

Viedma 8 y 9 de noviembre de 2018



La relación entre enseñanza de la gramática y comprensión de textos. Una prueba diagnóstica

Paola Galbarini

CURZA - Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Proyecto de Investigación 04/V116. "Enseñanza de la gramática y comprensión de textos". (2018-2021)

Directora: Gabriela Patricia Comezaña

RESUMEN

El proyecto "Enseñanza de la gramática y comprensión de textos" se propone relacionar dos dominios, la comprensión lectora y la enseñanza de la gramática, y trabajarlos conjuntamente con el fin de investigar dos cuestiones centrales. Por un lado, si el primero de estos dominios (la comprensión) mejora a partir de una gramática cuyo abordaje no sea un mero ejercicio de etiquetamiento; por otro, si la gramática cobra sentido en la escuela secundaria a partir ejercicios que permita a los alumnos descubrir cuál es la relación entre forma gramatical y sentido. Luego de un breve relevamiento de los procesos psicolingüísticos implicados en la comprensión, se describen actividades que permiten evaluar el desempeño de los individuos en este aspecto. Finalmente, se presenta una evaluación diagnóstica tentativa.

Palabras clave: Gramática; Comprensión de textos; Sintaxis; Psicolingüística; Educación secundaria.

1. Introducción

Desde hace décadas, un gran número de alumnos egresan de la escuela secundaria e ingresan a la universidad sin ser capaces de comprender lo que leen. También, desde hace décadas, la enseñanza de la gramática desapareció de las aulas, para ser reemplazada por las técnicas propuestas por el enfoque comunicativo, que se centra en aspectos del discurso que atienden más a lo funcional que a lo formal, o, a lo sumo, por la lingüística textual, que se limitó a reconocer superficialmente determinadas formas en el texto, pero sin relacionarlas con la estructura gramatical (cfr. Di Tullio 1997, Otañi y Gaspar 2001, Carrió 2006).

En este proyecto nos proponemos relacionar estos dos dominios, la comprensión y la enseñanza de la gramática, y trabajarlos conjuntamente con el fin de investigar si el primero de ellos mejora a partir de una gramática cuyo abordaje no sea un mero ejercicio de etiquetamiento, y si el segundo cobra sentido en la escuela secundaria a partir ejercicios que busquen que los alumnos descubran cuál es la relación entre forma gramatical y sentido.

2. Justificación

¿Por qué, en este proyecto, proponemos centrarnos básicamente en la sintaxis¹ para abordar la comprensión de textos?

Podríamos convocar más de una causa, en relación con estos dos dominios. Nos enfocaremos primero en la gramática. Es sabido que, desde hace tiempo, se viene poniendo en cuestión la utilidad de su enseñanza, sobre todo porque se ha aducido la escasa incidencia de los conocimientos gramaticales en la comprensión y la producción de textos. Es que usualmente primaron (y en muchos casos, lo siguen haciendo) los análisis oracionales en los cuales solo era central la asignación de una etiqueta a una secuencia, y el aprendizaje memorístico de extensos paradigmas cuya incidencia en la mejora de la competencia comunicativa no era comprobable. Sin embargo, a favor de la importancia de la gramática en el grado de comprensión de textos, en varias investigaciones psicolingüísticas que correlacionan las habilidades lingüísticas de los alumnos “en los planos fonológico, léxico, morfológico y sintáctico, [...] con el conocimiento literal, con el conocimiento inferencial y con la comprensión global del texto», la **habilidad** que más favoreció la consecución de buenos niveles de lectura fue la **sintáctica** (Salvador Mata, Gallego y Mieres, 2007, Cuetos, 1990; Vega, Carreiras, Gutiérrez y Alonso, 1990; García Madruga et al., 1995; Sánchez, 1998; Blanche-Benveniste, 2000; Clifton y Duffy, 2001).

