

LAS INFERENCIAS COGNITIVAS Y LINGÜÍSTICAS EN PRUEBAS DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN AUDITIVAS: OCURRENCIA Y FUNCIONAMIENTO¹

VANJA OSTOIC MARROQUÍN
Universidad de Chile

El objetivo del presente estudio fue, en primer lugar, dar cuenta de la ocurrencia de inferencias lingüísticas y cognitivas en dos pruebas de comprensión auditiva del examen internacional *Cambridge First Certificate in English (FCE)*. En segundo lugar, se buscó determinar el rol que estas inferencias cumplen en la decodificación de textos de audio por parte de cuatro grupos de estudiantes universitarios. Las inferencias lingüísticas fueron categorizadas en: a) entrañamientos, b) presuposiciones y c) implicaturas. Las inferencias cognitivas, en cambio, fueron consideradas como un todo.

Después de haber determinado cuáles eran los ítems de prueba que requerían de la elaboración de un cierto tipo de inferencia para ser contestados correctamente, se compararon los resultados obtenidos por los distintos grupos de estudiantes en estos ítems con aquellos obtenidos en ítems que solo contenían información explícita. Finalmente, se compararon los resultados obtenidos en ítems que requerían de la elaboración de inferencias con el fin de determinar cuál de las tres categorías de inferencia lingüística presentó un mayor grado de dificultad.

PALABRAS CLAVE: inferencia lingüística, inferencia cognitiva, entrañamiento, presuposición, implicatura

The aim of this study was, first, to report on the occurrence of linguistic and cognitive inferences in the listening section of a well-known international test (FCE) and, second, to determine the role these inferences play in the decoding of the audio texts by four groups of university students. Linguistic inferences are categorized into a) entailments, b) presuppositions, and c) implicatures. Cognitive inferences, on the other hand, are dealt with as a whole.

After determining which test items required the elaboration of a certain type of inference to be answered correctly, we compared the results obtained by the different

Para correspondencia, dirigirse a <van.ostoic@gmail.com>

¹ El presente estudio es una versión resumida de la tesis presentada para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Inglesa de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, titulada "La ocurrencia y funcionamiento de las inferencias cognitivas y lingüísticas en pruebas de comprensión e interpretación auditivas", dirigida por el profesor Carlos Zenteno en el año 2005.

groups of students in these items with the results obtained in items which contained explicit information only. We then compared the results obtained in those items that required the elaboration of linguistic inferences in order to determine which of the three above-mentioned categories posed the greatest difficulty.

KEY WORDS: linguistic inference, cognitive inference, entailment, presupposition, implicature

Recibido: julio 2007

Aceptado: octubre 2007

1. INTRODUCCIÓN

Como parte de la interacción social y comunicación lingüística en el medio oral, y con el fin de lograr una efectiva interpretación del mensaje del hablante, el oyente debe no solo decodificar la información explícita configuradora del contenido básico de dicho mensaje, sino también acceder a la información implicada por los enunciados. Esto es, debe interpretar² adecuadamente los significados semánticos y socio-pragmáticos que son implicados en el mensaje. Al menos, cierta parte de esta información puede ser ya compartida por los participantes en la interacción o derivada del contexto físico-social de enunciación, lo cual haría innecesaria su explicitación.

No obstante lo anterior, no es infrecuente que, en instancias conversacionales, el enunciador opte por la modalidad alternativa de ‘comunicación indirecta’, es decir, decida ‘implicar’ en lugar de ‘explicitar’ sus intenciones comunicativas o significados pragmáticos. En este estado de cosas, el oyente hace uso de las estrategias cognitivo-lingüísticas que le permiten interpretar la información no explicitada. En la ejecución de esta tarea, activa sus mecanismos extralingüísticos de percepción y de conocimiento, a saber, su percepción del contexto físico-social de la situación comunicativa, su conocimiento compartido de los referentes del discurso, su respectivo conocimiento de mundo, etc.

En las tareas recién descritas de procesamiento de los significados de los enunciados por parte del oyente, cumple una importante función interpretativa su propia capacidad de elaboración de inferencias. Mediante la activación de procesos inferenciales eficientes, el oyente puede recorrer la distancia entre los significados literales de los enunciados y los significados pragmáticos ‘intencionados’ que el hablante se propone expresar en el contexto socio-comunicativo configurado.

Las consideraciones recién expuestas, pertinentes a la comunicación lingüística entre los usuarios nativos de una lengua en sus interacciones en el medio oral, son también aplicables al proceso de aprendizaje de una segunda lengua o de una len-

² Esta distinción se funda en las propuestas de Widdowson (1978). Según este autor, ‘comprender’ se refiere a la habilidad para reconocer las oraciones y sus significados lingüísticos. ‘Interpretar’, por otra parte, se refiere a la habilidad para reconocer sus usos comunicativos como parte del discurso.

gua extranjera. En cuanto lectores u oyentes, la habilidad de los estudiantes de una lengua extranjera para elaborar las inferencias requeridas en la interpretación de los significados implícitos en los enunciados es también un factor indicativo de su nivel de competencia comunicativa en dicha lengua. Atendiendo a esta importante función comunicativa, distintas instancias implementadoras del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (por ejemplo, los textos de estudio, las actividades de instrucción, los instrumentos de evaluación, etc.) parecen asignar un lugar crecientemente significativo al desarrollo de esta capacidad inferencial.

Esta investigación buscó dar cuenta de la naturaleza de las inferencias generadas en el procesamiento de la información, tanto 'explicada' como 'implicada', en un conjunto de textos orales presentados como parte de un examen general de competencia comunicativa y lingüística³ en EFL/ESL, de nivel intermedio-avanzado, para determinar con mayor precisión si las inferencias, en cuanto mecanismos de procesamiento de información, constituyen un componente sistemático empleado en los instrumentos de medición en los exámenes internacionales de inglés como lengua extranjera. Para ello, dichos textos fueron analizados enfocándose en el examen de las inferencias lingüísticas y cognitivas y, en el caso de las primeras, establecer también sus correspondientes subcategorías. Por otro lado, se midió, en términos cuantitativos y comparativos, la capacidad de estudiantes de tres niveles diferentes para elaborar los procesos inferenciales requeridos en la interpretación de información implicada en los textos orales en cuestión.

