

LA RESOLUCIÓN DE ANÁFORAS EN NIÑOS: INCIDENCIA DE LA CAUSALIDAD IMPLÍCITA DE LOS VERBOS

*THE RESOLUTION OF ANAPHORAS IN CHILDREN:
INCIDENCE OF IMPLICIT CAUSALITY OF VERBS*

Ana María Borzone (CONICET- CIIPME)

María Luisa Silva (CIIPME)

Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires-Argentina

RESUMEN

En este artículo se analizan los procesos que les permiten a los niños de 8 y 9 años reponer un antecedente ante un pronombre de referencia ambigua. Específicamente se considera el efecto de los verbos interpersonales cuya causalidad implícita sesga la atribución de antecedente. Investigaciones previas realizadas con adultos han explorado el valor explicativo de diferentes planteos sobre los factores que inciden en el procesamiento de la causalidad implícita (covariación de consenso y distintividad, saliencia –por focalización– de entidades, última mención de constituyentes, factores léxicos, etc.). Se elaboró una prueba que consistió en una serie de enunciados formados por dos cláusulas conectadas por un coordinante causal (*porque*). Los niños debían asignar antecedente a un pronombre ambiguo presente en la segunda cláusula; la primera cláusula contiene un verbo interpersonal cuya causalidad implícita permite identificar el antecedente del pronombre ambiguo. La prueba se tomó a 88 niños de 8 y 9 años, de clase media urbana, residentes en la ciudad de Buenos Aires, República Argentina. Los resultados

permitieron identificar la actualización de dos estrategias, una de tipo general, heurística y otra selectiva mediante la cual se analizan las matrices verbales para construir modelos eventivos que permiten asignar adecuadamente la referencia pronominal. También mostraron que, desde una perspectiva evolutiva, los niños disponen de estrategias de procesamiento que resultan fuertemente dependientes tanto de sus habilidades lectoras como de otros factores cognitivo-discursivos.

Palabras Clave: Anáfora, Verbos Interpersonales, Causalidad Implícita, Resolución de Anáforas en Niños.

ABSTRACT

This study aims to explore the processes by which 8-9 years old children resolve ambiguity when they read a referential ambiguous pronoun. It has been considered the effect of interpersonal verbs whose implicit causality biases referent selection. In previous studies with adults the explicative value of different assumptions about which factors are involved in implicit causality processing had been explored. Some of these factors are: covariance between consensus and distinctiveness, entity salience –discourse focus–, last mention effect, lexical factors, etc.

A test was elaborated with experimental sentences formed by two clauses connected by “because”. Participants had to decide whether an ambiguous pronoun in the second clause referred to the first or to the second person in the first clause which included an interpersonal verb. The test was administered to 88 eight-nine years old children from media social class, living in Buenos Aires, Argentine. The results provide evidence about the instantiation of two different strategies, one of a heuristic general type and the other of a selection kind by which the verbal matrixes are taking into account in order to build event models which allows referent correct assignment to a pronoun. By a developmental perspective results give support to the assumption that children have processing strategies that are highly dependent on reading skills and cognitive – discourse factors.

Key Words: Anaphor, Implicit Causality, Interpersonal Verbs, Children Anaphor Resolution.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos más importantes de las investigaciones sobre comprensión de textos es explorar la naturaleza de la representación mental que los lectores/oyentes construyen durante este proceso. Actualmente existe consenso acerca del hecho de que el texto se representa en un modelo discursivo (Fauconnier, 1985; Gernsbacher, 1989; Johnson-Laird, 1983; Long & De Ley, 2000; Werth, 1997) que incluye representaciones de personas, objetos, lugares, eventos y las relaciones entre éstos. Estas propuestas coinciden, en gran medida, en considerar que el proceso de construir el modelo implica la integración de información a partir de generar dos tipos de relaciones inferenciales. Por un lado, las relaciones inferenciales que reflejan el conocimiento de que dos elementos del texto refieren a la misma entidad y que se manifiesta lingüísticamente a través de los recursos anafóricos. Y, por otro lado, las relaciones de coherencia que reflejan el conocimiento de que la información está conectada en términos de la situación o contexto al que el texto refiere.