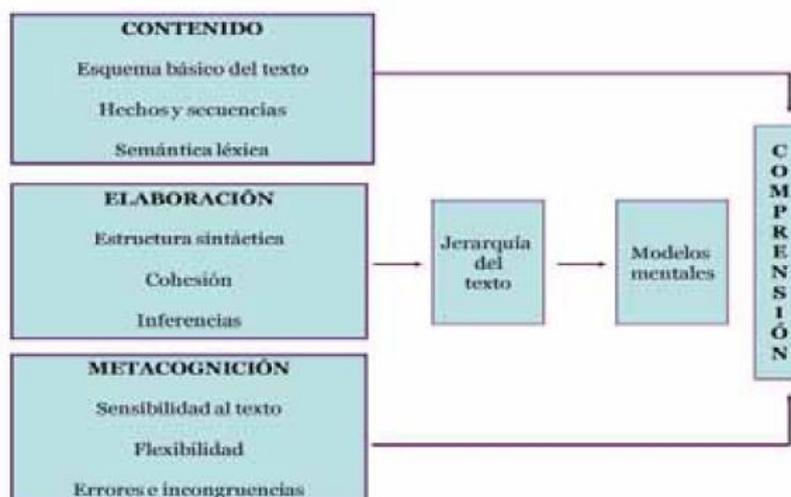
En lo que respecta al segundo dominio que nos interesa abordar en este trabajo, la comprensión, consideramos pertinente definirla como un proceso cognitivo de alto nivel mediante el cual se construye activamente el significado de un texto a través de la activación simultánea de habilidades cognitivas (memoria, atención, razonamiento, conocimiento de mundo, etc.) y lingüísticas (decodificación, vocabulario, análisis sintáctico) (Abusamra et al. 2010, 2011).

En relación con estas últimas habilidades, tal como establecen Abusamra & Joannette (2012), la decodificación supone procesos de “bajo orden o nivel”, que son más modulares y automáticos” mientras que en la comprensión se ponen en juego procesos de “alto nivel”, no modulares ni automáticos, que, en consecuencia consumen en mayor medida recursos atencionales. (p. ii). Dentro del modelo multicomponential del Test Leer para Comprender (TLC en adelante), en el que se clasifican las áreas en tres dominios (*contenido, elaboración y metacognición*), el área de comprensión relacionada con la estructura sintáctica se incluye en el

¹ En la propuesta también entra el estudio del léxico, en tanto ese significado de las palabras se proyecta en la estructura sintáctica. Asimismo, en razón de guiarnos en la propuesta de TLC, hablamos de sintaxis, pero en rigor, deberíamos hablar de gramática en la medida en que esta etiqueta incluye tanto las relaciones sintácticas como cuestiones relacionadas con la morfología, tanto léxica como flexiva, en la que ingresaría también el significado.

Viedma 8 y 9 de noviembre de 2018

ámbito *elaboración*, junto con la cohesión, las inferencias, la jerarquía del texto, los modelos mentales (ver tabla 1).



Al observar el modelo multicomponencial, podría proponerse una escala cuyos polos fueran el ámbito del alcance discursivo de las áreas que lo componen:

oración ←-----→ texto

En el polo de la oración están implicadas, obviamente, la estructura sintáctica, pero también la cohesión (en caso de que aparezcan pronombres reflexivos, clíticos duplicados, conjunciones coordinantes o subordinantes, elipsis, etc.), o alguna inferencia o presupuesto (por ejemplo, los argumentos implícitos de algunos verbos). Más cerca del polo texto, se encontrarían nuevamente la cohesión y las inferencias, además de la jerarquía del texto y los modelos mentales.

Entonces, si tuviéramos que plantear un punto de partida para la enseñanza-aprendizaje de estrategias implicadas en la comprensión, se ofrece casi naturalmente este primer objeto y su perspectiva de análisis, la oración y su estructura sintáctica. Primero, por su extensión necesariamente limitada; segundo, porque, según la gramática generativa (uno de los encuadres teóricos de este proyecto), se postula que hay un conocimiento lingüístico representado en la mente cerebro, común a todos los hablantes de una misma lengua, que es aplicado en forma automática e inconsciente en el lenguaje oral. Dicho conocimiento posibilita, luego de traerlo a la conciencia, que se lo manipule para experimentar con él. Este primer objeto de manipulación se puede ir complejizando hasta que se llegue al punto de que necesitemos extendernos más allá de las fronteras de la oración para pasar al texto.

