MECANISMOS DE REFERENCIA ANAFÓRICOS EN PRUEBAS DE COMPOSICIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CLAUDIA MILENA MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE COMUNICACIONES
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
MEDELLÍN
2020

MECANISMOS DE REFERENCIA ANAFÓRICOS EN PRUEBAS DE COMPOSICIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magíster en Lingüística

CLAUDIA MILENA MARTÍNEZ

Asesor: Juan David Martínez
Doctor en Lingüística

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE COMUNICACIONES
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
MEDELLÍN

2020

Dedicatoria

A mi papá.

Agradecimientos

A Dios por acompañarme en cada paso y fortalecer mi espíritu para llevar a cabo este proceso de mi vida.

Al profesor Juan David Martínez, asesor de mi trabajo de grado, por confiar en mí, por su compromiso, acompañamiento constante y recomendaciones realizadas durante todo este proceso. Gracias por coincidir en mi vida.

A mi familia, que me acompaña en la distancia.

Agradezco también a quienes no están, por iluminarme y acompañarme en todo momento.

Contenido

Introducción 13

Planteamiento del problema 15

Justificación 16

Objetivos 19

Objetivo general 19

Objetivos específicos 19

Antecedentes 20

Referencia anafórica 20

Ámbito internacional 20

Ámbito nacional 23

Lingüística textual y ELE 24

Estado del arte 25

Marco de referenciación 30

Adquisición de lenguas 30

Teorías de adquisición 32

Marco Común de Referencia y el plan curricular del Instituto Cervantes 48

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas 48

Plan curricular del Instituto Cervantes 50

Evaluación de los mecanismos de referenciación anafóricos 52

Anáfora 53

Enfoques de estudio de la anáfora 56

Tipos de anáfora 61

Término anafórico, antecedente o referente 66

Relación entre deixis y anáfora 67

Anáfora y ELE 69
Metodología 71
Tipo de investigación 71
Diseño de la investigación 72
Unidad de análisis 73
Corpus 73
Determinación de la muestra 76
Proceso de validación 77
Análisis de hallazgos y discusión 77
Hallazgos 79
Estructura y análisis de los textos que conforman el corpus 80
Hallazgos por categoría y nivel 87
Anáfora pronominal de sujeto 87
Anáfora pronominal de objeto 96
Anáfora pronominal demostrativa 104
Anáfora pronominal de posesivo 110
Anáfora pronominal relativa 117
Anáfora pronominal adverbial 124
Anáfora cero Ø elipsis verbal 131
Hallazgos generales de los mecanismos de cohesión léxica 135
Mecanismo de referencia lexical 136
Conclusiones 155
Conclusiones del objetivo específico uno: anáforas gramaticales 156
Conclusiones del objetivo específico dos: mecanismos de referenciación anafóricos de carácter lexical 157

Conclusiones objetivo específico tres: caracterización de la anáfora 158

Conclusiones objetivo específico cuatro: contraste de hallazgos de los mecanismos de referenciación anafórica gramatical y lexical 159

Limitaciones 160

Referencias 161

Anexos 169

Anexo 1. Corpus y datos de la investigación 169

Anexo 2. Corpus transcrito en txt 170

Anexo 3. Corpus original escaneado en pdf 173

Anexo 4. Datos generales 174

Lista de tablas

Tabla 1 Modelo del monitor o input de Krashen 28
Tabla 2 Modelo de aculturación de Schumann 30
Tabla 3 Caracterización de la anáfora en este estudio 57
Tabla 4 Tipos de anáfora 61
Tabla 5 Corpus 68
Tabla 6 Tamaño del corpus
Tabla 7 Hallazgos generales por valores de frecuencia 74
Tabla 8 Marcas referenciales presentes en TextELE: A2_31 76
Tabla 9 Promedio de palabras de los textos por nivel 143
Tabla 10 Riqueza y dominio del vocabulario según el MCER 144
Tabla 11 Frecuencia relativa de anáforas en el corpus TextELE 145

Lista de figuras

Figura 1 Modelo del enfoque comunicativo 39
Figura 2 Niveles de competencia del MCER 44
Figura 3 Modelo multidimensional de la anáfora 50
Figura 4 Marcas deícticas 72
Figura 5 Marcas deícticas y anafóricas (1) 75
Figura 6 Marcas deícticas y anafóricas (2) 77
Figura 7 Anáfora de sujeto A2 78
Figura 8 Anáfora de sujeto B1 81
Figura 9 Anáfora de sujeto B2 84
Figura 10 Comparación de anáforas de sujeto por cada nivel analizado 86
Figura 11 Anáfora de objeto A2 87
Figura 12 Anáfora de objeto B1 89
Figura 13 Anáfora de objeto B2 91
Figura 14 Comparación de anáforas de objeto por cada nivel analizado 93
Figura 15 Anáfora demostrativa A2 95
Figura 16 Anáfora demostrativa B1 96
Figura 17 Anáfora demostrativa B2 98
Figura 18 Comparación de anáforas demostrativas por cada nivel analizado 100
Figura 19 Anáfora de determinante posesivo A2 101
Figura 20 Anáfora de determinante posesivo B1 103
Figura 21 Anáfora de determinante posesivo B2 105
Figura 22 Comparación de anáforas pronominales de determinantes posesivos por cada nivel analizado 107
Figura 23 Anáfora pronominal relativa A2 108
Figura 24 Anáfora pronominal relativa B1 110
Figura 25 Anáfora pronominal relativa B2 112
Figura 26 Comparación de anáforas pronominales relativas por cada nivel analizado 114
Figura 27 Anáfora pronominal adverbial A2 115
Figura 28 Anáfora pronominal adverbial B1 117

Figura 29 Anáfora pronominal adverbial B2 119
Figura 30 Comparación de anáforas pronominales adverbiales por cada nivel analizado 121
Figura 31 Anáfora cero Ø elipsis verbal 123
Figura 32 Mecanismo de referencia lexical A2 127
Figura 33 Identificación de las marcas anafóricas por asociación 128
Figura 34 Identificación de campos semánticos por antecedente 131
Figura 35 Mecanismo de referencia lexical B1 132
Figura 36 Anáfora asociativa 133
Figura 37 Mecanismo de referencia lexical B2 136
Figura 38 Anáfora asociativa de tipo locativa 137
Figura 39 Comparación de anáforas lexicales 141

Resumen

El objetivo de este trabajo de investigación es caracterizar los mecanismos de referencia anafóricos de tipo gramatical y lexical en pruebas de conocimiento (sección producción escrita) aplicadas a estudiantes de español como Lengua Extranjera (ELE) en una universidad privada de la ciudad de Medellín. Esta investigación se circunscribe en el área de lingüística textual aplicada a la enseñanza de ELE. Entre los referentes teóricos que sustentan este trabajo, están Cuenca (2010), López (2011, 2013, 2014, 2017), y el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002). El diseño metodológico está basado en el enfoque cualitativo, apoyado en lingüística de corpus. Se construyó un corpus de 160 textos pertenecientes a la sección de producción escrita de las evaluaciones aplicadas a estudiantes de niveles A2, B1 y B2 de una universidad privada de la ciudad de Medellín. Los hallazgos más relevantes del estudio evidencian que los aprendientes ELE hacen mayor uso en sus textos de las anáforas lexicales, en contraste con las gramaticales. Esto se da por la información adicional objetiva y subjetiva con respecto al referente que estas implican en sus relaciones. Otro hallazgo importante es que los aprendientes trabajan para responder a objetivos comunes establecidos por el carácter de la prueba y construyeron sus textos de acuerdo con ello; así, dicha instrucción instala al referente. En general, se evidencia un uso equilibrado de los mecanismos pronominales y léxicos en los tres niveles. De esto se desprende que una estrategia para fortalecer la competencia discursiva en ELE sea el empleo de los mecanismos de referencia anafóricos.

Palabras clave: adquisición de lenguas, anáfora, español como lengua extranjera, mecanismos de referencia.

Abstract

The objective of this research paper is to characterize the mechanisms of the anaphoric reference of the grammatical and lexical type in knowledge tests (written production section) applied to Spanish students as a Foreign Language (SFL) in a private university in Medellin. This investigation circumscribes in the area of textual linguistics that is apply to the teaching process of SFL. The theoretical referents that support this investigation are Beaugrande & Dressler (1997), Cuenca (2010) López ((2011, 2013, 2014, 2017)), and Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and evaluation (European Council 2002). The methodological design is based on the qualitative approach supported by the linguistic corpus. A corpus of 160 texts was built. It belongs to the section of written production of the evaluations done to the students of levels A1, B1 and B2 of a private university in the city of Medellín. The most relevant discoveries of this study show that the apprentices of SFL use more the lexical anaphors, in contrast to the grammatical ones in their texts. The reason why it happens is because of the additional information, objective and subjective regarding the referent that implies in its relations. Another important finding, is that the apprentices work to response to common objectives established by the type of their assessments, and they build their texts according the type; and that instruction installs the referent. In general, it is noticeable the equal use of the pronominal and lexical mechanisms in the three levels. According to that information, the usage of the anaphoric referent mechanism is a strategy to reinforce the discursive competence in a foreign language

Keywords: *language acquisition, anaphora, spanish as a foreign language, referral mechanisms.*

Introducción

Desde su origen etimológico, el concepto de anáfora deriva del vocablo *αναφορα* del griego antiguo, palabra compuesta por *ανα* (atrás, hacia atrás) y *φορα* (llevar). Se vincula con la acción de hacer referencia a algo o alguien previamente mencionado. Por su parte, la Real Academia Española (2010) define la anáfora como una referencia fórica donde una expresión lingüística apunta a un elemento situado antes del discurso (p. 328). Dicha concepción ha posibilitado la indagación y teorización desde diferentes enfoques y disciplinas donde actualmente el término referencia se propone desde distintos funcionamientos: formal, de sentido, de referente etc. No se trata de un simple hallazgo separado, sino de una realidad contrastada y documentada en estudios gramaticales recientes. En lingüística textual, enfoque que circunscribe este objeto de estudio, el fenómeno de la anáfora contemplado desde lo oracional y discursivo se denomina como mecanismos de coherencia gramaticales y lexicales que permiten establecer relaciones entre las distintas partes del texto. Cuenca (2010) los define como los "elementos que activan una relación referencial (es decir, que se relaciona con una palabra o conjunto de palabras plenamente referenciales) puede tener naturaleza de anáfora gramatical o léxica" (p. 40). En efecto, este estudio viene a contribuir a la investigación en Español como Lengua Extranjera, en adelante (ELE), especialmente al trabajo con referentes anafóricos en las pruebas de producción escrita ligadas a la competencia discursiva o textual que propone el Marco Común de enseñanza de las lenguas que alcanzan los aprendientes en los niveles A2, B1 y B2, pues, en lingüística textual, el fenómeno de la anáfora se ha centrado en el estudio del texto en parte porque se considera que la lengua escrita es la norma. Por ello, caracterizamos los mecanismos de referencia anafóricos de tipo gramatical y lexical, e intentamos dar cuenta de cómo se llevan a cabo dichos procesos dentro de los textos que conforman el corpus TextELE, entendiéndose texto desde de la lingüística textual como unidad de discurso extensa de carácter semántico pragmático distinto del nivel gramatical y no menos importante, adyacente a lo comunicativo hacen del texto su característica más significativa.

Estructura de la investigación

El primer capítulo presenta una descripción del estudio donde se destacan los antecedentes, objetivos e importancia que justifican este proyecto. El segundo capítulo expone el marco teórico que da cuenta de tres procesos que implican el fenómeno de la anáfora dentro de la lingüística textual. En primer lugar, la adquisición de lenguas, que ilustra el desarrollo de las diferentes perspectivas sobre la adquisición y aprendizaje. Seguidamente el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* documento generado por el Consejo de Europa en 2002 que constituye un manual para el aprendizaje de lenguas en el contexto de la convergencia educativa europea. Finalmente, el fenómeno de la anáfora, enfoques y disciplinas, además su enfoque como mecanismo de referencia anafórico que aporta claridad y ordenamiento a la coherencia y cohesión de las pruebas que conforman el corpus TextELE. El tercer capítulo trata del marco metodológico que presenta el tipo y diseño de la investigación, y que sigue un proceso, una metodología de análisis y síntesis cualitativa apoyada en lingüística de corpus. El cuarto capítulo desarrolla el marco operativo que muestra los hallazgos y la discusión de la información obtenida del corpus, cuadros, gráficas y su descripción interpretativa. Por último, el capítulo cinco da cuenta de las conclusiones alcances y limitaciones del presente estudio.

Planteamiento del problema

La propuesta de investigación responde a la necesidad de estudiar el fenómeno de la anáfora como mecanismo de referencia gramatical y lexical desde la gramática del texto aplicada a la enseñanza de ELE en los niveles que se toman en esta investigación. Es de anotar, que se presenta insuficiente literatura que soporte dicho fenómeno en el ámbito nacional, con el fin de caracterizar los referentes anafóricos dentro de la competencia discursiva que los aprendientes deben desarrollar progresivamente.

En esta línea, la enseñanza del español y el conocimiento de los mecanismos de referencia anafórico se ubican dentro de la competencia discursiva en función de la coherencia y la cohesión del discurso. Por esta razón, para el desarrollo de la competencia discursiva es necesario conocer el uso real y contextual del español, tal y como es utilizado por sus hablantes, con sus faltas, singularidades e irregularidades. A su vez, esta situación lingüística se evidenciaría con mayor precisión en un corpus escrito en el que se diferencien las diversas realizaciones de la lengua y, entre estas, el estudio de la competencia discursiva en función de la coherencia y la cohesión.

En la actualidad, los mecanismos de referencia anafóricos no se contemplan directamente desde la enseñanza del ELE, pues el Consejo de Europa (2002) dentro de la competencia discursiva determina la funcionalidad de ello, lo cual se describe de la siguiente manera:

> La competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de: la capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de: la organización temática, la coherencia y la cohesión, y la ordenación lógica (Consejo de Europa, 2002, p. 120).

En consecuencia, se hace necesario revisar e identificar las formas en que los aprendientes de lengua extranjera desarrollan dicha competencia aplicada en las producciones textuales que dan cuenta del alcance de la misma; y avanzar en las referencias anafóricas puesto que son diversidad de mecanismos que el aprendiente debe conocer y emplear en el discurso textual y que podrían responder a la organización temática del texto. En este sentido, señala Fernández (2010) que

> La competencia discursiva es la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuado a la situación y al tema (p. 1).

Desde este punto de vista, se espera que los aprendientes desarrollen la competencia discursiva, en función de las características que esta posibilita para su alcance dentro de la enseñanza de ELE. En este sentido, la lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del ELE le otorga al texto un posicionamiento que integra la competencia lingüística o gramatical, orientada al conocimiento de las convenciones propias de la lengua y, por otra, la competencia textual o discursiva, que implica saber construir un texto con intenciones comunicativas. Concretamente, la idea que planteamos nace del vacío que existe sobre estudios científicos relativos al uso de los mecanismos de referencia anafórico para aprendientes de ELE en nuestro país, en cuanto al provecho del contexto real para la construcción de producciones escritas.

Justificación

Frente al contexto antes expuesto, hemos decidido centrar esta investigación en un aspecto poco explorado y a partir de un solo enfoque en la enseñanza de español como lengua extranjera. En concreto, estamos hablando de la anáfora, la cual, como se señaló antes, corresponde a los mecanismos de referenciación anafórica que utilizan los aprendientes para alcanzar la cohesión dentro de un texto determinado. Es necesario conocer las indagaciones que sustentan que es un fenómeno poco explorado desde el enfoque que se pretende dar en este estudio. Al respecto, tenemos que:

> en las clases de español, es habitual no enseñar únicamente estructuras gramaticales. Nos hemos dado cuenta de lo imprescindible que resulta saber utilizar estas estructuras en uno u otro contexto según la situación en la que nos encontremos o las normas culturales que imperen, es decir, de la importancia que adquiere hoy en día ser correctos no solo gramaticalmente sino pragmáticamente (Rubio, 2004, p. 248).

Debido a esta apreciación, diversos autores como Halliday y Hasan (1976), López (2011) y Cuenca (2010) han planteado la importancia del texto, puesto que este vincula la representación, el significado y la intención comunicativa en su construcción. Bajo esta única razón (el texto), la lingüística textual va más allá de lo gramatical en los procesos de enseñanza de ELE. Por consiguiente, para la construcción de un texto se necesita de una serie de mecanismos de referencia gramatical y lexical, que alternen en el discurso y permitan la progresión del contenido del mismo. Su coherencia se fundamenta en el uso de dichos referentes, puesto que no es viable comunicar, construir e interpretar un texto sin acudir a una información previa anclada en un referente y al conocimiento del emisor y del lector. Por todo lo anterior,

> el texto es coherente internamente, o sea, cohesivo, y por ello tiene textura (es como un tejido). Por el otro lado, el texto es coherente con el contexto de situación, es consistente en registro. De esta forma, la coherencia textual es producto de la integración de la cohesión y de la consistencia en registro (Gil, 2001, p. 250).

De esta manera, la cohesión, como parte primordial de la competencia discursiva contemplada en el marco común, muestra algunos de los procesos que se efectúan al producir un texto, es decir, parte del sentido del discurso se basa en el establecimiento de referentes. Esta continuidad de conceptos es posible gracias, entre otros elementos, a los mecanismos de referencia anafóricos que manifiestan una relación entre dos elementos: uno (A) que es la referenciada abreviada o la que se le designa expresión o elemento anafórico y el otro (B) a la entidad referenciada que se le designa referente o antecedente.

La idea que planteamos se refleja en el único estudio hallado en España, que trata de forma casi directa la referencia anafórica, denominado *Problemas en el uso de las anáforas en producciones escritas de español como lengua extranjera.* Este texto concluye que las referencias anafóricas centran su importancia en lo descriptivo y didáctico. Así, desde el punto de vista de la gramática descriptiva, estas son fenómenos lingüísticos complejos para los cuales las descripciones existentes no resultan plenamente satisfactorias. Por otro lado, desde una mirada de la aplicación didáctica, estas muestran la necesidad de fortalecer algunos factores para considerar en una gramática pedagógica del ELE.

