

La evolución de las relaciones retóricas y de la anáfora en niños hispanohablantes¹

*The evolution of rhetorical relationships and anaphora
in Spanish-speaking children*

Juan Carlos Tordera Yllescas

Universitat de València.

juan.tordera@uv.es

Resumen

La comprensión del elemento anafórico está estrechamente relacionada con la estructura discursiva del texto. De acuerdo con la Teoría Representacional del Discurso Segmentado de Asher y Lascarides, los tipos de relaciones retóricas determinan los posibles antecedentes del pronombre y, al mismo tiempo, la resolución anafórica puede facilitar el establecimiento de una relación retórica u otra. El principio de Coherencia Máxima determina, en última instancia, la interpretación preferida. Por ello, es esperable que diferentes aspectos del desarrollo anafórico (como es la anáfora de sentido, la (no) omisión del pronombre de tercera persona en función de sujeto, la aparición de la anáfora oracional, entre otros) esté ligado al desarrollo de la estructura textual, es decir, al establecimiento de un texto coherente. A partir de una muestra de habla infantil del corpus CHILDES, se ha tratado de verificar esta hipótesis. Se han analizado las relaciones retóricas, el tipo de anáfora y la omisión del pronombre en dos grupos de edades infantiles. Nuestras conclusiones estiman que las relaciones retóricas que construyen el texto son cada vez más complejas al mismo tiempo que van apareciendo fenómenos anafóricos igualmente complejos. La coherencia es un fenómeno que se despliega mediante diferentes factores interdependientes.

Palabras clave: adquisición del lenguaje, anáfora, estructura textual, SDRT, coherencia

Abstract

The understanding of the anaphoric element is closely related to the discursive structure of the text. According to Asher and Lascarides' Segmented Discourse Representation Theory, the types of rhetorical relations determine the possible antecedents of the pronoun and, at the same time, the anaphoric resolution can facilitate the establishment of one rhetorical relationship or another. The principle of Maximum Coherence ultimately determines the preferred interpretation. Therefore, it is expected that different aspects of anaphoric development (such as the anaphora of meaning, the (not) omission of the third-person pronoun as subject, the appearance of the sentence anaphora, among others) is linked to the development of the textual structure, that is, the establishment of a coherent text. Using a sample of children's speech from the CHILDES corpus, an attempt has been made to verify this hypothesis. From two groups of infantile ages, the rhetorical relationships, the type of anaphora and the omission of the pronoun

¹ Este proyecto se ha realizado dentro del proyecto de investigación FFI2014-54088-P, *Lenguaje y funcionamiento ejecutivo: examen comparativo en afasias, demencias y desarrollo del lenguaje* financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

have been analyzed. Our conclusions determine that the rhetorical relations that make up the text are increasingly complex, and, at the same time, complex anaphoric phenomena appear. Coherence is a phenomenon that develops through different interdependent factors.

Keywords: language acquisition, anaphora, textual structure, SDRT, coherence

INTRODUCCIÓN

Desde diferentes tradiciones lingüísticas (Beaugrande & Dressler, 1972; Benveniste, 1966; Brown & Yule, 1983; Bühler, 1934; Halliday & Hasan, 1976; Levinson, 1983) se han identificado diferentes usos o funciones de los elementos pronominales (pronombres pronominales, demostrativos, relativos...) como es, en primer lugar, la distinción entre la exoforicidad (deixis *ad oculos* o, sencillamente, deixis) y la endoforicidad (deixis anafórica o, sencillamente, (ana)foricidad). *Grosso modo*, la exoforicidad se produce cuando el elemento pronominal halla su referente en el contexto no lingüístico; por ejemplo, si se enuncia la oración *Este es más guapo que aquel* dentro de una reunión de personas, *este* y *aquel* se pueden referir a dos personas distintas que se hallan en ese contexto de la enunciación. En cambio, en la endoforicidad, los pronombres hallan su referente en el contexto lingüístico previo o siguiente. En los enunciados *Bruto es el hijo de César. Este fue asesinado por aquel*, los pronombres *este* y *aquel* hallan sus referentes en el enunciado previo, de tal manera que *este* se refiere a *César* y *aquel*, a *Bruto*. Dentro de la endoforicidad, la tradición ha distinguido entre la anáfora y la catáfora, dependiendo de si el referente se determina a partir de un elemento previo del enunciado (antecedente) o posterior (consecuente). En el sentido discursivo o textual que aquí se sigue (y no sintáctico, tal como se defiende en los trabajos de Chomsky, 1981; 1982 y 1995), la anáfora puede ser intraoracional como ocurre en las oraciones reflexivas y recíprocas (*Juan; se; ve bien con el sombrero puesto*) o interoracional ([*Juan; vino ayer a casa*] *porque [é; quería hablar con María]*). Como algunos autores han indicado (Alarcos Llorach, 1980; Belloro, 2014; Hentschel, 2013; Huerta Flores, 2005; López García, 1996), debe excluirse del concepto de anáfora la denominada concordancia objetiva en la que la anteposición del objeto exige la aparición del clítico (*A los niños LOS veo muy bien*), una exigencia que desaparece si el objeto se sitúa en su posición canónica, al menos, para el español peninsular cuando el complemento es objeto directo (\emptyset *Veo muy bien a los niños*).

En general, los estudios evolutivos indican que los niños tienden a desarrollar en primer lugar el sistema exofórico o deíctico antes que el sistema endofórico (Álvarez *et al.* 1997; Hickmann, 1995, 2002; Karmiloff-Smith, 1981; 1985; Shum & Conde Rodríguez, 2001), aunque no falta alguna investigación que indique lo contrario y defienda que las primeras emisiones pronominales que realiza el niño no se refieren a un elemento del contexto físico del niño, sino que estos aparentes elementos deícticos pueden hallar su antecedente en un elemento dicho previamente por su interlocutor, es decir, la anáfora nacería de forma dialógica y por imitación y, por tanto, precedería a la deixis (Orvig *et al.*, 2010).

Dentro del sistema endofórico, se desarrolla antes la anáfora que la catáfora (Goodluck, 1986; Lust & Clifford, 1986; Lust, Loveland & Kornet, 1980) y el uso de los elementos reflexivos o intraoracionales que los usos no reflexivos o interoracionales (Chien & Wexler 1990; Philip & Coopmans 1996). Además, al menos para el caso del francés, se ha demostrado que, con niños

de entre 4 y 6 años, se observa un mayor retraso en la adquisición de los pronombres clíticos no reflexivos en función de objeto que con los pronombres clíticos reflexivos. (Zesiger *et al.*, 2010). Además, es importante señalar que los errores en el nivel discursivo o interoracional tienden a ser mayores al utilizar los elementos pronominales que en el nivel oracional (Shum & Conde Rodríguez, 2001). Por otro lado, cabe indicar que no todos los elementos fóricos (pronombres personales, relativos, demostrativos...) se adquieren al mismo tiempo. Tienden a adquirirse primero los pronombres personales, mientras que los demostrativos con valor anafórico tienden a adquirirse más tarde (Shum & Conde Rodríguez, 2001; Álvarez, Crespo & Adell, 1997) y no es hasta la adolescencia (entre los 11 y los 13) cuando su uso es similar al uso de los adultos (González *et al.*, 1997 y 1998).

Respecto a la capacidad cohesiva, cabe indicar que, según Bennett-Kastor (1983), los niños ya con 2 años pueden construir textos cohesivos repitiendo el sintagma nominal que sea el tema del texto. Por tanto, a esta edad, los niños ya saben mantener el tema discursivo, aunque sea mediante un recurso muy básico como es la repetición. Respecto a la adquisición de los pronombres de tercera persona con valor anafórico, los estudios de Bittner (2007) y Rozendaal (2008) señalan que los niños de diferentes lenguas (francés, alemán, inglés y holandés) con solo 2 años pueden comenzar a usar los pronombres para recuperar los referentes ya introducidos. Peterson y Dodsworth (1991) indican que ya los niños entre 2 y 3,6 años comienzan a utilizar mecanismos de cohesión como es el uso del pronombre. Asimismo, Bittner y Kuehnast (2012) indican que los niños con 3 años ya empiezan a utilizar los pronombres con valor anafórico, aunque con dificultades; sin embargo, hasta los 5 años, no tienden a seguir las mismas estrategias que los adultos en el uso pronominal.

Por su parte, en el trabajo de Shum (1993), se indican 5 tipos de errores que suelen cometer los niños al utilizar los elementos pronominales con valor anafórico, a saber, omisión (*Sí, sí, ya (lo) cojo*), sustitución (*Le (→ el bolso) dejó en el autobús* en lugar de *Lo dejó en el autobús*), adición (*Se salieron al recreo muy pronto* en lugar de *Salieron al recreo muy pronto*), concordancia (*Los niños; vinieron a casa y lei ofrecí una Coca-Cola*) e inadecuación (dar por sentado un antecedente, como podría ocurrir si se dice *Él ha venido esta mañana* sin haber introducido previamente el antecedente).

Desde el campo del procesamiento de los elementos pronominales, se han propuesto diferentes factores para determinar qué elemento puede ser más accesible en la resolución anafórica. Se entiende que la comprensión del elemento fórico depende de la accesibilidad del antecedente: cuanto más accesible es un antecedente, más fácilmente será la resolución fórica de un pronombre (Daneman, 1987; Dell, McKoon y Ratcliff, 1983; Walker y Yekovich, 1987). Se han defendido diferentes factores que pueden explicar la facilidad de acceso al antecedente pronominal y que, en consecuencia, podrían explicar tanto por qué determinadas resoluciones anafóricas son aplicadas preferentemente y por qué el hablante adulto puede cometer determinados errores en el procesamiento de las resoluciones anafóricas antecedente (Goodluck, 1986; Järvi-kivi *et al.*, 2005; Lust & Clifford, 1986; Prat-Sala & Branigan, 2000, entre otros).

