetros como; la duración y frecuencia de la fijación ocular durante la lectura en textos con distinta dificultad; determinar la validez de esos parámetros como indicadores del desempeño en la lectura; y determinar la legibilidad del impreso en función de su tipografía, espaciado, etc. Sin embargo, la tecnología raramente fue utilizada para descomponer el proceso de lectura o formular modelos o teorías que explicaran este proceso desde lo objetivamente measurable como las sacadas hasta elementos más abstractos como la comprensión (Levelt, [2013](#)).

Aun cuando se realizaron estudios previos en torno al lenguaje desde la psicología, el término ‘psicolingüística’ se utiliza por primera vez en 1920 para hacer referencia a la psicología del lenguaje. En el periodo comprendido de 1920 a 1950, disminuyeron notablemente las investigaciones en el lenguaje escrito, a pesar del gran impulso de los años precedentes y no es hasta la década de los 50’s cuando, con el trabajo de Osgood y Sebeok, *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems*, publicado en 1954 (como se cita en Garnham, Garrod y Sanford, [2006](#); Levelt, [2013](#); y

Rieber y Vetter, [1980](#)) se estipula al lenguaje como un campo de interés tanto para psicólogos como para lingüistas (Garnham et al., [2006](#); Rieber y Vetter, [1980](#); Warren, [2013](#)).

En los años 50 el principal foco de la psicolingüística era la oralidad, el análisis lingüístico era en parte dominado por el punto de vista estructuralista y la corriente psicológica en boga era el conductismo. En 1957 Noam Chomsky publica “Syntactic Structures”, donde se plantea que el lenguaje presenta diversos niveles estructurales, lo que posteriormente define como la estructura profunda y la estructura superficial del lenguaje. La estructura profunda contiene el significado de la oración mientras que la estructura superficial es la forma en la que se presenta la oración al ser dicha, escrita u otra forma de representación. Esta visión del lenguaje cambia la percepción de la escritura y se retoma como una forma del lenguaje cuyo procesamiento es tanto cognitivo como lingüístico (Rieber y Vetter, [1980](#)).

A partir de esto, la psicolingüística, ya como una disciplina, retoma a la lectura como un objeto de estudio enfocándose en los problemas en su aprendizaje y desarrollo, los cuales aborda como problemas de procesamiento lingüístico-cognitivo (Perfetti, [1994](#)).

---

### 1.1.1. EL PROCESO DE COMPRESIÓN DE LECTURA

---

En relación con la comprensión de lectura existen distintas visiones de lo que es comprender. Algunos teóricos perciben a la comprensión como un estado, otros la definen y abordan como una habilidad y otros más como un proceso. Lo que es un común denominador entre las distintas perspectivas es que el individuo realiza diversos procesos al leer un texto para entenderlo. En este apartado se presentan algunos de los modelos que representan las tres visiones principales del proceso de comprensión de lectura: La visión descendente o del lector al texto (top-down) en la que los procesos son guiados y pueden ser influenciados por el conocimiento del lector (tema, estructura del texto). La visión ascendente o del texto al lector (bottom-up) en la cual el conocimiento del lector no puede influir en los procesos de lectura, sino que es el texto el que se va ‘construyendo’ y al final

modifica al conocimiento del mundo del lector. Y por último la visión interactiva, la cual involucra la combinación del flujo de información tanto ascendente como descendente, así como vínculos entre elementos que pertenezcan al mismo nivel de procesamiento. Esto con el fin de situar a la inferencia dentro de estos modelos y vislumbrar el papel que tiene dentro del proceso de comprensión.

Kolers (1973) analiza las etapas por las que atraviesa un lector durante la lectura y presenta cierta afinidad a la visión descendente de la lectura de Goodman (1967) y Smith (1994/2004) en la que los niveles altos, como el conocimiento parcial de lo que se está tratando, pueden influir ya sea en la eficacia en el reconocimiento de palabras o en la asignación de casos gramaticales (niveles básicos); ayudando a la generación de predicciones. El modelo de Just y Carpenter (1980) es un modelo más extenso, dentro de la visión interactiva, que describe tanto las etapas primarias: reconocimiento de palabras, asignación de casos gramaticales y semánticos; como las etapas más avanzadas del proceso de lectura: la inferencia, la evaluación y la integración de la información. Por último, se presenta el modelo de Construcción e Integración de Kintsch y Rawson (2005) el cual contempla distintos niveles de procesamiento, desde el lingüístico hasta la construcción de un modelo situacional. Esta construcción es esencialmente ascendente. Desde esta perspectiva, la comprensión es la construcción de una representación mental del discurso a la cual subyacen los distintos niveles de procesamiento (Kintsch, 1988).

En contra posición a la visión ascendente de la lectura, Goodman (1967) define a la lectura como un proceso psicolingüístico que involucra la interacción del pensamiento y el lenguaje al ser un proceso selectivo, pues involucra el uso parcial de claves lingüísticas seleccionadas del texto con base a las expectativas del lector. Así, conforme se avanza en la lectura la información recuperada es procesada, y se van tomando decisiones para confirmar, refutar o redefinir las selecciones o las expectativas. Desde esta visión el éxito de la lectura radica en seleccionar las mínimas y más productivas pistas para producir predicciones que sean correctas desde la primera formulación. En

sintonía con Goodman (1967), Smith (1990) define a la comprensión como un estado del organismo humano al cual el lector puede llegar haciendo uso de su capacidad de hacer y responder a determinadas preguntas sobre el contenido del texto. Establece que el lector realiza predicciones (formula preguntas) acerca de lo que se dispone a leer para comprender, y formula hipótesis (posibles respuestas). Al continuar leyendo el lector encuentra información que le indica si estaba en lo correcto o no en sus hipótesis.

Smith (1973) establece que la lectura no es un proceso principalmente visual, ya que en ella están involucrados dos tipos de información: aquella que es recuperada a través del globo ocular, información visual y aquella que proviene del bagaje del individuo, información no visual. Existe una compensación entre ambos tipos de información: entre más bagaje existe, menos información visual es requerida para identificar una letra o una palabra o el significado de un texto. Bajo esta perspectiva sólo una pequeña cantidad de información visual es necesaria para la comprensión del texto. A la inversa, entre menor bagaje tenga un individuo sobre el tópico o la estructura o código del texto, más lenta será su lectura al necesitar una mayor cantidad de información visual. La compensación está basada principalmente en el límite existente entre la información que es recabada por el globo ocular y la cantidad de esta información que puede ser procesada. Para comprender lo revolucionario del enfoque de Smith, hay que recordar que durante siglos se equiparó al proceso de lectura con la capacidad de apareamiento entre grafías y sonidos.

En la misma dirección, Kolers (1973) demuestra las limitaciones de la información visual utilizada durante la lectura y la extensión ‘compensatoria’ de la información no visual o de la memoria a largo plazo. Concluye que las diferencias semánticas tienen mayor peso para la diferenciación de un estímulo que su similitud gráfica, un ejemplo de esto es cuando un lector que está leyendo sobre remodelaciones domésticas se encuentra con la palabra ‘casa’ la cual difícilmente confundiría con ‘caza’ a pesar de su similitud gráfica ya que la segunda opción no tendría sentido.

### 1.1.1.1. EL MODELO DE KOLERS

Kolers (1973) propone la existencia de tres etapas generales de la lectura con base en el proceso compensatorio y la información visual:

1. Operaciones visuales, en donde se realiza la percepción de caracteres. Se trata de una operación visual que tiene un alcance limitado, es el reconocimiento de los componentes de las series o palabras. El reconocimiento de las palabras depende solamente en cierta medida de la capacidad de discriminar letras de forma individual. Y se da al formar y ordenar un primer esquema a partir de los componentes percibidos que proporciona un marco de referencia sobre el cual trabaja el sistema visual para completar la representación. Esto explica el reconocimiento de una palabra en ausencia de alguna de sus letras.

2. Percepción de la sintaxis o sensibilidad a la gramática: El lector no lee ‘sólo palabras’ sino que es sensible a la categoría gramatical a la que estas pertenecen y a las relaciones que sostienen con las palabras anteriores y subsecuentes en el discurso; un ejemplo que ilustra esta etapa del modelo de Kolers es el análisis que hace Goodman (1967) a la lectura realizada por un niño de 4º grado del párrafo inicial de una lectura de 6º grado. En este análisis se observa que el niño sustituye, durante su lectura, el verbo ‘*opened*’ por el verbo ‘*hoped*’, Goodman explica que la sustitución no es arbitraria pues ambos son verbos y son gráficamente similares, otra de las sustituciones que hizo el lector fue ‘*the*’ por ‘*yours*’ los cuales bajo la perspectiva de Goodman ambos funcionan como marcadores de sustantivos, es decir, en ambos casos la función gramatical de la palabra dentro del discurso se mantiene. Otro elemento al que se es sensible es a la complejidad gramatical, los lectores presentan una mayor dificultad para leer párrafos que contengan un solo enunciado independiente con múltiples subordinaciones, que en la lectura de enunciados simples o con una sola subordinada.

3. Percepción del significado. El lector opera en las relaciones lógicas o semánticas del texto hasta el punto de que, de alguna forma, deja de prestar atención al ‘texto impreso’, esto significa que mientras más conocimiento de la lengua tenga el lector, menor información

visual necesita (proceso compensatorio). Cuando un lector sabe las palabras de una lengua las percibe y recuerda directamente en términos de su significado y no por su apariencia o sonido. Para confirmar esto Kolers (1973) aplicó una prueba de lectura a estudiantes bilingües. Les presentó el mismo pasaje escrito en inglés, o francés o mixto, para evaluar su comprensión, y encontró que los lectores eran capaces de entender el texto mixto tan bien como entendían los textos monolingües. Otro trabajo, que puede ejemplificar estas etapas del modelo de Kolers es el de Goodman (1967) donde un niño pronuncia *topical* en lugar de pronunciar *typical* sin embargo al momento de evaluar su comprensión se aprecia que el niño aplicaba el significado de *typical* a pesar de pronunciarlo incorrectamente. Otro fenómeno que puede ser explicado por esto es cuando un lector no reconoce ortográficamente una palabra o la pronuncia equívocamente, pero tiene una definición precisa de ella.

#### 1.1.1.2. EL MODELO DE JUST Y CARPENTER

Otra investigación realizada sobre el aspecto visual de la lectura es el presentado por Just y Carpenter (1980) quienes proponen un modelo de comprensión constituido por cinco etapas de procesamiento y basado en la fijación de la mirada durante la lectura. Establecen que al examinar el lugar en el cual el lector realiza alguna pausa, se puede indagar sobre el proceso de comprensión mismo. Ya que consideran que el lector necesita ciertas pausas para dar tiempo a que lo leído se ajuste al proceso interno de comprensión. Atribuyen los periodos más largos de fijación a procesos derivados por palabras nuevas o poco frecuentes en el texto y que son importantes en su temática; así como al proceso de integración que toma lugar al final de cada enunciado.

1. Obtención del estímulo. El proceso de lectura inicia con la captación del estímulo visual por el ojo, es decir, la percepción de lo impreso, a partir de ahí se da una transducción de las palabras a sus características visuales, estas características visuales son almacenadas en la memoria de trabajo de la cual serán recuperadas posteriormente. Una vez concluidos los procesos de codificación, acceso léxico y asignación de caso el ojo se mueve al siguiente estímulo.

2. Durante la etapa de codificación y acceso léxico, el lector codifica una palabra a un formato semántico interno, a estas codificaciones se les llama producciones. Las producciones utilizan las características visuales almacenadas en la memoria de trabajo como condiciones para activar la representación de una palabra. Al reactivarse la representación de una palabra lo suficiente se accede al concepto insertándolo a la memoria de trabajo. El concepto, finalmente, funciona como un puntero para dar una representación más completa del significado. El significado consiste en una pequeña red semántica realizada como un conjunto de producciones. Los nodos principales de la red son los posibles significados, las posibles propiedades semánticas y sintácticas y la información sobre los contextos en los que usualmente ocurren. Al enfrentarse a palabras nuevas el lector debe crear un constructo conceptual asociando su representación (ortográfica, fonológica) con las propiedades semánticas y sintácticas que puedan ser inferidas del fragmento textual para construir una entrada léxica. Una de las complicaciones que se presenta en este nivel es la polisemia, la cual se resuelve seleccionando la representación con mayor nivel de activación en relación al contexto. Las representaciones referenciales ayudan al lector a eliminar referentes ambiguos, a crear relaciones inferenciales e integrar el texto.
3. Asignación de caso. La comprensión involucra determinar las relaciones entre palabras, la relación entre cláusulas y la relación entre todas las unidades de texto. Estas relaciones pueden ser categorizadas en los casos semánticos como; agente, recipiente, locación, tiempo, manera, instrumento, acción o estado. El proceso de asignación es heurístico y usa el significado de la palabra en conjunto con la información del contexto semántico y sintáctico previo, así como las inferencias basadas en el lenguaje, e.g., en la oración *Juan fue interrogado por el\_\_\_\_\_*. Las señales semánticas y sintácticas sugieren que la palabra que falta será un agente, que en este caso puede ser *el detective*.
4. Integración o creación de una nueva estructura. En esta etapa las cláusulas y enunciados deben ser relacionadas para que el lector pueda capturar la coherencia del texto. Las cláusulas nuevas



son integradas a la información recuperada del texto o con información recuperada de la memoria a largo plazo. Esta integración consiste en representar las relaciones entre la nueva y la vieja estructura y se da a través de distintas estrategias; la vinculación de la información nueva con información reciente o que ha sido repetida constantemente y que se encuentra en la memoria de trabajo; a través de la adyacencia entre enunciados o cláusulas que provoca la búsqueda de relación, y que debe ser inferida, *e.g.*, *María no encuentra a su gato por ningún lado. Luis dejó la ventana de la cocina abierta.* A partir de lo cual se establece una relación de causalidad asumiendo que el gato se salió por la ventana; o usando conexiones específicas como conectores o correferencias, *e.g.*, *La habitación está fría porque la ventana está abierta.*

5. Cierre (Wrap-up) en esta etapa se realiza una búsqueda de referentes que no han sido asignados, se construye la de relación entre cláusulas con la ayuda de inferencias y se trata de resolver alguna inconsistencia residual. Esta etapa se da al final de cada oración y al final de cada párrafo, pues estos señalan el final de una idea y el comienzo de otra. Y puede incluir regresiones de la mirada en el texto a un punto de confusión que necesite ser resuelto.

Hasta el momento se han descrito dos modelos que parten de investigaciones en torno a la percepción y reconocimiento de las palabras; Kolers (1973) llega a describir hasta la etapa de asignación de significados y su influencia en la lectura, mientras que Just y Carpenter (1980) llegan a analizar la asignación de significados y su integración con la información, tanto del texto como de la memoria a largo plazo, para la construcción de nuevas estructuras en cuyo modelo ya se aprecia el papel de la inferencia en el proceso de comprensión. A continuación, se presenta el modelo de Kintsch y Rawson (2005) quienes no parten de una investigación sobre la percepción o el reconocimiento de las palabras pero que integran esos procesos en la etapa inicial que denominan procesamiento lingüístico. Desarrollan el concepto de integración de la información en estructuras más complejas que las desarrolladas por Just y Carpenter e incluyen a las memorias en dicho proceso. Finalmente agregan una etapa de construcción de un modelo situacional.

### 1.1.1.3. EL MODELO DE KINTSCH Y RAWSON

Kintsch y Rawson (2005) se basan en el modelo Construcción-Integración (CI) para llegar a la formación de un modelo situacional y presentan una serie de procesos que subyacen a la comprensión de un texto:

1. El procesamiento a nivel lingüístico, en donde se da el procesamiento de las palabras y frases contenidas en el texto; pasando por la percepción, la decodificación del símbolo gráfico, el reconocimiento de palabras y la asignación de roles semánticos y sintácticos.
2. El análisis semántico, en el cual se determina el significado de las palabras y se realiza la formación de proposiciones que posteriormente son interrelacionadas para formar la microestructura del texto. Esta interrelación se da a través de unidades proposicionales de acuerdo con las palabras del texto y sus relaciones sintácticas tomando en cuenta las relaciones de coherencia entre unidades. Posteriormente todas las microestructuras de un texto son interrelacionadas semánticamente en unidades más globales formando la macroestructura del texto, la cual en conjunto con la microestructura forman la base textual.
3. La formación de un modelo situacional es la representación mental de la situación descrita en el texto. Se da al integrar la información provista por el texto con el conocimiento previo que es relevante. Para la construcción del modelo situacional la inferencia juega un papel muy importante, y es a partir de esto que se llega a una comprensión más allá de lo textual. Por ejemplo, para generarse el modelo situacional de:

a. *La rana está en un nenúfar. El pez nadó por debajo del nenúfar.*

- i. Se realiza la asignación de referentes donde por correferencia se estipula que el nenúfar donde está la rana es el mismo nenúfar por donde nadó el pez
- ii. Se construye una imagen mental donde se ‘ve’ a la rana en un nenúfar y al pez nadando por debajo y entonces se puede inferir que la rana está por encima del pez, sin razonar analíticamente.

Los procesos antes descritos; a nivel lingüístico, a nivel semántico y la construcción del modelo situacional se llevan a cabo en la memoria de trabajo por lo que esta tiene un papel fundamental en este modelo. Otros elementos con la misma importancia son las inferencias, las cuales dependen del conocimiento previo, por lo que, para Kintsch y Rawson (2005), sin este conocimiento no se puede construir el modelo situacional y por ende no se puede llegar a una comprensión profunda del texto.

Los modelos presentados (Tabla 1) proponen un proceso de lectura en el que se da el reconocimiento de palabras, se asigna un significado a las palabras y se es sensible a la gramática, es decir a las relaciones entre palabras en una cláusula, para poder construir proposiciones estructuradas. Kolers (1973) y Just y Carpenter (1980) concluyen que a mayor conocimiento tenga el lector de las palabras, menor es la atención a la información visual que requerirá para la recuperación de su significado. Otro aspecto en el cual concuerdan es el conocimiento que tiene el lector de la importancia de las categorías gramaticales y el papel que juega el contexto en la determinación de estas. Cabe resaltar que para Just y Carpenter (1980) estos procesos son interactivos, esto es que las etapas pueden darse de forma no lineal, y se permite la influencia del contexto a partir del cual se pueden ‘saltar’ pasos, es decir, si el contexto sugiere fuertemente una categoría gramatical, la asignación de esta categoría precede al acceso léxico de la palabra, p. ej. *Juan clavó un clavo con \_\_\_\_\_*. El lector puede asignar la palabra faltante a la categoría gramatical de un instrumento, basado en las pistas provistas por las palabras *clavar* y *clavo*, antes de codificar *martillo*. Igualmente, las etapas avanzadas como la integración pueden influir en etapas básicas como la codificación de palabras, por ejemplo; agilizándola cuando la lectura ya activó varios punteros en la memoria de trabajo; o donde el lector puede establecer objetivos de lectura que restrinjan o aceleren los procesos en cualquiera de los niveles. Por su parte Kinstch y Rawson (2005) al basarse en el modelo C-I describen un proceso donde las primeras etapas son ascendentes, esto significa que se desarrollan desde la percepción de las grafías hasta la construcción de proposiciones.

Kolers (1973) propone que el lector experto puede llegar al significado de forma directa, lo cual comulga perfectamente con los tiempos de fijación de Just y Carpenter (1980), quienes observan que cuando los lectores se enfrentan a palabras frecuentes o conocidas el tiempo de fijación es mínimo, en contraste con las palabras de menor uso o desconocidas, cuyo tiempo de fijación ocular es mayor. Ambas explicaciones dan pauta a la automatización por parte del lector experto en este nivel de lectura.

Es importante mencionar que el trabajo de Kolers (1973) está dirigido al proceso visual de la lectura, y no hace explícito el papel de la memoria en la interacción entre el conocimiento del lector y su lectura, aspecto que si es desarrollado en los trabajos de Just y Carpenter (1980) y Kintsch y Rawson (2005), en el cual se establece el rol que tiene la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo durante la lectura. Así mismo Just y Carpenter (1980) hablan del uso de inferencias en la fase de integración, específicamente en el caso en que la relación entre los enunciados no es explícita. Mientras que Kintsch y Rawson (2005) ponen mayor énfasis al explicar que en cada nivel de procesamiento se dan distintas inferencias y puntualizan su papel en el último nivel durante la creación del modelo situacional.

Dentro de la literatura sobre procesos de comprensión de lectura aún se analiza e investiga el papel de cada una de las etapas mencionadas anteriormente, en conjunto con el bagaje de conocimiento de los lectores; a estas investigaciones se suman aquellas enfocadas en los niveles de: conciencia fonológica, comprensión alfabética, fluidez y conectividad de texto, vocabulario (Brimo et al., 2017; Language and Reading Research, 2015; Trapman et al., 2014) e investigaciones en los niveles altos o complejos de interpretación, entre los que son recurrentes la comprensión a nivel textual o literal, inferencial (Cromley y Wills, 2014; Granena, 2016), y evaluativo (Basaraba et al., 2013).

Basaraba et al. (2013) sugieren que la comprensión de un texto no sólo depende de los niveles primarios, sino también de la interacción entre el lector y el texto; interacción en la que las habilidades fundamentales (decodificación, conciencia fonológica, fluidez y vocabulario) trabajan en conjunto con otros elementos como la automaticidad, el bagaje de conocimientos del lector, su capacidad de construcción de esquemas, el conocimiento de las estructuras de los textos, y las capacidades de las memorias. A partir de esta interacción se derivan tres niveles de comprensión de la lectura; un nivel básico o textual y dos niveles complejos: el nivel inferencial, que se refiere a la interpretación del significado del autor a través de la conexión de la información implícita y de la relación entre eventos o ideas; y nivel evaluativo, en donde se relaciona la información del texto con experiencias o conocimientos previos para generar una interpretación (Basaraba et al., 2013).

En este análisis podemos encontrar similitudes entre las etapas de lectura abordadas por Kolers (1973), Just y Carpenter (1980) y los niveles de procesamiento lingüístico y semántico de Kintsch y Rawson (2005) con el nivel de lectura textual descrito por Basaraba et al. (2013), ya que en estas etapas de lectura se realiza un esquema del texto llegando a la significación literal. Así mismo existe una similitud entre el tipo de comprensión adquirida al formar un modelo situacional desde la perspectiva de Kintsch y Rawson (2005) y los niveles inferencial y evaluativo descritos por Basaraba et al. (2013). Ya que en estos niveles se integra la información recabada del texto con el conocimiento previo relevante del lector en donde las inferencias tienen un papel importante y del que depende la capacidad de realizar una interpretación del significado textual.

Ya en 1980 Just y Carpenter incluían el concepto de la memoria de trabajo en el proceso de lectura, para ellos, la memoria de trabajo media entre la memoria a largo plazo y las etapas de lectura y es ahí donde se realizan todos los procesos relacionados con la comprensión. La memoria de trabajo depende de la memoria a corto plazo por lo que tiene una capacidad limitada y la información puede llegar a perderse (olvidarse). Tomando en cuenta la cantidad de información requerida por el lector y los procesos llevados a cabo durante la lectura en la memoria de trabajo, se hace evidente

que existe una discrepancia con la conceptualización de una memoria con capacidad limitada. Por otro lado, la memoria a largo plazo es un almacén del conocimiento general del mundo, el cual incluye al lenguaje y al conocimiento de los procesos usados en la ejecución de las etapas de lectura (Kintsch y Rawson, 2005). Existe una alternativa teórica a la discrepancia entre la capacidad de la memoria de trabajo y los requerimientos de información y procesos por parte del lector, la memoria de trabajo a largo plazo. Este componente de la memoria contiene todos los elementos de la memoria a largo plazo que están vinculados al contenido activo en la memoria de trabajo a través de estructuras de recuperación. Sin embargo, estas estructuras sólo se forman en temas recurrentes, es decir en campos donde el lector es experto (Kintsch y Rawson, 2005).

Una hipótesis común en todos los modelos de comprensión es que la memoria de trabajo es la encargada de la ejecución de todos los procesamientos que deben llevarse a cabo durante la lectura por lo que se han desarrollado estudios en torno a su papel en los procesos de comprensión. Para Basaraba et al. (2013), el proceso de comprensión y el trabajo que las memorias desempeñan es muy similar al propuesto por Just y Carpenter (1980), donde la nueva información recuperada del texto debe ser procesada en la memoria de trabajo al mismo tiempo que se accede a la información en la memoria a largo plazo y se comparan ambas. Algunos investigadores aseguran que la memoria de trabajo es particularmente importante para la comprensión inferencial, pues esta requiere que el conocimiento general necesario esté de alguna forma accesible al lector (Cain, Oakhill, y Bryant, 2004; Calvo, 2005).

Se han revisado cuatro investigaciones, pertenecientes a distintos puntos en la gama teórica del estudio de la comprensión de lectura, que procuran describir el proceso de lectura desde los niveles más básicos; percepción, reconocimiento de palabra, significación, y asignación de caso, hasta los niveles altos; la formación de proposiciones, la recuperación de información de la memoria a largo plazo y su integración con la información del texto y la inferencia. Y que dieron cuenta de los

elementos involucrados en la lectura; el conocimiento del lector y la capacidad de su memoria. En estas propuestas se encontraron puntos en común, en los que cabe resaltar, el proceso lingüístico, el papel de la memoria de trabajo, el conocimiento del mundo del lector y la importancia de la inferencia. E igualmente puntos divergentes como el orden que siguen los procesos en los niveles básicos o lingüísticos, la influencia de procesos de niveles altos, como la formación de proposiciones, en niveles básicos como el reconocimiento de palabras, y principalmente en cuanto los niveles de procesamientos requeridos para la comprensión de un texto.

**Tabla 1.**  
Comparación de la visión, etapas, procesos y mecanismos en los modelos de lectura

VISIÓN	Modelos		
	Kolers (1973)	Just y Carpenter (19880)	Kintsch y Rawson (2005)
<i>Ascendente</i>	*		
<i>Descendente</i>			*
<i>Interactiva</i>		*	
<b>ETAPAS</b>			
<i>Básicas</i>	1 Operaciones visuales	1 Obtención del estímulo	Procesamiento a nivel lingüístico
	2 Percepción de la sintáxis	3 Asignación de caso	
	3 Percepción del significado	2 Codificación y acceso léxico	
<i>Avanzadas</i>		4 Integración	Análisis semántico
		5 Cierre	Formación de un modelo situacional
<b>PROCESOS</b>			
<i>Perceptivos</i>	*	*	*
<i>Semánticos</i>	*	*	*
<i>Sintácticos</i>	*	*	*
<i>Inferencial</i>		*	*
<i>Integración</i>		*	*
<i>Revisión</i>		*	
<b>MECANISMOS</b>			
<i>Memoria a largo plazo</i>		*	*
<i>Memoria a corto plazo</i>		*	
<i>Memoria de trabajo</i>		*	*
<i>Memoria de trabajo a largo plazo</i>			*

Para los fines del presente trabajo se retoma la visión de Goodman (1967) y Smith (2004) sobre la lectura, ya que desde esta perspectiva el lector dirige el proceso de lectura a partir de sus expectativas y delimita sus selecciones de la información a partir de esto y sus habilidades, así mismo

es una visión que permite la influencia del contexto desde las etapas básicas de la lectura. Esta visión explica, no sólo la influencia del conocimiento del lector, del contexto y de sus habilidades en la lectura, sino que dan cuenta de algunos errores durante el proceso, como la omisión de errores ortográficos en el texto cuando la persona que lo escribió relee el escrito o la sustitución de palabras durante la lectura. Más allá de estos elementos la visión de la lectura y su comprensión a partir de la generación, evaluación, refutación o confirmación de hipótesis es afín a la visión del proceso de comprensión propuesto por la TR. Sin embargo, son los modelos de Just y Carpenter (1980) y Kintsch y Rawson (2005) los que detallan los elementos involucrados en los procesos seguidos durante la lectura y los que incluyen a la inferencia. Elemento de gran importancia, ya que investigaciones futuras y el presente trabajo, se centran en las inferencias como mecanismos claves en la comprensión.

## 1.2. DIFERENCIAS ENTRE LA COMPRENSIÓN DE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA

---

Existe bastante consenso en cuanto a que los lenguajes naturales muestran la amalgama de una estructura profunda y una estructura superficial. Partiendo de esta idea general, en un trabajo ya clásico, Goodman (1973) afirma que todos los lenguajes escritos, independientemente de sus características visuales cuentan con ambas estructuras y la lectura siempre conlleva un sondeo de la representación física para confirmar o refutar las predicciones sobre el significado que hace el lector, proceso que igualmente se lleva a cabo en situaciones de habla. Así, para el lector competente el lenguaje escrito se convierte en un sistema paralelo al sistema hablado y no en una representación secundaria de éste, y por ende conlleva, al igual que los lenguajes orales, características esenciales universales. Para advertir la importancia de esta propuesta en su momento, hay que hacer notar que durante décadas se dio por hecho que “leer” consistía en descodificar grafías para convertirlas en sonidos, y que ese proceso tenía lugar de manera lineal y secuencial.

Goodman (1973) ve la lectura como un proceso psicolingüístico en el cual el lector (un usuario de la lengua) reconstruye, lo mejor que puede, un mensaje que ha sido codificado por el escritor, lo cual implica la existencia de aspectos generativos y receptivos. En este proceso confluyen tres



sistemas: el sistema grafo-fónico, el sistema sintáctico, y el sistema semántico, que son usados simultánea e interdependientemente. El lector experto recupera únicamente las claves más productivas de cada sistema al momento de su lectura, de esta forma no se pierde en la recolección de cada una de las posibles claves otorgadas por cada uno de los sistemas en el texto.

Una de las diferencias más significativas del proceso de lecto-escritura y el proceso oral es que el primero se encuentra más distante del contexto situacional de producción, lo que hace posible la comunicación a través del tiempo-espacio. Esto propicia que los referentes y antecedentes tiendan a ser explícitos, lo cual exige tanto que el escritor dote de la información necesaria para la comprensión de los contextos, como que el lector sea capaz de vincular la información explícita del texto con el contexto que el autor construye para rellenar los posibles vacíos que existan y llegar a una comprensión del texto. Igualmente, como en la interpretación del discurso oral, el lector debe ser capaz de vincular la información del texto con su conocimiento previo, pues de esta forma puede enlazar la información y de la misma forma que con la realización de las inferencias poder dar sentido a pesar de las lagunas informativas que el texto pueda presentar, pues no hay forma en que estas sean resueltas por el autor, por lo menos no de forma inmediata (Goodman, 1973). En la misma línea Smith (2004) plantea que se debe hacer una distinción entre el lenguaje que es dependiente de la situación o del contexto situacional, como es en su mayoría la oralidad, y aquel que es dependiente del contexto o del contexto lingüístico, como es en su mayoría el lenguaje escrito. Cabe mencionar que hay usos de lenguaje oral que se acercan más al escrito y son dependientes del contexto lingüístico como las conferencias académicas, y viceversa hay usos del lenguaje escrito que son dependientes del contexto situacional como las señalizaciones de tránsito. Estas distinciones se centran en los usos y vinculaciones al contexto ya sea situacional o lingüístico del lenguaje y no en los mecanismos o procesos utilizados en su interpretación, lo cual sugiere que aunque existen diferencias entre la oralidad y la escritura estas son superficiales.

Goodman (1973) se centra en el lector competente, quien desarrolla la habilidad de derivar el significado de la escritura de igual forma que lo hace con el lenguaje oral a través del proceso receptivo, el cual es cíclico y está compuesto por las fases de muestreo, predicción, prueba y confirmación. Por su parte Scovel (1998) expone que tanto la producción como la comprensión del lenguaje ocurren de forma tan automática que sugiere ser un proceso relativamente directo, por lo que la comprensión pareciera ser nada más que el reconocimiento, a una velocidad muy rápida, de una serie secuencial de símbolos lingüísticos, orales o escritos. Sin embargo, señala que aparentemente las personas no procesan la información de una forma nítida y lineal: no se mueven de un nivel lingüístico de forma jerárquica u ordenada hacia un significado final y, además, usan información que no se encuentra en la producción lingüística para lograr descifrarla.

Más allá de las diferencias físicas y de los mecanismos de percepción entre la oralidad y la lecto-escritura, existe un contraste entre el uso que se da al lenguaje oral y el uso que se da al lenguaje escrito, lo cual se ve reflejado en el tipo de contexto al que está anclado el mensaje. No obstante, los procesos generales de comprensión del lenguaje permanecen sin cambios significativos cuando se trata del procesamiento de un mensaje oral o escrito, es decir los mecanismos (memoria de trabajo y memoria a largo plazo) y procesos llevados a cabo en la comprensión de la oralidad (las inferencias) son los mismos que se usan en la comprensión de lectura. Tomando como base estas similitudes procuraré fundamentar en el [Capítulo 4](#) la viabilidad de aplicar una teoría pragmática que es utilizada principalmente para la explicación de la comunicación verbal al ámbito de la comunicación escrita, específicamente en la comprensión de lectura en lengua materna.

---

### 1.3. CONCLUSIONES PARCIALES

La psicolingüística se ocupa del estudio del procesamiento del lenguaje, lo cual abarca desde la representación de este en la mente del hablante, su almacenamiento, recuperación, y uso; hasta la adquisición, desarrollo y pérdida del lenguaje. Igualmente procura la evaluación de la viabilidad

psicológica de los postulados teóricos en torno al procesamiento lingüístico. Entre los procesos de interés para la psicolingüística se encuentran las inferencias, las cuales han sido incluidas en algunos modelos de lectura y han sido estudiadas de forma puntual desde distintas perspectivas como se verá en el siguiente capítulo.

Los modelos presentados procuran dar cuenta del proceso de lectura, concuerdan en los procesos básicos o perceptivos y lingüísticos; en los elementos involucrados en el proceso como los sistemas perceptivos, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, el conocimiento previo del lector y sus habilidades cognitivas. Pero difieren en el sentido del flujo de la información, la relación e influencia entre las etapas de la lectura y la interacción con el contexto, lo cual deriva en las distintas posturas teóricas; descendente, ascendente e interactiva. A partir de la revisión de los modelos presentados se puede concluir que la comprensión de lectura es un procedimiento dinámico que conlleva diversos procesos cognitivos y lingüísticos, que se llevan a cabo de forma simultánea, y los cuales pueden llegar a ser automatizados. Igualmente se puede concluir que cuando un lector llega a la automatización de los procesos básicos o lingüísticos de la lectura, la comprensión de esta puede llegar a ser casi tan instantánea como la comprensión de una conversación.

La incorporación de la inferencia en el modelo de Just y Carpenter (1980) como esencial para la generación de una nueva entrada léxica, para la asignación de caso dentro de un proceso heurístico y para la construcción de relaciones entre cláusulas, al igual que la incorporación de la inferencia en el modelo presentado por Kintsch y Rawson (2005), en el que las inferencias tienen un papel importante en la construcción de la micro y macro estructura así como en la formación del modelo situacional, nos indican la trascendencia de la inferencia en el proceso de comprensión de lectura y proporciona una idea clara de por qué son un fenómeno de interés no sólo en la psicolingüística sino en la literatura especializada en comprensión de lectura.

La perspectiva basada en la predicción de Goodman (1967, 1973) y Smith (1973, 1985) es una propuesta que contempla al proceso de comprensión de la lectura como un procesamiento lingüístico y cognitivo llevado a cabo en los sistemas centrales por los mismos mecanismos que llevan a cabo el procesamiento de la oralidad. Es decir, las diferencias físicas entre la representación escrita u oral del lenguaje conllevan diferencias en los sistemas de percepción, pero los procesamientos lingüísticos y cognitivos son esencialmente los mismos. Igualmente, tanto la visión de Goodman y Smith postulan a un intérprete que opera con base en hipótesis, las cuales confirma, refuta o modifica conforme la confronta con nueva evidencia otorgada lingüísticamente por el emisor.

## 2. EL ESTUDIO DE LA INFERENCIA EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA

---

En el presente apartado se expone el desarrollo del estudio de la inferencia dentro del campo de la comprensión de lectura en el que se describen sus etapas y objetivos. Se hace especial énfasis en las demandas que la investigación empírica hace en cuanto a la delimitación y conceptualización de la inferencia como su objeto de estudio, con el objetivo de vislumbrar los vacíos teóricos existentes en esta área de investigación, los cuales puedan ser subsanados por las aportaciones de la teoría pragmática en específico por la TR, lo cual será desarrollado en el [Capítulo 4](#) del presente estudio.