2. INFERENCIAS

Las inferencias cumplen diversas funciones en el procesamiento del discurso. Pueden, por ejemplo, ayudar a la identificación de referentes, desambiguar y/o completar significados semánticos y determinar los significados pragmáticos del enunciador. Además, tienen la función de llenar vacíos cuando el texto presenta 'discontinuidad', es decir, cuando no toda la información es formulada explícitamente. Sin embargo, las conexiones que es necesario establecer en los procesos inferenciales no son automáticas. Dependerá de cada oyente o lector si es necesaria una labor de interpretación o si simplemente se activa una representación de conocimiento preexistente almacenado en la memoria, lo que resultará en una conexión automática. La generación de inferencias es un proceso cognitivo en el cual se integran conocimiento de mundo, conocimiento lingüístico tanto semántico como sintáctico y la situación particular en que se desarrolla el intercambio comunicativo. Como se puede ver, en la formulación de inferencias participan tanto conocimiento intralingüístico como extralingüístico (Carston 1971, en Ellis 1985: 172-173).

³ Es necesario aclarar la distinción entre 'competencia comunicativa' y 'competencia lingüística'; la primera es de carácter comprensivo (incluye tanto conocimiento de la lengua como la habilidad para usar este conocimiento al interactuar comunicativamente) e incluye la segunda (Canale 1983).

En general, las inferencias tienen un funcionamiento variable, al operar en determinados contextos de enunciación lingüística. Martha Shiro (1994: 177) caracteriza las inferencias como “inconstantes, esquivas –difíciles de analizar– en tanto constructos mentales”. Sperber y Wilson (1986: 68) definen la inferencia como “el proceso mediante el cual una presunción es aceptada como verdadera o probablemente verdadera sobre la base de la verdad o probable verdad de otras presunciones”. Al respecto, explican que un proceso de comprensión inferencial es global, es decir, tiene libre acceso a toda la información conceptual guardada en la memoria humana. De hecho, la frecuencia con que se accede a una determinada ‘presunción’, esto es, una representación conceptual ‘almacenada’ en la memoria, ayuda a que ella sea más accesible (cf. Sperber y Wilson 1986: 65 y 77).

En términos específicos, las inferencias lingüísticas han sido descritas como presunciones que los oyentes o lectores deben elaborar para interpretar lo que los hablantes o escritores dicen o escriben, más allá del mensaje explícito. Es decir, a partir del significado literal de distintas partes de un texto, o de las conexiones entre ellas, acceden a una interpretación de los significados implicados. La noción de inferencia lingüística ha sido definida como “cualquier conclusión que uno puede razonablemente derivar a partir de una oración o enunciado” (Hurford y Heasley 1983, en Zenteno 1999-2000: 228). Por otra parte, Renkema la define como “toda la información implícita posible que puede aprehenderse de un discurso” (Renkema 1999: 201).

Otra categorización las divide en inferencias proposicionales y pragmáticas. Las primeras se basan en conocimiento lingüístico, y se derivan del contenido semántico de las proposiciones explícitas del texto. Algunos autores las llaman inferencias lógicas y son consideradas como necesariamente verdaderas. Las inferencias pragmáticas, por otra parte, son consideradas como inferencias plausibles al no ser necesariamente verdaderas por derivarse de fuentes de conocimiento que trascienden a la información lingüística de un texto. Una de estas fuentes es un conjunto de reglas conversacionales que son compartidas por hablantes y oyentes o escritores y lectores (Santander 2001: 25).

2.1 *Entrañamientos*

Dentro de las inferencias lingüísticas, el ‘entrañamiento’ ha sido definido como una inferencia lógico-semántica establecida entre proposiciones. Generalmente, el entrañamiento es presentado como una relación de interdependencia, en cuanto el valor de verdad de una proposición se deriva del valor de otra y puede ser inferido independientemente del contexto de enunciación. Por tanto, “cualquier oración p implicará q si cuando p es verdadera, q también debe serlo” (Kempson 1977: 142). Por ejemplo,

- (1) *El gato mató al ratón* (p) entraña
- (2) *El ratón murió* (q)

Esto quiere decir que si una proposición q se deriva de una proposición p , en ninguna circunstancia en que p sea verdadera, q será falsa, lo que significa que q es un entrañamiento de p . De igual forma, si p es falsa, la proposición entrañada q también lo será. Sin embargo, Zenteno (1999-2000) sostiene que el entrañamiento es una categoría inferencial generada entre lexemas interrelacionados y no entre proposiciones. En el ejemplo anterior, el entrañamiento estaría dado por la relación semántica entre los lexemas [*matar*] y [*morir*].

En el plano léxico, los entrañamientos sirven para explicar algunas relaciones de sentido, como la hiponimia, principalmente, e incluso –en la opinión de autores como Lyons (1977), Palmer (1981) y Hurford y Heasley (1983)– la sinonimia. Mientras la primera es una relación unidireccional, la segunda es bidireccional o simétrica. Una relación de entrañamiento entre dos lexemas interrelacionados como ‘caballo’ (hipónimo) y ‘animal’ (hiperónimo) puede ejemplificarse de la manera siguiente:

(3) *Cristina compró un caballo* entraña

(4) *Cristina compró un animal*

El lexema ‘caballo’ es un hipónimo de ‘animal’. Por lo tanto, la oración que lo contiene (3) entraña aquella que contiene el hipónimo correspondiente (4). Hurford y Heasley (1983) formalizan la relación entre hiponimia y entrañamiento usando una ‘regla básica de inclusión de sentido’: “Dadas dos oraciones A y B, idénticas en todos sus aspectos, excepto que A contiene una palabra X y que B contiene una palabra diferente Y, y X es hipónimo de Y, entonces la oración A entraña la oración B” (en Zenteno 1999-2000: 234-235). Al invertir la ocurrencia de los lexemas interrelacionados: (4) *Cristina compró un animal* puede entrañar (3) *Cristina compró un caballo*. El entrañamiento persiste pero solo como extensión del significado de ‘animal’.

2.2 *Presuposiciones*

Givón (1979: 50) explica que una presuposición “se define en términos de los supuestos que establece el hablante sobre lo que posiblemente aceptará el oyente sin cuestionamiento”. Renkema (1999), por su parte, sostiene que una proposición será verdadera o falsa en la medida en que contenga información implícita verdadera que no se verá afectada por la negación de la oración (p. 197). Por otra parte, Grundy (1995) propone una distinción entre las presuposiciones y las aseveraciones. Mientras las segundas constituyen información explícita, las primeras combinan el significado implicado por el enunciado más el conocimiento de mundo del oyente. Este mismo autor distingue entre presuposiciones ‘convencionales’ y ‘pragmáticas’. A su vez, Bertucelli (1996) señala que las primeras “se conciben como una relación entre frases o entre frases y proposiciones, o incluso entre enunciados y proposiciones. Las inferencias pragmáticas hacen referencia a las intenciones y actitudes de los hablantes y de los oyentes”, así como a las situaciones en que se producen los enunciados (p. 230). Por otra parte, las

presuposiciones convencionales o semánticas son activadas por elementos léxicos o sintácticos de las respectivas oraciones. Es así que casos como

