

## EL EFECTO DE LA DISTANCIA EN LA COMPRESIÓN ESCRITA DE LOS DEMOSTRATIVOS CON VALOR ANAFÓRICO

Julio González Álvarez\*, Teresa Cervera Crespo y José Luis Miralles Adell\*\*

\* Universidad Jaume I de Castellón y \*\* Universitat de València

En un trabajo anterior sobre la comprensión infantil de anáforas, se comprobó que un tipo de relación anafórica (contraste *éste/aquél*) no había sido adquirida aún en ese período evolutivo. En este estudio se examina su adquisición en un momento posterior de desarrollo y el efecto de la distancia entre sus elementos. Dicha relación anafórica tiene lugar entre dos antecedentes posibles y un pronombre demostrativo que se refiere a uno de ellos en función de su proximidad/lejanía relativa; p.ej. *María y su compañera Eva hacen los deberes todos los días en casa de ésta/aquella*. Se ha estudiado el efecto de la distancia entre el demostrativo y los antecedentes (corta vs. larga), la distancia entre los dos antecedentes (corta vs. larga), y el grado del demostrativo (*éste* vs. *aquél*). Participaron un total de 237 sujetos de ambos sexos, con edades comprendidas entre 10 y 13 años. El procedimiento experimental consistió en una tarea de lápiz y papel sobre un conjunto de veintiséis textos cortos de los que se obtuvieron cuatro versiones de cada uno de ellos. Los resultados mostraron que: a) La comprensión de esta relación anafórica es de aparición muy tardía, comenzando a la edad de 11 años, con un 63 % de aciertos e incrementándose a los 12 y 13 años a un 70% en ambos casos. b) La comprensión del demostrativo *éste* es mejor que la de *aquél* en todos los cursos. c) La comprensión es mejor cuando la distancia entre el demostrativo y los antecedentes es corta. d) Existe una interacción significativa de la distancia entre los dos antecedentes y la distancia entre estos últimos y el pronombre demostrativo. La comprensión se incrementa cuando, simultáneamente, la primera es mayor y la segunda es menor, favoreciéndose así el contraste *éste/aquél* y trasladándose al espacio anafórico del texto las propiedades observadas en el contraste deictico de los demostrativos en el espacio físico.

*Effects of the distance on the comprehension of anaphoric demonstratives.* In a previous study on anaphoric acquisition in Spanish-speaking children, it was found that the anaphoric relation of demonstrative pronouns “*éste/aquél*” (this/that) were yet not to be acquired. This study examines the acquisition of this anaphora at a later stage of development in children and the effect of the distance between its elements. The relation in question occurs between two possible antecedents and a demonstrative pronoun, i.e. *María y su compañera Eva hacen los deberes en casa de ésta/aquella*. Studied the effects of the distance between the demonstrative and the antecedents (short vs. long), the distance between the two antecedents (short vs. long), and the proximal/nonproximal distinction of the demonstrative (*éste* vs. *aquél*). The experiment was carried out on 237 children of both sexes, ranging from 10 to 13 years. The children were presented with twenty-six short texts by means of a pencil and paper task. Four different versions were redacted from each one, combining the independent variables. The results showed that: a) The comprehension of this anaphoric relation begins at the age of 10 (63% rate of success), increasing by the age of 12 and 13 to a success rate of 70% in both cases. b) The demonstrative pronoun *éste* (this) is better understood than *aquél* (that) in every level. c) The comprehension of demonstrative is greater when the distance between the pronoun and the antecedents is short. d) A significant interaction exists between the distance between the two antecedents and the distance between the antecedents and the demonstrative. Comprehension increases when the former distance is long and the later is short. In those conditions the *éste/aquél* contrast is favored and the properties of the deictic contrast in physical space are displaced to the anaphoric space of the text.

---

Correspondencia: Julio González Álvarez  
Departamento Psicología Básica, Clínica  
y Psicobiología  
Universidad Jaume I. Campus de Borriol  
Carretera a Borriol, s/n. 12080 Castellón (Spain)

Uno de los aspectos esenciales en la  
comprensión del lenguaje es la integración

de la información contenida en las distintas partes del texto o discurso para construir una representación coherente del significado. Las relaciones anafóricas, o anáforas, constituyen uno de los mecanismos básicos y universales que posee el lenguaje para ese fin. El estudio de su adquisición por parte del niño ha suscitado un extraordinario interés en las últimas décadas por varias razones. Mientras que las anáforas forman parte de los elementos esenciales y nucleares del lenguaje, no son nunca objeto de enseñanza explícita por parte del entorno lingüístico del niño y su comprensión constituye un complejo proceso en el que confluyen todos los niveles de organización lingüísticos: fonológicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos (Wasow, 1986).