De todas maneras, a pesar de que este conocimiento es el punto de partida que habilita a los alumnos como usuarios competentes de su idioma, no se está afirmando aquí que si son capaces de manejar la lengua oral no tendrán inconvenientes en la comprensión y producción de textos. Dada la complejidad cognitiva que caracteriza a estas habilidades culturales, el abordaje de los textos escritos, cuyas dificultades se manifiestan en distintos niveles (desde periodos sintácticos más extensos hasta conocimientos del lector que se dan por supuestos o convenciones genéricas, entre otras), requiere un entrenamiento específico que les permita a los estudiantes mejorar su desempeño en estas competencias. Indagar sobre la incidencia de lo sintáctico en esa preparación es la idea de este proyecto.

3. Propuesta de intervención y evaluación diagnóstica

Desde la psicolingüística, se ha estudiado cómo los lectores oyentes utilizan la estructura lingüística en los procesos de comprensión de oraciones y de textos (Clifton & Duffy 2001). En los años '70, se enfatizó la

Viedma 8 y 9 de noviembre de 2018

influencia de la estructura lingüística (reglas de estructura de frase, referencias anafóricas) en los procesos de comprensión, mientras que en los '80, lo hizo en otros factores (frecuencia de uso, estructura léxica, contexto, plausibilidad) (cfr. Clifton & Duffy 2001). Los modelos fueron dejando de enfocarse en la estructura lingüística y poniendo el énfasis en la idea de que la comprensión es conducida por procesos de memoria que conectan la información que se lee con la que ya fue leída (McKoon & Ratcliff 1992, Myers & O'Brien 1998) o que construyen "modelos de situación", ya sea basándose en la elaboración de inferencias o en el uso de información temporal (Graesser et al 1994, Zwaan 1996).

Coincidimos con Clifton & Duffy 2001 en que una teoría de la comprensión debe abordar no solo cómo se usa el conocimiento lingüístico para crear una estructura sintáctica sino el modo en que este conocimiento interactúa con los procesos de memoria. Las teorías actuales se enfrentan al desafío de explicar cómo se generan las estructuras sintácticas, cómo se selecciona e interpreta una estructura simple y cómo estas estructuras, a su vez, se interpretan y se integran en modelos de discurso mentales. Los autores se centran en revisar cómo la estructura lingüística influye en la comprensión de oraciones y de discursos, y también en cómo la estructura lingüística interactúa con conocimiento no lingüístico.

En lo concerniente a la sintaxis, y teniendo en cuenta tanto perspectivas estructurales/modularistas como funcionalistas/conexionistas (Cuetos et al. 2015), veremos cuáles experimentos le conceden un rol central, o en qué medida la sintaxis de la oración puede ser el ingreso al fenómeno que se estudia, en tanto se la considera relevante para comprender un texto. La finalidad de esta revisión es destacar qué aspectos sintácticos son cognitivamente relevantes, para incluirlos entre los contenidos cuyo diagnóstico, enseñanza y evaluación serían necesarios en el marco de este proyecto:

- La estructura sintáctica: Distintas investigaciones confirman que un lector/oyente comprende una oración al construir una representación basada en principios gramaticales, que luego se interpretará semánticamente (Frazier 1979, Frazier y Rayner 1982, Clifton & Duffy 2001, Cuetos, González, De Vega 2015, entre otros). Las investigaciones se centraron en observar cómo los oyentes/hablantes resolvían la adjunción de sintagmas en oraciones sintácticamente ambiguas (Frazier y Clifton 1997, entre otros); también en el orden de palabras, en el caso sintáctico (Scheepers, C., Hemforth, B., & Konieczny, L. 2000, Kamide, Y., Scheepers, C., & Altmann, G. T. 2003), en la estructura argumental (MacDonald et al 1994, Tanenhaus & Trueswell 1995, Carlson & Tanenhaus 1988; Tanenhaus et al 1990, 1993, Trueswell et al 1994, MacDonald et al 1994, Pritchett 1992; Suarez Cepeda & París 2016).