1) *Factores estructurales/sintácticos*: La función sintáctica desempeñada por el antecedente (mejor identificación cuando funciona como sujeto) o la posición (mejor identificación del antecedente si no se encuentra en oraciones subordinadas) son factores relevantes a la hora de identificar adecuadamente el antecedente (Goodluck, 1986; Lust & Clifford, 1986; Järvi-kivi *et*

al., 2014; Lust, Loveland, & Kornet, 1980). Así por ejemplo, en un microdiscurso como *Juan tuvo una fuerte discusión con Pedro. Él era muy cabezota*, hay una preferencia por interpretar que *él* se refiere a *Juan*, que ocupa la función sintáctica de sujeto, frente a *Pedro*, que es un complemento oblicuo, pese a que ambos pueden ser potenciales candidatos para ser interpretados como antecedentes del pronombre *Él*. Lo mismo ocurre si un elemento está subordinado. En este caso, la preferencia es interpretar el elemento que se sitúa en una oración jerárquicamente superior como el antecedente (*Juan; dijo que tenía que hablar con Pedro; Él; estaba muy molesto por la situación*), siempre y cuando la información contextual no establezca lo contrario.

2) *Factores semánticos*: Si el antecedente presenta el papel/rol semántico de agente y/o presenta el carácter animado, entonces su identificación posterior es más fácil (Bamberg, 1986; Prat-Sala & Branigan, 2000; Rose, 2007; Wigglesworth, 1990). Así pues, en una oración como *El anciano limpió las ventanas con el estropajo. Al acabar la limpieza, (él) se quedó hecho polvo*, es más usual que se identifique *El anciano*, que es animado y agente, como el antecedente y no *el estropajo*, que es inanimado y expresa el instrumento.

3) *Factores pragmático-discursivos*: Se tiende a establecer una preferencia por recuperar el elemento que ha sido introducido por primera vez, es decir, el elemento que es introducido por primera vez es el más temático y al que hará referencia el pronombre (Arnold *et al.*, 2007; Carreiras *et al.*, 1995; Gernsbacher & Hargreaves, 1988; Gernsbacher *et al.*, 1989; Järvikivi *et al.*, 2005; MacWhinney, 1977). Así, por ejemplo, si, en la historia de Caperucita Roja, esta aparece en primer lugar, en igualdad de condiciones, se tenderá a interpretar que el pronombre *ella* hace referencia a Caperucita Roja.

4) *Factores de distancia*: los posibles antecedentes se hacen menos accesibles cuanto más lejos se sitúan respecto al pronombre (Solan 1983; Carden, 1986; o González *et al.*, 1998). Esta propuesta parte del hecho de que el receptor normalmente solo puede retener hasta dos oraciones de manera literal (Glanzer *et al.*, 1981; Jarvella, 1971; Sachs, 1967) y, como, para la interpretación anafórica, es necesario un *buffer* o mecanismo de retención (Haberland & Graesser, 1990), en consecuencia, los antecedentes que se sitúen más allá de 2 oraciones respecto al pronombre serán más difíciles de recuperar. González, Cervera y Miralles (1998) consideran que la capacidad de almacenamiento del *buffer* en los niños es inicialmente limitada y, por ello, tienden a recuperar como antecedente el elemento que aparece en la oración inmediatamente anterior. Hasta una edad tardía, alrededor de los 11 años, los niños tienen problemas con los antecedentes lejanos. En cambio, en Lust y Clifford (1986), se afirma que la distancia no es un factor determinante, sino que presentan mayor peso la direccionalidad (anáfora frente a catáfora) y la posición del antecedente en la estructura sintáctica.

Cabe indicar que estos factores no son excluyentes y pueden ser complementarios. Por ejemplo, el sujeto tiende a ser el agente y, por ello, los dos primeros factores pueden interactuar. Por ello, es previsible que cuando el sujeto y el agente coincidan, será más fácilmente identificado. Sin embargo, cabe advertir que no siempre el sujeto ha de ser agente o, cuando menos, el elemento semánticamente más prominente (*Me gustan las películas de terror*).

En los estudios actuales sobre adquisición de la anáfora, hay un factor que hasta la fecha ha sido ignorado y que puede resultar muy relevante. La relación existente entre la estructura del texto y el desarrollo anafórico. A nuestro entender, una teoría como la Teoría Representacional

del Discurso Segmentado (Segmented Discourse Representation Theory, desde ahora SDRT) de Asher (1998) y Asher y Lascarides (2003) puede dar cuenta de cómo se construye el texto y cómo se determinan las relaciones entre el antecedente y el elemento anafórico. La SDRT es una teoría semántico-pragmática formal que supone una ampliación (y una inclusión) de los principios teóricos defendidos por la Teoría Representacional del Discurso de Kamp y Reyle (1993). En concreto, la SDRT incluye el concepto de relación retórica a la propuesta de Kamp y Reyle (1993). Desde los trabajos clásicos de Mann y Thompson (1987; 1988), se ha aceptado que los diferentes enunciados mantienen entre sí diferentes relaciones retóricas/discursivas (v.gr.: secuencia, contraste, motivo...), que son las que tejen el discurso: lo estructuran y organizan. Para los autores, estas relaciones retóricas guardan un fuerte parecido con el concepto de tipo de acto de habla de Searle (1969), pero mantienen tres diferencias fundamentales. El concepto de relación retórica es más refinado o detallado que el de tipo de acto de habla. Por ejemplo, el acto de habla representativo de Searle (1969) sintetiza relaciones retóricas tales como la narración, la descripción, la explicación, etc. Cuando se afirma algo, se puede estar narrando, describiendo, explicando algo, etc. En segundo lugar, las relaciones retóricas siempre se establecen, como mínimo, entre dos elementos. Un enunciado *per se* no tiene ningún tipo de fuerza ilocutiva, sino que su fuerza nace en relación con otro enunciado (una respuesta no es una respuesta sino hay previamente una pregunta). Finalmente, la SDRT no niega la posibilidad de que un mismo enunciado tenga más de una fuerza ilocutiva, un hecho que es significativo para los denominados actos indirectos. Un enunciado como *¿Me puedes pasar la sal?* proferida con la intención de que el receptor le pase la sal, no es solo una petición, sino que sigue siendo una pregunta también. Por ello, el interlocutor puede contestarle *sí/no*, además de acceder a su petición. De esta manera, la SDRT consigue salvaguardar el sentido de aquello que está codificado gramaticalmente.

Según la SDRT, cada relación retórica puede ser de 3 tipos: puede mantener una relación de coordinación, una relación de interdependencia y una relación de subordinación (Asher, 1998; Asher & Lascarides, 2003; Tordera Yllescas, 2019). Por ejemplo, una narración supone una relación de coordinación porque ambos enunciados son discursivamente igual de importantes: *En Francia, Juan visitó la catedral y luego se fue al museo*. En este caso, las relaciones de coordinación se pueden extender recursivamente n veces. Las relaciones de interdependencia son similares, salvo que, en este caso, la relación se contempla como algo cerrado a partir de 2 enunciados y solo 2. Por ejemplo, el contraste es una relación interdependiente: *Juan ama las películas de terror, pero yo las detesto*. Finalmente, en las relaciones de subordinación, los enunciados mantienen relaciones jerárquicas desiguales de tal manera que hay un enunciado discursivamente más prominente. Es lo que ocurre, por ejemplo, con las relaciones de causalidad: *Juan se cayó al suelo porque Pedro lo empujó*. De acuerdo con el tipo de relación retórica (si es subordinado o no), el texto queda configurado de forma compleja más allá de la simple linealidad que impone la sucesión de enunciados. Un microtexto como *Juan viajó a Turquía. Allí visitó diversos lugares interesantes y conoció a Alfonso. (Él) era un chico muy simpático. Después (él) viajó a Francia* mantendría las siguientes relaciones retóricas.

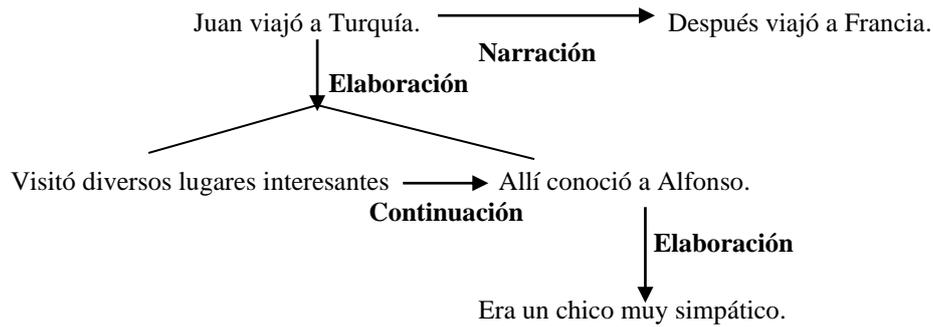


Imagen 1. Organización textual del microtexto *Juan viajó a Turquía*

La SDRT no es, por supuesto, la única teoría actual que ha reclamado una jerarquización de la información textual. Ya la Retórica aristotélica reconoció la posibilidad de que los enunciados se relacionaran más allá de la simple linealidad. Sin embargo, la SDRT supone la explicitud de los principios formales que rigen la construcción del discurso y que pueden ayudar a explicar otros fenómenos hasta entonces abordados de manera independiente, como son la anáfora y la elipsis, la presuposición, la resolución de la ambigüedad léxica, la activación de información contextualmente pertinente, etc. (Asher y Lascarides, 2003). Así por ejemplo, en Tordera Yllescas (2019) se demostró que la posibilidad de que apareciera una anáfora de sentido dentro del discurso estaba sujeta al tipo de relación retórica establecida. La anáfora de sentido, también llamada pronombre de pereza («laziness pronoun»), se produce en aquellos casos en los que el elemento fórico recupera solo el significado del antecedente, pero no su referente, como ocurre en el enunciado *Juan entregó [todo el dinero recolectado]₁ a su padre, y Pedrito se lo₁ dio al suyo*, en la que el pronombre *lo* solo recoge el significado implicado en el sintagma *todo el dinero recolectado*, pero no es ya el mismo dinero recolectado por *Juan* (Partee, 1970; Hintikka & Carlson, 1977; Evans, 1977; Todolí, 1998; Moreno Cabrera, 2000). Como se indica en Tordera Yllescas (2019), son las relaciones retóricas interdependientes (paralelismo y contraste) las que licencian la posibilidad de que se dé este tipo de anáfora. En este sentido, la explicitud de la organización jerárquica del discurso de la SDRT tiene un valor explicativo para distintos fenómenos lingüísticos, frente a otras posturas anteriores. De hecho, la SDRT, que parte de supuestos dinámicos del texto, entiende que hay una co-determinación entre las relaciones retóricas y los diferentes fenómenos explicados. Por ello, es usual que los textos complejos presenten más fenómenos lingüísticos relacionados con la cohesión (anaforicidad, pronombres con referentes oracionales, anáforas de sentido, etc.).