Para esto el capítulo se divide en dos apartados, el primero desarrolla la etapa de investigación de la inferencia como proceso en la lectura, se describen los elementos y estadios, así como los modelos y teorías que han procurado dar cuenta de dicho proceso. En el segundo apartado se discute el uso del concepto de inferencia en la literatura especializada en el estudio de la inferencia en la comprensión de lectura, se retoman los distintos usos y significaciones del concepto utilizados por las distintas visiones teóricas que analizan el proceso de inferencia, con la finalidad de señalar sus limitaciones en la delimitación de este fenómeno. Igualmente se analiza cómo estas definiciones no se corresponden con las descripciones y avances en la caracterización de la inferencia como un proceso y finalmente se analizan las posibles repercusiones que esta discordancia puede tener al abordar empíricamente a la inferencia.

### 2.1. DESARROLLO DEL CONCEPTO

---

A principios de la década de los setenta la mayor parte de las investigaciones en este tema buscaban saber cuáles inferencias eran realizadas durante la lectura y cuáles no. Estas investigaciones se fueron dando en la búsqueda de clasificaciones, bajo el supuesto de que sólo algún tipo de inferencias eran realizadas durante la lectura. Esta primera etapa de la investigación de las inferencias en el proceso de lectura se caracterizó por dos aspectos centrales: (1) Las inferencias fueron consideradas como entidades duales, eran o no realizadas y (2) Las inferencias eran descritas de acuerdo con su función en el texto (Noordman y Vonk, [2015](#)). En buena medida, se asumía que las

inferencias eran o no realizadas dependiendo de si contribuían o no a la coherencia del texto (McKoon y Ratcliff, [1992](#)). Entre los años ochenta y noventa se comenzó un cambio en el que la visión dicotómica de las inferencias migró hacia el estudio del proceso inferencial como elemento aislado de la comprensión. Así, la atención de los investigadores pasó de la existencia y las funciones de las inferencias a la accesibilidad de la información y el conocimiento del mundo del lector como determinantes de la generación de inferencias (Noordman y Vonk, [2015](#)). En esta época se vuelve necesario establecer una delimitación adecuada de un objeto de estudio al que se conceptualice como inferencia y que responda a las necesidades empíricas de la investigación delimitando los fenómenos que serán contemplados como tal (Rickheit et al., [1985](#)). Igualmente, varios autores hacen énfasis en que el proceso de comprensión debía de ser investigado como una actividad inferencial, y señalan también la necesidad de la construcción de una teoría que diera cuenta de tres elementos: (1) la representación psicológica de la información vieja y la información nueva y el tipo de representaciones producto de la inferencia, (2) el proceso de inferencia, el momento en que una inferencia es derivada durante la comprensión y (3) la noción de contexto y sus efectos en el proceso de inferencia. También puntualizan que el estudio de las inferencias tendría que ser un estudio multidisciplinario en el cual las ciencias cognitivas tendrían un papel fundamental trabajando en el mecanismo de control que dirige el proceso de inferencias. Finalmente hacen hincapié en la necesidad de contemplar tanto al escritor, al lector, así como a la situación comunicativa en el estudio del procesamiento del texto, es decir retomar al proceso de lectura como un proceso comunicativo (Noordman y Vonk, [2015](#); Rickheit et al., [1985](#)). Durante esta segunda etapa de investigación en las inferencias destacan dos perspectivas teóricas.

---

### 2.1.1. LA PERSPECTIVA MINIMALISTA

---

La perspectiva minimalista o basada en la memoria es encabezada por McKoon y Ratcliff, la cual sostiene que en la ausencia de procesos o estrategias guiadas por objetivos específicos únicamente se realizan e integran automáticamente dos tipos de inferencias durante la lectura:

aquellas basadas en información fácilmente accesible y aquellas requeridas para el establecimiento de la coherencia local del texto. La coherencia local se refiere a la integración de las proposiciones del texto que se encuentran en la memoria de trabajo al mismo tiempo (no más de dos o tres oraciones) como una unidad significativa y consistente con el conocimiento mundo. Así mismo postulan que este tipo de inferencia podría fungir como base para inferencias más complejas o estratégicas al existir objetivos de lectura (1992). Así, esta perspectiva postula un proceso ‘ascendente’, es decir que opera a partir de información recabada del texto sin influencia de elementos de alto nivel como los objetivos de lectura, en el que interviene un mecanismo pasivo que funciona indiscriminadamente frente a información relevante o irrelevante y no puede ser ‘desactivado’, así mismo sostienen que es el mismo mecanismo en la memoria el que se encarga del proceso de lectura como de otras tareas complejas (Cook y O’Brien, 2017). En este sentido se ha explorado el papel de la memoria de trabajo en otras tareas como la resolución de problemas, el pensamiento estratégico, la imaginación, la atención e incluso el recordar características visuales y ubicaciones, lo que sugiere que la memoria de trabajo cuenta con un sistema central encargado de coordinar sus recursos, la atención y la información recabada y procesada por los sistemas periféricos: visual-espacial y fonológico. El sistema visual-espacial, se encarga de procesar patrones visuales, como las letras o en el caso de exámenes de inteligencia, los patrones geométricos que deben ser completados, igualmente procesa la información espacial, lo que permite la reconstrucción de mapas, rutas o locaciones (Baddeley, 1992).

---

### 2.1.2. LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

---

La perspectiva constructivista (Graesser y Kreuz, 1993; Graesser, Singer y Trabasso, 1994) postula a un lector ‘en busca de significado’ durante la lectura y enfatiza que la generación de inferencias realizadas por el lector busca contestar por qué ciertas acciones fueron realizadas o por qué cierta información es explícita en el texto, es decir, es un proceso ‘descendente’, donde los procesos cognitivos involucrados en la lectura son procesos especializados y orientados a ayudar a que el lector alcance sus objetivos de comprensión. En contraste con la postura minimalista resaltan

la influencia del conocimiento del mundo del lector, la estructura del texto y a los objetivos del lector, en la generación de inferencias. Otra diferencia esencial radica en la naturaleza de la activación de mecanismos pasivos los cuales, desde la perspectiva constructivista, únicamente responden a información ‘actualizada’ o consistente con los objetivos del lector. Pero la diferencia más significativa entre estas posturas radica en cuáles inferencias son generadas y codificadas automáticamente durante la lectura. Para los constructivistas las inferencias serán realizadas si son necesarias para generar un modelo situacional el cual depende de los objetivos del lector. Graesser et al. (1994) realizan una taxonomía en la que se incluye a las inferencias globales, instrumentales, referenciales, causales y de consecuencia. De esta forma, el lector construye un modelo mental coherente tanto a nivel local como global al momento de la lectura (Cook y O’Brien, 2017; Noordman y Vonk, 2015). Por ejemplo, en la descripción del evento ‘María mezcló su café’ el modelo situacional debe incluir el instrumento ‘cuchara’, el cual es añadido a partir de una inferencia instrumental basada en el conocimiento del mundo. Esta inferencia, desde la perspectiva minimalista sólo será incluida si es sugerida fuertemente por el contexto, es decir, si el concepto es fuertemente activado al estar asociado a distintos conceptos en el texto (McKoon y Ratcliff, 1992).

---

### 2.1.3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA INFERENCIA COMO PROCESO

---

Dentro de las corrientes anteriormente mencionadas se ha postulado que existen las inferencias ‘necesarias’ para la comprensión y las inferencias de ‘elaboración’ en cuanto a que no son un requisito para la coherencia, pero expanden aquello estipulado explícitamente en el texto. Se ha establecido que incluso las inferencias locales no son llevadas a cabo si no remiten a información que forme parte del conocimiento del mundo del lector, que las inferencias juegan un papel importante en el proceso de comprensión, que están vinculadas tanto a los procesos cognitivos, como al contexto, y que el conocimiento del mundo del lector tiene un papel determinante en el proceso. Lo que da pauta a la consideración de la inferencia como un elemento que forma parte del proceso de comprensión y se vuelve claro que las posturas minimalista y constructivista son compatibles ya que



la comprensión, como todos los procesos cognitivos, está basada en la memoria y existen procesos que son automatizados para mejorar el uso de los recursos de la memoria, así como procesos guiados por los objetivos del lector.

Es importante señalar que la postura minimalista propone la generación y codificación automática de inferencias **en ausencia de objetivos y estrategias en la lectura** y aseguran que no es la norma cuando un individuo se acerca a un texto, pero sí en las investigaciones empíricas sobre inferencia. Al respecto, los constructivistas sugieren que a pesar de que esas características son la norma en las situaciones de lectura en los procesos experimentales, esta forma de lectura no es de interés para la investigación de la inferencia. En ambas perspectivas cuando una lectura se realiza sin objetivos de lectura ni estrategias se realizan inferencias para asignar referentes, para establecer relaciones de causalidad y si la información y el contenido es accesible y de tópicos familiares. Igualmente aseguran que en el caso de existir objetivos de lectura no se pueden ofrecer predicciones teóricas decisivas sobre qué inferencias se realizarán durante la lectura ya que los objetivos pueden ser de cualquier índole al depender del lector (Graesser et al., [1994](#); McKoon y Ratclif, [1992](#)).

Aun cuando la diferencia fundamental entre las dos posturas teóricas en relación con la naturaleza del proceso de inferencia se centra en su carácter automático, como la resolución de anáforas, e.g., Juan está en *Japón*, va a dar un curso *allá.*, versus su carácter estratégico o controlado, que responde a los objetivos del lector en la construcción de un modelo situacional del texto, un ejemplo de esto es: un alumno está estudiando para su examen de química y realiza un pensamiento silogístico a partir de la frase '*Todos los metales son electro y termo conductores, pero sólo el mercurio es usado en los termómetros por su naturaleza líquida*'. Infiriere que *1. El mercurio es un metal. 2. Existe un líquido que es termo y electro conductor*. Se ha llegado a un consenso en el cual se establece que la postura minimalista y la constructivista, han desarrollado descripciones válidas de distintos elementos de la inferencia que son parte de un continuo en el que se encuentran ambas, cada una en un extremo y en el cual sus hipótesis son aplicables de forma discreta, esto es, que existen

casos como en las inferencias predictivas, en las que no se puede asegurar que han sido completa y explícitamente codificadas, ni que no han sido codificadas en absoluto, sino que son codificadas en cierto grado dependiendo de la evidencia, e.g., a partir de la oración ‘La actriz cayó del 14avo. piso’ la postura constructivista plantea que la inferencia de que la actriz murió es incorporada en el modelo del texto, pues en una situación real sería lo más probable. Sin embargo, McKoon y Ratcliff (1992) encuentran evidencia de que la inferencia relacionada al concepto de muerte no es completamente codificada. En la situación experimental después de leer el texto se les presenta un concepto neutro (listo) o un concepto tomado del texto (actriz) que funciona como disparador de la inferencia y posteriormente deben responder si la actriz murió o no. Cuando se enfrentaban a la oración con el primado neutro los sujetos no cometían errores en contestar que la actriz no había muerto. Sin embargo, cuando se primaba con el concepto disparador se presentaban errores o retrasos en el tiempo de respuesta. Esto sugiere que el concepto morir estaba de alguna forma activo en la mente de los lectores, pero no absolutamente incorporado en su modelo mental. (Cook y O’Brien, 2017; Kendeou, 2015; McKoon y Ratcliff, 1992; Noordman y Vonk, 2015; Rickheit et al., 1985).

Al igual que Rickheit y sus colegas (1985), 30 años más tarde Noordman y Vonk (2015) señalan que una de las problemáticas más importantes a las que se ha enfrentado el campo de estudio de las inferencias durante la lectura radica en que pareciera ilimitado el número y variedad de inferencias que pueden ser derivadas a partir del discurso, en un sistema de procesamiento que tiene una capacidad limitada, y que la comprensión es llevada a cabo en un tiempo muy corto, es casi *ipso facto*. Por ello, sugieren que parte de los temas más importantes en la investigación es cómo dar cuenta del control en la producción de inferencias –claramente, ni los escuchas ni los lectores derivan todas las inferencias potenciales. Por otro lado, la caracterización del proceso de inferencia, sus componentes, la activación y desactivación de la información en la memoria de trabajo, así como la interacción de la información nueva con el conocimiento del mundo del lector, debe ser debidamente atendida. A este respecto Noordman y Vonk (2015) sostienen que los modelos sobre las inferencias

en el proceso de lectura hasta ahora propuestos no han incorporado el conocimiento del mundo del lector, y aquellos modelos que lo han incorporado lo han hecho de forma inapropiada, restringida al conocimiento relevante relacionado al texto o a ‘micro mundos’, lo que los lleva a preguntarse si estos modelos pueden ser extrapolados a cantidades más realistas del conocimiento del lector.

La evolución en el campo de investigación de la inferencia en el proceso de comprensión de lectura ha pasado por dos etapas importantes; la etapa inicial en la que se centró en la generación de una taxonomía de las inferencias que eran realizadas durante la lectura y su función en el texto, bajo la premisa de que sólo algunas inferencias eran realizadas al leer y su realización dependía de su aporte a la coherencia del texto. Durante la segunda etapa se migró a una visión de la inferencia como un proceso, sin embargo, se estudiaba de forma aislada al proceso de comprensión. Se comienza a ver la necesidad de formar un marco teórico, delimitar el objeto de estudio de la inferencia, y conceptualizarla de tal forma que ayudara a su estudio empírico. Igualmente, se pone atención al papel del conocimiento del mundo del lector, así como a la accesibilidad de la información y se concluye que la inferencia está vinculada a procesos cognitivos y al contexto dando pauta a la formación y descripción de la inferencia como un proceso que forma parte de la comprensión de la lectura.

---

## 2.2. LAS INFERENCIAS COMO PROCESO EN LA LECTURA

---

Los avances en la investigación sobre la inferencia han llevado a los teóricos a postularla como un proceso. En el presente apartado se aborda la caracterización del proceso de inferencia, y como esta caracterización da pautas a la generación de un modelo que incorpora los avances que hasta el momento se han hecho en torno a la inferencia como proceso. También se discute la propuesta del modelo Resonancia-Instanciación-Validación (RI-Val) de Cook y O’Brien, con respecto a las necesidades del campo señaladas por Noordman y Vonk (2015) y Rickheit et al. (1985). Dicho de otra forma, se busca cotejar si el modelo propuesto da cuenta de la representación psicológica de la

información, de la noción de contexto y sus efectos en el proceso de inferencia, del papel del conocimiento del mundo; si incluye un mecanismo de regulación en la derivación de inferencias y finalmente si a partir de él es posible predecir el momento en que una inferencia es derivada durante la comprensión. Esto con la finalidad de vislumbrar qué vacíos teóricos en el campo de estudio de la inferencia en la comprensión de lectura han sido resueltos y cuales continúan latentes.

Típicamente la generación de inferencias es vista como un proceso que depende principalmente de dos etapas fundamentales: activación e integración. Estas fases se caracterizan por: (1) ser asíncronas y paralelas, donde el inicio de la activación precede a la fase de la integración, y (2) ser pasivas, esto es que están fuera del control del lector. El proceso de activación se lleva a cabo independientemente de si la inferencia es apropiada o relevante para la situación específica de lectura, ya que la activación de la información en la memoria se da por el traslape de características. Por otro lado, el proceso de integración aun cuando es mayormente involuntario y dependiente de los productos de la activación tiene el potencial de ser influenciado por estrategias de atención y de procesamiento (Kendeou, [2015](#)). Aunque la realización de inferencias es tipificada como un proceso de dos fases (activación e integración) Singer ([2015](#)) sugiere la existencia de un tercer paso, la validación.

El proceso de validación, según Singer ([2015](#)) es un proceso que puede llevarse a cabo a través de dos tipos de conocimientos: el conocimiento del mundo o el conocimiento textual. Este último hace referencia tanto a la gramática como a la información dada por el mismo texto. El proceso de validación a través del conocimiento textual puede variar en tiempo dependiendo de la cercanía o lejanía de la información. Es decir, la validación de inferencias de enunciados adyacentes es más rápida que aquella que deba realizarse entre enunciados distantes. A su vez el proceso de validación puede verse impedido en secuencias excesivamente largas o complejas.

Singer ([2015](#)) propone como principios emergentes de este estrato; **la inmediatez**, dado que la interpretación a cualquier nivel se da *ipso facto* después de su presentación (en esto concuerda con Just y Carpenter, [1980](#)); **la rutina**, el cual sostiene que no es necesaria una gama de estrategias

específicas para que se lleve a cabo la validación, ya que es parte de la lectura ‘típica’ someter al escrutinio la congruencia del texto, ya sea con su contexto o con el estado del mundo; **la facultad de actualizar representaciones**, es decir, cuando el lector confirma que la nueva información es confiable y congruente con el discurso modifica el modelo de conocimientos previos para incorporarla; y **la semejanza**, este principio estipula que el proceso de validación encuentra un eco, en cuanto al uso de la memoria de trabajo, con el proceso de recuperación intencional de información de la memoria de largo plazo. Esto es, que el proceso de validación se basa en la memoria y es similar a los procesos que subyacen a la resolución de una pregunta y se asume que algunos de los mecanismos fundamentales de la memoria para la recuperación de la información no varían en función de la estrategia que se elija.

Estas tres etapas; activación, integración y validación, son incorporadas como etapas de un mismo proceso de comprensión que puede ser trasladado al proceso de inferencia en el modelo de RI-Val propuesto por Cook y O’Brien (2017). La etapa de activación es caracterizada como un proceso completamente pasivo y funciona a partir de la resonancia, que consiste en la activación en la memoria a largo plazo de la información que tiene mayor relación con la nueva información incorporada; de acuerdo con su convergencia será el grado de activación de la información. La información que es activada por encima del umbral de coherencia, el cual depende del lector, es vinculada con el contenido en la memoria activa en un proceso de integración (Cook y O’Brien, 2017; O’Brien y Cook, 2016).

El segundo estadio es la integración, en la cual se realizan vínculos entre la información reactivada en la memoria a largo plazo y la información en la memoria de trabajo. Asumen que las vinculaciones son realizadas con base en superposición conceptual o ‘bondad de ajuste’. Son estas vinculaciones las que pasan al proceso de validación. La etapa de validación es caracterizada como un proceso pasivo y simple de pareo entre patrones; pues asumen que la validación de las vinculaciones se da a través de la convergencia de características entre estas y los contenidos

activados en la memoria a largo plazo. Este proceso de relación entre conjunto de características puede darse incluso si las características o los ítems léxicos que los representan no son idénticos. Estas fases son contempladas como pasivas, en consecuencia, una vez que el proceso inicia se lleva hasta el término, entendiendo el final de este cuando cada etapa llega a un estado estable, es decir una vez que se haya alcanzado el umbral de coherencia. Así mismo se estipula que son procesos que corren en paralelo y asíncronamente pues cada uno opera con el resultado de la fase anterior, sin embargo, una vez que cada uno de los procesos comienza se desarrolla independiente de los otros. Por último, al trabajar con los resultados del proceso de activación, los procesos de integración y validación dependen de éste por lo que están regulados por factores que influyen la activación. Esto es, que la información que está más fuertemente vinculada con el estímulo reciente tiene mayor probabilidad de ser re-activada, integrada y validada que la información con vinculación débil indistintamente de su procedencia del contexto o del conocimiento del mundo (Cook y O'Brien, [2017](#); O'Brien y Cook, [2016](#)).

El modelo RI-Val es un modelo que incorpora las tres fases ya antes propuestas del proceso de inferencia; activación (resonancia), integración y validación, sostiene que estas fases son pasivas y como consecuencia cualquier tipo de información puede influenciar el proceso de activación siempre y cuando comparta características con la información recuperada recientemente del texto. En este sentido la forma en que interactúan el contexto (información de la memoria episódica) y el conocimiento del mundo con la información nueva en el proceso de activación depende del texto que se esté abordando, es decir, si se está leyendo un texto narrativo es mucho más probable que la información del contexto sea la principal fuente de información, tanto para la activación como para la validación. Y en lecturas más apegadas a situaciones reales es el conocimiento del mundo la fuente principal de información. En este sentido, el contexto es la información de la memoria episódica y los efectos que de él derivan dependen del texto que se esté leyendo y se dan principalmente en las fases de activación y validación. Efectos que comparte con el conocimiento del mundo por lo que funcionan como elementos complementarios (O'Brien y Cook, [2016](#)).

Con respecto a las necesidades teóricas señaladas por Rickheit et al. (1985) y Noordman y Vonk (2015) el modelo RI-Val incluye y da cuenta de la noción de contexto y sus efectos, igualmente postula cuál es el papel del conocimiento del mundo en el proceso de inferencia y de comprensión. No obstante, limita los efectos de estos a la influencia de la fase de activación y validación y propone que uno de los dos es predominante, esto es, que dependiendo de las situaciones de lectura se elige cuál será la fuente de información primaria y cual la secundaria. Esto deja de lado la interacción entre ambos tipos de información, contextual y del conocimiento del mundo y por ende la posibilidad de la activación o derivación de información a partir de esta interacción. Además, no detalla el proceso de derivación de proposiciones nuevas a partir de la interacción de la información nueva y la información en las memorias, elemento de especial importancia para un modelo que busque explicar la inferencia.

En cuanto al mecanismo de regulación, (Cook y O'Brien, 2017; O'Brien y Cook, 2016) no definen a un mecanismo 'como tal' empero señalan que, al funcionar asíncrona y paralelamente, las fases se ven sujetas a los elementos que influyen a la activación, en otras palabras, el proceso se ve delimitado a la información más fuertemente activada y a los elementos que influyen esta activación; frecuencia de aparición, relación con otros conceptos, etc. Así como el umbral de coherencia, este umbral es determinado por los estándares de coherencia de cada lector y funciona como un límite que una vez alcanzado da por estable el procesamiento de información dando paso a un nuevo ciclo. Si bien esto puede dar cuenta de la regulación de inferencias durante la comprensión parece no tomar en cuenta los objetivos del lector y el papel que estos pudieran tener no sólo como guía en la comprensión sino como regentes de la derivación de inferencias.

Me parece importante recalcar que, a pesar de que este modelo incorpora los procesos propuestos desde la investigación en la inferencia, es un modelo igualmente pensado para el proceso de comprensión general del discurso y no detalla cómo y cuándo puede ser generada información nueva a través de la inferencia dejando algunos vacíos aún sin respuesta.

### 2.3. EL CONCEPTO DE INFERENCIA EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA

---

*No existe una buena o mala definición simplemente definiciones que son adecuadas para un cierto tipo de investigación (Rickheit et al., 1985).*

Anteriormente he mencionado los elementos que se plantean como necesarios para la construcción del campo de estudio de la inferencia en la comprensión de lectura. Uno de estos elementos es la conceptualización de inferencia de tal forma que se delimitara qué fenómenos serían considerados como inferencia y cuáles no (Rickheit et al., 1985). Igualmente se ha descrito la evolución de las visiones de la inferencia y su estudio, llegando a la caracterización de esta como un proceso.

En este apartado se aborda a la definición de inferencia, en cuanto a delimitante del objeto de estudio y como caracterizador de éste para la investigación empírica. Se contrastan los conceptos utilizados por distintos investigadores con la finalidad; primeramente, de dar un panorama general de su definición en el campo de la inferencia en la comprensión de lectura para así poder vislumbrar si estas definiciones son precisas, en cuanto a la fijación de los límites del fenómeno y en cuanto a la determinación de los atributos o elementos que constituyen a la inferencia. Y finalmente se busca examinar si las definiciones utilizadas se corresponden con los avances hasta ahora alcanzados en el estudio de la inferencia. La relación de este apartado con el objetivo central del presente radica en el bosquejo de la importancia de la caracterización del objeto de estudio, pero esencialmente en la complejidad de la caracterización de la inferencia como fenómeno de interés para la investigación empírica en la comprensión de lectura.

La inferencia en el campo de estudio del procesamiento del texto ha sido definida por Rickheit y sus colegas (1985) como la **generación de nueva información semántica** a partir de información semántica vieja en un contexto dado. Esta definición deja de lado que las inferencias se pueden dar en cualquiera de los niveles del lenguaje; grafo fonético, sintáctico, semántico o pragmático durante el proceso de lectura y que las inferencias en los distintos niveles contribuyen a la comprensión. Por ejemplo, en *'Misha, la gatita de María estaba jugando en el borde de la v nt na la última vez que la*



vio. *Minutos más tarde su vecina tocó la puerta con **el felino** entre los brazos.* En este fragmento el lector debe inferir que ‘v nt na’ es en realidad la palabra *ventana*. Igualmente debe correlacionar que el felino que trae la vecina es Misha. Por último, puede inferir que Misha se cayó de la ventana.

Cisneros, Olave y Rojas (2013: 19) definen como inferencia *al conjunto de procesos mentales realizados en contextos de situación específicos para interpretar mensajes*. Esta definición presenta al menos dos problemas; el primero es que es demasiado ambigua. Al comprender se llevan a cabo diferentes procesos, la decodificación, recuperación de información, en algunos casos procesos de resolución de problemas y el proceso de inferencia. Todos estos procesos son mentales y se realizan en situaciones específicas por lo que la definición de inferencia de Cisneros et al. (2013) no la distingue de los otros procesos llevados a cabo durante la comprensión. El segundo es que un elemento característico de la inferencia es la derivación de información que no está explícita en el texto, elemento que es dejado de lado.

Tanto para Singer y Brooke (2012) como para las perspectivas pragmáticas, el acto de implicar se asigna al comunicador mientras que **inferir está asociado al intérprete**. Sin embargo, Singer y Brooke (2012), se alejan de las perspectivas pragmáticas al estipular que sin importar qué tan fuerte se implique en el mensaje las intenciones del comunicador, no se considera que el mensaje las refleje definitivamente. Pero esta distinción deja de lado que el concepto de intención del comunicador puede ser determinante en la generación de hipótesis sobre el discurso y tener repercusiones en el proceso de inferencia realizado por el intérprete. Por otro lado, contemplar al proceso de lectura a partir de conceptos comunicativos (emisor- receptor) y no dar pauta a la posibilidad de comunicar implícitamente la intención del comunicador en el mensaje, puede ser contradictorio y poco productivo pues resta factores explicativos a los procesos de implicar e inferir y deja incompleta la caracterización tanto del proceso de lectura como del proceso de comprensión.

La inferencia dentro del contexto de la comprensión de lectura ha sido definida como **la información que es recuperada o generada** durante la lectura para ‘complementar’ la información

que se ha dejado implícita en el texto (Kendeou, [2015](#)). Esta definición puntualiza el producto del proceso, y delimita la función de las inferencias al ‘llenado de vacíos’ en el texto, pero deja de lado el enriquecimiento semántico que puede generarse a partir de ellas, por ejemplo, en; *La vez anterior pregunté a nuestro Chinaski chilango si las becas de Conaculta no traicionan el espíritu de su revista. ‘¿No le tienen **que hacer la barba** a nadie?’*, dije, y Magaña respondió muy serio: ‘*Si el fonca censura algo o diera línea. ¡Olvídate!*’.” (Tercero, [2006](#): 463). En donde el uso coloquial de *hacer la barba* es para decir que se está adulando o tratando de complacer a alguien por puro interés. La derivación de este significado no es para llenar un ‘hueco’ en el texto, sino que aporta al significado de la oración que tal vez la persona que adula no comparte las ideas o proyectos de la persona a la que está adulando, pero lo hace para mantener un beneficio. Igualmente mitiga y hace familiar la conversación, aun cuando se cuestiona la integridad de los escritores.

Por otro lado, Noordman y Vonk ([2015](#)) definen a la inferencia como la **información** que **no** es **expresada** explícitamente en el texto, pero es **derivada** con base en el **conocimiento** del entendedor y es **codificada** en la **representación mental del texto**. En contraste con la definición presentada en Kendeou ([2015](#)) dejan entrever los factores pertenecientes a la inferencia en el proceso de lectura: los implícitos, la derivación, el conocimiento del mundo, el entendedor y las representaciones mentales, y dejan sin delimitar la función de la información que es inferida. Sin embargo, al igual que en la definición presentada por Kendeou ([2015](#)) caracterizan a la inferencia como el resultado de un proceso y no como el proceso en sí, dejando de lado los avances y aportaciones que caracterizan a la inferencia como un proceso.

Kendeou ([2015](#)) busca caracterizar el proceso de inferencia como una habilidad general de dos fases: la activación en la que la información de la memoria se dispara por su relación o similitud con la información recuperada del texto, en el ejemplo anterior los conceptos; becas, Conaculta, hacer la barba, pueden disparar desde conceptos como *adular* o proposiciones completas como *al recibir*

*dinero del gobierno la revista puede no ser crítica* y la integración, fase en la que el concepto o proposición activada por la información del texto es incluida en el esquema mental, e.g., si el lector incorpora que no se *adula* a nadie para mantener la beca como conclusión de lo leído. Igualmente, como vimos en el apartado anterior Singer (2015) propone una fase de validación, en la que la inferencia es contrastada con el conocimiento del mundo o el contexto, en el ejemplo que hemos manejado, el lector evalúa la viabilidad de ‘adular’ en el contexto *¿No tienen que adular a nadie?* E incluso esta proposición en el mundo o en un mundo posible donde *si no adulas a alguien es posible o probable que te quiten el financiamiento*. Sin embargo, estas aportaciones no se ven reflejadas en una propuesta por redefinir el concepto de inferencia como un proceso o habilidad, como es la visión de Kendeou (2015). El problema esencial con la ausencia de las aportaciones de Kendeou (2015) y Singer (2015) es que la inferencia sigue abordándose conceptualmente como el resultado de un proceso, la información inferida, y caracterizándose teóricamente como un proceso de tres fases. Lo cual da como resultado investigaciones empíricas de procesos (activación, integración y evaluación), elementos (conocimiento del mundo, disparadores, estándares de coherencia) y resultados (concepto inferido; su función) todos bajo la etiqueta de inferencia.

Las definiciones hasta aquí presentadas han sido utilizadas en diversas investigaciones en la literatura especializada en inferencias en la comprensión de lectura, y podemos percatarnos que hace falta hacer una distinción entre la inferencia como proceso, que finalmente es la manera como se describe teóricamente y la inferencia como el resultado de ese proceso, que es como se maneja conceptualmente, ya que esta distinción puede conllevar formas de estudio metodológicamente distintas. Por ejemplo, si estudiamos a la inferencia como el resultado, como la información que ha sido derivada, entonces, tal vez, nos importe saber o estudiar qué tipo de información es, cómo es su representación en la mente del lector o incluso su función ya sea en el texto o en la representación mental generada por el lector. Por otro lado, si conceptualizamos a la inferencia como un proceso, tal vez lo que nos interese sea saber qué tipo de proceso es (inductivo, deductivo, abductivo), cuáles son

sus componentes, cuál es su ‘lugar’ dentro de todo el sistema de cognición, qué partes de la mente están involucradas, e incluso qué tipo de resultados genera. Todo ello tendría efectos en las taxonomías que se hacen de la inferencia, pero, sobre todo en nuestra posibilidad de entender mejor su papel en el proceso de lectura.

---

## 2.4. CONCLUSIONES PARCIALES

---

En el presente apartado se abordó el estudio de las inferencias en el campo de investigación de la comprensión de lectura, el cual ha estado consolidándose aproximadamente desde los años setenta. Hoy en día la inferencia como proceso es el foco de interés de los investigadores, quienes buscan, entre otras cosas, caracterizar este proceso.

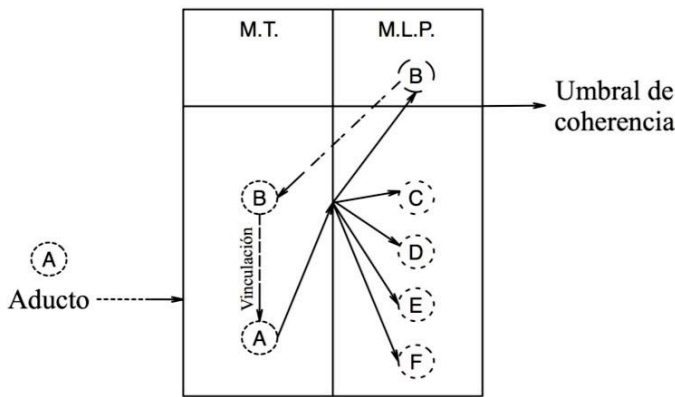
Noordman y Vonk (2015), y antes de ellos Rickheit et al. (1985), postulaban que, al ser el proceso de inferencia el objeto de estudio se debía trabajar en explicar la representación psicológica de la información involucrada en el proceso, el papel del contexto y sus efectos, la interacción entre la información nueva y vieja, la accesibilidad de la información, el papel del conocimiento del mundo y el mecanismo de control en la derivación de inferencias.

Al revisar la descripción del proceso de inferencias de Kendeou (2015), el estadio de validación de Singer (2015) y finalmente el modelo de Resonancia-Instanciación-Validación (RI-Val) de Cook y O’Brien (2017; O’Brien y Cook, 2016), nos podemos dar cuenta de que, en cuanto a la descripción del proceso de inferencia, el papel del conocimiento del mundo está presente tanto en la fase de activación como en la de validación y se toma en cuenta como fuente de producción de conexiones y de información de ‘respaldo’, sobre la cual se evalúa y valida la nueva información. La accesibilidad de la información es definida en función del grado en el que la nueva información se relaciona a información en la memoria a largo plazo, por características específicas, por frecuencia de uso y por su relación con el contexto, aun cuando las características de la información en la memoria y la nueva información no sean similares. No obstante, no se contempla ni se discute si el objetivo de lectura o si la importancia o trascendencia de algún tipo de información podría modificar la accesibilidad de la

información. Por otro lado, la explicación de los efectos del contexto es limitada pues se acota a las fases de activación y validación como un complemento del conocimiento del mundo, con el cual tiene una mínima o nula interacción. En consecuencia, se omiten los efectos que esta interacción pueda generar, así como a las inferencias que a partir de esta pudiesen surgir. A mi entender no hay indicios de la lectura como un proceso de comunicación, es decir, no se explica cómo es que el sujeto llega al texto a partir del cual el proceso de inferencia es activado y si esto tiene o es trascendente en la descripción del proceso.

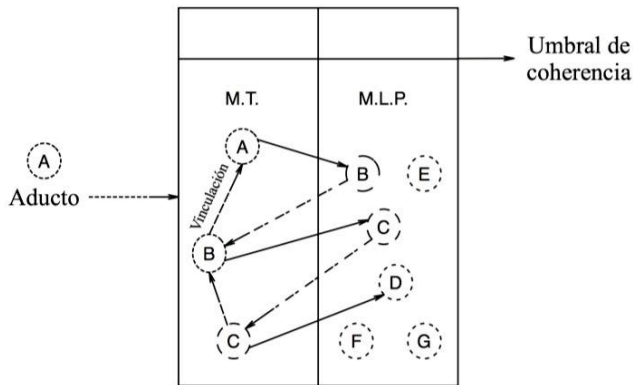
Por último, cabe resaltar que no existe la postulación de un mecanismo cuya función sea la regulación de la derivación de inferencias y esto queda supeditado a los factores que inciden en la

**Figura 1.** Proceso de inferencia con información activada por encima del umbral de coherencia



Nota: En el esquema M.T. se refiere a la memoria de trabajo y M.L.P. a la memoria a largo plazo. Las letras representan la información activada por el aducto.

**Figura 2.** Proceso de inferencia a partir de información activada por debajo del umbral de coherencia



Nota: En el esquema M.T. se refiere a la memoria de trabajo y M.L.P. a la memoria a largo plazo. Las letras representan la información activada por el aducto.

fase de activación y al umbral de coherencia (Fig. 1), sin hacer mención de un elemento que guíe el proceso en general. Al describir el proceso señalan que es la interacción entre la nueva información (aducto) con la información en la memoria a largo plazo, la que activa que será llevada a la memoria de trabajo para generar vinculaciones. Pero si esto fuera el caso, la derivación de inferencias sería exponencial y no tendría límite ya que cada que vez que nueva información es llevada a la memoria de trabajo, ya sea desde la memoria a largo plazo o del texto, activará información en la memoria a largo plazo la cual será llevada a la memoria de trabajo y así sucesivamente (Fig. 2). En el

modelo se intenta restringir este proceso al proponer que solo se reactivaría la información que haya sido activada en la memoria a largo plazo por encima del umbral de coherencia (Fig. 1). Empero, la investigación de Cook et al. (2014) pone de manifiesto que información que es incoherente al estado actual de un discurso puede ser reactivada a la memoria de trabajo y generar inferencias.

Por otra parte, el cambio de paradigma hacia la inferencia como proceso en el campo de la comprensión de lectura no se ha visto reflejado en la sistematización de un concepto de inferencia. Una de las problemáticas que vimos en este punto es que se ha definido y abordado a la inferencia como proceso y a la par como la información resultado de un proceso generando así una serie de investigaciones empíricas enfocadas en fenómenos relativamente distintos todos bajo la etiqueta de inferencia.