- (5) "*Pancho dejó de trabajar*" presupone
 (6) "*Pancho trabajaba*"
 y (7) "*Carlos publicó otro artículo*" presupone
 (8) "*Carlos ha publicado al menos un artículo antes*"

La formulación básica de una presuposición es la siguiente:

Si q es una condición necesaria para la validez de p y de $-p$ (su contraparte negativa), entonces q es una presuposición de p . Por ejemplo,

- (9) *Mis sobrinos están de visita* (p) así como
 (10) *Mis sobrinos no están de visita* ($-p$) presuponen (a) *Tengo un hermano(a)* y *él/ella tiene hijos* y (b) *Mis sobrinos viven en otro lugar*

La constancia de las presuposiciones en la negación es una de sus características propias. En el ejemplo anterior, las presuposiciones derivables de p son las mismas para $-p$. De hecho, Levinson (1983) sostiene que la prueba de la negación es un efectivo recurso para distinguir entranamientos de presuposiciones.

2.3 Implicaturas

Grice (1975) hizo notar que los oyentes, al tratar de interpretar las conexiones entre emisiones, dan por descontado que lo dicho por los hablantes tiene relevancia, aun cuando la estructura de superficie no lo manifieste de forma explícita. Smith y Wilson (1979) sostienen que la noción de relevancia es crucial para cualquier teoría de interpretación pragmática. Esta relevancia se entiende como un cúmulo de conocimiento, suposiciones y creencias compartidas. Un comentario es percibido como relevante para la interpretación de otro cuando los dos, combinados, dan como resultado información nueva que no es derivable de ninguno de los dos por separado. Además, la presunción de relevancia en un contexto en particular y generalmente con relación a la oración inmediatamente precedente reduce grandemente el número de posibles interpretaciones (pp. 176-177). Por ejemplo:

- (11) A: *No hay pan*
 B: *El almacén de la esquina todavía está abierto*

En este intercambio, el hablante B dice p pero claramente implica q "*es posible comprar pan en el almacén de la esquina*" o "*en el almacén de la esquina venden pan*". Además, B piensa que el poder hacer esta inferencia es parte de la competencia de A. Según Grice, este tipo de inferencia es una implicatura conversacional, ya que puede ser reemplazada por un razonamiento que incluye: 1) el significado convencional de las palabras y la identidad de cada referencia; 2) el principio de cooperación; 3) el contexto lingüístico y situacional del enunciado; 4) un conjunto de conocimientos; 5)

el conocimiento o suposición de que todos los elementos anteriormente citados son accesibles a los participantes y que estos sepan o supongan que es así (en Bertuccelli 1996: 58).

En el ejemplo (11), B parece estar violando⁴ la máxima de relevancia. Sin embargo, A debe suponer que, aun cuando B mantiene el principio de cooperación, este ha optado por comunicar su mensaje en forma indirecta. Por lo tanto, A (en cuanto interlocutor) tiene que buscar otro nivel de interpretación. En este momento, el oyente comienza a calcular la implicatura conversacional pertinente. La suposición de fondo establece que estos principios son siempre obedecidos; por lo tanto, a) cualquier violación es intencional, b) cumple un propósito (generar una implicatura) y c) el oyente debe inferir el significado deseado de acuerdo al contexto de enunciación.

2.4 Inferencias cognitivas

Al interpretar los enunciados, los oyentes no solo elaboran inferencias lingüísticas, como las mencionadas en las secciones anteriores, sino que también realizan inferencias basados en la experiencia y en el conocimiento socio-cultural acumulados a lo largo de sus vidas. Sin embargo, al procesar enunciados, solo activan una fracción de ese vasto conocimiento. Existen diversas teorías cognitivas que dan cuenta de la forma en que la mente humana organiza y almacena toda esa información para permitir un rápido acceso a ella. Según Brown y Yule (1983), las teorías más conocidas son: los ‘marcos’ (Minsky 1975), los ‘guiones’ (Schank y Abelson 1977), los ‘escenarios’ (Sanford y Garrod 1981), los ‘esquemas’ (Anderson 1977 y Tannen 1980, ambos basados en Bartlett 1932) y los ‘modelos mentales’ (Johnson-Laird 1981). Con excepción de los modelos mentales, todos estos modelos configuran conocimiento estereotípico y sistemas fijos de almacenamiento de información en la memoria.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Un propósito central del presente estudio fue, por un lado, determinar la naturaleza de las inferencias, lingüísticas y cognitivas, implicadas en el procesamiento de la información presente en los textos de audición que forman parte de un examen de inglés de nivel intermedio-avanzado. Se trata del examen internacional denominado *Cambridge First Certificate in English (FCE)*, el cual busca medir la competencia comunicativa y lingüística de estudiantes de nivel intermedio-avanzado en su comprensión e interpretación de mensajes presentados en lengua inglesa en los medios oral y escrito. Se buscó especificar, en primer lugar, las distintas categorías de inferencias lingüísticas, esto es, entrañamientos, presuposiciones o implicaturas, para luego establecer su

⁴ En este trabajo, se usan los términos ‘violar’ y ‘violación’ para describir aquellas situaciones en que el hablante abiertamente contraviene una máxima, generando una implicatura conversacional. Thomas (1995) propone una distinción entre modalidades de ‘violación’ de una máxima: ‘ignorar’, ‘violar’, ‘infringir’, ‘optar por no usar’ y ‘suspender’.

relativa predominancia en los textos de audición administrados a los participantes. Por otra parte, atendiendo a una necesaria acotación del objeto de estudio, en este trabajo no se intentó una subcategorización de las inferencias cognitivas, las cuales fueron tratadas como un todo.

Un segundo propósito central del estudio lo constituyó la medición de la capacidad de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de los niveles intermedio, intermedio-avanzado y avanzado, en el contexto del examen *FCE*, para elaborar un conjunto de inferencias requeridas en la determinación de respuestas a cuestionarios presentados a propósito de la audición de una serie de 15 textos orales. Para este efecto, en primer término, se compararon cuantitativamente los resultados obtenidos por los estudiantes a partir de sus respuestas a los ítems que requerían de la elaboración de inferencias, con aquellos que no requerían de dicha elaboración. Luego, se compararon los resultados obtenidos por un pequeño grupo control, configurado por estudiantes universitarios nativos de habla inglesa, con los de un grupo experimental de estudiantes de inglés como lengua extranjera de nivel avanzado, también estudiantes universitarios, similar en número al de los participantes nativos, con el fin de determinar si existían diferencias importantes en el proceso de elaboración de las inferencias requeridas en la determinación de las respuestas a los cuestionarios.