Las expresiones anafóricas constituyen uno de los recursos lingüísticos fundamentales para cohesionar un texto (Halliday & Hassan, 1976). De ahí que los procesos implicados en su resolución, esto es, en la asignación del antecedente a un pronombre o a otra forma anafórica, ha sido objeto de numerosos estudios sobre comprensión de textos en adultos y niños. Se ha identificado un número importante de factores que inciden en dicho proceso.¹

Entre estos factores, la causalidad implícita de los verbos interpersonales es uno de los que ha recibido menor atención en los estudios sobre la resolución de anáforas en niños (Au, 1986).

¹ Borzone, A. M. (2005). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 22 (2), 155-182.

El presente trabajo tiene por objeto explorar si los niños pueden hacer uso, es decir, recurrir a la información que proporcionan ciertos verbos interpersonales sobre las relaciones de causalidad, que permiten asignar referentes a pronombres que son referencialmente indeterminados.

ANTECEDENTES

Los primeros en reconocer que ciertos verbos interpersonales –verbos transitivos que describen una interacción entre individuos– dan lugar a atribuir la causa de un evento en forma diferenciada al sujeto o al objeto de la oración fueron Abelson & Kanouse (1966). Por su parte, Garvey & Caramazza (1974) acuñaron el término “causalidad implícita” con el objeto de describir la capacidad que poseen los verbos interpersonales de relacionar dos nombres (sustantivos) –que refieren a seres animados o inanimados– de tal forma que “se asume que una de las dos frases nominales es el locus de la causa subyacente de la acción o actitud” (p. 460).²

El fenómeno de la causalidad implícita suscita gran interés teórico para evaluar hipótesis sobre los mecanismos básicos que actualizan los individuos cuando generan inferencias causales (Rudolph & Försterling, 1997). Como señala Garnham, Traxler, Oakhill & Gernsbacher (1996), el computar relaciones causales es uno de los componentes más importantes en la construcción de modelos discursivos de textos narrativos. Tanto en la comprensión como en la producción de textos narrativos, el hecho de que los sujetos puedan estructurar relaciones causales formando cadenas causales complejas, resulta evidencia de una adecuada ligazón entre los eventos (Borzzone, 2005; Rosemberg, 1994; Trabasso & van den Broek, 1985; van den Broek & Trabasso, 1986).

La causalidad implícita aparece en general en casos más simples en los que se representa un evento que explícitamente

² Garvey & Caramazza, 1974, p. 460.

presenta otro evento como su causa y que puede afectar la comprensión del texto. A menudo, en las narraciones que presentan personajes en competencia, los verbos interpersonales hacen avanzar la trama al formar parte fundamental del núcleo del conflicto: por ejemplo, en los cuentos de hadas, si los niños no atribuyen adecuadamente el locus causal de la acción de celar (por ej. en “Blancanieves y los siete enanitos”), de engañar (por ej. en “El gato con Botas” o “Caperucita Roja”), o de envidiar (por ej. en “Cenicienta”) no logran realizar las inferencias necesarias para resolver la cadena causal. Se considera que si la causalidad implícita es una propiedad de los verbos, las matrices verbales –esto es, la representación léxica de los accidentes morfológicos y de los posibles argumentos que se asocian a determinado verbo– deben proveer información que permite identificar cuál de los participantes ha sido la causa del evento denotado por el verbo (Rudolph & Försterling, 1997).

La relación entre tipo de verbo y tipo de frase nominal, sujeto u objeto directo, a la que se asigna como causa, fue uno de los tópicos que se exploró en los primeros trabajos sobre causalidad implícita. En este sentido Garvey & Caramazza (1974) estudiaron los mecanismos implicados para asignar referentes a pronombres en oraciones en las que se establecía una coordinación causal y en cuyo consecuente se introducía un pronombre personal. Por ejemplo, en enunciados del tipo: *Juan le pegó a Miguel porque él rompió una ventana* o *Juan le pegó a Miguel porque él es mucho mayor*, observaron que los verbos del antecedente sesgaban la asignación de referente y que dicho sesgo afectaba la comprensión de las frases nominales. Así, clasificaron a los verbos en dos grupos, según el rol semántico asignado por el verbo de la cláusula antecedente, al sujeto y al objeto gramatical. Denominaron verbos tipo FN1 al verbo que situaba al sujeto como el iniciador del evento (o estado) y al objeto en el papel de paciente (afectado por la acción desempeñada por el sujeto) o dando alguna respuesta al estímulo que proviene de la acción del sujeto. En cambio, consideraron que otros verbos, cuyo

iniciador era el objeto y que situaban al sujeto como paciente, debían denominarse verbos tipo FN2.