En una relación anafórica, un elemento léxico, llamado *elemento fórico*, toma su significado de otro término, *antecedente*, y establece con él una relación de correferencia, de manera que ambos se refieren a la misma entidad. Así, por ejemplo, en la oración: "María volvió a casa después de que ella acabara el trabajo de la oficina", el elemento fórico "ella" (pronombre en este caso) hace referencia a la misma entidad designada por el nombre propio "María" (antecedente), es decir, la persona María, estableciéndose entre ambos una relación de correferencia. Generalmente el elemento fórico se trata de un pronombre, pero en muchos casos consiste en otra clase de palabra, como un adverbio, un cuantificador o incluso un elemento nulo no realizado fonéticamente.

La caracterización de los procesos cognitivos implicados en la relación anafórica se revela actualmente como uno de los objetivos principales en el campo de la psicolingüística. Entre los autores existe acuerdo en considerar que la interpretación de una anáfora depende en gran medida de la *accesibilidad* de la información contenida en el antecedente (Dell, McKoon y Ratcliff,

1983; Walker y Yekovich, 1987). Esta accesibilidad afecta a la facilidad con que el referente puede ser encontrado en la memoria activa, ser confrontado adecuadamente con la información anafórica e integrar ambas clases de información para poder construir la estructura representacional del texto. Aquellos factores que incrementen esa accesibilidad tendrán una repercusión directa en la eficacia de los procesos integrativos, acortando los tiempos en curso y reduciendo el número de errores cometidos en la comprensión lingüística.

Se ha comprobado que uno de estos factores es precisamente la *distancia* que media entre los dos términos de la anáfora. En la medida en que el antecedente se halla más alejado del elemento fórico en la secuencia verbal, su accesibilidad a partir de éste se ve disminuida y, por tanto, dificultada la comprensión anafórica. Clark y Sengul (1979) han observado, a través de una serie de tres experimentos sobre inglés escrito, que los sujetos tardan menos tiempo en comprender una oración con un pronombre cuyo referente se encuentra en la oración anterior, que cuando se sitúa dos oraciones atrás. Otros trabajos experimentales también han mostrado resultados similares (Anderson y Garrod, 1979; Carpenter y Just, 1977; Lesgold, Roth y Curtis, 1979). En un estudio más reciente de Garnham y Oakhill (1985) sobre la participación de las señales superficiales de género gramatical y de las propiedades semánticas de los verbos en la resolución de las anáforas, hallan un significativo "efecto de recencia" en función de la posición del antecedente. También la investigación de Murphy (1985) acerca de las anáforas verbales ofrece datos en la misma línea. Este autor comprobó que cuando el antecedente de un sintagma verbal elíptico se encontraba en la cláusula precedente, su interpretación consumía menos tiempo que cuando se hallaba más lejano. En esta clase de relación anafórica, un sintagma verbal es

referenciado por un elemento nulo que no tiene realización lingüística explícita en la frase; por ejemplo, en “Yo no puedo ver el problema, pero Juan sí puede ( )”, el elemento ( ) representa al sintagma verbal “ver el problema”, que funciona como su antecedente. De acuerdo con la interpretación teórica que defiende Murphy, si el antecedente está a una corta distancia del elemento fórico, las personas pueden consultar directamente en su memoria activa una versión literal del mismo, en cuyo caso emplean un procedimiento de “copia” que reemplaza la información anafórica por la del antecedente. Sin embargo, la existencia de material verbal intercalado entre ambos términos surte el efecto de desplazar de la memoria inmediata la versión literal del antecedente y el sujeto se ve obligado a utilizar una representación más abstracta del significado y más exigente desde el punto de vista cognitivo. Un efecto de distancia congruente con esta interpretación también se ha obtenido en otro trabajo posterior de Garnham y Oakhill (1989) sobre anáforas verbales.

En el campo de la adquisición del lenguaje, el volumen de investigación dedicado al efecto de la distancia anafórica es menor, pero ha sido puesto de manifiesto en repetidas ocasiones. El estudio pionero de C. Chomsky (1969) sobre el desarrollo de la sintaxis entre los cinco y los diez años de edad muestra una proporción superior de correferencias pronominales cuando las frases presentan los términos anafóricos más próximos. Este hecho lleva a la autora a defender el Principio de la Distancia Mínima, como estrategia infantil en la resolución anafórica. En un trabajo sobre la interpretación infantil de los pronombres reflexivos, Read y Chou Hare (1977) hallan similares resultados, de manera que los niños comprendían mejor frases como: a) “Cookie Monster hizo que Oscar se lavara a sí mismo” que b) “Cookie Monster hizo que Oscar se dibujara un retrato de sí mismo” (ori-

ginal en inglés). Lust y Clifford (1986) obtienen una interacción significativa entre la distancia, direccionalidad de la anáfora y la profundidad de incrustamiento sintáctico en una tarea de repetición de frases orales; la proporción de repeticiones correctas se incrementaba sensiblemente en la condición de distancia pequeña, pero sólo en las anáforas proactivas (hacia adelante) y de menor nivel de incrustamiento. En una tarea de comprensión del tipo *acting-out*, consistente en la escenificación con muñecos por parte del niño de una frase suministrada por el experimentador, Lust y Clifford (1986) aprecian igualmente un desempeño infantil mejor en los estímulos con distancia corta entre los elementos de la anáfora.