- La estructura semántica: Las investigaciones centradas en este aspecto se enfocan en el procesamiento de la causalidad, el tiempo, el aspecto y los cuantificadores (Merlo & Stevenson 1997, Piñango et al. 1999, Zunino 2014 entre otros)

- Efectos de contexto en el procesamiento de la oración (Altmann & Steddman 1988, Tanenhaus, Spivey-Knowlton, Eberhard y Sedivy, 1995, entre otros)

- Anáfora y coherencia local: Uno de los principales recursos para establecer la coherencia local es la correferencia entre anáforas y antecedentes, cuestión que puede enfocarse en la forma de la frase anafórica, en la disponibilidad del potencial antecedente y en el emparejamiento de antecedentes y anáforas (Clark & Haviland 1977, Gordon et al. 1993, Stevenson et al. 2000, Chambers & Smyth 1998).

- La memoria y la comprensión del discurso (Van Dijk & Kintsch 1983, Mandler 1986, entre otros): La información presente en la memoria a largo plazo se recupera sin esfuerzo durante el proceso de comprensión aunque no haya ausencia de coherencia local, contrariamente a lo que planteaban los primeros modelos (cfr. Kintsch & van Dijk 1978, van Dijk, 1993). Los modelos que abordan esta cuestión son los modelos basados en la memoria y los construccionistas. Por un lado, los modelos basados en la memoria explican el procesamiento del discurso haciendo extensivo hasta esta dimensión el concepto de modularidad, y postulando, por lo tanto, que la activación de información almacenada en la memoria a largo plazo es un proceso de tipo "computacional" que tiene lugar continuamente durante la comprensión (Clifton & Duffy 2001: 185). En estos modelos cobran relevancia las referencias anafóricas (McKoon & Ratcliff 1980, McKoon et al. 1996). Por otro lado, los modelos construccionistas postulan que en la comprensión del texto el lector, proceso

Viedma 8 y 9 de noviembre de 2018

que se entiende como una búsqueda de significado activa e inteligente (Clifton y Duffy 2001: 186), construye, mediante procesos inferenciales (Graesser et al 1994), una representación de las relaciones causales entre eventos, que pueden clasificarse en tipos (metas, reacciones, acciones) (cfr. Clifton & Duffy 2001: 187)

A partir de este breve relevamiento, proponemos evaluar los siguientes aspectos a través de actividades que provoquen distintos procesamientos psicolingüísticos (por ejemplo, completar una estructura sintáctica determinada, detectar paráfrasis ajustadas de un texto previo, señalar discordancias, etc.). Estas actividades son pensadas desde la perspectiva de que “la gramática es entendida como una capacidad del hablante/oyente y no como un constructo social y/o teórico al que los enunciados pueden acercarse en mayor o menor grado” (Zunino 2014: 71).

En el siguiente cuadro describimos los tipos de actividades que se pueden proponer para abordar cada uno de los aspectos repasados anteriormente:

- Estructura sintáctica	- Preguntas basadas en la interpretación de una determinada estructura sintáctica (preguntas, completar un cuadro, reconocer si lo que sucede primero es la causa o la consecuencia: <i>Juana está cansada porque durmió poco/como durmió poco, Juana está cansada</i>), argumentos que (no) cumplan con los requisitos del rol temático, estructuras temáticas incompletas, oraciones estructuralmente ambiguas, preguntas sobre la interpretación de oraciones a partir de palabras funcionales, preguntas por elementos elididos,
- Estructura semántica	- Preguntas causales, concesivas, condicionales, finales (causales intencionales), consecutivas, (adversativas) relación temporalidad y causalidad, preguntas sobre interpretación de cuantificadores, falta de correspondencia entre el orden de los hechos presentados en la oración y el orden temporal
- Anáfora y coherencia local	- Preguntas sobre el referente de una anáfora/catáfora (pronombres, (cuasi)sinónimos) en oraciones simples y compuestas y en oraciones diferentes.
- La memoria y la comprensión del discurso	- En una oración reemplazar una anáfora por un antecedente lejano - Identificar en una oración la meta/la acción/ la reacción de un personaje

3.1. Diagnóstico

En relación con esta descripción, se presenta, por último, la siguiente propuesta de evaluación diagnóstica², a partir de la lectura del prólogo de "Malos y malditos", de Fernando Savater:

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Luego de leer el siguiente texto, respondé las preguntas que aparecen a continuación:

PRÓLOGO

¿De qué tratan los libros de aventuras, esos libros que divierten y emocionan, que aumentan las ganas de vivir? Contado de forma muy simple, el argumento básico de la aventura es así: unos personajes buenos tienen que enfrentarse con otros personajes malos y luchar contra ellos. Si ganan los buenos, decimos que la aventura acaba "bien"; pero si vencen los malos, declaramos que el cuento acaba "mal". Y sin embargo...

Sin embargo, las cosas no son tan sencillas. A veces los buenos no son tan buenos como parecen: en ocasiones también hacen daño a otros, aunque sea con las mejores intenciones. Y los malos pueden ser malos de muchas maneras, unas peores y otras bastante soportables. Te confieso que a mí en ocasiones me resultan más simpáticos que los buenos: los comprendo mejor, quizá porque yo sea también malo como ellos. Además, a los malos hay que agradecerles por lo menos una cosa: si no fuera por su aparición, las narraciones resultarían aburridísimas. Una historia en la que todo el mundo es bueno es como una hamburguesa de cartón y sin papas fritas.

El título de este libro dice: "malos" y "malditos". Son dos formas de resultar culpable bastante diferentes. Los verdaderos malos son así porque quieren: podrían ser buenos, pero prefieren fastidiar al prójimo, abusar de los débiles y apoderarse de lo que les gusta sin respetar a nadie. De estos malos de verdad creo que hay bastantes menos de lo que suele creerse. Los malditos, en cambio, abundan mucho más. Llamo "malditos" a los que quisieran ser buenos pero acaban haciendo **pupa** porque los demás no los ayudan, los rechazan o no los entienden. Más que malos, los malditos son buenos con mala suerte. Los malos auténticos se hacen solos; pero a los malditos los hacemos malos entre todos. Aunque no los he contado, creo que en este libro hablo más de malditos que de malos...

También hay una tercera clase de tipos peligrosos, que no son malos ni malditos, a los que podemos llamar "adversarios". El adversario nos amenaza y es preciso luchar contra él, pero no por eso podemos decir que sea malo: sólo es malo para nosotros porque hemos chocado con él. Por ejemplo, un tiburón puede ser nuestro adversario si nos lo encontramos cuando vamos nadando por el mar: el bicho no es malo ni bueno, lo malo es... encontrárselo con hambre. A los adversarios los he quitado del título para que no resultase demasiado largo, pero también tropezaremos con **algunos** en las siguientes páginas.

En el fondo, todos -los malos, los malditos y los adversarios que aparecen en novelas o cuentos- son amigos de los lectores porque contribuyen a que nos divirtamos, a que soñemos y también a que pensemos un poco. Si tú aún no has leído los relatos de los que voy a hablarte a continuación, espero que este librito mío te

² Los sujetos que participarán de esta evaluación, de entre 13 y 15 años, son alumnos de primer y segundo año de la escuela secundaria de la provincia de Río Negro (Argentina), que no revelan ningún déficit cognitivo de acuerdo con lo estipulado por el sistema educativo. El voseo utilizado en las consignas responde a la variedad sociolingüística de los estudiantes.

