

LA RESOLUCION DE ANAFORAS EN NIÑOS: INCIDENCIA DE LA
EXPLICITUD Y DE LA DISTANCIA

Ana María **Borzone** *

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio exploratorio acerca de la *resolución de anáforas* en niños. Las investigaciones realizadas con adultos jóvenes muestran que hay una serie de factores que inciden en el procesamiento anafórico. Tomando como referencia dichos factores, en este estudio se ha analizado la incidencia del grado de explicitud y de la distancia entre la forma anafórica y el antecedente. El grupo social de procedencia de los niños (nivel socioeconómico: NSE medio y NSE bajo) es otra de las variables independientes y como variables dependientes se tomaron las respuestas de los niños a preguntas sobre el antecedente de una expresión anafórica en un texto breve. Los tipos de anáforas eran: repetición, sinonimia, pronombre con clave de género, frase nominal, pronombre sin clave de género, supraordenamiento semántico y anáfora cero. Participaron cuatro grupos de niños de segundo y tercer año del nivel de Enseñanza General Básica (EGB). Los resultados muestran un mejor desempeño de los niños de NSE medio con respecto a los de NSE bajo, independientemente del grado de explicitud y de la distancia de las formas anafóricas. Las diferencias entre grupos de niños son mayores entre los de

* Doctora en Filosofía y Letras. Miembro de la Carrera del Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Avda. Henry Ford 2800, (1617) Pacheco, Prov. de Buenos Aires (República Argentina).
E-Mail: anama@cotelnet.com.ar

La autora agradece a la Licenciada Sylvia Iparraguirre su colaboración en la elaboración de los estímulos, a la Profesora María Victoria Gasparini, la recolección de la información empírica y a la Licenciada M. Luisa Silva, la revisión crítica del manuscrito y sus valiosos comentarios sobre algunos aspectos lingüísticos.

segundo año. En tercero, en ambos grupos se observan porcentajes de respuestas correctas superiores al 90%, excepto en el caso de anáfora sin clave de género. Se observa la incidencia del grado de explicitud de la forma anafórica y de la distancia en aquellas formas cuya resolución presenta dificultades. La anáfora cero no resulta difícil de resolver para los grupos estudiados.

Palabras clave: Resolución de anáforas - comprensión en niños - habilidades de comprensión - diferencias en nivel socio-económico.

Abstract

The present work aims to explore children's abilities to resolve anaphoric expressions. *Anaphors* are linguistic devices used to refer to previously mentioned concepts. Most of the studies on this subject were conducted to understand how adult deal with anaphors. It was observed that several factors can influence the relative accessibility of antecedent information and the ease of anaphor resolution, among them the degree of explicitness (Gernsbacher, 1990) and the distance between the anaphors and its antecedents (Carreiras, Garnham, & Oakhill, 1996). *Explicitness* refers to the degree to which anaphors share features with the appropriate antecedent. Anaphors can take many forms ranging along a continuum in terms of this factor. In several experiments it was found that explicit anaphors are resolved more quickly and easily than less explicit anaphors. Within the framework of comprehension models it was postulated that the information of the anaphors, their explicitness, controls how rapidly and powerfully they trigger suppression and enhancement (Gernsbacher, 1990). With respect to distance, its influence may be due to the mechanisms of suppression triggered by other concepts introduced between the anaphor and its referent (O'Brien et al., 1997). The purpose of this study is to start exploring anaphor resolution in young Spanish speaking children considering the influence of explicitness and distance. It also aims to examine the differences, if

any, on comprehension skills between children from middle-income homes and from low-income families since it has been shown that children raised in poverty often have limited exposure to books. The limited experience may have a negative effect on children's comprehension performance. Two groups of second and two groups of third grades children, one from low-income and one from middle-income families in each grade, participated in the study. Twenty one experimental texts were constructed, three texts for each anaphoric expression: repetition, noun phrase, synonym, gender-explicit pronoun, gender-ambiguous pronoun, semantic superordinate and zero anaphor. Three versions of each text were written to get three levels of distance between the potential anaphor and the antecedent. The versions were formed by two sentences, three sentences and four sentences being the antecedent in the first sentence and the anaphor in the last one. At the end of each text a question was presented about the referent of the action or state mentioned in the last sentence. Children were tested individually. The texts and the questions were read to them. Results showed that groups from middle-income families had a better performance than groups from low-income ones. This difference was statistically significant between the second grade groups in the responses to all the anaphoric expressions, except in the case of the repeat anaphor; between the third grade groups the difference was only significant in gender-ambiguous pronouns. The distance between the anaphor and its referent had no systematic effect on children's performance. These results may be due to the fact that the task was not very demanding and allowed sufficient computation time (Long, & Logan, 2000). On the contrary, the influence of explicitness was apparent in the responses of all groups of children; this factor especially affected the performance of second grade group from low-income homes. Gender-ambiguous pronouns were very difficult to resolve for all children. Overall results suggest that children had not developed enough processing abilities to use information from the various sources that contribute to the resolution of anaphoric expressions.

Key words: Anaphors resolution - children comprehension - comprehension skills - low-income children.

Introducción

Las evaluaciones realizadas en el ámbito educativo muestran que en todos los niveles del sistema los niños y jóvenes tienen serias dificultades para comprender textos escritos, lo que está señalando importantes fallencias en las intervenciones pedagógicas cuyo objetivo es la enseñanza y el desarrollo de las representaciones, estructuras y procesos cognitivos que posibilitan la comprensión textual.

Se sabe por diferentes estudios evolutivos que ya a los 5 años los niños no sólo han adquirido los núcleos estructurales del sistema lingüístico de su lengua, sino que también dominan los géneros discursivos primarios que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata (Nelson, 1996). Entre ellos, ocupa un lugar relevante la narración puesto que es parte de las experiencias diarias de intercambio en situaciones contextuales específicas (Britton & Pellegrini, 1990).

Tanto los discursos producidos en estas experiencias como los textos narrativos escritos implican la participación de personas realizando acciones en la persecución de objetivos, la ocurrencia de obstáculos a esos objetivos, reacciones emocionales ante los eventos (Graesser, Singer & Trabasso, 1994). Por lo que aún los niños pequeños poseen conocimientos sobre acciones, objetivos y eventos que les permiten comprender lo que sucede en su medio físico y social. Se considera entonces que los mecanismos inferenciales y el uso del conocimiento general sobre el mundo, que posibilitan dicha comprensión, pueden ser también utilizados en la comprensión de otros géneros discursivos.