En el idioma castellano, un estudio reciente ha comprobado el efecto de la distancia en la comprensión de anáforas escritas por parte de niños con edades comprendidas entre nueve y once años (González-Alvarez, 1993). A través de una tarea de respuesta a una pregunta tras haber leído un texto corto, los sujetos incrementaban sensiblemente la proporción de aciertos a medida que la distancia entre los términos anafóricos se acortaba. Se trataba de anáforas constituidas por un pronombre personal, el relativo *que*, el adverbio *donde* o un pronombre demostrativo; globalmente la comprensión de las mismas pasaba desde el 67.90 % de aciertos en la distancia larga, al 70.41 % en la distancia media, y se elevaba hasta el 79.28 % en la distancia corta. No obstante, los resultados indicaron que un tipo particular de anáforas demostrativas no fue sensible a la distancia en el sentido esperado y su comprensión total se mantuvo dentro de los niveles del azar (48.03 %), sin que se observara progresión en el período evolutivo estudiado. Estos estímulos con un comportamiento claramente diferenciado consistían en frases que incluían dos antecedentes potenciales resueltos sobre la base del grado del demostrativo. Por ejemplo, en a) “*María* y su amiga *Eva*

hacían los deberes todos los días en casa de *ésta*” el pronombre “*ésta*” señala anafóricamente al antecedente “Eva”; mientras que en b) “*María* y su amiga *Eva* hacían los deberes todos los días en casa de *aquella*” el pronombre “*aquella*” señala anafóricamente al antecedente “*María*”. Este tipo de relación anafórica entraña una dificultad específica que no se da en otras anáforas, puesto que, en realidad, existe una función deíctica dentro de la dimensión anafórica del texto. Si en el espacio físico los objetos son señalados deícticamente por el demostrativo en función de su proximidad o lejanía respecto al hablante, en el espacio gráfico que constituye el texto como secuencia escrita se da un juego de relaciones similar y el elemento fórico “señala” también deícticamente a uno de los dos antecedentes potenciales dependiendo de su proximidad o lejanía relativas. Por tanto, en este contexto el demostrativo ejerce una doble función deíctica y anafórica mucho más compleja que la función primariamente deíctica que realiza en el espacio físico real.

Puesto que los datos evidenciaron que tales demostrativos con valor anafórico no han sido adquiridos aún durante el período 9-11 años, quedó planteada la necesidad de extender el estudio a edades subsiguientes. Consecuentemente, se examina aquí su comprensión en sujetos de mayor edad cronológica. Se espera que en el período que sigue a los once años de edad, se inicie progresivamente la comprensión de esas relaciones anafóricas y, al mismo tiempo, se haga patente el efecto de la distancia entre sus términos, al igual que ocurre con las demás anáforas. A partir de esa edad, el crecimiento evolutivo del sujeto experimenta un cambio importante en su desarrollo cognitivo y lingüístico que es reconocido desde diversas perspectivas teóricas. Se da paso a la instauración del pensamiento lógico dentro de una estructura cognitiva basada en las operaciones formales piagetianas (Piaget, 1923,

1952) a la vez que se consolida definitivamente la plurifuncionalidad de las estructuras lingüísticas (Karmiloff-Smith, 1986). Las predicciones se formulan en el sentido de que en los doce y siguientes años de edad el porcentaje de aciertos será superior al esperado por el azar, y dicho porcentaje será mayor en la medida en que la distancia entre los antecedentes y el demostrativo es más corta.