### 3. LA PRAGMÁTICA Y LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA

---

En el capítulo anterior se describió y desarrolló el campo de estudio de la inferencia dentro del proceso de comprensión de lectura desde la perspectiva de la psicolingüística, el por qué se considera un objeto de estudio de este campo, cómo se ha construido y cuáles son los vacíos teóricos que aún permean las investigaciones empíricas de la inferencia en esta área del conocimiento. A continuación, se presenta de forma general el desarrollo y foco de interés de la pragmática, el cual incluye a la inferencia, sus bifurcaciones y las visiones que en ellas se han desarrollado. En el presente trabajo de investigación retomaré la postura teórica de Sperber y Wilson (1986/1995), pues considero que para abordar de manera rigurosa, sistemática y psicológicamente plausible el problema de la inferencia en la comprensión de lectura se requiere de un marco teórico y analítico que permita explicar los procesos de comprensión como un producto de la actividad cognitiva, lo cual es justamente uno de los puntos de partida de estos autores. En el apartado 3.1 bosquejaré la teoría de Grice, porque de ella derivan las aportaciones de Sperber y Wilson, y procuraré mostrar cómo se desarrolló la teoría de la relevancia a partir del intento inicial de Sperber y Wilson por elaborar el marco que propuso Grice. Esto me permitirá, esbozar en el apartado 3.2, un panorama de los conceptos y principios de la teoría de Sperber y Wilson, en la que me apoyaré para defender mis argumentos en el último capítulo del presente.

La pragmática es una disciplina que desde su génesis ha tenido diversas líneas de ideas de cómo debe ser abordado su objeto de estudio. Desde un punto de vista apegado a la semiótica, la pragmática es la parte de esta disciplina que se encarga de la relación entre el signo y sus usuarios o intérpretes (Morris, 1971/1985), por lo que tiene un aspecto esencialmente empírico. Por el contrario, al comenzar la formalización tanto de la lingüística como de la pragmática se deriva una línea de pensamiento apegada a la lógica formal (Armengaud, 2007; Huang 2007).

La lingüística, como el estudio científico del lenguaje en el S. XX, típicamente incluía el estudio del sistema de sonidos (fonética y fonología), de la estructura de las palabras (morfología) y de la estructura de los ‘enunciados’ (sintaxis), así como a la semántica, es decir, el estudio del significado

literal independientemente del contexto y su relación con el estado de las cosas o condiciones de verdad. Sin embargo, existen fenómenos en el uso del lenguaje que no podían ser explicados a partir de estas disciplinas por lo que otra aproximación era necesaria (Armengaud, [2007](#); Birner, [2013](#)). Así, la pragmática es una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso e interpretación del lenguaje y en términos generales está típicamente relacionada con el significado no literal, dependiente del contexto, **inferencial** y/o que no contribuye a las condiciones de verdad (Birner, [2013](#); Escandell, [2013](#)). De esta forma al irse consolidando la pragmática albergó diversas visiones y direcciones de investigación de la cual pueden distinguirse diversos tipos de pensadores. Por un lado, están aquellos pensadores que están interesados en ‘los efectos del discurso’ en los hablantes, tanto en los emisores como en el auditorio. Por otro lado, están los teóricos que desde el principio vinculan el significado de una palabra o frase a su uso. Aquellos que ven en la pragmática un instrumento técnico adecuado en el cual apoyarse para la renovación de una filosofía trascendental de la comunicación. Y finalmente, se encuentran aquellos que se ciñen a la determinación de las condiciones de verdad de las proposiciones, Grice se separa de esta visión formal al ver que existe un tipo de significado que no contribuye a las condiciones de verdad, proponiendo un estudio a partir de lo que él denomina ‘lógica conversacional’.

---

### 3.1. LA TEORÍA DE H.P. GRICE

---

Grice trazó una distinción feraz entre dos tipos de significado: el significado natural, que es independiente de la intención de un agente, y que surge de una asociación derivada de la repetición o de una relación causal entre un elemento y otro, por ejemplo, cuando decimos que el sonido de un trueno significa que va a llover. Y el significado no natural, el cual, en contraste, surge de una correlación entre elementos que es arbitraria y convencional e involucra algún tipo de intención (Birner, [2013](#); Clark, [2013](#)). Grice ([1957](#)) define el uso del significado no natural como: Significar algo no natural por x es (*a grosso modo*) equivalente a ‘la expresión deliberada de x para producir algún efecto en una audiencia mediante el reconocimiento de esa intención’.



En sus estudios sobre el significado, Grice reflexiona sobre el tipo de intención que subyace al significado no-natural, y se da cuenta que no es suficiente con la intención del emisor de que alguien concluya algo, sino que es necesario el reconocimiento de esta intención por parte de la audiencia, así como del deseo del emisor de que su intención sea reconocida, por ejemplo, el fruncir el ceño puede ser por sí mismo significado de disgusto (significado natural). Ahora bien, si una persona afuera de la sala de juntas me ve con el ceño fruncido puede concluir que estoy disgustada, sin embargo, si estoy en una conversación y frunzo el ceño para transmitir mi disgusto por algo que se ha dicho con la esperanza de que esto sea reconocido, y así inducir en el espectador la creencia de mi disgusto, entonces el significado de mi ceño fruncido es no-natural<sup>1</sup> (Grice, [1957](#)). Estos estudios en torno al significado, especialmente su definición del significado no-natural fueron importantes para el desarrollo de sus estudios posteriores en pragmática, pues desde su perspectiva son las cuestiones en torno al significado no-natural lo que debe interesarle y explicar una teoría pragmática (Clark, [2013](#)).

El significado lingüístico es, a excepción de las onomatopeyas, un uso no-natural. A Grice le interesaba dar cuenta de la diferencia que hay del significado de una oración y aquello que realmente se comunica en una ocasión concreta de uso, es decir, el significado del enunciado o del hablante, que se identifica mediante la expresión y reconocimiento de intenciones (Birner, [2013](#); Huang, [2007](#)). Para Grice, lo que se dice corresponde al contenido proposicional y es veritativo-condicional. Por otro lado, lo que se comunica es toda la información que puede ser derivada a partir de la emisión del enunciado, tanto de su contenido explícito como de su contenido implícito, e incluye el enriquecimiento pragmático derivado del contexto (Kroeger, [2018](#)). Por lo cual Grice ([1989](#)) formula el término de implicatura, para hablar de la información implícita que forma parte de la intención comunicativa e informativa de un hablante, y la incluye como parte del significado del hablante por lo que debe ser recuperada por el receptor. Sin embargo, la derivación de las implicaturas no cumple, necesariamente, con las reglas de la inferencia lógica, por lo que una explicación debía darse que pudiese identificar y caracterizar los elementos responsables de la recuperación del significado implícito, así como de los mecanismos que

---

<sup>1</sup> Ejemplo adaptado de Grice, 1957.

regulan al intercambio comunicativo. Para esto, propone un Principio general de cooperación al que se le suman una serie de máximas y sub-máximas que funcionan como un marco de referencia en la explicación de la variabilidad del significado del lenguaje en uso.

---

### 3.1.1. EL PRINCIPIO DE COOPERACIÓN Y SUS MÁXIMAS

---

El principio de cooperación se enuncia de la siguiente manera:

Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, tal como se requiere de acuerdo con el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado (Grice, 1989).

Está compuesto por máximas y sub máximas divididas en cuatro categorías;

1. Calidad; Trate de hacer su contribución una que sea verdadera (supra máxima)
  - a. No diga algo que usted crea que es falso (sub máxima)
  - b. No diga algo de lo que no tenga evidencia suficiente (sub máxima)
2. Cantidad
  - a. Haga su contribución tan informativa como sea necesario (para el propósito del diálogo) (sub máxima)
  - b. No haga su contribución más informativa de lo que es necesario (sub máxima)
3. Relación; Sea Relevante (supra máxima).
4. Manera; sea claro (supra máxima).
  - a. Evite la obscuridad en sus expresiones (sub máxima)
  - b. Evite la ambigüedad (sub máxima)
  - c. Sea breve; no sea innecesariamente detallado (sub máxima)
  - d. Sea ordenado (sub máxima) (Grice, 1989).

El principio de cooperación y sus máximas, subyacentes en la comunicación, vaticinan que durante el intercambio conversacional se proporciona la cantidad correcta de información y que la interacción se lleva a cabo de manera veraz, relevante y clara, proporcionando un marco de referencia para la evaluación de posibles interpretaciones (Escandell, [2013](#); Grice, [1989](#); Huang, [2012](#); Huang, [2007](#)). El principio de cooperación y sus máximas no son normativos u obligatorios, y aunque se espera que los interlocutores se rijan por ellos, puede haber casos en los que las máximas sean pasadas por alto (Kroeger, [2018](#)). El incumplimiento de las máximas o el abandono del principio de cooperación pueden responder a distintas causas, ya sea por incompatibilidad con la transacción comunicativa, por entrar en conflicto con alguna otra máxima o para implicar algo. E igualmente puede darse de diversas maneras; el enunciador puede violar una máxima de forma silenciosa o discreta en cuyo caso puede llegar a ser engañoso. Puede abandonar tanto una máxima como el principio de cooperación, de forma explícita ya sea diciéndolo o indicando de alguna manera que ya no está dispuesto a cooperar en la forma en que las máximas lo requieren, e.g., al decir *No puedo decir más* o *Mis labios están sellados*. Puede verse confrontado por un ‘choque’, es decir, ser incapaz de cumplir con alguna de las máximas sin incurrir en la violación de alguna otra (Grice, [1989](#)), e.g.:

- (1) A: ‘¿A qué hora es la película?’  
 B: ‘A media tarde’ (Escandell, [2013](#)).

En donde Juan al no saber la hora exacta de la proyección es incapaz de cumplir con la máxima de cantidad (sea lo suficientemente informativo), sin violar la máxima de cualidad (tenga la evidencia suficiente).

Y, por último, puede incumplir una máxima descarada y deliberadamente bajo el supuesto de que él es capaz de llevar a cabo una de las máximas sin violar alguna otra. Cuando este es el caso Grice ([1989](#)) habla de la ‘explotación’ de una máxima y es con base en esto que se pueden derivar implicaturas conversacionales. En otras palabras, cuando un emisor viola alguna de las máximas da pauta a la generación de una inferencia pragmática lo cual es posible sólo si su interlocutor asume que está siendo cooperativo y así las aparentes violaciones cobran sentido (Kroeger, [2018](#)). Un

ejemplo clásico y extremo de esto es la explotación de la máxima de cantidad por las tautologías como: *Guerra es guerra* o *Lo vi con mis propios ojos*, las cuales por sí mismas o en un significado literal no son informativas, pero hay información en lo que implican y su contenido informativo depende en gran medida en la capacidad del receptor de explicarse por qué el emisor ha elegido esa tautología en particular.

Al postular el principio de cooperación y sus máximas Grice (1989) se percató de que la máxima con menos desarrollo es la máxima de relación cuya única especificidad es que 'sea relevante'. Él mismo declara que el tratamiento de las características, tipos y focos de relevancia, así como el cambio de esta durante una conversación, y las circunstancias bajo las cuales es requerida, le resultaba demasiado complejo. Empero, avanzó con dos ideas de importancia fundamental; el mismo acto de comunicación crea una serie de expectativas que luego utiliza, y la existencia de intenciones subyacentes al enunciado a través de las cuales se puede llegar al significado del emisor, es decir a la derivación de un significado que no es posible recabar a través de las reglas semánticas o sintácticas.

---

### 3.1.2. LA IMPLICATURA

---

Como se mencionó anteriormente una de las distinciones más importantes de Grice es entre lo que se dice y lo que se comunica, siendo esto último lo que carga con el significado del hablante, el cual se identifica mediante la expresión y el reconocimiento de las intenciones. La información que se otorga en un enunciado y por la cual se comunican las intenciones del emisor puede ser un contenido implícito al cual Grice (1989) define como implicatura.

Las implicaturas se dividen en dos tipos: implicaturas convencionales y las implicaturas conversacionales. Las implicaturas convencionales, son aquellas que se derivan directamente de los significados de las palabras y no de principios extralingüísticos (de allí su estatus de convencionales), pero no inciden en las condiciones de verdad del enunciado en el que aparecen (por lo que Grice les

dio el carácter de implicatura). Un ejemplo de este tipo de implicatura es la generada por el significado léxico de ‘pero’, el cual sugiere un contraste entre las proposiciones que une (Escandell, [2013](#); Huang, [2012](#); Meibauer, [2006](#)), como en; ‘Mi perro es viejo *pero* inquieto’ donde se percibe que lo común es que los perros viejos sean tranquilos y el caso de que mi perro sea viejo y activo es contradictorio. Por su parte, las implicaturas conversacionales, a diferencia de las implicaciones lógicas analíticas, pueden ser canceladas y explotan el principio de cooperación y sus máximas para ser derivadas.

### 3.1.2.1. LA IMPLICATURA CONVERSACIONAL

Bajo el supuesto de que el principio de cooperación y sus máximas son subyacentes al intercambio conversacional y que el emisor puede comunicarse ya sea siguiendo las máximas o pasando por alto ostensivamente alguna de ellas con la intención de que su interlocutor infiera cierta información a partir de ello, y apoyado en el concepto de implicatura como parte del significado del emisor, Grice propone que las implicaturas generadas a partir del principio de cooperación y cualquiera de sus máximas son implicaturas conversacionales las cuales contienen mensajes que son comunicados sin ser parte de lo que se dice explícitamente (Huang, [2007](#); Kroeger, [2018](#)). A su vez, las implicaturas conversacionales se dividen en: las generalizadas, aquellas que se derivan como producto de la conversación y de los principios pragmáticos que la rigen en todos los contextos posibles, por ejemplo; *Gilberto se reunirá esta tarde con una mujer* +> no su mujer, hermana o hija. En este ejemplo la combinación de palabras sugiere que la mujer con la que se encontrará Gilberto no pertenece a un círculo cercano o no está estrechamente relacionada con una persona identificable. La implicatura surge porque el interlocutor no ha sido tan específico como se esperaría que fuera (Grice, [1989](#)).

Y las particularizadas, las cuales si dependen del contexto de emisión e.g., en:

(2) A: *¿Ya se fue Pedro?*

B: *La luz de su oficina está encendida*  
+> No se ha ido, está en su oficina<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Ejemplo adaptado de Huang (2007).

Esta implicatura en contraste con la anterior depende del contexto, pues la respuesta de B recae en la posible conexión entre la luz encendida de la oficina de Pedro y su locación, es decir que si la luz sigue encendida es porque Pedro posiblemente siga ahí (Huang, 2007). La generación de este tipo de implicaturas puede ocurrir como producto de que se observa el Principio de Cooperación y sus máximas (implicaturas<sub>O</sub>), por ejemplo; A esta parado a un lado de un auto detenido en el acotamiento, B se aproxima a él y se da la siguiente conversación:

- (3) A: *Me quedé sin gasolina*  
 B: *Hay un mecánico a unos cuantos metros de aquí*<sup>3</sup>

B estaría infringiendo la máxima de relevancia a menos de que piense que es posible que el taller mecánico está abierto y tenga gasolina para vender, por lo que implica que el taller por lo menos puede estar abierto, y que podrían tener gasolina para vender. O como producto del incumplimiento de alguna de las máximas de una forma ostensiva (implicaturas<sub>F</sub>), un ejemplo extremo es la explotación de la máxima de relación; al realizar cambios abruptos en el tema de conversación, lo cual puede sugerir que el interlocutor se encuentra incómodo con el intercambio conversacional o que no está completamente de acuerdo con el emisor (Grice, 1989; Huang, 2007), como en;

- (4) A: *El señor X se puso muy borracho anoche*  
 B: *El clima está bien para bañar al perro ¿no crees?*

Para poder distinguir las de otras inferencias, Grice (1989) propone ciertas propiedades inherentes a las implicaturas conversacionales:

1. Cancelabilidad: La implicatura conversacional puede ser anulada en ciertos contextos lingüísticos o no lingüísticos; ya sea, explícitamente, añadiendo una cláusula, e.g.; *Gilberto se reunirá esta tarde con una mujer, bueno, su comadre*. En donde la combinación de palabras que sugieren que la mujer con la que se encontrará Gilberto no pertenece a un círculo cercano es anulada al añadir que esa mujer es su comadre. O puede ser cancelada

---

<sup>3</sup> Ejemplo adaptado de Grice (1989).

contextualmente, si el enunciado que normalmente conlleva la implicatura es usado en un contexto en que se hace claro que el emisor ha abandonado el principio de cooperación.

2. No separabilidad; cualquier expresión lingüística con el mismo contenido semántico tiende a llevar la misma implicatura conversacional con excepción de las implicaturas que involucran a la máxima de manera que en estos casos es precisamente la elección del emisor de una forma lingüística la cual desencadena la implicatura, e.g.:

(5) A: *¿Ya se fue Pedro?*  
 B: *La luz de su oficina está encendida*  
 B': *Aún está su luz prendida*  
 +> No se ha ido, está en su oficina<sup>4</sup>.

3. No convencionalidad; las implicaturas conversacionales no forman parte del significado 'codificado' de las expresiones aun cuando dependen de este. Están asociadas al significado del enunciado no así al significado de la oración, es decir están vinculadas al uso de la expresión, e.g.: en (5B) *La luz de su oficina está encendida* no está codificado o no se puede afirmar que el significado de esa oración sea que *Pedro no se ha ido*. Ese significado únicamente puede ser derivado como respuesta a la pregunta (5A) en el tiempo y contexto de su uso.
- 5) No afecta las condiciones de verdad; la condición veritativa de la implicatura no es necesaria para la estipulación de la condición veritativa de lo que se dijo. La implicatura no es derivada por lo que se dijo, sino más bien por el hecho de decir lo que se dijo, de la forma en la que se dijo (Escandell, [2013](#); Grice, [1989](#); Huang, [2007](#); Kroeger, [2018](#)). En el ejemplo (5) la implicatura de que Pedro no se ha ido no modifica las condiciones de verdad del enunciado (5B) *La luz de su oficina está encendida*, es decir, este enunciado describe un estado de cosas que puede ser falso o verdadero en el mundo sin depender de la implicatura.

---

<sup>4</sup> Ejemplo adaptado de Huang (2007).

- 6) Indeterminación; debido a su naturaleza y en relación con su característica de no convencionalidad las implicaturas, algunas veces, pueden tener múltiples interpretaciones incluso para un solo enunciado en un contexto en particular, e.g.:

(6) A: *¿Ya se fue Pedro?*

*Contexto i: la luz de su oficina si está encendida*

*B: La luz de su oficina está encendida*

+> No se ha ido, está en su oficina

*Contexto ii: la luz de su oficina no está encendida*

*B: La luz de su oficina está encendida*

*A: No, ya no está encendida*

+> Ya se fue Pedro

---

### 3.1.3. LAS MÁXIMAS DE GRICE Y EL DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA

---

En el presente apartado se desarrollan las críticas que realizan Wilson y Sperber (1981) a la teoría de Grice, aunque más adelante, y a partir de estas observaciones, Sperber y Wilson (1986/1995) desarrollan la TR, no es en esta sección donde desarrollaré sus conceptos y postulados, ya que el siguiente capítulo los abarca. Por lo que me centraré en puntualizar como es que se deriva la TR a partir de las máximas conversacionales, especialmente a partir de la máxima de relación; sea relevante, la cual es a su vez la máxima menos desarrollada por Grice y la que le presentó mayores conflictos. Es importante señalar que las críticas, ejemplos y explicaciones que dan los autores (Wilson y Sperber, 1981) retoman conceptos y utilizan términos de la teoría de Grice, los cuales posteriormente, en su teoría, son eliminados o sustituidos por conceptos que ponderan más adecuados.

Aunque Wilson y Sperber aceptan las bases sobre las que Grice construye su teoría, afirman que para progresar en el campo de la pragmática es necesario realizar modificaciones al marco que estableció. Sus críticas pueden ser englobadas en tres puntos principales:

1. La distinción entre decir e implicar no es tan simple como lo bosqueja Grice; es decir, la diferencia no es co-extensiva con la distinción de semántica y pragmática y tampoco se corresponde exactamente con la distinción entre lo codificado explícitamente y lo inferido (Wilson y Sperber, 1981).



Dentro del marco teórico de Grice las máximas no están involucradas en determinar lo que se dijo y cualquier interpretación relacionada con ellas debe ser analizada como implicatura conversacional. Sin embargo, Wilson y Sperber (1981) argumentan que el intérprete utiliza principios pragmáticos (las máximas conversacionales) tanto para determinar qué proposición ha sido expresada como para derivar implicaturas. Bajo esta perspectiva la asignación de referentes y la desambiguación de un enunciado, aunque parten de lo que se dijo, son resueltos a través del contexto y de la máxima de relación (sea relevante) eliminando cualquier interpretación que no concuerde con el supuesto de que la máxima de relación está siendo observada, y por ende son fenómenos pragmáticamente determinados, e.g.

(7) *Negarte a admitirlos.*

En donde admitir puede significar: a) dar acceso, o b) confesar, es decir tiene ambigüedad y un referente (los), ahora contemplemos dos contextos distintos.

(7) Como respuesta a:

(8) *¿Qué debo hacer cuando cometo errores?*

Admitirlos significa (b) y ‘los’ se refiere a los errores.

(7) Como respuesta a:

(9) *¿Qué debo hacer con los niños cuyas entradas han expirado?*

Admitirlos significa (a) y ‘los’ refiere a los niños<sup>5</sup>.

De igual manera las máximas juegan un papel importante en la atribución de un contenido proposicional a una expresión, contenido que no es definido por la semántica, e.g., en una situación donde Juan García está tocando el violín frente a A y B, y se da el siguiente intercambio conversacional:

(10) *A: Juan toca bien*

---

<sup>5</sup> Ejemplo adaptado de Wilson y Sperber (1981)

Naturalmente, bajo esta circunstancia, B considerará que se ha expresado la siguiente proposición:

(11) *Juan García toca bien el violín.*

En donde Juan se asigna como referente de Juan García y se han eliminado otras posibles significaciones de tocar, que no se relacionen con la situación, dejando únicamente aquella en la que significa tocar un instrumento. Sin embargo, al ser (10) una proposición sin objeto directo debería ser semánticamente interpretada como una frase indeterminada:

(12) *Juan toca algún instrumento musical bien.*

Lo cual normalmente no es el caso. Hay que notar que mientras (11) implica (12) por lo que siempre que (11) sea cierto (12) lo será, no sucede así inversamente. Por lo tanto (11) es más informativa que (12) y habrá circunstancias en las que (11) satisfaga la máxima de cantidad por lo que será preferida en vez de (12). Parece claro que para dar cuenta de cómo (10) expresa (11) y no (12) se debe apelar a la máxima de cantidad la cual llevará al receptor a elegir una interpretación mucho más específica que aquella que puede ser construida semánticamente (Wilson y Sperber, 1981).

La proposición (11) no está dada explícitamente sin embargo tampoco podría ser clasificada como una implicatura conversacional, por lo que Wilson y Sperber (1981) proponen una distinción entre la proposición expresada por el hablante, en parte explícitamente en parte implícitamente, las inferencias de diversos tipos que se pueden derivar a partir de ella y que, cuando son atribuibles al hablante tienen el estatus de implicatura.

A partir de esto concluyen que la distinción que propone Grice entre lo explícitamente dicho y tácitamente implicado deja de lado fenómenos, como el ejemplo anterior, sin clasificación ni explicación. Igualmente, concluyen que las máximas (principios pragmáticos), especialmente la de relevancia, juegan un papel importante en la determinación de la proposición que ha sido expresada por un enunciado, así como en la derivación de implicaturas (Wilson y Sperber, 1981).

2. Las explicaciones desarrolladas por Grice de las figuras retóricas; meiosis, hipérbole, ironía y metáfora parecen ser inadecuadas y conllevan una ampliación injustificada del concepto de implicatura conversacional (Wilson y Sperber, 1981).

Esto es, al procurar explicar cómo se interpretan las figuras retóricas, Grice (1989) se basa en la máxima de calidad y les atribuye las características de una implicatura conversacional; bajo este supuesto, las figuras retóricas comunican proposiciones que son evidentemente falsas por lo que el receptor debe concluir que el emisor debe estar intentando o desea hacer llegar una proposición estrechamente relacionada a la emitida pero que no viole ninguna máxima. En el caso de la metáfora se debe reinterpretar como un símil y en el caso de la ironía como una proposición opuesta a la expresada; e.g., En una situación donde Pedro quien ha sido amigo cercano, hasta ahora, a Juan, ha contado un secreto que Juan le confió, al rival de éste. Juan y Armando que son compañeros saben de esta situación y en una conversación entre ellos Juan dice: *Pedro es un buen amigo*. Es obvio para Juan y Armando que Juan ha dicho algo que no cree, y Armando sabe que Juan sabe que eso es obvio para él. Entonces, a menos que el enunciado de Juan no venga al caso, este debe de estar intentando transmitir otra proposición que no es la que presenta. De esta forma, la ironía comunica lo contrario a lo explícitamente expresado, por lo que el receptor debe concluir que es esta proposición y no la explícita la que fue pretendida por el emisor. No obstante, a partir de esto no se puede explicar por qué no todas las proposiciones que se perciben como falsas son interpretadas como figuras retóricas, ya sea como implicando sus contradicciones o símiles relacionados.

Por otro lado, en las implicaturas conversacionales el emisor está buscando comunicar ambas informaciones; tanto la explícita como la implícita. Mientras que en las figuras retóricas solo se busca comunicar lo implícito por lo que parte de la implicatura debería incluir la cancelación de lo expresado explícitamente. Esta sería la ampliación del concepto de implicatura conversacional que Wilson y Sperber (1981) consideran innecesaria. En este sentido Wilson y Sperber (1981) concluyen que no solo los factores lógicos gobiernan nuestra percepción de la relación existente entre

proposiciones, sino que existen a su vez factores psicológicos. Por lo que no se puede reducir la interpretación de las figuras retóricas únicamente a la búsqueda de una implicatura apropiada, sino que, la interpretación de un enunciado puede ser vista como la recuperación de un conjunto de proposiciones de las cuales algunas son expresadas por el enunciado mismo mientras que otras son implicadas por él. Aunado a esto, el enunciado puede sugerir ciertas líneas de interpretación no proposicionales como la evocación de imágenes o estados mentales, lo cual es justamente una característica de las figuras retóricas y de lo cual no da cuenta el marco teórico de Grice (1989).

La tercer y última crítica realizada, está relacionada con el papel que tienen las 4 máximas y sus respectivas sub-máximas en todo el proceso de interpretación, incluyendo la derivación de las implicaturas y afirma que (Wilson y Sperber, 1981):

3. Las máximas pueden ser reducidas a un solo principio de relevancia.

Como vimos en el punto 1 de este apartado la desambiguación de un enunciado, así como la asignación de referentes es guiada por la máxima de relevancia la cual restringe y elimina las interpretaciones que no concuerden con la presunción de que esta máxima ha sido observada. Igualmente, se mencionó, el papel de esta máxima en la atribución de contenido proposicional que no puede ser garantizado por las reglas semánticas, como se observó en el [ejemplo 3](#). De esta forma se va dibujando la importancia de la máxima de relevancia en la interpretación, pero a la par se van exponiendo fenómenos que no pueden ser explicados en el marco teórico de Grice.

Para poder argumentar por qué las máximas pueden ser reducidas a un solo principio de relevancia Wilson y Sperber (1981) muestran cómo la derivación de una implicatura puede variar su complejidad de acuerdo con la serie de pasos que deba realizar el receptor durante la interpretación, matiz que escapa a la caracterización de la implicatura conversacional, por ejemplo, en:

- (13)            *¿Le hablas a Carlos?*  
 (14)  
 a) *No, nunca hablo con él*  
 b) *Es un filósofo y yo nunca hablo con filósofos*  
 c) *Yo nunca hablo con filósofos*  
 d) *Nunca hablo con plagiarios*

Asumiendo que:

- Los referentes ya han sido asignados en concordancia con la máxima de relevancia
- Tanto para el emisor como para el receptor de (13) está establecido que Carlos es un filósofo, y
- A diferencia del punto anterior no está establecido entre los interlocutores que Carlos sea un plagiaro

Puede arrogarse a cada una de las respuestas en (14 a-d) la proposición;

(15) *El emisor de (14) no le habla a Carlos.*

Bajo esta perspectiva todas las variantes de (14) son relevantes, sin embargo, cada respuesta es menos directa que la anterior, es decir, cada respuesta requiere mayor trabajo por parte del escucha para llegar a la proposición (15).

Así, a partir de las circunstancias antes descritas:

(15) es directamente expresado por (14a)

Es deducible a partir de (14b) dadas las reglas estándares.

Es deducible a partir de (14c) en conjunto con la premisa de que Carlos es un filósofo que asumimos como parte del conocimiento compartido de los interlocutores

Finalmente (15) no es expresado por (14d), tampoco es deducible a partir de él de ninguna de las formas antes descritas. Sólo sería deducible si se pudiese sumar la premisa (16) *Carlos es un plagiaro* la cual debe ser construida y agregada por el intérprete. En los casos 14 (a-c) el proceso deductivo es sencillo, así mismo es regulado por la máxima de relevancia la cual se encarga de seleccionar las premisas relevantes y determinar cuándo se ha llegado a una conclusión satisfactoria. En (14d) el proceso es más complejo, ya que una nueva premisa debe ser construida y agregada al conjunto de premisas expresadas por la oración y el conocimiento general del intérprete para derivar la implicatura.

A partir de esto proponen una distinción entre lo que se expresa; en donde se requiere que el emisor establezca la proposición que ha sido comunicada como en (14a); lo que se implica lógicamente, lo cual requiere que el receptor establezca la proposición comunicada y haga una deducción a partir de ella como en (14b); y lo que se implica pragmáticamente, lo cual requiere que el receptor establezca la proposición que ha sido comunicada, y recupere o genere una premisa (premise adicional) para luego realizar una deducción a partir de ambas proposiciones. Esta clase de implicaturas se divide a su vez en implicatura pragmática directa, que es aquella generada a partir de la recuperación de una proposición de la memoria del receptor como en (14c); y la implicatura pragmática indirecta la cual requiere que el receptor genere una nueva premisa para después sumarla a la proposición de la oración y así hacer una deducción como en (14d) (Wilson y Sperber, 1981).

Una vez que se ha establecido un matiz en las implicaturas, el cual responde al grado de trabajo por parte del receptor para poder derivarlas, se puede hacer una definición más clara de lo que es la relevancia. En términos generales la relevancia de un enunciado se establece como la relación entre la proposición expresada por el enunciado y el conjunto de proposiciones accesibles para el receptor. Por ejemplo, de dos enunciados con el mismo contenido semántico el enunciado con mayor cantidad de implicaturas pragmáticas será más relevante, por ejemplo; en (18) ambas proposiciones tienen el mismo contenido semántico, sin embargo (18a) implica (18b) al ser más específica por lo que podría generar más implicaturas pragmáticas que (18b) y por ende ser más relevante

- (17) *¿Vendrá Juan?*  
 (18) a) *Tiene catarro*  
 b) *Se enfermó*

Inversamente, de dos enunciados con la misma cantidad de implicaturas pragmáticas, aquel con menor contenido semántico será el de mayor relevancia, por ejemplo;

- (17) *¿Vendrá Juan?*  
 (19) a) *Tiene catarro*  
 b) *Se enfermó con el rinovirus; tiene dolor de cabeza, fluido nasal, sensación de cuerpo cortado y cansancio por lo que se quedó en casa.*

En este caso ambas respuestas pueden generar la misma cantidad de implicaturas pragmáticas sin embargo al tener menor contenido semántico, es más fácil de procesar (19a) por lo que esta es más relevante que (19b). De esta forma se postula el principio de relevancia **(I) ‘El emisor ha hecho todo lo posible para ser máximamente relevante’** como un axioma que sirve al intérprete como guía para una correcta desambiguación y asignación de referentes, así como para decidir si son o no necesarias premisas adicionales, de ser así cuáles serían o si es necesaria una interpretación figurativa, englobando las funciones de las diversas máximas (Wilson y Sperber, [1981](#)):

- La máxima de cantidad y sus sub-máximas; Haga su contribución tan informativa como sea necesario (para el propósito del diálogo) y No haga su contribución más informativa de lo que es necesario, son vagas pues no especifican qué constituye el nivel adecuado de información. El principio de relevancia las incluye y especifica en este sentido pues si un emisor no comunica información a partir de la cual se pueden derivar implicaturas estaría violando el principio de relevancia y la sub-máxima ‘Haga que su contribución sea tan informativa como es requerida’. Asimismo, si da información que no aporta en la generación de implicaturas estaría violando el principio de relevancia y la sub-máxima ‘No haga su contribución más informativa de lo requerido’. Al respecto Grice ([1989](#)) postuló que esta sub-máxima estaba asegurada por la máxima de relevancia.
- La máxima de cualidad y sus sub-máximas; a) no digas algo que creas falso y, b) No digas aquello de lo que no tengas suficiente evidencia. Son incorporadas por el principio de relevancia al ser, la interpretación, un proceso de inferencia que incluye únicamente premisas que el intérprete considere verdaderas, lo cual establece la relevancia de un enunciado. Por lo que un emisor que procure maximizar la relevancia de su enunciado generalmente lo logrará hablando de forma honesta y con evidencia adecuada.
- La máxima de relación es claramente cubierta por el principio de Relevancia
- La máxima de manera y sus sub-máximas; a). evite la obscuridad en sus expresiones y b). evite la ambigüedad, son abarcadas por el principio de relevancia ya que, para establecer

la relevancia de un enunciado, lo cual involucra la derivación de implicaciones pragmáticas, el interlocutor debe ser capaz de decidir qué proposición es la intencionada por el emisor. Si este no es claro en su enunciado corre el riesgo de que su interlocutor no pueda reconocer la proposición ni derivar los implicados pragmáticos necesarios para interpretar el enunciado. Asimismo, todos los enunciados tienen un grado de ambigüedad, la cual es resuelta pragmáticamente y por lo tanto esta sub-máxima (evite la ambigüedad) difícilmente puede ser obedecida satisfactoriamente. En cuanto a la sub-máxima c) sea breve, no hay un parámetro que lo defina, además, habrá ocasiones en donde una expresión más larga sea más apropiada al contexto y la violación a esta máxima no genere implicaturas como en el caso de los instructivos. Finalmente, la sub-máxima d) sea ordenado, fue diseñada para explicar fenómenos en la interpretación en donde se pueden dar relaciones de tiempo o causa-efecto como en el caso de; *María salió corriendo y Juan le gritó* o *Juan le gritó y María salió corriendo*. Se asume que el intérprete puede establecer la relevancia de una proposición coordinada de 2 formas;

- Derivando las implicaturas pragmáticas de los dos constituyentes del enunciado sobre un mismo conjunto de proposiciones
- Las implicaturas del primer constituyente son incluidas al conjunto de proposiciones y con base a esto la relevancia del segundo constituyente es establecida.

A partir de la segunda forma de establecimiento de la relevancia, se puede explicar que el orden de los constituyentes suponga diferencias en la interpretación (Wilson y Sperber, [1981](#)).

En conclusión, las máximas parecen estar incluidas en el principio de relevancia, a partir del cual se pueden realizar predicciones más claras y precisas de los fenómenos de interpretación que a partir del conjunto de máximas. Por tanto, se vuelve evidente que la teoría de Grice ([1989](#)) abre las puertas a una nueva perspectiva de lo implícito y su interpretación, de cómo estos elementos,



presentes en la conversación, pueden explicar fenómenos del significado que escapan a la semántica. No obstante, se visualizan fenómenos que son dejados de lado por la teoría de Grice (1989) pero que como han ejemplificado Wilson y Sperber (1981) son resueltos a través de principios pragmáticos. Si bien las críticas fueron realizadas a partir de los conceptos y dentro del marco de la teoría de Grice (1989), es claro que el principio de relevancia y las nuevas categorizaciones de implicatura propuestas por los autores se salen de los límites de esta propuesta teórica, por lo que no pueden ser considerados como vindicativos del principio de cooperación. De esta forma Sperber y Wilson (1986/1995) desarrollan una teoría que se deriva de este análisis, la teoría de la Relevancia la cual se presenta a continuación.

### 3.2. LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA

---

La Teoría Pragmática de la Relevancia es una teoría innatista psicológica-cognitiva que postula que el sistema cognitivo del ser humano ha evolucionado de tal suerte que está predeterminado a la búsqueda de la mayor ganancia cognitiva por el menor esfuerzo de procesamiento, de forma espontánea e intuitiva (relevancia máxima; Sperber y Wilson, 1995). Igualmente se plantea, que el procesamiento de información nueva se da por medio de dispositivos distintos; uno central, encargado de la derivación de inferencias e incorporación de la información nueva con la información en la memoria y los periféricos o de entrada que se encargan del procesamiento de la información sensorial (visual, auditiva, táctil, etc.), es decir de la modificación del entorno, así como de la transformación de las representaciones sensoriales en representaciones conceptuales. Es en estas representaciones conceptuales neutras, sobre las que opera el dispositivo central.