En este sentido, y como contribución a nuestro estudio está la utilidad de caracterizar los mecanismos de referencia anafórica desde un corpus escrito que muestre las intenciones comunicativas del uso real y contextual del español. Esto con el fin de entender y de identificar el prototipo de conocimiento necesario para tratar el fenómeno de la anáfora en la enseñanza de ELE, además del provecho que ocupan en la construcción de un texto, en la sintaxis de la oración y en la estructura del predicado.

A partir de los estudios citados, es posible constatar el vacío teórico que existe con respecto a los mecanismos de referencia anafórica gramatical y lexical local, lo que da origen al problema de esta investigación.

En relación con lo anterior, cabe señalar que el carácter de esta investigación es descriptivo y exploratorio, por lo tanto, no tiene un alcance suficiente como para generalizar sus hallazgos. El propósito del estudio es caracterizar los mecanismos anafóricos en las producciones escritas de aprendientes de español como lengua extranjera.

La presente investigación, si bien se encuadra en un campo lingüístico, tiene utilidad y aplicabilidad para el ámbito de la formación de ELE. Toda vez que aporta información relevante de las anáforas por los aprendientes de ELE, pese a que los mecanismos de referenciación anafórico son recurrentes en el discurso del aprendiente de ELE son poco tenidos en cuenta en el diseño de planes curriculares y de evaluación.

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar los mecanismos de referencia anafóricos de tipo gramatical y lexical en pruebas de conocimiento (sección producción escrita) aplicadas a estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) en una universidad privada de la ciudad de Medellín.

Objetivos específicos

1. Identificar los mecanismos de referenciación anafóricos de carácter gramatical en pruebas de producción escrita de una universidad privada de la ciudad de Medellín.
2. Identificar los mecanismos de referenciación anafóricos de carácter lexical en pruebas de producción escrita de una universidad privada de la ciudad de Medellín.
3. Caracterizar la utilización de mecanismos de referencia anafórica gramatical y lexical en cuanto a la adecuación en su uso, tipo y cantidad, entre nivel, producidos por aprendientes de español, como lengua extranjera.
4. Contrastar los resultados de los mecanismos de referenciación anafórica gramatical y lexical como estrategias de cohesión textual, utilizados en la producción de textos de los niveles A2, B1 y B2 según instrucción impartida por el centro de formación.

Antecedentes

Alrededor del tema mecanismos de referenciación anafórica en pruebas de producción escrita de aprendientes de español como lengua extranjera, pudimos evidenciar que son escasas las investigaciones que se centran puntualmente en este tema. Sin embargo, el tema de la anáfora se ha ido documentado desde diversas perspectivas lingüísticas, es desde este tipo de investigaciones que centramos nuestra exploración y retomamos puntos de encuentro para nuestro objeto de estudio. Las investigaciones se realizaron entre los años 2000 a 2015, se hicieron a través de buscadores web (tesis y artículos). Durante el proceso de clasificación se tuvieron en cuenta las temáticas que están ligadas al eje central de esta tesis, "mecanismos de referenciación anafórica", así como a las estrategias.

Referencia anafórica

Ámbito internacional

En primer lugar, tenemos la investigación doctoral *Estudio contrastivo del funcionamiento semántico de los encapsuladores nominales en la prensa española y alemana: De la anáfora a la catáfora conceptual, desarrollada* por Abad (2015). El objetivo de esta investigación era indagar los principios sintáctico-semántico-discursivos reguladores del mecanismo cohesivo de la encapsulación nominal, tanto retrospectiva como prospectiva, y explicar el grado de afinidad conceptual y de proximidad espacial entre la expresión diafórica seleccionada y su antecedente o consecuente, en el caso de la catáfora conceptual en los textos periodísticos de dos lenguas europeas pertenecientes a familias distintas: la románica (el español) y la germánica (el alemán), para comprobar la disponibilidad de dichas lenguas a utilizar este recurso. Para ello, el autor empleó las noticias informativas y artículos de opinión sobre política internacional, en alemán y en español, recopilados en dos periódicos de características similares: Süddeutsche Zeitung y El País. La tesis concluye que el discurso escrito en los textos informativos y periodísticos maneja una estructura y características sintáctico-semánticas y discursivas de los diferentes mecanismos de cohesión y coherencia, determinantes, demostrativas, nominales que obtienen diferentes actuaciones teniendo en cuenta la intención de la exposición del tema. Estos recursos para la

construcción del sentido textual están relacionados con su cultura y la forma como cada lengua es escuchada por una determinada población. Como punto de orientación de esta investigación se retoman las diversas funciones que tienen los mecanismos de referenciación anafórica en la cohesión de un texto, y estos recursos en el caso de los aprendientes de ELE, podrían dar cuenta del dominio de una lengua extranjera, de la forma de solucionar problemas, construir cultura o como una capacidad necesaria para la apropiación de las unidades lingüísticas en la producción textual.

Bajo esta misma línea de estudio está la tesis doctoral: *La categorización de entidades del discurso en la escritura profesional. Las etiquetas discursivas como mecanismo de cohesión léxica* realizado por López (2011). Esta investigación se articuló desde tres actividades generales: en primer lugar, López seleccionó un enfoque teórico adecuado para caracterizar el fenómeno anafórico; en segunda instancia, clasificó sistemáticamente y de forma racional los mecanismos de cohesión léxica. Finalmente, y desde nuestra perspectiva, la autora logra definir y caracterizar las etiquetas discursivas como un mecanismo más de cohesión léxica para realizar búsquedas manuales en diferentes corpus textuales. La metodología de dicho proyecto se estructuró desde un análisis manual del corpus, ya que era la forma más segura de analizar todos los datos y, además, porque automáticamente es posible descartar información, sostiene la autora. Esta tesis nos ofrece las siguientes contribuciones a nuestro objeto estudio: 1. El estudio tan amplio que sustenta los diferentes enfoques y disciplinas que han proporcionado estudios sobre la referencia anafóricas, puesto que ello nos permitió dar una orientación clara al desarrollo de nuestra investigación. 2. El conocimiento y tratamiento de la anáfora desde nuestro enfoque textual, dado que la mayoría de estudios se centran en la anáfora pronominal. Adicional a esto, su enfoque contrastivo de los datos nos posibilitó un ejemplo para tener en cuenta en el desarrollo de la metodología

Por otro lado, está la tesis de doctorado *La anáfora y su funcionamiento discursivo: una aproximación contrastiva* desarrollada por Peña (2006). Este estudio centra su foco en la anáfora lexical y su funcionamiento discursivo a partir de un corpus de textos de divulgación científica que por sus características permitieron analizar los procesos lingüísticos que constituyen el hilo conductor de toda unidad discursiva. Dado que estas propiedades privilegian el recurso a procesos concretos que legitiman la cohesión, entre los cuales, la anáfora se erige como un instrumento privilegiado con un doble valor, ya que supone un medio tanto de repetición como de progresión, características imprescindibles en la construcción del sentido y la interpretación del texto. Desde

esta investigación, la interpretación referencial de las marcas anafóricas se presume un proceso cognitivo a través del cual recuperamos una entidad de carácter epistémico, que un emisor y un receptor van construyendo durante el proceso discursivo: el antecedente no está formado, tal y como se ha afirmado tradicionalmente, por unidades lingüísticas concretas presentes físicamente en el contexto. Una contribución de esta investigación a nuestro objeto de estudio está en reflexionar la conceptualización y el modelo de tratamiento de las anáforas lexicales, ya que nuestro análisis está contemplado desde una perspectiva tanto de la anáfora gramatical como lexical. Por consiguiente, la interpretación que se da a la anáfora lexical en esta investigación nos fortalece la conceptualización en nuestro análisis puesto que permite explicar cómo con este tipo de anáforas se retoman aquellos casos en los que el segmento anafórico no retoma simplemente una unidad que ha aparecido previamente en el texto, sino que supone un nuevo punto de vista: una aportación semántica y una redefinición del antecedente bajo un nuevo valor. Lo anterior, llevado a los ejercicios de producción textual de nuestro corpus influye en analizar las expresiones anafóricas no solo por valores lingüísticos fundamentales en el aprendizaje de la lengua meta, sino también entender cómo a través de las referencias lexicales se plasma un saber compartido transmitido básicamente a través de una cultura a otra.

Finalmente, está también la tesis doctoral *Resolución y generación de la anáfora pronominal en español e inglés en un sistema interlingua de traducción automática* desarrollada por Peral (2001) Este trabajo propone presentar una aproximación de un sistema interlingua de traducción automática que lleva a cabo la resolución de la anáfora pronominal originada por los pronombres personales de tercera persona en español e inglés y su posterior generación en el idioma destino. El interés de esta investigación se centra en la lingüística computacional y la manera como esta intenta reproducir la transmisión natural de la información mediante el modelado de la producción del hablante y la interpretación del oyente en un sistema de ordenador. No obstante, en su parte teórica hace un aporte de tipo conceptual valioso y claro a los componentes conceptuales del proceso anafórico que tomamos como estrategia para el marco conceptual y análisis del corpus. Dichos conceptos son *expresión* o *elemento anafórico* y *referente* o *antecedente*. En la investigación se destaca que estos dos últimos son semejantes, pero hay autores que hacen diferenciaciones y designan al referente "=" (igual) que la representación mental de los sujetos u objetos que han sido evocados en el discurso y el antecedente "=" (igual) a la representación lingüística. La investigación especifica también que los términos *referencian* y

correferencia suelen interpretarse como imprecisos, pero los aclara siguiendo los referentes teóricos de Martínez (2001), quien define la *referencia* como la relación simbólica que una expresión tiene con el objeto concreto o abstracto al que constituye. De esta misma expresión procede el concepto de correferencia que se define como una expresión que indica varias veces a un mismo referente a lo largo del discurso. Así mismo, da la clasificación de referencia como endófora o exófora. La endófora puede remitir hacia atrás (anáfora) o hacia adelante (catáfora) en el texto, ambas son cohesivas; no así la exófora, pues no establece relaciones con elementos internos del texto, sino externos a él.

Ámbito nacional

La tesis de maestría *La referencia anafórica como mecanismo de cohesión gramatical para la producción de textos expositivos en estudiantes de grado noveno de la I.E. Francisco de Paula Santander,* publicada por Navarrete (2018). El objetivo de esta investigación es implementar una secuencia didáctica para favorecer la producción de textos expositivos donde utiliza la referencia anafórica como mecanismo de cohesión gramatical en los estudiantes de grado noveno de la I.E. Francisco de Paula Santander de Sogamoso. Dicha investigación se desarrolló con una metodología descriptiva, como técnica de recolección de datos se utilizó la observación participante y un taller diagnóstico para responder de manera no exhaustiva al interrogante general de ¿cómo se trabaja la producción escrita en las aulas?

Como resultado, la autora concluye que para alcanzar la competencia discursiva se requiere tiempo, porque es un proceso que necesita la intervención pedagógica y los materiales adecuados para su desarrollo y finalidad. Además, afirma que una posible solución para esta dificultad sería combinar mecanismos de cohesión gramatical con cohesión léxica. A su vez, resalta la importancia de la planeación y estructura del texto, ya que las actividades de escritura planeadas previamente demostraron mayor uso de mecanismos de referenciación a diferencia de las que se ejecutaban deliberadamente.

Una contribución de este trabajo a nuestra investigación es la de caracterizar en las pruebas de producción textual de los aprendientes de ELE, el uso de la referencia anafórica tanto gramatical como lexical. En la enseñanza de ELE y más desde la perspectiva de la lingüística textual, el texto es la forma como se exterioriza la lengua en uso. En ese sentido, la lengua se presenta a través de

un texto en el cual el individuo desarrolla su propia perspectiva del entorno y lo transmite a través de la construcción del sentido de un texto.

Lingüística textual y ELE

En lo que se refiere al tema de lingüística textual tenemos la ponencia *Aportaciones teóricas de la lingüística textual a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, desarrollada por Lineros (1998), en el II Congreso Nacional Sobre Metodología y didáctica del español como L2 Universidad de Cádiz. Dicha ponencia tuvo como objetivo dar a conocer la utilidad de los enfoques lingüístico-textuales en los métodos de enseñanza de segundas lenguas. Para desarrollar esta premisa la autora se valió de la innovación del enfoque teórico textual por estos días y como este se debe incorporar en la enseñanza del español como lengua extranjera desde el estudio de la actividad comunicativa, categoría primordial de una lingüística orientada a la comunicación, dado que es un proceso complejo en el sistema lingüístico que implica una estructura bilateral: en primer lugar, los conocimientos verbales que el sujeto hablante tiene acerca del sistema de reglas lingüísticas que le permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos. Por otro lado, la capacidad de los individuos para articular y comprender lo articulado en situaciones comunicativas idealmente creadas.

En este sentido, la autora propone el estudio del texto como una estrategia cargada de autonomía comunicativa, signo primario del lenguaje, puesto que, de alguna manera se forma una comunicación se realiza con carácter de texto. Es decir, indagar el lenguaje en el contexto socio comunicativo y el lenguaje en el texto.

Retomamos de esta contribución para nuestra investigación la consideración del texto como estrategia de aprendizaje que permite mostrar el dominio de una segunda lengua que articula lo gramático, pragmático y social de una lengua meta, en este caso, el español en un solo punto: el texto. Además de las consideraciones teóricas que aporta este documento a nuestro trabajo, dado que se circunscribe en la lingüística textual enfocada en la enseñanza de ELE.

Estado del arte

Esta propuesta reconoce la necesidad de hacer un recuento adicional a los antecedentes consignados previamente. Para eso, presentamos algunas consideraciones teóricas más recientes sobre los mecanismos de referenciación anafórica. Esta investigación es consciente también de que este fenómeno sugiere pensar en otras temáticas que tratan directa o indirectamente el tema de la anáfora como mecanismo de referencia gramatical y lexical con diferentes miradas y enfoques pero que centran su análisis en ella. Cabe destacar que los estudios hallados sostienen como referentes principales a Halliday (1976), López Samaniego, A. (2013). Peña Martínez, G. (2006) entre otros. Es preciso señalar que, incluimos cinco estudios recientes sobre la temática.

En primera instancia tenemos a Parodi y Burdiles (2019) y su artículo de investigación, *Los pronombres neutros 'esto', 'eso' y 'aquello' como mecanismos encapsuladores en el discurso de la economía: Coherencia referencial y relacional.* Este artículo tuvo como objetivo identificar las funciones de encapsulación de los tres tipos de pronombres y de proceder a describir las relaciones de coherencia. El proyecto tiene una metodología de lingüística de corpus de corte descriptivo, orientada por géneros del discurso disciplina, centrada en el pronombre neutro 'ello' en la cual se abordó este mecanismo encapsulador desde una perspectiva complementaria de la coherencia referencial. Esto a través de un conjunto de 12 procedimientos. Sus resultados surgen a partir del análisis de un corpus de treinta y ocho textos del género Manual incluidos como parte de ese corpus (8.561.914 palabras). Todos los textos son parte de discursos académico-profesionales de egresados chilenos de economía y filosofía. En este estudio se halló que, de las tres formas previamente identificadas en el corpus, *esto', 'eso' y 'aquello',* un alto número de estos pronombres (8.044 formas) se concentra en torno a una función prioritaria: el rol de encapsuladores. Seguido de la función de marcador discursivo y, por último, opera como sustituto. De los pronombres analizados la mayor ocurrencia se da en el pronombre 'esto' (99%). Comparativamente, los otros dos pronombres tienen una ocurrencia muy escasa, siendo la de 'aquello' la menor. El trabajo de Parodi y Burdiles (2018) coincide con nuestro trabajo en considerar pertinente la implementación de la lingüística de corpus para determinar de manera más efectiva los análisis de los textos. Además, la lingüística del texto para explicar las relaciones y procesos lingüísticos que ocurren dentro de un texto.

En segundo lugar, está el estudio, *Funciones anafóricas y metáfora gramatical en artículos científicos* de González y Bonnet (2019), Universidad Nacional de Río Cuarto e Instituto de formación Docente Continua (Villa Mercedes). Este estudio indagó la influencia de la comunidad discursiva en la construcción de conocimiento. Para ello, aborda los procesos de referenciación léxica. su objetivo fue analizar a través de un estudio comparativo cómo interviene la reificación en la escritura de artículos científicos como un modo de indagar acerca de las formas en que se inscribe y construye el saber en los diversos campos

La reificación consiste "en construir en la gramática procesos, estados, acciones, propiedades y relaciones como entes y sustancias" (González y Bonnet (2019 p.2). Esta se relaciona con procesos de nominalización a través de las cuales las zonas del pensamiento asociadas a eventos, cualidades, relaciones o circunstancias pueden constituirse como objetos discursivos. El estudio tiene una metodología de tipo cualitativo. Sus resultados surgen a partir del análisis de un corpus de 30 artículos científicos. Los textos provienen de las revistas Philosophia, Revista de Biología marina y oceanografía, y Avances en Química. Se tuvieron en cuenta dichos textos porque la nominalización es un proceso muy recurrente en el discurso académico.

Los resultados demuestran que en los textos producidos la anáfora cumple tres funciones

1. Recupera un antecedente ya reificado.
2. Recupera un referente y lo reifica (anáfora nominalizante).
3. Construye un referente discursivo al perfilar una instancia concreta de un proceso complejo.

Los resultados que muestra el análisis del corpus enseñan que la manera de construir conocimiento varía según la disciplina de estudio. Se destaca la presencia de más referentes anafóricos en los artículos correspondientes a la filosofía, ya que estas permiten objetivar las ideas para reificarlas y avanzar en sus conceptos.