Por otra parte, la estructura de esta clase particular de relación anafórica permite considerar un segundo tipo de distancia referida a la que media entre los dos antecedentes potenciales. Ya que los dos términos candidatos a antecedente del demostrativo pueden hallarse más o menos próximos entre sí, cabe esperar interesantes interacciones con el resto de las variables. A falta de otros estudios, es presumible que, dentro de determinados límites, una mayor distancia entre los mismos favorecerá el contraste proximidad/lejanía consustancial a los demostrativos. En un estudio de Wales (1979, 1986) sobre la comprensión infantil de los demostrativos ingleses *this* (éste) y *that* (ése, aquél), se comprobó que la presencia de un elemento interpuesto entre un objeto próximo y otro objeto distante del hablante, actuaba de intensificador del contraste deíctico, facilitando la adecuada interpretación de la oposición demostrativa. El trabajo de Wales se basaba en una situación experimental en la que el niño debía discriminar entre dos objetos iguales colocados sobre una mesa, uno próximo a él y otro distante, y escoger el objeto correcto sobre la base del demostrativo utilizado por el experimentador. Si entre ambos objetos se colocaba una pequeña pantalla que cruzaba la mesa sin ocultar el objeto distante, el porcentaje de respuestas correctas se incrementaba a consecuencia de que le resultaba al niño más fácil establecer el contraste demostrativo. Por la misma razón, en este trabajo se hipotetiza que una mayor distancia entre los

dos antecedentes potenciales favorecerá la distinción próximo/distante del pronombre demostrativo y su comprensión será mejor.

### Método

En el estudio se han incluido cuatro variables independientes en un diseño 4 x 2 x 2 x 2. La primera de ellas de naturaleza intersujeto, el *curso escolar* (quinto, sexto, séptimo y octavo curso de EGB), y las tres restantes intrasujeto: *distancia entre los dos antecedentes* (corta vs. larga); *distancia entre los antecedentes y el demostrativo* (corta vs. larga) y *grado del demostrativo* (primer grado: *éste* vs. tercer grado: *aquéél*).

### Sujetos

Han participado un total de 237 niños de ambos sexos, distribuidos del siguiente modo: 59 pertenecientes a quinto curso (edad media: 10 años; 10 meses); 51 a sexto curso (11;10); 61 a séptimo curso (12;10) y 66 a octavo curso (13;10) de EGB.

### Materiales

Se redactaron 16 textos cortos de 45-60 palabras. De cada uno de ellos se hicieron cuatro versiones al combinar las variables *distancia entre los dos antecedentes* y *distancia entre los antecedentes y el pronombre demostrativo*, según el material verbal interpuesto. Cada texto se componía de una oración inicial introductoria común para las cuatro versiones; a continuación le seguía una segunda oración donde se introducían los dos antecedentes posibles seguidos del pronombre demostrativo; esta oración era modificada según cada una de las cuatro versiones. Por último, el texto finalizaba con una tercera oración neutra también común a todas las versiones.

La distancia entre los dos antecedentes era manipulada añadiendo o suprimiendo

los modificadores del primer antecedente. Se definió como distancia corta la que existía cuando ambos antecedentes estaban separados únicamente por una conjunción y un determinante (p.e. “un cenicero o un mechero”), y distancia larga cuando, además, se interponía un sintagma modificador compuesto de 4-6 palabras (p.e. “un cenicero de cristal de cuarzo precioso o un mechero”). Análogamente, las distancias entre los antecedentes y el pronombre demostrativo eran manipuladas añadiendo o suprimiendo los modificadores del segundo antecedente. Se definió como distancia corta cuando el segundo antecedente y el pronombre estaban separados únicamente por los elementos léxicos imprescindibles para la inserción del pronombre, generalmente palabras de función y un verbo (p.e. “un cenicero o un mechero, pero se decidió por *éste/aquéél*”), y distancia larga cuando, además, se interponía un sintagma de 4-6 palabras modificador del segundo antecedente (p.e. “un cenicero o un mechero de oro de veinticuatro quilates, pero se decidió por *éste/aquéél*”).

Así, por ejemplo, en el texto:

“Mañana será el cumpleaños del tío de Juan y lo celebrarán en la casita que tiene en el campo. Juan dudaba entre regalarle un *cenicero* (de cristal de cuarzo precioso) o un *mechero* (de oro de veinticuatro quilates), pero se decidió por *éste/aquéél*. La verdad es que cada año Juan tiene muchas dudas para elegir el regalo.”

las cuatro versiones eran construidas de acuerdo con las combinaciones que resultan de añadir o suprimir los modificadores incluidos entre paréntesis.

Por otra parte, dos versiones se basaban en el pronombre *éste* y las otras dos en el pronombre *aquéél*, en orden balanceado entre las mismas a lo largo de los ítems. Cada texto iba seguido de tres preguntas de es-

estructura diversa (completamiento, pregunta simple, elección múltiple), una de las cuales comprobaba la resolución del pronombre demostrativo.

Se confeccionaron cuatro cuadernillos distintos, de manera que en cada uno de ellos se recogía sólo una versión de cada ítem; así pues, cada cuadernillo tenía las cuatro clases de versiones en orden balanceado entre los textos. Además, se intercalaron 10 ítems de relleno con una estructura distinta al material experimental, con el fin de que los sujetos no focalizaran su atención sobre la resolución pronominal. Cada sujeto cumplimentó un cuadernillo.