La información nueva recuperada a través de los sistemas de entrada que esté relacionada de alguna forma a los esquemas del mundo ya incorporados en la memoria, al entrar en interacción con estos esquemas puede ser utilizada como premisa en un proceso inferencial a partir del cual nueva información puede ser derivada; información que no podría ser inferida de otra forma ni en otro contexto (Sperber y Wilson, 1995). A mayor multiplicación de la información nueva, en esta

dinámica con el contexto y el conocimiento del mundo, mayor la Relevancia de esta nueva información.

De esta forma, la TR gira en torno a un concepto técnico de relevancia, definida con respecto a dos factores: los efectos cognitivos obtenidos como producto de procesar una información, y el esfuerzo de procesamiento invertido en ello, el cual depende de la cantidad de pasos que deba realizar el receptor para llegar a la proposición pretendida por el emisor. Por lo tanto, la relevancia, dentro del marco de la TR, puede ser entendida como una razón entre los efectos cognitivos, derivados a partir de un enunciado en relación con un contexto, y el esfuerzo de procesamiento de esta derivación, es decir, la Relevancia es una cuestión de grados donde se evalúa el balance de las ganancias cognitivas que se pueden derivar del estímulo y el costo cognitivo de este procesamiento. A mayores ganancias cognitivas mayor relevancia; a mayor esfuerzo de procesamiento, menor relevancia.

Es a partir de esta hipótesis general, que la TR postula un modelo de comunicación bajo el cual, la comunicación se apoya en esta tendencia de búsqueda de relevancia, pero no procede buscando relevancia máxima, sino atribuyendo al emisor interpretaciones óptimamente relevantes, es decir, interpretaciones que ofrecen suficientes ganancias cognitivas a cambio de procesar una nueva información, y que lo hacen sin someter al intérprete a esfuerzo de procesamiento no justificado, en concordancia con los deseos y habilidades del comunicador, a lo que Sperber y Wilson (1986/1995) denominan relevancia óptima.

De acuerdo con lo anterior, la TR postula dos principios:

- *Principio cognitivo de Relevancia:* La cognición humana se orienta hacia la maximización de la Relevancia.
- *Principio comunicativo de Relevancia:* Todo estímulo ostensivo comunica la presunción de su propia relevancia óptima.

Un estímulo ostensivo es aquella conducta diseñada por un sujeto para atraer la atención de otros, que está respaldada por dos intenciones: la intención de hacerles llegar un contenido (intención

informativa) y la intención adicional de que la intención informativa sea reconocida (intención comunicativa). Es por estas intenciones subyacentes al estímulo ostensivo que esta perspectiva dota de especial importancia a la capacidad de atribuir intenciones y estados mentales a otros, lo cual se verá reflejado en la capacidad del receptor en reconocer las intenciones comunicativa e informativa del emisor. Tanto los enunciados como los textos son estímulos ostensivos y cargan con ambas intenciones

La relevancia óptima es una garantía de que el estímulo ostensivo producido es el más relevante posible, de manera compatible con las habilidades y preferencias del enunciador. Bajo el supuesto de que el emisor quiere que se cumplan sus intenciones comunicativa e informativa. De igual manera, el principio comunicativo de relevancia se apoya en la presunción de que el receptor atribuye al emisor un margen de error donde es posible que no haya elegido el estímulo más relevante para el receptor, pero si el estímulo que creyó sería el más relevante. Se asume que este principio es el encargado de la recuperación tanto del contenido explícito (explicaturas) como del implícito (implicaturas) de un enunciado, y también de la identificación del contexto en el que el receptor asume que el emisor desea que su discurso sea procesado (Huang, [2007](#); Sperber y Wilson, [1995](#)).

Por ejemplo, en;

- (20)        *A: ¿Ya se fue Pedro?*  
               *B: La luz de su oficina está encendida*

Al asumir que el emisor de B hizo su enunciado de una forma relevante el receptor debe primero asignar el referente de ‘su’ a Pedro, de quién se está hablando, luego guiado igualmente por la presunción de relevancia debe considerar que la respuesta a su pregunta puede ser sí o no, y que si el emisor está siendo relevante su respuesta implica una de estas dos opciones, entonces puede considerar que el enunciado de B es una ‘razón’ por la que B cree que es posible que Pedro aún este en la oficina y entonces llegar a la conclusión de que Pedro no se ha ido, y que la respuesta de B, es entonces (21) *No se ha ido, está en su oficina*<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Ejemplo adaptado de Huang (2007).

La ganancia que se obtiene al procesar la nueva información en un contexto son los efectos cognitivos o contextuales, mientras que el esfuerzo de procesamiento es el esfuerzo cognitivo necesario para derivar estos efectos. El grado de relevancia de un estímulo depende del balance entre la ganancia y el esfuerzo. Existen 3 tipos de efectos cognitivos positivos:

- a. Implicación contextual: generación de información nueva a partir de la combinación de la información nueva y la antigua.
- b. Fortalecimiento de una suposición ya existente en el contexto.
- c. Eliminación de supuestos falsos (Sperber y Wilson, [1995](#)).

---

### 3.2.1. RELEVANCIA Y ACTO OSTENSIVO

---

La relación entre la relevancia y un estímulo ostensivo es posible por dos propiedades de la mente del ser humano; la primera es que está encaminada a la búsqueda del mejoramiento del conocimiento del mundo tanto como sea posible dado los recursos disponibles y la segunda es que está ‘estructurada’ para el reconocimiento de un estímulo ostensivo como tal, dicho de otra manera, la organización cognitiva hace que algunas clases de fenómenos sean particularmente notables; como el sonido del teléfono. A partir del principio cognitivo de relevancia se deriva un problema clave para el procesamiento de información, el cual consiste en la asignación óptima de los recursos de procesamiento. Es decir, los recursos mentales, que en gran medida son limitados, deben asignarse al procesamiento de información que suponga una contribución mayor a la mejora del conocimiento del mundo, por lo que sólo fenómenos que parezcan lo suficientemente relevantes llaman nuestra atención (Costa y Strey [2014](#); Sperber y Wilson, [1995](#)).

Un acto ostensivo busca, justamente, atraer la atención modificando el entorno cognitivo del intérprete, por lo que el intérprete buscará explicar esta modificación atribuyendo a este comportamiento Relevancia óptima. La eficacia tanto del estímulo ostensivo como de la comprensión sólo puede ser definida con respecto a si las intenciones del comunicador fueron procesadas óptimamente o no por la audiencia (Clark, [2013](#); Sperber, y Wilson, [1995](#)). De esta forma, el éxito de

un estímulo ostensivo radica en que direcciona la atención del interlocutor, es decir, guía al interlocutor en la construcción y manipulación de representaciones conceptuales, al hacer ciertos hechos más o menos manifiestos, provocando que haya ciertas presuposiciones que no se puedan evadir. Entonces, un comunicador que busque lograr efectos cognitivos específicos debe tratar de producir el estímulo que, procesado óptimamente, logre justamente esos efectos. Por lo que un estímulo ostensivo debe satisfacer dos condiciones; 1. Debe atraer la atención de la audiencia y 2. Debe enfocarla a las intenciones del comunicador (intención informativa y comunicativa) (Sperber, y Wilson, 1995).

---

### 3.2.2. LA COMUNICACIÓN OSTENSIVO-INFERENCIAL

---

La comunicación ostensivo-inferencial (Sperber y Wilson, 1995) explica a la comunicación desde las dos aristas involucradas; tanto del emisor, quien realiza actos ostensivos, como el del interlocutor quien realiza el proceso de inferencia. Así, el reconocimiento de una conducta como ostensiva (es decir, respaldada por una intención comunicativa y una intención informativa de parte de quien la produce) detona un proceso de inferencia no-demostrativa del cual se deriva una interpretación del significado del emisor.

El proceso de comunicación parte del momento en que cierta información se hace manifiesta al interlocutor, a través de un comportamiento ostensivo, el cual es identificado y procesado por el interlocutor gracias al principio comunicativo de relevancia. Por lo que es de suma importancia el reconocimiento, por parte de la audiencia, de la intención que subyace al acto ostensivo para la comprensión; ya que, en general, este reconocimiento ayuda a procesar la información de forma eficaz. Dicho de otra forma, al recuperar las intenciones del enunciador, el receptor construye un supuesto de los efectos que puede derivar a partir de la información nueva, y sobre cuál de estos efectos fue pretendido por el emisor (Sperber, y Wilson, 1995).

Existe un continuo en el carácter ostensivo de un estímulo, que va desde hacer muy manifiesta y brindar evidencias fuertes y directas para la identificación de la intención informativa; en cuyo caso se dice que ha sido fuertemente comunicada y se vincula con el contenido explícito de un enunciado. Hasta un punto donde toda la evidencia otorgada por el comunicador es indirecta, esto es, que un supuesto ha sido débilmente comunicado, este parámetro se vincula comúnmente al contenido implícito de un enunciado. Como resultado de esto, la comunicación puede ser vista como un proceso que engloba dos tipos de información, explícita e implícita. Esto explica la existencia de una brecha entre las representaciones semánticas de las oraciones y la idea que en realidad es comunicada a través de su enunciación, brecha que es resuelta a través del proceso de inferencia (Sperber, y Wilson, 1995).

La comunicación ostensivo-inferencial, entonces, consiste en hacer mutuamente evidente (emisor-receptor) la intención de que por medio de un estímulo se busca hacer manifiesta o más manifiesta cierta información. Dentro del marco de la TR un hecho es manifiesto a un individuo si en ese momento es capaz de representarlo mentalmente y de aceptar su representación como verdadera o probablemente verdadera, en otras palabras, un hecho es manifiesto si es perceptible o inferible. ‘Hacer algo manifiesto’ da pautas a que el interlocutor puede o no creer las suposiciones que le son comunicadas o puede o no decidir retenerlas, en otras palabras, no se puede asegurar que el receptor ‘sabe’ algo que se le ha comunicado, en cambio, algo más sutil y psicológicamente más plausible es asegurar que un enunciado es perceptible para alguien en un momento dado, independientemente de si se le considera como cierto o posiblemente cierto (Sperber, y Wilson, 1995).

Debido a que, por un lado, el emisor busca modificar el entorno cognitivo del destinatario, que es el emisor quien busca a su vez el cumplimiento de sus intenciones informativa y comunicativa, y quien finalmente elige un acto ostensivo determinado para consumir los puntos anteriores, se puede argumentar que la coordinación en la comunicación es asimétrica, es decir; se deja que sea el emisor quien se encargue de construir los supuestos acerca de qué códigos e información general y contextual serán accesibles y utilizados por el receptor, quién, finalmente sólo seguirá las evidencias y se formará

uno o más supuestos lo más cercanamente posible a los pretendidos por el emisor. Así, si los supuestos que el emisor pretende hacer manifiestos para el destinatario se vuelven mutuamente manifiestos, es decir, es manifiesto para el emisor que es manifiesto para el receptor que se quería hacer manifiesto el supuesto 'I', el emisor habrá tenido éxito. Por el contrario, si el receptor se niega a aceptar como verdaderos o posiblemente verdaderos los supuestos pretendidos por el emisor, éste no habrá conseguido su intención informativa, no así la comunicativa (Sperber y Wilson, [1995](#)).

---

### 3.2.3. LA INFERENCIA NO-DEMOSTRATIVA

---

En el apartado anterior se ha estipulado cómo el proceso de comunicación propuesto desde la TR es ostensivo-inferencial, e incluye ambas caras de la comunicación, al ser el emisor quien realiza la ostensión y el receptor quien realiza la inferencia. En el presente apartado se desarrolla el papel de la inferencia, es decir la forma en la que se interpreta. Ya que el destinatario no puede ni decodificar ni deducir la intención comunicativa del emisor, lo mejor que puede hacer es construir un supuesto sobre la base de las evidencias que ofrece la conducta ostensiva del emisor. Desde esta perspectiva el tipo de inferencia preponderante en la interpretación es la inferencia no-demostrativa.

Existen distintos tipos de inferencias no-demostrativas o también conocidas como inferencias no-deductivas, entre las que se encuentran las inferencias inductivas, abductivas, probabilísticas y el razonamiento estadístico. La inducción involucra la observación de patrones y la formación de generalizaciones basadas en estas; aunque es algo que los seres humanos hacemos con frecuencia, no es un proceso que invariablemente nos lleve de premisas verdaderas a conclusiones igualmente verdaderas (Clark, [2013](#)). La inferencia abductiva en una de sus vertientes es una inferencia hacia la mejor explicación, es decir, deviene del porqué un hecho debe explicarse, a la explicación de ese hecho. Las inferencias abductivas son inferencias abiertas a la revisión (Allot, [2010](#)). Peirce (como citado en De Cuypere y Willems, [2006](#)), argumentaba que la inferencia abductiva es fundamental para el razonamiento tanto científico como cotidiano, al ser esta la única inferencia que derivaba

genuinamente en nuevas ideas y teorías. Definía a la abducción como un proceso creativo que involucraba la generación y aceptación provisional de una hipótesis explicativa para ser evaluada. Es una forma de pensamiento en donde la idea es siempre un supuesto que está sometido a una evaluación constante.

Las inferencias no-demostrativas se diferencian, principalmente, de las demostrativas o deductivas en cuanto a las condiciones de verdad de las conclusiones derivadas a partir de ellas, mientras que las conclusiones de un proceso deductivo se contemplan como invariablemente verdaderas las de un proceso no-demostrativo pueden no serlo. Una de las ideas detrás de la lógica clásica era estar seguros de que a partir de premisas verdaderas sólo se podría llegar a conclusiones verdaderas; para esto definieron una serie de inferencias válidas, así, si un argumento sólo atravesaba por etapas válidas de inferencias, entonces el argumento era válido en su conjunto. La única forma de que un argumento válido derivara en conclusiones falsas sería si una o más premisas iniciales fueran falsas. Esto dio pautas al análisis del significado a través de las condiciones de verdad de un enunciado, a la semántica basada en condiciones de verdad y la aplicación de tablas de verdad a locuciones. Sin embargo, en el razonamiento cotidiano estas formas lógicas no son siempre dominantes, algunas de las inferencias que realizamos de forma natural y espontánea son basadas en la evidencia disponible y pueden, ocasionalmente, llevarnos de premisas verdaderas a conclusiones falsas (Clark, [2013](#)).

Para Sperber y Wilson (1986/[1995](#)) la comprensión es un proceso que inicia con una premisa, la información de que una persona realizó un acto ostensivo; y un objetivo, el cual es descubrir qué ‘quiso decir’ esa persona al realizar ese acto ostensivo, es decir, deducir la intención comunicativa del emisor, por lo que numerosos pasos de inferencia no-demostrativa son requeridos para poder acceder a una hipótesis apropiada acerca de algunos aspectos de la proposición expresada y acerca de los implicados e implicaturas de éste. Esta hipótesis se forma utilizando reglas deductivas, aunque no se rige totalmente por ellas, por otro lado, la confirmación de la hipótesis es un fenómeno cognitivo



no -lógico, es decir, es el resultado del cómo se procesan los supuestos ya sea de forma deductiva o no-deductiva. Desde la perspectiva de la Relevancia el proceso de comprensión puede tener incrustadas reglas de inferencia deductiva que pueden ser realizadas de forma instantánea, sin embargo, en general el proceso es menos lógico y más como un proceso de adivinanza delimitado. Es por esta razón que debe ser evaluado como exitoso o no, como eficiente o ineficiente en vez de lógicamente válido o inválido (Clark, [2013](#); Sperber, [1994](#)). El proceso inferencial que es llevado a cabo en los sistemas centrales es un proceso global, con acceso libre a toda la información conceptual en la memoria. Así mismo cualquier información conceptualmente representada puede ser utilizada como premisa. Sin embargo, en la práctica las premisas o pruebas, así como las hipótesis que son tomadas en cuenta para el proceso de inferencia son aquellas que sean inmediatamente accesibles. En suma, el proceso de inferencia es una forma de fijación de creencias en donde un supuesto se acepta como verdadero o probablemente verdadero basándose en la verdad o posible verdad de otros supuestos (Sperber y Wilson, [1995](#)).

### 3.2.3.1 LA REPRESENTACIÓN PSICOLÓGICA DE LA INFORMACIÓN

Desde la visión de Rickheit et al. ([1985](#)) una teoría que buscara explicar el proceso de inferencia en el proceso de comprensión de lectura debía dar cuenta de la forma en la que la información es representada en la mente del lector, así como las características que posibilitan su procesamiento. Anteriormente, se ha mencionado que la mente es una variedad de sistemas especializados clasificados en dos grandes grupos; los sistemas periféricos, que procesan los estímulos ya sean visuales, auditivos, olfativos, lingüísticos, etc., y los transforman en representaciones conceptuales. Y los sistemas centrales que se encargan de integrar la información recabada por los sistemas periféricos (Sperber y Wilson, [1995](#)).

Bajo la perspectiva de la Relevancia es necesario un elemento lógico que permita a las representaciones conceptuales implicarse o contradecirse unas a otras. Esta propiedad lógica dentro de la TR es denominada forma lógica de las representaciones conceptuales. Como todo elemento

lógico, las formas lógicas preservan las condiciones de verdad por lo que las representaciones susceptibles a un procesamiento lógico deben estar bien formadas, tener la posibilidad de ser verdaderas o falsas y estar semánticamente completas; es decir, deben representar un estado de cosas que en un mundo posible (ficción) o en el mundo real, sean verdad. A estas formas lógicas se les denomina proposicionales y a aquellas que no cumplen con esta serie de elementos se les denomina no-proposicionales. Cabe mencionar que aun cuando las representaciones no-proposicionales son proposiciones incompletas, mantienen su propiedad lógica y pueden relacionarse con otras proposiciones, e.g., en:

(22) *Ella lo lleva en la mano*

*Ella* y *lo* están marcando un lugar vacío, es decir no son conceptos definidos por lo que la oración no es ni verdadera ni falsa. A pesar de ser una oración no-proposicional mantiene relaciones lógicas, e.g., Implica:

(23) *Ella lleva algo en la mano* (no proposicional)

Y contradice:

(24) *Nadie ha llevado nunca nada en la mano* (proposicional; Sperber y Wilson, [1995](#)).

Las formas lógicas incompletas (no proposicionales) tienen un papel importante en la cognición, ya que son almacenadas en la memoria conceptual como esquemas de supuestos que pueden ser complementadas con información contextual, es decir, los esquemas de supuestos son completados a través de una inferencia. Este proceso es la base de la interpretación de un enunciado ya que el sentido de una oración es normalmente una forma lógica incompleta. Esto es que, en su estructura conlleva elementos que necesitan ser establecidos por el receptor. El estímulo lingüístico es decodificado por el sistema especializado en su forma lógica o en el caso de un enunciado ambiguo, en sus formas lógicas, las cuales se espera que el escucha complete en las formas proposicionales completas que el hablante quiso comunicar. En consecuencia, formas no-proposicionales tienen un papel muy importante en los niveles intermedios del procesamiento de la información mientras que

sólo las formas completamente proposicionales representan estados ‘definidos’ de cosas (Sperber y Wilson, 1995).

Por otro lado, se asume que la mente no sólo construye y almacena formas lógicas sino que puede procesarlas diferenciándolas por su ‘actitud’ proposicional o por su forma proposicional, por ejemplo; una representación puede estar almacenada en la memoria como la descripción de un estado de cosas reales, como una descripción de un estado de cosas deseable, o como una buena representación de alguna otra representación. Igualmente, se asume que hay un almacén básico de la memoria con la propiedad de que la mente trata a cualquier representación almacenada en él como una descripción verídica del mundo, es decir, maneja a las representaciones como hechos. Lo cual significa que una actitud proposicional fundamental de creencia o suposición esta ‘precargada’ en la arquitectura de la mente, lo cual da como resultado la posibilidad de contemplar o albergar a una representación como un supuesto, sin ‘ver’ el hecho de que es un supuesto expresado explícitamente, a estos supuestos se les denomina supuestos fácticos, e.g., la creencia de ‘P’ puede ser retenida en la memoria como un supuesto fáctico básico que ‘P’ o como un supuesto fáctico ‘Yo creo que P’ (Sperber y Wilson, 1995). Esto sólo es posible por la vastedad del sistema de representaciones, dando pauta a la reflexión sobre los supuestos que se albergan en la memoria y acerca de otros supuestos, es decir, permite la creación de representaciones de segundo orden, tercer orden... *ad infinitum*. En otras palabras, el sistema de representaciones permite almacenar la creencia de ‘P’ pero igualmente permite representar la creencia de uno mismo de que ‘P’ o la creencia de que alguien más cree que ‘P’... *ad infinitum*, e incluso permite la representación de la creencia de uno mismo de la creencia de que alguien más cree que ‘P’... *ad infinitum* (Sperber y Wilson, 1995).

Por ende, la memoria enciclopédica de un individuo no es sólo un conjunto de representaciones conceptuales sino un conjunto de representaciones con formas lógicas proposicionales o no-proposicionales manejadas distintivamente como objetos de actitudes, creencias o deseos, diversos. Cada nueva adquisición de supuestos fácticos es combinada con un conjunto ya

existente en la memoria dando pautas al proceso de inferencia cuyo objeto es modificar y mejorar la representación general del mundo del individuo. Los supuestos proceden de cuatro fuentes distintas; la percepción, la decodificación lingüística, la memoria y la deducción. La fuerza o la posibilidad de que sea cierto un supuesto depende tanto de su procedencia, como de su historial de procesamiento, así como de su contribución u obstaculización en el procesamiento de información nueva. A su vez, las formas proposicionales de los supuestos están constituidas por conceptos; estos conceptos son objetos psicológicos abstractos que funcionan como encabezamientos bajo los cuales se almacena y recupera información a partir de las entradas lógica, enciclopédica y léxica que pueda resultar necesaria durante el procesamiento de la forma lógica que contiene al concepto (Sperber y Wilson, 1995).

### 3.2.3.2. EFECTOS CONTEXTUALES

Como se mencionó anteriormente la relevancia de un enunciado se establece a partir de la relación entre los efectos cognitivos o contextuales que se pueden derivar por el procesamiento del mismo y el coste de dicho procesamiento. En la presente sección me gustaría ahondar más en lo que los autores denominan efectos contextuales y su relación con el proceso de inferencia no-demostrativa ya que de ello depende la distinción entre el proceso de inferencia y los efectos o resultados de dicho proceso. Así mismo, ya se ha mencionado que el proceso de inferencia es en general no-demostrativo pero que puede tener incrustado procesos deductivos y son, precisamente, los efectos contextuales en parte resultado de procesos de inferencia deductiva.

Un efecto contextual es la alteración del contexto sobre el cual se procesa una información nueva, ya sea por la eliminación, o por la modificación de la fuerza de algunos supuestos del mismo contexto o por la derivación de implicaciones contextuales, al añadir alguna, la totalidad de esta nueva información o al no añadirla. Dicho de otra manera, una deducción basada en la unión de información nueva, que llamaremos [P], proveniente especialmente por decodificación lingüística, e información vieja, denominada [C], cuya fuente es la memoria del intérprete, es una contextualización de [P] en

[C] a partir de la cual pueden generarse efectos contextuales. Específicamente 3 tipos (Sperber y Wilson, 1995);

### I. Implicación contextual.

Es una forma de implicación sintética, es decir, es un proceso que utiliza dos supuestos independientes como aducto<sup>7</sup>, [P] y [C] y cuyo educto es información nueva [Q], la cual no es derivable de [P] o de [C] por separado. Se trata de una síntesis entre la información nueva y la información vieja, un resultado de la interacción entre ambas. Por ejemplo, asumiendo que tanto para el emisor como para el receptor de (25) está establecido que Carlos es un filósofo, es decir, (a) *Carlos es un filósofo* es un supuesto ya existente en la memoria. La respuesta (b) procesada en el contexto (a) genera la conclusión (26).

(25)           A: *¿Le hablas a Carlos?*  
               (b) B: *Yo nunca hablo con filósofos.*  
               + (a)    *Carlos es un filósofo.*

(26) 'B' no le habla a Carlos<sup>8</sup>.

### II. Fortalecimiento de una suposición ya existente en el contexto.

Los procesos deductivos no sólo contribuyen a la formación de supuestos nuevos, también ayudan a determinar su fuerza. En el caso anterior, la implicatura contextual, es un reforzamiento dependiente, en el que la fuerza de la premisa y la fuerza del contexto afectan la fuerza de la conclusión. Además de esta clase de reforzamiento existes dos más;

- a. El reforzamiento independiente; surge cuando dos conjuntos de premisas diferentes implican de forma independiente una misma conclusión, e.g.:

(27) (a) *B no habla con plagiarios*  
       (b) *Carlos plagió un trabajo de B*

<sup>7</sup> Traducción del inglés *input*

<sup>8</sup> Ejemplo adaptado de Wilson y Sperber, 1981.

Esto implica (26) conclusión que también es implicada por el grupo de premisas (25 a-b).

Ahora bien, (26) derivado de (25 a-b) tiene una fuerza (S1) que 'hereda' de sus premisas, mientras que (26) derivado de (27 a-b), tiene una fuerza distinta (S2), igualmente 'heredada' de sus premisas. Cuando se encuentra una segunda aparición del mismo supuesto, en este caso (26), pero derivada de premisas distintas y por ende con fuerzas distintas, se genera un efecto sumatorio de (25 a-b) y (27 a-b) dando como resultado (26) con una fuerza mayor (S3) a la que tenía a partir de cada conjunto de premisas.

- b. El reforzamiento retroactivo; consiste en el fortalecimiento de supuestos utilizados en una contextualización si esta tuvo algún resultado esperado. Este tipo de fortalecimiento de supuestos se da en la comunicación ostensivo-inferencial, en la que el receptor debe descubrir qué supuestos son los que el emisor quiere que acepte como verdaderos o probablemente verdaderos. Es decir, el receptor supone:

(28) *El hablante quiere afirmar 'P'*

- Si 'P' resulta ser relevante, es decir genera algún efecto contextual, en la forma esperada (28) se ve reforzado.

- Si, además 'P' resulta ser relevante en la forma esperada si se añade el supuesto 'Q' al contexto, entonces se verán reforzados los supuestos (29 a-b)

(29) a) *El emisor quiere que suponga Q*

b) *El emisor quiere que procese 'P' en 'Q'*

- III. Eliminación de supuestos falsos; Se produce cuando existe una contradicción entre información nueva e información en la memoria. Para resolver la contradicción se toma en cuenta la fuerza de los dos supuestos, entonces se borrará automáticamente el supuesto más débil. Al borrarse ese supuesto también se borran los supuestos que lo impliquen sintéticamente, e.g.:

(30) a) *Si vino Cristina a la fiesta, la fiesta fue un éxito*

b) *Cristina vino*

- (31) a) *Si vino Javier a la fiesta, la fiesta no fue un éxito*  
 b) *Javier vino*  
 c) ***La fiesta no fue un éxito***  
 d) *Si la fiesta no fue un éxito no daremos más fiestas*  
 e) *No daremos más fiestas*  
 (30a-b) implican (32), que es la negación de (31c)  
 (32) ***La fiesta fue un éxito***

Supongamos que (31c) es el supuesto más débil y por ende es eliminado por lo que se eliminarían a su vez al más débil de los supuestos que lo implican, (31a) y (31b). Ahora bien (31c) y (31d) implican (31e) por lo que, al ser eliminado (31c), (31e) pierde toda la fuerza que haya ‘heredado’ de su premisa (31c). Si (31e) está reforzado independientemente por otros supuestos seguirá en la memoria con un grado de fuerza proporcional al de su respaldo independiente. De no ser el caso y no tenga refuerzo adicional al proporcionado por (31c) y (31d) la pérdida de (31c) rebajaría su condición de supuesto con cierto grado de fuerza a posibilidad no respaldada (Sperber y Wilson, 1995).

En caso de que este proceso de resolución de contradicciones falle o no pueda llevarse a cabo por la incapacidad de comparar la fuerza entre supuestos o por que los supuestos tienen una fuerza igual, se utilizan otros medios como la búsqueda de nueva evidencia a favor o en contra de alguno de los supuestos contradictorios. La contradicción puede ser resuelta ya sea eliminando un supuesto ya existente, con los efectos que esto supone a otros supuestos, o en la negación de la información nueva. Esto es el rechazo total o parcial de la información recientemente adquirida, lo cual no genera efectos contextuales (Sperber y Wilson, 1995).

Los efectos contextuales, son, entonces, resultado de inferencias, y suponen la modificación de la representación del mundo del intérprete en diversos grados. Es por esto que la relevancia de un enunciado dependerá del grado de modificación del conocimiento del mundo que el intérprete pueda

generar a partir del procesamiento de la información que le es dada. El proceso por el que el intérprete genera estos efectos contextuales es un proceso general de inferencia no-demostrativa, la cual parte de la formulación de una hipótesis sobre las intenciones, comunicativa e informativa, del emisor y culmina con la confirmación o no de dicha hipótesis. Esto es, con el cumplimiento o no de las intenciones del emisor por parte del intérprete. Y atraviesa por diversas deducciones de las cuales se puede generar información nueva, fortalecer supuestos ya existentes o eliminar o debilitar supuestos a través de la resolución de contradicciones.

---

#### 3.2.4. COMPRENSIÓN HEURÍSTICA GUIADA POR LA BÚSQUEDA DE RELEVANCIA.

---

Wilson y Sperber (2006) plantean que el procedimiento de comprensión según lo vislumbra la TR automáticamente computa las hipótesis sobre el significado del enunciador, basándose en la evidencia lingüística y regido por dos premisas: 1. Seguir el camino que exija menor esfuerzo al construir una interpretación del enunciado; poner a prueba las interpretaciones en orden de accesibilidad, y 2. Detenerse cuando las expectativas de relevancia hayan sido satisfechas. Estas dos premisas encuentran sus fundamentos en los principios comunicativo y cognitivo de Relevancia respectivamente. Es decir, la interpretación que sea más accesible tiene un costo de procesamiento menor y por otro lado un enunciador que busca que su enunciado sea lo más sencillo posible de comprender lo formulará de tal forma que la primera interpretación (la más accesible) a la que su auditorio pudiese llegar sea aquella que pretende transmitir.

Existen varios grados de sofisticación en las expectativas de relevancia. La estrategia ingenua u optimismo ingenuo busca la interpretación óptimamente relevante para el escucha, es decir el escucha asume que el anunciador es benevolente y competente así que toma como cierto que la información que le está dando es lo suficientemente relevante para ser procesada y que al hacerlo no se le va a exigir esfuerzo innecesario. Una estrategia más sofisticada es el optimismo cauto. Esta busca la interpretación que el hablante pudo haber pensado que sería óptimamente relevante para el escucha, contemplando que el enunciador puede fallar al transmitir información relevante o fallar al



hacer esta información más accesible que cualquier otra interpretación posible; es un caso especial de atribución de intenciones. Finalmente, la comprensión sofisticada busca la primera interpretación que el hablante pudo haber querido hacer parecer como óptimamente relevante para el oyente donde supone que el enunciador pretende parecer benevolente y competente, de esta forma aun cuando la intención informativa falle, la audiencia no acepta la interpretación deseada por el enunciador como verdad, la intención comunicativa puede ser exitosa, es decir, la audiencia puede recuperar dicha interpretación (Sperber, [1994](#)).

Así, este mecanismo se encarga de elaborar las hipótesis necesarias para la construcción de la interpretación; hipótesis sobre el contenido explícito, sobre los supuestos e implicaturas contextuales y a su vez las resuelve descodificando, solucionando las ambigüedades, asignando referentes y realizando otros procesos de enriquecimiento pragmático. La interpretación de un enunciado engloba el completar o expandir las formas lógicas incompletas; la derivación de las explicaturas, que es inferido de forma pragmática, dependiente del contexto y que involucra un proceso de descodificación, , así como la derivación de implicaturas, es decir, supuestos comunicados que sólo pueden ser derivados a través de una inferencia pragmática. Este es un proceso donde las hipótesis sobre las explicaturas, los supuestos e implicaturas contextuales, son desarrolladas al mismo tiempo y de forma paralela en contraste a las expectativas, sobre cómo el enunciado pretende ser relevante, las cuales son revisadas o re-elaboradas conforme el proceso avanza (Wilson y Sperber, [2006](#)).

---

### 3.3. CONCLUSIONES PARCIALES

---

Existen fenómenos en el uso del lenguaje que no pueden ser explicados a partir de la morfología, la sintaxis o la semántica. La pragmática responde a estos fenómenos al ser una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso e interpretación del lenguaje. En otros términos, se encarga del significado no literal, dependiente del contexto, que no contribuye

a las condiciones de verdad de un enunciado, así como de la derivación de inferencias a partir del contenido tanto explícito como implícito del mismo.

Grice hizo la distinción entre significado natural y no natural, que después llamó significado del emisor, en el cual subyace una intención que debe ser recuperada para poder llegar al significado no literal comunicado por el enunciado; también realizó la distinción entre el contenido explícito o semánticamente recuperable, y el contenido implícito, el cual debe ser inferido, y que posteriormente denominó implicatura; al igual que la idea de que el proceso de comunicación genera expectativas en el receptor que después utiliza para interpretar el enunciado del emisor. Estas aportaciones se ven reunidas en su teoría sobre una lógica conversacional donde postula el principio de cooperación y sus máximas. Es a partir de esta teoría, específicamente a partir de la máxima de relación, la cual fue la menos desarrollada por Grice, que se deriva la Teoría de la Relevancia.

La arquitectura teórica de la TR sustenta un proceso de comprensión heurístico que es guiado por la búsqueda de maximizar la Relevancia, del cual se deriva un proceso de comprensión lingüístico dentro del marco de la comunicación. Es decir, se postula un proceso de comunicación ostensivo-inferencial en el que están involucrados tanto el comunicador, quien realiza un acto ostensivo, como la audiencia, que realiza un proceso de comprensión inferencial no-demostrativo para determinar cuál es la proposición pretendida por el emisor con base en la evidencia explícita e implícita que el estímulo provee y así reconocer las intenciones comunicativa e informativa del emisor, este proceso es guiado por el principio comunicativo de Relevancia. A partir del cual la audiencia atribuye interpretaciones óptimamente relevantes al emisor. La inferencia no demostrativa presenta procesos deductivos a partir de los que se pueden generar diferentes efectos contextuales y modificar la representación del mundo del intérprete, que es la finalidad última del proceso de comunicación; hacer que el intérprete considere como verdad o posible verdad la proposición expresada. Es importante señalar que esta teoría pragmática se preocupa por la viabilidad psicológica de los

estatutos que propone por lo que es factible su investigación empírica, paso muy importante en una teoría pragmática.

Considero que la TR define, describe y desarrolla al proceso de inferencia de forma detallada y sistemática. Hace las distinciones pertinentes entre el proceso y los mecanismos involucrados y los resultados que de este proceso pueden obtenerse, es decir los efectos en el conocimiento del mundo del intérprete que se pueden derivar de la incorporación de información nueva, esto, a partir del proceso de inferencia no-demostrativa. Por lo que contiene elementos que pueden subsanar los vacíos teóricos del campo de la inferencia en la comprensión de lectura, propuesta que desarrollo en el siguiente capítulo, así como las implicaciones que esta extensión de TR generaría en el campo de la comprensión de lectura.

#### 4. IMPLICACIONES TEÓRICAS DE LA EXTENSIÓN DE LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA AL CAMPO DE ESTUDIO DE LA INFERENCIA EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA.

---

Hasta el momento se han descrito el campo de la psicolingüística de la lectura, de la inferencia en el proceso de comprensión de lectura y el desarrollo de la TR a partir de la teoría de Grice dentro del campo de la pragmática. El objeto principal de estas primeras secciones fue brindar una perspectiva de los elementos y disciplinas involucradas en el estudio de la lectura, la inferencia y los procesos de comprensión del lenguaje, así como los avances y vacíos teóricos en el campo especializado de la inferencia en la comprensión de lectura. A lo largo de los diversos capítulos se ha visto como este fenómeno ha sido abordado por estas distintas disciplinas, pero no se ha logrado una integración de las aportaciones de cada campo, ni una aproximación que pueda abarcar a la inferencia en su relación con el lenguaje natural de forma integral en el campo de la comprensión de lectura.

En el presente apartado expondré por qué es posible y cuáles serían las consecuencias teóricas y metodológicas de adoptar a la TR como una teoría que puede explicar el proceso de inferencia en la lectura. Es decir, para que la TR pueda aplicarse al proceso de lectura, a la comprensión de lectura, así como a la derivación de inferencias en el proceso de comprensión de lectura, se debe trasladar la argumentación teórica de la TR, principalmente aplicada a la comunicación verbal, hacia la lectura.