Con respecto al texto expositivo, aunque el niño haya tenido alguna experiencia en la comunicación espontánea e informal con secuencias descriptivas y explicativas, éste pertenece a los géneros conceptuales de adquisición tardía que son cognitivamente más exigentes para su aprendizaje y tratamiento (Britton & Graesser, 1996).

Ahora bien, los textos escritos sean narrativos o expositivos, requieren de los niños nuevos conocimientos, habilidades y estrategias de procesamiento (Perfetti, 1985) debido a las diferencias en el nivel léxico, morfosintáctico y discursivo entre la escritura y el habla (Chafe, 1984; Tannen, 1984). Se trata del dominio de los géneros secundarios de la escritura que sólo se alcanza a través de la enseñanza explícita. Sin un conocimiento sistemático de los procesos de comprensión de estos géneros por parte de los niños, no es posible elaborar propuestas pedagógicas adecuadas que contribuyan al desarrollo de la comprensión, objetivo que con insistencia se plantea la escuela y que, a juzgar por los resultados de las evaluaciones, no

siempre consigue alcanzar. La comprensión de textos escritos es el punto de partida para una variedad de aprendizajes y la posibilidad de acceder a áreas cada vez más complejas del conocimiento científico (Kintsch, 1998).

Dada la relevancia de esta problemática en el presente trabajo, que es parte de un amplio proyecto sobre la comprensión de textos en niños pequeños, se abordó el estudio de una de las operaciones cognitivas fundamentales de este proceso -la resolución de anáforas- en niños que cursan el primer ciclo de la Educación General Básica (EGB).

El conocimiento de los procesos involucrados en la resolución de anáforas, esto es, la asignación de un antecedente a una expresión anafórica, reviste especial interés dado que estas expresiones son muy frecuentes en los textos y contribuyen a darles coherencia local al establecer relaciones entre las cláusulas y oraciones del texto y mantener la continuidad del discurso (continuidad referencial). De ahí que la asignación del antecedente requiera de la puesta en juego de complejas operaciones inferenciales para integrar la información que se está procesando con información que apareció previamente en el texto y del uso de recursos atencionales.

La resolución de anáforas en los modelos cognitivos del proceso de comprensión

Existe actualmente consenso entre los psicólogos cognitivos con respecto a considerar la formación de una representación mental coherente del contenido del texto, como núcleo del proceso de comprensión. Esta representación adquiere, según los modelos, distintas formas. En el planteo de Gernsbacher (1990), Garnham, Traxler, Oakhill y Gernsbacher (1996) y Carreiras, Garnham y Oakhill (1996) se trata de modelos discursivos que contienen representaciones de gente, objetos, eventos del mundo real o de un mundo imaginario.

El proceso para construir el modelo es incremental: a medida que se presenta nueva información se va integrando y ampliando pero como es un modelo específico para un discurso determinado, es más acotado que el modelo del mundo, hecho que permite restringir la interpretación de términos que se refieren a objetos, personas o sucesos ya mencionados. Por su parte en el modelo de Kintsch (1988, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983) se distinguen tres niveles en la representación mental. Si bien Kintsch reconoce que la representación es una estructura unitaria, considera oportuno realizar esta distinción, que, como se verá, resulta útil para explicar algunos fenómenos observados en la resolución de anáforas.

El primer nivel es el de la superficie textual y remite a una representación lingüística del texto, el segundo, la base del texto, consiste en los elementos y las relaciones que se derivan directamente del texto en base a conocimientos sintácticos y semánticos y, por último, el modelo de situación que el lector oyente construye integrando la información del texto con su conocimiento previo.

En el modelo propuesto por Gernsbacher (1990, 1997) de construcción de estructuras, a diferencia del modelo de Kintsch, no se deslinda el conocimiento lingüístico que da lugar al texto base de las otras representaciones en las que ingresa el conocimiento del mundo. Su modelo incluye tres procesos y dos mecanismos. Los procesos son: establecer los fundamentos, proyectar la información coherente, cambiar hacia una nueva subestructura, procesos que conducen a la elaboración de una representación mental coherente del texto. Los mecanismos planteados son de supresión y potenciación que modelan el nivel de activación de nodos.

A pesar de las diferencias, todos los modelos asignan un papel relevante a la realización de inferencias en la construcción de la representación mental. La importancia de estas operaciones se debe a que los procesos inferenciales permiten establecer relaciones entre la información del texto y entre esta información y el conocimiento del lector oyente de lo que resulta que la representación que se va construyendo tiene una estructura coherente a nivel local y global (Graesser, Bertus & Magliano, 1995).

La coherencia local se logra estableciendo relaciones entre cláusulas, entre otras relaciones causales y referenciales, mientras que la coherencia global resulta de la relación de todas las unidades de información con uno o más temas entrelazados (Long & Logan, 2000). Gernsbacher (1997) señala que la correferencialidad incide en el proceso de proyección proporcionando pistas que guían este proceso de dar coherencia a la representación mental.

Asimismo los modelos coinciden en otorgar un peso relevante a la dinámica de la activación e inhibición de conceptos para dar cuenta de la construcción mental del texto. Así por ejemplo en el modelo de Kintsch de *construcción-integración*, se asume que se activa tanto el conocimiento relevante como el irrelevante (sin la guía de estructuras de control como los esquemas). En el proceso de integración se rechaza la información contextualmente irrelevante o contradictoria. El modelo de Construcción-Integración es un mecanismo para la activación del conocimiento y la realización de inferencias.

En el marco de estos modelos se han planteado hipótesis sobre la resolución de anáforas en tanto proceso que involucra la realización de infe-

rencias para recobrar el antecedente mediante la activación e integración de información del texto o de esta información con conocimientos previos (cf. O'Brien, Raney, Albrecht & Rayner, 1997). En algunos modelos se describe la recuperación del antecedente en términos de un proceso de actuación rápida de resonancia pasiva por el cual la información activada en la memoria resuena en paralelo con toda la información en la memoria a largo plazo. Cuando se encuentra una expresión anafórica esta resuena con todos los antecedentes potenciales y el antecedente que comparte el mayor número de rasgos va a recibir una activación mayor (Gernsbacher, 1989, 1990; O'Brien, 1995).

Gernsbacher (1989, 1997) considera también la posibilidad de que la anáfora ponga en funcionamiento mecanismos de supresión y potenciación que determinan el nivel de activación de los posibles antecedentes en base a la información que proporciona la misma anáfora y otras pistas del texto (semánticas, sintácticas y pragmáticas), así como el conocimiento del mundo del lector oyente. En respuesta a estas restricciones uno de los posibles antecedentes recibe mayor activación y se inhibe la activación de los demás. El concepto potenciado es la representación que se incorpora al modelo mental que el lector oyente está construyendo.