Viedma 8 y 9 de noviembre de 2018

sirva como una invitación para **leerlos**; y si ya los conoces, permite que los recordemos juntos como dos viajeros que han estado en las mismas hermosas tierras y celebran charlando lo bien que lo pasaron **allí**.

En Savater, F., & Díaz-Toledo, J. R. A. (1996). *Malos y malditos*. Alfaguara. (adaptado)

Prólogo de *Malos y malditos*, de Fernando Savater

1. Si este texto es un **prólogo**, ¿va a estar al principio, en el medio o en el final del libro? (En el último párrafo tenés una pista- líneas 35, 36 y 37).
2. ¿Por qué, según el autor, los buenos a veces no son tan buenos?
3. ¿Qué palabras se podrían agregar en el espacio en blanco para que quede claro de quién se está hablando?

"Te confieso que a mí en ocasiones _____ me resultan más simpáticos que los buenos"
(líneas 10 y 11)

4. ¿Qué condición se tiene que cumplir para que la aventura acabe bien?
5. ¿En qué casos las narraciones serían muy aburridas?
6. ¿Con quién se compara a los malditos en esta oración?
"Los malditos, en cambio, abundan mucho más." (línea20)
- a) ¿Esa comparación establece una semejanza o una diferencia? ¿Cuál?
7. ¿Por qué palabra podrías reemplazar "pupa" (línea 21)? (con la palabra reemplazada, la oración tiene que tener el mismo significado)
8. ¿Cómo podría haber sido el título del libro de acuerdo con lo que dice aquí?:
"A los adversarios los he quitado del título para que no resultase demasiado largo, pero también tropezaremos con algunos en las siguientes páginas."
9. Completá las oraciones con tus palabras:
Algunos personajes..., por eso son malos.
Algunos personajes..., por eso son malditos.
10. En "...pero también tropezaremos con **algunos** en las siguientes páginas." (líneas 32 y 33), ¿quiénes son "algunos"?
11. En " como una invitación para leer**los**" (línea38), ¿a qué palabra nos envía "**los**"?
12. ¿Qué significa la frase: "...si ya los conoces, permite que los recordemos juntos como dos viajeros que han estado en las mismas hermosas tierras" (línea 39)?
 - a) Que el autor viajó al mismo lugar que el lector.
 - b) Que se compara leer con viajar: "como dos lectores que han leído los mismos hermosos relatos".
 - c) Que el lector y el autor conocieron a las mismas personas cuando viajaron.
13. ¿A qué parte del texto nos envía "**allí**" (línea 40)?
14. Seleccioná la opción que refleja con más exactitud el significado de esta oración:
"De estos malos de verdad creo que hay bastantes menos de lo que suele creerse." (línea 19)
 - a) El autor cree que hay tantos malos como se cree que hay
 - b) El autor cree que hay menos malos de los que se cree que hay

Viedma 8 y 9 de noviembre de 2018

c) El autor cree que hay más malos de los que se cree que hay

15. Indicá si la siguiente afirmación es verdadera o falsa, según lo que dice el texto:

Los malos, los malditos y los adversarios nos entretienen, nos divierten, nos hacen soñar, pero no son amigos de los lectores.

16. Los siguientes títulos resumen el contenido de cada párrafo. Escribí el número de párrafo que se corresponde con cada título.

La importancia de los personajes malos.....Párrafo

Propósito del libro.....Párrafo

Clasificación de malos y malditos.....Párrafo

Estructura básica de las novelas de aventuras.....Párrafo

Los adversarios.....Párrafo

3.2. Análisis de las preguntas

En la siguiente tabla, se especifica el proceso en el que hace foco cada pregunta, que en su mayoría son abiertas (solo una es de selección verdadero/falso y otras dos de opción múltiple).