### Procedimiento

Se trata de una tarea de lápiz y papel de respuesta a pregunta, del tipo de las empleadas en otros trabajos sobre comprensión de anáforas (Ingram y Shaw, 1981; Taylor-Browne, 1983). La administración de los materiales se llevó a cabo en dos sesiones en situaciones escolares normales, de forma colectiva y escrita. Se aprovecharon los momentos del día que permiten una mayor concentración por parte de los alumnos (primeras horas de la mañana). Después de que los sujetos leyeran cada texto contestaban inmediatamente sobre el propio cuadernillo las tres cuestiones que le seguían. No existía tiempo límite, de forma que cada alumno trabajaba a su ritmo particular dentro de la sesión, evitándose, en todo caso, que algunos se quedaran excesivamente rezagados respecto a los demás.

La corrección de las respuestas se efectuó asignando 1 punto a las correferencias correctas del pronombre demostrativo y 0 puntos a las incorrectas.

### Resultados

Se ha considerado como variable dependiente, el porcentaje de aciertos en la asignación

correcta del antecedente. Un ANOVA mixto muestra efectos principales del *curso escolar*,  $F(3, 233)=14.86$ ;  $p<.0001$ ; la *distancia entre los antecedentes y el pronombre*,  $F(1, 236)=8.84$ ;  $p<.01$  y el *grado del demostrativo*,  $F(1, 236)=48.31$ ;  $p<.01$ .

El postest de Scheffé revela que el porcentaje de respuestas correctas es significativamente distinto entre los sujetos de quinto curso (50 %), y los demás cursos escolares. Además, la prueba de la diferencia mínima significativa (LSD) distingue entre sexto curso, con un 63 % de aciertos, y los dos cursos siguientes, séptimo y octavo, con 70 y 71 % respectivamente. (Figura 1).

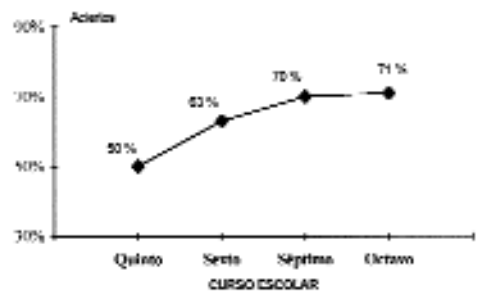


Figura 1. Evolución de la comprensión de los demostrativos con valor anafórico. Porcentajes de aciertos según los cursos.

Por otra parte, el efecto de la *distancia entre los antecedentes y el pronombre* se acentúa a medida que asciende la edad (Figura 2). Mientras que no existen diferencias dentro de los aciertos obtenidos en quinto curso (50% en la distancia corta y 51 % en la larga), en el sexto y séptimo cursos surge una diferencia a favor de las distancias cortas que sólo alcanza significación marginal ( $p=0.089$  y  $p=0.066$ , respectivamente) y en octavo ambas distancias se separan ya de forma significativa ( $p<.01$ ).

El efecto del *grado del demostrativo* se manifiesta a favor de la condición representada por el pronombre *éste*, que arroja en todos los casos un porcentaje de aciertos su-

terior al del pronombre *aquél*. Además interacciona con las otras variables tal como se detalla en la discusión.

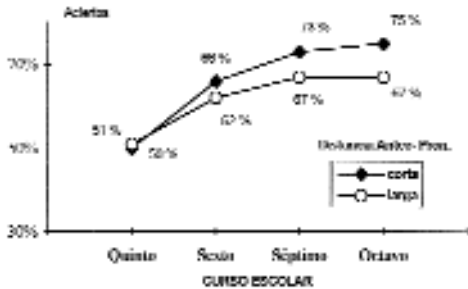


Figura 2. Porcentajes de aciertos según la distancia entre los antecedentes potenciales y el pronombre demostrativo, a lo largo de los cursos escolares.

La distancia entre los dos antecedentes, no arroja globalmente un nivel de significación como efecto principal, pero interacciona con la distancia entre los antecedentes y el demostrativo,  $F(1,236)=9.50$ ;  $p<0.01$ , (Figura 3). Así, el efecto de esta última variable se manifiesta cuando los dos antecedentes potenciales se hallan distantes entre sí, con un 68% de aciertos en la distancia antecedentes-pronombre corta y un 60% en la distancia antecedentes-pronombre larga. Sin embargo, cuando los dos antecedentes se hallan próximos entre sí el efecto de la

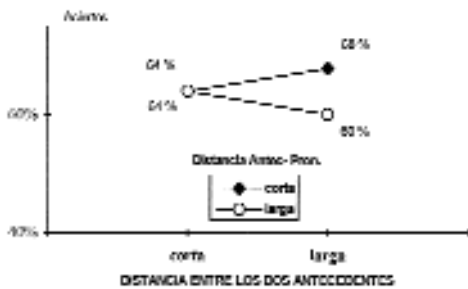


Figura 3. Porcentajes de aciertos según la distancia entre los dos antecedentes potenciales y la distancia entre los antecedentes y el pronombre demostrativo.

segunda variable desaparece, con un 64 % de aciertos en las dos condiciones.