Si bien la generación de algunas categorías de inferencia es un proceso cognitivo de mayor complejidad que la comprensión de información explícita, era razonable anticipar que los hablantes nativos de inglés, por su permanente exposición y manejo de dicha lengua, no debían tener dificultades para generar las inferencias correctas. Por el contrario, los estudiantes no nativos, por su condición de aprendientes de la lengua inglesa, podían experimentar ciertas dificultades en la determinación de respuestas correctas a cuestionarios que requerían de procesos inferenciales.

En último término, también se comparó, cuantitativamente, el rendimiento de los estudiantes de niveles intermedio e intermedio-avanzado en la determinación, en condiciones idénticas a aquellas previamente descritas, de las respuestas que implicaban procesos inferenciales en los cuestionarios.

3.1 Hipótesis

En esta investigación se plantearon cuatro hipótesis de trabajo:

- 1) El número de preguntas que requieren de procesos inferenciales para determinar correctamente las respuestas será menor que el número de preguntas basadas en el procesamiento de información explícita.
- 2) En aquellas preguntas basadas en el cálculo de información implicada se activará un número relativamente similar de inferencias lingüísticas y cognitivas.
- 3) Por tratarse de intercambios comunicativos, en los textos de audición habrá un mayor número de preguntas que requieran de la elaboración de inferencias de tipo pragmático, particularmente implicaturas.

- 4) Los estudiantes no nativos participantes en el estudio obtendrán mejores resultados en aquellos ítems de pregunta cuyas respuestas estén basadas en el procesamiento de información explícita. Por otra parte, los participantes nativos de habla inglesa obtendrán resultados máximos en sus respuestas a preguntas basadas tanto en el procesamiento de información explícita como implícita.

4. METODOLOGÍA

4.1 *Sujetos*

Este estudio tuvo como participantes a 46 estudiantes universitarios, organizados en 3 grupos de hablantes nativos de español, con una edad promedio de 21 años. Todos ellos son estudiantes del programa de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas de la Universidad de Chile. Debido a la participación voluntaria de los sujetos que constituyeron la muestra, los grupos no fueron homogéneos en cuanto al número de participantes: nivel intermedio: 14 (2° año), nivel intermedio-avanzado: 27 (3^{er} año) y nivel avanzado: 5 (4° año). Además, como grupo control, se contó con la colaboración de 6 estudiantes universitarios, todos ellos hablantes nativos de inglés. Los resultados obtenidos por el grupo de nivel avanzado (4° año) fueron comparados con los del grupo control, atendiendo a dos razones: 1) su nivel de competencia en la lengua objeto es el que más se aproxima al de los nativos y 2) ambos grupos estaban compuestos por un número similar de sujetos.

4.2 *Corpus*

Los datos se recolectaron en 4 sesiones de aproximadamente 90 minutos. En ellas, los estudiantes escucharon los textos grabados y realizaron distintas tareas con los formatos diseñados por UCLES (*University of Cambridge Local Examination Syndicate*).

4.3 *Instrumentos*

Se usaron dos pruebas (Test 1 y Test 2) de comprensión auditiva, que son parte de un texto preparatorio para el examen *Cambridge First Certificate in English (FCE)*. Estas pruebas constan de cuatro partes. Cada parte contiene uno o más textos grabados, los cuales se escuchan dos veces. Las instrucciones dadas al comienzo de cada sección se presentan tanto de forma escrita como oral.

El cuadro siguiente muestra el formato de la prueba de comprensión auditiva:

Parte	Formato de la tarea	Nº de preguntas	Tipo de tarea
1	Extractos cortos no relacionados entre sí de alrededor de 30 segundos cada uno, tomados de monólogos o conversaciones.	8	Selección múltiple. Ítems de selección múltiple con tres alternativas.
2	Monólogo o conversación que involucra hablantes interactuando. Duración de 3 minutos, aproximadamente.	10	Toma de apuntes. Completación de oraciones.
3	Extractos cortos relacionados entre sí de alrededor de 30 segundos cada uno.	5	Pareamiento múltiple. Selección de la respuesta correcta de una lista de 6 opciones.
4	Monólogo o conversación. Duración de 3 minutos, aproximadamente.	7	Selección de la respuesta correcta de entre 2 ó 3 posibles respuestas, e.g. verdadero/falso, sí/no, o selección múltiple de 3 opciones.

4.4 Calificación y escala de notas

A cada una de las pruebas del examen general (*FCE*) se le asigna un total de 40 puntos. La calificación final del examen está basada en el puntaje total obtenido en las cinco pruebas y no es necesario obtener una calificación aprobatoria en cada una de ellas. Se asignan tres calificaciones de aprobación, A, B y C, y dos de reprobación, D y E. El porcentaje mínimo requerido para obtener la calificación C, aprobación mínima, es 60% del total de notas, aproximadamente, según lo informa *UCLES*.

Para los fines del estudio, a los 20 ítems contenidos en las partes 1, 3 y 4 de las pruebas, se les asignó un punto. A los 10 ítems de la parte 2 se les asignó un punto o medio punto dependiendo del grado de corrección de la respuesta. Por cuanto cada respuesta solo requería una mínima completación, se asignó medio punto cuando el estudiante proporcionó una de dos palabras requeridas. Si completó solo una palabra de tres no obtuvo puntaje alguno. No se tomaron en cuenta los errores de ortografía menores.

Los resultados obtenidos por los estudiantes en los diferentes ítems de las pruebas de comprensión auditiva se evaluaron de acuerdo con la siguiente escala estándar: A (90% - 100%), B (75% - 89%), C (60% - 74%), D (31% - 59%) y E (0% - 30%). La parte 2, que solo contiene información explícita (no requiere de la elaboración de inferencias para ser respondida correctamente), no fue evaluada por ítem sino que en su totalidad, para servir de comparación con las otras tres partes de las pruebas.

Considerando, en términos comparativos, el mayor nivel lingüístico de los sujetos participantes en este estudio respecto a su rendimiento, estimamos necesario establecer un ‘conjunto de criterios de expectativas’ referidas a la prueba de comprensión auditiva, a saber, un mayor número de estudiantes de nivel avanzado (4º año) obtendría, principalmente, nota B. Un número menor obtendría notas A. Un mayor número de estudiantes de nivel intermedio-avanzado (3er año) obtendría, principalmente, nota C. Aquellos de nivel intermedio (2º año) obtendrían, en su mayoría, notas C y D.