Posteriormente Caramazza, Groeber, Garvey & Yates (1977) exploraron el papel que juega la causalidad implícita de los verbos ante la tarea de asignar referentes a pronombres potencialmente ambiguos y observaron que los lectores asignaban referentes en forma más veloz cuando los pronombres recibían una interpretación congruente con el sesgo introducido por la causalidad implícita de los verbos.

Garnham, Traxler, Oakhill & Gernsbacher (1996) señalaron que la clasificación propuesta por Garvey & Caramazza (1974) es consecuencia del hecho de que trabajaron con cláusulas simples activas con un sujeto FN y un objeto FN. Sin embargo, Garvey & Caramazza (1974) reconocen explícitamente la posibilidad de que otra parte de la cláusula pueda jugar un rol en determinar la causalidad implícita del evento. Por lo que, si bien el verbo hace una contribución importante a la representación mental del evento, la comprensión de la causalidad implícita resultaría de atender a la representación del evento completo.

En este sentido se han propuesto distintos planteos para explicar las características de la operatoria de la causalidad implícita. Inicialmente, para dar sustento a dichos planteos se exploraron los rasgos que distinguen los verbos, que llevan a atribuir la causa al sujeto, de aquellos que dan lugar a la atribución al objeto (ver revisión en Rudolph & Försterling, 1997). La primera clasificación en esta línea y que suscitó el consenso de la mayoría de los investigadores (Brown & Fish, 1983; Semin & Fiedler, 1989, 1991; Au, 1986) fue la diferenciación entre verbos de estado y de acción que se deriva del concepto lingüístico de roles semánticos (Chafe, 1970; Fillmore, 1982).

Los verbos de estado describen interacciones mentales que resultan en estados mentales involuntarios, mientras que los verbos de acción se refieren a interacciones conductuales que involucran acciones voluntarias en las que se evidencia un estado en las que el objeto involucrado en el evento ha sufrido un cambio

observable. Se considera que los verbos de acción y de estado están ligados a esquemas universales (Givon, 1990).

Estos esquemas presentan un análisis temático del estatus del sujeto y del objeto de la oración según sean usados en el contexto de cada verbo. En oraciones con verbos de estado tanto el sujeto como el objeto pueden tener uno de los dos roles semánticos: el rol de un estímulo o de un experimentador. Se entiende por estímulo a alguien o algo que da lugar a cierta experiencia. Y como experimentador alguien que experimenta cierta experiencia. Los roles semánticos no están ligados a las funciones gramaticales, al sujeto o al objeto, sino que pueden ser cualquiera de ellos.

Brown & Fish (1983) postulan que los roles semánticos del sujeto y del objeto de una oración constituyen el esquema semántico básico de esa oración, esquema que es el responsable de la diferente atribución causal que elicitan los distintos verbos. Las investigaciones realizadas en base a esta categorización básica condujeron a introducir subcategorías y proponer taxonomías más amplias de los verbos interpersonales (Brown & Fish, 1983; Rudolph & Försterling, 1997; Semin & Fiedler, 1991).

CAUSALIDAD IMPLÍCITA Y ASIGNACIÓN DE REFERENTE

Con el objeto de estudiar el efecto de la causalidad implícita de los verbos en la comprensión textual se emplearon metodologías diversas. Se considera que la causalidad implícita es parte del conocimiento que debe utilizarse para decidir quién hizo qué (Garvey & Caramazza, 1974). Se ha observado un efecto significativo de la causalidad del verbo en tareas de completamiento de oraciones (Garvey *et al.*, 1975³; Groeber, Berdsley & Caramazza, 1978) y en la precisión del procesamiento y rapidez de la lectura (Vonk, 1985). Garnham, Oakhill & Cruttenden (1992) muestra-

³ Garvey, C., Caramazza, A. & Yates, J. (1975). Factors influencing assignment of pronoun antecedents. *Cognition*, 3, 227-243.

ron que el efecto era mayor cuando la inferencia necesaria para conectar las dos cláusulas de los estímulos era simple.

En un trabajo posterior Garnham *et al.* (1996)⁴ plantean que la causalidad implícita contribuye a establecer el foco local, al darle más saliencia a uno de los participantes de cada evento mencionado en el texto, participante que es la causa implícita de ese evento. Según estos investigadores, la causalidad implícita podría actuar como un mecanismo de foco que centra la atención en el participante que provoca el evento, facilitando de esta manera la resolución de una referencia pronominal.