### Discusión

De los datos se desprende que la comprensión de los demostrativos con valor anafórico surge en una fase muy avanzada del desarrollo lingüístico general del niño, y no es hasta casi los doce años de edad cuando los sujetos empiezan a establecer las primeras distinciones de proximidad/lejanía dentro del propio texto según el grado del demostrativo presente (*éste vs. aquél*). En quinto curso la puntuación todavía se mantiene en el nivel de azar, el 50 % aciertos, al igual que habían mostrado los resultados obtenidos en González-Álvarez (1993). La interpretación correcta de estos demostrativos no comienza hasta el nivel de sexto curso (63 %), incrementándose en séptimo y octavo a un 70% y 71% de aciertos respectivamente, sin diferencia apreciable entre ambos (Figura 1).

En la edad mencionada ya se encuentra bien establecido el contraste deíctico de los demostrativos en el espacio físico de los objetos, por lo que este hecho es congruente con el principio observado en otros subsistemas lingüísticos de que los usos anafóricos son posteriores, desde el punto de vista evolutivo, a los usos deícticos de los mismos. Así sucede en los pronombres personales, en los que la dimensión deíctica de designación directa de los participantes en la situación de habla es primaria respecto a la dimensión intralingüística o anafórica (sólo en tercera persona) (Chiat, 1986; Deutsch, 1983; Muñoz, 1986); en los determinantes (Karmiloff-Smith, 1979) o en los demostrativos (Wales, 1986). Es llamativo el hecho de que los términos demostrativos surgen en todas las lenguas muy pronto en el proceso del desarrollo lingüístico; Nelson (1973) observa que están presentes en una buena proporción de sujetos entre las pri-

meras diez palabras, y siempre entre las primeras cincuenta palabras. Clark y Sengul (1978) sugieren una secuencia de tres fases en la adquisición infantil del uso deíctico de los demostrativos: a) ausencia del contraste próximo/no próximo hasta los 4 años de edad, donde el niño emplea el término *éste* con una función meramente señaladora o de dirección de la atención, no en oposición a *aquél*; b) contraste parcial, en estrecha dependencia de las perspectivas adoptadas por el sujeto y el interlocutor, durante los 5, 6 y 7 años de edad; y c) contraste completo independiente de las perspectivas del hablante y el oyente, en un momento posterior a los 7 años, ya que más de la mitad de los niños de esta edad son todavía incapaces de establecer plenamente dicha distinción en determinadas condiciones. Sin embargo cuando ese contraste se traslada desde el espacio físico al espacio lingüístico hay que esperar hasta los doce años de edad para el inicio de su adecuada interpretación. En realidad, lo que se pone en juego en estos textos es una *deixis dentro de la dimensión anafórica*. Cuando el sujeto se enfrenta a una frase como “Al encontrarse el zorro frente al perro pastor alemán, *aquél* se dispuso a atacar inmediatamente”, hay dos procesos imbricados en la comprensión del demostrativo. Por una parte, en virtud de la propia estructura sintáctica del texto y de la incidencia de la propia comprensión pragmática de la situación, se destacan dos elementos sintagmáticos (zorro y perro) como candidatos a antecedente del demostrativo; es decir, interviene una dimensión anafórica. Por otra parte, entra en juego una dimensión deíctica que traslada al espacio gráfico del texto (o temporal del discurso) las relaciones de proximidad/lejanía que primariamente eran ejercidas en el espacio físico real. Así, “*aquél*” se refiere a “zorro” porque en el texto se encuentra más lejano que “perro”, en oposición a “*éste*”, que se referiría a “perro” porque es el más cercano.

Este juego de oposiciones en la proximidad o lejanía dentro de una dimensión anafórica se sitúa en un plano más complejo, superpuesto al espacio real, de manera que su adquisición es forzosamente posterior a su dominio en el espacio físico.