5. ANÁLISIS Y DETERMINACIÓN DEL TIPO DE INFERENCIA

Primeramente, se hizo un análisis de cada ítem en el que se describieron los criterios con que se establecía la respuesta correcta. Al final de este, se especificó la categoría de inferencia elaborada. A continuación, se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos, los que incluyeron gráficos y tablas de los resultados obtenidos en las diferentes secciones de las pruebas, especialmente de aquellos ítems relacionados con la elaboración de inferencias.

A continuación, se listan algunos ejemplos de ítems que requerían de un tipo (o más) de inferencia, ya sea lingüística o cognitiva, para determinar la respuesta correcta.

(12) *Listen to this extract from a radio programme. What sort of programme is it?*

- A *a weather forecast*
- B *a travel show*
- C *a sports programme*

El programa en cuestión es de deportes, C. El comentarista menciona un partido y el hecho de haber competido con otros equipos: *And we expect an exciting game... we've visited no less than five countries and played against some of the best teams in the world.* El tipo de inferencia establecida es de tipo lingüístico ya que [SPORT] entraña [GAME]: el primer término es hipónimo del segundo o hiperónimo (término superordenador). Además, [GAME], [PLAY] y [TEAM] son elementos de un mismo campo semántico [SPORTS], lo que ayuda a calcular la respuesta. Lo anterior constituye un ejemplo de *entrañamiento*.

(13) *You hear part of a radio programme in which listeners can take part in a competition. What is the prize?*

- A *a book*
- B *a film*
- C *a map*

La respuesta correcta es A. En el extracto del programa radial se hace referencia a una edición con excelente fotografía (lo cual excluye, ipso facto, la opción C, *a map*,

e incluye la opción B) y, especialmente, a dibujos, diagramas y descripciones, todo lo cual es posible encontrar, como nuestro conocimiento de mundo lo establece, en un libro. No obstante, se menciona que, por su tamaño, puede llevarse en el bolsillo, lo cual excluye B. El razonamiento anterior tiene lugar, entonces, sobre la base de una *inferencia cognitiva*.

(14) *The worst incident on the journey was a meeting with*

- A *a customs officer.*
- B *a police officer.*
- C *a journalist.*

La respuesta correcta es A. Al decir *I was suspected of smuggling –there was this officer at the border of...* el narrador, en cierta forma, describe la acción principal de un agente de aduana: detectar contrabando (*smuggling*) en las fronteras (*borders*). Si el estudiante aún piensa que puede tratarse de un policía, esta suposición pierde terreno con el comentario siguiente: ... *who said unless I paid a fine he would hand me over to the police*. La cláusula principal del enunciado genera la presuposición de que la persona referida no es un policía. Por lo tanto, es este un caso de *presuposición*.

(15) *You hear a man telling a story about a colleague who had an accident. Where did the accident happen?*

- A *a sporting event*
- B *a music concert*
- C *a play in a theatre*

El accidente ocurrió durante un concierto, B. Luego del accidente, el afectado no pudo encontrar su instrumento: *He went back to his place but he couldn't find his trumpet*. Además, al agregar el narrador: *Through all this no one stopped playing and the conductor didn't bat an eyelid*, el marco de la acción queda completo. *He couldn't find his trumpet* presupone que la persona tenía una trompeta, por lo que debe ser un músico. También, el que nadie dejara de tocar (*no one stopped playing*) presupone que alguien estaba tocando. Finalmente, la presencia de un director de orquesta (*conductor*) confirma la inferencia cognitiva de que se trata de un concierto. En esta ocasión, se requiere de la elaboración tanto de una *presuposición* como de una *inferencia cognitiva* para establecer la respuesta correcta.

(16) *Listen to this man talking to his friend. Why is he talking to her?*

- A *to postpone a tennis game*
- B *to arrange a dinner party*
- C *to request some help*

La respuesta correcta es A. La mujer participante explicita su interpretación pragmática del acto de habla, esto es, la intención comunicativa de su interlocutor: *I hope you're not planning to cancel our game*. Corrobora su interpretación al agregar *I was looking forward to playing (tennis)*. El primer enunciado presupone que habían hecho planes para jugar, y el segundo presupone que ya no se va a jugar, todo lo cual apunta a inferir que el partido se va a cancelar o posponer. La opción B puede confundir a algunos ya que el hombre hace mención a una cena que él va a preparar, *I'd like to return the favour by cooking dinner for them*. El acto de habla no explícito, 'solicitar', se deriva mediante el cálculo de la implicatura relacionada. Al enunciar, *It means I'll be busy tomorrow*, el hombre participante implica *I'm not going to be able to play tomorrow*. Por tanto, su objetivo comunicativo es posponer el partido. La participante así lo interpreta al replicar *That's a pity. I was looking forward to playing*. Esto constituye un ejemplo de *implicatura*.

6. RESULTADOS GLOBALES EN CUANTO A LA DETERMINACIÓN DEL TIPO DE INFERENCIA

Como se puede observar en la Tabla 1, el análisis de las dos pruebas administradas en el estudio muestra que, de un total de 60 preguntas, más de la mitad de ellas requiere, para la selección de las respectivas respuestas correctas, de un procesamiento inferencial de datos, ya sea en la forma de inferencias cognitivas o lingüísticas.

Tabla 1

	Información implícita	Información explícita
Test 1	19	12
Test 2	19	15
Totales	38	27

Nota: Al sumar los totales tanto de la Tabla 1 como de la Tabla 2, se obtienen 65 ítems de pregunta, puesto que en cinco de ellos se registró la ocurrencia de dos categorías de inferencias simultáneamente.

En la Tabla 2 queda de manifiesto que, tanto en la prueba 1 como en la 2, los ítems de pregunta basados en inferencias lingüísticas son más numerosos que aquellos basados en inferencias cognitivas. A su vez, los ítems de pregunta que requieren de procesamiento inferencial de algún tipo son más numerosos que aquellos ítems cuyas respuestas están basadas en el procesamiento de información explícita.

Tabla 2

	Inferencias lingüísticas	Inferencias cognitivas	Información explícita
Test 1	15	4	12
Test 2	11	8	15
Totales	26	12	27

En la Tabla 3 se ve que, de los tres tipos de inferencias lingüísticas requeridas en el procesamiento de preguntas y respuestas en las dos pruebas administradas, la subclase más frecuente está constituida por los entrañamientos; a su vez, la implicatura es la menos frecuente.