Asimismo se han discutido las hipótesis de que, o bien se asigna el antecedente a través de una búsqueda en la representación mental del texto construida hasta el momento en que se encuentra la anáfora, o bien se recurre a la representación superficial lingüística del texto que aún se encuentra activada en la memoria operativa (cf. Carreiras et al., 1996).

Todos estos planteos dieron lugar a un número importante de estudios en los que se evaluó experimentalmente la incidencia de diferentes factores en la resolución de anáforas: grado de explicitud de la expresión anafórica (Gernsbacher, 1989; O'Brien et al., 1997), aspectos morfosintácticos (Carreiras et al., 1996; Mac Donald & Mac Whinney, 1995), distancia entre el antecedente y la anáfora (Carreiras et al., 1996), la mención en primer término del antecedente (Gernsbacher & Hargreaves, 1988), la función gramatical que cumplen la anáfora y su antecedente (Nicol & Swinney, 1989), la causalidad implícita en los verbos (Caramazza, Grober, Garvey & Yates, 1977; Long & Logan, 2000) y el mecanismo de foco (Dopkins & Nordlie, 1995; Long & Logan, 2000).

Cabe señalar que en la mayor parte de los trabajos realizados sobre resolución de anáforas se ha estudiado este proceso en adultos y jóvenes. Los escasos estudios en los que participaron niños mostraron que, así como sucede con los adultos, hay diferencias individuales en las habilidades de comprensión. Pero también se han observado diferencias entre los niños y

los adultos que se han atribuido a dificultades para coordinar información en la memoria operativa (Oakhill, Yuill & Donaldson, 1990), a la cantidad de experiencias (Long, Oppy & Seely, 1997) y a problemas en los mecanismos de inhibición de alternativas (Lorsbach, Katz & Cupak, 1998).

La resolución de anáforas en función del grado de explicitud y de la distancia

De todos los factores cuya incidencia en el proceso de resolución de anáforas han sido objeto de diversas investigaciones, se seleccionaron para este estudio *el grado de explicitud y la distancia* entre antecedente y expresión anafórica.

Las lenguas proporcionan una variedad de recursos lingüísticos (las expresiones anafóricas) para referirse a los conceptos ya mencionados. Estas expresiones difieren entre sí con respecto a la cantidad de información que proporcionan sobre su posible antecedente, esto es, en cuanto al grado de explicitud. Algunas anáforas como la repetición y la frase nominal, son muy explícitas porque coinciden en todos sus rasgos semánticos con su antecedente. Otras anáforas, como un término supraordenado, son menos explícitas porque pueden referirse a más de un antecedente.

Según los modelos de activación el grado de explicitud de la expresión anafórica va a facilitar o entorpecer la recuperación del antecedente, dado que la información que proporciona desencadena los procesos de potenciación y supresión y estos actuarán con más fuerza cuanto mayor sea la similitud entre la anáfora y su antecedente. Asimismo al compartir un número más grande de rasgos con su antecedente provocarán un efecto mayor de resonancia. Se considera también que la información de otras fuentes, tales como, factores que inciden en la accesibilidad del antecedente más allá de la explicitud de la anáfora, inciden también en la activación pero en menor medida que la explicitud (Gernsbacher, 1989).

Estudios realizados en varias lenguas han proporcionado evidencia empírica acerca del efecto facilitador de la explicitud. Gernsbacher (1989) observó que en inglés la anáfora de repetición activa su antecedente en forma inmediata y suprime también rápidamente otras opciones, mientras que en el caso del pronombre estos procesos son más lentos.

Por su parte Marotto y Duarte (1999) encontraron que en español, la explicitud anafórica (anáfora de repetición versus anáfora cero) y la distancia referencial tienen un efecto significativo sobre las latencias de reconocimiento del antecedente e interactúan entre sí.

La incidencia de la distancia referencial ha sido ampliamente estudiada en inglés (cf. Gernsbacher, 1990). Se encontró que cuando mayor es la distancia, más difícil es acceder al referente, aunque en algunos casos el efecto de esta variable responde a los conceptos que se encuentran entre la anáfora y su antecedente y no a la distancia en sí (Clifton & Ferreira, 1987).

Si bien, como ya se dijo, la mayor parte de las investigaciones sobre resolución de anáforas han sido realizadas con lectores adultos, en algunos estudios se ha comenzado a atender a este proceso en niños y adolescentes. Garnham y colaboradores (1982) observaron que los niños que tenían un mal desempeño en pruebas de comprensión no atendían a la continuidad referencial de los textos. Por su parte Oakhill y Yuill (1986) exploraron la relación entre habilidades de comprensión y resolución de anáforas en niños de 8 a 9 años partiendo del supuesto de que, si los niños tienen dificultades para realizar inferencias van a mostrar también un mal desempeño en la resolución de anáforas. Evaluaron la incidencia de la pista de género, de la distancia entre antecedente y anáfora y de la complejidad del proceso inferencial necesario para acceder al antecedente, y observaron que todos estos factores afectan el desempeño del grupo de niños con dificultades de comprensión, mientras que los dos últimos afectan también al grupo que tuvo un mejor desempeño en las pruebas de habilidades generales de comprensión.

Existen también diferencias entre los niños con respecto al desarrollo de los procesos involucrados en la resolución de anáforas, diferencias que podrían ser atribuibles a la cantidad de experiencias con textos escritos que éstos hayan tenido (Long, Oppy & Seely, 1997).

En este trabajo se abordó el estudio de la resolución de anáforas en cuatro grupos de niños de diferente procedencia socioeconómica -dos grupos de nivel socioeconómico medio (NSE medio) de segundo y tercer año de la escuela primaria y dos grupos de nivel socioeconómico bajo (NSE bajo) de segundo y tercer año de la escuela primaria- atendiendo a los grados de explicitud de la expresión anafórica y a la distancia entre esta expresión y su antecedente. Se trabajó con textos cortos y preguntas puesto que las metodologías empleadas con informantes adultos que involucran el tiempo de reacción, no son apropiadas para los niños de estas edades.