El estudio de González y Bonnet (2019), así como la presente investigación, coinciden en la importancia de la comunidad discursiva en la construcción del objeto de conocimiento como objeto discursivo. De igual manera, resaltamos el abordaje teórico que presentó dicho artículo. Este expone los conceptos de texto y mecanismos de cohesión léxica desde las bases de Halliday (1994) y las anáforas léxicas desde López Samaniego, (2013). La diferencia está en que nuestra investigación se centra en caracterizar las anáforas lexicales y gramaticales de aprendientes de

ELE en la construcción del objeto de conocimiento como objeto discursivo de una lengua extranjera

A continuación, referenciamos la investigación de López (2017) *Deixis textual y discursiva en el discurso científico académico oral y escrito*, la cual tuvo como objetivo examinar la incidencia de las distintas modalidades oral y escrita en el empleo y selección de las expresiones demostrativas, especializadas en operaciones de mantenimiento referencial. Utilizó una metodología de análisis contrastivo de expresiones demostrativas en un corpus oral de ponencias en conferencias y un corpus escrito de los correspondientes artículos de Proceedings en lingüística. El análisis se ha enfocado en las ocurrencias de todas las formas (este, ese y aquel, con sus variantes morfológicas), tanto en su uso prenominal como en el pronominal. Además, los usos anafóricos y encapsuladores del pronombre ello. La autora encontró que las operaciones de mantenimiento referencial realizadas mediante pronombres demostrativos en el corpus analizado tienden a ser léxicas y, en consecuencia, más específica, aunque esta tendencia resulta mucho más clara en las referencias anafóricas que en las encapsuladoras, que presentan una proporción más alta de recursos pronominales, especialmente en el discurso oral. Por último, la autora considera que en la anáfora léxica se observa una cierta inclinación hacia el uso de la anáfora, fiel en el caso del corpus oral, frente a una mayor tendencia a la infiel en la escrita

Tanto el proyecto de López, como el nuestro, buscan caracterizar y contrastar los resultados de las diferentes subcategorías de la anáfora. La diferencia radica en que la investigación de López contrasta las producciones orales y escritas, mientras que en el nuestro solo lo escrito. De igual manera, se contempló la deixis discursiva. Por último, las dos investigaciones utilizan un método basado en análisis lingüísticos de casos.

Por otra parte, está Paz (2015) con la tesis de maestría: *Mecanismos de cohesión en textos narrativos y argumentativos producidos por estudiantes de 7° básico*; Santiago de Chile, la cual tuvo como objetivo analizar y describir los mecanismos de cohesión que utilizan los estudiantes de grado séptimo en tres establecimientos de educación. La metodología que utilizó fue de carácter cualitativo con una población de 120 estudiantes. En el desarrollo de la investigación se encontró que la práctica de la escritura en los estudiantes se realizaba bajo esquemas conceptuales y no proponían el empleo de los diferentes conectores en la cohesión como: disyuntivos, adversativos, consecutivos, causales, temporales y copulativos. Los resultados muestran que el uso de correferencia y/o anáfora a través del mecanismo de pronominalización, se observó que en los

textos argumentativos donde se emplean con mayor frecuencia los pronombres y sinónimos y repetición. La investigación concluye que una de las mayores dificultades en el acabado de la escritura se ubica en la competencia textual o discursiva, la cual que implica saber construir un texto con fines comunicativos y el uso frecuente de conectores que no son adecuados para el progreso del escrito. Es necesario establecer contenidos en temas específicos como es la construcción de textos para dar a conocer el manejo correcto de la cohesión textual, empleando formas pronominales, conectores, léxico, puntuación, etc.

Existen muchas coincidencias entre el trabajo de Paz (2015) y el nuestro. Primero, en ambos casos se analiza la producción de textos. Segundo, ambos estudios comparten un marco teórico similar en el tipo de lingüística que circunscribe el texto. La diferencia está en que nuestro corpus no tenía instrucción para la redacción de textos realizado por los investigadores sino por el centro de formación que facilitó las pruebas, por lo tanto, nuestros resultados son más uniformes. Asimismo, nuestro instrumento de análisis fue creado por nosotros; es decir, no adaptamos uno ya existente. De esta manera, nuestro marco teórico sustenta tanto los resultados como la metodología utilizada. Otra diferencia es que nosotros no analizamos todas las estructuras que puede tener un texto, sino, nos centramos en los mecanismos de referencia anafóricos gramaticales y lexicales.

De otro lado, López y Taranilla (2014) indagaron y definieron los conceptos y prácticas del texto y sus diferentes mecanismos de cohesión. Entre los mecanismos que identifican se encuentran:

1. Conectores: que señalan la relación que mantienen entre sí dos partes de una oración (pero, y), o bien, dos o más oraciones (por ejemplo, asimismo).
2. Los principales tipos de mecanismos de mantenimiento referencial son los siguientes:
   a. Elisiones (del sujeto, de un complemento, de una frase, etc.): Ø.
   b. Pronombres (personales, demostrativos, relativos, indefinidos etc.).
   c. Sintagmas nominales definidos,

En este capítulo, mediante diversos ejemplos, se presenta el concepto de texto y sus errores más comunes y la correcta utilización de los mecanismos A su vez, presenta y resalta la importancia de los mecanismos de cohesión de textual como marcas lingüísticas que muestran al lector el patrón de una lectura. Los cuales permiten reconstruirlo una y otra vez.

El trabajo de López y Taranilla (2014) coincide con la presente investigación en considerar pertinente el uso de los conceptos de la lingüística del textual para determinar de manera más

efectiva el análisis de los textos de nuestro corpus, pues la gramática tradicional no es suficiente para explicar todas las relaciones y procesos lingüísticos que ocurren dentro de un discurso de aprendientes de ELE.

Finalmente, está Vargas (2014) con el artículo de investigación *Adquisición de los recursos gramaticales De referencia por estudiantes de español como segunda lengua en el nivel avanzado*, Costa Rica. Esta tuvo como objetivo determinar si existe un patrón de adquisición de los recursos gramaticales de referencia en español. La metodología consistió en analizar en un corpus de 60 muestras escritas en español como segunda lengua por veinte hablantes nativos del inglés de cada nivel: principiante, intermedio y avanzados. Los resultados muestran que no hay adquisición de los mecanismos de referencia al término de un año de estudio intensivo de español. Por lo tanto, es necesario incorporar este tema como un contenido en los programas de gramática de los institutos de español como segunda lengua. Concluye que los contextos de uso que exigen la aparición de ciertas formas referenciales por encima de otras pueden darle al aprendiz mayor seguridad para usarlos. Por otra parte, los pronombres personales de objeto indirecto deben aparecer con verbos de afección que exigen, además, la presencia de la preposición a para la duplicación del complemento indirecto. La investigación de Vargas tiene cierta relación con nuestra investigación, pues en ambos casos se analiza el uso del mecanismo de cohesión. La principal diferencia es que el corpus que estudia Vargas Víquez está diseñado para el alcance de los objetivos, mientras que el nuestro es un corpus libre, sin intención de estudio.

Marco de referenciación

Para lograr una comprensión de los datos involucrados en este estudio, fue necesario hacer un compendio de teoría que permitiera acercarse a los textos de manera analítica. Teniendo esto en cuenta, a continuación, presentamos los referentes teóricos que constituyen los pilares fundamentales de esta investigación: adquisición de lenguas, Marco Común Europeo, anáfora y lingüística textual.

Adquisición de lenguas

En este apartado presentamos algunas de las perspectivas sobre la adquisición de lenguas, pues en la actualidad existen muchas concepciones y teorías sobre la forma como se llevan a cabo dichos procesos. Por consiguiente, son innumerables los estudios que muestran la representación multidisciplinar a lo largo de la historia; algunas épocas y periodos testifican la forma de adquirir una lengua después de la materna, en esta breve conceptualización se hace un rastreo de la forma cómo se adquirían. La idea de reseñar los diferentes métodos de adquisición de segundas lenguas en esta investigación es mirar como la producción textual ha sido partícipe de dichos enfoques como práctica comunicativa que posibilita la representación de la lengua meta en uso.

Antigüedad clásica en Grecia y Roma o enfoque histórico cultural: de este periodo, denominado también "babilónico" se conocen los primeros testimonios de adquisición de lenguas con la lengua Sumeria; la cual era acogida y adquirida por los conquistadores, a quienes, además, se les da el crédito de ser los primeros en la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras. Allí, el dominio de una lengua extranjera era sinónimo de prestigio y supremacía. Dentro de sus métodos de enseñanza aprendizaje se destacó el registro de lo oral (antes de las primeras escrituras) y la memoria. Al respecto, encontramos:

> De los datos registrados en ellas se concluye un aprendizaje memorístico a través de la copia repetida de palabras, frasesy tablas métricas dentro de lo que podríamos considerar como el nivel básico de enseñanza. La enseñanza de la escritura se contemplaba con una

> enseñanza oral, consistente en un comentario dialogado y dirigido por los maestros de los textos que este previamente leía a sus alumnos en el aula (Martín y Nevado, 2009, p. 7).

Así pues, en este periodo sólo los métodos: oral y memoria aportaban al proceso de aprendizaje de una lengua como estrategias para crear experiencias reales que fortalecieran el uso más semejante de la lengua extranjera con su lengua materna. Esto, de alguna manera, es una característica en la enseñanza de segundas lenguas, el cual puede ser equiparado en su aprendizaje con su L1.

Enfoque tradicional o tradición gramatical y el método gramática-traducción: dicha estrategia se instala en la lingüística del siglo XIX, se fundamenta como un proceso deductivo en donde la memoria de los contenidos juega un papel demostrativo en los resultados del aprendiente. Al respecto, Cabrera (2014) afirma que "la enseñanza de una segunda lengua se fundamenta en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones, para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos" (p. 15). En este método, los textos escogidos se utilizaban para ejemplificar y comparar diferentes reglas donde se destacaban las gramáticas de L1 y L2, por lo que no se representaba la lengua en uso.

Así, el método aislaba al aprendiente del contacto real de la lengua, pues su experiencia se limita al frecuente uso de la lengua materna alejándose de la lengua meta enfocada desde lo gramatical. En efecto, Enríquez (2003) comenta que la competencia de la lengua extranjera se media por el grado de precisión léxica y gramatical obtenido únicamente por las actividades de traducción. Otero (2004) afirma que en el método gramática-traducción, la gramática es todo: memorizar reglas, traducir oraciones descontextualizadas o determinar la progresión del nivel; son acciones centradas por el foco en la forma y se prioriza por encima de otras habilidades. (p. 5). Desde una mirada más moderna, se podría cuestionar ¿cuál fue el alcance y efectividad de llevar a un aprendiente a dominar una lengua meta con una estrategia tan apartada del contacto real de la experiencia? No obstante, la enseñanza del idioma de un extranjero en Europa desde aproximadamente 1840 hasta 1940 estuvo sujeta por la enseñanza de la traducción gramatical. Al respecto, Martín (2010) señala que "este método presenta muchas deficiencias, ya que desatiende las destrezas orales, no favorece la interacción, se presentan muestras de lengua descontextualizadas, es poco motivador" (p. 9).

Concretamente, esta experiencia de aprendizaje tenía como único fin enseñar la gramática de forma determinada, es decir, contextualizar la experiencia de aprender a través de ejercicios gramaticales que dejaban por fuera otras posibilidades de interacción con la lengua.

En particular, la oración como dispositivo fundamental de la enseñanza de una lengua extranjera y de la tarea lingüística. Sintetizando, lo discursivo o textual no tuvo presencia en este método, el acercamiento a esta se daba en leer escritos en la lengua extranjera para ser traducidos directamente y luego ser discutidos en clase.

Aprendizaje natural o método directo: Dentro de este enfoque se encuadran aquellos métodos que se basan en los principios naturales del aprendizaje de los niños. Nace al final del siglo XIX con Govin, Sauveur y Maximilian Berlitz, quienes intentan desarrollar el principio de la interacción oral. Dicho método se fundamenta en el intenso intercambio oral de la lengua extranjera, ausencia de análisis gramatical y su análisis surge de carácter inductivo. En contraste con el método gramática-traducción y tal como lo reseña Otero (2004), este método posibilita la dinámica y promueve la interacción oral de la lengua, requiere de pocos estudiantes de modo que se logren las actividades propuestas de acercar la lengua meta al contexto más real posible y lograr que la competencia oral se desarrolle con naturalidad dentro del proceso de adquisición de lenguas.

Por su parte, Martín (2010) sostiene que la enseñanza de la gramática se llevó a un plano secundario y dio más valor al vocabulario, las situaciones, los diálogos y la interacción oral. A este método se concede el gran aporte de los principios naturales de las clases de idiomas, estrategia de preguntas y respuestas, pues en este se empleaba la interacción oral como forma de aprendizaje de la lengua extranjera, por tanto, su denominación como método natural. Es claro precisar que este método solo tenía éxito en pequeños grupos de trabajo. Por ello, solo fue posible implementarlo en las instituciones privadas, con lo cual se restringió la enseñanza de una lengua extranjera a otros sectores. A pesar de que en este método se reconoció la interacción con la lengua en uso no se equilibró dicha experiencia con lo gramatical, desatendiendo la posibilidad de aprendizaje que surge del proceso entre experiencia y teoría. En definitiva, en este método la relación entre texto y aprendizaje no se hace muy evidente, dado que no se establecen relaciones claras entre la lengua meta y contexto. Pues la interacción con la lengua en uso se hacía con muestras descontextualizadas que no permitían construir un texto.

Teorías de adquisición

Las diferentes teorías de adquisición de lenguas recogen una mirada lingüística o cognitiva, sociolingüística pragmática y psicolingüística, la cual postula tanto su teoría como la práctica. A continuación, se hará un breve compendio de las más destacadas. Entre ellas la Teoría de Krashen conductismo, DAL dispositivo de adquisición de lenguas, entre otras.

El modelo del monitor o input de Krashen.

Dicho fundamento parte desde la diferenciación de los conceptos de *aprendizaje* y *adquisición.* Determina como en el proceso de adquisición de una lengua los aprendientes no necesitan hablar o escribir para su aprendizaje. Así, "la lengua que los aprendientes producen al hablar o escribir es la derivación del aprendizaje y no la causa del mismo" (Johnson, 2008, p. 146). Este modelo es considerado una "amalgama" puesto que intervienen en él diversos estados: cognitivos y emocionales que interactúan y direccionan el aprendizaje de una lengua. Teniendo en cuenta que el aprendizaje se da instintivamente cuando los aprendientes interactúan con las habilidades básicas (escuchar, leer, escribir, comprender) de la lengua meta. Este modelo se sustenta en cinco hipótesis, las cuales presentamos a modo de resumen en la tabla 1:

Tabla 1

Modelo del monitor o input de Krashen

Hipótesis	Definición
1. Adquisición-aprendizaje	La adquisición y el aprendizaje son procesos, puesto que se diferencian las dos maneras en las que se puede desarrollar la competencia en el idioma: subconsciente, que se da en el proceso de adquisición y consciente, que se da en el aprendizaje.
2. Input comprensible	El objetivo del aprendizaje se ubica en un segundo plano: monitorear lo que decimos y escribimos en LE. Considera que el aprendiente sólo conseguirá una competencia lingüística cuando pase la etapa de silencio, diferente para cada persona, en el que se están asimilando las estructuras del idioma. Esta hipótesis del Input comprensible propone que, una vez que hay una cantidad de comprensión, la información nueva aprendida se asimilará rápidamente, según la fórmula de la interlengua + 1, nivel (I+1)
3. Monitor	La adquisición es más transcendental que el aprendizaje. Define el monitor como un dispositivo o sistema que emplea el aprendiente para regular su producción lingüística. El aprendizaje ayuda a construir lo que se ha podido interiorizar previamente mediante el proceso de adquisición.

4. Filtro afectivo o emocional	Los aprendientes de LE precisan "afecto" para poder llevar a su fin el proceso de adquisición de LE. Por lo consiguiente, establece el estado emocional del aprendiente como base primordial, a su vez lo considera como un filtro que posibilita el *input* recibido.
5. Orden natural	Existe un orden natural de adquisición de los morfemas que se aplica a los morfemas de LE. En la lengua materna hay estructuras gramaticales o morfemas que se adquieren antes que otros y hay un orden natural similar en la SLA.

Fuente: Krashen (1990)

De esta teoría retomamos que las diferentes hipótesis refieren que el aprendiente de LE no es consciente de que adquiere una LE. No obstante, la usa para comunicarse y dar lugar al innatismo, característica insignia de este método. Asimismo, sostienen que el aprendizaje se da paralelamente, adquisición y aprendizaje, y aunque este método los considera independientes, en su desarrollo hay un equilibrio.

La teoría de aculturación de Schumann.

La teoría de aculturación fue diseñada por John Schumann y plantea como núcleo central las consideraciones sociales en la adquisición de una lengua extranjera. Dentro de su teoría expone dos conceptos: (a) *fosilización*, palabra empleada para referir el estancamiento del proceso de un aprendiente en una lengua extranjera y, por consiguiente, el mismo proceso que le sirve para satisfacer sus necesidades básicas sin ahondar más allá de lo básico; y (b) *aculturación*, como "pasar a formar parte de una cultura" (Shumann, 1986). Dicha teoría, a través de estos dos conceptos, sustenta el éxito o el fracaso en la adquisición de una lengua extranjera. Para ello, plantea dos componentes claves dentro del proceso de aculturación. En la tabla 2 se presentan cada una de las etapas de cada componente:

Tabla 2

Modelo de aculturación de Schumann

Componentes	
Distancia social	**Distancia psicológica**
Hace mención a los vínculos de tipo cultural que establece el aprendiente con los hablantes de la lengua extranjera, entre los que se destacan:	Menciona las variables afectivas singulares de adquisición de la lengua, tales como:
Dominio social y económico: (Las relaciones culturales económicas de dominio social determinan el grado de firmeza para dentro del proceso de aprendizaje de LE.	Choque lingüístico: hace referencia a la inhibición que tiene el aprendiente a la hora de adquirir una LE. En ese sentido, expone la forma natural de los niños al aprender y divertirse en el proceso y no temen a equivocarse, mientras que el aprendiente adulto, si teme a equivocarse y ser juzgado siendo esto un choque en el camino de adquisición de una LE.
Grado de reclusión: estrategia de unificación entre aprendientes de LE y habitantes locales.	Choque cultural: hace referencia a los bloqueos que puede tener el aprendiente y darse en el proceso por no comprender o compartir patrones de encuentro entre su cultura y la cultura que espera alcanzar en el proceso de adquisición.
Congruencia cultural: Puntos de encuentro entre las sociedades de la lengua nativa y la lengua extranjera.	Motivación: hace referencia a la variable más importante dentro de este grupo. Puesto que es vital el interés que tiene el aprendiente para el alcance de sus objetivos en la adquisición de LE. Afirma Shumann (1986, citando a Gardner y Lambert, 1972) que, "motivation, is the first affective factor involves the learners, reason for attemping to acquire the second languages" (p. 383). En ese sentido, la motivación además de ser el factor más relevante a la hora de aprender una LE, es un apremiante en el desarrollo del actuar y del hacer del aprendiente en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.
Periodo de residencia: El tiempo que destina el aprendiente a vivir en el país del proceso de adquisición de Le.	Permeabilidad del ego: hace referencia a la capacidad que tiene el aprendiente para desistir transitoriamente a diversos aspectos de su cultura de origen. De esta manera puede permearse de lo nuevo sin mantener la impermeabilidad que muchas veces se opone en los aprendientes para la adquisición de LE.