PREGUNTA	PROCESO EVALUADO
1. Si este texto es un prólogo , ¿va a estar al principio, en el medio o en el final del libro?	Procesamiento de la cláusula relativa
2. ¿Por qué, según el autor, los buenos a veces no son tan buenos?	Pregunta causal no explícita (ausencia de conector causal)
3. ¿Qué palabras se podrían agregar en el espacio en blanco para que quede claro de quién se está hablando?	Procesamiento y reposición de elementos elididos
4. ¿Qué condición se tiene que cumplir para que la aventura acabe bien?	Procesamiento de estructura condicional explícita
5. ¿En qué casos las narraciones serían muy aburridas?	Procesamiento de estructura condicional explícita
6. ¿Con quién se compara a los malditos en esta oración	Procesamiento de estructura con conector contrastivo
7. ¿Por qué palabra podrías reemplazar "pupa"?	Identificación de expresión sinónima
8. ¿Cómo podría haber sido el título del libro de acuerdo con lo que dice aquí?	Elaboración de estructura coordinada

9. Completá las oraciones con tus palabras	Elaboración de estructura causal explícita
10. ¿Quiénes son "algunos"?	Procesamiento y reposición de elementos elididos
11. En " como una invitación para leerlos", ¿a qué palabra nos envía "los"?	Emparejamiento antecedente-anáfora
12. ¿Qué significa la frase: "...si ya los conoces, permite que los recordemos juntos <u>como dos viajeros que han estado en las mismas hermosas tierras</u> "?	Reconocimiento de la paráfrasis correcta
13. ¿A qué parte del texto nos envía "allí"?	Emparejamiento antecedente-anáfora
14. Seleccioná la opción que refleja con más exactitud el significado de esta oración	Reconocimiento de la paráfrasis correcta
15. Indicar si la siguiente afirmación es verdadera o falsa	Reconocimiento de incongruencia semántica
16. Escribí el número de párrafo que se corresponde con cada título.	Identificación de la idea global de cada párrafo

4. A modo de cierre

En este trabajo hemos presentado el proyecto dentro del cual se inscribe la presente propuesta, luego hemos ofrecido una serie de justificaciones para establecer relaciones entre los dos ámbitos desde los que se investiga: la gramática y la comprensión de textos.

A continuación, se describieron algunos de los aspectos relacionados con la comprensión que aborda la psicolingüística, sobre todo aquellos en los que interviene la estructura lingüística. Finalmente, se propusieron actividades que serían pertinentes para analizar la comprensión de estructuras lingüísticas oracionales, excepto una tarea (la pregunta nº 16), relacionada con la comprensión global. En lo inmediato, creemos necesario realizar una prueba con alumnos, para verificar si el instrumento diagnóstico diseñado es efectivo.

Referencias bibliográficas

Abusamra, V., & Joannette, Y. (2012). "Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural". En *Neuropsicología Latinoamericana*, 4.

Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). *Test. Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.

Altmann, G., & Steedman, M. (1988). "Interaction with context during human sentence processing". En *Cognition*, 30(3), 191-238.

Blanche-Benveniste, C. (2000). "Dificultades sintácticas y lectura". *Infancia y aprendizaje*, nº 89, 39-50.

Viedma 8 y 9 de noviembre de 2018

Carrió, Cintia (2006). "Reflexiones sobre el lenguaje". *Revista Educación, Salud y Trabajo* Nº 6. Universidad Nacional de Rosario (Argentina) y Universidad de Extremadura (España). Revista con arbitraje. En prensa.

Chambers, C. G., & Smyth, R. (1998). Structural parallelism and discourse coherence: A test of centering theory. *Journal of Memory and Language*, 39(4), 593-608.

Clark, H. H., & Haviland, S. E. (1977). Comprehension and the given-new contract. En *Discourse production and comprehension. Discourse processes: Advances in research and theory*, 1, 1-40.

Clifton, C. y Duffy, S. (2001). "Sentence and Text Comprehension: Role of Linguistic Structure". *Annual Review Psychology*, vol. 52, 167-196.