Si bien esta metodología no permite conocer el momento en que se hizo la inferencia, proporciona evidencias sobre las posibilidades que tienen los niños de realizarla (Keenan, Potts, Golding & Jennings, 1990). Los textos fueron leídos a los niños porque se observó que si los niños no decodifican las palabras con rapidez y precisión, no pueden construir una representación apropiada del texto y, por ende, hacer inferencias para inte-

grar o elaborar la información (Perfetti, 1989). En ese caso las diferencias observadas en comprensión podrían deberse a dificultades en la decodificación durante la lectura y no necesariamente a dificultades específicas a los procesos de comprensión.

De hecho en estudios comparativos realizados para evaluar el proceso de decodificación se observó que los niños de NSE bajo cometían más errores y leían más lentamente que los niños de NSE medio (Diuk, 2003).

Investigaciones previas muestran también que los niños provenientes de sectores pobres tienen en sus hogares escasas experiencias con textos escritos (Adams, 1990; Borzone, 1997), hecho que incidiría entre otros aspectos, en el predominio del uso de un estilo de lenguaje oral en la producción oral de narrativas, a diferencia de lo que sucede con niños de otros sectores que demuestran un mayor control productivo sobre sus recursos lingüísticos para el uso de un estilo de lenguaje escrito (Borzone & Granto, 1995). Es posible pensar que la falta de experiencias frecuentes con textos escritos incidirá también en los procesos de comprensión.

Por todo lo expuesto se espera encontrar diferencias entre el desempeño de los niños de niveles socioeconómicos medio y bajo en la resolución de anáforas que resultarían de las menores oportunidades que éstos últimos tienen para procesar textos escritos. Asimismo se espera que entre los grupos de segundo y tercer año se produzca un avance en sus habilidades de procesamiento. Por otra parte, si el grado de explicitud y la distancia inciden en la recuperación del antecedente, es posible que este efecto se manifieste, aunque en diferente medida, en todos los grupos.

Método

Sujetos

Participaron en este estudio 99 niños de NSE bajo, 57 de segundo año y 42 de tercer año del primer ciclo del nivel de Enseñanza General Básica (EGB 1) y 90 niños de NSE medio, 45 de segundo año y 45 de tercer año también de EGB 1.

Los niños de NSE bajo concurrían a escuelas públicas del Gran Buenos Aires, mientras que los niños de NSE medio concurrían a escuelas privadas de Capital Federal (Argentina).

Los niños de NSE bajo tenían un promedio de edad de 7:8 en segundo año y 8:7 en tercer año y el promedio de edad de los niños de NSE medio, fue de 7:7 en segundo año y 8:6 en tercer año.

Materiales y procedimiento

Se elaboraron 21 textos experimentales, tres textos para cada tipo de expresión anafórica: *anáfora de repetición*, *sinonimia*, *frase nominal*, *pronombre con clave de género*, *pronombre sin clave de género*, *supraordenamiento semántico* y *anáfora cero*.

Se prepararon tres versiones de cada texto variando la distancia entre el antecedente y la expresión anafórica: en *distancia menor* (D 1) el texto estaba formado por dos cláusulas, en *distancia intermedia* (D 2) por tres cláusulas y en *distancia mayor* (D 3) por cuatro cláusulas. La expresión anafórica se encontraba en todos los casos en la última cláusula.

Se elaboró para cada texto experimental una pregunta sobre la última cláusula cuya respuesta requería la recuperación del antecedente. Los 63 estímulos resultantes se distribuyeron al azar en tres series de 21 textos cada una, pero se controló que no apareciera el mismo texto con diferente distancia en una misma serie. En el Anexo 1 se presenta un ejemplo de cada tipo de expresión anafórica.

Los niños fueron entrevistados en forma individual en un salón de la escuela elegido para tal fin. El entrevistador leía los textos y las preguntas y anotaba las respuestas. Cada niño respondió a una de las tres series de textos.

Análisis de los datos

Se realizó un análisis cuantitativo de las respuestas y se aplicaron medidas estadísticas para explorar si las diferencias entre grupos (NSE bajo y medio) y entre estímulos eran significativas, atendiendo al grado de explicitud y a la distancia. Se realizó también un análisis cualitativo de los textos en función de otros factores textuales que pudieran dar cuenta del desempeño de los niños al responder las preguntas.

Resultados y discusión

El análisis cuantitativo de las respuestas de los niños muestra que en términos generales, los porcentajes de aciertos son mayores en los grupos de segundo y tercer año de NSE medio que en los grupos de NSE bajo, como se observa en las Tablas 1 y 2.

La diferencia en el desempeño entre niños de distinta procedencia socioeconómica es más acentuada en segundo que en tercer año. Esta diferencia es estadísticamente significativa entre los grupos de segundo año en la *sinonimia* ($t = 4.03, p = .001$), en la *anáfora con clave de género* ($t = 4.56, p = .000$), en la *frase nominal* ($t = 2.27, p = .03$), en el *pronombre sin clave de género* ($t = 3.90, p = .005$), en *supraordenamiento semántico* ($t = 4.47, p = .000$) y en *anáfora cero* ($t = 2.43, p = .022$). Excepto en la *anáfora de repetición*, en la resolución de todos los otros tipos de expresiones anafóricas los niños de segundo año de NSE bajo tienen un desempeño significativamente inferior al de los niños de NSE medio.

Entre los grupos de tercer año, la diferencia es sólo estadísticamente significativa en la *anáfora sin clave de género* ($t = 3.37, p = .002$). Es interesante destacar que la reducción de la diferencia entre los dos grupos de tercer año resulta del incremento en respuestas correctas de los grupos de tercer año de NSE bajo. En efecto, mientras que los niños de segundo año de NSE bajo alcanzan un promedio de 75% de aciertos y los de NSE medio un 91%, en tercer año se incrementan los valores en el grupo de NSE bajo, 86%, pero se modifica muy poco en NSE medio, 92%. Si bien es cierto que en segundo año los niños de NSE medio tienen un muy buen desempeño, que prácticamente alcanza el techo de la prueba en la resolución de varios tipos de anáfora, se podría esperar también que en tercer año logaran ese desempeño en sus respuestas a todas las formas anafóricas.

En las Tablas 1 y 2 no se han discriminado los porcentajes en función de una de las variables independientes (la distancia entre la expresión anafórica y el antecedente) puesto que, excepto en algunas formas, este factor no parece tener la incidencia esperada. Estos resultados pueden deberse a la metodología que se utilizó. Como señalan Long y colaboradores (1997) se trata de una tarea, la respuesta a preguntas luego de la lectura de un texto breve, que es menos demandante y proporciona suficiente tiempo para su resolución. Esta tarea requiere, según Lorsbach y colaboradores (1998), que los sujetos hagan una búsqueda deliberada en la representación mental del texto que han construido en la memoria a largo plazo (MLP) y realicen procesos de decisión sin exigencias de velocidad en la respuesta.