Cabe señalar que en las investigaciones mencionadas se han utilizado como estímulos oraciones de dos cláusulas: la cláusula principal introduce un evento y la subordinada causal, introducida por el conector “porque”, presenta otro evento que es la causa del primero.

En las pruebas de este tipo se construyen estímulos en los que el pronombre de la segunda cláusula es referencialmente indeterminado (o ambiguo), dado que los dos participantes del evento principal, mencionados en la primera cláusula, poseen idéntica asignación en género y número. En estos contextos el pronombre en sí no proporciona información relevante, y tampoco lo hacen los nombres de los participantes, puesto que el lector oyente no posee información previa que permite asignar acciones diferenciadas a las personas actuantes. Por lo que el conocimiento previo sobre el tipo de eventos que se describen y sobre la relación entre ellos, sumado al sesgo que genera la causalidad implícita del verbo, proporciona información sobre el referente probable del pronombre.

Tanto este tipo de estímulo, como otros, permitieron indagar el efecto de causalidad implícita en los procesos de comprensión en adultos. En el caso de los procesos de comprensión infantil, la

⁴ 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.

asignación de antecedente a formas anafóricas se abordó en varios estudios (Borzzone, 2005; Borzzone & Silva, 2006; Oakhill & Yuill, 1991). En niños hablantes de español, Borzzone (2005) observó que, en textos breves, la recuperación del antecedente presentaba diferente grado de dificultad según el tipo de expresión anafórica y la distancia que media entre ésta y el antecedente. La forma que dio lugar al porcentaje más bajo de respuestas correctas fue el pronombre de interpretación ambigua, cuyos posibles antecedentes compartían el género (35% y 69% de aciertos, según el mayor o menor dominio de habilidades lectoras). En textos extensos se encontró que la asignación adecuada de referente dependía de la interacción de distintas variables textuales (Borzzone & Silva, 2006) y que los niños eran sensibles a la incidencia de esta variable. En solo dos trabajos se evaluó el efecto de la causalidad implícita y se observó que los niños eran sensibles a esta variable (Au, 1986; Corrigan & Stevenson, 1994).

Vistos en conjunto, estos resultados parecen indicar que si los niños pequeños pueden hacer uso de la información implícita en los verbos en textos breves que presentan verbos interpersonales, podrían tener un buen desempeño en la resolución de la referencia pronominal en aquellos casos en los que la clave de género no proporciona información relevante porque los referentes que compiten comparten el género. Asimismo interesa saber si el patrón de atribución causal es similar o no al de los oyentes / lectores adultos; si resultara similar puede pensarse que los niños procesan la información del verbo en forma parecida a la actualizada por los adultos.

METODOLOGÍA

Participantes: Participaron de este estudio 88 niños, dos grupos de niños (44 niños) de tercer año de EGB (G1 y G3) y dos grupos (44 niños) de cuarto año de EGB (G2 y G4) que provenían de un nivel socioeconómico medio y medio alto de entre 7 y 10 años de edad. Los cuatro grupos de niños concurrían a un mismo

colegio de la ciudad de Buenos Aires, República Argentina. No se consideraron las respuestas de aquellos niños que, según las evaluaciones realizadas por el colegio, presentaban serios problemas de lectura y/o escritura. En las evaluaciones de comprensión lectora, realizadas por la institución escolar, los grupos de niños de cada año tuvieron un desempeño diferenciado. El grupo G1 de tercer año y el grupo G3 de cuarto año obtuvieron puntajes inferiores a los obtenidos por los otros dos grupos. Debido a estas diferencias, se mantuvo discriminado el desempeño por grupos en la tarea de resolución de anáforas.

Materiales: Se elaboraron 16 textos experimentales compuestos por una oración de dos cláusulas. Todas las oraciones mencionaban dos participantes en la primera cláusula (FN1 y FN2) y contenían un pronombre en la segunda cláusula que refería a uno de los participantes de la primera cláusula. La segunda cláusula era una subordinada causal introducida por el conector “porque”. Finalmente aparecía una pregunta que demandaba la recuperación del antecedente.

Por ejemplo, se presentaba la oración: “*Ana envidió a Claudia porque ella se compró un pantalón nuevo*”, seguida de la pregunta: “¿*quién se compró un pantalón nuevo?*”. O, la oración: “*Pablo entretuvo a María porque le leyó un cuento de animales*”, y luego la pregunta: “¿*quién leyó un cuento de animales?*”.