Al mismo tiempo, los resultados muestran que el aumento de la *distancia entre los antecedentes y el pronombre* dificulta la comprensión (Figura 2). Esta sensibilidad a la distancia se hace más patente a medida que se asciende de edad, de manera que la diferencia de comprensión entre la condición corta y la condición larga va aumentando progresivamente. En quinto curso no hay diferencias entre la distancia corta y larga; ambas se mantienen dentro de los niveles de azar, lo que es congruente con los datos obtenidos en González-Álvarez (1993) y con el hecho de que, como hemos visto, estas relaciones anafóricas aún no son comprendidas en esta edad. En los cursos sexto y séptimo surge una diferencia con significación marginal que finalmente es significativa en el octavo curso, donde los aciertos alcanzan un 75% cuando la distancia entre los antecedentes y el demostrativo es corta, y baja al 67 % cuando dicha distancia es larga. Se manifiesta así, tardíamente, el efecto de la distancia que hasta ese momento había permanecido inexistente. De este modo se cumple la segunda predicción que se había formulado, pero no es hasta el octavo curso cuando el efecto se expresa de modo claro e inequívoco. Si en niveles académicos anteriores no se había consolidado la distinción *éste/aquel* que marca las relaciones de proximidad/lejanía en un espacio anafórico, parece lógico considerar que la distancia entre los candidatos potenciales y el demostrativo no tenga aún la oportunidad de expresarse como variable que interviene facilitando o dificultando la comprensión, puesto que ésta todavía no existe. Y en la medida en que el nivel de comprensión anafórica se inicia y se incrementa, este efecto de la distancia



comienza a manifestarse también como tendencia y de modo progresivo, rondando los niveles marginales en un primer momento, para luego alcanzar la significación estadística en el último curso.

Cuando se considera la interacción entre las variables *distancia entre los dos antecedentes* y la *distancia entre los antecedentes* y el *pronombre* (Figura 3), se comprueba que la situación óptima para la resolución anafórica es aquella en la que el demostrativo se halla próximo a los antecedentes y éstos se hallan distantes entre sí, tal como se representa en la Figura 4. Desde el punto de vista teórico, entendemos que en esas condiciones el contraste anafórico de proximidad/lejanía se halla facilitado por un doble motivo. Primero, el hecho de que los dos candidatos a antecedente se hallen próximos al pronombre, da lugar a que la accesibilidad de los mismos sea mayor y se hallen más disponibles en la memoria activa del sujeto, al ser mínima la cantidad de material verbal interpuesto. En segundo lugar, si los antecedentes se encuentran distanciados entre sí, el contraste deíctico próximo/lejano resulta acentuado y esa circunstancia ayudaría a establecer la distinción. Al examinar experimentalmente la comprensión infantil de los términos deícticos *this* y *that* en la designación de objetos en el espacio físico real, Wales (1979, 1986) observa que los niños comprenden mejor esos demostrativos en la condición en que una pantalla separa (sin ocultarlos) los dos objetos sometidos a prueba, uno cercano al sujeto y el otro lejano. La presencia de una pantalla interpuesta constituye una señal que ayudaría, según el autor, a establecer la oportuna discriminación próxima/no próxima marcada por el demostrativo. En el mismo estudio y siguiendo la línea iniciada por Webb y Abramson (1976), el autor establece dos condiciones diferentes según la distancia entre ambos objetos; los resultados obtenidos, aunque no alcanzaron el criterio de sig-

nificación estadística, se orientaron de acuerdo con un patrón similar al observado respecto a las condiciones de presencia o ausencia de pantalla interpuesta. Entendemos que esas mismas propiedades se hacen patentes en un momento evolutivo posterior, cuando el contraste deíctico se traslada a una dimensión anafórica y el juego de relaciones topográficas que tiene lugar dentro del espacio físico con objetos reales, se reproduce, en cierta medida, en el espacio gráfico del texto con sus referentes verbales. Si este isomorfismo entre ambos tipos de espacios se extiende a otras propiedades de la comprensión de los deícticos, es materia que debería ser objeto de investigación futura.



Figura 4. Situación óptima en la comprensión de los demostrativos anafóricos: los dos antecedentes potenciales se hallan distantes entre sí, al tiempo que el pronombre se encuentra próximo.

Finalmente, en lo que se refiere al *grado del demostrativo*, (o *series de demostrativos*, según la Real Academia Española, 1986), la comprensión del pronombre *éste* es, en términos generales, mejor que la del pronombre *aqué*. Una razón que lo explicaría, desde nuestro punto de vista, es el hecho de que cuando aparece el pronombre en el texto, el segundo antecedente es el más reciente y se halla en un nivel superior de activación en la memoria operativa del lector y, por tanto, tiende a ser asignado al mismo con mayor probabilidad. Apoya esta hipótesis una clara interacción con la distancia entre los dos antecedentes ( $F(1,236)=32.18$ ;  $p<0.01$ ), de manera que la ventaja de *éste* se acentúa a medida que los dos antecedentes se separan, de forma que si esta superioridad relativa se cifra en un 6 % de aciertos en la distancia corta, sube hasta un 23 % cuando los dos antecedentes están distantes entre

sí. También es congruente una interacción que se observa, en sentido opuesto, con la distancia entre los antecedentes y el pronombre ( $F(1,236)=10.99$ ;  $p<0.01$ ). En este caso, a medida que el pronombre se aleja, la ventaja de *éste* se ve amortiguada; pasando

de una superioridad relativa del 19 % sobre su homólogo *aquél* cuando los antecedentes están junto al pronombre, a una ventaja de sólo el 10% cuando los antecedentes se hallan distantes del pronombre y ambos son menos accesibles desde la memoria activa.