Sin embargo, la ausencia de un efecto de distancia puede resultar del hecho de que las preguntas conducen a buscar la respuesta en el modelo mental pero también, debido a la simplicidad de los estímulos, a que el antecedente está aún accesible en la memoria operativa (MO) en una representación de superficie (Carreiras et al., 1996). En este sentido, los resultados obtenidos por Oakhill y Yuill (1986) podrían dar sustento a esta última hipótesis, en tanto muestran un efecto de distancia al evaluar este efecto

mediante textos extensos en los que la anáfora y su antecedente estaban separados por más de dos oraciones. El análisis de los errores que cometen los niños parece indicar que no recurren al modelo mental del texto, para responder por el antecedente sino al último personaje nombrado en el texto, nombre que posiblemente recuperan de la información recientemente activada.

Por el contrario el grado de explicitud de la expresión anafórica, esto es la cantidad de información que proporciona para identificar su antecedente, afecta en mayor medida el desempeño de los niños de segundo año, particularmente a los de NSE bajo. En ambos grupos de segundo y tercer año, la anáfora sin clave de género puede ser resuelta por un porcentaje muy bajo de los niños, mientras que la anáfora de repetición alcanza en todos los grupos los porcentajes más altos de aciertos. Se trataría de las expresiones anafóricas extremas con respecto a su grado de explicitud y por ende, las que pueden ser resueltas con mayor dificultad o facilidad respectivamente.

En todos los grupos se observa una cierta progresión en cuanto a la incidencia de la explicitud que, como ya se señaló, es más marcada entre los niños de segundo año de NSE bajo en los que se registran porcentajes inferiores de aciertos.

En el caso de la repetición, dado que existe una superposición total entre los rasgos semánticos de la anáfora y su antecedente, se piensa que la resolución es rápida y precisa porque resulta de un efecto de preparación léxica preliminar. Podría también producirse este efecto en las expresiones anafóricas que son sinónimos y en los pronombres que coinciden en género y número con su antecedente cuando estos rasgos morfosintácticos son la información determinante (Keenan, Potts, Golding & Jennings, 1990).

Entre los grupos de segundo año de ambos niveles socioeconómicos, los porcentajes de acierto en la resolución de la frase nominal y de la anáfora cero descienden con respecto a las formas ya mencionadas y presentan valores similares. En ambos casos se observa un efecto de distancia. También se registra este efecto en la resolución de la frase nominal que realizaron los niños de NSE bajo de tercer año, pero las diferencias no son estadísticamente significativas.

Aparentemente el efecto se manifiesta cuando la forma anafórica no proporciona suficiente información para la recuperación del antecedente, puesto que también se observa en el pronombre sin clave de género que pudo ser resuelto por un porcentaje muy bajo de niños. Es posible pensar que los niños, al tener una menor experiencia con el procesamiento de textos escritos más complejos, ya que sus contactos con estos textos son

menos frecuentes, no tendrían iguales habilidades que los adultos para hacer uso simultáneamente y en forma efectiva de otras pistas del texto, semánticas, sintácticas, pragmáticas así como de sus conocimientos previos para recuperar el antecedente. Estas pistas son necesarias para suplir la información que no proporciona el pronombre (O'Brien et al., 1997).

Según Gernsbacher (1989) la explicitud de una expresión anafórica incide sobre el mecanismo de supresión de los conceptos activados que no son el antecedente de esa expresión. También otras fuentes de información del texto promueven el funcionamiento de dicho mecanismo. Por su parte Lorscheid y colaboradores (1998) han observado que en los niños de tercer año los mecanismos de supresión o procesos inhibidores están aún poco desarrollados, aunque no ausentes, lo que podría dar cuenta del desempeño de los niños registrado en este trabajo.

Con respecto a la anáfora cero, si bien su resolución da lugar a más errores que otras formas anafóricas, no es la que provoca mayores dificultades de manera tal que pueda ser ubicada en el extremo negativo del continuo de explicitud, como podría inferirse de los resultados obtenidos para el español por Marotto y Duarte (1999).

Cabe señalar que siendo el español una lengua *pro-drop*¹, los hablantes deben resolver con mucha frecuencia este tipo de anáforas. De hecho el porcentaje de aciertos obtenidos por los niños de segundo año de ambos grupos es similar al porcentaje de resolución de la frase nominal. En el grupo de tercer año de NSE bajo la anáfora cero obtiene un porcentaje alto de aciertos, el 94%, como el pronombre con clave de género, la frase nominal y la sinonimia. Por su parte en el grupo de tercer año de NSE medio el desempeño es también alto, 95% de aciertos, valor que comparte con supraordenamiento semántico, frase nominal y pronombre con clave de género.

En la resolución de anáforas tipo supraordenamiento semántico el grupo de segundo año de NSE bajo presenta el porcentaje más alto de errores, 27%, en comparación con el porcentaje obtenido (3%) por el grupo de NSE medio.

¹ Se denomina *categoría vacía pro* "al correlato silencioso de los pronominales plenos y que, por consiguiente, posee las propiedades interpretativas de los pronombres regulares" (Demonte, 1989, p. 205). La presencia de esta categoría permite clasificar las lenguas en aquellas que optan por el valor positivo de esta característica, *prodrop* (por ejemplo, el italiano y el español) y aquellas que optan por el parámetro negativo, *no pro-drop* (por ejemplo, el inglés).

La mayor parte de los errores consiste en la recuperación de uno solo de los miembros de una categoría que han sido nombrados. Así por ejemplo en el estímulo en el que los niños debían responder ante la pregunta “¿Qué instrumentos...?”, “guitarra y violín”, omiten “violín” y mencionan “guitarra” que es el instrumento prototípico dentro del medio sociocultural. Asimismo cuando se trata de “armas” recuperan alguna de las nombradas o las reemplazan por “revólver”, el miembro prototípico. Como señalan Dopkins y Nordlie (1995) el hecho de que recuperen alguno de los miembros de las categorías indicaría que ya han alcanzado, en su desarrollo semántico, la organización jerárquica de los conceptos pero algunos de los miembros que aparecen en los estímulos les son desconocidos y activan miembros prototípicos (O'Brien et al., 1997). Por lo que la diferencia entre los grupos de segundo año de distinta procedencia sociocultural podría encontrarse en los conocimientos previos. Al desconocer los objetos nombrados, tienen más dificultades para codificarlos y recuperarlos de la memoria a largo plazo (MLP).