Fuente: (Shumann, 1986)

De acuerdo con lo anterior, es posible entender que este modelo comparte características con el modelo de adquisición de segundas lenguas, ya que combina lo cognitivo con lo social. En ese sentido, lo cognitivo se nutre con la suma a este modelo de otros autores, ya que este modelo se alejaba de ello. Por otro lado, este modelo da la entrada a otras competencias: sociolingüística y pragmática que el aprendiente debe desarrollar cuando adquiere una segunda lengua, que si bien estaban presentes en otros modelos, en dicho modelo son más significativas y en su sustentación

teórica tienen mayor relevancia en exposición. Al respecto, Soto y El-Madkouri (2006) sostienen que

> El modelo de Schumann puede también beneficiar los campos de la sociolingüística y de la pragmática, al participar en la discusión acerca de los códigos simplificados, de las causas que provocan su estancación, y de la importancia de reflexionar acerca del cómo promover su evolución de manera a que sus usuarios puedan efectuar actos pragmáticos variados y complejos en una diversidad de géneros discursivos y de registros; para que puedan desarrollar un instrumento de comunicación y de acción que les permita lograr el reconocimiento, la inserción y la movilidad en el tejido social de determinada comunidad o país extranjero (p. 22).

De acuerdo con lo anterior y a la teoría en general, la finalidad de este modelo era fortalecer la aculturación con el propósito de argumentar el proceso de aculturamiento como uno de los pilares de este modelo. Por consiguiente, sostiene que este determina el éxito o el fracaso del aprendiente en su desempeño lingüístico. A su vez, sustenta que cuando dos grupos culturales se relacionan y se modifican recíprocamente, la correspondencia entre estos implica dominación de uno sobre el otro. Así, se da el proceso de adquisición adecuadamente y de allí se deriva a la entrada del componente sociolingüístico y pragmático. No obstante, este enfoque dejó de lado lo cognitivo.

Behaviorismo o conductismo.

Dominante en los años treinta y cuarenta del siglo XX, se desarrolla el behaviorismo o conductismo. Los modelos conductistas más importantes son: el condicionamiento clásico de Pavlov, el condicionamiento operante de Skinner y el condicionamiento vicario de Bandura. Su finalidad es condicionar la respuesta del alumno en el proceso de aprendizaje, puesto que consideran que todo aprendizaje tiene lugar mediante un proceso de formación de hábitos de conducta a partir del mecanismo de estímulo-respuesta-refuerzo. “En el conductismo la mente no desempeña ningún papel y se considera que el aprendizaje es una formación de hábitos” (Johnson, 2008, p. 123). Así, se comprende que, en el aprendizaje de una lengua, el estímulo es la lengua a

la que el aprendiz está expuesto, la respuesta es la producción del aprendiz y el refuerzo puede presentarse en forma de elogio o de corrección por parte del interlocutor (adulto, hablante nativo o profesor), o de éxito o fracaso en la comunicación.

> La teoría conductista adoptada en la enseñanza de lenguas ha resultado en repeticiones mecánicas de ciertos patrones lingüísticos, y un uso excesivo y extensivo de la imitación hasta el nivel de obviar la creatividad y la espontaneidad. Para tal fin se han diseñado los laboratorios de lenguas y la enseñanza programada, a pesar de que los resultados no han sido satisfactorios (Navarro Colorado, 2007, p. 5).

Teniendo en cuenta lo anterior, y relacionándolo con el tema que nos compete, es posible decir que el auge que tuvo el conductismo dio resultados positivos en la enseñanza de idiomas por el surgimiento del método Audio-lingual y, a su vez, el desconocimiento de otros recursos y estrategias que involucraran el aprendizaje en ese momento. Dicho método, se fundamenta en la enseñanza de la gramática de forma inductiva, es decir, el aprendiente debe formarse en una lengua meta mediante la repetición continua de una estructura o esquema hasta que los aprende. No obstante, el conductismo, y a pesar de su impacto con el conjunto de hábitos en la formación de una segunda lengua dejo de lado los ritmos de aprender de cada aprendiente, dado que solo se ceñían a la práctica repetitiva de estructuras que suponían la adquisición de la misma, de acuerdo con esto no se logró articular a los nuevos métodos, que ya existían y permitían al aprendiente ir más allá de lo que se puede adquirir en el proceso natural de una lengua extranjera con una lengua natural, pues responde a estímulos y tiempos determinados sin la capacidad para dar cuenta del objetivo establecido.

Revolución cognitiva.

Los enfoques que presentamos a continuación: *innatismo*, *constructivismo*, *generativismo* y otros modelos, surgen como respuesta a las carencias de los métodos anteriores, que se oponen al enfoque conductista del aprendizaje, elaboraron nuevas teorías, ideas y métodos que intentaron seguir fortaleciendo el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Gramática generativa.

Esta teoría sostiene que todo conocimiento es derivado de nuestra experiencia perceptiva, pretendía dar cuenta de los procesos cognitivos que tienen lugar en la adquisición de una segunda lengua. Presenta una teoría basada en los principios de la gramática generativa. La metodología consistía en desarrollar una teoría de adquisición de una segunda lengua que abarcara ambos modelos, el contrastivo y el constructivo. Al respecto Eliason (1994) considera que:

> De Noam Chomsky proviene la idea de que existe una gramática universal, aplicable a todas las lenguas; gramática que es innata en cada ser humano. Estos conceptos gramaticales son inconscientes y se les denomina estructuras profundas. Su funcionamiento les permite a los individuos de toda cultura o lenguaje aprender los idiomas. A esta capacidad de la mente se le denomina «Mecanismo para el Aprendizaje de una Lengua» (p. 8).

De ahí que la teoría generativista de Chomsky se convirtiera en una de las propuestas más prometedoras, dado que presenta un modelo susceptible de explicar al mismo tiempo los fenómenos lingüísticos y los mecanismos de adquisición. A propósito, la gramática generativa es un enfoque naturalista e internista sobre el lenguaje humano según el cual este fenómeno es un órgano mental de carácter biológico, por decirlo de otra manera, un sistema cognitivo, lengua o mecanismo finito de la mente–cerebro de individuos concretos que genera un número infinito de expresiones lingüísticas. Dichos compendios estuvieron centrados en el formalismo, la inmanencia y la sistemática disciplinar, si bien originaron resultados de golpe en la lingüística, no evolucionaron con el pasar del tiempo.

Enfoque cognitivo.

La psicología cognitiva sostiene que la acción cognitiva de los eventos, acciones, personas y, en general, del individuo es esencial para el aprendizaje de lenguas. Así, “desde un enfoque cognitivo, se considera que el estudiante participa activamente en el proceso de aprendizaje utilizando varias estrategias mentales con el fin de organizar el sistema lingüístico que quiere aprender” (Williams y Burden, 2008: 23, citado en Spychala, 2014, p. 924). Esta última autora

refiere que el lenguaje está íntimamente relacionado con otros campos de la cognición humana: psicológicos, culturales, sociales, etc. y no puede entenderse adecuadamente sin apelar a criterios de interdisciplinariedad. La competencia lingüística no es autónoma, ni puede separarse de las demás capacidades cognitivas y habilidades sociales del individuo (Martín, 2001).

En ese orden de idea, el enfoque cognitivo presume que las metas de la enseñanza de una lengua extranjera a desarrollar van ligadas a elementos como: la concentración, la memoria, la evaluación o autoevaluación, el entendimiento y la solución de los problemas.

> El enfoque cognitivo constituye más bien un nuevo modo de entender qué es una lengua, como se aprende y qué papel debe en ella tener la gramática, que no generó, sin embargo, ningún método particular, aunque sí tuvo implicaciones en la evolución de las corrientes metodológicas (Pastor, 1994, p. 146).

De acuerdo con Pastor (1994), el enfoque cognitivo dio una nueva dirección a las teorías que solo se limitan a la teorización. Por el contrario, dio más contenido a poner el proceso de adquisición de una LE en lo real y experiencial, alejándose un poco de lo mismo (teoría). Por dichas razones, el enfoque cognitivo fortalece y adecua nuevas representaciones, signos, compilaciones intelectuales que no son aptos a través del desarrollo cognitivo derivado por su intercambio social, se apropian a otros más adecuados. Es decir, el aprendiente de una lengua extranjera debe adoptar sus propios conocimientos en el encuentro de aprendizajes.

Constructivismo.

No es una teoría propiamente sobre aprendizaje, pero intercedió en muchos de los modelos cognitivos que le anteceden a este enfoque. Para Piaget (1975) el individuo es el hecho primero y sus procesos privados la unidad de análisis de esta disciplina. Lo social, lo contextual y lo cultural son fenómenos secundarios. Desde este enfoque la cognición hace referencia a los procesos internos de la mente que conducen al conocimiento: memoria, simbología, categorización, entre otros. Piaget entendía la cognición humana como una red de estructuras mentales las cuales eran creadas activamente por un individuo en un constante esfuerzo por darle sentido a las experiencias. Desde esta representación individualista, el aprendiente adquiere unas experiencias (asimilación)

y las utiliza de un determinado modo (acomodación) para dar lugar al equilibrio dentro de los sistemas cognitivos. En efecto, en este enfoque "la inteligencia es concebida, al mismo tiempo, como funcionamiento adaptativo y como estado de equilibrio (estructura), en los cuales los esquemas de acción se constituyen en los elementos claves" (Dongo, 2014, p. 5).

Por esta razón, sostiene que el aprendizaje es inherente a la vida. Por consiguiente, en la adquisición de lenguas las experiencias y conocimientos previos de los aprendientes son claves para lograr mejores aprendizajes. Un dato que apoya lo señalado es que el desarrollo del individuo "consiste en la construcción de una serie ordenada de estructuras intelectuales que regulan los intercambios funcionales o comportamentales de la persona con su medio" (Coll y Martí, 2013, p. 133). Desde este punto de vista, Piaget defiende que el aprendizaje de cada persona se construye a partir de su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales y desarrolla cierto carácter universal. Piaget, además, edifica toda su teoría mediante los procesos lógico-matemáticos y atribuye poco espacio al proceso del lenguaje. Esto se debe a la idea de que el lenguaje es necesario para el desarrollo de las operaciones lógico-matemáticas sin ser un requisito para su formación. Finalmente, su enfoque parte del individuo hacia la sociedad.

El procesamiento de la información.

Van Pattens (1996) considera que aprender consiste en recoger, almacenar, modificar e interpretar la información nueva que uno recibe. Para Fernández (2000), Van Pattens defiende un punto de vista desde la instrucción gramatical y lo destaca de la siguiente manera:

> La instrucción de procedimientos es un tipo de instrucción gramatical cuyo propósito es el de modificar las formas en que los aprendientes atienden a los datos del input. Está basada en el input, y no en el output, y está en consonancia tanto con la teoría general de adquisición de segundas lenguas como con la enseñanza comunicativa de lenguas (p. 1).

Por todo lo anterior, se enfoca a partir de dos tipos de conocimiento que enfrenta el aprendiente de una segunda lengua: *declarativo* y *procedimental.*

Las teorías cognitivas manifiestan que el aprendizaje es un proceso complicado en el que el aprendiente está limitado al total de input que puede procesar y en el que intervienen los procesos cognitivos de inferencia, estructuración y reestructuración. A partir de la inferencia el aprendiente manifiesta hipótesis de acuerdo con el conocimiento contextual, previo e implícito que le admitan organizar una representación mental del lenguaje para almacenar en la memoria (Alcón, 2002).

Para este autor, otro concepto destacado es la *reestructuración*, proceso que se da cuando el aprendiente puede darle una nueva interpretación a la información previamente adquirida, es decir, puede reelaborar su propio aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, queda claro cómo se evidencia de manera notoria los dos tipos de conocimientos declarativo y procedimental en la adquisición de una segunda lengua como el español. El conocimiento declarativo es la información que el aprendiente recibe por parte de la interacción de los procesos de enseñanza incluidos en los manuales de gramática y las diferentes estrategias para alcanzar los objetivos propuestos, de este participan varios sujetos. Por el contrario, al conocimiento procedimental, que es netamente del aprendiente, pues es la forma como este exterioriza lo aprendido y lo transforma de una manera gradual e inconsciente en sus actos de reflexión y juicio sobre las acciones. Adicional a ello, lo pone al servicio y beneficio de la lengua meta, es por ello por lo que se concibe como un proceso complejo, pues el aprendiente debe reelaborar lo aprendido. En el conocimiento procedimental es válido incluir la reestructuración que el mismo autor plantea en su teoría, pues, de alguna manera es la forma en cómo se reelabora un aprendizaje y se experimenta de acuerdo con la lengua meta, después de comprenderlo debe ser interpretado ante las diferentes experiencias. Es decir, comprender la lengua puede limitarse al reconocimiento de lo lingüístico y es una actividad en la que intervienen en menor grado las inferencias, mientras que interpretar una lengua es una actividad que activa los conocimientos, las experiencias y las referencias personales. Por tanto, se podría concluir que el conocimiento procedimental no siempre necesita del conocimiento declarativo previo.

Compara desde una representación cognitiva el rol que desempeña el *input* en la adquisición de lenguas extranjeras. Entre las bases de este enfoque están: “la hipótesis del input que plantea que los seres humanos adquieren la lengua únicamente de una manera: al entender los mensajes, o al recibir input comprensible” (Krashen, 1985; citado en Fernández, 1999, p. 245), así también, “todos los casos de adquisición fructífera de una primera o de una segunda lengua se caracterizan por la disponibilidad de input comprensible” (Fernández, 2000, p.245).

De esta manera, el autor pone de manifiesto lo que para Krashen es solo comprensión de mensajes, Van Pattens lo interpreta en cómo se da el proceso de comprensión de ese *input*, pues no todo lo que los aprendientes de la lengua leen y escriben puede ser literal, esto tiene en cuenta la capacidad limitada del mismo. Por otra parte, el aprendiente afronta la experiencia, según el autor, siguiendo el ejemplo de "muestras de lengua" que no complejizan el discurso que están planteadas para un escenario especial que expresan algún tipo de significado. Van Pattens cuestiona lo que va más allá del simple conocimiento de elementos gramaticales como son los procesos implicados en la organización, acomodación y reestructuración de la lengua meta.

Enfoque sociocultural interaccionista.

Vygotsky (1962) considera que cualquier adquisición de aprendizaje es el resultado de la interacción con otras personas y su ambiente social. Así, la constitución biológica y genética que tenemos va a jugar un papel mínimo en el desarrollo cognitivo del individuo. Esta es solo el esqueleto que conforma las bases sobre las cuales el lenguaje y el pensamiento se van a desarrollar y moldear mientras que no es posible la evolución de una especie sin una influencia cultural; es por esto por lo que existen creencias, hábitos, lenguas, artes y costumbres diferentes dependiendo del lugar donde nacimos; por esta razón, se denomina "teoría histórica cultural". Desde planteamientos de la teoría sociocultural, Ántón (2010) afirma que

> el aprendizaje es un proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, es decir, aprendemos al observar y participar con otros individuos y por mediación de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta (p. 39).

Por tanto, considera al ser humano como un ser social y da a la interacción social un papel relevante en el aprendizaje. Todos los aprendizajes de la primera y segunda lengua son producto de la relación social. Para dicho autor la base de todo aprendizaje es un éxito alcanzado cooperativamente y la base de ese éxito reside en la lengua y la comunicación.

De acuerdo con Vygotsky, el pensamiento es truncado, abreviado y con frecuencia separado de la experiencia concreta; su significado está incrustado en un contexto más amplio de pensamientos quizá no formulados; está basado en palabras que fluyen conjuntamente con lo que atañe a la adquisición de lenguas que dicha teoría presenta. El concepto de *zona de desarrollo*

próximo se refiere a la grieta que hay entre las habilidades y conocimientos que están implícitos o se han adquirido inconscientemente y lo que puede asimilar mediante la instrucción, orientación y análisis conscientemente. El paso del primero al segundo se realiza mediante la interacción y contraste de actividades que van del uso a la representación y al revés lo que puede generar un dominio más competente, en palabras de su autor este concepto

> No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1979, p. 133).

Según Vigotsky, la contribución entre el hablante experto (persona que orienta) y el aprendiente en esta zona establece unos contextos que propicien el conocimiento y la creación de mensajes por parte del aprendiente, para que desarrolle y consolide sus habilidades lingüísticas.

Según lo anterior, lo que el aprendiente de lengua extranjera puede hacer en cooperación, en experiencias futuras puede hacerlo solo. Según esta perspectiva, dicho proceso se denomina *andamiaje*. En otras palabras, el proceso de andamiaje es la estrategia pedagógica cooperativa que se pone en funcionamiento para la adquisición de una lengua meta para un aprendiente, es decir cómo se articulan, organizan y estructuran cognitivamente los procesos en conjunto.

Enfoque comunicativo.

Dicho enfoque surgió en la década de los setenta por Richards y Rodgers (1986) y buscó una integración lingüística. Desde esta perspectiva el objetivo de la "lengua es la comunicación, y la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de nociones y de las funciones" (Martín, 2010, p. 14). Por consiguiente, tenía como fundamento revolucionar la enseñanza parcial que se le había dado a las lenguas extranjeras, incluyendo una serie de principios y estrategias para preparar a futuros aprendientes de LE para la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo, en otras palabras, la globalización.

Para Otero (2004), el enfoque comunicativo requiere para su enseñanza la lengua en uso, es decir, contextualizada a la progresión del curso y orientada a las necesidades de los aprendientes.