En el primer apartado me centraré en la inferencia, por lo cual argumentaré, en un primer momento, por qué la conceptualización de la inferencia por parte de TR puede ser aplicada en el campo de la comprensión de lectura, qué ventajas conlleva y qué deficiencias conceptuales, hasta el momento presentes en la investigación de la inferencia en la comprensión de lectura, quedarían solventadas por este acercamiento teórico.

En segundo lugar, discutiré por qué la TR puede dar un paso importante en la investigación de la inferencia en relación con el lenguaje natural durante la lectura de una forma mucho más integral que los acercamientos revisados en el [Capítulo 2](#). Procuraré abarcar los efectos contextuales que se

derivan de la inferencia y finalmente argumentaré cómo la arquitectura teórica de la relevancia da cuenta de la regulación de las inferencias durante el proceso de comprensión. Finalmente, mostraré cómo esto da respuesta a algunos de los pendientes teóricos planteados por Rickheit et al. (1985) y Noordman y Vonk (2015), como son: el mecanismo de regulación en la derivación de inferencias, el papel del contexto y del conocimiento del mundo del lector durante el proceso y la representación psicológica de la información involucrada en el proceso de inferencia.

Para que el concepto, los componentes del proceso de inferencia, así como los efectos contextuales derivados de este proceso y los elementos que lo regulan puedan desde la TR ser incorporados en las explicaciones del proceso de inferencia en la comprensión de lectura sería necesario adoptar e incorporar otra serie de presuposiciones las cuales serán desarrolladas en los apartados subsecuentes, por lo que, en un segundo apartado, argüiré por qué el texto puede ser contemplado como un estímulo ostensivo a partir del cual se da un proceso de comunicación-ostensivo-inferencial. En el tercer apartado discutiré la noción del proceso de comprensión de lectura como un proceso de comprensión heurístico, el cual es guiado por la búsqueda de relevancia óptima. Finalizaré el capítulo con la aplicación de las nociones teóricas de la Teoría de la Relevancia a los resultados de una investigación empírica en torno a la inferencia en el proceso de lectura, con lo cual busco ejemplificar la ampliación, por parte de la TR, de las explicaciones sobre los fenómenos estudiados en el campo de la inferencia en el proceso de comprensión de lectura.

Antes que nada, es necesario establecer las bases generales en las que me apoyo para la extensión de la TR al campo de la lectura. En el [Capítulo 1](#) se revisó el estudio de la lectura como un fenómeno tanto cognitivo como lingüístico dentro del campo de la psicolingüística de la lectura. En donde existe un común acuerdo entre las distintas visiones teóricas del proceso de lectura, en cuanto a los sistemas involucrados en este proceso, perceptuales y centrales, en cuanto a los mecanismos en los que se procesa y almacena la información, el papel de la memoria de trabajo y la memoria a largo

plazo, y finalmente, los elementos de los que hace uso el lector al momento de la lectura: el conocimiento previo y las habilidades cognitivas y lingüísticas como el vocabulario, la decodificación o la habilidad de sintetizar información, entre otros elementos, todos involucrados en el proceso de comprensión oral, o de la conversación.

Por otro lado, la TR, al ser una teoría con inclinación cognitiva, da cuenta de los sistemas y mecanismos involucrados en la comprensión de la conversación. Al respecto, señala que son los sistemas periféricos o perceptivos los encargados de la recuperación de la información del entorno, que estos sistemas están especializados y solamente procesan información que cumpla con las características a las que cada sistema responde, e.g., la vista únicamente responde a estímulos lumínicos, el oído sólo a estímulos sonoros, etc. Igualmente, son estos sistemas los que convierten la información perceptual en información conceptual que es sobre la que opera el sistema central, encargado de la integración de la información recopilada por los distintos sistemas y de la derivación de inferencias.

A mi juicio, no existen diferencias significativas entre lo estipulado por la TR en cuanto a los sistemas involucrados en la comprensión de la conversación, y aquellos sistemas estipulados por las diversas teorías del proceso de lectura, más allá del sistema periférico del cual se recupera el estímulo lingüístico a procesar: en el caso de la conversación, proviene principalmente del sistema auditivo o gestual y en el caso de la lectura del sistema visual o táctil.

En cuanto a los mecanismos y elementos, estos parecieran ser los mismos y cumplir con las mismas funciones dentro del proceso de comprensión de la conversación y de la lectura, idea que está en concordancia con lo planteado desde la perspectiva de la lectura basada en la predicción de contenidos de Goodman (1967) y Smith (1994/2004).

Así mismo, tanto la visión de Goodman (1967) y Smith (1994/2004) como la TR caracterizan al intérprete como alguien que opera a través de la formulación de hipótesis. En el caso de la TR

específica sobre las hipótesis generadas en relación a las intenciones que subyacen a la evidencia lingüística otorgada por el emisor, mientras que Goodman (1967) y Smith (1994/2004) sólo mencionan la formación de hipótesis en torno al contenido del texto sin abarcar las posibles intenciones. Es decir, la teoría pragmática de la relevancia encuentra un eco en la visión de la lectura que piensa que la comprensión de textos se apoya fuertemente en la predicción. Con esto quiero decir que, a pesar de que la TR ha sido pensada para explicar el proceso de comunicación verbal, al compartir todos estos elementos generales y al tener un eco con una teoría que busca explicar el proceso de lectura, parece factible su extensión al proceso de lectura. El punto crucial por el que es posible aplicarla a la lectura es que un texto es también un estímulo ostensivo, diseñado para atraer la atención del lector.

Si bien ya existe una postura teórica que postula un proceso de comprensión de lectura basado en la generación de hipótesis es importante señalar que dentro de esta visión no se desarrolla detalladamente ni se pone énfasis en el proceso de inferencia, elemento que sí es contemplado y desarrollado por la TR, y que es el principal foco de interés en este trabajo.

Por otra parte, la TR parte de dos principios generales: el principio cognitivo de relevancia, el cual se aplica a todo el sistema de cognición del ser humano, y el principio comunicativo de relevancia, el cual aplica a cualquier forma de comunicación ostensiva abierta.

Ahora bien, es cierto que la lectura puede llegar a responder a diversos objetivos, sin embargo, desde la perspectiva de la TR el fin último de la comunicación es la modificación de la representación mental del mundo del intérprete por parte del emisor. Dicho de otra manera, el emisor busca que el intérprete acepte como verdadero o probablemente verdadero un grupo de supuestos. Ahora bien, no creo que la lectura se comporte de forma distinta que la comunicación ostensiva abierta: al escribir, el emisor busca que el lector acepte como cierto o probablemente cierto un grupo de supuestos que pretende transmitir. Igualmente, el escritor busca modificar la representación mental del mundo del

intérprete, por lo que a mi parecer estos dos principios generales de la TR son aplicables al proceso de lectura en general.

El texto de un escritor, al igual que el estímulo verbal empleado por un hablante, constituye la mejor evidencia que ha podido ofrecer para guiar al lector (intérprete) en el reconocimiento de su intención informativa (la intención de transmitirle una cierta información) y su intención comunicativa (la intención de que la intención informativa sea reconocida). En ambos casos se trata de comunicación ostensiva abierta. Al igual que un trozo de discurso dirigido a alguien comunica la presunción de su propia relevancia óptima, un texto también comunica la presunción de su propia relevancia óptima. Incluso, con mayor contundencia, puesto que un discurso oral suele irse improvisando y construyendo sobre la marcha en la interacción, en tanto que un texto ha sido preparado con mayor tiempo y deliberación.

---

#### 4.1. LA INFERENCIA

---

El foco de interés de este trabajo es el estudio de la inferencia en la comprensión de lectura. Ya anteriormente se habló de ella desde el campo de la comprensión de lectura, en donde se estipuló que el principal interés es en la inferencia como un proceso el cual debe ser caracterizado y delimitado. Al respecto se concluyó que no existe una sistematización de un concepto de inferencia en el campo de la comprensión de lectura, lo que da como resultado una ambigüedad en su uso en las investigaciones empíricas en donde se emplea indistintamente para designar al proceso y a la información o el resultado de dicho proceso. Me parece importante recalcar que en el presente trabajo no se busca generar un concepto o definir a la inferencia, sino que se argumenta a favor del uso del concepto que es dado por la TR por estar claramente definido e incorporar y explicar los elementos involucrados en el proceso de inferencia. Tocante a esto, se estipuló que parte de las problemáticas a las que debe responder un modelo o teoría que busque explicar la inferencia en el proceso de comprensión de lectura son la representación psicológica de la información, el papel del contexto y



sus efectos, la accesibilidad de la información, el papel del conocimiento del mundo y el mecanismo de control en la derivación de inferencias. En el tercer capítulo se ha abordado a la TR y se ha descrito el proceso de inferencia desde esta perspectiva, en lo que respecta a su conceptualización, como a los mecanismos y elementos involucrados, por lo que en este apartado discutiré como la conceptualización de la inferencia desde la TR, así como la descripción del proceso que conduce a ella en la comprensión en general, pueden contribuir al estudio de la inferencia en el proceso de comprensión de lectura y subsanar los vacíos antes mencionados.

---

#### 4.1.1. CONCEPTUALIZACIÓN

---

En el apartado 2.1. se describió a la inferencia desde la perspectiva cognitiva y en el apartado 3.2.3. desde la perspectiva pragmática, disciplina desde la cual la TR propone un proceso de interpretación a partir de la inferencia no-demostrativa como proceso general dentro del cual también se pueden llevar a cabo procesos deductivos. Así la inferencia es tanto un proceso de interés para los especialistas del lenguaje como para los especialistas de la lógica y la cognición, así como una medida de los beneficios cognitivos que se obtienen al procesar una información.

Desde la lógica, Kant (1800/[1992](#)) define a la inferencia como **la función del pensamiento** por la cual un juicio es derivado de otro. Una inferencia, en general es, la derivación de un juicio a través de otro. En esta misma disciplina Peirce (como se cita en Fann, [1970](#)) define a la inferencia como una **operación** sobre **datos** que **resulta en cognición**. Dicho de otra forma, la inferencia es un proceso con base en evidencia que da como resultado un conocimiento.

En la literatura sobre filosofía de la mente se considera que una inferencia es una **secuencia de estados mentales mediante la cual se razona** y se llega a una conclusión, a partir de una o más premisas (Mandik, [2010](#)). Al retomar estas definiciones podemos darnos cuenta de la perspectiva distinta desde la que se aborda a la inferencia. En un caso se le trata como una función, en el otro como una operación y finalmente se considera una secuencia de estados mentales. Si bien pueden ser similares las definiciones, los elementos que la conforman son de naturaleza distinta. Esto es

importante porque ilustra como un mismo proceso contiene elementos que interesan a distintas disciplinas, por lo que es igualmente caracterizado de forma distinta y se pone énfasis a la característica que interesa a la disciplina que la define. Para el propósito del presente trabajo esto es trascendente en cuanto a que, el proceso de inferencia en relación con el lenguaje natural conlleva todos los elementos y características de la inferencia que importan a las distintas disciplinas. Dicho de otra forma, no se puede abordar a la inferencia integralmente en su relación con el lenguaje natural y la comunicación dejando de lado los avances que en torno a ella se han realizado en la lógica. Por otro lado, es necesario dar cuenta de cómo se representa la información que es partícipe en el proceso, en la mente del usuario, es decir, se deben considerar los estados mentales a partir de los que se da el proceso, así como la forma en que este modifica el modelo mental del mundo en el usuario, lo cual es el principal interés de las disciplinas con inclinación cognitiva o psicológica.

Entonces, por un lado, para los lógicos hay reglas que juegan un papel primordial en la derivación de una inferencia formal válida. Sin embargo, en el lenguaje en uso y en los procesos cognitivos no siempre operamos de acuerdo con estas reglas, como lo remarcó Grice (1989). En cambio, para los cognitivistas son los estados mentales, es decir el conglomerado de actitudes proposicionales y representaciones mentales de un fenómeno perceptual, los elementos partícipes en el proceso de inferencia y es la inferencia como proceso cognitivo lo que permite la asequibilidad del conocimiento. Empero, existen visiones que expresan el dinamismo de lo que es una inferencia en relación con la cognición y la lógica, la definición dada por Peirce (como se cita en Fann, 1970) parece sumar las condiciones fundamentales de la lógica, que son las leyes u operaciones y las condiciones de la visión cognitiva, es decir la modificación de estados mentales. Sin embargo, no hay una vinculación con el proceso de comunicación.

Por otro lado, el proceso de comprensión de lectura es un fenómeno lingüístico y comunicativo complejo y limitar la noción de inferencia a algún tipo de ella, como la lógica, la conversacional, o la cognitiva que atiende a metas específicas, distorsionaría el objeto de estudio que se pretende abordar.

Tras revisar las nociones utilizadas para delimitar y caracterizar a la inferencia podemos percatarnos de que en el campo de estudio de la inferencia en la comprensión de lectura no se está reconociendo la característica multifacética o transdisciplinaria de la inferencia. Gert Rickheit y sus colegas (1985) planteaban como una necesidad del campo de estudio de las inferencias durante el procesamiento del texto, que el concepto mismo de inferencia tendría que ser relacionado a la comprensión como un proceso guiado por un objetivo, y que el proceso de lectura requiere ser considerado como parte del área de la comunicación. Finalmente, planteaban la necesidad de reconocer que el estudio de las inferencias no pertenece únicamente al campo de la psicolingüística, sino que se trata de un objeto de estudio multidisciplinario en el que intervienen el marco comunicativo y las ciencias cognitivas.

En concordancia con Costa y Strey (2014) y Rickheit et al. (1985), creo que la intersección entre las disciplinas que han estudiado a la inferencia y la complejidad de la inferencia en su relación con el lenguaje hace necesaria la adecuación de un concepto cuya interfaz sea lógica-lingüística-cognitiva-comunicativa, a lo que la TR (Sperber y Wilson, 1986/1995) responde adecuadamente por ser una teoría en cuya interfaz atraviesan los campos del lenguaje, la cognición y la comunicación, y que no deja de lado los principios lógicos, por lo que construye una arquitectura teórica pertinente para abordar la lectura y específicamente al proceso de inferencia en su dinamismo disciplinario.

Sperber y Wilson (1986/1995) definen a la inferencia como el proceso por el cual un supuesto es aceptado como cierto o probablemente cierto con base en la fuerza de certeza o probable certeza de otro(s) supuesto(s) y estipulan que la medida en que estos supuestos son modificados se debe a la interacción de la información nueva con el contexto, elegido o construido por el intérprete, para generar mayores efectos contextuales al menor costo cognitivo. En otros términos, los efectos contextuales son el resultado del proceso de inferencia. Es importante señalar que, a diferencia de las definiciones que se revisaron en el Capítulo 2, en el marco de la teoría de la relevancia se hace una distinción entre el proceso de inferencia y el resultado de este proceso: los efectos contextuales. Igualmente, dentro de la definición otorgada por la TR se caracteriza la realidad psicológica de la

información sobre la que opera la inferencia, la cual es definida como un supuesto. Como se describió en el apartado [3.2.3.1.](#), la forma en la que se representa la información en la mente del usuario puede ser como supuestos fácticos, supuestos de distintos niveles, o esquemas de supuestos, lo que permite la interacción y procesamiento de la nueva información incluso si es contraria a aquella almacenada en la memoria.

Bajo esta perspectiva, el proceso de comprensión inferencial es no-demostrativo en su generalidad, aunque dentro del proceso general haya procesos demostrativos o deductivos que se basan en la construcción por parte del destinatario, de un supuesto o hipótesis basada en la evidencia que provee el comunicador a través de su comportamiento ostensivo sobre sus intenciones comunicativas. Singer y Brooke (2012) proponen desvincular del proceso de inferencia la posibilidad de reconocer las intenciones del emisor subyacentes al estímulo lingüístico. Esta separación limita el estudio de la inferencia en el campo de la comprensión de lectura, pues se elimina un posible elemento que origina y guía al proceso de inferencia.

Parte de lo que ha diferenciado al estudio de la inferencia en el campo de la comprensión de la lectura, de su estudio en la TR, es que en la primera no siempre se tienen presentes a las intenciones del emisor. Esto tiene repercusiones en cómo entendemos el proceso de lectura y de inferencia en la comunicación. Desde la perspectiva de una teoría pragmática como la de Sperber y Wilson (1986/1995), el receptor debe reconocer el carácter ostensivo del estímulo, lo que supone que la conducta está respaldada por una intención comunicativa acompañada de una intención informativa y es el reconocimiento de estas intenciones por parte del intérprete lo que le permite llegar a la comprensión. Es así como el proceso de interpretación comienza con la formación de una hipótesis sobre las intenciones comunicativa e informativa del emisor, orientada por la búsqueda de relevancia óptima. Esto implicaría retomar la visión de la lectura como un proceso comunicativo ostensivo-inferencial y al texto como un estímulo ostensivo, elementos que son discutidos en el segundo y tercer apartado de este capítulo.

En conclusión, si se considera la definición y caracterización de la inferencia desde la TR, se resolverían los vacíos teórico-conceptuales que existen en el campo de estudio de la inferencia en la comprensión de lectura; primero, al estipular un concepto sistematizado que diferencia al proceso de inferencia de aquello que se deriva a partir de este; segundo, porque existe una descripción general del proceso de inferencia no-demostrativa, así como una descripción de los procesos deductivos y no deductivos a partir de los que se dan los efectos contextuales. Tercero, la noción y caracterización de efectos contextuales da respuesta a la necesidad de explicar cuál es el papel del contexto en el proceso de inferencia y cuáles son los resultados que se derivan a partir de él. Esta delimitación del contexto y sus efectos en el proceso de inferencia no han sido completamente abordados en la literatura especializada en la inferencia durante la lectura, y finalmente, a partir de la TR se puede explicar la regulación en la derivación de inferencias, punto en el que me centraré a continuación.

---

#### 4.1.2. EL MECANISMO DE REGULACIÓN

---

Una de las problemáticas que han quedado pendientes en la investigación de la inferencia en la comprensión de lectura es cómo dar cuenta de las restricciones en la derivación de inferencias.

La capacidad de la memoria de trabajo en la que se llevan a cabo los procesos para la interpretación de un enunciado, incluida la inferencia, es limitada en todos los individuos, empero debe almacenar toda la información requerida por el lector, llevar a cabo los procesos necesarios para la interpretación y dirigir y mantener la atención del lector durante todo el proceso. Por ejemplo, un jugador de ajedrez debe ‘tener en mente’ las reglas del juego, la forma en que cada pieza se mueve, la estrategia que planea seguir y en los casos más extraordinarios un aproximado de 20 posibles movimientos suyos y por parte de su adversario. Así mismo los jugadores de ajedrez no sólo se preocupan por hacer el movimiento más adecuado o con mayores ganancias para su objetivo, que es realizar un *jaque mate*, sino que procuran hacerlo en el menor tiempo posible. Otro factor importante y análogo al proceso de inferencia, es que, en el ajedrez la combinación de todas las fichas y recuadros en el tablero da una cantidad de  $10^{100.000}$  posibles movimientos, sin embargo, el ajedrecista no los

‘imagina’ todos al momento de pensar su jugada, sino que realiza o prevé mentalmente las posibles jugadas que puede hacer y las posibles respuestas de su contrincante, y de todas esas posibles jugadas debe limitar su opción a la que en ese momento lo deje en un mejor posición de juego y a la que se anticipe mejor a lo que pueda responder (mover) el otro jugador. Teóricamente la derivación de información a partir de la interacción de la información nueva con aquella en la memoria del lector es exponencial, como los posibles movimientos del ajedrez, por lo que es necesaria una explicación de cómo este proceso se restringe para la comprensión de un estímulo lingüístico en un tiempo casi *ipso facto*.

Al respecto vimos en el [Capítulo 2](#) que el modelo de RI-Val (Cook y O’Brien, [2017](#); O’Brien y Cook, [2016](#)) propone que la regulación del proceso de inferencia depende de los elementos que regulan la primera fase del proceso, por ejemplo, la frecuencia de aparición de un concepto o la relación con otros conceptos. Esto quiere decir que estos factores que regulan a la fase de resonancia repercuten en las fases de instanciación y validación ya que estas trabajan con los eductos de la primera fase. Así mismo, el proceso se ve completado una vez se alcanza el umbral de coherencia, el cual está determinado por los estándares de coherencia de cada lector. Sin embargo, dentro del marco del RI-Val, una vez que se activa la información, su re-activación depende de la frecuencia de aparición, o la relación con otros conceptos ya sean del contexto o del conocimiento del mundo, y se elige una de estas dos fuentes de información para realizar las siguientes fases del proceso. Por otro lado, se ha encontrado que existe y es viable la interacción entre la información nueva y las fuentes de información del contexto y del conocimiento del mundo, así como entre el contexto y el conocimiento del mundo, de la cual se puede derivar nueva información que interactúe con la información nueva y así consecutivamente. Si la restricción se da únicamente por la fuerza de activación generada por la relación o repetición de la información, no se puede explicar cómo se delimita la derivación de la información dentro de la interacción, y como se restringe la interacción entre las distintas fuentes de información. Es decir, no está claro el mecanismo de restricción a menos

de que no exista relación entre los conceptos, e.g., si (a) activa información en la memoria a largo plazo (b) y (b) es llevada a la memoria de trabajo, (b) puede a su vez activar información en la memoria a largo plazo (c), esta información (c) está fuertemente relacionada a (b) pero no necesariamente relacionada con (a), sin embargo puede ser llevada a la memoria de trabajo por su relación con (b) y a su vez activar información nueva, ya que en el modelo no se describe cómo funcionan los mecanismos de relación y su interacción con el contexto, el aducto, y la memoria a largo plazo. Otro de los elementos que no se pueden explicar a partir del modelo es cómo se delimita el proceso de inferencia cuando la información que se recibe es incoherente o qué sucede si no existe una relación inmediata. Finalmente, el modelo deja de lado los objetivos de lectura y la función que estos pudiesen tener como guías o delimitantes en la generación de inferencias.

Dentro de la TR no se estipula un mecanismo de regulación *per se* sin embargo considero que la derivación de inferencias puede ser restringida en un primer momento por los principios cognitivo y comunicativo de relevancia. A partir del principio cognitivo se asegura que no se procesarán o se realizarán inferencias que tengan un costo procedimental alto y cuyos efectos contextuales sean bajos. En cuanto al principio comunicativo, la presunción de relevancia óptima limitaría la búsqueda de posibles interpretaciones pensadas por el emisor las cuales son revisadas por parte de la audiencia en orden de accesibilidad hasta encontrar la interpretación que satisfaga su expectativa de relevancia. Finalmente, el contexto juega un papel importante dentro de las restricciones del proceso de inferencia ya que guía a la audiencia en la resolución de cada sub-tarea del proceso de comprensión, la asignación de referentes y en la eliminación de ambigüedades (Clark, [2013](#); Sperber y Wilson, [1995](#)). Así mismo, Clark ([2013](#)) señala que la audiencia no trabaja con el concepto léxico, es decir, no trabaja con toda la información lingüística relacionada o expresada por dicho concepto sino que genera un ‘concepto *ad hoc*’ al contexto, lo cual podría representar una delimitación en el proceso de inferencia puesto que se ajustan las características del concepto y no se accede a toda la información vinculada a él, sino que únicamente se accede a la información relacionada al contexto. De esta forma,

la derivación de inferencias queda supeditada no sólo a los principios cognitivo y comunicativo de Relevancia, sino que se constriñe a partir del contexto y se limita a la satisfacción de la expectativa de relevancia del lector. Es decir, el proceso de interpretación inferencial es un proceso que puede ser descrito como heurístico, el cual es guiado por la relevancia y está limitado por el contexto.

---

#### 4.2. EL TEXTO COMO ESTIMULO OSTENSIVO

---

En el Capítulo 2 se abordó a la psicolingüística como una disciplina interesada en los procesos internos de la comprensión del lenguaje natural. Dentro de este campo de investigación se desarrolla, a partir de la idea de Chomsky de las estructuras profunda y superficial, la psicolingüística de la lectura, enfocada principalmente al procesamiento del lenguaje durante la lectura, como una forma de investigar la naturaleza de la comprensión del lenguaje (Hall et al., 2011). Dentro de las discusiones en la psicolingüística de la lectura, se encuentra la forma en que se procesa el lenguaje escrito y el lenguaje oral y se ha concluido que, si bien los sistemas sensoriales que los captan son de naturaleza distinta, las zonas cerebrales encargadas de procesar e integrar los estímulos son las mismas. Es decir, los estímulos visuales o sonoros son percibidos por distintos sistemas, pero deben ser integrados y procesados en el sistema central para generar las representaciones (Robeck y Wallace, 1990).

La integración de los sistemas sensoriales puede considerarse una secuencia de tres etapas: aducto, mediación u organización y educto, que tiene como paralelo la clase de neuronas en el cerebro: receptoras, conectoras y ejecutoras. El flujo de la actividad neuronal durante el procesamiento del lenguaje es complicado por la constante retroalimentación entre módulos. Las etapas o módulos del aducto y organización se superponen en las funciones del sistema reticular donde las señales del código son recibidas, seleccionadas e integradas a las representaciones del mundo almacenadas en la memoria, por lo que las interpretaciones del lector dependen de la integración del estímulo, el conocimiento del mundo en la memoria y su organización en el sistema central de representaciones. El proceso de organización involucra la interacción de billones de células



conectoras, las cuales convierten las señales sonoras en fonemas y a las señales lumínicas en patrones de palabras. Es decir, aprender a leer requiere la integración de representaciones visuales, espaciales y de figuras con componentes asociados al lenguaje (Robeck y Wallace, 1990).

Los sistemas de percepción reciben los estímulos del ambiente, estímulos que pueden ser de cualquier índole: quinestésicos, visuales, sonoros, olfativos. Un aumento o reducción en la cantidad de estímulos en cualquiera de los sistemas sensoriales alerta a una persona de un cambio en el ambiente. En la formación reticular existen neuronas que pueden ser estimuladas por distintas fuentes, es decir, desde distintos sistemas de percepción, dando oportunidad a que cada ‘oleada’ de nuevos estímulos llame la atención del individuo y éste la evalúe. El estímulo es de corta duración, pero aporta el impulso para un reajuste en la atención del individuo en nuevos e importantes elementos en el ambiente (Robeck y Wallace, 1990).

En el proceso de lectura cada elemento que modifica su fluidez funciona como un estímulo que redirige la atención del lector; palabras desconocidas, signos de puntuación, cambios tipográficos, etc. Parte de la formación del lector en el proceso de alfabetización consiste en poder reconocer estos elementos, como indicadores de una información específica, es decir como estímulos, para poder dotarlos de sentido e incorporarlos a la interpretación. Por ejemplo, para la atribución de ideas a partir de citas se requiere de la formación discursiva (Robeck y Wallace, 1990).

En la arquitectura teórica de la TR un estímulo ostensivo es un comportamiento que hace manifiesta la intención del emisor de hacer manifiesto algo, normalmente, un contenido complejo. Un supuesto es manifiesto para un sujeto cuando puede representarlo como verdadero o posiblemente verdadero en un momento dado (Sperber y Wilson, 1995), e.g., José quedó de reunirse con Pablo en la cafetería. Al entrar Pablo y hacer contacto visual con José este mira su reloj de pulsera y hace una mueca. El comportamiento ostensivo de José es perceptible para Pablo y este puede generarse una representación del supuesto que le es manifiesto *Llegas tarde*, el cual es susceptible a valores de verdad.

La medida de lo manifiesto es un gradiente, por lo que algo puede ser más manifiesto o evidente que otra cosa. Igualmente, la posibilidad de evidenciarse puede aplicar tanto a los hechos como a los presupuestos, para estos últimos es necesario que el ambiente cognitivo del individuo provea de evidencias suficiente para su adopción. Es decir, cuando un fenómeno es percibido, algunos supuestos en torno a él son más accesibles, más evidentes, que otros (Sperber y Wilson, 1995).

Un ambiente cognitivo es el conjunto de hechos que son manifiestos para un individuo en un momento específico. Igualmente, un ambiente o entorno cognitivo puede ser compartido por dos o más personas en cuyo caso es un ambiente cognitivo mutuo, esto es, el conjunto de hechos es manifiesto para ambos y en el cual este hecho también es manifiesto para ambos.

Con respecto de la vista, cada individuo está situado en un ambiente visual que puede ser caracterizado como el conjunto de fenómenos que le son visibles. Para que este ambiente cognitivo sea un ambiente compartido ambos individuos deben compartir el mismo espacio, tiempo y tener una capacidad visual similar.

Para Sperber y Wilson (1986/1995) el éxito de un estímulo ostensivo radica en que direcciona la atención del individuo guiándolo en la construcción de representaciones conceptuales. Otro elemento esencial de un estímulo ostensivo dentro del marco de la TR es que comunica la propia presunción de su relevancia óptima, es decir su propia garantía de que el conjunto de supuestos que el emisor desea hacer manifiestos es suficientemente relevante como para que merezca el esfuerzo de procesarlos y que el estímulo ostensivo es el más relevante que el emisor podría haber utilizado para comunicarlos. Entonces, para que podamos decir que algo es un estímulo ostensivo debe ser una conducta diseñada deliberadamente por un sujeto para atraer la atención del otro, modificando su ambiente cognitivo. Esta conducta es respaldada por la intención comunicativa e informativa y es por eso que comunica la presunción de su propia relevancia óptima.

Tanto Robeck y Wallace (1990) como Sperber y Wilson (1986/1995) parten del hecho de que los estímulos son percibidos por sistemas sensoriales o periféricos, para ser integrados y procesados

por el sistema central y así generar representaciones de distintos niveles y naturaleza. Igualmente mencionan que un aumento o reducción en la cantidad de estímulos, percibidos por cualquiera de los sistemas sensoriales, alerta a un individuo de un cambio en el ambiente provocando un reajuste en la atención hacia los nuevos estímulos los cuales serán evaluados en orden de ser procesados o no por el individuo. Si bien los autores se refieren esencialmente a temas distintos, los primeros a la lectura mientras que los segundos a la conversación, podemos percatarnos de que la función, el procesamiento y la percepción de los estímulos es igual en ambos casos, por lo que podemos intuir que el procesamiento de lenguaje y el sistema cognitivo del hombre opera de forma esencialmente similar al enfrentarse a discursos hablados o escritos.

Desde la perspectiva de la TR, para que un estímulo sea un estímulo ostensivo debe cumplir con el rasgo de que su producción esté respaldada por una intención informativa y una intención comunicativa del emisor. Como consecuencia de lo anterior, el estímulo ostensivo comunica la presunción de su propia relevancia óptima. Entonces, ¿puede un texto contemplarse como un estímulo ostensivo? En un principio sí. Un texto es un artefacto cultural diseñado por una persona no sólo para atraer la atención de su interlocutor, sino también para poder comunicarle un conjunto de ideas, en otras palabras, con la intención adicional de que este hecho resulte manifiesto para el lector. El texto está pensado para guiar la atención del lector en la construcción de representaciones conceptuales lo más parecidas posible a aquellas que componen la intención informativa del escritor.

En este sentido Smith (1985) afirma que, tanto para el escritor como para el lector, el significado es lo primero, está antes que las estructuras. Estas son sólo las portadoras de evidencia para que el lector recupere las intenciones comunicativas del escritor.

Un escritor procura comunicar la interpretación deseada construyendo el texto de tal suerte que brinde al lector las pistas necesarias para la construcción de representaciones mentales similares a las de él, es decir, el texto no sólo llama y guía la atención del lector, sino que al hacerlo hace manifiestas las intenciones tanto informativa como comunicativa del autor. Si bien es cierto que puede haber

fallas para identificar la interpretación que corresponde al sentido que el autor tiene en mente, lo cual también puede suceder en la conversación, estas pueden deberse a razones apegadas al conocimiento del mundo del lector y, por ende, a una elección no adecuada del contexto a partir del cual integra o contrasta la información. Las fallas también se pueden dar por falta de conocimiento del código, el cual, si no es compartido por ambos puede entorpecer el proceso de lectura y su comprensión. Aquí hay que hacer notar que una mala apropiación del código escrito por parte del lector puede aumentar significativamente el costo de procesamiento del texto y sobrecargar su memoria de trabajo y su capacidad de atención.

Es importante señalar que, como se desprende del modelo de Sperber y Wilson (1986/1995), el comunicador tiene la tarea de hacer hipótesis sobre la información en torno al código y al contexto a la que su audiencia tiene acceso y podrá utilizar en el proceso de comprensión.

En suma, un texto puede ser analizado como un estímulo ostensivo a partir del cual un individuo modifica el entorno cognitivo de otro con el fin de atraer su atención y guiarlo en la formación de representaciones mentales similares a las suyas, es decir, de modificar su entorno cognitivo, por lo cual carga y hace manifiestas las intenciones del comunicador, comunicando así la presunción de su propia relevancia óptima.

#### 4.3. LA LECTURA COMO ACTO DE COMUNICACIÓN-OSTENSIVA-INFERENCIAL

---

Al describir al texto como un estímulo ostensivo se abren las pautas para el análisis de la lectura como un acto de comunicación ostensivo-inferencial. Es decir, como un acto de comunicación en el cual, el emisor realiza un acto ostensivo mientras que el receptor interpreta a través de un proceso de inferencia, el cual comienza con la construcción de una hipótesis sobre el significado del emisor, basado en la búsqueda de relevancia óptima. A pesar de que, como se ha descrito hasta ahora, el procesamiento del lenguaje tanto oral como escrito se lleva a cabo por los mismos sistemas centrales, existen diferencias en cuanto a las situaciones comunicativas y, por ende, en elementos de la comunicación entre la conversación y la lectura.

Una de esas diferencias es lo que, dentro de las teorías de la comunicación, se denomina retroalimentación. Mientras que en la conversación se espera que este proceso sea instantáneo y de conocimiento mutuo, es decir que sea mutuamente manifiesto tanto para el receptor como para el emisor, la respuesta al estímulo ostensivo durante la lectura no es prototípicamente mutuamente evidente.

El fin último de la lectura, al igual que de la conversación es la comunicación de ideas, es decir, la modificación del esquema mental o el entorno cognitivo del receptor, al aceptar como cierto o probablemente cierto un conjunto de supuestos. Sin embargo, a diferencia de la conversación que se da *in situ*, el acto de lectura, principalmente el silencioso, es completado cuando la lectura es puesta en uso de alguna forma, lo cual normalmente es después del acto mismo de leer. Poner en práctica lo leído quiere decir comunicar, es decir, discutir, reportar lo leído, resumir, interpretar, etc. (Russell, 1951).

Phillips (1978) asegura que la lectura es un acto de comunicación, ya que se encuentra incrustado dentro de un marco social, en el cual se despliegan diversas situaciones y dentro de las cuales se pueden encontrar distintos formatos de comunicación escrita a los que se responde de diferentes formas. Por ejemplo, camino a la escuela nos podemos encontrar con un mapa. Al leerlo, nuestra respuesta será tomar una decisión y actuar en esa dirección, es decir, la respuesta al estímulo visual y escrito es la modificación de nuestro comportamiento o la reafirmación de una decisión previa. Al llegar a la escuela tal vez tengamos que llevar a cabo un proceso más complejo en el que discutiremos información recabada a través de la lectura, o la expondremos a otros. Entonces, desde la perspectiva de Phillips (1978) las respuestas que hacen de la lectura un acto comunicativo pueden estar incrustadas en respuestas de tipo lingüístico o en respuestas no verbales y más bien, conductuales.

Por su parte, Smith (1985) asegura que la lectura trae consigo su propia retroalimentación, ya que durante la misma se realizan predicciones sobre lo que se va a leer, predicciones que son puestas a prueba y reafirmadas o corregidas conforme la lectura avanza.

Parte de los elementos más complejos al pensar en la lectura como un proceso de comunicación ostensivo-inferencial son los elementos tiempo-espacio. Anteriormente, vimos que para que un estímulo ostensivo hiciera mutuamente manifiesta la intención del comunicador, el emisor y el receptor debían tener un entorno cognitivo mutuo<sup>9</sup>, en el mismo tiempo y que tendrían habilidades cognitivas similares. Sin embargo, durante la lectura no se encuentran el emisor o autor y el receptor o lector, en el mismo espacio-tiempo; incluso hay ocasiones donde la brecha entre ambos es muy grande.