Cuetos Vega, F., J. González Álvarez y M. de Vega Rodríguez (2015). *Psicología del lenguaje*, Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la lectura*. Madrid: Escuela Española.

Di Tullio, B. (1997). *Manual de gramática del español: Desarrollos teóricos, ejercicios, soluciones*. Buenos Aires: Edicial.

Frazier, L., & Clifton, C. (1997). "Construal: Overview, motivation, and some new evidence". *Journal of Psycholinguistic Research*, 26(3), 277-295.

García Madruga, J. A.; Cordero, M.; Luque, J. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.

Gordon, P. C., Grosz, B. J., & Gilliom, L. A. (1993). "Pronouns, names, and the centering of attention in discourse". En *Cognitive science*, 17(3), 311-347.

Kamide, Y., Scheepers, C., & Altmann, G. T. (2003). "Integration of syntactic and semantic information in predictive processing: Cross-linguistic evidence from German and English". *Journal of psycholinguistic research*, 32(1), 37-55.

Mandler JM. (1986). "On the comprehension of temporal order". *Lang. Cogn. Processes* 1:309-320

Merlo, S. Stevansson, P. (1997). "Lexical structure and parsing complexity". En *Language and cognitive processes*, 12(2-3), 349-399.

Mitchell, D. C., Cuetos, F. & Corley, M. M. B (1996). Parsing in different languages. En *Language processing in Spanish*, 145-187. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Otañi, L., & Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. *Alvarado, M.(comp.). Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.

Piñango, M. M., Zurif, E., & Jackendoff, R. (1999). Real-time processing implications of enriched composition at the syntax- semantics interface. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(4), 395-414.

Salvador Mata, F., Gallego, J. L., y Mieres, C. G. (2007). "Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica". *Bordón* 59, 153 - 166.

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: EDB.

Savater, F., & Díaz-Toledo, J. R. A. (1996). *Malos y malditos*. Alfaguara.

Scheepers, C., Hemforth, B., & Konieczny, L. (2000). "Linking syntactic functions with thematic roles: Psych-verbs and the resolution of subject-object ambiguity". In *German sentence processing* (pp. 95-135). Springer, Dordrecht.

Stevenson, R., Knott, A., Oberlander, J., & McDonald, S. (2000). "Interpreting pronouns and connectives: Interactions among focusing, thematic roles and coherence relations". *Language and Cognitive Processes*, 15(3), 225-262.

Viedma 8 y 9 de noviembre de 2018

Suarez Cepeda, S. y París, L (2016). "Diferencias en el motor semántico de las lenguas: efectos perceptuales y narrativos". En Adolfo M. García y Sonia Suárez Cepeda (eds.), *Mente bilingüe: abordajes psicolingüísticos y cognitivistas* (pp. 251-280). Córdoba: Comunicarte.

Van Dijk T, Kintsch W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. San Diego, CA: Academic

Van Dijk, T. (1993-1994). "Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso". *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2 (1), 39-55

Vega, M.; Carreiras, M.; Gutiérrez, M. y Alonso, L. (1990). *Lectura y Comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

Zunino, Gabriela Mariel (2014), *Procesamiento psicolingüístico de relaciones semánticas: causalidad y contracausalidad*, tesis de doctorado en Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, disponible en [\[http://www.academia.edu/9567568/Procesamiento_psicolingüístico_de_relaciones_semánticas_causalidad_y_contracausalidad\]](http://www.academia.edu/9567568/Procesamiento_psicolingüístico_de_relaciones_semánticas_causalidad_y_contracausalidad).

Zwaan RA, Langston MC, GraesserAC. (1995), "The construction of situation models in narrative comprehension". *Psychol. Sci.* 6:292-97

Zwaan, Rolf A. y Rapp, D. (2006) "Discourse Comprehension". En Traxler, M. J., y Gernsbacher, M. A. (Eds.). *Handbook of psycholinguistics*. Amsterdam Boston: Elsevier.