Su contexto de enseñanza debe ser real para que se origine una comunicación real en circunstancias reales. La metodología de este enfoque está basada en tareas comunicativas que tienen como finalidad que el aprendiente logre la competencia comunicativa en la lengua meta. El enfoque comunicativo se sustenta bajo tres principios:

Figura 1

Modelo del enfoque comunicativo

El principio de la cooperación	El principio de las tareas	El principio del significado
Se sustenta bajo la idea de que las acciones que requieren comunicación real fortalecen más el proceso de aprendizaje	Presume que aquellas actividades demostrativas que requieren el uso de la segunda lengua también apoyan el proceso de aprendizaje	Lengua significativa, aquella que se trasmite al participante para establecer contacto con fines prácticos no solo lingüísticos, también fortalecen el proceso.

Richards y Rodgers (1986)

Por lo mencionado anteriormente, y como se puede apreciar en la tabla, en este enfoque todo es comunicación, fundamental, puesto que utiliza el lenguaje significativamente y en contexto. Por otro lado, ayuda la autonomía del aprendiente frente al profesor y, en consecuencia, la motivación, ya que el aprendiente puede usarlo y comunicarse en la lengua meta. El aprendizaje basado en dichas tareas introduce diversificación en el proceso de enseñanza aprendizaje hasta alcanzar la competencia comunicativa de la lengua meta.

De lo anterior, se desliga la *competencia comunicativa* que se describe como la capacidad de representación y claridad que los aprendientes de LE puedan tener sobre la tarea de atender que deben realizar y sobre el contexto de comunicación en el que se erige. La representación más o menos compleja de la tarea lleva a los aprendientes a poner en marcha determinadas estrategias para su interpretación. Dicho concepto ha tenido tres referentes teóricos, Hymes (1972) hace la reconstrucción del conocimiento a partir de lo que el aprendiente transfiere para el proceso de aprendizaje; de allí que al mismo se le atañe el diseño de competencia comunicativa que se interpreta como “principal objetivo de la enseñanza de idiomas mediante, el desarrollo de las

cuatro destrezas lingüísticas, y el aprendizaje basado en la experiencia" (Pastor, 1994, p. 158). Así mismo, para fortalecer "la comunicación intercultural, la enseñanza ya no podría estar limitada a la competencia lingüística" (Machado y Modesto, 2011, p. 67).

Hymes (1972), para argumentar la estrecha relación que se da entre la forma y el uso de la lengua, expuso el concepto de competencia comunicativa con el que se indicaba que el hablante competente es aquel que es capaz de utilizar la lengua de forma apropiada a la situación comunicativa en la que tiene lugar la conversación. Cabe resaltar que este término ya había sido instaurado por Chomsky en oposición al término *actuación*. Ambos autores dan interpretaciones diferentes al concepto. Para Chomsky competencia significa conocimiento del sistema lingüístico y actuación significa el uso de dicha competencia. En relación con ello, Hymes (1972), reúne los dos conceptos y especifica la competencia comunicativa en torno a cuatro principios:

1. *Posibilidad*: Gramaticalidad. Ajuste de una oración a las reglas gramaticales.
2. *Verosimilitud*: equilibrio entre gramaticalidad y verosimilitud en la lengua extranjera. Es decir, que además de estar bien escrito sea real en la LE estudiada.
3. *Propiedad.* Emitir el lenguaje al contexto real y adecuado. Es decir, establecer la comunicación apropiada en el momento concerniente.
4. *Que suceda en la actuación*. Que lo expresado se origine en la comunicación real.

Por otra parte, Canale y Swain (1980) extendieron las ideas planteadas por Hymes (1972). Su modelo ha tenido tanto impacto que es tenido en cuenta en el MCER (Consejo de Europa, 2002). La guía de competencia comunicativa es determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras; como es de esperarse su iniciativa ha sido acondicionada por el mismo MCER y por diversos autores. Para dichos autores la comunicación debe cumplir dos grandes elementos.

Un elemento abstracto: Compuesto por un conocimiento genérico de reglas y regularidades formales, funcionales y discursivas; es decir, una asociación de conocimientos

Un elemento procedimental: Compuesto por un conocimiento procedimental, destreza o habilidad, que puede ser accesible y movilizada durante la actuación lingüística; esto es, una habilidad para proceder al uso de la lengua (Pérez y Trejo, 2012).

Según el MCER la competencia comunicativa está formada por tres tipos distintos de competencias: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas. Cabe aclarar que el MCER considera que el enfoque comunicativo es la base para el proceso de desarrollo de dicha competencia y su manera de ejecución didáctica en el aula, por medio de las cuales el aprendiente logra adquirirla.

Enfoque crítico social.

Este enfoque comenzó con los aportes de la *Teoría de la Acción Comunicativa* de Jürgen Habermas de la Escuela de trabajo de Frankfurt, que es quizás el intento más ambicioso y completo de conceptualizar la teoría crítica en una teoría coherente global de la sociedad (Cebotarev, 2003). Dicha perspectiva se fundamenta bajo el argumento básico que "consiste en recuperar elementos del pensamiento social como valores, juicios e intereses para integrarlos en una nueva concepción de ciencia social, desde un punto de vista crítico" (Albert, 2007, p. 29). Lo anterior aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras conlleva a favorecer que los aprendientes vean el contexto real tal y como se presenta mediante el análisis crítico de la realidad.

Shirkhani y Fahim (2011) plantean tres peculiaridades para la promoción del enfoque crítico en las clases de lengua extranjera. En primer lugar, si los aprendientes de idiomas pueden hacerse cargo de su propio pensamiento, pueden monitorear y evaluar sus propias formas de aprendizaje. En segundo lugar, el pensamiento crítico desarrolla la experiencia de aprendizaje de los alumnos y hace que el lenguaje sea más significativo para ellos. En tercer lugar, el pensamiento crítico tiene un alto grado de correlación con los logros de los alumnos.

De esta manera, adoptar una perspectiva crítica en la formación en idiomas le ha dado sentido a una amplia red de conceptos, ideas y prácticas que incluye, entre otros aspectos, un enfoque para la enseñanza y el currículo; un conjunto de habilidades enseñables que una persona puede dominar para pensar críticamente (Gounari, 2008, p. 2).

Conforme a las definiciones de la estructuración del enfoque crítico como una ciencia crítica se da como una opción a los enfoques tradicionales de la ciencia, es decir, a las prácticas de teorización, investigación y acción. De esta manera, y con base en dichas premisas, se dio paso a nuevas concepciones frente a la teoría crítica y su aplicación dentro de la enseñanza de idiomas. Las bases de la teoría crítica a nivel latinoamericano con gran extensión en el mundo se apoyan en

los postulados de Freire (1970), quien tuvo como finalidad el desarrollo de la conciencia crítica y el lenguaje como elemento liberador. En los enfoques críticos, "el aprendiente aprende la lengua (materna y/o extranjera) para transformarse a sí mismo y a su sociedad, si lo considerase oportuno" (Mattos y Modesto, 2011, p. 68). Concretamente, la metodología de dicho enfoque se resiste a los modelos psicológicos y cognitivos tradicionales, en efecto, los integra dentro del pensamiento para entender la versatilidad del conocimiento. Este enfoque concibe al conocimiento como un proceso de reinventarse día a día y de acuerdo con la realidad, para los enfoques críticos nada está finalizado.

Marco Común de Referencia y el plan curricular del Instituto Cervantes

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Para iniciar esta exposición, presentamos el segundo pilar de nuestro estudio, Marco Común de Referencia y el plan curricular del Instituto Cervantes, dado que aportan los criterios de evaluación para las referencias anafóricas que sustentan nuestra investigación.

El proceso de comunicación encierra toda acción humana. El sistema de lenguaje humano aglutina cuatro componentes básicos: leer, escribir, hablar y escuchar, adecuado a un contexto real de aprendizaje y a unas estructuras impredecibles para todo el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua materna o extranjera.

El Marco Común de Referencia en adelante (MCER) y el plan curricular del Instituto Cervantes, es la herramienta o ruta de direccionamiento de la enseñanza de lenguas que posibilita los modelos de orientación en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas, fue creado con el fin de servir como manual para la elaboración y estructura de programas de enseñanza de lenguas en todo Europa. El MCER quiere servir también de cauce de diálogo para que los profesionales del ámbito de la enseñanza de lenguas compartan opiniones e intercambien información acerca de sus propios sistemas de acreditación, métodos didácticos, planes curriculares, diseño de materiales y pruebas, etc. Esta iniciativa europea surge con el propósito de disipar las barreras que separan los diferentes sistemas educativos existentes para la enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos países que integran la Europa del siglo XXI (Gutiérrez, 2004).

Como podemos apreciar, el MCER es detallado, nunca sistemático: se da con el fin de exponer una base para la enseñanza de lenguas en el continente europeo para preparar la intervención de los centros de enseñanza de diferentes países. Por cierto, es obligación del MCER:

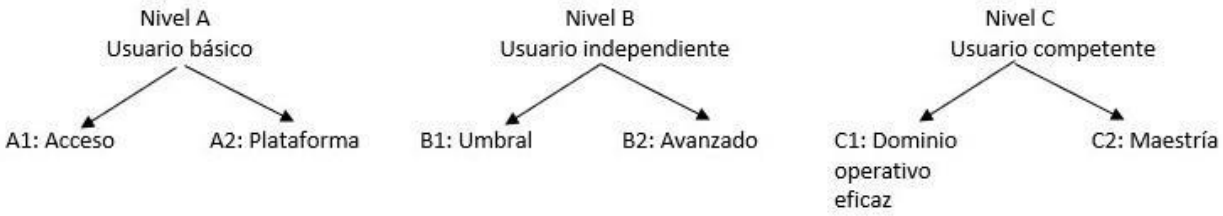
> Proporcionar una base sólida para el reconocimiento de programas, currículos y certificados de lenguas y ayudar a todos los agentes involucrados en la enseñanza/aprendizaje de lenguas a coordinar su trabajo y situarlo en relación con el de los demás (Cecilia, 2004; citado en Martín, 2017, p. 47).
>
> Reconocer la importancia de combinar política educativa y didáctica, y describe claramente en sus primeros capítulos la necesidad de contar en Europa con un marco en el que se puedan reconocer los distintos esfuerzos que se llevan a cabo en los diferentes países en el campo de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación de lenguas. (Figueras, 2008, p. 27).

En ese orden de ideas, puede afirmarse que la finalidad del MCER es garantizar a los aprendientes de una lengua su certificación en los diferentes centros de aprendizaje de los países. A su vez, buscar un punto de encuentro entre la estructura curricular y los objetivos que se trazan con cada lengua para lograr el alcance comunicativo.

El MCER se conforma en dos dimensiones: vertical y horizontal, que se conectan para invitar a un panorama más amplio del uso de la lengua y del desarrollo y alcance de la lengua meta. La dimensión vertical está conformada por los niveles comunes de referencia de la lengua, que se dividen en tres estadios que pertenecerían a los niveles de la conocida estructuración: Básico, Intermedio y Avanzado. Esos tres niveles (A, B y C) se subdividen a su vez en dos estadios cada uno y así configuran los seis niveles de competencia del MCER.

Figura 2

Niveles de competencia del MCER



Consejo de Europa (2002, p. 25)

La dimensión horizontal hace referencia a los parámetros de la actividad comunicativa y de competencia comunicativa. Es decir, el uso de la lengua y la habilidad del aprendiente para incorporarla en un contexto determinado. El MCER define taxonómicamente estas categorías e identifica las siguientes: el contexto, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias, las competencias, los procesos comunicativos de la lengua los textos y las tareas. El aprendiente posee la capacidad de realizar actividades de lengua observables y durante este proceso se ponen en juego determinadas competencias que implican el uso de estrategias de comunicación (Consejo de Europa, 2002, pp. 14-20).

Plan curricular del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes, agente de propiciar el plan curricular de enseñanza de español como lengua extranjera a partir de un material explícito y los criterios determinados por MCER, tiene como plan articular otros niveles de arreglo, aplicación y favorecer desde una perspectiva intercultural, la mejora de un proceso formativo en los aprendientes con las competencias lingüísticas y extralingüísticas en el transcurso de enseñanza aprendizaje de ELE. Chacón (2016) lo define del siguiente modo:

> El Plan curricular del Instituto Cervantes es una obra que desarrolla y especifica los niveles de referencia europeos para el español, sobre la base de la descripción de una de sus normas prestigiosas, la de la variedad castellana centro-norte española. El documento incluye tanto contenidos lingüísticos como extralingüísticos. Así, el Plan curricular del Instituto Cervantes, señala qué vocabulario, qué unidades gramaticales, qué funciones

> comunicativas o qué estrategias pragmáticas, entre otras cosas, puede utilizar un estudiante de español en los diferentes niveles (p. 2).

En ese sentido, el plan curricular del Instituto Cervantes no es una reproducción exacta del MCER, más bien, es una articulación de componentes primordiales del mismo con ajustes razonables por el Instituto Cervantes (IC), adaptados a la enseñanza del español. En otras palabras, es la obra que diseña y concreta las estructuras fundamentales de acción corporativa a través de los que se establece la gestión y se le da sentido a la planeación a corto, mediano y largo plazo para la enseñanza de ELE.

Adicional a ello, el IC cuenta con una red de significativos documentos relacionados con el conocimiento de la lengua y literatura especializada a través de diversas bibliotecas *online.*

A modo de cierre, el Instituto Cervantes es enfático en considerar que son propios las actualizaciones que ha tenido dicha obra desde su última actualización (2006); sin desconocer que se ciñen a las políticas lingüísticas establecidas por el MCER, en cuanto a los niveles de referencia, evolucionados y coordinados sobre estudios y representación lingüística de gran provecho para los centros de enseñanza de ELE de todo el mundo. Tal como se aclara:

> Los Niveles de referencia para el español (NRE) del Plan curricular son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el MCER, que el Instituto ha incorporado como propios en la actualización de su currículo. De acuerdo con las indicaciones del Consejo de Europa, los NRE derivan directamente del propio MCER y desarrollan, para el español, el material lingüístico –y también el material no lingüístico pero relacionado con la lengua que es necesario para realizar las actividades comunicativas que se incluyen en las escalas de descriptores ilustrativos por niveles del MCER. Estas escalas tienen valor general, es decir, no corresponden a una lengua en particular, sino que sirven para todas las lenguas (García, 2007).

Entre las particularidades más importantes del *Instituto Cervantes* (Chacón, 2006)

1) El PCIC nace de una reflexión profunda del español y es forzosamente diferente a las especificaciones de otros idiomas.
2) Supone un nexo de unión entre la teoría y la práctica en la didáctica de ELE.
3) Presenta una coherencia interna entre los distintos niveles y temas, con un sistema unificado de epígrafes y referencias cruzadas que los interrelacionan.
4) Concreta de manera exhaustiva las etapas de aprendizaje, aunque exige un ajuste de los centros educativos y del profesor; no puede llevarse directamente al aula, sino que debe adaptarse al contexto de aprendizaje.
5) Basado en los descriptores del MCER y en especificaciones del T-Level, el PCIC incluye los inventarios mínimos recomendados por el Consejo de Europa (Funciones, Nociones y Gramática) pero además ofrece el tratamiento de otras dimensiones como la referente al discurso, la dimensión cultural, la fonética, la ortográfica o la relacionada con las estrategias de aprendizaje.
6) Constituye un currículo nocio funcional que, a modo de marco articulador del gran sistema de la lengua, integra de manera natural la gramática y la comunicación.

Evaluación de los mecanismos de referenciación anafóricos

La evaluación de las anáforas se ubica dentro de la lingüística textual. Es decir, en el proceso elocutivo que un texto otorga progresión temática y la conexión entre los conceptos de coherencia, cohesión y adecuación textual.

En el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes queda definida "referencia anafórica o anáfora" como el mecanismo mediante el cual un elemento del texto remite a otro que ha aparecido anteriormente, denominado antecedente. Se establece, pues, una relación interpretativa entre dos unidades lingüísticas en la que la segunda unidad adquiere sentido por su relación con la que se ha mencionado antes.

Concretamente, el MCER no plantea en detalle el uso de referentes anafóricos. No obstante, hace claridad al considerar que algunas referencias anafóricas pueden estar solo en el texto, es decir, son textuales e intratextuales como se puede ver textualmente en la siguiente cita

> algunas referencias internas o intratextuales (por ejemplo: el uso *anafórico* de los pronombres, verbos pronominales y adverbios) se pueden tratar más como parte de la competencia lingüística que de la pragmática (por ejemplo: –¿Te deshiciste de Juan fácilmente? –Sí, me lo quité de encima allí mismo) (Consejo de Europa, 2002, p. 51).

Así mismo se amplía medianamente el concepto de anáfora, sin entrar en detalle al abordar el concepto de texto dentro de los factores lingüísticos (Consejo de Europa, 2002, p. 160). De esta manera, se introduce algunas (pocas) particularidades con que debe ser evaluado el mismo y hace claridad que tanto los referentes *deícticos* como *anafórico*s se sitúan dentro de las tareas de complejidad lingüística de un aprendiente. Como se hizo mención anteriormente se ubican dentro de la textualidad pero que dentro el MCER lo denominan complejidad lingüística y se entiende como:

> (…) una sintaxis especialmente compleja absorbe la atención que, de otra forma, podría dedicarse al contenido. Es el caso, por ejemplo, de las oraciones largas con varias subordinadas, la negación múltiple, la ambigüedad, el uso *de anáforas y deícticos* sin antecedentes o referencias claras (Consejo de Europa, 2002, p. 163).

Anáfora

En el siguiente apartado se hace una referenciación general del estudio del fenómeno de la anáfora. Este rastreo se hace con una doble finalidad: la primera, resumir las concepciones del fenómeno anafórico desde los diversos enfoques y miradas teóricas, y, en segunda instancia, revisar los distintos tipos de anáfora.