Existen también otros trabajos clásicos como los de Kintsch y Van Dijk (1978ab), Van Dijk (1995) y Van Dijk y Kintsch (1983) que han propuesto, desde el paradigma psicolingüístico, una jerarquización de la información. Sin embargo, cabe advertir que esta teoría va más allá de la estructura propiamente textual: su teoría persigue la re-construcción del sentido del texto en la mente del hablante. Entendemos que una teoría como esta, que es válida para comprender cómo procesan los hablantes la información y es almacenada en la memoria, no lo es tanto para explicar por qué un antecedente es accesible o no para un pronombre. Parece psicológicamente poco plausible pensar que los hablantes recuerdan en su memoria los referentes que han sido introducidos mediante pronombres o mediante otros mecanismos lingüísticos (sintagmas nominales definidos, nombres propios...). Consideramos que es más plausible pensar que primero se desentraña el antecedente de un pronombre a partir de su estructura textual y,

posteriormente, se almacena, posiblemente de forma también jerarquizada, lo que se ha predicado sobre dicho antecedente. Esto último es lo que el hablante podrá recordar.

Igualmente, desde el Análisis de la conversación, los trabajos de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) y Schegloff (1987) o, desde el Análisis del discurso, trabajos como los de Sinclair y Coulthard (1975) y Coulthard, Malcom y David Brazil (1981), también han tratado de delimitar las unidades mínimas y máximas de la conversación, un concepto clave para la determinación de la estructura conversacional como han mostrado trabajos posteriores como los de Roulet (1981; 1991; 1997; 2000) y Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel y Roulet (1985) y, muy especialmente, los de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2003), Grupo Val.Es.Co. (2014) y Albelda Marco *et al.* (2014). Todas estas teorías, más ancladas en la perspectiva lingüística, muestran la ventaja de analizar la materia bruta del texto sin recurrir a ulteriores procesamientos que pueden modificar (sintetizar, parafrasear, resumir, generalizar...) lo dicho. Como se ha indicado, entendemos que es en este primer nivel en el que se tiene que dar la asignación del referente del pronombre. Sin embargo, las teorías señaladas no se han ocupado por el momento de abordar esta tarea. Sin duda, en el futuro, lo deseable es que se dé este paso. El texto se da siempre en un contexto social y este hecho no puede ser ignorado. Por ejemplo, siguiendo la propuesta de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2003), Grupo Val.Es.Co. (2014) y Albelda Marco *et al.* (2014), es lógico pensar que, en un diálogo, si un interlocutor introduce un nuevo referente A (mediante un nombre propio o un sintagma nominal), el interlocutor B podrá recuperarlo si y solo si el interlocutor B reconoce la intervención de A como turno, esto es, como una intervención reconocida y aceptada. Una intervención de A que fuera ignorada, consciente o inconscientemente, obligará al sujeto A a reintroducir nuevamente el referente mediante una forma no pronominal o bien puede crear un problema de comprensión en el interlocutor B o, cuando menos, la dificultará.

Por este motivo, nuestra propuesta toma como punto de partida la SDRT. Esta teoría considera que la configuración jerárquica del discurso puede determinar los potenciales antecedentes de un elemento pronominal (Asher, 1998; Asher & Lascarides, 2003; Asher, 2000; Loaiciga Sanchez, 2017; Kolhatkar *et al.*, 2018). En concreto, la SDRT defiende que 1) cualquier enunciado B que guarde una relación de coordinación con otro anterior A puede presentar un pronombre cuyo referente (expresado pronominalmente o no) se halle en este último, en A, y 2) cualquier enunciado B que guarde una relación de subordinación respecto otro A puede presentar un pronombre cuyo referente se halle en una posición jerárquicamente superior (en este último, en A, o bien en cualquier otro enunciado al que se subordine directa o indirectamente A).

Según la primera condición, el sujeto omitido de *viajó a Francia* puede ser Juan porque este enunciado guarda una relación de narración (relación coordinada) con *Juan viajó a Turquía*. Lo interesante es que el antecedente no puede ser *Alfonso* porque en la estructura discursiva generada *Después viajó a Francia* solo se relaciona con *Juan viajó a Turquía*, aunque Alfonso esté más cerca del último enunciado. Respecto a la segunda condición, se interpreta que quien visita diversos lugares y conoce a Alfonso es Juan. Esto es posible porque el antecedente, *Juan*, aparece en un enunciado jerárquicamente superior a los otros enunciados en los que aparece *Alfonso*. Por todo ello, se ha de afirmar que el efecto *distancia* no puede ser tan determinante a la hora de seleccionar el posible antecedente. En cambio, cuanto más temático o relevante sea un elemento, lo usual es que ocupe enunciados jerárquicamente superiores. Por ello, el efecto

de primacía, indicado en el factor pragmático, es esperable en tanto que los elementos más temáticos, especialmente en los textos infantiles, suelen aparecer al principio.

Cabe advertir que, cuando se habla de coordinación o subordinación entre los enunciados del texto, no se refiere necesariamente al plano superficial, sino al plano profundo. En el texto propuesto, ante los enunciados *Juan viajó a Turquía* y *Después viajó a Francia*, se puede defender la existencia de una relación de *coordinación* (puesto que se establece una relación de narración) solo si se accede a la sintaxis del texto, tal como se representa en la imagen 1. En el plano superficial, una oración no continúa a la otra y, ni siquiera, hay un conector conjuntivo que marque esta relación. En este sentido, el tipo de estructura discursiva que aquí se defiende es muy semejante a la defendida para el español en trabajos como los de Garrido (2017; 2019) o de Duque (2014; 2016; 2020)

Si todas las relaciones retóricas fueran de tipo coordinado o interdependiente, necesariamente el antecedente tendría que situarse en el enunciado inmediatamente anterior en la estructural lineal o superficial del texto. Son las relaciones subordinadas las que permiten que se rompa con la linealidad en la elección del antecedente. Siendo esto así, cabría esperar que los niños solo buscaran el antecedente en el enunciado inmediatamente anterior, si solo domina las relaciones no subordinantes; en cambio, a medida que aumenten las relaciones de subordinación, lo esperable es que pueda producirse una mayor distancia entre el enunciado en el que aparece el antecedente y el enunciado en el que se recupera fóricamente, dado que la sintaxis textual no es simple sucesión de enunciados, sino que impone una jerarquía, como se ha indicado. Una vez dominada la jerarquía oracional, el límite en la distancia entre los dos enunciados implicados (el que contiene el antecedente y el pronombre) vendría dado ya por factores propios del desarrollo de la memoria de trabajo (González, Cervera y Miralles, 1998), pero no por factores lingüísticos. Entendemos que las relaciones de subordinación son condición necesaria, aunque no suficiente, para que se dé esta discontinuidad.

La SDRT rompe con la distinción clásica entre cohesión y coherencia. Se defiende que los elementos cohesivos están destinados a dar coherencia al texto (Asher y Lascarides, 2003). Un enunciado como *Pedro se cayó y, por tanto, fue empujado por Juan* crea una incoherencia. La selección de un marcador discursivo consecutivo en lugar de causal (*porque*) crea este tipo de anomalía interpretativa y, por tanto, los conectores están ligados a la coherencia del texto. Esta postura no es muy diferente a la de Halliday y Hasan (1976), quienes defendían que la *texturidad* se conseguía a través de la cohesión, única propiedad textual defendida por los autores en la que se incluían conceptos propios de la coherencia. Ambas teorías presuponen una única macropropiedad textual.