Tabla 3

	Implicaturas	Presuposiciones	Entrañamientos	Inferencias cognitivas
Test 1	2	8	5	4
Test 2	0	3	8	8
Totales	2	11	13	12

6.1 Resultados globales obtenidos por los cuatro grupos

Los resultados globales se ajustan a las expectativas en tanto la progresión de porcentajes de aciertos va de acuerdo al nivel del grupo. Esto es, a mayor nivel, mayor porcentaje. Como se muestra en la Tabla 4, todos los grupos de estudiantes no nativos mejoraron su nivel de rendimiento en la prueba 2 en rangos cercanos al 10%. De modo inesperado, el grupo intermedio (2º año) mostró el progreso más marcado, con 10,4%, superando levemente al grupo avanzado (4º año), que mejoró su rendimiento en 10%. El grupo intermedio-avanzado (3er año), por su parte, logró un progreso de 8,4% en la segunda prueba.

En resumen, en la prueba 1, el grupo intermedio obtuvo un nivel de rendimiento C (60% - 74%). En la prueba 2, mejoró lo suficiente para lograr un nivel B (75% - 89%). El grupo intermedio-avanzado logró un nivel de rendimiento B (75% - 89%) en ambas pruebas. Finalmente, el grupo avanzado comenzó con un nivel B en la prueba 1, para luego lograr un nivel A (90% - 100%) en la prueba 2.

Tabla 4

	Intermedio (2º año)	Intermedio-avanzado (3º año)	Avanzado (4º año)	Hablantes nativos
Test 1	66,1%	75,1%	82,5%	100%
Test 2	76,5%	83,5%	92,5%	100%
Totales	71,3%	79,3%	87,5%	100%

En la Tabla 5, se comparan los resultados alcanzados por los tres grupos de estudiantes no nativos en las dos categorías generales de inferencias y los porcentajes de aciertos en los ítems que no requieren de procesos inferenciales.

Al combinar los totales de los tres grupos, vemos que las inferencias cognitivas recibieron más aciertos que las inferencias lingüísticas. Podemos suponer que el

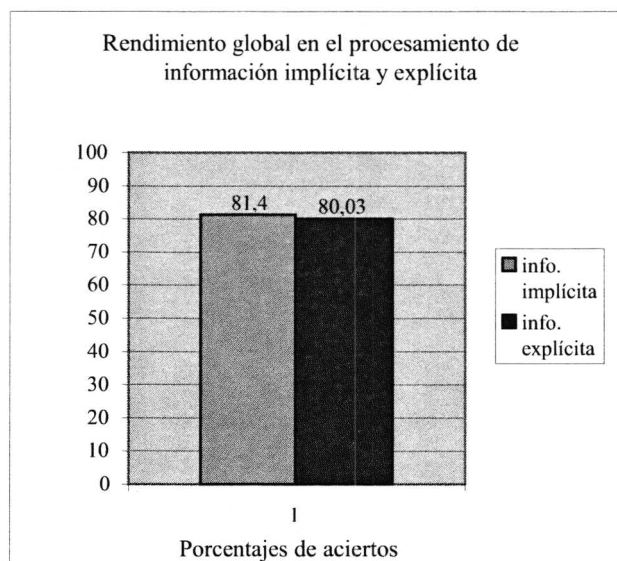
conocimiento socio-cultural y de mundo de los estudiantes les permitió tener un alto porcentaje de aciertos en la elaboración de inferencias cognitivas. La elaboración de inferencias lingüísticas, que depende en mayor medida del conocimiento semántico y sintáctico de la lengua objeto de estudio, obtuvo un porcentaje de aciertos solo 5,2% menor.

Tabla 5

	Inferencias lingüísticas	Inferencias cognitivas	Información explícita
Test 1	73,1 %	76,1%	75,5%
Test 2	84,5%	91,9%	84,5%
Totales	78,8%	84%	80%

En el Gráfico 1, puede observarse que, en cuanto al correcto cálculo de las respuestas tanto a ítems de pregunta basados en información implícita como a aquellos basados en información explícita, los estudiantes no nativos obtuvieron porcentajes de aciertos prácticamente equivalentes.

Gráfico 1



6.2 Porcentajes de aciertos obtenidos por cada grupo según la categoría de inferencia

Al analizar los resultados obtenidos por cada grupo de estudiantes no nativos en las dos pruebas administradas, ver Tablas 6, 7 y 8, podemos observar que la categoría

de inferencia con mayor porcentaje de aciertos es la de las implicaturas, puesto que en ellas los estudiantes alcanzan los dos niveles de rendimiento más altos: A (grupos intermedio-avanzado (3^{er} año) y avanzado (4^o año) y B (grupo intermedio (2^o año)). Las inferencias cognitivas figuran en segundo lugar, pero con rangos de variación bastante amplios entre las dos pruebas. Por ejemplo, el grupo de 2^o año mostró el progreso más marcado (18,8% de variación), alcanzando un rendimiento C en la prueba 1 y, posteriormente, un nivel B, en su rango más alto. Aun cuando, en las dos ocasiones, el grupo de 3^{er} año logró un nivel B, su porcentaje de aciertos se incrementó 8,8% en la segunda prueba. Por su parte, el grupo de 4^o año obtuvo niveles de rendimiento B y A, respectivamente. En cuanto a las presuposiciones, los tres grupos de estudiantes lograron un nivel de rendimiento C en la prueba 1, para luego incrementar considerablemente sus porcentajes de aciertos, al punto de lograr los dos niveles más altos: A (4^o año) y B (2^o y 3^{er} año). Los entrañamientos aparecen en última posición, siendo la única categoría que muestra un nivel de rendimiento inferior al mínimo aprobatorio (C). De hecho, el grupo de 2^o año solo alcanzó un nivel D en la prueba 1, mejorando después hasta alcanzar un nivel C. Lo mismo ocurre con 3^{er} año, que comienza obteniendo C para luego progresar hasta obtener B. La variación más pronunciada la muestra 4^o año: nivel C en la prueba 1 y nivel A en la prueba 2, con una variación de 32,5%.

Como ya se ha explicado, los tres grupos de estudiantes no nativos mejoraron notoriamente sus niveles de rendimiento en la prueba 2. Es lógico suponer que este progreso se debe a la activación de estrategias facilitadoras a partir de la prueba 1.