La TR (Sperber y Wilson, 1995) postula que el comunicador emite el estímulo ostensivo, con una intención comunicativa e informativa, es decir con una interpretación previsualizada y con la intención de que esa interpretación sea ‘descubierta’. Por su parte Smith (1985) sugiere que la construcción del texto comienza con el significado, esto quiere decir que el escritor contempla una interpretación que desea comunicar y a partir de esto construye el texto. En este sentido, Sperber y Wilson (1986/1995) argumentan que el comunicador construirá el estímulo ostensivo previendo la información que su receptor tendrá accesible tanto del contexto como del código y lo guiará en el proceso de interpretación. No habría una razón para pensar que la construcción de un texto no sigue las mismas premisas, es decir, el escritor al ser consciente de que existirá una distancia espacio-temporal entre él y su interlocutor procurará construir un texto con todos los elementos necesarios para guiar a su interlocutor tanto en la construcción del contexto como en el proceso de interpretación. En cuanto a las habilidades cognitivas, las cuales deben ser similares, en condiciones normales se

---

<sup>9</sup> Un entorno cognitivo mutuo contiene todos los supuestos que son mutuamente manifiestos para un grupo de sujetos, para los cuales este hecho es también mutuamente manifiesto.

mantiene este requisito pues es necesario que tanto el lector como el escritor compartan la habilidad de la lectura, así como el conocimiento del código o lenguaje que se utiliza, es decir contar con el entrenamiento y conocimiento previo que les permita decodificar los estímulos visuales en patrones de palabras para procesarlas como aductos lingüísticos.

Entonces, el proceso de comprensión de la lectura, a partir del presupuesto de ser un acto comunicativo, comenzaría con la construcción de una hipótesis en torno a las intenciones del emisor, en este sentido cabría señalar una posible problemática: la naturaleza de la situación de lectura, con esto me refiero a las situaciones descritas por Phillips (1978) y del cómo es que un individuo se acerca o llega a un texto. Esto puede ser potencialmente problemático, ya que puede suponer la intersección ‘de otro emisor’ es decir, si nos encontramos en un ambiente escolar en el que nos acercamos a un texto a partir de un profesor, éste puede querer que nos formulemos alguna hipótesis específica. Entonces la hipótesis que nos generemos será en torno a él: qué es lo que se espera que yo tome como importante. Considero que esto es potencialmente problemático ya que, si no hay una guía en cuanto a lo que espera el profesor, la comprensión puede darse en un camino no previsto por él, entonces la falla no es del lector y su comprensión, sino de la elección de una hipótesis afín a la que el profesor tiene en mente. En el marco de la TR la interpretación de un enunciado se da buscando la interpretación óptimamente relevante, y la sofisticación de esta presunción de relevancia óptima varía de acuerdo con la estrategia que utiliza el receptor y la cual depende del grado de confianza que el receptor tiene en el emisor. Una de las consecuencias de la sofisticación de la presunción de relevancia óptima es la complejidad de las metarrepresentaciones que el receptor debe construir y retener. De esta forma la búsqueda de la interpretación se ve guiada por estructuras como:

(33) a) El emisor quiere  
b) Que yo crea  
Que ‘p’

(34) a) El emisor quiere  
b) Que yo sepa  
c) Que él quiere  
d) Que yo crea  
Que ‘p’

Sin embargo, al formularse una hipótesis en torno a lo que sería óptimamente relevante para el profesor y no para él, el lector debe crear una estructura como:

- (35)      a) Yo creo  
             b) Que el profesor quiere  
                   c) Que yo crea  
                           d) Que él cree  
                                   Que esto es lo importante del texto.

Lo cual implica una construcción de metarrepresentaciones de cuarto orden, algo que puede ser muy complejo si el lector aún está en las etapas formativas.

Las tres estrategias de interpretación propuestas por Sperber (1994) son; el optimismo ingenuo, el optimismo cauto y la comprensión sofisticada (ver sección. 3.2.4). Cada una de estas estrategias exige al intérprete la formación y retención de metarrepresentaciones de distintos niveles y por lo tanto de un grado distinto en la sofisticación de la presunción de relevancia óptima.

La creación de metarrepresentaciones incluye procesos y habilidades cognitivas como el representarse la mente de otras personas, por ejemplo, entender que otra persona está experimentando placer, o miedo. Al igual que ser capaz de recrear mentalmente eventos físicos, participar en juegos de roles o crear o entender la ficción (MacMahon, 2014). Normalmente los niños utilizan la estrategia ingenua de interpretación, comúnmente creen que sabes lo que están pensando cuando te hablan y viceversa que tú hablas acerca de lo que ellos están pensando en ese momento, es decir, asumen que la primera interpretación que justifique el esfuerzo de procesamiento es la interpretación pretendida. Igualmente, les es muy difícil concebir que alguien puede estar mintiendo o por ejemplo pueden creer que las historias en todos los libros sucedieron en verdad. El proceso de inferencia consiste en seguir de forma acrítica las ideas sugeridas por el sentido lingüístico del enunciado. La conclusión de este proceso es una metarrepresentación de 2<sup>do</sup> orden de la atribución de la metarrepresentación de 1<sup>er</sup> orden de la intención del emisor. Sin embargo, esta atribución de intenciones no es explotada y no se usa como premisa.



La estrategia de optimismo cauto es comúnmente utilizada por los adultos en las conversaciones cotidianas y con interlocutores a los que tienen suficiente confianza, se asume a un emisor benevolente pero no necesariamente competente, es decir, se asume que el emisor puede fallar al construir un estímulo relevante, ya sea por el desconocimiento de lo que en realidad es relevante para su interlocutor o porque falla en hacer que la interpretación pretendida sea la más accesible. Es un caso especial de atribución de intenciones, en la que el receptor atribuye al emisor una interpretación que éste creyó sería relevante y de fácil acceso para él pero que no necesariamente es la más relevante o accesible. Por ejemplo, supongamos que un estudiante se acerca a un texto que pretende explicar los movimientos de la tierra, y al finalizar el texto le dice a un compañero; si entendí la diferencia y funciones de los movimientos de la tierra, pero creo que podrían haberlo explicado mejor con otro tipo de ejemplos. En esta estrategia las conclusiones del proceso de inferencia pueden fungir como premisas para un proceso subsecuente, como en el caso de las inferencias pragmáticas.

En las estrategias de optimismo ingenuo y optimismo cauto, en la presunción de relevancia óptima se da por sentado a un emisor benevolente. Ahora bien, no siempre se tiene ese grado de confianza en el emisor, pero podría valer la pena procesar la información que este emisor proporciona, utilizando una estrategia más compleja y que permita un proceso crítico. La estrategia sofisticada asume a un emisor que sólo aparenta ser benevolente y competente. Entonces el receptor sigue el camino que le exija menor esfuerzo y se detiene en la primera interpretación que el emisor puede haber pensado le parecería la más relevante a su interlocutor. Lo más sobresaliente de esta estrategia es que el proceso de interpretación es exitoso aun cuando la intención informativa no es satisfecha, es decir, aun cuando el receptor no acepta como verdadera la interpretación pretendida (Sperber, 1994). De esta forma el sistema cognitivo está equipado para lidiar con problemas específicos concernientes a la aceptación o rechazo de una afirmación en la comunicación y para evaluar la confiabilidad de un emisor.

El concepto de metarrepresentaciones y las estrategias interpretativas pueden ser suficientes para explicar el continuo de los niveles de lectura literal o textual, inferencial y evaluativo que se estudian en el campo de la comprensión de lectura. Basabara et al. (2013) sostienen que en el nivel textual el lector recupera el significado literal de texto, mientras que en el inferencial el lector realiza una interpretación del significado del autor a través de la conexión de la información implícita y de la relación entre eventos o ideas del texto y no es hasta el nivel evaluativo que se relaciona la información del texto con experiencias o conocimientos previos. Sin embargo, desde la TR se puede proponer una perspectiva distinta, en donde la diferencia entre estos niveles de lectura radica en el grado de sofisticación de la relevancia óptima del lector. En todos estos niveles, en realidad, el proceso de comprensión es inferencial e influyen las experiencias y conocimientos previos del lector. Por ejemplo, en el nivel ingenuo el lector construye la relevancia óptima a partir de lo que él considera relevante y atribuye este conocimiento a su interlocutor.

Lo que diferenciaría al nivel textual del inferencial sería, lo que dentro de TR diferencia a la estrategia ingenua de la cauta. La utilización de las conclusiones del proceso de inferencia como premisas en un proceso subsecuente, es decir la explotación de la estructura lógica derivada del enunciado y la búsqueda de la interpretación que el emisor creyó sería relevante. Finalmente, a través de la estrategia sofisticada al no asumir la benevolencia ni competencia del emisor se evalúa su confiabilidad y las razones o argumentos de su aserción, así mismo esta estrategia es utilizada cuando el lector se encuentra con elementos que se contradicen y debe evaluar las repercusiones de aceptar una u otra aseveración. Cada una de estas estrategias va acompañada de una habilidad de formarse y retener metarrepresentaciones de distintos grados.

Para evaluar esta posibilidad en la explicación de los niveles de lectura se podría realizar un proceso experimental en el que se evalúe la comprensión de lectura, pero modificando la confianza del lector en la fuente de su lectura. Con esto se esperaría que el lector que tenga una confianza establecida aborde el texto con una estrategia ingenua o cauta. Mientras que un lector que tenga menor

confianza hacia la fuente del texto lo abordará como una estrategia sofisticada lo cual resultaría en una lectura más crítica (Tabla 2).

**Tabla 2. Alternativa para evaluar si las estrategias de interpretación pueden explicar los niveles de lectura**

<b>A. Modificando la confianza en el emisor</b>			
Preliminar se debe evaluar la confianza del lector en ciertas publicaciones o personajes			
<b>Grupo Control</b>		<b>Grupos experimentales</b>	
Fuente confiable		Se modifica la confianza en el emisor *	
Se presenta un texto explicativo sobre algún tema de interés y algo controversial (e.g. sobre la coexistencia de los homínidos).		Se presenta el mismo texto *A través de una descalificación, e.g., esta revista ha tenido diversas demandas por publicar información falsa	Se presenta el mismo texto * Presentando una fuente no muy confiable en el tema
Evaluación de la comprensión de lectura			
<b>B. Modificando la confianza del emisor y manipulando un texto</b>			
<b>Grupo control</b>		<b>Grupos experimentales</b>	
Fuente confiable		Fuente descalificada	Fuente alternativa
Se presenta un texto explicativo sobre algún tema de interés y no controversial (e.g., la primera aguja de la humanidad). *Se modifica de tal suerte que haya algunas contradicciones o inconsistencias		Se presenta el mismo texto con las mismas modificaciones	Se presenta el mismo texto con las mismas modificaciones
Evaluación de la comprensión de lectura			
Esta evaluación debe incluir si se percibieron las inconsistencias o contradicciones en el texto			
<b>C. Otorgando textos de una postura distinta a la del lector</b>			
Preliminar se debe evaluar las posturas de los sujetos, frente a un tema controversial (e.g., la penalización del aborto) para incorporarlos en los respectivos grupos			
<b>Opción 1</b>		<b>Opción 2</b>	
Se les da un texto argumentativo con una postura diferente a la del lector sin que lo sepan explícitamente		Se les da un texto o estudio que este en concordancia con su postura, pero se les pide que imaginen que en realidad tiene la conclusión opuesta, es decir su conclusión es contraria a la postura del lector	
<b>Grupo A (a favor)</b>	<b>Grupo B (en contra)</b>	<b>Grupo A</b>	<b>Grupo B</b>
Texto en contra	Texto a favor	Texto a favor	Texto en contra
Evaluación de la comprensión de lectura			

La lectura como un proceso es tanto lingüístico y cognitivo como comunicativo, en el que están involucrados el emisor y el receptor, a través del cual se busca la creación y/o manipulación de representaciones conceptuales en el interlocutor, lo más afines posibles a aquellas del emisor, y sobre

las cuales hay respuestas por parte del lector ya sea dentro de una situación social-comunicativa o a través de respuestas no verbales en donde se experimenten modificaciones en el entorno cognitivo del lector. Al respecto, Smith (1985) sugería que el lector construye una teoría sobre la cual explica los fenómenos del mundo y a partir de la cual genera las hipótesis que pondrá a prueba en cada una de las situaciones a las que se enfrente, lo que es una base del aprendizaje. Por su parte Rusell (1951) asegura que la lectura no sólo es la absorción de ideas sino que al contemplarla como un proceso comunicativo deriva diferentes tipos de inferencias, y que parte de este proceso comunicativo es la generación de ideas sobre la lectura y la construcción de propósitos, esto a partir de la confrontación del individuo con nuevas experiencias que le permitan enriquecer el conocimiento del mundo con el fin de poder hallar una relación con el texto. Phillips (1978) también sostiene que la predicción y la ‘adivinación’ del contexto juegan un papel importante en la lectura comunicativa.

Podemos observar ciertas similitudes entre las ideas propuestas por Smith (1985), Rusell (1951) y Phillips (1978) con las propuestas de la TR en cuanto al papel del contexto, el proceso de construcción de hipótesis o la creación de predicciones, todas afines con la comunicación ostensivo-inferencial, así como al proceso de comprensión heurístico. Para la TR un individuo tiene una representación del mundo, la cual es un sistema de representaciones albergadas con distintos niveles de certidumbre o “fuerza”, las cuales son modificadas con sus experiencias, es decir, cuando el individuo se enfrenta a nuevas evidencias que interactúan con los presupuestos ya almacenados, así como con el contexto. Esta interacción deviene en un proceso de inferencia, a partir del cual se generan los efectos contextuales, (ver sección 3.2.3.2.), efectos que también se dan al presentarse evidencias lingüísticas en un formato visual o táctil, es decir información nueva a partir de un texto. De esta forma, el acto de lectura es un acto que activa el proceso de inferencia en el lector, e inicia con la formulación de una hipótesis, con diversos niveles de sofisticación acerca de las intenciones comunicativa e informativa del escritor.

En suma, la lectura como un acto de comunicación ostensivo-inferencial es posible a partir de la percepción del texto como un estímulo ostensivo, en otros términos, es pensado de forma deliberada para alterar el ambiente cognitivo de su interlocutor, para llamar su atención y guiarlo en la creación o modificación de representaciones, con el fin de que estas se acerquen a aquéllas pensadas por el emisor. Estas modificaciones se dan a través de un proceso de inferencia que comienza con la creación de una hipótesis sobre las intenciones del comunicador y culmina con la re-estructuración del sistema de representaciones del lector, a través de los efectos contextuales derivados al procesar el contenido del texto en un contexto dado. De esta forma, la interpretación o comprensión del acto ostensivo, en este caso el texto, es un proceso que también debe regirse por los principios de relevancia.

#### 4.4. LA COMPRESIÓN DE LECTURA COMO UN PROCESO DE COMPRESIÓN HEURÍSTICO GUIADO POR LA BÚSQUEDA DE RELEVANCIA

---

Un proceso heurístico es un proceso cognitivo eficiente, normalmente asociado a la resolución de problemas o a la búsqueda de un objetivo, el cual se realiza de forma fragmentada, fugaz, práctica y tentativa, es decir es un proceso que ignora cierta información u opera con información limitada para ser capaz de tomar decisiones rápidas y lo más apropiadas posible a la situación, permitiéndole ahorrar esfuerzo (Gigerenzer et al., [2011](#); Raab y Gigerenzer, [2004](#)). Por ejemplo, un jugador de ajedrez no contempla todas las jugadas o movimientos que conoce, sino que genera las opciones válidas para la posición de sus piezas y las de su oponente, se detiene y utiliza la primera opción que puede ser empleada para dejarlo en una posición mejor o evitar una inadecuada (Raab y Gigerenzer, [2004](#)). Los principios heurísticos reducen a operaciones de juicio las complejas tareas de evaluar probabilidades y de predecir, las cuales normalmente suelen ser muy útiles pero que pueden llevar a errores (Tversky y Kahneman, [1974](#)), por ejemplo podría ser infructífero evaluar la parábola de una pelota con el objetivo de atraparla, pues se deben tomar en cuenta muchas variables que probablemente no conocemos como la velocidad, la fuerza inicial, o la resistencia del viento, para poder predecir en dónde caerá la pelota y así colocarse en ese sitio. En vez de esto, una persona

observa la pelota, camina hacia ella y modifica ya sea su velocidad o dirección de acuerdo con su ángulo visual (Raab y Gigerenzer, 2004).

Existen dos visiones sobre cómo y por qué funciona el procesamiento heurístico; la corriente basada en la relación precisión-esfuerzo postula que se sacrifica la precisión para poder hacer un esfuerzo menor, es decir, la recopilación, procesamiento y almacenamiento de información tiene un costo en tiempo y esfuerzo por lo que la mente depende de la heurística aun cuando es menos exacta que otras estrategias que usan más información y más procesos. Esta visión es puesta en duda bajo el desarrollo de la perspectiva menos-es-más, bajo la cual la heurística puede alcanzar altos grados de precisión si explota, exitosamente, las habilidades mentales y las estructuras ambientales. Incluso se contraponen a la visión anterior al afirmar que el uso de más información y más procesos pueden llegar a mermar la precisión del resultado general. Por ejemplo, el uso de la heurística de reconocimiento, al enfrentarse a la pregunta ¿Qué ciudad de Estados Unidos de Norte América tiene mayor población: San Diego o San Antonio? Casi dos tercios de los estudiantes evaluados de la universidad de Chicago acertaron, sin embargo, cuando se les preguntó a un grupo de alemanes el 100% dijo la respuesta correcta: San Diego. Al reconocer el nombre de una de las ciudades los alemanes infirieron que la ciudad de la que reconocían su nombre tenía mayor población. Sin embargo, los estudiantes de la universidad de Chicago reconocían el nombre de las dos ciudades al tener mayor conocimiento, por lo que no podían usar esta heurística (Gigerenzer et al., 2011; Raab y Gigerenzer, 2004). Así, las heurísticas responden a características de la situación en la que se encuentra el individuo, en las que casi siempre se deben tomar decisiones a partir de un conocimiento limitado o en un determinado tiempo.

Dentro de la arquitectura teórica de la TR el proceso de comprensión es heurístico, está guiado por la búsqueda de relevancia óptima y se encuentra delimitado por dos principios: 1. Seguir el camino que te exija menor esfuerzo al construir una interpretación del enunciado, poniendo a prueba

las interpretaciones en orden de accesibilidad, y 2. Detenerse cuando las expectativas de relevancia hayan sido satisfechas. Bajo esta perspectiva el mecanismo de comprensión heurístico computa las hipótesis necesarias de forma instantánea<sup>10</sup>.

Simon (como se cita en Gigerenzer et al., [2011](#)) propuso que las personas buscan primordialmente satisfacer antes que maximizar. Maximización significa optimización, esto es el proceso de encontrar la mejor solución a un problema; mientras que satisfacer significa encontrar una solución que sea suficientemente buena. Estas nociones de heurísticas se corresponden a la forma en que la TR postula que funciona el sistema cognitivo en general, buscando la maximización de relevancia, y en particular como operamos en la comunicación, buscando relevancia óptima hasta alcanzar nuestra expectativa de relevancia. Mientras que la TR postula que el ser humano usa ambas formas heurísticas, pero cada una responde a un objetivo distinto, Simon sugiere que en general el ser humano busca satisfacer antes que maximizar por lo que recae principalmente en la heurística para poder seleccionar una buena alternativa dentro de una serie de opciones encontradas secuencialmente, una persona establece un nivel de expectativa, elige la primera opción que la satisfaga y entonces termina su búsqueda (Gigerenzer et al., [2011](#)).

Desde la perspectiva de la TR, el sistema cognitivo del ser humano ha evolucionado de tal forma que busca mejorar el conocimiento del mundo lo más posible con los recursos disponibles. Esta afirmación deriva en el principio cognitivo de relevancia: la cognición humana se orienta hacia la maximización de la relevancia, entendiendo relevancia como la relación entre las ganancias cognitivas y el esfuerzo de procesamiento necesario para alcanzar estas ganancias. Si vinculamos esta idea con lo propuesto por Simon (citado por Gigerenzer et al., [2011](#)), no es contradictorio pues el sistema cognitivo buscará la optimización de sus recursos para mejorar su representación del mundo, en otras palabras, la cognición está orientada a encontrar la mejor solución a sus necesidades dados los recursos disponibles.

---

<sup>10</sup> Cfr. Heurística de Relevancia en Platas G. A., Castro M.J., y Reyes, M.V., ([2016](#))

A partir del principio cognitivo de relevancia se deriva el principio comunicativo de relevancia: todo estímulo ostensivo comunica la presunción de su propia relevancia óptima. Bajo este principio, el individuo, en un proceso comunicativo, no busca la maximización de relevancia sino que atribuye interpretaciones que permitan la modificación o creación de representaciones conceptuales al menor esfuerzo o costo procedimental, es decir atribuye interpretaciones óptimamente relevantes al estímulo pensado por el emisor (Clark, [2013](#); Sperber y Wilson, [1995](#); Wilson y Sperber, [2006](#)).

Visto desde otra perspectiva, el receptor se crea una expectativa de lo que obtendrá al procesar el estímulo ostensivo. Se puede entonces vincular esto con lo dicho por Simon (citado por Gigerenzer et al., [2011](#)), ya que el sistema cognitivo busca la maximización de la relevancia, pero en la comunicación se opera más bien buscando satisfacer en el sentido propuesto por Simon; esto es, encontrar una solución que sea suficientemente buena, u óptimamente relevante. Esto sería una interpretación que satisfaga las expectativas de relevancia óptima del receptor, idea que también concuerda con lo estipulado por Smith ([1985](#)).

Al ser el texto un estímulo ostensivo a través del cual el comunicador busca hacer evidentes sus intenciones comunicativa e informativa, y el cual a su vez comunica su propia presunción de relevancia óptima, el lector abordará el texto atribuyendo al escritor interpretaciones óptimamente relevantes, construyendo una hipótesis sobre los contenidos que el escritor pretende comunicar a través del texto, y basadas en la evidencia lingüística que el mismo ofrece, por lo que el proceso de comprensión de lectura queda supeditado a los principios cognitivo y comunicativo de relevancia y se encuentra delimitado por dos principios del proceso heurístico propuesto por la TR: 1. Seguir el camino que te exija menor esfuerzo al construir una interpretación del enunciado, poniendo a prueba las interpretaciones en orden de accesibilidad, y 2. Detenerse cuando las expectativas de relevancia óptima hayan sido satisfechas.

Smith ([1985](#)) sostiene que un enunciado no puede significar cualquier cosa ya que en la mayoría de los **casos sólo se pretende una interpretación**, cosa que también plantea la teoría de la relevancia al afirmar que una intención es un estado psicológico cuyo contenido debe estar mentalmente



representado, es decir, el emisor debe tener en mente una representación del supuesto o conjunto de supuestos que quiere hacer manifiestos o más manifiestos al receptor (Sperber y Wilson, [1995](#): 58).

Para dar respuesta a cómo es que el receptor llega a la significación, Smith ([1985](#)) propone que el significado es lo primero que está, tanto en la construcción como en la interpretación. En otras palabras, el intérprete tiene expectativas de lo que se va a tratar, del sentido, y descarta alternativas poco probables. Es por esto, que para Smith es muy importante el conocimiento del mundo en el proceso de comprensión, ya que si hay poco conocimiento sobre lo que se habla y no se pueden realizar predicciones no sería posible comprender. Es interesante apreciar el paralelo que existe entre esta observación y la caracterización de la relevancia: si una información no puede interactuar con un contexto, no se podrán derivar efectos cognitivos a partir de su procesamiento, y por lo tanto no será relevante.

Asimismo, Smith sostiene que la comprensión del lenguaje no requiere de una ‘habilidad’ específica sino que más bien se basa en una habilidad general. Igualmente, postula que la predicción, es la base para la comprensión, no es una habilidad nueva y artificial que deba ser aprendida, más bien, desde su perspectiva, es la forma en la que dotamos de sentido al mundo. Para Smith ([1985](#)) el conocimiento del mundo es un sistema intrincado y organizado, en forma de teoría la cual se basa en las percepciones del mundo y es la base de todo aprendizaje; este es la construcción, modificación y reelaboración de esa teoría. Así, las predicciones que realiza el lector al momento de interpretar surgen de esa teoría, siendo predicciones específicas a la situación en la que se encuentra. Advirtamos la semejanza con la tendencia a seleccionar de entre todos los estímulos disponibles en el entorno y los datos de la memoria aquellos que *parecen* potencialmente relevantes. Bajo esta visión, predecir es hipotetizar, realizar preguntas, mientras que comprender es dar respuesta a esas preguntas evaluando la hipótesis a través de la experimentación.

Smith (1985) no conceptualiza de forma directa al proceso de comprensión de lectura como un proceso heurístico, sin embargo, su bosquejo de los elementos que se presentan a continuación, muestran una fuerte afinidad a los procesos heurísticos propuestos por la TR:

1. Los elementos relacionados en el proceso de comprensión: las expectativas del lector, las predicciones y las evaluaciones
2. El proceso de comprensión en sí mismo: la generación de una teoría a partir del conocimiento del mundo, la generación de hipótesis a partir de esta teoría y la evaluación de la hipótesis a partir de la nueva información recabada en la lectura con aquella guardada en la memoria, y
3. Las razones por las que el proceso de comprensión de lectura funciona a través de predicciones: la generación de predicciones es una habilidad cognitiva general (¿tal vez lo que hoy llamamos búsqueda de relevancia?), la necesidad del sistema de ignorar cierta información para evitar la saturación durante el procesamiento de esta y el hecho de que estereotípicamente sólo se pretende y se persigue una interpretación posible.

Esta similitud entre los elementos bosquejados por Smith y la TR son los que permitirían la vinculación y por ende la aplicación de la TR al estudio empírico de la comprensión de lectura. Al vislumbrar al proceso de comprensión de lectura y a las inferencias llevadas a cabo durante la misma, como un proceso de comprensión heurístico se puede ampliar la capacidad explicativa de los fenómenos relacionados a la inferencia en el campo de la comprensión de lectura, lo cual se ejemplifica en el siguiente apartado.

Por otro lado, el proceso de comprensión heurístico guiado por la relevancia concuerda e integra a la inferencia abductiva como una inferencia no-demostrativa que da pie a la generación de hipótesis, la cual engloba a las inferencias deductivas e inductivas, quiero decir que concuerda debido a que Sperber y Wilson (1986/1995) sugieren un proceso general de inferencia no-demostrativa el cual permite procesos internos deductivos e inductivos. Esta forma de comprensión da pautas y puede

explicar por qué puede haber errores. Y, por último, sugiero que el proceso de comprensión heurístico guiado por la búsqueda de relevancia explica cómo se procede en el camino de la comprensión de un estímulo ostensivo dentro de un proceso de comunicación, así como hasta dónde seguir, es decir, cuándo detener la derivación de efectos contextuales, para la generación de la interpretación que explique al estímulo ostensivo dado por el emisor. En suma, aunque Smith caracterizó el proceso de lectura desde una perspectiva psicolingüística, la teoría de la relevancia puede dar explicaciones para las intuiciones que él y otros autores han postulado, y en ocasiones, desarrollado.

#### 4.5. APLICACIÓN DE LOS PRESUPUESTOS TEÓRICOS

---

Como se revisó en el [Capítulo 2](#), existen ciertos vacíos teóricos en la investigación en torno a la inferencia en el campo de estudio de la comprensión de lectura, específicamente en cuanto a la conceptualización sistemática de la inferencia, la representación psicológica de la información involucrada en el proceso de inferencia, la noción del contexto y sus efectos, el papel del conocimiento del mundo del lector, y en cuanto al mecanismo de regulación en la derivación de inferencias. En los apartados anteriores retomé algunos de los vacíos teóricos del estudio de la inferencia mencionados en el [Capítulo 2](#) y expuse de qué manera pueden ser resueltos a través de la arquitectura teórica de la relevancia. A continuación, me centraré en cómo esta extrapolación de la TR puede explicar algunos fenómenos estudiados en la literatura especializada en la inferencia durante la lectura, aplicando los presupuestos teóricos antes descritos a la interpretación de los resultados de una investigación, haciendo hincapié en los elementos que no se explican en el artículo al que me referiré.

---

#### 4.5.1. EL ROL DE LA RELEVANCIA EN LA ACTIVACIÓN DE INFERENCIAS PREDICTIVAS

---

En el artículo ‘El rol de la relevancia<sup>11</sup> en la activación e instanciación de inferencias predictivas’, Cook, Lassonde, Splinter, Guéraud, Stiegler-Balfour y O'Brien (2014) **buscan determinar si la activación, e instanciación (codificación) de las inferencias predictivas, al esquema del texto están influenciadas por contenido irrelevante presentado de forma explícita en el texto durante la lectura.** Por lo que realizaron tres experimentos. Los primeros dos estaban enfocados a explorar si las inferencias predictivas eran activadas a partir de información irrelevante o falsa. El tercer experimento estaba enfocado en explorar si las inferencias predictivas inadecuadas, es decir inferencias activadas a partir de información irrelevante, fueron instanciadas a la representación del texto en la memoria a largo plazo.

Cook et al. (2014) esperaban que la inferencia predictiva fuera instanciada en la memoria en condiciones consistentes (a partir de información relevante) y se viera reflejada en los tiempos de lectura de un enunciado o concepto crítico, el cual debía ser más rápido cuando le antecede el aducto evocativo del concepto crítico o enunciado disparador que cuando le antecede el aducto neutro. Por otro lado, esperaban que la inferencia predictiva ‘inadecuada’, es decir la que se activa a partir de condiciones inconsistentes (a partir de información irrelevante), no fuera instanciada a la representación del texto en la memoria a largo plazo, lo cual se reflejaría en los tiempos de lectura del enunciado crítico que serían los mismos con el antecedente neutro que con el antecedente detonante.

---

##### 4.5.1.1. EXPERIMENTO 1 Y 2

---

Los experimentos 1 y 2 dos estaban enfocados a explorar si las inferencias predictivas eran activadas a partir de información irrelevante o falsa presentada explícitamente. Para ello crearon una serie de textos, con cuatro secciones principales; introducción, elaboración del personaje (contexto), texto de relleno, y un enunciado que funciona como aducto. A partir de estos textos buscan evaluar

---

<sup>11</sup> El concepto de relevancia utilizado en este artículo está vinculado a la vigencia o actualidad de la información.

la velocidad en que se lee un concepto que represente a una inferencia predictiva predeterminada o concepto crítico. Esto es, cada contexto en conjunto con alguno de los aductos facilitaría o no la realización de una inferencia, la realización de la inferencia se vería reflejada en los tiempos de lectura del concepto crítico (Tabla 3).

**Tabla 3. Ejemplo de un texto y su estructura en los experimentos 1 y 2**

Concepto crítico ‘vertió’		
Introducción y establecimiento del tema		
Carol es mamá soltera, tiene dos niños pequeños. Debe laborar en dos trabajos para poder cubrir todos los gastos de su familia. Es maestra de tiempo completo y como trabajo de medio tiempo es mesera. Le molesta mucho no tener tiempo libre.		
Elaboración del personaje		
Contexto consistente	Contexto inconsistente	
	Irrelevante (experimento 1)	Falso (experimento 2)
Carol era conocida por su mal temperamento y su tendencia a actuar sin pensar. Nunca había pensado en las consecuencias de sus actos, por lo que a menudo sufría repercusiones negativas. No permite que las persona pasen por encima de ella. De hecho, recientemente había recibido una multa por ira automovilística. Decidió que nunca soportaría a alguien que no fuera amable con ella.	Carol <i>solía ser</i> conocida por su mal genio y su tendencia a actuar sin pensar. Nunca <i>había</i> pensado en las consecuencias de sus acciones, por lo que a menudo sufrió repercusiones negativas. <i>En el pasado</i> se negó a dejar que la gente caminara sobre ella. De hecho, había recibido una multa por ira en el camino. <i>Ahora</i> , ella soporta a cualquiera, incluso cuando no son amables con ella.	Aunque <i>no era cierto</i> , el ex marido de Carol afirmó que Carol era de mal genio y tendía a actuar sin pensar. <i>Él mintió</i> al decir que Carol nunca consideró las consecuencias de sus acciones y que a menudo sufrió repercusiones negativas. Incluso <i>inventó</i> una historia sobre que Carol recibió un boleto por ira en la carretera. Afirmó que Carol se negó a dejar que la gente caminara sobre ella, por lo que nunca toleró a nadie.
Texto de relleno		
En el restaurante una noche, Carol tuvo un comensal extremadamente grosero. Él se quejó de que su espagueti estaba frío y le gritó a Carol que era su culpa.		
Aducto		
<b>Neutro:</b> “Carol miró fijamente al plato”		
<b>Disparador:</b> ‘Carol levantó el plato de espagueti sobre la cabeza del comensal’.		

**Nota:** Información tomada de Cook et al. (2014)

Cook et al. modifican los contextos al presentar información que es consistente con el concepto crítico o información inconsistente, a partir de lo que esperan un tiempo de lectura del concepto crítico distinto entre dichas situaciones. Así mismo, manipulan el papel del aducto generando instrumentos que contienen un aducto neutro y otros con un aducto evocativo del concepto crítico o disparador. Al respecto esperan que, en situaciones consistentes, el tiempo de lectura sea menor cuando antecede a la lectura del concepto crítico, el aducto evocativo que cuando antecede el aducto neutro. En las situaciones de contexto inconsistente esperan que el tiempo de lectura sea el mismo para cada tipo de aducto.

Se generaron cuatro conjuntos de materiales, cada conjunto contenía 5 textos en los que estaban incluidos cada una de las cuatro condiciones:

1. Contexto consistente- aducto neutro
2. Contexto consistente- aducto disparador
3. Contexto inconsistente - aducto neutro
4. Contexto inconsistente - aducto disparador

El proceso experimental se llevó a cabo con 88 sujetos de los cuales 48 participaron en el experimento 1 (contexto inconsistente irrelevante) y 40 participaron en el experimento 2 (contexto inconsistente falso). Los instrumentos estaban constituidos en tres tiempos: en el primero el sujeto lee el texto descrito anteriormente, durante el segundo momento se le presenta un concepto crítico que debe leer en voz alta, y al que se le medirá el tiempo de lectura y finalmente una pregunta de comprensión, e.g. *¿Carol trabajaba tiempo completo como maestra?*

#### PROCEDIMIENTO

Los instrumentos se aplicaron individualmente en una sección de 45 min aproximadamente. Todos los materiales fueron presentados en un monitor en el que cada participante colocaba su dedo índice derecho en una tecla con la palabra 'sí' y el índice izquierdo en una con la palabra 'no'. Cuando

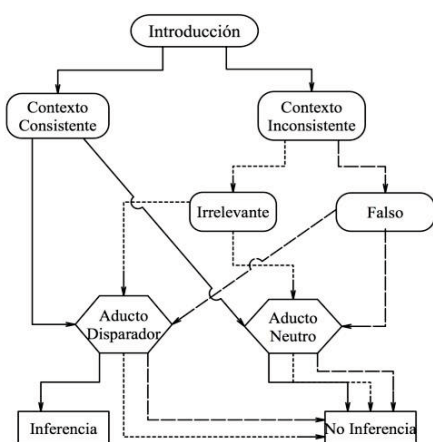
los participantes estaban listos para iniciar la lectura presionaban la tecla ‘si’ y el texto aparecía en la pantalla; una línea a la vez.

El tiempo de comprensión fue medido como el tiempo entre cada cambio de pantalla, es decir cada click. Una vez concluida la lectura aparecía la señal ‘xxx’ en medio de la pantalla por 500ms (milisegundos). Después de este tiempo la señal era remplazada por el concepto crítico que los participantes debían leer en voz alta, el cual era “vertió”, obteniendo así la velocidad de lectura. Acto seguido aparecía la señal ‘pregunta’ en medio de la pantalla por 2,000ms inmediatamente después una pregunta de comprensión, ¿Carol trabaja tiempo completo como maestra? Esto para asegurarse de que los participantes hubieran leído detenidamente.

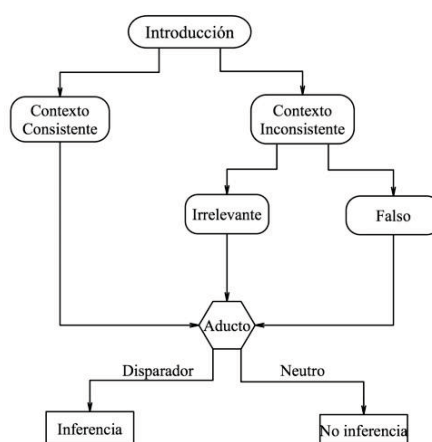
## RESULTADOS

Tanto en el experimento 1 como en el 2 la lectura del concepto crítico fue más rápida cuando le antecedía el aducto que evocaba a la inferencia. Esta situación se dio en ambas condiciones contextuales; en el texto con el contexto consistente, y en el texto con el contexto inconsistente<sup>12</sup> (Figura 4). Esta circunstancia es contraria a lo que esperaban, esto es a que la información proveniente de fuentes inconsistentes, independientemente del tipo de aducto no derivara en inferencia (Figura 3).