Asher y Lascarides (2003) consideran que la coherencia textual se puede determinar bien a través de mecanismos gramaticales que no son cancelables (por ejemplo, el conector *por tanto* induce necesariamente a una lectura consecutiva y no causal y, por ello, un contexto inadecuado crea necesariamente una anomalía interpretativa) o bien a través de mecanismos inferenciales basadas en la lógica por defecto. En este caso, el sentido se mantendrá hasta que no se demuestre lo contrario. En un enunciado como *Pedro se cayó; lo empujó Juan* se puede entender que *lo empujó Juan* es la causa de *Pedro se cayó*, aunque no haya ningún elemento gramatical que explicita esta relación. Igualmente, en la determinación del antecedente de un pronombre, existen factores gramaticales que son ineludibles (*ella* solo puede tener un antecedente femenino y singular, *este* exige un antecedente próximo, etc.), pero también se determina por

un proceso inferencial como es la determinación del tipo de relación retórica establecida. Por ejemplo, en un enunciado como *Ayer Pedro se encontró con Juan y este lo empujó y, por eso, él se cayó*, se observa que los referentes de *este* y *lo* se pueden determinar gramaticalmente: *este* solo puede tomar como antecedente al elemento más cercano y, en consecuencia, *lo*, que es un pronombre no reflexivo, se ha de referir a otro elemento. En cambio, la gramática no podría determinar el antecedente de *él*: Pedro y Juan son dos candidatos posibles. En este caso, si se infiriera que el antecedente es *Juan*, sería difícil mantener que hay una relación de consecuencia (denominada *resultado*) entre los dos enunciados. Sin embargo, si se infiere que el antecedente es Pedro, sí se puede establecer la relación retórica de consecuencia. En este sentido, Asher y Lascarides (2003) defienden que el establecimiento de las relaciones retóricas y la resolución anafórica (y, en general, de cualquier fenómeno textual) están íntimamente relacionadas. Según Asher y Lascarides (2003: 233-234), esta aparente circularidad de su propuesta (que las relaciones retóricas puedan legitimar qué antecedentes son aptos para los pronombres y que la resolución de determinados pronombres determine el tipo de relación retórica) se resuelve mediante el denominado *Principio de Coherencia Máxima*, que establece que la interpretación *preferida* de un texto será aquella que, respetando las convenciones de cada relación retórica, permita establecer el mayor número de relaciones retóricas entre los enunciados y el menor número de elementos inespecificados (por ejemplo, pronombres sin referentes). De acuerdo con este principio, si se entendiera que Juan es el antecedente del pronombre *él*, al establecer el conector *por eso* de forma no cancelable la interpretación de *resultado*, no se estaría respetando la convención establecida por esta relación retórica (se puede establecer una relación de causa-consecuencia, si el referente empujado es el elemento que se puede caer). Si no existiera este conector, igualmente sería difícil inferir en este contexto que el sujeto de *caer* es Juan, aunque sería un mayor esfuerzo cognitivo para realizar este proceso inferencial ante la falta de pistas gramaticales.

Si es cierto que la coherencia retórica está unida al uso de los pronombres, lo esperable sería que el desarrollo de la coherencia infantil estuviera ligada a los distintos fenómenos anafóricos. El desarrollo del primero ha de estar unido al desarrollo del segundo. Así pues, para comprobar esta relación, en el presente trabajo, nos marcaremos los siguientes objetivos:

- 1) Demostrar si el desarrollo textual infantil evoluciona hacia unas relaciones retóricas cada vez más complejas (más allá de la coordinación) y comparar los resultados entre dos grupos de edad distinta.
- 2) Demostrar que, en la misma etapa en la que la estructura discursiva se hace más compleja, aparecen fenómenos ligados a la anáfora cada vez más complejos, como son la anáfora de sentido, la no omisión del pronombre personal sujeto por cuestiones informativas o la aparición de la anáfora oracional.

METODOLOGÍA

Se seleccionó un corpus del habla infantil del CHILDES (<https://chil提高.talkbank.org/access/>). En concreto, se seleccionó el corpus elaborado por Maria Benedet y de Catherine Snow: BecaCESNo. Es un corpus de habla infantil del español que recoge un amplio espectro de edad, con muestras de habla de niños y de niñas, y en las que las interacciones de los niños son bastante amplias. Diferentes estudios han demostrado la validez de la utilización de este tipo de

corpus en la investigación del habla infantil, con trastornos o alteraciones o sin estas, en lenguas dispares (Albert *et al.*, 2013; Clahsen *et al.*, 1997; Diez-Itza & Miranda, 2007; Hanhong & Fang, 2011; López *et al.*, 2005; Rabkina *et al.*, 2019; Rutherford & Thomas, 2001; Sagae *et al.*, 2010; Sarnecka *et al.*, 2007), por lo que consideramos adecuado su utilización para afrontar el estudio de los elementos pronominales con valor anafórico en el habla infantil. Los datos de edad y sexo del corpus utilizado es el que se detalla a continuación

Tabla 1. Composición de la muestra

Sujetos (Referencia del CHILDES)	Edad en meses	Sexo	Grupo de edad	
03f04	40	F(emenino)	Grupo 1	
03m04	40	M(asculino)		
03f06	42	F(emenino)		
03m06	42	M(asculino)		
03f07	43	F(emenino)		
03m08	44	M(asculino)		
03m09	45	M(asculino)		
04f01	49	F(emenino)		
04f02	50	F(emenino)		
04m02	50	M(asculino)		
04f03	51	F(emenino)		
04f05	53	F(emenino)		
04f06	54	F(emenino)		Grupo 2
04m07	55	M(asculino)		
04m08	56	M(asculino)		
04f09	57	F(emenino)		
04f10	58	F(emenino)		
05f01	61	F(emenino)		
05f02	62	F(emenino)		
05m03	63	M(asculino)		
05f04	64	F(emenino)		

En nuestra investigación, no se tuvieron en cuenta las relaciones retóricas establecidas de forma dialógica, sino solo de forma monológica: además de exceder el límite de los objetivos aquí propuestos, el tipo de corpus con el que se trabajó podría tergiversar las relaciones retóricas implicadas en la conversación y, prácticamente, reducirla a una única relación: petición de información. En nuestro análisis de los elementos pronominales, solo se tuvieron en cuenta los

que eran de tercera persona con valor anafórico (incluida la anáfora cero o pronombre *pro*), pero no con valor deíctico. Se desestimaron los fragmentos inacabados o de interpretación dudosa o discutible. Se recogieron los casos de anáfora interoracional y no intraoracional. Se desestimaron los casos de concordancia objetiva (*A Juan lo vi ayer*) por no tratarse propiamente de un fenómeno pragmático-discursivo, sino puramente gramatical. Se desestiman las frases hechas o clichés (*Ya lo tengo*). Se desestimaron los discursos repetidos directos/literales así como las canciones que el niño pudiera recordar de manera literal como la que se muestra a continuación²:

05f04

198 *CHI: + " un mundo ideal (.) que nunca pude imaginar (.) donde ya comprendí (.) que junto a ti (.) el mundo es un lugar para soñar.

199 *CHI: fabulosa dinción@c (.) sentimiento divino (.) voy volando contigo (.) hacia un nuevo amanecer .

200 *CHI: un mundo ideal (.) un mundo en el que tú y yo (.) podamos decidir (.) cómo vivir (.) sin nadie que lo impida (.) un mundo ideal (.) cada vuelta xxx un horizonte a descubrir.

RESULTADOS

Respecto al primer objetivo marcado, hemos de indicar que fueron encontrados un total de 270 ejemplos de relaciones retóricas con elementos pronominales en el corpus empleado. Entre las relaciones retóricas coordinadas establecidas en el trabajo de Asher y Lascarides (2003), se encontraron dos tipos, a saber, narración y continuación:

² Se recogen los ejemplos tal como están escritos en el CHILDES. Solo se han corregido los errores ortográficos que presumiblemente se deben a una errata de transcripción: *junto a ti >> junto a ti*.

Tabla 2. Relaciones retóricas coordinadas del habla infantil

Relaciones retóricas	Rasgos característicos	Tipo de dependencia	Ejemplos (indicados mediante la cursiva).
Narración	1) Se presentan los hechos como verídicos. 2) Los dos enunciados comparten un tema en común. 3) Hay progresión espaciotemporal entre el primer enunciado y el segundo.	Coordinación	03f07: 335 *CHI era una vez una barquita de una enanita que vivía en un país muy lejano con los reyes y <i>entonces vino un monstruo y lo destrozó</i> y entonces la +/.
Continuación	1) Es similar a la <i>Narración</i> , pero no se dan las condiciones espaciotemporales de (3).	Coordinación	03f06: 170 *CHI y <i>entonces</i> [% se ríe] <i>decidió comérsele, entró por la chimenea y glu^glu@o</i> y como había fuego que allí la olla de fuego y cobrin cobrado este cuento se ha acabado

Asimismo, entre las relaciones retóricas interdependientes establecidas en el trabajo de Asher y Lascarides (2003) y Tordera Yllescas (2019), se encontraron los dos tipos existentes, a saber, paralelismo y contraste:

Tabla 3. Relaciones retóricas interdependientes del habla infantil

Relaciones retóricas	Rasgos característicos	Tipo de dependencia	Ejemplos (indicados mediante la cursiva).
Paralelismo	1) Se presentan los hechos como verídicos. 2) Los enunciados mantienen una estructura semántica similar. 3) Se introduce un tema nuevo.	Interdependiente	04m08: 456 *CHI: pon [<i><</i>] una arriba y otra abajo (.) entonces hay que hacer (.) así (.) pero (.) hay que hacer así (.) y si le das (.) <i>pues el otro (.) se queda todavía abajo (.) y [/]</i> y si no le das (.) <i>el otro se queda arriba (.)</i> y el otro abajo.
Contraste	1) Se presentan los hechos como verídicos. 2) Los enunciados mantienen una estructura semántica similar. 3) Se introduce un tema que contrasta con lo dicho.	Interdependiente	04f02: 183 *CHI: buena (.) y <i>la bestia es mala (.) pero en un momento ve a la bella y se hace buena.</i>

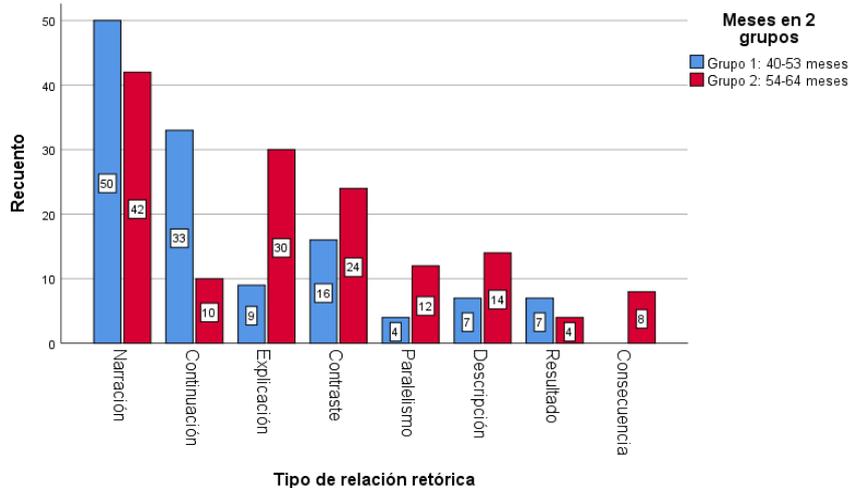
Finalmente, entre las relaciones retóricas interdependientes establecidas en el trabajo de Asher y Lascarides (2003), se encontraron cuatro tipos, a saber, explicación, descripción, resultado y consecuencia:

Tabla 4. Relaciones retóricas subordinadas del habla infantil

Relaciones retóricas	Rasgos característicos	Tipo de dependencia	Ejemplos (indicados mediante la cursiva).
Explicación	1) Se presentan los hechos como verídicos. 2) El segundo enunciado precede temporalmente al primero y se entiende como causa.	Subordinación	03f04: 291 *CHI +, con el gato (.) y se ha enfadado <con el> [/] con él porque no le han llevado con él a su casita (.)
Descripción	1) Se presentan los hechos como verídicos. 2) Se establece un solapamiento espaciotemporal entre los enunciados (i.e., no avanza temporalmente la acción). 3) El segundo enunciado está subordinado.	Subordinación	04f01: 190 *CHI: no tocar lo que estoy haciendo (.) es la tarta del Paquito.
Resultado	1) Se presentan los hechos como verídicos. 2) El primer enunciado precede temporalmente al segundo y se entiende como causa.	Subordinación	04m07: 795 *CHI [...] <i>Blancanieves ha proba(d)o la manzana (.) y se ha muerto.</i>
Consecuencia	1) Se establece una relación condicional entre los enunciados.	Subordinación	04f09: 23 *CHI: pues otro día cuando se me estropee la planta (.) pues (.) la tiramos al otro con la basura al bater.

La frecuencia absoluta que se encontró de estas relaciones retóricas en los dos grupos analizados es la que se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Frecuencia absoluta del tipo de relaciones retóricas del habla infantil



Si se tiene en cuenta el tipo de relación que mantienen entre sí las relaciones retóricas (coordinadas, subordinadas o interdependientes), se pueden hallar los siguientes resultados estadísticos:

Tabla 4. Tabla de contingencias de las relaciones retóricas por los grupos de edad

		Meses en 2 grupos		Total	
		Grupo 1	Grupo 2		
Relaciones retóricas	Coordinación	Recuento	83	52	135
		Residuo corregido	4,9	-4,9	
	Subordinación	Recuento	23	56	79
		Residuo corregido	-3,7	3,7	
	Interdependencia	Recuento	20	36	56
		Residuo corregido	-1,8	1,8	
Total	Recuento	126	144	270	

$$\chi(2, 270) = 24,383, p = 0,001, V \text{ de Cramer} = 0,301$$

Potencia estadística: 0,803

Siendo el valor p obtenido inferior a 0,05, podemos afirmar que la diferencia es significativa: el tipo de relaciones retóricas no se distribuye de manera aleatoria entre los dos grupos de edad. Además, el residuo tipificado nos indica que las relaciones coordinadas son más frecuentes en el grupo 1 (pues el valor es muy superior al 1,97), mientras que las relaciones subordinadas se distribuyen de forma más significativa en el grupo 2. Respecto a las relaciones de interdependencia, no se encuentran diferencias significativas en su distribución. Además, el tamaño de la muestra, 0,301, es moderado (se sitúa entre 0,3 y 0,5) y la potencia estadística es aceptable (aunque es muy ajustado, el valor es igual o superior a 0,80).

Se puede realizar un análisis más detallado si se observan las relaciones retóricas concretas (*narración, descripción, etc.*). En este caso, la aplicación de la *chi-cuadrada* dio los resultados siguientes: $\chi(7, 270) = 40,035, p = 0,001, V \text{ de Cramer} = 0,385$. Por tanto, hay diferencias significativas para estos dos grupos. Además, la potencia estadística es igual a 1. Por tanto, es esperable encontrar estos resultados en cualquier corpus infantil con idénticas edades cronológicas a las que aquí se han tomado. La tabla de frecuencia que se realizó en este caso detectó valores significativos para la relación retórica *continuación* (había más en el grupo 1, como indicaba el residuo corregido (4,3), que era muy superior a 1,97), para *explicación* (se detectaban más casos de estas relaciones retóricas en el grupo 2, como indicaba un residuo corregido igual a 3,2) y para *consecuencia* (se encontraban más casos de estas relaciones retóricas en el grupo 2, como indicaba un residuo corregido igual a 2,7). En el resto de casos, las diferencias encontradas no eran significativas.

Respecto al segundo objetivo de esta investigación (las diferencias de los fenómenos anafóricos estudiados), hemos de decir que sí encontramos diferencias en cuanto al uso de la anáfora de sentido y respecto a la no omisión del pronombre personal de sujeto de tercera persona. En el primer caso, la comparación entre el primer grupo y el segundo en cuanto al uso de la anáfora

de sentido, la aplicación de la *chi-cuadrada* dio los resultados siguientes: $\chi(1, 265) = 8,219$, $p = 0,004$, $V \text{ de Cramer} = 0,175$ (por tanto, muy pequeño). La potencia estadística fue igual a 0.8630517. Respecto a las diferencias encontradas en referencia a la no omisión pronominal, la aplicación de la *chi-cuadrada* dio los resultados siguientes: $\chi(1, 170) = 13,415$, $p = 0,001$, $V \text{ de Cramer} = 0,281$. La potencia estadística fue casi igual a 1: 0,9980002. En concreto, los sujetos del segundo grupo tienden a elidir bastante menos de lo esperado el sujeto (Bel, 2003; Ojea, 2001): la elisión se encuentra 69 veces en el primer grupo y 68, en el segundo (datos muy similares), mientras que la no elisión se produce 5 veces en el primer grupo y 28, en el segundo grupo (el residuo corregido del segundo grupo es de 3,7, un valor muy por encima de 1,97). Finalmente, tenemos que decir que los datos encontrados son insuficientes para establecer conclusiones definitivas sobre la aparición de la anáfora oracional. Sin embargo, creemos que sí pueden ser tomados de manera aproximativa: no se han encontrado ejemplos en el primer grupo de edad. En cambio, se encontraron 5 casos en el segundo grupo.

DISCUSIÓN

Los resultados encontrados en el primer objetivo muestran que, en el grupo 1, son más frecuentes las relaciones retóricas de tipo coordinado. Entre estas, la más frecuente es la relación *continuación*. Esta relación es semánticamente menos exigente que la relación *narración*, pues aquella no exige progresión (Asher, 1998; Asher & Lascarides, 2003). En cambio, las relaciones subordinantes, que, al menos desde la progresión semántica del texto, son más complejas, se distribuyen con más frecuencia en el grupo 2. En concreto, son las relaciones *explicación* y *consecuencia* las más frecuentes en este caso. Este dato es novedoso y relevante, dado que, hasta ahora, la SDRT no había atendido a los aspectos evolutivos de la adquisición de las relaciones retóricas. Sin embargo, puesto que, en la sintaxis oracional, la subordinación se desarrolla en una fase posterior a la coordinación (Marinkovich, 1985; Rothweiler, 2006; Serra *et al.*, 2000), los resultados obtenidos a nivel textual eran esperables si se extrapolan estas conclusiones.

En nuestro estudio, no se encuentran diferencias significativas en las relaciones interdependientes. Quizás se pueda explicar este hecho porque este tipo de relaciones son relaciones de tránsito entre las coordinadas y las subordinadas (Tordera Yllescas, 2019): la complejidad textual generada por este tipo de relaciones no es tan considerable como las subordinadas (por ejemplo, los antecedentes de sus pronombres deben aparecer necesariamente en el enunciado anterior con el que mantiene la relación retórica), pero sí entraña cierto grado de complejidad estructural al exigir la repetición de ciertos elementos temáticos que se han dicho previamente. El segundo enunciado implicado en una relación de interdependencia se crea de manera especular respecto al primero.

En cuanto a la aparición de la anáfora de sentido, se han encontrado solo 2 casos en el primer grupo frente a los 14 casos del segundo grupo, una diferencia que, como se ha indicado, es significativa. En todos los casos encontrados, la anáfora de sentido se halla en una estructura interdependiente (paralelismo o contraste), tal como se indica en Tordera Yllescas (2019), y el elemento pronominal utilizado es *otro*:

03f06

93 *CHI: un día tres celditos [*] les preparó su abuela una [//] un +//.

95 *CHI: que era su cumpleaños de uno de ellos y fue a comprarles +//. [...]

97 *CHI: <pero iros a constluil [*] una casa> [% imitando la voz de la abuela] (.)
pero [/] pero ya veo que hay un lobo. [...]

100 *CHI: [...] y entonces (.) fue a complal [*] maderas(.), *otro* pajas y maderas y
otro ladrillos (.) y cemento (.) y una pala.