Por su parte, la revisión de los porcentajes de aciertos en los grupos de tercer año muestra que, independientemente del nivel socioeconómico de procedencia, los niños han adquirido conocimientos suficientes como para tener un desempeño superior al 90%.

El tipo de anáfora cuya resolución causó mayores dificultades a todos los grupos fue el pronombre sin clave de género. Cabe señalar que la asignación de antecedente en pronombre sin clave de género requiere la realización de inferencias basadas en conocimiento semántico y conocimiento del mundo (Garnham et al., 1982). Con el objeto de analizar en mayor profundidad el desempeño en esta forma de anáfora se discriminaron los porcentajes de errores por estímulos, según se muestra en la Tabla 3 (los estímulos se presentan en el Anexo 2).

Como puede observarse los valores difieren de un estímulo a otro: el estímulo 1 fue el que se pudo resolver mejor, de hecho si se compara el porcentaje promedio de error, 21%, con el obtenido en otros trabajos con niños de similar edad cronológica, el 21%, se encuentra el mismo valor (Oakhill & Yuill, 1991). Sin embargo el porcentaje promedio de errores considerando los tres estímulos es muy superior, 64% entre los niños de NSE bajo y 37% entre los de NSE medio.

La diferencia de desempeño entre el estímulo 1 y los estímulos 2 y 3 puede deberse a que en el primero se agrega información semántica inmediatamente anterior al pronombre *festejando* que contribuye a la identificación del referente (Gernsbacher, 1990). Puede pensarse también que esa información refuerza el rol de ganador que explicita el verbo para el prota-

gonista nombrado en primer término (Garrod & Sanford, 1990). Que los niños no cometan tantos errores al resolver esta anáfora sin clave de género indica que pueden hacer algún uso de otras fuentes de información, tanto del texto como de conocimiento del mundo, en la asignación de un antecedente.

Cabe señalar que la diferencia entre el porcentaje de errores en el estímulo 1 y los demás estímulos es estadísticamente significativa en todos los grupos, excepto en el de tercer año de NSE medio (comparación estímulo 1 y 2) según se muestra en la Tabla 4.

Para resolver la anáfora del estímulo 2 es necesario prestar especial atención a los rasgos semánticos del verbo *trajo*. *Traer* es un tipo de verbo que indica direccionalidad (Cano Aguilar, 1987), existe un móvil que se desplaza en función de la actividad de un agente (que puede ser una entidad [+/- Animada], “Juan trajo flores” o “Esos comentarios trajeron problemas”). Además este tipo de verbo supone un elemento déictico, un rasgo que incorpora la posición del hablante. Es decir se trae un objeto, ese objeto se aproxima hacia la posición del hablante. Probablemente, en este caso la dificultad para asignar referencialidad correcta a la anáfora descansa en la dificultad para coordinar el rasgo semántico [+ cercanía hablante] del verbo con el modelo de situación configurado en el texto. Aparentemente sólo los niños de tercer año de NSE medio pueden hacer uso de esa información que restringe la asignación del antecedente. Según Pearlmutter y McDonald (1995) las diferencias en el procesamiento rápido y adecuado de las restricciones contextuales resultan de habilidades de comprensión adquiridas a través de experiencias frecuentes con textos complejos.

Los niños de segundo y tercer año de NSE medio parecen haber tenido estas experiencias, dado que su desempeño es superior al de los niños de NSE bajo. La diferencia en el número de errores es estadísticamente significativa (segundo año: $t = 2.38$, $p = .026$; tercer año: $t = 4.92$, $p = .000$). Es interesante señalar que el porcentaje de errores en las respuestas a este estímulo descende en el grupo de tercer año de NSE medio con respecto al de segundo año del mismo sector de procedencia. No sucede lo mismo en los grupos de NSE bajo: tanto el grupo de segundo año como el de tercero tienen un porcentaje similar y muy alto de errores.

Estos resultados podrían estar indicando que hay un progreso en el uso de la información contextual para resolver las anáforas, pero que este avance no se produce espontáneamente sino que resulta de la calidad y cantidad de las situaciones de lectura de textos de las que participan los niños en su hogar y/o en la escuela (Borzone, 1997).

El tercer estímulo dio lugar a los porcentajes más altos de errores en todos los grupos. Se observa una diferencia estadísticamente significativa sólo entre los grupos de tercer año, porque los niños de NSE medio obtuvieron el porcentaje inferior de errores en este estímulo ($t = 2.05$, $p = .05$). Si bien el texto presenta cierta ambigüedad, el modelo mental que los niños podrían haber construido en base a la información de la primera cláusula, particularmente en base a los rasgos semánticos de “invitó”, podría haber facilitado la asignación de antecedente en tanto “invitar” introduce un grado de afectación y, al hacerlo, crea un experimentante, es decir se coloca al invitado en situación de sentir emociones o de padecer estados, en este caso “estar contenta”. Es este otro caso que pondría de manifiesto las dificultades en el uso de información del texto que introduce restricciones en el procesamiento.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio indican que los niños de segundo y tercer año de EGB pueden realizar inferencias o las operaciones necesarias para resolver expresiones anafóricas, con diferente nivel de desempeño según el grado de explicitud de estas expresiones. El efecto de explicitud fue particularmente evidente en las respuestas de los niños de segundo año de NSE bajo y en todos los grupos en la asignación de antecedente del pronombre sin clave de género. Los niños con menores habilidades de comprensión o ante la falta de pistas suficientes en la expresión anafórica parecen buscar la respuesta en el personaje mencionado en último lugar, cercano a la anáfora, mientras que en otros contextos recurrirían al modelo mental. Asimismo los niños ponen de manifiesto que a veces hacen uso de información que no está en el texto, hecho que indicaría que se dan cuenta de que pueden usar su conocimiento del mundo para comprender el texto, pero si no atienden y procesan las restricciones que el mismo texto impone, las respuestas son incorrectas.

Se observaron importantes diferencias entre los grupos de segundo año de distinta procedencia social, puesto que el grupo de NSE bajo tiene un desempeño significativamente inferior al grupo de NSE medio.