**Figura 3 y 4. Proceso inferencial esperado y obtenido en los experimentos 1 y 2**



**Figura 3.** Comportamiento esperado en la derivación de inferencias a partir de contextos inconsistentes con ambos tipos de aducto.



**Figura 4.** Comportamiento obtenido en la derivación de inferencias a partir de contextos inconsistentes con ambos tipos de aducto.

<sup>12</sup> Ni una de las situaciones, contexto consistente-enunciado disparador, contexto consistente- enunciado neutro, contexto inconsistente-enunciado disparador, y contexto inconsistente- enunciado neutro, en los experimentos 1 y 2, alcanzaron significancia estadística.

Por lo que concluyen que;

1. La inferencia predictiva es el resultado de un proceso de activación irrestricto, es decir, que activa información en la memoria a largo plazo que esté vinculada con información del texto o del conocimiento del mundo, a pesar de que esta no sea presentada explícitamente por el texto. Y de un proceso de reactivación que no discrimina entre la información actualizada (relevante) o desactualizada (irrelevante), sino que opera con base en la relación.

a. El hecho de que el proceso de activación sea irrestricto y el de reactivación no discrimine da pautas a la activación de información del conocimiento del mundo, relacionada con el texto, pero inapropiada a la situación actual de lectura, haciendo accesibles al lector, inferencias incorrectas o inapropiadas, por ejemplo<sup>13</sup>, al leer *‘El automovilista percibió un aroma muy desagradable y al mirar por la ventana se percató de que había un gato negro con una franja blanca muy cerca de él’* el lector activará el concepto de ‘zorrillo’

2. Las inferencias predictivas son la información de la memoria a largo plazo que es reactivada en la memoria de trabajo, en la que convergen características de la información activada a partir del contexto inmediato anterior y de la información activada por el enunciado disparador.

#### 4.5.1.2 EXPERIMENTO 3

Al concluir el experimento 1 y 2 pasan a evaluar el ‘destino’ de las inferencias predictivas derivadas a partir de información desactualizada (irrelevante) para el estado de la lectura ‘en-curso’, esto es, buscan saber si las inferencias predictivas ‘inadecuadas’ son instanciadas a la representación del texto en la memoria a largo plazo o simplemente son activadas y luego eliminadas de la memoria de trabajo. Para lo que aplican un tercer proceso experimental en el que modifican los instrumentos del experimento 2 (Tabla 4) y añaden;

<sup>13</sup> Ejemplo adaptado de Cook et al. (2014).



- Una sección de continuación después del enunciado disparador con el objetivo de dar el tiempo suficiente para que cualquier elemento activado, pero no instanciado, fuera eliminado de la memoria de trabajo.
- Igualmente, se reemplaza al concepto crítico por un enunciado crítico, que contiene el concepto relacionado a la inferencia predictiva, con el que se busca medir la velocidad de lectura del concepto crítico.
- Finalmente se añade una sección de cierre.

**Tabla 4. Ejemplo de un texto y su estructura en el experimento 3**

<b>Enunciado crítico ‘Ella había vertido el plato sobre el corresponsal’</b>	
Introducción y establecimiento del tema	
Carol es mamá soltera, tiene dos niños pequeños. Debe laborar en dos trabajos para poder cubrir todos los gastos de su familia. Es maestra de tiempo completo y como trabajo de medio tiempo es mesera. Le molesta mucho no tener tiempo libre.	
Elaboración del personaje	
Contexto consistente	Contexto inconsistente
	Falso (experimento 2)
Carol era conocida por su mal temperamento y su tendencia a actuar sin pensar. Nunca había pensado en las consecuencias de sus actos, por lo que a menudo sufría repercusiones negativas. No permite que las persona pasen por encima de ella. De hecho, recientemente había recibido una multa por ira automovilística. Decidió que nunca soportaría a alguien que no fuera amable con ella.	Aunque <i>no era cierto</i> , el ex marido de Carol afirmó que Carol era de mal genio y tendía a actuar sin pensar. <i>Él mintió</i> al decir que Carol nunca consideró las consecuencias de sus acciones y que a menudo sufrió repercusiones negativas. Incluso <i>inventó</i> una historia sobre que Carol recibió una multa por ira en la carretera. Afirmó que Carol se negó a dejar que la gente caminara sobre ella, por lo que nunca toleró a nadie.
Texto de relleno	
En el restaurante una noche, Carol tuvo un comensal extremadamente grosero. Él se quejó de que su espagueti estaba frío y le gritó a Carol que era su culpa.	
Aducto	
<b>Neutro:</b> “Carol miró fijamente al plato”	
<b>Disparador:</b> ‘Carol levantó el plato de espagueti sobre la cabeza del comensal’.	
Continuación	
Echó un vistazo a la cocina para ver si alguien estaba observando su mesa. Sin embargo, nadie estaba prestando atención a lo que estaba pasando.	
Enunciado crítico	
Cierre	
No creía que nadie supiera qué sucedió. Carol se había enfadado mucho porque estaba cansada de trabajar en dos trabajos. Sentía que no tenía tiempo para sí misma.	

**Nota:** Información tomada de Cook et al. (2014)

## RESULTADOS

Cook et al. (2014) esperaban que la inferencia predictiva fuera instanciada en la memoria en condiciones consistentes y se viera reflejada en los tiempos de lectura del enunciado crítico, el cual debía ser más rápido cuando le antecede el enunciado disparador que cuando le antecede el enunciado neutro. Por otro lado, esperaban que la inferencia predictiva ‘inadecuada’, es decir la que se activa a partir de condiciones inconsistentes, no fuera instanciada a la representación del texto en la memoria a largo plazo, lo cual se reflejaría en los tiempos de lectura del enunciado crítico que serían los mismos con el aducto neutro que con el aducto disparador.

Los resultados obtenidos en este proceso experimental confirmaron las expectativas de los autores, es decir, los tiempos de lectura del enunciado crítico con el contexto inconsistente no difirieron entre la condición del antecedente neutro y del antecedente disparador. Por lo que concluyen que debe existir un proceso evaluativo por el cual el lector procese los aductos<sup>14</sup> respecto a su relación y a su relevancia en la historia en curso. Así mismo sugieren que este proceso debe, en cierto grado, depender de la atención.

En suma, Cook et al. (2014) argumentan que los resultados de los primeros dos procesos experimentales son consistentes con las visiones que postulan que el proceso de lectura en general y en particular el proceso de inferir es un proceso basado en la activación e integración (e.g., el modelo C-I de Kintsch, 1988) sin embargo, por los resultados de su tercer experimento sugieren que en la fase de integración debe existir un proceso activo de evaluación basado en la atención.

De esta forma concluyen que el proceso de inferencia tiene una etapa inicial de activación irrestricta en la que, al codificarse el contexto anterior inmediato y el aducto, se provoca la activación de cualquier información relacionada a estas fuentes de información en la memoria a largo plazo. En una segunda etapa, la información activada en la memoria a largo plazo que es convergente en alguna

---

<sup>14</sup> En este caso son los enunciados neutro y disparador los que fungen como eductos del proceso de inferencia

característica con la información del contexto y con la del aducto es reactivada a la memoria de trabajo por un proceso que no discrimina entre información relevante e irrelevante. Por lo que la información activada a partir de contextos inconsistentes puede ser llevada a la memoria de trabajo y activar subsecuentemente información en la memoria a largo plazo que sea consistente con ese contexto, pero inconsistente con el estado actual del texto, es decir, permite la generación de inferencias inadecuadas. Finalmente, en una tercera etapa en la que se actualiza la representación mental del texto, se evalúa la información en la memoria de trabajo con respecto a su relevancia y su relación con respecto al discurso 'en curso' para mantener una representación coherente. Al término de este proceso toda la información que no fue instanciada en la representación del texto es eliminada de la memoria de trabajo.

---

#### 4.5.2. DISCUSIÓN

---

A continuación, retomaré algunos de los fenómenos estudiados y las conclusiones de ellos derivados por Cook et al. (2014), para esbozar una explicación alternativa desde la perspectiva de la TR. Me centraré en dos elementos generales; el uso de los conceptos y las explicaciones, de igual modo, comentaré brevemente la metodología utilizada en dichos estudios.

##### 4.5.2.1. EL USO DEL CONCEPTO DE INFERENCIA

---

Anteriormente (Capítulo 2) se ilustró cómo el campo de estudio de la inferencia en la comprensión de lectura fue construyendo un común acuerdo de que la inferencia debía ser abordada como un proceso, y que los focos de interés serían los elementos que lo conforman y su papel dentro del mismo.

Cook et al. (2014), afirman que las inferencias predictivas son el producto de la activación de información a partir de dos fuentes de información en el texto; el contexto anterior inmediato y el enunciado disparador. Sin embargo, estipulan que la información activada a la que se refirieron a lo largo del artículo como inferencias inadecuadas en realidad no son inferencias sino conceptos meramente activados, dado que para clasificar como inferencia la información activada, debe sobrevivir la evaluación y ser integrada al modelo del texto en la memoria a largo plazo. A mi parecer este uso del concepto de inferencia deja de lado todos los avances que se han hecho para catalogar y

describir a la inferencia como un proceso, lo que considero un retroceso en la sistematización en la literatura de la tipificación de inferencia en el campo de la comprensión de lectura, pues se está regresando a la tipificación o estudio de la inferencia como resultado y aún más se está restringiendo únicamente a la información instanciada, o incorporada al modelo del texto en la memoria.

En concordancia con la construcción que en el campo de estudio de la inferencia en la lectura se ha hecho para la tipificación de la inferencia como un proceso, la TR, considera que la modificación del esquema de supuestos almacenados en la memoria del intérprete es una modificación que se realiza a través de un proceso de inferencia.

#### 4.5.2.2. PERMANENCIA DE LA INFORMACIÓN ‘IRRELEVANTE’ EN LA MEMORIA DE TRABAJO

Parte del problema que abordan Cook et al. gira en torno a ¿por qué es posible activar información inadecuada a partir de información desactualizada pero relacionada con el contexto o con el conocimiento del mundo, y por qué ésta a su vez puede generar inferencias predictivas ‘inadecuadas’? Su respuesta yace sobre la premisa de un proceso de reactivación ‘tonto’, que no discrimina la información por su vigencia (relevancia). Sin embargo, esto no explica por qué la información desactualizada no es simplemente eliminada de la memoria de trabajo, es decir ¿por qué se mantiene hasta la última etapa de evaluación?

A partir de la TR el hecho de que la información activada por la información dada en el texto, pero desactualizada de alguna forma, se mantenga en la memoria e incluso llegue a activar información en procesos subsecuentes podría explicarse de la siguiente manera.

El estímulo ostensivo al comunicar su propia presunción de relevancia óptima es una guía al conjunto de supuestos o al supuesto que se busca hacer manifiesto. Al construir el estímulo de una forma y no de otra se dan evidencias sobre el supuesto que se busca hacer manifiesto, e.g., si leemos la descripción 1 del personaje (Tabla 4) se podrían hacer manifiestos supuestos como:

(36) a) una persona que ha cambiado puede volver a sus antiguas maneras.

- b) una persona con malhumor puede ser grosera.
- c) las personas impulsivas no piensan en las consecuencias.

**Tabla 5.** Modificación de las descripciones para influir en los supuestos que se hacen manifiestos

(1) Descripción de Carol en el experimento 1	(2) Descripción alternativa
Carol <i>solía ser</i> conocida por su mal genio y su tendencia a actuar sin pensar. Nunca <i>había</i> pensado en las consecuencias de sus acciones, por lo que a menudo sufrió repercusiones negativas. <i>En el pasado</i> se negó a dejar que la gente caminara sobre ella. De hecho, había recibido una multa por ira en el camino. <i>Ahora</i> , ella soporta a cualquiera, incluso cuando no son amables con ella.	Carol es una persona de buen temple, que procura pensar antes de actuar. A pesar de haber tenido un pasado diferente, piensa constantemente en las repercusiones que sus decisiones pueden tener. Y aunque antes era intolerante a las personas abusivas ahora se mantiene serena en las circunstancias difíciles, aun cuando le provocan.

Nota. La descripción alternativa es un ejemplo creado por la autora.

A diferencia de si se hubiera usado la descripción 2 (Tabla 5) la cual sin duda hace manifiesta una serie de supuestos totalmente distintos:

- (37) a) una persona con temple es tranquila.
- b) una persona que piensa antes de actuar toma en cuenta las consecuencias.
- c) las personas serenas no suelen actuar impulsivamente.

El hecho de que el emisor construyera la descripción 1 (Tabla 5) sugiere fuertemente que buscaba hacer manifiestos para el receptor la serie de supuestos ligados a esa descripción, e.g., (36) a, b, c. Aunado a esto, las circunstancias y características del personaje (mamá soltera, malhumorada e impulsiva) pueden ser estereotípicas<sup>15</sup>, lo cual hace más accesible y le da mayor fuerza al conjunto de supuestos relacionados a estos conceptos.

<sup>15</sup> Al respecto Fischer y Engelhardt (2017) mencionan que las asociaciones estereotípicas son activadas independientemente del contexto en el que se usa la expresión, o concepto y que una vez que son generadas estas asociaciones sostienen inferencias automáticas que no pueden evitarse. Por lo que puede existir un sesgo a través del uso selectivo de palabras.

Entonces, al procesar la introducción ya existen una serie de supuestos manifiestos que pueden ser reforzados dependientemente por la información provista por el texto y a su vez pueden estar reforzados independientemente por supuestos en el conocimiento del mundo. Contemplemos esta posibilidad, después de leer la descripción del personaje; el supuesto de que Carol va a actuar impulsivamente está en la memoria de trabajo con una fuerza 'x'. Esta fuerza proviene, en menor grado del enunciado en sí mismo y en mayor grado del estereotipo de que las personas con esa descripción tienden a actuar así.

El supuesto de que Carol no va a actuar impulsivamente está en la memoria de trabajo con una fuerza 'y'. Esta fuerza proviene de la entrada lógica del concepto 'solía' que funciona de forma similar a 'pero', y tal vez este reforzada independientemente por información del conocimiento del mundo. Cuando un enunciado genera estos efectos contextuales en los que se encuentra una contradicción entre los supuestos que hace manifiestos, se resuelve tomando en cuenta la fuerza de cada supuesto y eliminando el más débil, aun cuando la fuerza del supuesto de que Carol no actuará de forma impulsiva sea mayor por su relación o evidencia directa en el texto, es posible que el supuesto de que actuará impulsivamente no sea eliminado de la memoria de trabajo al estar reforzado indirectamente por información del conocimiento del mundo. Por lo que, al presentar subsecuentemente, un enunciado detonador, e.g.; *Carol levantó el plato de espagueti sobre la cabeza del corresponsal*, hace manifiesto una serie de supuestos que pueden reforzar indirectamente los supuestos antes debilitados y funcionar como evidencia para la derivación de la inferencia. Si este fuera el caso se tendría que explorar más detenidamente cómo son procesadas las negaciones y cómo interactúan con las afirmaciones posteriores. Así mismo se tendría que valorar e investigar cómo puede influir en el proceso de inferencia o en el proceso experimental el uso de condiciones o elementos estereotípicos, así como la posibilidad del reforzamiento indirecto de los supuestos (Tabla 6), elementos que no fueron discutidos en el artículo.

**Tabla 6. Alternativa para evaluar el reforzamiento y debilitamiento de supuestos**

Concepto crítico ‘vertió’		
Texto con estereotipos	Texto neutro	
Carol es mamá soltera, tiene dos niños pequeños. Debe laborar en dos trabajos para poder cubrir todos los gastos de su familia. Es maestra de tiempo completo y como trabajo de medio tiempo es mesera. Le molesta mucho no tener tiempo libre.	Carol tiene dos hijos que dependen de ella por lo que debe laborar en dos trabajos para poder cubrir todos los gastos de su familia. Es maestra de tiempo completo y como trabajo de medio tiempo es mesera. Le gustaría tener tiempo libre	
Elaboración del personaje		
a) Debilitar con el uso de descripción contradictoria	b) Reforzar con evidencia externa	c) Neutro
Carol <i>solía ser</i> conocida por su mal genio y su tendencia a actuar sin pensar. Nunca <i>había</i> pensado en las consecuencias de sus acciones, por lo que a menudo sufrió repercusiones negativas. <i>En el pasado</i> se negó a dejar que la gente caminara sobre ella. De hecho, había recibido una multa por ira en el camino. <i>Ahora</i> , ella soporta a cualquiera, incluso cuando no son amables con ella	Carol es una persona de buen temple, que procura pensar antes de actuar. A pesar de haber tenido un pasado diferente, piensa constantemente en las repercusiones que sus decisiones pueden tener. Y aunque antes era intolerante a las personas abusivas ahora se mantiene serena en las circunstancias difíciles, aun cuando le provocan.	
Texto de relleno		
En el restaurante una noche, Carol tuvo un comensal extremadamente grosero. Él se quejó de que su espagueti estaba frío y le gritó a Carol que era su culpa.		
Aducto		
<b>Neutro:</b> “Carol miró fijamente al plato”		
<b>Disparador:</b> ‘Carol levantó el plato de espagueti sobre la cabeza del comensal’.		
Prueba de inferencia		
Preguntas generales		
Prueba de plausibilidad		

#### 4.5.2.3. ELIMINACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La otra parte del problema abordado en el experimento 3 por Cook et al. (2014), es ¿qué sucede con la información activada o generada a partir de la información desactualizada? Al respecto concluyen que los conceptos activados a partir de esta información no son instanciados (codificados) en la representación del texto en la memoria a largo plazo. Sugieren que esto se debe a un proceso de evaluación activo, es decir dependiente de la atención, en el que se filtra la información a partir de su relación y su relevancia (vigencia) con el estado de la lectura en curso y así se mantiene una representación coherente.

No obstante, debe considerarse que al ser un proceso basado en la atención exige el uso de recursos cognitivos, por lo que considero que este proceso de evaluación sólo podría ser utilizado en situaciones específicas, y habría que determinar o aclarar bajo qué circunstancias se da la evaluación.

Ya que no podría ser un proceso por el que todas las inferencias tuviesen que someterse debido a que el costo cognitivo sería demasiado alto.

Ahora bien, desde la óptica de la TR al final del procesamiento de un enunciado, un supuesto o información puede ser eliminado de la memoria, si no ha afectado al procesamiento o no ha sido afectado por este, es decir si ya no genera efectos contextuales, o si al resolverse una contradicción es el supuesto más débil. Si bien, esto no quiere decir que sea eliminada totalmente de la memoria, queda la posibilidad de que se conserve por un tiempo (Sperber y Wilson, 1986/1995). Siendo este el caso, tendríamos un proceso que no exige mayor uso de recursos cognitivos al eliminar información que ha caído en desuso y un proceso que exige mayor uso de recursos cognitivos pero que únicamente opera bajo contradicciones. Y podríamos hablar de una eliminación parcial del supuesto cuando aún queda en la memoria a corto plazo y una eliminación total cuando el concepto no se encuentre más en la memoria a corto plazo (viz. Fischer y Engelhardt, 2017).

Por lo anterior los resultados del experimento 3 de Cook et al. podrían interpretarse de forma distinta. Por un lado, podrían estar mostrando la accesibilidad del concepto crítico y no su estado de permanencia en la memoria. Con esto quiero decir, que es posible que el concepto este activo en la memoria de trabajo de forma constante en todas las situaciones experimentales y únicamente es más accesible y por ende tiene velocidades de lectura más rápidas cuando toda la información lo sustenta, es decir cuando toda la información es consistente y funciona como evidencia directa para la derivación de la inferencia.

Otra posibilidad es que los tiempos de lectura en situaciones inconsistentes no difieran entre el tipo de aducto presentado, ya que es necesario resolver las discordancias que presenta el texto, lo cual aumenta el costo de procesamiento y por ende el tiempo de lectura del enunciado crítico y no necesariamente refleje que el concepto ha sido eliminado de la memoria (viz. Fischer y Engelhardt, 2017). Al respecto, Fischer y Engelhart (2017) advierten que a pesar de que los tiempos de reacción entre dos variables sean significativamente diferentes, la aceptación en grados de plausibilidad entre ellas puede no ser significativamente distinta. Por lo que considero que para que los resultados del



experimento 3 fueran concluyentes se debió evaluar la plausibilidad de que la inferencia sucediera y cotejar que la diferencia en estos términos, entre el contexto consistente e inconsistente fuera significativa o incluso sustituir el enunciado crítico por una tarea de completar la historia (Tabla 7).

**Tabla 7. Alternativa para evaluar la permanencia del concepto en la memoria**

<b>Concepto crítico ‘vertió’</b>	
<b>A. Evaluar estereotipicidad de sustantivos, adjetivos y verbos</b>	
<b>Texto con estereotipos</b>	<b>Texto neutro</b>
Carol es mamá soltera, tiene dos niños pequeños. Debe laborar en dos trabajos para poder cubrir todos los gastos de su familia. Es maestra de tiempo completo y como trabajo de medio tiempo es mesera. Le molesta mucho no tener tiempo libre.	Carol tiene dos hijos que dependen de ella por lo que debe laborar en dos trabajos para poder cubrir todos los gastos de su familia. Es maestra de tiempo completo y como trabajo de medio tiempo es mesera. Le gustaría tener tiempo libre
<b>Elaboración del personaje</b>	
Carol <i>es</i> conocida por su mal temperamento y su tendencia a actuar sin pensar. Nunca <i>piensa</i> en las consecuencias de sus actos, por lo que a menudo <i>sufre</i> repercusiones negativas. <i>No permite</i> que las personas pasen por encima de ella. De hecho, recientemente recibió una multa por ira automovilística. Decidió que nunca soportaría a alguien que no fuera amable con ella.	Carol es una persona de buen temple, que procura pensar antes de actuar. A pesar de haber tenido un pasado diferente, piensa constantemente en las repercusiones que sus decisiones pueden tener. Y aunque antes era intolerante a las personas abusivas ahora se mantiene serena en las circunstancias difíciles, aun cuando le provocan.
<b>Texto de relleno</b>	
En el restaurante una noche, Carol tuvo un comensal extremadamente grosero. Él se quejó de que su espagueti estaba frío y le gritó a Carol que era su culpa.	
<b>Aducto</b>	
<b>Neutro:</b> “Carol miró fijamente al plato”	
<b>Disparador:</b> ‘Carol levantó el plato de espagueti sobre la cabeza del comensal’.	
<b>Continuación</b>	
Eché un vistazo a la cocina para ver si alguien estaba observando su mesa. Sin embargo, nadie estaba prestando atención a lo que estaba pasando.	
<b>Opción 1</b>	<b>Opción 2</b>
<b>Pedir al sujeto que termine la historia</b> y evaluar si aparece algún concepto vinculado a la inferencia.	<b>Prueba de inferencia</b> <b>Prueba de plausibilidad</b>

#### 4.5.2.4. EL USO DEL CONCEPTO DE RELEVANCIA Y EL MECANISMO DE EVALUACIÓN

Cook et al. (2014) utilizan el concepto de relevancia, específicamente de información relevante, para referirse a la información ‘actualizada’. Incorporan este uso del concepto de relevancia en una etapa de evaluación para explicar por qué la información activada a partir de información irrelevante no es incorporada al modelo del texto en la memoria a largo plazo.

Al respecto me gustaría reflexionar un poco sobre la naturaleza de dicha etapa, los tres elementos que la integran y finalmente argumentar como estos elementos pueden verse cubiertos por uno solo (relevancia) a partir de la TR.

La fase de evaluación es una fase que explica por qué la información desactualizada no es integrada al modelo del texto en la memoria a largo plazo, sin embargo, no puede explicar por qué no generamos inferencias *ad infinitum*. En otras palabras, la fase de evaluación únicamente funge como un depurador de la información que debe quedar o no en la representación del texto, dejando sin resolver cómo es que se regula la derivación de las inferencias. Al no existir una regulación anterior a la evaluación la cantidad de inferencias a evaluar serían innumerables, lo cual no parece ser el caso.

En general como un mecanismo de depuración final para la formación de un modelo del texto esta etapa de evaluación parece ser funcional, a pesar de que, desde mi perspectiva, pareciera una alternativa más bien costosa cognitivamente pues se deben de cotejar tres parámetros; el de relación, el de vigencia y el de coherencia. Por lo que me gustaría desarrollar la posibilidad de que estos elementos están incluidos y pueden ser explicados a partir de la TR y sobre todo desde la búsqueda de relevancia óptima y el criterio de consistencia con el principio comunicativo de relevancia.

### **La relación**

Un supuesto es relevante en un contexto sí y sólo sí tiene algún efecto contextual en dicho contexto. Empero existen tres casos en los que un supuesto puede carecer de efectos contextuales y ser irrelevante en un contexto:

1. El supuesto puede aportar información nueva pero esta información no guarda ninguna conexión con ninguna información en el contexto.
2. El supuesto ya está presente en el contexto y su fuerza no se ve afectada por la información recientemente presentada.
3. El supuesto es incoherente con el contexto y es demasiado débil para perturbarlo, es decir no genera el efecto de contradicción (Sperber y Wilson, 1986/1995:120).

Partiendo del supuesto de que parte del procesamiento de información nueva i es combinarla con un contexto adecuadamente seleccionado, entonces, para cada uno de los elementos de la nueva información debe seleccionarse un contexto adecuado del conjunto total de supuestos de que dispone el individuo; tanto supuestos activos en la memoria a partir de la interpretación del enunciado anterior, como supuestos ya existentes en la memoria a largo plazo. Esta selección del contexto puede verse limitada a aquellos supuestos que en ese momento sean más accesibles, por ejemplo; si en nuestra memoria enciclopédica tenemos almacenado un bloque de supuestos cuya entrada sea ‘mal humor’ y en el se encuentran otros conceptos como ‘intolerante’ ‘impulsivo’ ‘grosero’ etc. estos supuestos son más accesibles que el resto de los almacenados en la memoria. Los supuestos contenidos en ese bloque a su vez hacen accesible otro conjunto de supuestos, de esta forma habrá supuestos que sean accesibles en un solo paso mientras que otros requerirán varios pasos y habrá veces que el número de pasos implicados hará que en la práctica esa información resulte inaccesible. De esta forma la accesibilidad de la información en la memoria enciclopédica está íntimamente ligada a la relación que guarda con el aducto o la información nueva. Es justamente esta información recuperada la que conforme a los pasos que se requieren para recuperarla aumenta o disminuye el costo procedimental y por ende la relevancia de un supuesto. Así, el criterio de relación está incluido en el concepto técnico de relevancia.

### **La vigencia**

Anteriormente expliqué como es que se elimina la información de la memoria de trabajo, ya sea por la resolución de una contradicción o por que la información ha caído en desuso. En cuanto a la vigencia de la información creo que podría ser posible hacer una distinción entre la información que es ‘vigente’ en la memoria, es decir aquella que se utiliza en el procesamiento de la información nueva, y la información que ya no genera efectos contextuales por lo cual ya no es ‘vigente’ y es eliminada de la memoria. Otra distinción que podría existir en cuanto a la vigencia de la información es en cuanto al procesamiento, como lo descrito anteriormente y la vigencia respecto al estado de cosas que describe un texto. Por ejemplo, para Cook et al. (2014) el hecho de escribir en pasado, e.g.,

*Carol solía ser conocida por su mal temperamento*, quiere decir que los supuestos relacionados a los conceptos ‘mal temperamento’, ‘impulsiva’, etc., quedan desactualizados es decir ya no son vigentes al estado actual del personaje, a pesar de que los supuestos que hacen manifiestos estos conceptos pueden ser utilizados en el procesamiento de la información y ser ‘vigentes’ psicológicamente. Por otro lado, es posible que la relevancia de un enunciado garantice su vigencia tanto psicológicamente como con el estado de la lectura, ya que la relevancia de un enunciado para un individuo en un contexto es equivalente a los efectos contextuales que el enunciado genere, si no hay efectos contextuales el enunciado o los supuestos relacionados a él ya como aducto o como contexto dejan de ser relevantes y son eliminados de la memoria. Esto quiere decir que tampoco son ‘útiles’ para el procesamiento de información nueva, esto es, con el discurso en curso, por lo que no sería necesario cotejar la información que reside en la memoria con aquella descrita en el texto ya que este procesamiento se da de forma inmediata e inconsciente al realizar la búsqueda de relevancia óptima.

### **La coherencia**

El proceso de evaluación a través de la relación y la relevancia desde la perspectiva de Cook et al. (2014) tiene como finalidad mantener una representación mental del texto coherente con el estado actual del discurso, desechando la información que, aunque esté relacionada no sea vigente. Al respecto me gustaría argumentar que la coherencia podría no ser el objetivo del proceso de comprensión sino una consecuencia de este.

Para esto primero hay que aclarar cómo es que las intuiciones sobre la relación, en términos de coherencia entre segmentos de un discurso, pueden ser explicadas directamente a partir de la maquinaria de la TR.

En cuestiones de coherencia local, cuando dos enunciados subsecuentes no están intuitivamente relacionados, pero pueden ser relevantes en contextos distintos pero accesibles al interlocutor, éste realiza un cambio de contexto. Pasará de un primer contexto donde procesa al primer enunciado a un segundo contexto donde procesará el siguiente. La intuición de no relación entre los segmentos se

puede explicar por qué la interpretación del primer segmento no afecta la relevancia del segundo segmento (Sperber y Wilson, 1986/1995; Wilson, 1998), eg.; supongamos que en una conversación entre Juan y María quienes tienen muchos años de conocerse, María está platicando las últimas noticias referentes a su amiga Carol. Y antes de este intercambio conversacional Pedro le comentó a María que quería llamar a Pedro para saludarlo.

Dentro de los contextos accesibles para Juan se encuentran:

- a) María me está platicando sobre su amiga.
- b) Le comenté a María que quiero llamar a Pedro.

(38) a) *Carol es mamá soltera.*

b) *Pedro acaba de salir de la oficina*

La intuición de que los dos segmentos de estos textos no son coherentes surge de que la interpretación del primero no aumenta la relevancia del segundo, ya sea haciendo más accesible una serie de supuestos que ayuden a procesarlo o funcionando como el mismo contexto. Sin embargo, pueden ser relevantes si Pedro procesa a cada uno en el contexto adecuado.

Ahora bien, en un discurso en el que los segmentos están intuitivamente relacionados las interpretaciones de los segmentos deben de haber sido previstas por el emisor, es decir estar acorde con el criterio de consistencia con el principio comunicativo de relevancia:

Un enunciado, en una interpretación dada, es consistente con el principio comunicativo de relevancia sí y sólo sí el emisor hubiera esperado que el enunciado fuera óptimamente relevante en esa interpretación (Wilson, 1998).

Por ejemplo; En una conversación entre Juan y María en el que no hay claves para un cambio de contexto María dice:

(39) *Carol es mamá soltera. Deberías llamar a Pedro, acaba de salir de la oficina. Tal vez podríamos ir a cenar.*

Juan conforme avanza el enunciado tiene acceso y utiliza los siguientes supuestos, de una forma que María previó:

- a) Ser mamá soltera puede ser muy difícil y solitario

- b) Pedro es mi amigo y está soltero.
- c) Dos personas solteras pueden disfrutar pasar tiempo juntos, incluso pueden empezar una relación
- d) María quiere que vayamos a cenar
- e) Probablemente María quiere que Pedro y Carol se conozcan

Interpretar el enunciado de esta forma haría que el enunciado fuese relevante e intuitivamente relacionado, ya que los supuestos que hace manifiestos la interpretación del primer segmento funcionan como contextos en los que el siguiente segmento es relevante y así secuencialmente

No obstante, hay situaciones en las que un segmento puede ser considerado como incoherente, cuando; a) el contexto en el que ese enunciado sería relevante no es accesible al interlocutor, b) ausencia de indicadores para una cambio o ampliación del contexto, y c) cuando el contexto creado por la interpretación del segmento inmediato anterior no es el pretendido por el emisor para el procesamiento de la nueva información. En todos los casos anteriores, lo que hace inaceptable al enunciado o segmentos es la cantidad de esfuerzo gastado en la búsqueda de relevancia en una dirección equivocada o por no lograr encontrar relevancia en absoluto (Wilson, [1998](#)).

En cuanto a la coherencia global de un texto o discurso, es posible abordarla a partir del procesamiento y no necesariamente desde la estructura, por ejemplo; el establecimiento de un tema provee de fácil acceso al interlocutor al conjunto de información contextual requerida para la comprensión de enunciados subsecuentes, lo cual permite al discurso en su conjunto lograr una relevancia óptima. Los saltos de párrafo en conjunto con el cambio de información de un estado activo a uno semi-activo coinciden con una reorganización del contexto. Esto es, la estructuración de un discurso o texto, por ejemplo un salto de párrafo, conlleva procesos anafóricos, pausas, disminución de la velocidad de lectura, entre otros, que alertan al lector de que un cambio de contexto está por

ocurrir, lo cual le ahorra un considerable esfuerzo en la interpretación del texto. De esta forma las intuiciones de coherencia de un sujeto son explicadas por el esfuerzo de procesamiento que le exige la interpretación de un enunciado o segmento, principalmente por el acceso, construcción o cambio del contexto en el que debe procesar la información que se le va presentando (Wilson, 1998).

A partir de lo anterior podemos percibir a la coherencia como un elemento que se da al seleccionar satisfactoriamente el contexto en el que se procesa la información nueva. De esta forma al final del procesamiento no habrá información contradictoria ya que esta fue resuelta eliminando el supuesto más débil al igual que la información que dejó de ser relevante. Así mismo, no habrá información redundante ya que la información que ya está almacenada solo es modificada en su fuerza, y finalmente, no hay información inconexa ya que toda la información que se conserva en la memoria es relevante y guarda cierta relación ya sea con el contexto o con la nueva información.

De esta forma el concepto técnico de relevancia desde la TR, y la búsqueda de relevancia óptima en el proceso de lectura, vaticinan y explican por qué la interpretación a la que llega el lector es la interpretación más accesible y con mayores efectos contextuales, lo cual conlleva que es una interpretación que guarda estrecha relación con el estímulo ostensivo, con el contexto y con la interpretación pretendida por el emisor. Igualmente supone que es la más vigente, ya que la información que no genera efectos contextuales o la más débil en la resolución de una contradicción, es eliminada total o parcialmente de la memoria. Finalmente implica que hay coherencia, debido a que, en términos de la TR, al satisfacer las expectativas de relevancia óptima, un estímulo ostensivo fue procesado al menor costo y derivó los mayores efectos contextuales, así mismo como se estipuló anteriormente, el costo de procesamiento es directamente proporcional al uso de estructuras de coherencia discursiva y del acceso al contexto adecuado.

Por último, me gustaría hacer un breve comentario sobre la plausibilidad psicológica de cotejar los enunciados o textos a través de la coherencia. La coherencia como objetivo de la comprensión o

cómo parámetro de evaluación de la representación mental del texto con el estado ‘actual’ del discurso no permitiría la evaluación y eliminación de supuestos falsos, por ejemplo; el supuesto activado ‘Carol vertió el plato de espagueti en la cabeza del corresponsal’ que fue medido bajo la activación del concepto crítico ‘vertió’ tendría que parecer incoherente al lector para ser eliminado y no equivocado pero razonable, sin embargo esto no fue evaluado por los autores. Desde mi perspectiva el concepto crítico, en la investigación de Cook et al. puede no ser percibido como ilógico o incoherente, por lo que no se eliminaría completamente de la representación del texto, a esto se puede argumentar que el parámetro de coherencia, establecido por el lector, puede ser mucho más fino, depurando incluso elementos que se consideren mínimamente posibles, pero no probables. Sin embargo, es factible pensar que el parámetro de coherencia que se establece para el texto está íntimamente relacionado con nuestro conocimiento del mundo y siendo así, es posible almacenar creencias que pueden estar equivocadas en la memoria a largo plazo, por lo que sería útil ser capaces de ir más allá de cotejar la coherencia de la información nueva con estas creencias y poder evaluarlas para finalmente modificarlas (Mercier y Sperber, [2009](#)).

#### 4.5.2.5. EL PAPEL DEL CONTEXTO Y LA INFORMACIÓN NUEVA EN LA DERIVACIÓN DE INFERENCIAS

Otro elemento que es importante mencionar es que, Cook et al. ([2014](#)) describen a la inferencia predictiva como una inferencia que sólo es posible a través de la convergencia de dos fuentes de información; el contexto y el enunciado detonador. Esta descripción concuerda con la forma de una implicación contextual o inferencia pragmática descrita en el marco de la TR. El desarrollo por parte de la TR de la implicación contextual es importante porque, es a partir de este tipo de implicaciones que se puede ver el efecto del contexto sobre la interpretación de un enunciado, así como la base racional para procesar información en un contexto en vez de en otro, esto es, la elección de un contexto está supeditada a la cantidad de efectos que este puede generar o la cantidad de implicaciones contextuales que este tenga (Sperber y Wilson, 1986/[1995](#)).