En el caso del primer texto la referencia del pronombre se encuentra en la frase nominal de la primera oración que ocupa la posición de objeto directo, en el segundo texto, en cambio, la referencia del pronombre se halla en la frase nominal, de la primera oración, que ocupa la posición de sujeto. En el primer caso el verbo sesga la asignación hacia FN2 y en el segundo caso hacia FN1.

La prueba se elaboró asignando la mitad de los textos estímulo a verbos que sesgan la asignación del referente del pronombre al primer participante (verbos FN1): *entretener, aterrorizar, asombrar, engañar, desilusionar, aburrir, enojar y molestar*; en tanto que la otra mitad de los textos sesga hacia

el segundo participante (verbos FN2): *retar, admirar, envidiar, felicitar, ayudar, pegar, culpar y consolar*.

Procedimiento: Se le entregó a cada uno de los niños dos hojas con los 16 textos escritos. Los niños debían leer los textos y responder, por escrito, a las preguntas formuladas con el objeto de recuperar la referencia del pronombre. La prueba se administró en forma grupal. La consigna fue dada oralmente por el docente de cada grupo de niños, los cuales respondieron a la tarea en su aula. Como tarea preparatoria el docente leyó dos estímulos de prueba adicionales y resolvió la asignación de referente junto con los niños. Se cronometró el tiempo de realización de la prueba para cada niño; a medida que los niños entregaban la hoja con la prueba resuelta se cronometraba el tiempo transcurrido desde el inicio de la prueba.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este trabajo muestran que todos los grupos de niños son sensibles a la información proporcionada por los verbos interpersonales –causalidad implícita–, puesto que su desempeño en la resolución de pronombres ambiguos presenta un valor superior al índice de azar. Asimismo evidencian un mejor desempeño en la asignación de antecedente a pronombres ambiguos en el contexto de un verbo interpersonal que en otros contextos en los que estos verbos no aparecen (Borzzone, 2005; Borzzone & Silva, 2006).

En todos los grupos los porcentajes de recuperación correcta son mayores cuando el pronombre remite a FN2 que a FN1. Se observa también que cuando el referente ocupa la posición FN1 hay diferencias entre los distintos grupos de un mismo grado.

En la tabla I se presenta el porcentaje promedio de asignación al referente adecuado en términos del sesgo que introduce la causalidad implícita de los verbos en los enunciados. Como puede observarse, hay diferencias marcadas entre el desempeño de los grupos G1 y G2 y G3 y G4 en FN1 (Tabla I).

TABLA I*Porcentajes promedio de asignación a referente correcto*

	3°		4°	
	G1	G2	G3	G4
FN1	66.51	86.2	71.02	81.2
FN2	84.09	89.2	88.07	90.34

Estas diferencias pueden deberse al hecho de que los grupos G1 y G3, así como G2 y G4 presentan características similares en cuanto al desempeño en habilidades de comprensión: los grupos G1 y G3 obtuvieron puntajes similares e inferiores a los de los otros dos grupos.

En efecto, si se comparan las medias de G1 y G3 en la asignación de referentes ante verbos del tipo FN1 y FN2 se observa que no presentan diferencias significativas ($t = 0,81$ y $t = 0,80$, $p < .05$, para FN1 y FN2, respectivamente). Tampoco se observan diferencias significativas en la comparación de medias de G2 y G4 ($t = 1,7$ y $t = 0,39$, $p < .05$, para FN1 y FN2, respectivamente).

Estas observaciones resultan coincidentes con los datos aportados por las evaluaciones escolares; según estos registros los grupos G1 y G3 obtuvieron puntajes más bajos que los de G2 y G4.

Como se ha señalado en otros estudios (Long y De Ley, 2000), el computar relaciones causales requiere considerables recursos de procesamiento, por lo que son esperables las diferencias en los puntajes, según las diferencias en el dominio de las habilidades lectoras.

Resulta interesante el hecho de que no se observan diferencias entre los grupos en la asignación de referentes cuando se trata de FN2. No sólo no hay diferencias sino que los porcentajes promedio son más altos en FN2 que en FN1 y además son muy similares entre los grupos.

Este dato nos indica que el grado de complejidad de la tarea, que es mayor en el caso de FN1 que en FN2, pareciera poner de manifiesto las diferencias en desempeño (ver Tabla I).