El hecho de que la tarea empleada no sea muy demandante, ya que se trata de responder preguntas sobre textos breves, puede estar ocultando mayores diferencias entre los grupos y también dentro de estos. De hecho Moberly (1979) encontró que ante una tarea más compleja, como indicar el referente de expresiones anafóricas subrayadas en textos extensos, los ni-

ños de cuarto y sexto grado obtenían sólo un 62% y 72% de aciertos respectivamente, valores inferiores a los encontrados en este trabajo (excepto en pronombre sin clave de género) con niños más chicos e independientemente del sector social de procedencia. Por lo que atendiendo al porcentaje de errores que cometen los niños de segundo año de NSE bajo en la resolución de algunas formas anafóricas (supraordenamiento semántico, anáfora cero, frase nominal y pronombre con clave de género) podría pensarse que su desempeño se vería aún más dificultado en el procesamiento de anáforas en textos más extensos y complejos. Pero por otro lado, los niños de NSE bajo de tercer año alcanzan un buen desempeño, con porcentajes de aciertos superiores al 90%.

Esta diferencia entre los porcentajes podría deberse a que el grupo de tercer año había participado durante los tres primeros años de escolaridad, de una experiencia de intervención sistemática centrada en la lectura diaria de distintos tipos de textos (Borzone, Rosemberg & Diuk, 2001). Vistos en su conjunto los resultados parecen mostrar que los niños de segundo y tercer año poseen ya algunas habilidades para la asignación de antecedentes y que la experiencia con textos escritos tiene una fuerte incidencia en este aspecto fundamental del proceso de comprensión, la resolución de anáforas, incidencia que es necesario evaluar a través de pruebas más exigentes que permitan identificar con mayor precisión las diferencias individuales.

Tabla 1
Porcentajes de aciertos obtenidos por los grupos de segundo año

Tipo de expresión anafórica	NSE bajo	NSE medio
Repetición	91	99
Sinonimia	87	99
Pronombre con clave de género	84	99
Frase Nominal	80	92
Pronombre sin clave de género	34	57
Supraordenamiento Semántico	73	98
Anáfora Cero	79	93

Tabla 2
Porcentajes de aciertos obtenidos por los grupos de tercer año

Tipo de expresión anafórica	NSE bajo	NSE medio
Repetición	99	100
Sinonimia	93	98
Pronombre con clave de género	94	95
Frase Nominal	94	94
Pronombre sin clave de género	39	69
Supraordenamiento Semántico	91	96
Anáfora Cero	94	95

Tabla 3
Promedio de respuestas incorrectas en anáfora tipo pronombre
sin clave de género

Anáfora tipo Pronombre sin clave de género	Estímulo 1 %	Estímulo 2 %	Estímulo 3 %
Clase media segundo año	15.50	51.10	62.20
Clase media tercer año	20	22.20	55.50
Clase baja segundo año	35	82.40	78.90
Clase baja tercer año	16.60	80.90	83.30

Tabla 4
Estímulos comparados

Estímulos comparados	Segundo año NSE medio	Tercer año NSE medio	Segundo año NSE bajo	Tercer año NSE bajo
1 - 2	3.096 *	.159	3.432 *	5.687 **
1 - 3	3.729 *	3.096 *	3.039 *	6.745 **
2 - 3	.892	2.842 *	-.524	.211

* $p < .05$

** $p < .01$

Anexo 1

Ejemplos de textos experimentales de las tres distancias consideradas para la resolución de cada uno de los siete tipos de anáfora

Anáfora de repetición

- (1) Los piratas llevaban un tesoro en el barco.
Los piratas enterraron el tesoro en una isla.
- (2) Los piratas llevaban un tesoro en el barco.
El mar estaba tranquilo.
Los piratas enterraron un tesoro en una isla.
- (3) Los piratas llevaban un tesoro en el barco.
El mar estaba tranquilo.
Los delfines seguían al barco.
Los piratas enterraron el tesoro en una isla.
¿Quiénes enterraron el tesoro en una isla?

Anáfora sinonimia

- (4) El ladrón entró de noche a robar.
El delincuente fue apresado por la policía.
- (5) El ladrón entró de noche a robar.
Los dueños de casa no estaban.
El delincuente fue apresado por la policía.
- (6) El ladrón entró de noche a robar.
Los dueños de casa no estaban.
Eran las dos de la mañana.
El delincuente fue apresado por la policía.
¿Quién entró de noche a robar?

Anáfora pronombre sin clave de género

- (7) Todas las noches Teresa le lee un cuento a Lucía.
Ella quiere escuchar cuentos de animales.
- (8) Todas las noches Teresa le lee un cuento a Lucía.
Los cuentos están en la biblioteca del cuarto.
Ella quiere escuchar cuentos de animales.
- (9) Todos las noches Teresa le lee un cuento a Lucía.
Los cuentos están en la biblioteca del cuarto.

Hay cuentos de animales, de hadas, de piratas.
Ella quiere escuchar cuentos de animales.
¿Quién quiere escuchar cuentos de animales?

Anáfora frase nominal

- (10) El zorro entró en el gallinero.
El muy vivo quería comerse una gallina.
- (11) El zorro entró en el gallinero.
No hizo ningún ruido.
El muy vivo quería comerse una gallina.
- (12) El zorro entró en el gallinero.
No hizo ningún ruido.
Andaba despacito.
El muy vivo quería comerse una gallina.
¿Quién quería comerse una gallina?

Anáfora pronombre sin clave de género

- (13) Mario le ganó un partido de tenis a Pedro.
Festejando, él se fue a cambiar al vestuario.
- (14) Mario le ganó un partido de tenis a Pedro.
Estaban sus compañeros.
Festejando, él se fue a cambiar al vestuario.
- (15) Mario le ganó un partido de tenis a Pedro.
Estaban sus compañeros.
Después iban a comer pizza.
Festejando, él se fue a cambiar al vestuario.
¿Quién se fue festejando a cambiar al vestuario?

Anáfora supraordenamiento semántico

- (16) Los indios peleaban con arcos, flechas y lanzas.
Cada uno cuidaba sus armas.
- (17) Los indios peleaban con arcos, flechas y lanzas.
Vivían en campamentos.
Cada uno cuidaba sus armas.
- (18) Los indios peleaban con arcos, flechas y lanzas.
Vivían en campamentos.
Se pintaban la cara.

Resolución de anáforas

Cada uno cuidaba sus armas.
¿Qué armas cuidaba cada uno?

Anáfora cero

- (19) Carmen subió a la montaña rusa.
Gritaba agarrada al asiento.
- (20) Carmen subió a la montaña rusa.
El carrito salió disparado hacia delante.
Gritaba agarrada al asiento.
- (21) Carmen subió a la montaña rusa.
El carrito salió disparado hacia delante.
Arriba dio una vuelta completa.
Gritaba agarrada al asiento.
¿Quién gritaba agarrada al asiento?