En este caso, tal como se recoge en la RAE & ASALE (2009: 968), el pronombre *otro* permite recuperar el sentido del antecedente, pero no el referente: el pronombre hace referencia a *cerdo*, pero no al mismo cerdo. El pronombre *otro*, por su significado mismo, solo puede provocar una interpretación de anáfora de sentido. El hecho de que los únicos ejemplos encontrados de anáfora de sentido en el corpus se realicen con el pronombre *otro* indican que este elemento gramatical ha de ayudar a construir la estructura paralelística y que, en estas etapas, no se construye la anáfora de sentido a partir de la estructura paralelística. No hemos encontrado ningún tipo similar al de *El jefe de Juan le dio una paga extraordinaria a Pedro y el de Ana se lo dio a ella* en el que el pronombre *lo* adquiere la lectura de anáfora de sentido por el contexto en el que se inserta, esto es, por la relación retórica de paralelismo en la que aparece. Así pues, la anáfora de sentido aparece en los primeros textos infantiles, pero lo hace todavía de una forma muy básica. El niño todavía no domina los esquemas de interpretación de las relaciones retóricas paralelísticas y, por ello, no se sirve de ellas para interpretar elementos potencialmente ambiguos como puede ser un clítico de tercera persona (*lo, la, los, las*), que podría tener una lectura referencial o bien de sentido. A nuestro entender, este tipo de conducta lingüística se asemeja a otros semejantes que han sido estudiados, como es el abuso de la conjunción y en los textos infantiles (Monfort y Juárez, 1987; López Omat *et al.*, 1994; Serra *et al.*, 2000): el niño marca gramaticalmente las relaciones retóricas de continuación y de narración de forma abusiva, aunque el contexto ya permitiría inferir este tipo de relaciones. Por tanto, el niño, inicialmente, sacaría poco partido a las posibilidades interpretativas de las relaciones retóricas establecidas.

Respecto a la distribución del pronombre explícito en función de sujeto, cabe indicar que diversos trabajos han señalado que la adquisición de las categorías funcionales se manifiesta en etapas muy tempranas, como es la omisión de los sujetos (Hyams, 1992; 1996; Valian, 1991; Wexler, 1998). Estos hechos han sido corroborados para el español, lengua *pro-drop* o lengua en la que la elisión del sujeto es permitida. Los niños desde sus primeras oraciones empiezan a omitir bien pronto el sujeto con más frecuencia que los niños de lenguas que no eliden el sujeto (Bel, 2003; Ojea, 2001). A este respecto, cabe advertir, además, que nuestros sujetos son monolingües, un dato pertinente, ya que se han detectado interferencias en sujetos bilingües cuando las lenguas implicadas son lenguas *pro-drop* y lenguas no *pro-drop* (Moreno, 2011; Serratrice *et al.*, 2004). Nuestros datos indican que hay más sujetos explícitos en el segundo grupo que en el primero. *A priori*, los datos registrados parecen contradecir la teoría. Sin embargo, cabe indicar que, en términos absolutos, la omisión del sujeto es más frecuente en ambos grupos. Y, en segundo lugar, el hecho de que se encuentren más sujetos explícitos de lo que se esperaría en el segundo grupo puede obedecer a factores no puramente gramaticales, sino textuales o discursivos. Como han indicado diferentes autores, en lenguas como el español, la explicitud del sujeto se puede deber a factores pragmáticos como es el hecho de que el pronombre aporte información nueva, se utilice contrastivamente o sirva para desambiguar información (Luján, 1999: 1275-1315; RAE & ASALE, 2009: 2964-2972). Si se observan las

primeras intervenciones de los niños (los del grupo 1), el pronombre se tiende a eliminar, aunque sea pragmáticamente necesario o bien su uso no termina de ser totalmente adecuado:

- 04m07
 750 *DAV: por qué es mala ?
 751 *CHI: <porque quiere> [//] porque se quiere convertir en una mujer y quiere um
 (.) um (.) um (.) um (.) que (.) que pruebe una manzana venenosa.
 03f06
 150 *CHI: y para que el lobo no puede cogel [*] muy bien una manzana (.) el celdito
 [*] , sabes ?
 152 *CHI: la tiró muy lejos y él la pilló al final con las manos (.) el lobo .

En el primer caso, el niño, que cuenta la historia de *Blancanieves* (referente mediato), habla sobre la madrastra y, pese a que este es el referente inmediato de este fragmento, el niño dice *quiere que pruebe una manzana venenosa*. Dado que hay dos referentes posibles en el texto (*Blancanieves* y la madrastra), se hace obligatorio insertar o bien el pronombre *ella* (o bien el nombre propio *Blancanieves*) para desambiguar esta información (*quiere que ella/Blancanieves prueba una manzana venenosa*). Pero el niño no lo hace. En segundo caso, la niña indica que el cerdito tira la manzana muy lejos y añade *y él la pilló al final*. En este contexto, *la tiró muy lejos y él la pilló*, el uso de los sujetos explícitos es necesario, ya que se establece un valor contrastivo entre quién lanza la manzana y quién la recoge (Luján, 1999: 1275-1315). Algunas soluciones posibles podrían haber sido *Él la tiró muy lejos y el lobo la pilló*, *Este la tiró muy lejos y aquel la pilló* o, sencillamente, la repetición de los sintagmas nominales anteriores, *El cerdito la tiró y el lobo la pilló*. Por ello, se ha de entender que la elisión del pronombre sujeto de *tiró* es inadecuado pragmáticamente, amén de que se crea una potencial ambigüedad con el pronombre *él*, sujeto de *pilló*, que la niña ha de resolver posteriormente con una construcción dislocada a la derecha, *el lobo*.

Sin embargo, el uso del pronombre explícito con valor contrastivo o enfático está más desarrollado en el segundo grupo, tal como lo demuestran los siguientes ejemplos:

- 05f04
 147 *CHI: entonces *ella* es la princesa y *yo* el principe (.) entonces (.) como jugamos a veces a morirnos (.) yo me tumbo en el suelo pero hago de dormir claro +/.
 05f04
 (Contexto previo: el tema son unas muñecas con voz)
 347 *CHI: pero no hablan *ellas* porque tengan voz (.) es que (.) mi voz la hago por el micrófono (.) entonces (.) la muñeca (.) no es mi voz (.) no sale mi voz (.) sale otra voz .

En el primer caso, el pronombre *ella* tiene un valor contrastivo claro (*yo* frente a *ella*), mientras que, en el segundo caso, el pronombre *ellas* presenta un valor contrastivo por el que se indica que no son las muñecas las que tienen voz de verdad, sino que lo hace la niña misma.

Finalmente, respecto a la anáfora oracional, como se ha indicado, solo hemos encontrado 5 ejemplos de anáfora oracional y todos pertenecen al segundo grupo:

05f04

430 *CHI: algunas veces (.) llevan las personas el bolsillo abierto (.) y si lo ve mi madre (.) lo dice mi madre.

05f04

546 *CHI: +" por qué no te pones el abrigo (.) que hace calor?

548 *CHI: es que si me lo dice mi madre (.) siempre me lo tengo que poner.

Estos datos, cuando menos, nos indican que la anáfora oracional no es un fenómeno temprano, sino más bien tardío. La referencia no a una entidad concreta y contable, sino a toda una proposición hace que este tipo de anáfora sea hartamente compleja. De ahí que no muestre una frecuencia muy elevada y que su aparición incipiente se localice solo en el segundo grupo. Sin embargo, dicho tipo de anáfora es necesaria para mantener la coherencia del texto al recuperar información previamente dicha sin recurrir a una repetición constante de lo ya dicho, como ocurre en los textos infantiles iniciales.

Finalmente, hemos de decir que no hemos encontrado en nuestra muestra ningún caso de pronombre que halle su referente más allá de dos oraciones, tal como indicaban González, Cervera y Miralles (1998); por el contrario, el antecedente solía encontrarse siempre en la oración inmediatamente anterior. A nuestro juicio, este hecho se puede explicar por la capacidad limitada de la memoria de trabajo, según defendían los autores. Ahora bien, también se ha de tener en cuenta que las relaciones retóricas con las que nos hemos encontrado solo se subordinaban en un único nivel (no había relaciones subordinadas a otras relaciones subordinadas) y que las que aparecían, en pocas ocasiones, se extendían mucho (por ejemplo, una relación subordinada rara vez era continuada por una coordinada o una interdependiente). Todo esto imposibilita la aparición de un elemento pronominal que tenga su referente más allá de dos oraciones. A todo esto, hay que sumar el hecho de que desconocemos con qué frecuencia ocurre este fenómeno en el habla adulta. Los autores recurren a un texto leído (no espontáneo) en el que aparecen los pronombres *este/aquel*, pronombres que los mismos autores reconocen que es de adquisición tardía (González *et al.*, 1997 y 1998). Sin embargo, no sabemos con qué frecuencia ocurre este fenómeno en el habla espontánea de los adultos y con qué frecuencia se utilizan los pronombres *este/aquel* con el valor anafórico dictado por las gramáticas, pero avalado por el uso cotidiano. Así pues, estos hechos tampoco pueden ser ignorados, si se pretende adquirir un conocimiento detallado sobre el desarrollo de la anáfora textual. Sin duda, la memoria de trabajo ha de desempeñar un papel relevante en este proceso, pero no se puede ignorar la estructura textual misma, pues es esta la que permitirá, en última instancia, la separación entre el antecedente y el elemento anafórico.

Los datos aquí aportados se pueden relacionar con otros trabajos previos y permitirían abrir nuevas vías de investigación. Por ejemplo, Shapiro y Milkes (2004) defienden que los buenos lectores aprovechen mejor las pistas pronominales para darle coherencia al texto. Según este trabajo, la construcción de la coherencia está ligada inextricablemente al desarrollo pronominal. De igual manera, tal como defiende la SDRT, la coherencia viene marcada por el establecimiento de relaciones retóricas y la desambiguación del mayor número de elementos lingüísticos (como es el antecedente de un pronombre). Aquí se ha defendido que la interpretación y el uso de los pronombres tiene consecuencias en la evolución de la coherencia y, por tanto, sería interesante extrapolar estos datos a la lectura y a la escritura. En este sentido, Sánchez-Miguel, González, y García Pérez (2002) indican que, a mayor competencia retórica (en niños de 11 y 12 años), se observa una mayor competencia lectora. Asimismo, en este

trabajo, solo hemos sentado algunas bases para el desarrollo temprano de la coherencia en textos infantiles. Pero con el fin de tener una visión más refinada y acertada de los hechos, cabría ampliar la muestra de estudio desde las edades aquí recogidas hasta la adolescencia, como mínimo.