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Long y De Ley (2000), quienes consideran que la incidencia de la causalidad implícita es más fuerte en verbos del tipo FN2 que en verbos del tipo FN1, por eso tanto los adultos como los niños responden mejor a la asignación de referente en verbos del tipo FN2.

Vistos en su conjunto, estos resultados parecen indicar que el efecto de última mención (Caramazza *et al.*, 1977)⁵ estaría operando como estrategia de procesamiento por defecto. Es decir, los niños recuperan el antecedente mencionado en la función de objeto gramatical para responder a todos los pronombres, independientemente de que la asignación de referente resulte adecuada. En efecto, el hecho de que el desempeño en FN1 sea inferior en ciertos grupos, y que estos valores puedan considerarse como un síntoma de que poseen estrategias de comprensión menos eficientes, podría interpretarse como un reflejo del uso de estrategias de comprensión deficitarias en esos grupos.

Ahora bien, si los mismos grupos de chicos muestran similar nivel de desempeño que los otros grupos en la asignación de referente en FN2, puede pensarse que, al incrementar las habilidades de lectura, adquirirán estrategias diferenciadas que les permitan mejorar también su desempeño en asignar referente en FN1. En este mismo sentido, Long & De Ley (2000) observaron que existen diferencias en la posibilidad de utilizar los rasgos de causalidad implícita para resolver el pronombre según se trate de lectores adultos hábiles o poco expertos. En el caso de lectores menos expertos, a diferencia de los expertos que resuelven la anáfora luego de leer el verbo, sólo pueden asignar referente después de leer toda la oración.

⁵ Caramazza, A., Groeber, E., Garvey, C. & Yates, J. (1977). Comprehension of anaphoric pronouns. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 601-609.

Es decir, consideramos que esta estrategia, empleada “por defecto” por los niños que presentan dificultades en el dominio de sus habilidades lectoras, resulta parte de un proceso por el cual los niños lograrán progresivamente hacer uso (correcto) de la información que provee la causalidad implícita de los verbos, asignando referentes adecuadamente a partir de identificar las matrices argumentales de los verbos (Fillmore, 1982). En otras palabras, los niños que parecen manifestar problemas en la asignación de referentes, en la medida que mejoren sus habilidades lectoras podrán recurrir a estrategias más avanzadas que les permitirán darse cuenta de que los verbos seleccionan argumentos temáticos.

Dentro del esquema evolutivo que proponemos el uso de estrategias menos eficientes puede interpretarse como manifestación de un proceso de reanálisis (Tomasello, 1998; Wierzbicka, 1988), esto es, un proceso cognitivo en el que se reanaliza la plurifuncionalidad de ciertas formas lingüísticas y se vuelve a asignar o a restringir funciones; según estos autores este proceso permite un avance en el desempeño lingüístico.

Por su parte, observamos que el nivel de escolaridad tiene alguna incidencia en la asignación de referente en FN2. Los porcentajes promedio son algo más altos en los grupos de 4to. Grado (G3 y G4) que en los de 3er. Grado (G1 y G2), diferencia que estaría señalando la operatoria de una estrategia selectiva y más avanzada de procesamiento, que no sólo descansa en la última mención del antecedente. Como hemos visto, estas estrategias selectivas dependen de la posibilidad de reconocer diferencias en las matrices verbales de cada uno de los verbos, en otras palabras, clasificarlos según tipo de verbos.

En el marco de este planteo resulta necesario analizar las respuestas correctas discriminando los valores correspondientes a cada verbo. Como se observa en la tabla II, en donde se consignan los verbos cuyo porcentaje de respuesta correcta se encuentra por debajo del valor promedio, se identifican algunas diferencias importantes entre los verbos. Esta diferencia se manifiesta en el caso de asignar referentes a FN1. En el caso de la asignación de

FN2 se observa una progresión de mejor desempeño según el nivel de escolaridad (84.09 / 88.09 y 88.8 / 89.8) y no se registran valores por debajo del valor promedio.