### Referencias

- Anderson, A.H. y Garrod, S. (1979). The influence of textual features on comprehension. Comunicación presentada al Spring Meeting of the Experimental Psychology Society, Universidad de York.
- Dell, G.S., Mckoon, G. y Ratcliff, R. (1983). The activation of antecedent information during the processing of anaphoric reference in reading, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 121-132.
- Carpenter, P.A. y Just, M.A. (1977). Reading comprehension as the eyes see it. En M.A. Just y P.A. Carpenter (Eds.), *Cognitive Processes in Comprehension*, Hillsdale: Erlbaum.
- Chiat, S. (1986). Personal pronouns. En P. Fletcher. y M. Garman (Eds.), *Language Acquisition*, (pp. 339-355). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Clark, H.H. y Sengul, C.J. (1978). Strategies in the acquisition of deixis. *Journal of Child Language*, 5, 457-475.
- Clark, H.H. y Sengul, C.J. (1979). In search of referents for nouns and pronouns, *Memory and Cognition*, 7, 35- 41.
- Chomsky, C. (1969). *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Deutsch, W. (1983). Language control processes in development. En H. Bouma y H. Bouwhuis (Eds.), *Attention and performance, vol X: Control of language processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garnham, A. y Oakhill, J.V. (1985). On-line resolution of anaphoric pronouns: Effects of inference making and verb semantics. *British Journal of Psychology*, 76, 385-393.
- Garnham, A. y Oakhill, J.V. (1989). The everyday use of anaphoric expressions: Implications for the mental models theory of text comprehension. En N. E. Sharkey (ed.) *Models of cognition: A review of cognitive science*, vol. 1, Norwood: Ablex.
- González-Álvarez, J. (1993). *Comprensión de Anáforas en el Ciclo Medio de EGB*. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de València.
- Ingram, D. y C. Shaw (1981). The comprehension of pronominal reference in children. Manuscrito no publicado. University of British Columbia.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language: a study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. En P. Fletcher. y M. Garman, M. (Eds.), *Language Acquisition* (pp. 455-474). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lesgold, A.M., Roth, S.F. y Curtis, M.E. (1979). Foregrounding effects in discourse comprehension., *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 291- 308.
- Lust, B. y Clifford, T. (1986). The 3-D Study: Effects of Depth, Distance and Directionality on Children's Acquisition of Anaphora. En B. Lust (Ed.), *Studies in the Acquisition of Anaphora, Volume I* (pp. 203-243). Dordrecht: Reidel.
- Muñoz, C. (1986). Los pronombres personales. En M. Siguan (ed) *Estudios de Psicolingüística* (pp. 117-133). Madrid: Pirámide.
- Murphy, G.L. (1985). Processes of Understanding Anaphora., *Journal of Memory and Language*, 24, 290-303.
- Nelson, K. (1973). *Structure and strategy in learning to talk*. Monographs of the Society for Research in Child Development 38 (1-2) ser num. 149.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestle.

- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Nueva York: Norton.
- Read, C. y V. Chou Hare (1977). Children's interpretation of reflexive pronouns in English. En F. R. Eckman y A. J. Hastings (Eds.), *Studies in First and Second language Acquisition*.
- RAE, Real Academia Española. Comisión de Gramática. (1986). *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe
- Taylor-Browne, K. (1983). Acquiring restrictions on forwards anaphora: A pilot study. *Calgary Working Papers in Linguistics* 9, 75-99.
- Wales, R. (1979). Deixis. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language Acquisition* (pp. 215-236). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Wales, R. (1986). Deixis. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language Acquisition* (pp. 401-428). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Walker, C.H. y Yekovich, F.R. (1987). Activation and use of script-based antecedents in anaphoric reference., *Journal of Memory and Language*, 26, 673-691.
- Wasow, T. (1986). Reflections on anaphora. En B. Lust (ed.), *Studies in Acquisition of Anaphora, Volume I* (pp. 107-122). Dordrecht: Reidel.
- Webb, P. A. y Abramson, A. (1976). Stages of egocentrism in children's use of 'this' and 'that': a different point of view. *Journal of Child Language*, 3, 349-367.

Acceptedo el 8 de noviembre de 1996