Desde su origen etimológico, el concepto de anáfora descendiente del vocablo αναφορα del griego antiguo, palabra compuesta por ανα (atrás, hacia atrás) y φορα (llevar) se vincula a la acción de hacer referencia a algo o alguien previamente mencionado. En la antigüedad clásica se empleó como figura literaria, su uso facilitaba la repetición de una o varias palabras localizadas al inicio de un verso. Desde la disciplina lingüística el concepto se ha definido de diferentes maneras dependiendo de la perspectiva adoptada. La Real Academia Española (RAE, 2010), define la anáfora “como una referencia fórica donde una expresión lingüística apunta a un elemento situado

antes del discurso" (p. 328). Es decir, la anáfora es la correspondencia que se construye entre una expresión y el conjunto de elementos lingüísticos a la que ella remite a una palabra o grupo de palabras ya mencionadas en el texto. Por ello, la anáfora se convierte en un mecanismo que refiere a entidades, fragmentos u objetos determinados en el discurso que van más allá de lo oracional y que tienen como finalidad dar continuidad a la secuencia de los enunciados dentro de un discurso.

La RAE denomina a este tipo de mención referencia fórica que puede ser anafórica o catafórica, cuando la interpretación de las cadenas referenciales se realiza antes de la marca el procedimiento se denomina anáfora, cuando se realiza después, se emplea el termino catáfora, sin embargo, en esta investigación solo nos centramos en el estudio de la anáfora, puesto que establece uno de los procedimientos referenciales más empleados para la progresión del texto. Cuenca (2010) define anáfora como el componente mediante el cual un elemento del texto remite a otro que ha aparecido previamente llamado *antecedente*. De tal manera que se da una relación interpretativa entre dos unidades gramaticales en la que la unidad sustituta adquiere sentido por su correspondencia con la que se ha señalado antes "elementos de referencia no autónoma" (p. 28)

Para Hirst (1981, citado por Peral, 2001), "la anáfora se puede denominar como, el mecanismo que permite hacer en un discurso una referencia abreviada a alguna entidad o entidades, con la confianza de que el receptor del discurso sea capaz de interpretar la referencia y por consiguiente determinar la entidad a la que se alude" (p. 7)

Desarrollan función anafórica, entre otras unidades, los pronombres de persona.

(1) "[Juan] resolvió todos los problemas, pero la maestra no [lo] felicitó"

En el ejemplo 1, se distingue una anáfora en la que se pueden distinguir estos dos elementos: la expresión anafórica: *lo* (pronombre de objeto directo de tercera persona) y el antecedente *Juan.* El pronombre **lo** refiere al sustantivo propio **Juan**, que es su antecedente. La relación existente entre **lo** y **Juan** se denomina **anáfora**.

De acuerdo con, Halliday y Hasan (1976), principales exponentes del modelo de cohesión, sostienen que la referencia cohesiva es de carácter endofórico, solo se da de manera intratextual, solo bajo ese criterio se produce el fenómeno de la anáfora, cuando la referencia de un elemento aludido se da "hacia atrás", es decir, cuando hay que buscar el antecedente de un ítem cohesivo en el pasaje de texto precedente, la referencia es anafórica.

En relación con lo que se ha planteado sobre el concepto de anáfora, Peña (2006) considera que la anáfora es aquella marca que expresa la relación de cohesión discursiva y se constituye como un mecanismo fundamental en los procesos de textualización; elementos que permiten identificar un discurso como un todo. La construcción de sentido del texto se da por la interpretación de las marcas anafóricas que relacionan a un componente lingüístico explicitado verbalmente, que lo presupone y permite su correcta decodificación entonces, podemos hablar de cohesión.

Por su parte, Cornish (2010) hace énfasis en que la anáfora es esencialmente un procedimiento integrativo y creador de discurso que comprende una relación de tres vías entre un antecedente [el autor lo llama "antecedent trigger", algo así como "el gatillo del antecedente" o "antecedente-gatillo", el que dispara el fenómeno de la anáfora], una predicación anafórica y una saliente representación discursiva de una situación. Se muestra que es solo en términos de una interacción dinámica entre las dimensiones interdependientes de texto y discurso, así como de contexto, que la verdadera complejidad de referencia anafórica puede ser descrita satisfactoriamente.

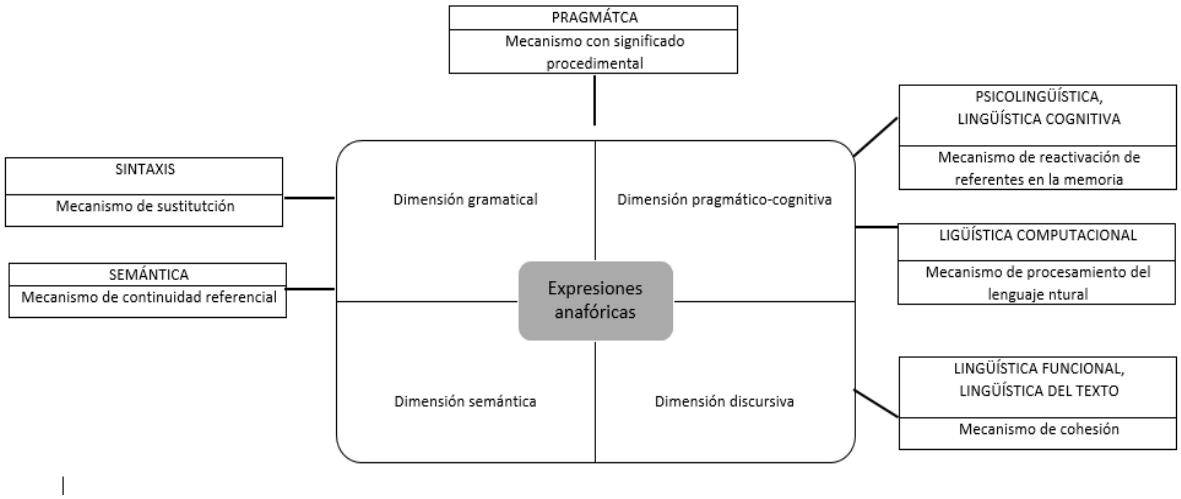
Las afirmaciones anteriores sugieren que, el concepto de anáfora no solo refiere al campo gramatical, pues su funcionamiento se interpreta desde otras perspectivas. Por consiguiente, es factible hablar de diferentes dimensiones de funcionamiento de la anáfora de acuerdo con la perspectiva que se circunscribe. A continuación, se especifican sus representaciones y su manera de admitir la anáfora.

- Perspectiva gramatical: admite la anáfora como expresión que aparece en el lugar de otra dentro del contexto o contexto textual.
- Perspectiva pragmática-cognitiva: concibe la anáfora como una marca lingüística que permite reavivar una relación memoria de trabajo del lector y construye la interpretación del texto.
- Perspectiva semántica: admite la anáfora como expresión cuya interpretación depende del antecedente con un rol destacado en la atribución de coherencia al discurso.
- Perspectiva discursiva: concibe la anáfora como mecanismo de cohesión lingüísticos correferencial que permite recuperar información fórica sobre múltiples partes del texto.

Desde estas perspectivas y de acuerdo con los planteamientos de López (2011), quien construye un modelo multidimensional del fenómeno es posible afirmar que la anáfora no adquiere un único y determinado funcionamiento; por el contrario, cambia y se transforma en función de los planteamientos de la lingüística que se planteen en los diferentes enfoques de desempeño. En la figura 3 se evidencia el modelo multidimensional de la anáfora.

Figura 3

Modelo multidimensional de la anáfora



Fuente: López (2011, p. 56)

Como se observa en el esquema propuesto por López (2011) alrededor del fenómeno de la anáfora las diferentes ramas de la lingüística han construido caminos de reflexión y conceptualización; con el paso del tiempo han surgido nuevos puntos de vista y con ellos nuevos enfoques fundamentados en su concepción tradicional.

En un primer acercamiento se han tomado como referentes diversos documentos pertenecientes a los niveles internacional y nacional, que se ajustan al objeto de estudio de la presente investigación y se clasifican en dos: enfoques tradicionales más enfocados al fenómeno textual de la anáfora, sobresalientes en los procesos de enseñanza de la lengua actual objetivo de nuestra investigación y los enfoques cognitivos, que estudian el lenguaje y otros procesos cognitivos mediante el uso de técnicas empíricas, como la medición de las respuestas de potenciales cerebrales, que permiten determinar los procesos psicolingüísticos.

Enfoques de estudio de la anáfora

El objeto de estudio de este trabajo es caracterizar las anáforas gramaticales y lexicales de acuerdo con el enfoque textual como mecanismos de referencia anafórica que alternan en pruebas de conocimiento de estudiantes de ELE. En el siguiente apartado se exponen los diferentes enfoques que han tratado el fenómeno de la anáfora teniendo en cuenta que se profundiza en el textual.

Enfoque gramatical.

La lingüística moderna (estructuralismo, gramática generativa o la gramática oracional) vincula la anáfora con la Teoría de la rección y el ligamiento, desarrollada en los años ochenta por Noam Chomsky. Esta se fundamenta principalmente en las relaciones entre pronombres y los términos con las que son correferentes. Zurdo (2015), sostiene que el fundamento lingüístico propuesto por Chomsky constituye que se da una unión de ligamiento entre el antecedente y la expresión anafórica donde el elemento anafórico está ligado a su categoría rectora. Por ello, cuando hablamos de ligamiento, anáfora y correferencia nos estamos refiriendo al funcionamiento de algunos pronombres.

Por otra parte, López (2011), sostiene que dicha teoría ha posibilitado sistematizar el ejercicio y las restricciones sintácticas de las que se designan anáforas" ligadas" en español pronombres reflexivos y recíprocos entre algunos sintagmas. Concretamente, la teoría del ligamento ciñe las anáforas solo al plano oracional, alejándose del proceso de la anáfora discursiva enmarcado en el plano de la cohesión textual. Por esta razón, este enfoque no permite analizar el conjunto de textos que constituyen el corpus TextELE.

Enfoque textual.

Este enfoque surge a partir de los años sesenta con los primeros trabajos basados en el texto como unidad de comunicación caracterizada por su coherencia y debida a la intención comunicativa. Sumado a esto, "los enfoques discursivos en la lingüística y su aprovechamiento en la enseñanza de la lengua han impulsado una propuesta de análisis textual estructurado en tres

propiedades del texto: adecuación, coherencia y cohesión" (Cuenca, 2010, p. 8). Por ello, y en contraposición con el de la gramática oracional, direccionó el estudio de la anáfora hacia una perspectiva más discursiva que sintáctica, hace insistencia en el rol que cumple la anáfora en la construcción de la textualidad.

El enfoque textual, unidad que se despliega del enfoque gramatical, es la entrada a la estructura de lo discursivo o textual, por lo tanto, en este enfoque se contempla la anáfora gramatical como la lexical. Kleiber (1993, citado por Nsongo, 2015) sostiene que dentro de esta perspectiva que se orienta en el análisis de textos se incluyen las expresiones correferenciales anafóricas indirectas "l'anaphore associative est comme une procédure anaphorique de référence indirecte" es decir, el significado de un fragmento de un texto dependería de otra parte anterior del mismo texto. Las anáforas construyen su significado con elementos lingüísticos anteriores o antecedentes. Dada la singularización y relevancia que tiene el antecedente textual dentro de dicha teoría para el concepto de la anáfora se ha denominado a este enfoque como textual.

Dentro de este marco ha de considerarse los planteamientos de Halliday y Hasan (1976) quienes definen los mecanismos anafóricos, a saber, las "referencias hacia atrás" dentro de un discurso podría alcanzar la cohesión y por extensión, la textura del mismo. Puesto que estructuran formas de admitir que de esta relación surge una sujeción que atribuye la unidad del texto. De esta manera, el texto o discurso puede demostrar el significado de un constituyente del texto y a partir del significado terminado.

Calsamiglia y Tusón (2007) afirman que el enfoque textual ha dado prioridad al análisis de la coherencia como una característica del texto en sí mismo y ha implicado las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del discurso. Por consiguiente, ha centrado su estudio en los elementos cohesivos. En efecto, la cohesión establece una de las más importantes manifestaciones de la coherencia determinados a partir de los mecanismos que se originan en el interior del texto y funcionan como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación. Asimismo, sostienen que el uso de estos junto con la posibilidad de introducir y mantener los referentes mediante el uso de formas léxicas, se puede mantener con formas gramaticales. Estos elementos constituyen el fenómeno de correferencia endofórica anáfora, elementos que remiten a otros en el interior del mismo texto.

Beaugrande y Dressler (1997), plantean un modelo de procesamiento textual muy exigente, en el sentido de que ha de cumplir rigurosamente muchos requisitos de control, modelo que coloca a la lingüística del texto en la posición de columna vertebral. Por ello, proponen un modelo donde el texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, informatividad, aceptabilidad, situacionalidad e intertextualidad. Entre los siete criterios de textualidad aludidos, hay dos de tipo lingüístico (cohesión y coherencia). Según este modelo interdisciplinario, la cohesión consiste en que las secuencias oracionales que componen la superficie textual están interconectadas a través de relaciones gramaticales como la pronominalización, la elisión o la conexión. Un texto posee coherencia cuando los conceptos que componen su universo del discurso están interconectados a través de relaciones de diversa naturaleza. Los mecanismos para conseguir esa cohesión, esa relación entre los enunciados que forman el texto son los mecanismos referenciales: anafóricos gramaticales y lexicales.

Cuenca (2010), quien desarrolla en lengua española este enfoque en sus trabajos de gramática del texto, define la textualidad como la relación entre enunciados y secuencias que se dan por procesos que van más allá de la oración. Por ello, plantea que los mecanismos gramaticales y lexicales hacen que un conjunto de oraciones forme una unidad superior desde un punto de vista semántico y comunicativo. Esta definición se deriva de la relación directa entre la gramática del texto y las propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión). Dicho enfoque no aparta a la sintaxis oracional, sino que la incluye y la transforma. Los mecanismos de cohesión, como la pronominalización o la conexión (oracional y textual) manifiestan relaciones que pertenecen al texto como unidad semántica y como unidad comunicativa.

López (2011) refiere que la finalidad de este enfoque es describir de qué modo depende la interpretación de la anáfora de la de su antecedente. Por lo que se concentra en precisar la relación asimétrica de significado que se determina entre dos fragmentos de discurso, y en deslindar la correspondencia que pueden establecer las mismas unidades con la situación comunicativa. Asimismo, establece el hecho de que los referentes anafóricos son expresiones semánticamente incompletas, cuyo referente solo es viable mediante la representación, en el mismo texto unívocamente delimitada que recibe denominaciones diversas antecedentes, fuentes, intérpretes, etc.

Por su parte Peña (2006) refiere que desde la mirada de este enfoque la referencia anafórica establece uno de los ejes sustanciales en la construcción de la textualidad y suele considerarse como índice de la cohesión textual ya que contribuye a la dinámica informativa entre el tema y el rema.

También Vivero (1997) destaca la importancia de este enfoque en la enseñanza-aprendizaje de la escritura tanto en L1 como en L2. Hace hincapié en el papel indispensable que cumple la anáfora en la construcción de la textualidad. En todo texto se da un equilibrio entre la repetición de lo ya conocido (el tema, es decir, aquello de lo que se habla) y el aporte de contenidos nuevos (el rema, es decir, lo que se dice del tema). En esta dinámica informativa la anáfora resulta ser un factor esencial de cohesión, ya que, refiriéndose a lo ya dicho o conocido, permite mantener el hilo conductor del discurso. Desde esta perspectiva, se ha subrayado así mismo la insuficiencia de la noción de antecedente, poniendo de manifiesto que la anáfora se refiere a una información disponible en el saber compartido por los interlocutores y que este saber viene alimentado tanto por elementos contextuales como por elementos del contexto estrictamente lingüístico.

Atendiendo a estas consideraciones, la perspectiva textual de la anáfora se da desde una dimensión semántico- discursiva, puesto que define la anáfora como un término cuya interpretación referencial depende de otra muestra en el texto. En otras palabras, la correferencia, entendida como la referencia al mismo tiempo de dos o más marcas gramaticales en el mismo discurso. Dado los nexos que se establecen en este enfoque con los análisis de textos, se podría considerar las relaciones correferenciales no anafóricas. La foricidad garantiza la contextualidad interna de los enunciados.

Enfoques cognitivos.

Este enfoque surge a partir de los años ochenta fundamentado por un patrón de análisis de tipo cognitivo que orientó la correspondencia del lenguaje con el mundo desde la perspectiva de los procesos mentales. Este enfoque cuestiona muchas características de los enfoques tradicional y textual con la apropiación de la anáfora precisamente por no integrar todo lo concerniente a los procesos cognitivos que infieren los dispositivos de aprendizaje propios de dicho enfoque dentro del discurso. Desde esta perspectiva la anáfora es concebida en forma diferente. No se suele aceptar la idea de que en la anáfora haya una relación entre un anáforo y un antecedente presente en el

discurso previo, sino más bien entre un anáforo y la representación mental del antecedente incluido en el modelo mental de la situación referida en el discurso (Whitney, 1998 y Gargham, 1999, citados por Fernández, 2000).

Por su parte, Morrison (2017) refiere que los procedimientos cognitivos relacionados con el discurso, mecanismos anafóricos nominales y pronominales no correferenciales y los procesos de comprensión del texto dieron lugar a la concepción de la anáfora como la relación entre una expresión en el discurso y la representación de otra unidad de este incluida en un modelo mental elaborado por el sujeto a medida que procesa el discurso.

Desde la posición de Peña (2006), la anáfora establece un proceso cognitivo: las expresiones indexicales establecen indicaciones tácitas y concretas que operan dentro del modelo mental discursivo que el receptor construye en colaboración con el emisor. Se trata de un procedimiento que "dirige" el modelo discursivo conjunto y ha sido diseñado para que los respectivos modelos discursivos de emisor y lector coincidan en una misma representación, para alterar o mantener el grado de notoriedad o prominencia del referente discursivo ya representado. Esta visión cognitivo-psicológica de la referencia anafórica alude a la facilidad con la que se accede en la memoria discursiva al referente pretendido. Según esto y algunos señalamientos teóricos en los nuevos estudios de la anáfora ven la necesidad de redefinir el concepto desde varios factores. Al respecto, López (2011) expone dichos puntos de vista:

a) La apreciación de relaciones asimétricas o no correferenciales entre la expresión anafórica y su antecedente.
b) En los años setenta y ochenta se llevaron a cabo experimentos desde la psicolingüística que tuvieron como base la medición del tiempo de respuesta del movimiento de los ojos durante la lectura. Estos estudios evidencian que la interpretación de la anáfora desde los enfoques tradicionales no tenía una base empírica, solo a partir de los años setenta y ochenta se empezaron hacer estas evidencias empíricas desde la psicolingüística

Con respecto al primer punto de vista, algunos teóricos de la época sostenían que era imposible definir muchos casos de ocurrencia con la definición existente de anáfora hasta entonces, esto se da por los escasos estudios prácticos que sustentaran la teoría existente, un ejemplo puntual los pronombres de tipo.