Tabla 6

2 ^o año	Implicaturas	Presuposiciones	Entrañamientos	Inferencias cognitivas	Totales de aciertos en inferencias
Test 1	85,7%	62,5%	55,7%	69,6%	68,4%
Test 2	—	83,3%	71,4%	88,4%	81%
					74,7%

Tabla 7

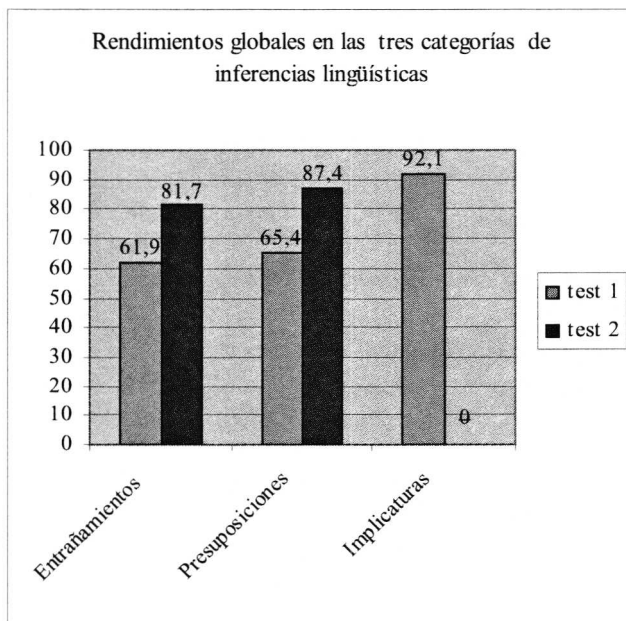
3 ^{er} año	Implicaturas	Presuposiciones	Entrañamientos	Inferencias cognitiva	Totales de aciertos en inferencias
Test 1	90,7%	66,2%	65,9%	78,7%	75,4%
Test 2	—	79%	78,7%	87,5%	81,7%
					78,5%

Tabla 8

4° año	Implicaturas	Presuposiciones	Entrañamientos	Inferencias cognitivas	Totales de aciertos en inferencias
Test 1	100%	67,5%	64%	80%	77,9%
Test 2	—	100%	95%	100%	98,3%
					88,1%

En el Gráfico 2 se presentan los porcentajes de aciertos globales obtenidos por los estudiantes no nativos en las tres subcategorías de inferencias lingüísticas en las dos pruebas utilizadas. Estos resultados globales son similares a los mostrados por cada grupo (Tablas 6, 7 y 8). Esto es, en las implicaturas, los estudiantes lograron un alto porcentaje de respuestas correctas, alcanzando un nivel de rendimiento A (90% - 100%). Las presuposiciones se ubican en segunda posición con niveles de rendimiento que varían en 22%. En la prueba 1, el nivel alcanzado fue C (60% - 74%), mientras que en la prueba 2 los estudiantes logran un alto nivel B. Si bien los entrañamientos recibieron los porcentajes más bajos, el rango de variación entre las dos pruebas fue muy alto: 19,8%. Al igual como ocurrió con las presuposiciones, en esta categoría, los estudiantes también comienzan obteniendo un nivel de rendimiento C, para luego acceder al nivel inmediatamente superior, B.

Gráfico 2



7. CONCLUSIONES GENERALES

En los tres grupos de estudiantes no nativos, el porcentaje de respuestas correctas, calculadas sobre la base de inferencias cognitivas, fue relativamente mayor que aquellas basadas en entrañamientos y presuposiciones, pero menor con respecto a las implicaturas. El nivel de rendimiento comparativamente inferior de los estudiantes de nivel intermedio (2° año) parece ser dependiente de su nivel de conocimiento lingüístico y extralingüístico, el cual era relativamente menor que aquel de los otros dos grupos. Es decir, el nivel de rendimiento tiene que ver tanto con su manejo del código lingüístico de la lengua meta como también con su conocimiento de la cultura y sociedad anglosajonas. Con respecto a los niveles intermedio-avanzado (3^{er} año) y avanzado (4° año), consideramos que el mayor número de horas acumuladas, tanto de clases como de estudio, les permitió incrementar los conocimientos ya referidos en grado tal, que pudieron elaborar las inferencias cognitivas pertinentes de un modo más efectivo.

Por otra parte, el alto porcentaje de aciertos basados en implicaturas puede explicarse en términos diferentes. Es posible argumentar que ellas constituyen un tipo de inferencia que, presumiblemente, es de carácter universal y que mantienen, en las lenguas naturales en que operan, sus características: a) son derivables del contexto de enunciación; b) se insertan en el principio cooperativo de Grice y sus máximas y c) apelan a un conjunto de conocimientos del código lingüístico, sociocultural, de mundo, etc.

En cuanto a las respuestas basadas en entrañamientos, por ser estos dependientes de la decodificación de elementos léxicos, los estudiantes no nativos obtuvieron, en general, un menor porcentaje de respuestas correctas. Esta situación puede explicarse del modo siguiente: el cálculo de un entrañamiento se basa en la correcta interpretación de determinados elementos léxicos, y es posible que ellos sean difíciles de ser decodificados auditivamente como parte de enunciados complejos.

Finalmente, las respuestas basadas en presuposiciones recibieron porcentajes de aciertos intermedios. Estos resultados indican que los estudiantes parecían estar mejor entrenados para interpretar el contenido proposicional de los enunciados, demostrando así un eficiente manejo de los niveles sintáctico y semántico de la lengua objeto de estudio.

De acuerdo con la descripción del instrumento, el grupo meta para rendir el examen *FCE* fue el grupo de nivel intermedio-avanzado (3^{er} año). De hecho, los resultados que este grupo obtuvo en las pruebas de medición fueron superiores a las expectativas establecidas en torno al logro del nivel de rendimiento C. Por el contrario, sus resultados se concentraron en los niveles de rendimiento máximo, A y B. Sin embargo, cabe hacer notar que, en un buen número de preguntas, el grupo de nivel intermedio (2° año) no solo obtuvo porcentajes muy similares a aquellos del grupo de nivel intermedio-avanzado (3^{er} año), sino que en 13 ítems sus porcentajes de respuestas correctas fueron mayores que aquellos obtenidos por el grupo alternativo.

Los resultados anteriores pueden explicarse en términos del respectivo número de horas de estudio de la lengua inglesa asignadas a cada grupo en la malla curricular. De los tres grupos evaluados, el grupo de nivel intermedio tenía una clase semanal dedicada exclusivamente al entrenamiento de comprensión auditiva. Asimismo, en sus clases prácticas de lengua inglesa, el componente auditivo era importante, tanto como parte del texto de estudio usado en ellas como en actividades complementarias. Todo lo anterior hizo posible que pudiéramos incluir a este grupo en el estudio y obtener una muestra más amplia y, por lo tanto, ligeramente más representativa de la población en estudio.

Por contraste, en las clases administradas al grupo de nivel intermedio-avanzado estudiado en esta investigación, el material auditivo era un componente menor en el texto de estudio empleado. Un entrenamiento más enfocado en el desarrollo de la habilidad específica necesaria (en este caso, la comprensión auditiva) parece haber sido el factor determinante en los excelentes resultados alcanzados por los estudiantes de nivel intermedio, quienes, en teoría, podrían no estar aún suficientemente preparados para rendir el *FCE*.