Anexo 2

Textos experimentales para la resolución de anáfora tipo pronombre
sin clave de género

Mario le ganó un partido de tenis a Pedro. Festejando, él se fue a cambiar al vestuario. ¿Quién se fue festejando a cambiar al vestuario?

Marina le trajo un caracol de mar a Susana. Ella puso el caracol sobre la mesita de luz. ¿Quién puso el caracol sobre la mesita de luz?

Anita invitó a Julia a participar en el diario de la escuela. Ella está muy contenta. ¿Quién está muy contenta?

Referencias bibliográficas

- Adams, J.M. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Borzone, A.M. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños pequeños: Diferencias socioculturales* [Literacy acquisition in young children: Sociocultural differences]. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Borzone, A.M. & Granato, L. (1995). Discurso narrativo: Algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social [Narrative discourse: Some aspects of linguistic performance by children from different social background]. *Lenguas Modernas*, 22, 137-166.
- Borzone, A.M., Rosemberg, C. & Diuk, B. (2001). *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de alfabetización intercultural para plurigrado* [Design, implementation and evaluation of a literacy intercultural program]. Proyecto CONICET.
- Britton, B. & Graesser, A. (1996). *Models of understanding text*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Britton, B. & Pellegrini, A. (1990). *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cano Aguilar, R. (1987). *Estructuras sintácticas transitivas en español actual* [Syntactic transitive structures in today Spanish]. Madrid: Gredos.
- Caramazza, A., Grober, E., Garvey, C. & Yates, J. (1977). Comprehension of anaphoric pronouns. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 601-609.
- Carreiras, M., Garnham, A. & Oakhill, J. (1996). Understanding anaphora: The role of superficial and conceptual information. En M. Carreiras, J. García-Albea & N. Sebastián-Gallés (Eds.), *Language processing in Spanish* (pp. 241-274). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clifton, C. & Ferreira, F. (1987). Discourse structure and anaphora: Some experimental results. En M. Coltheart (Ed.), *Attention and perform-*

- ance XII. *The psychology of reading* (pp. 635-654). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chafe, W. (1984). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. En D. Tannen (Ed.), *Spoken and language: Exploring orality and literacy* (pp. 35-55). NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Demonte, V. (1989). *Teoría sintáctica: De las estructuras a la redacción* [Syntactic theory: From structures to redaction]. Madrid: Síntesis.
- Diuk, B. (2003). *El proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura en niños de sectores urbano-marginados: Un estudio cognitivo* [The learning processes of reading and writing in children from low-income families: A cognitive study]. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Dopkins, S. & Nordlie, J. (1995). Processes of anaphor resolution. En R. Lorch & E. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in reading* (pp. 145-157). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garnham, A., Oakhill, J. & Johnson-Laird, P.N. (1982). Referential continuity and the coherence of discourse. *Cognition*, 11, 29-46.
- Garnham, A., Traxler, M., Oakhill, J. & Gernsbacher, M.A. (1996). The locus of implicit causality effects in comprehension. *Journal of Memory and Language*, 35, 517-543.
- Garrod, A. & Sanford, S. (1990). Referential processing in reading: Focusing on roles and individuals. En A. Balota, G.B. Flores d'Arcadis & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 465-484). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gernsbacher, M.A. (1989). Mechanisms that improve referential access. *Cognition*, 32, 99-156.
- Gernsbacher, M.A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gernsbacher, M.A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23, 265-304.
- Gernsbacher, M.A. & Hargreaves, D. (1988). Accessing sentence participants: The advantage of first mention. *Journal of Memory and Language*, 27, 699-717.

- Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Graesser, A., Bertus, E. & Magliano, J. (1995). Inference generation during the comprehension of narrative text. En R.F. Lorch & E.J. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in reading* (pp. 295-320). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Keenan, J., Potts, G., Golding, J.M. & Jennings, T.M. (1990). Which elaborative inferences are drawn during reading? A question of methodologies. En A.A. Balota, G.B. Flores d' Arcadis & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 377-402). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. NY: Cambridge University Press.
- Long, D. & Logan, D.L. (2000). Implicit causality and discourse focus: The interaction of text and reader characteristics in (IN)pronoun resolution. *Journal of Memory and Language*, 42, 545-570.
- Long, D., Oppy, B. & Seely, M. (1997). Individual differences in readers' sentences and text-level representations. *Journal of Memory and Language*, 36, 129-145.
- Lorsbach, T., Katz, G. & Cupak, A. (1998). Developmental differences in the ability to inhibit the initial misinterpretation of garden path passages. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 275-296.
- Mac Donald, J.L. & Mac Whinney, B. (1995). The time course of anaphor resolution: Effects of implicit verb causality and gender. *Journal of Memory and Language*, 34, 543-566.
- Marotto, C. & Duarte, A. (1999). *Resolución de anáforas en español: Distancia referencial y el principio de explicitud* [Anaphors resolution in Spanish: Referential distance and explicitness]. *Anuario de Investigaciones*, 7, 307-321.

- Moberly, P. (1979). *Elementary children's understanding of anaphoric relationships in connected discourse*. Ann Arbor, MI: University Microfilms.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicol, J. & Swinney, D. (1989). The role of structure in coreference assignment during sentence comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, 5-19.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1986). Pronoun resolution in skilled and less-skilled comprehenders: Effects of memory load and inferential complexity. *Language and Speech*, 29, 25-37.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oakhill, J., Yuill, N. & Donaldson, M.L. (1990). Understanding of causal expressions in skilled and less skilled text comprehenders. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 401-410.
- O'Brien, E. (1995). Automatic components of discourse comprehension. En R.F. Lorch & E.J. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in reading* (pp. 159-176). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- O'Brien, E., Raney, G., Albrecht, J. & Rayner, K. (1997). Processes involved in the resolution of explicit anaphors. *Discourse Processes*, 23, 1-24.
- Pearlmutter, N. & MacDonald, M. (1995). Individual differences and probabilistic constraints in syntactic ambiguity resolution. *Journal of Memory and Language*, 34, 521-542.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. NY: Oxford University Press.
- Perfetti, C.A. (1989). There are generalized abilities and one of them is reading. En L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glasser* (pp. 307-335). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tannen, D. (1984). The oral/literate continuum in discourse. En D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 1-17). NJ: Ablex Publishing Corporation.

Borzone

Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA: Academic Press.

*Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires (UBA)
Buenos Aires - República Argentina*

Fecha de recepción: 3 de diciembre de 2003

Fecha de aceptación: 14 de junio de 2004