En segundo lugar, lo que impulsa el cambio de los enfoques tradicionales a los cognitivos, radica fundamentalmente en una nueva mirada al proceso de interpretación del texto o discurso, fundamentado en configuraciones mentales que elabora el receptor del texto a partir de una serie de experimentaciones psicolingüistas.

Por su parte, autores que respaldan este enfoque como Apothéloz (1995), Kleiber (1994) y Cornish (2010) apoyan la idea de que las interpretaciones de las unidades gramaticales anafórica tal vez no pueden entenderse en un plano único de ubicación del antecedente. Por el contrario, las teorías cognitivas engloban la interpretación de las mismas en la construcción de sentido del texto.

Tipos de anáfora

Por lo expuesto anteriormente, se puede evidenciar que la anáfora se puede abordar desde diversos enfoques. En este apartado se mencionarán los dos tipos de anáfora, objeto de estudio de la presente investigación.

Anáfora gramatical.

Para comenzar, desde una postura prototípica, también se puede hablar de anáfora pronominal, ya que los pronombres son por definición palabras de significado no autónomo. Así pues, el antecedente en estos casos establece todo un implícito o representación que retoman generalmente los llamados pronombres neutros:

Es preciso señalar que las anáforas gramaticales o también anáforas pronominales, se denominan así puesto que son anáforas en las que la expresión anafórica seleccionada es un pronombre. En este sentido, autores de la corriente tradicional textual como Cuenca (2010) sostienen que las anáforas son “elementos que activan una relación referencial (es decir, que se relaciona con una palabra o conjunto de palabras plenamente referenciales) puede tener naturaleza gramatical “o léxica. Es decir, uno (A) que pone el significado (el antecedente) y otro (B) que se entiende total o parcialmente en relación al primero (elemento de referencia no autónoma).

De igual manera, la autora sostiene que “la referencia fórica es decir, la relación de un elemento con un antecedente se puede realizar a través de un elemento gramatical o a través de un elemento léxico” (Cuenca, 2010, p. 20). En la misma línea teórica presentada por Cuenca (2010),

se determina que las anáforas gramaticales radican en el uso de un morfema o una palabra gramatical pronombre o posesivo de tercera persona, que retoma una porción de texto, generalmente, anterior pronominales y se activan con determinadas marcas gramaticales.

a. Pronombres que identifican a una tercera persona y también relativos e s, que, además, funcionan o pueden funcionar como conectores dentro de una oración compuesta,
b. Elisiones que se pueden considerar como un "anáforas cero",
c. Morfemas verbales de tercera persona discursiva
d. Posesivos de tercera persona

Ahora bien, estas marcas gramaticales tienen formas diferentes según las funciones que desempeñan. De esta manera podríamos identificar los siguientes tipos de anáfora.

1. **Anáforas pronominales de sujeto**: son aquellas ocurrencias de los pronombres personales que sustituyen a los sintagmas nominales, él (tácito), él (especifico), ella (tácito), ella (explícito), ello, ellos (tácito), ellos (explícito), ellas (tácito), ellas (explícito).
2. **Anáforas pronominales de objeto**: ocurrencias en los pronombres con función sintáctica de objeto directo e indirecto Este prototipo de pronombres pueden aparecer pospuestos al verbo y dan lugar a los pronombres enclíticos (lo, la, los, las, le, se, les, se). El pronombre “se” del objeto indirecto es la forma que adoptan los pronombres “le” o “les” cuando deben ir delante del objeto directo (lo, la, los, las).
3. **Anáfora pronominal demostrativa:** aquella, aquello, aquellos, aquellas, este, esta, esto, estos, estas, eso, ese, esa, esos, esas.
4. **Anáfora pronominal posesiva:** suyo, suya, suyos, suyas, tuyo, tuya, tuyos, tuyas.
5. **Anáfora pronominal adverbial:** aquí, allí, ahí, allá acá.
6. **Anáfora pronominal relativa** cuyo, cuya, quien, cual, cuyos, cuyas, quienes, cuales.
7. **Anáfora verbal o elipsis verbal:** resultan en estructuras coordinadas o yuxtapuestas, se activan cuando se da la omisión de un verbo. Este tipo de anáforas pueden referirse a un verbo o dentro de un sintagma verbal.

Anáfora léxica.

En las anáforas léxicas los criterios solo pueden expresarse mediante aspectos semánticos. Este tipo de anáforas tiene como particularidad que los antecedentes no están cercanos y no siempre son explícitos dentro del discurso, en contraste con la anáfora gramatical. En este sentido, "la anáfora lexical activa dispositivos relacionados no sólo con un saber lingüístico, sino con un conocimiento del mundo más general que incluye obviamente mecanismos cognitivos de representación" (Peña, 2004, p. 1).

Al respecto, Cuenca (2010) afirma que la anáfora gramatical y la léxica, generalmente, se sustituyen en el discurso. Se suele preferir la anáfora gramatical si el antecedente es próximo e identificable y se mantiene el mismo tema o tópico discursivo, en tanto que la anáfora o cohesión léxica se suele utilizar con antecedentes poco accesibles.

Es importante precisar, además, que este tipo de anáforas léxicas o de tipo semántico se adecuan o asemejan al enfoque de cohesión textual de Halliday y Hasan (1976), puesto que para dichos autores la continuidad nace en el nivel del sentido y no en el nivel de las relaciones entre los componentes lingüísticos. Así, los sintagmas anafóricos son expresiones cohesivas con significado textual, puesto que contienen un nombre con significado léxico. Dicho de otro modo, "la operación cohesiva consiste en establecer los procedimientos mediante los cuales los elementos y los patrones utilizados previamente en el discurso puedan utilizarse, modificarse o comprimirse (Beaugrande y Dressler, 1997, p. 98).

De igual forma, las anáforas léxicas buscan darle mayor naturalidad al texto, enriquecer el discurso desde su valor léxico-semántico y buscar mecanismos textuales que puedan constituir las relaciones establecidas en la interpretación de cada frase propia relacionada con la definición de otras frases.

> Los mecanismos léxicos de continuidad referencial, igual que los pronombres, permiten realizar estas operaciones, pero, a diferencia de estos, pueden facilitar, al mismo tiempo la interpretación del referente, gracias a información que aporta su significado léxico. Esta ventaja resulta particularmente eficaz cuando la información que se está recuperando es de naturaleza abstracta y compleja (López Samaniego, 2013, p37).

La anáfora lexical supone la objetividad de una expresión que sirve de afianzamiento para la identidad e interpretación del referente de la expresión anafórica

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (2007) afirman que la referencia de un texto se construye a través de elementos léxicos. Estos introducen los temas. Para sostener la referencia en los discursos existen diversos tipos de mecanismos. A continuación, se presentan los mecanismos analizados en este corpus.

Repetición: Se define como la reaparición literal de un mismo elemento en dos lugares distintos de un texto (Beaugrande y Dressler, 1997). En palabras de Cuenca (2010), la repetición involucra una concurrencia de referente, sentido y forma entre el antecedente y la marca de referencia, la repetición se presenta de dos maneras:

Repetición total: Consiste en la reutilización directa de elementos o patrones formalmente equivalentes. No obstante, este tipo de repetición no es recomendable ya que afecta la cohesión del texto, se busca valerse de otros mecanismos de referencia que integren el hilo textual. En la mayoría de los casos "es más frecuente repetir el referente y el sentido bajo una forma diferente, que puede ser un sinónimo, un hiperónimo o un hipónimo del antecedente" (Cuenca, 2010, p. 50).

Repetición parcial: Admite el manejo de algunas unidades léxicas básicas que han sufrido una transcategorización. En los ejemplos siguientes, extraídos de la *Declaración de la Independencia* americana, podrá advertirse cómo un concepto ya activado previamente puede reutilizarse de nuevo en el texto, siempre que su expresión se adapte a la situación discursiva nueva.

Sinonimia: se define como la repetición de términos sinónimos en un contexto para engrandecer el significado que nombran. Halliday y Hasan (1976) destacan la función cohesiva de la sinonimia. Por su parte, para Beaugrande y Dressler (1997) consiste en utilizar expresiones distintas para repetir el mismo contenido, es decir, la definen como paráfrasis.

Asociación: se trata de un tipo de repetición que se establece entre dos unidades léxicas. Como indica su denominación, la relación que existe entre el antecedente y el anafórico es una relación de asociación. La conexión se hace indirectamente y, tal como lo sustenta Cuenca (2010), se establece entre palabras como "premio", "cine", "televisión", "bella", "concurso", "Miss Universo", que mantienen una relación de sentido de carácter enciclopédico, ya que remiten al ámbito de los concursos de belleza o de manera aún más directa entre "policía", "teniente", "capitán", "oficial", "cuerpo, "rango", "ascender", que nos sitúan en el mundo de las fuerzas de seguridad (Cuenca, 2010, p. 25).

En este contexto, se hace oportuno aproximarse a la noción de asociación como mecanismo de referencia del discurso en donde su argumento radica en una serie de palabras que agregamos por nuestro conocimiento del mundo y por su articulación con el significado y nos envían a una "enciclopedia colectiva".

A continuación, en la tabla 4 se exponen ejemplos de los tipos de anáfora gramatical y lexical extraídos de los teóricos que sustentan esta investigación.

Tipo de anáfora	**Ejemplos extraídos de fuentes teóricas**
Anáfora pronominal de sujeto	● "**Isidro** asistió al juicio. **É**l era hermano del acusado" ● "**Juan** va al colegio los lunes**, María** los martes**,** pero **ellos** van juntos los miércoles" ● "Ø dijo Ø vendría"
Anáfora pronominal de objeto	● "Antonio se gastó todo el **dinero**, pero Juan **lo** guardó para otra ocasión mejor" ● "Ayer estuve con P**edro**, y **le** pregunté si va a jugar el partido con nosotros" ● "El vecino tenía **un canario**, que cantaba muy bien**. Lo** alimentaba con alpiste y miel"
Anáfora pronominal demostrativa	● "Bueno… eh**… las científicas**. A **esas** me refiero ¿verdad?; que tienen determinado valor para el científico en sí" ● José dijo que **llegaría una hora tarde**. Yo creo que **eso** está mal"
Anáfora pronominal posesiva	● "el **volante** estaba roto. **Su** coche había derrapado" ● "Cada **hombre** tiene **su** propio destino"
Anáfora pronominal relativa	● "En la cocina hay **una estantería**, en **la cual** están las especias" ● "No vino ni tu <u>hermano</u> ni tu **padre**. <u>Este,</u> estaba enfermo y a **aque**l no le apetecía"
Anáfora pronominal adverbial	● "Me voy a **casa**. **All**í podré trabajar mejor" ● "La casa está situada en la cima de la colina. Es muy difícil llegar **allí**"
Anáfora Ø Elipsis verbal	● "Luis **saludó** a María y Antonia Ø a Juan Carlos" ● "El otro día, en un callejón del periódico encontré la siguiente: El PP nunca ha mantenido la teoría de la conspiración. **Era** a primera vista una frase vigorosa. Ø sencilla, sí, pero muy directa, muy clara, y rotunda y también Ø muy fácil de memorizar"
Repetición total	● "Muchas casas han quedado completamente inundadas de **agua.** Yo diría que la mayor parte de ellas están inundadas de **agua**. Están completamente hundidas debajo del **agua**"

Repetición parcial	● "comprometerse en que los poderes terrenales se alinearán con quienes apoyen la **independencia** y la igualdad, que son las causas que nos impulsaron **a independizamos***"* ● "Los **gobierno***s* son elegidos por los ciudadanos, y su poder emana únicamente del común acuerdo entre los **gobernados***"*
Sinonimia	● "Nunca he visto a **un asesino**, ni el símbolo abominable de quien **se lleva la vida**" ● "cualquier tipo de **comentario**, **requerimiento, sugerencia** o p**ropuesta** que sea **obsceno, impúdico, lascivo, sucio** o **indecente"**
Asociación	● "La **película** se ve con agrado, aunque el **guión** no sea muy original" ● "Le toco un **coche** con las **ruedas** pinchadas"

Fuente: Adaptado de Peral (2001), Cuenca (2010) y Navarro (2007).

Término anafórico, antecedente o referente

A lo largo de esta sección se han expuesto los enfoques que han abordado el estudio de la anáfora. En naturaleza estos enfoques: tradicionales, cognitivos y textuales difieren básicamente en dos particularidades: la noción de la anáfora y la definición que dan en su proceso de justificación. En este sentido, el contraste entre los modelos tradicionales y cognitivos radica en la consideración del referente como entidad extralingüística. Pues, en los modelos tradicionales la anáfora es entendida como una exploración o búsqueda de fragmentos textuales. Mientras que, para los modelos cognitivos, su concepto se interpreta desde la noción mental, entendida como la referencia interna de un individuo frente a la activación y articulación de otros dispositivos referenciales por los cuales concede significado del texto o discurso.

Emmot (1992), citado por López (2011), diferencia el enfoque textual tradicional del enfoque cognitivo partiendo de la consideración del referente. Así pues, designa al enfoque tradicional modelo de referente en el texto y al cognitivo modelo de referencia en la mente.

En la tabla 3 vemos un ejemplo de cómo se consideran los conceptos de anáfora y su interpretación dentro del cotexto en este estudio de acuerdo con el enfoque tradicional sustitutivo y textual, enfoque que orienta y sustenta la presente investigación.

Tabla 3

Caracterización de la anáfora en este estudio

Anáfora

Definición: mecanismo que se da en el interior del texto y remite a otra unidad lingüística para dar significación			
Antecedente	Correferencial directa	Gramatical	Pronominalización
	Correferencial indirecta	Lexical	Repetición Asociación Sinonimia

Fuente: Adaptado de Cuenca (2010), Kleiber (1994), López (2011), entre otros.

Relación entre deixis y anáfora

La problemática sobre la conceptualización de deixis y anáfora no es reciente y la búsqueda de una aprobación al respecto está al orden del día en diversos enfoques. Las indagaciones lingüísticas que se han ocupado del estudio de los mecanismos de referenciación del discurso podrían manifestar que representan lo mismo y su función lingüística y extralingüística es señalar, eso con lo que respecta a los enfoques tradicionales que conservan la tradición que la 'anáfora' depende de la deixis. Esto teniendo en cuenta las propiedades anafóricas según las teorías del pionero de la deixis Bühler (1985), quién considera que la deixis, en su función de señalar entidades extralingüísticas del discurso, constituye el uso primordial del lenguaje, por esta razón considera que la anáfora es una forma más de la deixis.

De hecho, los dos fenómenos deixis y anáfora tienen como objetivo señalar hacia adelante o "hacia atrás" Halliday y Hasan (1976). No obstante, difieren en el contexto que se ubican dichas fijaciones. Tal como se afirma a continuación:

> Los que diferencian tajantemente deixis de anáfora consideran que se trata de dos variables bien distintos. Los que hablan de deixis para ambos fenómenos piensan que en los dos subyace una misma función básica, que es la de señalar, lo que está manifiesto en el hecho de que generalmente las lenguas (…) disponen en muchos casos, de las mismas formas en el sistema de ambos valores, aunque ello no ocurre siempre (Carbonero, 1979, p. 13-14).

Los enfoques antecedentistas y textuales han distinguido por separar y estudiar dichos fenómenos de forma independiente. De acuerdo con ello, y con la lingüística textual, línea en la que se circunscribe esta investigación, tanto la anáfora como la deixis son mecanismos de referencia mediante los cuales un interlocutor dirige la atención del destinatario hacia un aspecto

que se ubique dentro o fuera del discurso, pero el contraste radical está en la forma de referir. Así, las referencias anafóricas se encuentran dentro del mismo texto, cotexto o discurso, pues las referencias anafóricas permiten sostener un referente en foco. Mientras que la deixis activa en el universo del discurso una entidad que no está en foco o en efecto para cambiar de referente o para introducir uno nuevo (Lyons, 1977 y López, 2011).

Por su parte, Cuenca (2010), autora base de esta investigación, sostiene que:

> El concepto de anáfora como remisión a un elemento contextual puede ampliarse aún más y aplicarse a otros fenómenos de cohesión o alternancia de tiempos verbales. De hecho, la alternancia de tiempos verbales y, paralelamente, el uso de ciertas expresiones temporales, se entiende como un juego entre la deixis y la anáfora: hay tiempos y expresiones temporales que se interpretan en relación al momento actual de la enunciación (y son, por lo tanto, deícticos), mientras que otros se interpretan en relación a un momento anterior al de la enunciación (son fóricos) (Cuenca, 2010, p. 56).

De acuerdo con lo anterior, la anáfora se ubica dentro de la referencia contextual; lo que abre paso a la ruta que enmarcará este estudio para la caracterización de los mecanismos de referencia anafóricos gramaticales y lexicales en los textos, como índice de recuperación de un elemento precedente en lo textual. Adoptamos la línea de lo planteado por Lyons (1977), López (2011) y Cuenca (2010), quienes sostienen que los fenómenos anafóricos se interpretan indirectamente y de acuerdo con lo estipulado en el cotexto o dentro del contenido lingüístico. Mientras que los deícticos se interpretan directamente con relación al tiempo de la enunciación y en un contexto extralingüístico.