Aun cuando los resultados confirman que el grupo de nivel intermedio pudo rendir con relativo éxito las pruebas de comprensión auditiva, debe tenerse presente que este estudio solo consideró una de las partes de un examen global de competencia en inglés que, en su totalidad, es mucho más extenso y complejo, por cuanto, mide también las otras habilidades estándares del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: lectura, escritura y expresión oral. En términos generales, el grupo de nivel avanzado demostró estar sobrecalificado para las pruebas administradas. De hecho, la mayoría de los resultados obtenidos por este grupo está en el rango de 80% a 100% de aciertos.

Uno de los objetivos generales de este estudio fue determinar las categorías inferenciales originadas por un subconjunto de preguntas de las pruebas administradas. Al respecto, se determinó que, al menos, una de las dos pruebas (Test 1) contenía ítems de pregunta que generaban todas las categorías de inferencias descritas en el marco teórico. Sin embargo, el número de respuestas dependientes de procesos inferenciales fue mucho más alto que el previsto al comienzo de la investigación. Este hallazgo invalida la hipótesis 1, que anticipaba una mayor cantidad de respuestas basadas en el procesamiento de información explícita. Además, se esperaba la ocurrencia de un mayor número de un tipo específico de inferencia lingüística, a saber, las implicaturas. Sin embargo, estas resultaron ser las menos frecuentes: solo se constataron dos ocurrencias en una de las dos pruebas administradas. Lo anterior invalida la hipótesis 3.

Llama la atención que las preguntas basadas en la interpretación de implicaturas sean las más escasas –e incluso inexistentes (Test 2)– en pruebas cuyo objetivo central es la medición de la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua meta. El alto número de preguntas generadoras de entrañamientos y presuposiciones nos lleva a pensar que las pruebas buscan medir, principalmente, la competencia lingüística, en particular en los niveles léxico y sintáctico, respectivamente. Las inferencias lingüísticas registradas en las dos pruebas duplican las inferencias cognitivas, lo que

invalida la hipótesis 2, que preveía un número similar. Por otra parte, al incorporar preguntas generadoras de inferencias cognitivas, se apela al conocimiento de mundo y de las culturas anglosajonas que poseen los estudiantes. Sin embargo, esto puede resultar contraproducente si se considera el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes que rinden el examen *FCE* no vive en países de habla inglesa, por lo que su conocimiento de esas culturas está limitado a lo que puedan aprender sobre ellas por medio de sus cursos de inglés, la televisión, el cine, internet, revistas, libros, etc.

En cuanto a la hipótesis 4, que anticipaba un mejor rendimiento de los estudiantes no nativos en los ítems de pregunta basados en el procesamiento de información explícita, ella fue también invalidada, puesto que el porcentaje de aciertos en los referidos ítems fue ligeramente menor (1,37% menos) al obtenido en aquellos basados en el procesamiento de información implícita, esto es, vía inferencias (ver Gráfico 1). Esta casi paridad de resultados puede ser interpretada como indicativa de que los estudiantes han experimentado un proceso de aprendizaje-enseñanza que enfatiza tanto el nivel discursivo-textual como formal (en cuanto atiende a los elementos fonológicos y morfosintácticos) y semántico-textual.

Este estudio se propuso indagar el rol que cumplen las inferencias lingüísticas y cognitivas en las pruebas de comprensión auditiva de un examen internacional de competencia en inglés. Nuestros hallazgos indican que más de la mitad del conjunto total de preguntas requería de la generación de algún tipo de inferencia en el cálculo de la respuesta correcta. Esto confirma que los diseñadores del *Cambridge First Certificate in English* reconocen las importantes funciones de las inferencias, tanto en la interacción socio-lingüística entre las personas, como en sus particulares competencias comunicativas. En efecto, la cantidad de ítems que requieren de elaboración de inferencias es exactamente el mismo en ambas pruebas administradas. La cantidad de ítems basados en información explícita, por otra parte, es algo menor y muestra una pequeña variación entre las dos pruebas. Todo ello pone de manifiesto que las pruebas de comprensión auditiva del *FCE* han sido cuidadosamente diseñadas para mantener el equilibrio entre la cantidad de ítems que contienen información explícita y aquellos cuyas respuestas dependen de la elaboración de inferencias en el procesamiento de información implícita.

REFERENCIAS

- ACUÑA, P., L. LARA, B. RÍOS, S. RIVERA, V. TOLEDO y C. WHITELEY. 2000. *The occurrence and operation of linguistic inferences in semispontaneous conversation, as found in television drama and comedy series, and the relations holding between conversational implicature and speech acts*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Inglesas. Santiago: Departamento de Lingüística. Universidad de Chile.
- ALDERSON, J. C., C. CLAPHAM y D. WALL. 1995. *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. esp. de Neus Figueras. 1998. *Exámenes de idiomas, elaboración y evaluación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERTUCCELLI, M. 1996. *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- BROWN, G. y G. YULE. 1993. *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- BROWN, G. y G. YULE. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANALE, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. Harlow: Longman Group Limited.
- ELLIS, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- GIVÓN, T. 1979. *On understanding grammar*. Londres: Academic Press Inc.
- GRICE, H. P. 1975. Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*. Vol. 3: Speech acts. Nueva York: Academic Press. Pp. 41-58.
- GRUNDY, P. 1995. *Doing pragmatics*. Nueva York: St. Martin's Press Inc.
- HURFORD, J. y B. HEASLEY. 1983. *Semantics: a coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KEMPSON, R. 1977. *Semantic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEVINSON, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LYONS, J. 1977. *Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PALMER, F. R. 1981. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RENKEMA, J. 1999. *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- ROST, M. 2001. Listening. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANTANDER, S. 2001. *Conocimiento general del mundo, de los contenidos específicos de un texto y conocimiento lingüístico en la generación de inferencias en el discurso narrativo en el inglés como lengua extranjera*. Tesis de Magíster. Santiago: Departamento de Lingüística. Universidad de Chile.
- SHIRO, M. 1994. Inferences in written discourse. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis*. Londres: Routledge.
- SMITH, N. y D. WILSON. 1979. *Modern linguistics. The results of Chomsky's revolution*. Middlesex: Penguin Books.
- SPERBER, D. y D. WILSON. 1986. *Relevance. Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- SPERBER, D. e I. A. NOVECK. 2004. *Experimental pragmatics*. Publicación electrónica en: <http://www.palgrave.com/pdfs/1403903506.pdf>
- THOMAS, J. 1995. *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*. Harlow: Longman Group Limited.
- WIDDOWSON, H. G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- YULE, G. 1996. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- ZENTENO, C. 1999-2000. El entañamiento: ¿Inferencia proposicional o léxica? *Lenguas Modernas* 26-27: 227-244.