TABLA II

*Clasificación de desempeños según verbo,
valores por debajo de la media*

Año de escolaridad	3°		4°	
Verbos/ grupos	G1	G2	G3	G4
Envidiar	50	86.36	54.55	–
Culpar	77.27	77.27	72.73	68.18
Consolar	81.82	77.27	–	–
Admirar	81.82	86.36	–	86.36

En el caso del verbo *culpar*, verbo en el que se observan valores de desempeño semejante en cuanto a los porcentajes promedio, es posible pensar que este desempeño inferior con respecto a otros verbos se deba al modelo de construcción eventiva infantil; es decir, *culpar* puede tener un uso referencialmente ambiguo cuando se trata de identificar el causante de un problema. Por ejemplo, ante el enunciado: *Juan culpó a Miguel por romper el vidrio*, se suscita la pregunta: *¿quién rompió el vidrio?* Tanto Juan como Miguel pudieron haberlo roto, en un caso la acción de culpar indica al agente y en otro caso el agente utilizaría la mentira para inculpar a un inocente de un hecho que él mismo cometió. En el segundo caso no existe un problema de asignación léxica sino del uso que este verbo posee.

Con respecto a los demás verbos el desempeño se podría explicar porque son verbos de estado (Au, 1986). Es decir, verbos en los que uno de los participantes del evento sufre /padece de-

terminado estado emocional como reacción a la acción realizada por el otro participante. En cambio, existen otros verbos en los que uno de los participantes sufre un cambio producido por la acción efectiva del otro. Se trata de verbos de acción.

Se puede pensar que estos verbos, en tanto sesgan hacia el objeto afectado, son los que deberían promover un mejor desempeño si la distinción entre los verbos de estado y de acción fuera categórica.

Con el objeto de explorar este planteo, en la tabla III se han reagrupado los verbos según el porcentaje promedio de respuesta adecuada, en orden decreciente. Se detallan los porcentajes de los grupos G1 y G3 porque son, al demostrar un menor dominio de habilidades lectoras, los que presentan mayor variación según los diferentes verbos.

TABLA III

Porcentajes de respuestas correctas por tipo de verbo

Verbos	%		Verbos	%	
	G1	G3		G1	G3
Retar	100	95.45	Engañar	77.27	77.27
Pegar	95.45	100	Molestar	77.27	77.27
Ayudar	95.45	95.45	Culpar	77.27	77.27
Felicitar	90.91	100	Aburrir	63.64	63.64
Desilusionar	86.36	96.36	Aterrorizar	63.64	63.64
Entretener	81.82	81.82	Enojar	54.55	54.55
Consolar	81.82	81.82	Envidiar	50	50
Admirar	81	81	Asombrar	27.27	27.27

Los resultados muestran que la distinción entre los verbos de estado y de acción no es categórica. Como se observa, los tres primeros verbos son de acción (*retar*, *pegar*, *ayudar*). Si la distinción fuera categórica no deberíamos esperar que verbos de acción –como *culpar* o *aterrorizar*– presentaran porcentajes

bajos de desempeño. Por el contrario la gradualidad de los datos indicaría la interacción de factores, entre ellos el grado de afectación del objeto, la coincidencia o no de objeto con FN2 y la frecuencia léxica del ítem, que actuarían como mecanismos de focalización (Long & Logan, 2000).

Asimismo, la hipótesis de covariación (Rudolph & Försterling, 1997), que conduce a atribuir un efecto a una de varias posibles causas con las que covaría, proporciona una explicación atendida a las variaciones en atribución causal dentro de una misma categoría, en este caso la de verbos de estado o de acción.

CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo indican que los niños pequeños pueden hacer uso de la información implícita en los verbos (Au, 1986). En efecto, en textos breves que presentan verbos interpersonales tienen un buen desempeño en la resolución de la referencia pronominal en casos en que la clave de género no proporciona información relevante porque los referentes que compiten comparten el género. Se han identificado varios indicadores de que los niños procesan la información de verbos interpersonales, puesto que su patrón de desempeño es similar al observado en las tareas de comprensión de textos en lectores adultos (Long & De Ley, 2000). Entre estos indicadores cabe señalar las diferencias entre grupos según sus habilidades generales de comprensión, los porcentajes más altos de respuestas correctas cuando el verbo sesga la atribución hacia FN2 y el desempeño superior en la resolución de pronombres ambiguos cuando el texto incluye un verbo interpersonal que cuando dicho verbo no se encuentra presente (Borzzone, 2005; Borzzone & Silva, 2006).

Por su parte, el análisis del desempeño de los niños discriminando los porcentajes obtenidos para cada uno de los verbos proporciona evidencia empírica acerca del hecho de que la causalidad implícita no es un fenómeno unitario sino que posiblemente involucre una interacción de factores lingüísticos y cognitivos.