En conclusión, a partir de los datos registrados, parece evidente que la construcción de textos ricos en cuanto al establecimiento de diferentes relaciones retóricas va asociada con fenómenos endofóricos cada vez más complejos y viceversa. Los resultados en algunos casos son muy claros, como ocurre con la anáfora de sentido y la explicitud del pronombre de tercera persona. Otros, en cambio, se han de tomar, por el momento, como datos provisionales. En cualquier caso, entendemos que este trabajo supone una base de partida consistente para avanzar en el desarrollo de la coherencia textual de los textos infantiles.

Referencias bibliográficas

Alarcos Llorach, Emilio. 1980. Los pronombres personales. En *Estudios de gramática funcional del español*, 200-212. Madrid. Gredos.

Grupo Val.Es.CO. 2014. Las unidades del discurso oral: la propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de Lingüística del Español* 35(1), 11-71.

Albelda Marco, Marta, Antonio Briz Gómez, Adrián Cabedo Nebot; María Estellés Arguedas, Virginia González, Antonio Hidalgo Navarro, Ana Llopis, Xose Padilla, Montserrat Pérez, Salvador Pons Bordería, Leonor Ruiz Gurillo, Julia Sanmartín Sáez, Marta Pilar Montañez Mesas, Dorota Kotwica, Cristina Villalba Ibáñez, Elena López-Navarro Vidal, Silvia Company, Elena Pascual Aliaga, Shima Salameh, Amparo Soler & Gloria Uclés Ramada. 2014. Las unidades del discurso oral. La propuesta Val. Es. Co. de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de Lingüística del Español* 35, 13-73.

Albert, Aviad, Brian MacWhinney, Bracha Nir, & Shuly Wintner. 2013. The Hebrew CHILDES corpus: transcription and morphological analysis. *Language resources and evaluation* 47(4), 973-1005.

Arnold, Jennifer, Brown-Schmidt, Sarah, Trueswell, John. 2007. Children's use of gender and order of mention during pronoun comprehension. En J. Trueswell & M. Tanenhaus, *Approaches to studying world-situated language use*, 261-281. Cambridge, MA: MIT Press.

Asher, Nicholas. 1998. Discourse Structure and the Logic of Conversation. *First Workshop on Non-narrative Text Structure*. Austin: Elsevier: 1-28.

Asher, Nicholas. 2000. Events, facts, propositions, and evolutive anaphora. En J. Higginbotham, F. Pianesi & A. Varzi (eds.), *Speaking of events*, 123-150. Nueva York, Oxford: Oxford University Press.

Asher, Nicholas, & Alex Lascarides. 2003. *Logics of conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bamberg, Michael. 1986. A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics* 24(1), 227-284.

Beaugrande, Robert-Alain & Wolfgang Dressler. 1972. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.

Bel, Aurora. 2003. The syntax of subjects in the acquisition of Spanish and Catalan. *Probus* 15(1), 1-26.

Belloro, Valeria. 2014. Introducción: Estudios sobre la interfaz sintaxis-pragmática en español y lenguas de América. *Signo y seña* 25, 3-7.

Bennett-Kastor, Tina. 1983. Noun phrases and coherence in child narratives. *Journal of Child Language* 10(1), 135–149. <https://doi.org/10.1017/S0305000900005195>

Benveniste, Émile. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. París: Gallimard.

Bittner, Dagmar. 2007. Influence of animacy and grammatical role on production and comprehension of intersentential pronouns in German L1-acquisition. *ZAS Papers in Linguistics* 48, 103-138.

Bittner, Dagmar & Milenaa Kuehnast. 2012. Comprehension of intersentential pronouns in child German and child Bulgarian. *First language* 32(1-2), 176-204. <https://doi.org/10.1177/0142723711403074>.

Briz, Antonio & Grupo Val.Es.Co. 2003. La estructura de la conversación coloquial: unidades y estructura, *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, 100-120. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Brown, Gillian & George Yule. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge University Press.

Bühler, Karl. 1934. *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache*. Gustav Fischer.

Carden, Guy. 1986. Blocked forwards coreference: Theoretical implications of the acquisition data. En Barbara Lust (ed.), *Studies in the Acquisition of Anaphora*, 319-357. Springer: Dordrecht.

Carreiras, Manuel, Morton Gernsbacher & Victor Villa. 1995. The advantage of first mention in Spanish. *Psychonomic Bulletin & Review* 2(1), 124-129. <https://doi.org/10.3758/BF03214418>.

Chien, Yu-Chin & Kenneth Wexler. 1990. Children's knowledge of locality conditions in binding as evidence for the modularity of syntax and pragmatics. *Language acquisition* 1(3), 225-295. www.jstor.org/stable/20011354.

- Chomsky, Noam. 1981. *Lectures on binding and government*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, Noam. 1982. *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. MIT press.
- Chomsky, Noam. 1995. *The Minimalist Program*. MIT Press.
- Clahsen, Harald, Susanne Bartke & Sandra Göllner. 1997. Formal features in impaired grammars: A comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics* 10(2-3), 151-171.
- Coulthard, Malcom & David Brazil. 1981. Exchange structure. En Coulthard y Montgomery (eds.), *Studies in Discourse*, 82-106. Londres: Routledge.
- Daneman, Meredyth & Patricia Carpenter. 1980. Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19, 450-466.
- Dell, Gary S., Gail McKoon & Roger Ratcliff. 1983. The activation of antecedent information during the processing of anaphoric reference in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22, 121-132. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(83\)80010-3](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(83)80010-3).
- Deutsch, Werner, Charlotte Koster & Jan Koster. 1986. What can we learn from children's errors in understanding anaphora? *Linguistics* 24(1), 203-226. <https://doi.org/10.1515/ling.1986.24.1.203>.
- Diez-Itza, Eliseo & Manuela Miranda. 2007. Perfiles gramaticales específicos en el síndrome de Down. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología* 27(4), 161-172.
- Duque, Eladio. 2014. Organización de unidades en el desarrollo del discurso político. *Estudios de Lingüística del Español* 35, 72-93.
- Duque, Eladio. 2016. *Las relaciones de discurso*. Madrid: Arco-Libros
- Duque, Eladio. 2020. Neuter pronoun *ello* and discourse verbs in Spanish. *Journal of Pragmatics* 155, 273-285.
- Evans, Gareth (1977). Pronouns, quantifiers, and relative clauses (I). *Canadian journal of philosophy* 7(3), 467-536.
- Garrido, Joaquín (2017). Segmentación del discurso e interacción. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 71, 35.
- Garrido, Joaquín (2019). *Estructura del discurso*. En Emilio Ridruejo (ed.) *Manual de lingüística española*, 353-378. Berlín. De Gruyter.

Gernsbacher, Morton Ann. 1990. *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gernsbacher, Morton Ann., & David J. Hargreaves. 1988. Accessing sentence participants: The advantage of first mention. *Journal of Memory and Language* 27, 699-717. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90016-2](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90016-2).

Glanzer, Murray, Dorfman, David & Kaplan, Barbara. 1981. Short-term storage in the processing of text. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, 656-670.

González Álvarez, Julio, Teresa Cervera Crespo & José Luis Miralles Adell. 1997. El efecto de la distancia en la comprensión escrita de los demostrativos con valor anafórico. *Psicothema* 9(2), 311-321.

González Álvarez, Julio, Teresa Cervera Crespo & José Luis Miralles Adell. 1998. La adquisición de las relaciones anafóricas en castellano: clases de anáforas y efecto de la distancia. *Infancia y Aprendizaje* 82, 21-44.

Goodluck, Helen. 1986. Children's interpretation of pronouns and null NPs. An alternative view. En B. Lust (ed.), *Studies in the Acquisition of Anaphora, Vol. II, Applying the Constraints*, 248-268. D. Reidel: Dordrecht

Haberlandt, Karl F. & Arthur C. Graesser. 1990. Integration and buffering of new information. En A. C. Graesser y G. H. Bower (eds.), *The Psychology of Learning and Motivation*, 71-87. San Diego, CA: Academic Press.

Halliday, Michael & Ruqaiya Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.

Hanhong, Li & Alex C. Fang. 2011. Word frequency of the CHILDES corpus: Another perspective of child language features. *ICAME Journal* 35, 95-116.

Hentschel, Barbara. 2013. La duplicación pronominal del Objeto Indirecto en español. *Romanische Forschungen*, 125(3), 313-330.

Hickmann, Maya & Henriëtte Hendriks. 1999. Cohesion and anaphora in children's narratives: A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of child language* 26(2), 419-452. <https://doi.org/10.1017/s0305000999003785>.

Hickmann, Maya. 2002. *Children's discourse: person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hintikka, Jaakko & Carlson, Lauri (1977). Pronouns of laziness in game-theoretical semantics. En *Theoretical Linguistics* 4 (2), 1-29. Berlín: De Gruyter.

Huerta Flores, Norohella. 2005. Gramaticalización y concordancia objetiva en el español. Despronominalización del clítico dativo plural. *Verba* 32, 165-190.

Hyams, Nina. 1992). A Reanalysis of Null Subjects in Child Language. En Weissenborn *et al.* (ed.), *Theoretical Issues in Language Acquisition*, 249-263. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

Hyams, Nina. 1996. The underspecification of functional categories in early grammar. *Generative perspectives on language acquisition*, 91-127. Amsterdam: John Benjamins.

Jarvella, Robert J. 1971. Syntactic processing of connected speech. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 10(4), 409-416.

Järvikivi, Juhani, Roger P.G van Gompel, Jukka Hyönä & Raymond Bertram 2005. Ambiguous pronoun resolution: Contrasting the first mention and subject-preference accounts. *Psychological Science* 16(4), 260-264. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01525.x>.