En la estructura teórica de la TR las implicaciones contextuales forman parte de las implicaciones sintéticas. Las cuales no son imprescindibles para la comprensión, si no se logra captarlas no significa



que no se ha comprendido la información que se ofrece, sino que no se ha podido explotarla. Este tipo de implicaciones no son intrínsecas a ninguno de los supuestos de los que se ha derivado, sino que se basa en dos supuestos diferentes que se reúnen e ‘interactúan’ en la memoria de trabajo, por lo que no hay garantía de que esos mismos supuestos vuelvan a encontrarse y vuelvan a derivar las implicaciones sintéticas, las cuales pueden perderse si no son calculadas al momento (Sperber y Wilson, 1986/1995). A partir de esto se pueden explicar la dinámica entre el contexto y el enunciado detonador en la derivación de inferencias, pero más allá de esto se puede explicar por qué dos contextos distintos en contacto con un mismo enunciado detonador pueden generar una inferencia distinta como lo reportado por Guéraud et al. (como se cita en Cook et al., 2014).

#### 4.5.2.6. LAS EVIDENCIAS Y LAS PREDICCIONES

Finalmente, parece viable la aplicación de un proceso abductivo, propuesta que no es contemplada por Cook et al. (2014). La abducción es una inferencia hacia la mejor explicación, esta explicación debe ser una proposición que pueda llevar a la predicción de los hechos observados ya sea como consecuencias necesarias o al menos como probables bajo dichas circunstancias. Tanto Peirce (2016) como la TR contemplan el proceso de comprensión como un proceso heurístico, el cual parte de la generación de una hipótesis a partir de las evidencias presentadas, esta idea también es compartida de alguna forma por Smith (1985) quien sugería al proceso de lectura como un proceso en el que el lector genera predicciones sobre la lectura.

La adopción de la inferencia abductiva, como parte no sólo del proceso de comprensión sino como parte del repertorio de las inferencias, explica por qué pueden el contexto y lo que Cook et al. (2014) llaman el aducto o enunciado evocativo, influir en la generación de inferencias predictivas. Al ser la inferencia abductiva un proceso esencialmente basado en evidencias, a partir del cual se adoptará una hipótesis, e.g., *Carol hará algo*, que pueda no sólo explicar las evidencias, que son la información proporcionada por la introducción del personaje y su descripción, sino, a partir de la cual se puedan generar predicciones, ya sea como consecuencias necesarias o al menos como muy probables bajo dichas circunstancias, e.g., *Carol podría verter los espaguetis sobre su cliente*, toda

la información recabada funcionará como evidencia sobre la cual se evaluará la hipótesis y en conjunto con el conocimiento del mundo se generarán las predicciones posibles con base en ambas fuentes de evidencias; las presentadas por el texto y las almacenadas en la memoria como parte del conocimiento del mundo del lector. Por lo que, aunque el contexto sea contradictorio con la nueva información presentada, en los experimentos de Cook et al. (2014) al existir evidencia (enunciado evocativo) que refuerce la predicción de que *Carol podría verter los espaguetis sobre su cliente* a partir de la hipótesis *Carol hará algo* formulada por el lector, esta predicción se realizará, aunque para los investigadores y el objeto principal de la lectura, esa inferencia (predicción) es inadecuada, es la inferencia no sólo más accesible sino la más probable con base en las evidencias que el lector tiene. Igualmente, esto explica por qué en el contraste de los resultados de sus experimentos Cook et al. (2014) encontraron que las inferencias a partir de enunciados evocativos se daban con mayor frecuencia cuando el contexto y la descripción del personaje eran consistentes, es decir cuando había mayor evidencia que respaldaba la inferencia.

En suma, a la luz de la TR se pueden esclarecer algunos fenómenos relacionados a la inferencia y descritos en el artículo de Cook et al. pero que se dejan sin explicar (Tabla 8) e igualmente la TR aporta explicaciones plausibles en cuanto al uso de los recursos cognitivos durante el procesamiento de la información, un ejemplo de esto es el proceso por el que se elimina la información de la memoria.

**Tabla 8. Explicación de los fenómenos relacionados a la inferencia**

<i>Fenómeno</i>	<b>Cook et al., 2014</b>	<b>Teoría de la Relevancia</b>
<i>Permanencia de la información 'desactualizada' en la memoria</i>	No realizan una propuesta	Reforzamiento independiente del supuesto
<i>Eliminación de la información en la memoria de trabajo</i>	Por un proceso de evaluación activo	Eliminación por desuso o por la resolución de una contradicción.
<i>El papel del contexto y la información nueva en la derivación de inferencias</i>	No realizan una propuesta	A partir del desarrollo de las implicaciones contextuales como parte de las implicaciones sintéticas.

De igual modo, la acepción del concepto de inferencia por parte de la TR está en concordancia con las necesidades del campo de estudio de la inferencia en la lectura, ya que la tipifica como un proceso y desarrolla la descripción de los elementos que la conforman, así como su plausibilidad psicológica. Asimismo, el uso del concepto técnico de relevancia desde la TR incorpora los elementos de relación, vigencia y coherencia, con los que se procura explicar la etapa de evaluación y los garantiza a través de un proceso que exige menos recursos cognitivos a diferencia de un proceso activo. De igual manera, la aplicación de la TR abre las pautas a la inclusión de inferencia abductiva como parte del repertorio de inferencias dentro del proceso de lectura.

Finalmente, se propusieron algunas alternativas experimentales (Tabla 9) para evaluar las explicaciones proporcionadas por la TR en cuanto a los fenómenos de la inferencia antes descritos. Estas alternativas metodológicas no solo pueden comprobar o refutar lo antes propuesto, sino que pueden ayudar a soslayar algunos de los vacíos que se dejaron sin investigar en el artículo de Cook, et al., como la estereotipicidad de un texto.

**Tabla 9. Alternativas experimentales**

<i>Elemento por evaluar</i>	<b>Método</b>	<b>Referencias</b>
<i>Elementos estereotípicos</i>	Completar oraciones	Fischer, E., y Engelhardt, P.E. (2016, 2017) Fischer, E., Engelhardt, P.E., Horvath, J y Ohtani, H. (2019)
<i>Reforzamiento de supuestos</i>	Pruebas de plausibilidad Realización de inferencias	Carreiras, M. y Gutierrez, M. (2000)
<i>Permanencia en la memoria</i>	Pruebas de plausibilidad Tareas de completar texto o desambiguación	Fischer, E., y Engelhardt, P.E. (2016, 2017)
<i>Estrategias de interpretación y niveles de lectura</i>	Juicios de des confirmación	Lord et al. (1984) Lord et al. (1979)

## CONCLUSIONES

---

En el primer apartado del trabajo se revisó cómo y por qué la lectura y las inferencias son procesos de interés para la psicolingüística. Así mismo se revisaron distintas perspectivas teóricas y modelos sobre la lectura. A partir de esto se concluyó que el proceso de lectura es un proceso dinámico en el que están involucrados, los sistemas periféricos o perceptivos, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, el conocimiento del mundo del lector y sus habilidades cognitivas. Sistemas y habilidades que son utilizados tanto en el procesamiento de estímulos lingüísticos escritos como de estímulos lingüísticos orales. Igualmente, se concluyó que los procesos cognitivos y lingüísticos realizados durante la lectura pueden ser implementados simultáneamente y pueden llegar a ser automatizados. Así, cuando un lector consigue automatizar los procesos básicos de la lectura, su comprensión puede lograr comportarse como la comprensión de una conversación. Con base en estas características de los sistemas y procesamientos involucrados en la lectura, y a las similitudes teóricas entre las propuestas de Goodman (1967) y Smith (1973, 1985, 1994/2004) con la TR, propongo la extrapolación de la arquitectura teórica de la TR al proceso de lectura, y específicamente al estudio de la inferencia en el proceso de lectura. Al respecto, a lo largo del [Capítulo 2](#) se describieron los modelos y caracterizaciones del proceso de inferencia en la lectura y se señalaron los elementos que han quedado rezagados en la construcción de dichos modelos y teorías. A continuación, enumero los elementos que propongo pueden ser subsanados por la TR.

**El establecimiento de un concepto sistemático de inferencia que refleje el foco de interés en el estudio de la inferencia como proceso.** La TR define a la inferencia como un proceso a partir del cual se derivan efectos contextuales, y tiene como consecuencia la aceptación o refutación de la información nueva con base en el sistema de supuestos del intérprete, modificando a su vez este sistema de supuestos.

**El esbozo del contexto y su papel en el proceso de inferencia.** La TR, a diferencia de otras visiones que procuran explicar la interpretación de un estímulo lingüístico, sugiere que el contexto no está determinado, sino que es construido o elegido por el mismo intérprete al seguir las evidencias otorgadas por el emisor a través de su estímulo ostensivo. Describe al proceso de inferencia como un proceso dependiente del contexto, especialmente cuando el contexto puede generar implicaciones contextuales. Por lo que, a partir de la interacción del contexto, las evidencias otorgadas por el emisor a través del texto y el conocimiento del mundo del intérprete se generan los efectos contextuales; la generación de un nuevo supuesto, la confirmación de un supuesto ya existente, la evaluación de un supuesto albergado en la memoria por contradicciones con la nueva evidencia, e incluso la eliminación de un supuesto o la refutación de la información nueva. Lo que finalmente lleva a la modificación del sistema de supuestos y a la recuperación de la interpretación pretendida por el emisor.

**El desarrollo de la función del conocimiento del mundo del lector dentro del proceso.** El conocimiento del mundo del lector juega un papel primordial, dentro de la TR ya que es con base en éste que se construye o elige el contexto en el que se interpretará la información nueva y es a partir de éste que se derivan todos los efectos contextuales posibles. Igualmente, del conocimiento del mundo depende el tipo de efectos que se puedan dar, es decir si se cuenta con una mayor cantidad de representaciones, el efecto con mayor probabilidad de suceder es el de evaluación, esto es, confirmar o refutar la información nueva o la almacenada en la memoria. Parte importante del entramado teórico de la TR es la concepción del conocimiento del mundo como un sistema de representaciones de distintos niveles, esta conceptualización de la información explica fenómenos como la capacidad de almacenar y procesar información contradictoria.

**La representación psicológica de la información en el individuo.** La TR postula que la información es almacenada en la memoria a largo plazo como un sistema de supuestos que varían en

su fuerza. De esta forma, existen supuestos fácticos, los cuales son los supuestos con mayor fuerza, subsecuentemente existen supuestos de primer, segundo, tercer orden, que se diferencian en la forma en la que están representados en la mente y finalmente los esquemas de supuestos. Los esquemas de supuestos son formas lógicas que pueden completarse para producir proposiciones completas. Es gracias a la capacidad del ser humano de poder representar la información en diversos niveles, que puede producir los diferentes grados de sofisticación en la presunción de la relevancia óptima de un estímulo. Dando así pie a las tres estrategias de interpretación; ingenua, cauta y sofisticada. Aunado a esto la TR propone que los supuestos contienen formas lógicas, especialmente proposicionales, las cuales a su vez se componen de conceptos que contienen una entrada lógica que permite su procesamiento y relación con otros. Esta descripción del sistema de representación de la información permite explicar, qué elementos de la información son los que se someten al proceso de inferencia, es decir las entradas lógicas. Igualmente permite visualizar cómo y por qué cierta información se vuelve más o menos accesible para el intérprete, a partir de la fuerza del supuesto que se hace manifiesto al intérprete, así como de la fuerza inicial de los supuestos.

**Mecanismo de regulación en la derivación de inferencias.** Por último, encontramos que uno de los elementos más importantes y ausentes en las explicaciones en torno a la derivación de inferencias es la de un mecanismo que regule la producción de estas. El modelo RI-Val, propone que la restricción se da a partir de la relación, la repetición y un umbral de coherencia, sin embargo, estos elementos no explican cómo se evita la generación de circuitos de activación, es decir la activación de información a través de la relación con información activada anteriormente de forma consecutiva. Y tampoco se puede explicar qué sucede cuando la información nueva es en primera instancia incoherente, es decir, cómo se procesa información inconsistente y por ende cómo y cuándo se finaliza el proceso de inferencia. Al respecto, es necesario un umbral distinto a la coherencia para poder evaluar la información nueva y las inferencias que de ella se pueden derivar. La TR, brinda mecanismos que establecen una dirección en la generación de inferencias, da cuenta de cómo la

información se vuelve más o menos accesible, y cuenta con una regla de detención que le permite procesar información contradictoria y evaluarla. Si bien la TR no propone *per se* un mecanismo de regulación, este puede surgir a partir del proceso de comprensión heurístico guiado por la relevancia de forma general, pues a través de sus principios restringe la formación de inferencias a aquellas que sean más accesibles o requieran menor esfuerzo y postula que el intérprete se detendrá cuando sus expectativas de relevancia hayan sido satisfechas, evitando así la derivación de inferencias *ad infinitum* o circuitos de activación por relación.

Así mismo existen dentro de la TR elementos que de forma más específica restringen la derivación de inferencia:

1. El principio comunicativo de Relevancia, o la comunicación de la presunción de Relevancia óptima por parte del estímulo ostensivo, esto es, el intérprete atribuye interpretaciones óptimamente relevantes al emisor y es con base a esta búsqueda de posibles interpretaciones pensadas por el emisor que se realizan inferencias descartando las interpretaciones con poca viabilidad y por ende no produciendo todas las inferencias posibles por la interacción del contexto, la evidencia presentada y el conocimiento del mundo.

2. El contexto, el cual no sólo juega un papel importante en la derivación de efectos contextuales y en el proceso de comprensión, al guiar a la audiencia en la resolución de cada sub-tarea del proceso de comprensión, sino que también puede restringir el proceso de inferencia ‘delimitando’ la información relacionada a un concepto, es decir, generando un ‘concepto *ad hoc*’ a la situación comunicativa, lo cual podría representar a su vez una delimitación de las inferencias pues se ajustan las características del concepto y no se accede a toda la información vinculada a él.

3. El Principio cognitivo de Relevancia, es decir, la búsqueda de mayores efectos contextuales a menor costo procedimental, el cual, al extrapolarlo a la generación de inferencia podría restringir su derivación a únicamente aquellas que generen altos efectos contextuales a un menor esfuerzo o con la información que es más accesible en ese momento.

Al vislumbrar a la TR como una teoría que puede ser extrapolada a la comprensión de lectura y especialmente al proceso de inferencias en el proceso de comprensión de lectura se desprenden una serie de implicaciones teóricas. Por un lado, la percepción de la lectura como un acto comunicativo ostensivo-inferencial, esto es, un proceso de comunicación donde el emisor hace un acto ostensivo y el receptor lleva a cabo un proceso de inferencia para poder llegar a la posible interpretación pensada por el emisor y recuperar sus intenciones comunicativa e informativa. Una de las consecuencias más importantes de esta implicación teórica es la reincorporación del emisor en la lectura y por ende su carácter comunicativo. Por otro lado, está la caracterización del texto como un estímulo ostensivo, es decir como un artefacto construido para atraer y guiar la atención del interlocutor, el cual está respaldado por las intenciones comunicativa e informativa del emisor y en consecuencia comunica su propia presunción de relevancia óptima. Finalmente, está la visualización del proceso de comprensión de lectura como un proceso heurístico guiado por la búsqueda de relevancia y en el cual la creación de hipótesis u objetivos juegan un papel primordial.

Gracias a la estructura de la TR la caracterización de la relevancia funciona como un punto de contacto entre los campos de la comunicación y la cognición. Así mismo, al ser una teoría pragmática integra en su aparato teórico elementos de la lingüística y la lógica. La conexión de estas disciplinas en la relevancia aporta una aproximación mucho más completa al estudio de las inferencias, las cuales suelen contener elementos de cada una de estas disciplinas. Este acercamiento multidisciplinario a través de una sola teoría no sólo es económico, sino que amplía el campo de estudio de la inferencia y a su vez las explicaciones de fenómenos relacionados con la inferencia durante la lectura.

Es importante señalar que existen elementos en común así como discrepantes entre la TR y otras disciplinas, que podrían representar un camino de exploración no sólo interesante sino fructífero, algunos de estos elementos es la interpretación de textos, como las entabladas en el libro de MacKenzie (2002) el cual discute la relación entre la hermenéutica como disciplina enfocada a la



interpretación de textos y la TR. Por otro lado también hay trabajos enfocados en la aplicación de la TR para explicar ciertos fenómenos literarios como los trabajos presentados en el libro de Chapman y Clark (2014), Pilkington (2000) y Colston (2015), entre otros. En este sentido se puede percibir una aproximación pragmática a ciertos fenómenos textuales sin embargo es notoria la falta de esfuerzos por vincular las aportaciones de las teorías pragmáticas al proceso general de comprensión de lectura y particularmente al proceso de derivación de inferencias. Esta brecha, entre la nula aplicación de aportaciones pragmáticas a la comprensión de textos y la aplicación de ellas a elementos bastante específicos del lenguaje literario, ha sido visualizada y se ha intentado acotar entre otros por Pratt (1977), Mey (2006) y Sinclair (1994), y específicamente en cuanto a la aplicación de la TR al proceso de lectura existen acercamientos como los de Viramonte (1998), y Ping He (2018), .

En este sentido, fue evidente la falta de mención de procesos heurísticos o de inferencias abductivas en las investigaciones enfocadas en su estudio durante el proceso de lectura, lo cual, desde mi perspectiva deja de lado elementos explicativos importantes, ya que son este tipo de mecanismos cognitivos, aquellos que funcionan en torno a un objetivo o hipótesis, los que guían el proceso de comprensión y a partir de los cuales se puede explicar la administración de los recursos cognitivos en el procesamiento de información durante la comprensión. Así mismo, valdría la pena indagar en las similitudes y diferencias entre el proceso heurístico propuesto por la TR y la heurística de la relevancia (Platas, Castro y Reyes, 2016), así como sus posibles aportaciones al campo de las ciencias cognitivas.

Este trabajo vincula y argumenta teóricamente por qué la TR puede explicar el proceso de comprensión de lectura y específicamente el proceso de derivación de inferencias durante la lectura vinculándola así a este campo de estudio, desde mi perspectiva satisfactoriamente; y aunque se han realizado investigaciones empíricas que respaldan los principios cognitivos y comunicativos de

Relevancia, haría falta la generación de procesos e instrumentos experimentales que pongan a prueba lo aquí estipulado para así poder recabar evidencia que respalde los presupuestos teóricos con los que se argumentó la extrapolación y aportaciones de la TR al campo de la lectura y la inferencia. Un paso que sin duda será un reto creativo pero cuyos resultados aportarán tanto al campo de la pragmática como al campo de la comprensión de lectura y más, a un campo que parece estar aún en construcción, la pragmática de la lectura.

---

 REFERENCIAS
 

---

- Allot, N. (2010). *Key Terms in Pragmatics* [DX Reader version]. Recuperado de <https://uogbooks.files.wordpress.com/2014/10/key-terms-in-pragmatics-by-nicholas-allott.pdf>
- Anula, R. A. (2002). *El abecé de la psicolingüística*. Madrid, España: Arco Libros.
- Armengaud, F. (2007). *La pragmatique* [DX Reader version]. Recuperado de <https://www.cairn.info/la-pragmatique--9782130564003.htm>
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559. doi: 10.1126/science.1736359
- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J. y Tindal G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing, Springer Science*, 26(3), 349–379. doi: 10.1007/s11145-012-9372-9
- Birner, B.J. (2013). *Introduction to Pragmatic*. Malden, MA: Wiley–Blackwell.
- Brimo, D., Apel, K. y Fountain, T. (2017). Examining the contributions of syntactic awareness and syntactic knowledge to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 57–74. doi:10.1111/1467-9817.12050
- Cain, K., Oakhill, J. y Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31-42. doi:10.1037/0022-0663.96.1.31
- Calvo, M. (2005). Relative contribution of vocabulary knowledge and working memory span to elaborative inferences in reading. *Learning and Individual Differences*, 15(1), 53-65. doi:10.1016/j.lindif.2004.07.002
- Carreiras, M. y M. Gutiérrez. (2000). Metodología de la investigación de las inferencias en el aprendizaje de textos. *Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*. 1, 1-6.

Recuperado

de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2749](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2749)

Chapman, S., y Clark, B. (Eds.). (2014). *Pragmatic Literary Stylistics* [Adobe Digital Editions version]. doi: 10.1057/9781137023278

Chomsky, C. (1970). Reading, Writing, and Phonology. *Harvard Educational Review*, 40 (2), 287-309. doi: 10.17763/haer.40.2.y7u0242x76w05624

Cisneros, E. M., Olave, A. G. y Rojas G. I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial* [DX Eeader versión]. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/libro-alfabetiz-definitivopdf-J1S9E-libro.pdf>

Clark, B. (2013). *Relevance Theory*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Colston, H.L. (2015). *Using Figurative Language* [Adobe Digital Editions version]. doi: 10.1017/CBO9781316226414

Cook, A. E., Lassonde, K. A., Splinter, A. F., Guéraud, S., Stiegler-Balfour, J. J., y O'Brien, E. J. (2014). The role of relevance in activation and instantiation of predictive inferences. *Language, Cognition and Neuroscience*, 29(2), 244-257. doi: 10.1080/01690965.2012.748926

Cook, E. A. y O'Brien E.J. (2017). Fundamentals of inferencing during reading. *Lang Linguist Compass*, 11:e12246. doi: 10.1111/lnc3.12246

Costa, J. y Strey, C. (2014). Inferences and Interfaces: Validity and Relevance. *Linguagem em (Dis)curso*, 14(3), 577-594. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-140308-0814>

- Cromley, J. G., and Wills, T. W. (2016). Flexible strategy use by students who learn much versus little from text: transitions within think-aloud protocols. *Journal of Research in Reading*, 39, 50–71. doi: 10.1111/1467-9817.12026
- De Cuyper, L. y Willems, K. (2006). Peirce, Charles Sanders. En J.L. Mey (Ed.), *Concise Encyclopedia of pragmatics* (2<sup>nd</sup>. ed., pp. 700-702). Recuperado de <https://www.elsevier.com/books/concise-encyclopedia-of-pragmatics/mey/978-0-08-096297-9>
- Denton, C.A., Enos, M., York, M.J., Francis, D.J., Barnes, M.A., Kulesz, P.A., Fletcher, J.M. y Carter, S. (2015). Test-Processing Differences in Adolescent Adequate and Poor Comprehenders Reading Accessible and Challenging Narrative and Informational Text. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 393-416. doi: 10.1002/rrq.105
- Escandell, V. (2013). *Introducción a la Pragmática* [DX Reader versión]. Recuperado de <https://www.gandhi.com.mx/introduccion-a-la-pragmatica-2c5ce7>
- Fann, K.T. (1970). *Peirce's Theory of Abduction* [Adobe Digital Editions version]. doi: 10.1007/978-94-010-3163-9
- Fischer, E. y Engelhardt, P. E. (2016). Intuitions' Linguistic Sources: Stereotypes, Intuitions and Illusions. *Mind Lang*, 31, 67-103. doi:10.1111/mila.12095
- \_\_\_\_ (2017). Stereotypical Inferences: Philosophical Relevance and Psycholinguistic Toolkit. *Ratio*, 30, 411-442. doi:10.1111/rati.12174
- Fischer, E., Engelhardt, P. E., Horvath, J. y Ohtani, H. (2019). Experimental ordinary language philosophy: a cross-linguistic study of defeasible default inferences. *Synthese*, 1-42. doi: 10.1007/s11229-019-02081-4

- Garnham, A., Garrod, S. y Sanford, A. (2006). Observations on the past and future of psycholinguistics. En M.J. Traxler y M.A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics* (2<sup>nd</sup>. ed., pp. 1-18). London, United Kingdom: Elsevier.
- Gee, J.P. (2015). The new literacy studies. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Recuperado de <http://library.harapanbima.com/library/repository/2017/0415816246.pdf>
- Gigerenzer, G., Hertwing, R., y Pachur, T. (2011). *Heuristics: the foundations of adaptive behavior*. New York, NY: Oxford University Press.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic *guessing game*. *Journal of the reading specialist*, 6(4), 126-135. doi: 10.1080/19388076709556976
- \_\_\_\_\_ (1973). Psycholinguistic Universals in the Reading Process. En F. Smith (Ed.), *Psycholinguistics and Reading* (pp. 21-27). New York, NY: Rinehart and Winston, Inc.
- Graesser, A.C. y Kreuz, R.J. (1993). A theory of inference generation during text comprehension, *Discourse Processes*, 16(1-2), 145-160. doi: 10.1080/01638539309544833
- Graesser, A. C., Singer, M., y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. doi: 10.1037/0033-295X.101.3.371
- Granena, G. (2016). Cognitive aptitudes for implicit and explicit learning and information processing styles: An individual differences study. *Applied Psycholinguistics*, 37(3), 577-600. doi: 10.1017/S0142716415000120
- Grice, H.P. (1957). Meaning. *The Philosophical Review*, 66 (3), 377-388. doi: 10.2307/2182440
- \_\_\_\_\_ (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Hall, C. J., Smith, P. H., y Wicaksono, R. (2011). *Mapping applied linguistics: a guide for students and practitioners*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Huang, Y. (2007). *Pragmatics*. New York, NY: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2012). Relevance and neo-Gricean pragmatic principles. En H. Schmid (Ed.), *Cognitive Pragmatics* (pp. 25-46). doi: 10.1515/9783110214215.25
- Just, M. y P. Carpenter. (1980). A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-354. Recuperado de <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1731&context=psychology>
- Kant, I. (1992). Lectures on Logic. En J.M. Young (Ed. y Trans.), *The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kendeou, P. (2015). A general inference skill. En E.J.O'Brien, A.E. Cook y R.F. Lorch Jr. (Eds.), *Inferences during Reading* (pp. 160-181). doi: 10.1017/CBO9781107279186
- Kintsch, W. y Rawson, K.A. (2005). Comprehension. En M.J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.163
- Kolers, P.A. (1973). Three Stages of Reading. En F. Smith (Ed), *Psycholinguistics and Reading* (pp. 28-49). New York, NY: Rinehart and Winston, Inc.
- Kroeger, P.R. (2018). *Analyzing Meaning: An introduction to semantics and pragmatics* [Adobe Digital Editions version]. doi: 10.5281/zenodo.1164112
- Language and Reading Research Consortium. (2015). Learning to read: Should We Keep Things Simple? *Reading Research Quarterly*, 50(2), 151–169. doi:10.1002/rrq.99

- Levelt, W. (2013). *A History of Psycholinguistics: The Pre-Chomskyan Era*. United Kingdom: Oxford University Press
- Levin, H. y Williams, J.P. (1970). *Basic Studies on Reading*. New York, NY: Basic Books, Inc., Publishers.
- Levinson, S.C. (1983). *Pragmatics*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Lord, C. G., Ross, L., & Lepper, M. R. (1979). Biased assimilation and attitude polarization: The effects of prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(11), 2098-2109. doi: 10.1037/0022-3514.37.11.2098
- Lord, C. G., Lepper, M. R., & Preston, E. (1984). Considering the opposite: A corrective strategy for social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1231-1243. doi: 10.1037/0022-3514.47.6.1231
- MacKenzie, I. (2002). *Paradigms of Reading. Relevance Theory and Deconstruction*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- MacMahon, B. (2014). Relevance Theory, Syntax and Literary Narrative. En S. Chapman y B. Clark (Eds), *Pragmatic Literary Stylistics* (pp.90-120). doi: 10.1057/9781137023278
- Mandik, P. (2010). *Key terms in philosophy of mind* [DX Reader version]. Recuperado de <https://www.bloomsbury.com/us/key-terms-in-philosophy-of-mind-9781847063496/>
- Mares, E.D. (2004). *Relevant Logic: a philosophical interpretation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Meibauer, J. (2006) Implicature. En *Concise Encyclopedia of Pragmatics* (2<sup>nd</sup>. ed., pp, 365-378). Recuperado de <https://www.elsevier.com/books/concise-encyclopedia-of-pragmatics/mey/978-0-08-096297-9>



- Mercier, H. y Sperber, D. (2009). Intuitive and Reflective Inferences. En J. St. B. T. Evans y K. Frankish (Eds.), *In Two minds: Dual processes and beyond*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Mey, J.L. (2006). Pragmatics of Reading. En *Concise Encyclopedia of pragmatics* (2<sup>nd</sup>. ed., pp, 775-779). Recuperado de <https://www.elsevier.com/books/concise-encyclopedia-of-pragmatics/mey/978-0-08-096297-9>
- McKoon, G. y Ratcliff, R., (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466. doi: 10.1037/0033-295X.99.3.440
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos* (R. Grasa, Trans.). Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Reimpreso de *Writings on the General Theory of Signs*, por C. Morris, 1971, La Haya- Paris: Mouton)
- Naqvi, R. (2015). Postcolonial approaches to literacy. Understanding the ‘Others’. En J. Rowsell y K. Pahl (Ed.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 49-61). Recuperado de <http://library.harapanbima.com/library/repository/2017/0415816246.pdf>
- Netten, A., Luyten, H., Droop, M., y Verhoeven, L. (2016). Role of linguistic and sociocultural diversity in reading literacy achievement: a multilevel approach. *Journal of Research in Reading*, 39(2), 189–208. doi:10.1111/1467-9817.12032
- Noordman, L. G. M. y Vonk, W. (2015). Inferences in Discourse, Psychology of. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2<sup>nd</sup>. ed., Vol. 12, pp. 37-44). Recuperado de [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2152083\\_10/component/file\\_2152082/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2152083_10/component/file_2152082/content)

- O'Brien, J.E. y Cook, A. E. (2016). Separating the Activation, Integration, and Validation Components of Reading. En B. H. Ross (Ed.), *Psychology of Learning and Motivation*. Vol 65 (pp. 249-276). doi: 10.1016/bs.plm.2016.03.004
- Peirce, C.S. (2016). *Prolegomena to a Science of Reasoning. Phaneroscopy, Semeiotic, Logic* [Adobe Digital Editions version]. doi: 10.3726/978-3-653-05900-7
- Perfetti, C.A. (1994). Psycholinguistics and reading ability. En M.A. Gernsbacher (Ed). *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 856-894). Recuperado de <https://www.isbns.fm/isbn/9780122808906/>
- Phillips, J. K. (1978), Reading Is Communication, Too! *Foreign Language Annals*, 11: 281-287. doi:10.1111/j.1944-9720.1978.tb00039.x
- Pilkington, A. (2000). *Poetic effects: a relevance theory perspective*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Ping, H. (2018). On Reading Comprehension Teaching for English Majors under Relevance Theory. *English Language Teaching*, 11 (1): 46-51. doi:10.5539/elt.v11n1p46
- Platas, G. A., Castro M.J., y Reyes, M.V., (2016). Razonamiento y heurísticas en pruebas de comprensión lectora. *Revista Educación*, 371, 157-187. Recuperado de [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=17190&request\\_locale=en](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17190&request_locale=en).
- Pratt, M. (1977). *Towards a Speech Act Theory of Literary Discourse*. Bloomington: Indiana University Press.
- Raab, M y Gigerenzer, G. (2004). Intelligence as Smart Heuristics. En R. J. Sternberg y J. E. Pretz (Eds.), *Cognition and Intelligence. Identifying the Mechanisms of the Mind* (pp. 188-207). New York, NY: Cambridge University Press.

- Rickheit, G., Schnotz, W., y Strohner, H. (1985). The Concept of Inference in Discourse Comprehension. En G. Rickheit y H. Strohner (Eds.), *Advances in Psychology*. (Vol 29, pp. 3-49). doi: 10.1016/S0166-4115(08)62731-4
- Rieber, R.W. y Vetter, H. (1980). Theoretical and historical roots of psycholinguistics research. En R. W. Rieber (Ed.), *Psychology of language and thought. Essays on the theory and history of psycholinguistics* (pp. 3-52). New York, NY: Plenum Press
- Robeck, M.C. y Wallace, R.R. (1990). *The Psychology of Reading: An Interdisciplinary Approach*. New Jersey, NY: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rogers, R. y O'Daniels, K. (2015). Critical Literacy Education. A kaleidoscopic view of the field. En J. Rowsell y K. Pahl (Ed.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 62-78). Recuperado de <http://library.harapanbima.com/library/repository/2017/0415816246.pdf>
- Russell, D.H. (1951). Reading as Communication. *Childhood education*, 27(6), 274-277. doi: 10.1080/00094056.1951.10726385
- Schaffner, E., Philipp, M. y Schiefele, U. (2016). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 19-36. doi: 10.1111/1467-9817.12027
- Scholnick, E.K. (2002). Language, Literacy and Thought: Forming a Partnership. En E. Amsel y J.P. Byrnes (Eds.), *Language, Literacy, and Cognitive Development. The Development and Consequences of Symbolic Communication* (pp.3-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., y Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch

students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48(1), 71-106. doi: 10.1111/1467-9922.00033

Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. NY: Oxford University Press.

Sinclair, M. (1994). Reading comprehension research and linguistic pragmatics: Mapping out some unrecognized interdisciplinary common ground. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 28, 83-108. doi:10.5774/28-0-68.

Singer, M. (2015). Validation of text and discourse inferences - and explicit content. En E.J. O'Brien, A.E. Cook y R.F. Lorch Jr. (Ed.), *Inferences during Reading* (pp.68-93). doi: 10.1017/CBO9781107279186

\_\_\_\_\_ y Brooke Le, R. (2012). Inference and reasoning in discourse comprehension. En H.J. Schmid (Ed.), *Cognitive pragmatics* (pp. 25-46). doi: 10.1515/9783110214215.85

Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and Reading*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

\_\_\_\_\_ (1975). *Comprehension and learning: A conceptual framework for teachers*. New York, NY: Holt.

\_\_\_\_\_ (1985). *Reading*. United Kingdom: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_ (1990). *Para darle sentido a la lectura* (J. Collyer, Trans.). Madrid, España: Visor distribuciones, S.A.

\_\_\_\_\_ (2004). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6<sup>th</sup>. ed.). Recuperado de <https://archive.org/details/UnderstandingReading-FrankSmith/page/n3>

Sperber, D. (1994). Understanding verbal understanding. En Khalifa, J. (Ed.), *What is intelligence?* (pp. 179-198). Recuperado de [http://www.dan.sperber.fr/wp-content/uploads/1994\\_understanding-verbal-understanding.pdf](http://www.dan.sperber.fr/wp-content/uploads/1994_understanding-verbal-understanding.pdf)

\_\_\_\_\_ y Wilson, D. (1995). *Relevance Communication and Cognition*. Oxford, United Kingdom: Blackwell Published.

Steensel, R. van, Oostdam, G. van, A., y Schooten, E. van. (2016). The role of word decoding, vocabulary knowledge and meta-cognitive knowledge in monolingual and bilingual low-achieving adolescents' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 312–329. doi:10.1111/1467-9817.12042

Tercero, M. (2006). Tianguis Cultural del Chopo. Historia de un minuto. En C. Monsivais (Ed). *A usted les consta* (pp. 461-470). México, CDMX: Ediciones Era.

Trampman, M., van Gelderen, A., van Steensel, R., van Schooten, E., y Hulstijn, J. (2014). Linguistic knowledge, fluency and meta-cognitive knowledge as components of reading comprehension in adolescent low achievers: differences between monolinguals and bilinguals. *Journal of Research in Reading*, 37, S3-S21. doi:10.1111/j14679817.2012.01539.x

Tversky, A., y Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131. doi: 10.2307/1738360

van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., y Linderholm, T. (1999). The Landscape model of reading: Inferences and the online construction of memory representation. In H. van Oostendorp y S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). New Jersey, NY: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Veenendaal, N. J., Groen, M. A. y Verhoeven, L. (2015). What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 2013-225. doi: 10.1111/1467-9817.12024

Viramonte de Ávalos, M. (1998). Teoría de la relevancia y comprensión lectora (para un posible cruce de caminos). *Boletín de Filología*, 37(2), 1247-1256. Recuperado de <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21688/22999>

Warren, P. (2013). *Introducing psycholinguistics* [DX Reader version]. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/unam/detail.action?docID=1042390>

Wilson, D. y Sperber, D. (1981). On Grice Theory of Conversation. En P. Werth (Ed.), *Conversation and Discourse* (pp. 155-178). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/259476430\\_On\\_Grice's\\_theory\\_of\\_conversation](https://www.researchgate.net/publication/259476430_On_Grice's_theory_of_conversation)

\_\_\_\_\_ (1998). Discourse, coherence and relevance: A reply to Rachel Giora. *Journal of Pragmatics*, 29(1), 57-74. doi: 10.1016/S0378-2166(97)00012-X.

\_\_\_\_\_ (2006). Relevance Theory. En L. Horn y G. Ward (eds.) *Handbook of Pragmatics* (pp. 614-641). Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.2434&rep=rep1&type=pdf>