REFERENCIAS

- Abelson, R. P. & Kanouse, D.E. (1966). Subjective acceptance of verbal generalizations. En S. Feldman (Ed.): *Cognitive consistency: Motivational antecedents and Behavioral Consequents*. (pp. 171-197). New York: Academic Press.
- Au, T. K. (1986). A verb is worth a thousand words: the causes and consequences of interpersonal events implicit in language. *Journal of Memory and Language*, 25, 104-122.
- Borzzone, A. M. (2005). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 22 (2), 155-182.
- Borzzone, A. M. & Silva, M. L. (en prensa). Incidencia de los factores textuales en la resolución de anáforas. En C. Messineo, M. Malvestitti y R. Bein (eds.) *Estudios en lingüística y antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein de colegas y discípulos por sus tres décadas de contribución a las investigaciones de las lenguas indígenas en la Argentina*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Brown, R. & Fish, D. (1983). The psychological causality implicit in language. *Cognition*, 14, 237-273.
- Caramazza, A., Groeber, E., Garvey, C. & Yates, J. (1977). Comprehension of anaphoric pronouns. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 601-609.
- Chafe, W. (1970). *Meaning and the structure of language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Corrigan, R. & Stevenson, C. (1994). Children's causal attributions to states and events described by different classes of verbs. *Cognitive Development*, 9, 235-256.
- Fauconnier, G. (1985). *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: MIT Press.
- Fillmore, Ch. (1982). Frame semantics. En Linguistic Society of Korea (ed.) *Linguistics in the morning calm*. (pp. 132-156). Seoul: Hanshin.
- Garnham, A., Oakhill, J. V. & Cruttenden, H. (1992). The role of implicit causality and gender cue in the interpretation of pronouns. *Language and Cognitive Processes*, 7, 231-255.
- 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.

- Garvey, C. & Caramazza, A. (1974). Implicit causality in verbs. *Linguistic Inquiry*, 5, 459-464.
- Garvey, C., Caramazza, A. & Yates, J. (1975). Factors influencing assignment of pronoun antecedents. *Cognition*, 3, 227-243.
- Gernsbacher, M. A. (1989). Mechanisms that improve referential access. *Cognition*, 32, 99-156.
- Givón, T. (1990). *Syntax: A Functional - Typological Introduction V. I*. Amsterdam: John Benjamin.
- Groeber, E. H., Berdsey, W. & Caramazza, A. (1978). Parallel function in pronoun assignment. *Cognition*, 6, 117-133.
- Halliday, M. A. K. & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, D. L. & De Ley, L. (2000). Implicit causality and discourse focus: the interaction of the text and reader characteristics in pronoun resolution. *Journal of Memory and Language*, 42, 545-570.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosemberg, C. R. (1994). Representaciones mentales y estrategias en el establecimiento de relaciones causales durante el proceso de comprensión de historias: un estudio evolutivo. *Lenguas Modernas*, 21, 95-123.
- Rudolph, U. & Försterling, F. (1997). The psychological causality implicit in verbs: A review. *Psychological Bulletin*, 121, 192-218.
- Semin, G. R. & Fiedler, K. (1989). Relocating attributional phenomena within a language-cognition interface. The case of actor's and observers' perspectives. *European Journal of Social Psychology*, 19, 491-508.
- Semin, G. R. & Fiedler, K. (1991). The linguistic category model, its bases, applications and range. En W. Stroebe & M. Hewstone (eds.) *European Review of Social Psychology*, 2, 1-30. Chichester, England: Wiley.
- Tomasello, M. (1998) (ed.). *The New Psychology of language Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. New Jersey: LEA.
- Trabasso, T. & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.

- Van den Broek, P. & Trabasso, T. (1986). Causal networks versus goal hierarchies in summarizing text. *Discourse Processes*, 9, 1-15.
- Vonk, W. (1985) The immediacy of inferences in the understanding of pronouns. En G. Rickheit & H. Strohner (eds.) *Inferences in text processing* (pp. 205-218). Amsterdam: North-Holland.
- Werth, P. (1997). Remote worlds: the conceptual representation of linguistic world. En J. Nuyts, y E. Pederson (eds.) *Language and Conceptualization* (pp. 84-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, A. (1988). *The Semantics of grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

anama@cotelnet.com.ar

mluisa@filo.uba.ar