Järvikivi, Juhani, Pirita Pyykkönen-Klauck, Sarah Schimke, Saveria Colonna & Barbara Hemforth. 2014. Information structure cues for 4-year-olds and adults: tracking eye movements to visually presented anaphoric referents. *Language, Cognition and Neuroscience* 29(7), 877-892. <https://doi.org/10.1080/01690965.2013.804941>.

Kamp, Hans & Uwe Reyle. 1993. *From Discourse to Logic*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Karmiloff-Smith, Annette. 1981. The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. En W. Deutsch (ed), *The Child's Construction of Language*, 121-147. Londres: Academic Press.

Kintsch, Walter & Teun A. Van Dijk. 1978a. Cognitive psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. *Current trends in textlinguistics* 61-80. Berlín: De Gruyter.

Kintsch, Walter & Teun A. Van Dijk. 1978b. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review* 85(5), 363.

Kolhatkar, Varada, Adam Roussel, Stephanie Dipper & Heike Zinsmeister. 2018. Anaphora with non-nominal antecedents in computational linguistics: A survey. *Computational Linguistics* 44(3), 547-612.

Levinson, Stephen. 1983. *Pragmatics*. Cambridge University Press.

Loaiciga Sanchez, Sharid. 2017. *Pronominal anaphora and verbal tenses in machine translation* (Tesis doctoral). Universidad de Ginebra.

López García, Ángel. 1996. *Gramática del español. II, La oración simple*. Madrid: Arco-Libros.

López, Verónica, Eliseo Itza & Manuela Miranda. 2005. Análisis y codificación fonológicos de corpus de habla infantil con el proyecto CHILDES: errores de omisión en el desarrollo

normal y en el síndrome de Down. En *Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas*, 285-298. Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.

López Ornat, Susana, Fernández, Almudena, Gallo, Pilar & Mariscal, Sonia. 1994. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI

Luján, Marta. 1999. Expresión y omisión del pronombre personal. En Ignacio Bosque & Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1275-1315. Madrid: Espasa.

Lust, Barbara, Katherine Loveland & Robert Kornet. 1980. The development of anaphora in first language: Syntactic and pragmatic constraints, *Linguistic Analysis* 6, 359-391.

Lust, Barbara & T. Clifford. 1986. The 3D study: Effects of depth, distance, and directionality on children's acquisition of anaphora. En B. Lust (ed.), *Studies in the Acquisition of Anaphora, Vol. I, Defining the Constraints*, 203-243. D. Reidel: Dordrecht.

Mann, William C. & Sandra A. Thompson. 1987. Rhetorical Structure Theory: a framework for the analysis of texts, *Papers in Pragmatics* 1, 79-105.

Mann, William C. & Sandra A. Thompson. 1988. Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization, *Text* 8(3), 243-281.

Marinkovich, J. (1985). La adquisición de conectivos conjuntivos en español. *Revista Signos* 18(23), 83.

Moreno, Arlanda. 2011. Sujetos explícitos e implícitos en la adquisición bilingüe y monolingüe del español. *Lengua y habla*, 15(1), 73-85.

Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2000. *Curso Universitario de Lingüística General*. Madrid: Síntesis.

Monfort, Marc y Juárez, Adoración. 1987. *El niño que habla*. Madrid: CEPE.

Partee, Barbara H. 1970. Opacity, coreference, and pronouns. *Synthese* 21(3), 359-385.

Peterson, Carole & Pamela Dodsworth. 1991. A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives. *Journal of Child Language* 18(2), 397-415. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011120>.

Philip, William & Peter Coopmans. 1996. The double Dutch delay of Principle B effect. En *Proceedings of the 20th Boston University conference on language development*, 576-587. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Prat-Sala, Mercè & Holly P. Branigan. 2000. Discourse constraints on syntactic processing in language production: A cross-linguistic study in English and Spanish. *Journal of Memory and Language* 42(2), 168-182. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2668>.

- Ojea, Ana. 2001. El desarrollo sintáctico en la adquisición de la primera lengua: análisis de la etapa telegráfica de un sujeto monolingüe. *Revista Española de Lingüística*, 31(2), 413-430.
- Orvig, Anne S., Hayde Marcos, Aliya Morgenstern, Rouba Hassan, Jocelyne Leber-Marin, & Jacques Parès. 2010. Dialogical beginnings of anaphora: the use of third person pronouns before the age of 3. *Journal of pragmatics*, 42(7), 1842-1865.
- Rabkina, Irina, Constantine Nakos & Ken D. Forbus. 2019. Children's Sentential Complement Use Leads the Theory of Mind Development Period: Evidence from the CHILDES Corpus. *CogSci*, 2434-2639.
- RAE & ASALE [Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española]. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa, 2 vol.
- Rose, Ralph. 2007. Pronoun resolution and the influence of syntactic and semantic information on discourse prominence. En *Discourse Anaphora and Anaphor Resolution Colloquium*, 28-43. Berlín: Springer.
- Rothweiler, M. 2006. The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. En Conxita Lleó (ed.). *Interfaces in multilingualism: Acquisition and representation*, 91-113. Ámsterdam: John Benjamins.
- Roulet, Eddy. 1981. Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation, *Études de Linguistique Appliquée* 44, 7-39.
- Roulet, Eddy. 1991. Vers une approche modulaire de l'analyse du discours, *Cahiers de Linguistique Française* 12, 53-81.
- Roulet, Eddy. 1997. A modular approach to discourse structures, *Pragmatics* 7(2), 125-146.
- Roulet, Eddy. 2000. Un modèle et un instrument d'analyse de la complexité de l'organisation du discours, en J. J. de Bustos (coord.), *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)*, 133-158. Madrid: Visor.
- Roulet, Eddy Antoine Auchlin, Jacques Moeschler, Christian Rubattel & Eddy Roulet. 1985. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: Peter Lang.
- Rozendaal, Margot. 2008. *The acquisition of reference: a cross-linguistic study*. Ámsterdam: Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Rutherford, William & Margaret Thomas. 2001. The Child Language Data Exchange System in research on second language acquisition. *Second Language Research* 17(2), 195-212. <https://doi.org/10.1177/026765830101700203>.

- Sachs, Jacqueline S. 1967. Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception & Psychophysics* 2(9), 437-442. <https://doi.org/10.3758/BF03208784>.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson. 1974. A Symplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for conversation, *Language* 50(4), 696-735.
- Sagae, Kenji, Eric Davis, Alon Lavie, Brian MacWhinney & Shuly Wintner. 2010. Morphosyntactic annotation of CHILDES transcripts. *Journal of child language* 37(3), 705. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990407>.
- Sánchez-Miguel, Emilio, Antonio José González & Ricardo García Pérez. 2002. Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema* 14, 77-85.
- Sarnecka, Barbara W., Valentina G. Kamenskaya, Yuko Yamana, Tamiko Ogura & Yulia B. Yudovina. 2007. From grammatical number to exact numbers: Early meanings of 'one', 'two', and 'three' in English, Russian, and Japanese. *Cognitive psychology*, 55(2), 136-168.
- Searle, John R. 1969. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge university press.
- Serra, Miguel, Serrat, Elisabeth, Solé, Rosa, Bel, Aurora, y Aparici, Melina. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Ariel: Barcelona.
- Serratrice, Luvodica, Antonella Sorace & Sandra Paoli. 2004. Crosslinguistic influence at the syntax-pragmatics interface: Subjects and objects in English-Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism* 7(3), 183.
- Schegloff, Emanuel A. 1987. Recycled turn beginnings: A precise repair mechanism in conversation's turn-taking organisation, en *Talk and Social Organisation*. Filadelfia: Clevendon Philadelphie, 70-85.
- Shum, Grace & Ángeles Conde Rodríguez. 2001. Pautas de desarrollo de los pronombres en escolares. *Revista de Educación* 3, 231-240.
- Sinclair, John McHardy & Malcolm Coulthard. 1975. *Toward an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press.
- Solan, Lawrence. 1987. Parameter setting and the development of pronouns and reflexives. En T. Roeper y E. Williams (eds.) *Parameter setting*, 189-210. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-009-3727-7_8.
- Todolí, Júlia (1998). *Els pronoms personals*. Valencia: Biblioteca Lingüística Catalana.

Tordera Yllescas, Juan Carlos. 2019. Las relaciones de interdependencia y la anáfora de sentido. En Ferran Robles Sabater y Pau Bertomeu-Pi, *La construcción del discurso en español y catalán/La construcció del discurs en espanyol i català*, 133-143. Hamburgo: Helmut Buske Verlag.

Valian, Virginia. 1991. Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children, *Cognition* 40, p. 21-81. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90046-7](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90046-7).

Van Dijk, Teun A. 1995. On macrostructures, mental models, and other inventions: A brief personal history of the Kintsch-van Dijk theory. *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*, 383-410. Londres: Routledge

Van Dijk, Teun A. & Walter Kintsch. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Walker, Carol H. & Frank R. Yekovich. 1987. Activation and use of script-based antecedents in anaphoric reference. *Journal of Memory and Language* 26, 673-691. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(87\)90109-4](https://doi.org/10.1016/0749-596X(87)90109-4).

Wexler, Kenneth. 1998. Very early parameter settings and the unique checking constraint: A new explanation for the optional infinitive stage, *Lingua* 106, p. 23-79.

Wigglesworth, Gillian. 1990. Children's narrative acquisition: A study of some aspects of reference and anaphora. *First language* 10(29), 105-125. <https://doi.org/10.1177/014272379001002902>.

Zesiger, Pascal, Laurence Chillier Zesiger, Marina Arabatzi, Lara Baranzini, Stéphanie Cronel-Ohayon, Julie Franck, Ulrich Franck Frauenfelder, Cornelia Hamann & Luigi Rizzi. 2010. The acquisition of pronouns by French children: A parallel study of production and comprehension. *Applied Psycholinguistics* 31(4), 571-603. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000147>.