Anáfora y ELE

El fenómeno de la anáfora tiene relación con la competencia discursiva del MCER. Ahora bien, aunque no se incluye directamente, hace parte de la capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de la coherencia y la cohesión de los niveles estipulados por el MCER. Para el alcance de estas últimas, se hace necesario el empleo de referencia anafórica en español, puesto que constituyen un procedimiento que va más allá de lo gramatical y alcanza el nivel textual. La

relación del fenómeno de la anáfora con el ELE se determina al considerar que el texto constituye un eje significativo en la comunicación, es un punto en el que la lengua se presenta a través de un texto en el cual el aprendiente desarrolla su propia interpretación del contexto y lo transmite a través de la construcción del sentido de un texto. En efecto, Halliday y Hasan (1976) consideran que un texto es un segmento de lenguaje en uso, caracterizado por tener textura, la propiedad de constituir una unidad coherente. Por lo tanto, en las clases de ELE se hace necesario incluir el texto como unidad de significación; en vista de que el discurso se construye a partir de estrategias textuales de cohesión como la anáfora y dentro de ella la pronominalización, por mencionar solo estas dos. Al respecto, Rubio (2004) refiere que:

> en las clases de español, es habitual no enseñar únicamente estructuras gramaticales. Nos hemos dado cuenta de lo imprescindible que resulta saber utilizar estas estructuras en uno u otro contexto según la situación en la que nos encontremos o las normas culturales que imperen, es decir, de la importancia que adquiere hoy en día ser correctos no sólo gramaticalmente, sino pragmáticamente (p. 248).

Estas líneas revelan la importancia que descifra el fenómeno de la anáfora en las clases de ELE, ya que el aprendiente a través del texto puede dar cuenta de los diferentes usos de la lengua.

Metodología

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad caracterizar los mecanismos de referencia anafórica de tipo gramatical y lexical en pruebas de conocimiento (sección producción escrita) aplicadas a estudiantes de español en una universidad privada de la ciudad de Medellín.

Tipo de investigación

El enfoque metodológico que mejor se adapta a este estudio es el cualitativo con alcance exploratorio-descriptivo (Hernández et al, 2010); apoyado en lingüística de corpus, puesto que, "los textos escritos producidos en contextos reales, permiten el análisis de los datos y la reflexión sobre ellos" (Hincapié, 2018, p. 131). Esto se debe a que pretende desarrollar una aproximación interpretativa de la experiencia de los aprendientes de español como lengua extranjera y a los componentes que inciden en el proceso de construcción de referentes en sus producciones textuales y, para este caso, en los procesos de aprendizaje de español, al ofrecer gran cantidad. Esto permite fundamentar que la realidad de una lengua es construida por sus aprendientes en interacción con su contexto.

En relación con lo anterior, Areiza y Florez (2016), refieren que "las lenguas son variables en sus estructuras y en sus usos y de que esta estructuración y variabilidad están determinadas por unas condiciones específicas del medio" (p 84). De igual forma, consideran que la "cognición social" es el centro de todos los esquemas indispensables para interactuar adecuadamente en el contexto social y cultural, dentro del cual se participa en eventos y relaciones con otras personas. Así, con ello, los aprendientes de la lengua logran los mejores resultados representados en la fluidez y eficacia comunicativa en las interacciones orales y escritas dentro del contexto en que participa.

Al poner el enfoque en esta investigación, se hace manifiesta que el cuerpo que conforma la realidad del fenómeno lingüístico del que será objeto esta investigación, anáfora, son los textos con los que dan cuenta de la competencia discursiva de los niveles A1, B1, B2, aplicadas a aprendientes de español de una universidad privada de la ciudad de Medellín.

En las indagaciones lingüísticas, estimadas de tipo social por su objeto de estudio como lo argumenta Hernández et al. (2010), puesto que:

> postulan que la "realidad" se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias "realidades", por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores (p. 51).

Esto apunta a que la adquisición de una lengua se da como resultado de un proceso de construcción a partir de las estrategias y competencias que median entre sus aprendientes. En virtud de lo anteriormente dicho, este enfoque admite características de cientificidad diferentes, pues reconoce, entre otros aspectos, a la subjetividad como condición del conocimiento, la validez trascendental con propósito, la confiabilidad en las fuentes teóricas, la sistematicidad en la construcción teórica y la comunicabilidad mediante diversos lenguajes: oral y escrito.

De esta manera, en nuestra investigación el logro está en entender el análisis de textos que los aprendientes construyen como actividad principal en el aprendizaje de una la lengua, es decir, cómo los procesos de adquisición de una lengua toman sentido en la utilización de los mecanismos de referenciación y anafóricos utilizados en las pruebas de composición escrita y de las experiencias de los aprendientes y cómo este conocimiento es mediado a través de las percepciones propias de nosotros como investigadores.

Por otra parte, este enfoque sigue una estrategia de investigación donde no se prueban hipótesis, estas se generan durante el proceso y van estructurándose conforme se recaban más datos o son resultado del estudio (Hernández et al., 2010).

Diseño de la investigación

El alcance de la presente investigación es de tipo exploratorio y descriptivo. Por un lado, es exploratorio porque pretende explorar un tema de investigación extenso a saber: los mecanismos de referencia anafóricos; puesto que, se "evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación de la realidad" (Hernández et al., 2010, p. 41). Por otro lado, es descriptiva, puesto que busca identificar y puntualizar las características relevantes de los mecanismos de referenciación en la composición textual de aprendientes de ELE de los niveles A1, B1 y B2. En ese sentido, "la *realidad* se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades" (p. 41). El objetivo central es caracterizar los mecanismos de referencia anafórica de tipo gramatical y lexical en pruebas de

conocimiento (sección producción textual) aplicadas a aprendientes de español. Las variables por considerar en esta investigación son de tipo nominal, a saber, nivel al que pertenecen y centro de educación formal.

Además, es un estudio de naturaleza transeccional, puesto que "indaga la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población" (Hernández et al., 2010, p. 152-153). Así, se recolectaron pruebas de composición textual realizadas durante el año 2018 aprendientes de ELE. Por tanto, existe la intención de indagar la incidencia de cada variable: nivel al que pertenecen y centro de educación formal.

Unidad de análisis

En lo que respecta a la unidad de análisis, Vieytes (2004) la define como el elemento mínimo de estudio observable en relación con un conjunto de otros elementos que son de su mismo tipo. Vale decir, en este caso serían los individuos, organizaciones, países o productos de la acción humana que serían observados. Asimismo, Vieytes (2004) sustenta que las unidades de análisis siempre son construidas durante el proceso de investigación, para el caso de las investigaciones en áreas de las ciencias sociales y humanas. En ese sentido, esta investigación se centra en pruebas de composición textual donde nuestra unidad de análisis será: la anáfora.

Corpus

En cuanto al corpus, Sinclair (2004) señala que este consiste en una colección de muestras de lengua que han sido seleccionadas y ordenadas a partir de criterios explícitos con tres cualidades imprescindibles: representatividad, muestreo y equilibrio (Wynne, 2005). Teniendo en cuenta lo anterior, se constituye el corpus APES 2020. El Corpus está conformado por 161 pruebas de composición textual de ELE realizadas en una universidad de carácter privado de la ciudad de Medellín en 2018. De otro lado, el corpus TextELE 2020 se subdivide en tres subcorpus conformados por cada uno de los niveles y siguiendo los criterios de clasificación de niveles del MCER y el Instituto Cervantes. En la tabla 5, presentamos las características del corpus construido para nuestra investigación. El conjunto de textos producidos constituye un corpus de ELE de español nativo.

Tabla 5

Corpus

TextELE	# Textos	# de palabras
Subcorpus de nivel A2.	67 textos	10494
Subcorpus de nivel B1.	68 textos	12432
Subcorpus de nivel B2.	25 textos	5658
Total del corpus	163	28584

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Tamaño del corpus

Texto	A2 Txt	B1 Txt	B2 Txt
	Palabras	Palabras	Palabras
1	175	246	268
2	120	187	250
3	141	146	224
4	124	242	216
5	116	173	284
6	102	124	210
7	142	172	227
8	97	117	297
9	166	164	306
10	212	0	202
11	203	162	240
12	148	162	207
13	243	150	219
14	113	121	122
15	127	168	253
16	50	189	207
17	170	106	202

18	155	175	222
19	136	123	242
20	131	143	206
21	115	161	283
22	171	123	210
23	193	147	194
24	188	197	224
25	215	172	143
26	104	147	
27	124	146	
28	160	151	
29	119	176	
30	172	141	
31	162	146	
32	201	167	
33	136	153	
34	166	147	
35	193	124	
36	189	220	
37	206	135	
38	178	152	
39	148	249	
40	114	125	
41	113	127	
42	151	185	
43	194	184	
44	156	192	
45	202	143	
46	136	165	
47	228	205	
48	189	201	
49	239	0	
50	175	148	
51	129	192	

52	109	180	
53	133	270	
54	153	233	
55	156	124	
56	226	113	
57	277	279	
58	148	210	
59	165	218	
60	130	141	
61	108	209	
62	155	275	
63	142	244	
64	144	198	
65	150	264	
66	115	178	
67	146	180	
68		278	
69		330	
70		307	
71		210	
	156,6269	168,76119	226,32

Fuente: Elaboración propia

Determinación de la muestra

Dadas las características del objeto de estudio, la muestra de este trabajo es de tipo no probabilística intencionada, ya que la elección de las unidades de análisis, que en este caso son pruebas, no se realiza sobre la base de fórmulas de probabilidad, sino a partir del criterio de la investigadora y de los fines de la investigación (Hernández et al., 2010). Para determinar el corpus aplicamos dos criterios acordes con nuestros intereses de investigación, que son:

a) **Niveles del MCER y el Instituto Cervantes:** El interés del proyecto se centra en el análisis de los mecanismos de referencia anafórico de las pruebas de composición textual de los aprendientes de ELE. Por esta razón, la acción exploratoria inicial fue la recolección de datos informativos acerca de las pruebas de composición textual que participarán en la investigación. Los autores de las pruebas de investigación son aprendientes de nivel A1, B1, B2 en E/LE siguiendo los criterios de clasificación de niveles del MCER y el Instituto Cervantes.
b) **Marco temporal:** Dentro de este criterio se observan las pruebas textuales aplicadas a aprendientes de E/LE en el año 2017.

Proceso de validación

La validación de uno de los mecanismos de *Referentes anafóricos* se llevó a cabo a través de la triangulación por parte de tres jueces expertos, dos de ellos doctores en Lingüística y docentes de lingüística en universidades del país. Del mismo modo, los resultados obtenidos del juicio de expertos, en relación con cada uno de los mecanismos de referenciación se midieron en términos porcentuales a través de una escala Likert de cinco valores y coeficiente *Kappa de Fleiss*, cuyo objetivo fundamental es determinar el grado de acuerdo entre los evaluadores a través de la exclusión de las concordancias que se puedan atribuir al azar. En este sentido, se obtuvo un índice Kappa de Fleiss de 0,84 en el nivel de acuerdo entre evaluadores. Este es un nivel alto según los rangos que presentan Landis y Koch, (1977).

Análisis de hallazgos y discusión

En esta parte de la investigación presentamos los hallazgos del estudio concerniente a los mecanismos de referencia anafórica gramatical y lexical en pruebas de producción textual de aprendientes de ELE de niveles A2, B1 y B2 de una institución de educación formal privada de la ciudad de Medellín. Este análisis se hace partir de textos que conforman el corpus TextELE.

De esta manera realizamos una descripción completa de dicho corpus, analizando las representaciones que constituyen el proceso de referenciación anafórica debido a la multiplicidad de formas lingüísticas que puede desempeñar una marca anafórica como a los distintos puntos de

referencia a los que estas pueden remitir dentro de una actividad de producción escrita de aprendientes de español como lengua extranjera. En esta sección, presentamos entonces una descripción de cada uno de los mecanismos anafóricos empleados en estas pruebas: gramaticales y lexicales. Esto permitirá primero realizar la comparación del uso de los mecanismos de referenciación anafóricos y lexicales por parte de los aprendientes en los distintos niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española.

El análisis está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, vamos a observar el resultado general de los datos encontrados y que se presentan en tabla con sus respectivas frecuencias. Esta primera fase nos llevará a la caracterización de una serie de particularidades que poseen los textos entre la variante deixis/anáfora con relación a la pregunta y el uso de los mecanismos de referenciación anafórica. En segundo lugar, abordaremos el análisis por subcategorías y nivel, de igual manera a estas categorías se sustraerán algunas subcategorías para hacer los análisis más detallados.

Hallazgos

En este apartado presentamos los hallazgos generales para cada uno de los niveles de las anáforas gramaticales y lexicales. En ese sentido, es oportuno mencionar que los textos que conforman el corpus TextELE se fundan en una actividad de producción escrita que según el Consejo de Europa (2002), corresponde a la competencia discursiva que todo aprendiente de ELE, debe adquirir, para ellos es denominada como "la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua" (p. 120). Dicha competencia, contempla el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de estructurar y controlar el discurso en la organización temática y la coherencia y la cohesión dentro de un discurso escrito. Por consiguiente, describen la organización del texto de la siguiente manera:

> Conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión relativas a, por ejemplo:
> Cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.).
> Cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.
> Cómo se desarrolla una argumentación (en el mundo del Derecho, en debates, etc.).
> Cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.) (Consejo de Europa, 2002, p. 120).

Esta distinción de términos se determina en este punto para comprender el carácter de las producciones que constituyen el corpus. A su vez, para caracterizar el fenómeno de la anáfora mediante el enfoque textual, es decir, como mecanismos de referencia visible en el texto, aportan cohesión y se constituyen en la más importante expresión de coherencia. Por lo tanto, son elementos que dan unidad al texto.

Estructura y análisis de los textos que conforman el corpus[1]

Las producciones escritas que componen este corpus se construyen teniendo en cuenta las orientaciones del centro de formación y bajo los criterios de evaluación que propone el MCER:

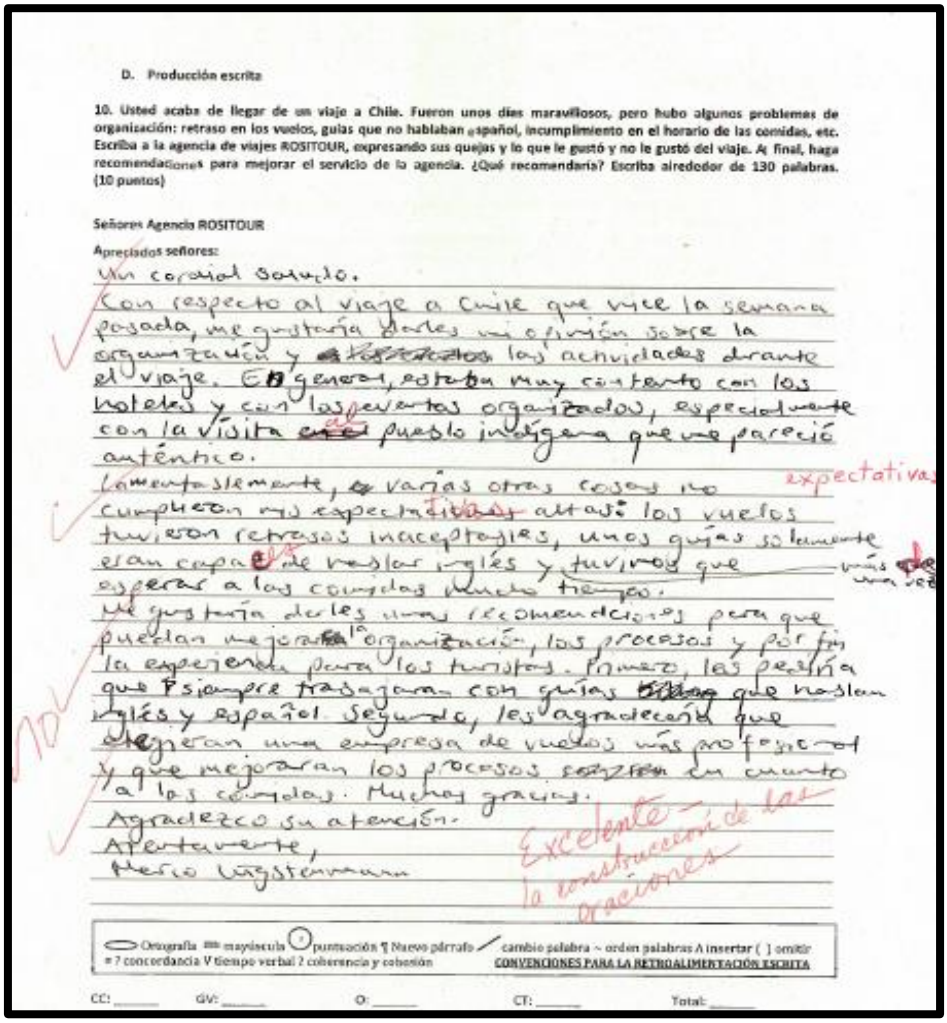
- Nivel: A2 Cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.
- Nivel: B1 y B2 Cómo se estructura la información en la realización de las distintas macro funciones (descripción, narración, exposición, etc.).

De acuerdo con lo anterior, se fundamenta la instrucción que orienta al aprendiente para la construcción del texto que en todos los niveles inicia con una pregunta: donde se tienen en cuenta los criterios por niveles y del MCER mencionados previamente que les permiten escribir el texto escrito semejando el uso de la lengua en un contexto determinado. En esta investigación nos hemos encontrado que la instrucción que orienta la escritura de los textos tiene un desarrollo hacia la deixis, es decir, son instrucciones que producen que el desarrollo del texto tenga como foco el centro deíctico: *yo/tú nosotros*/u*stedes* de primera y segunda tanto del singular como del plural. A pesar de que en este estudio nos centramos en el estudio de la anáfora gramatical y lexical, nos ha parecido interesante mencionar sin profundizar las marcas deícticas que se condensan en el interior de los textos de nuestro corpus. A continuación, se muestra un ejemplo con desarrollo de marcas deícticas:

[1] En esta investigación, en los ejemplos de expresiones anafóricas, se le asociará a la anáfora un subíndice, al igual que a su antecedente (estará marcado entre corchetes []). La anáfora y su antecedente se escribirán en negrita.

Figura 4

Marcas deícticas



D. Producción escrita

10. Usted acaba de llegar de un viaje a Chile. Fueron unos días maravillosos, pero hubo algunos problemas de organización: retraso en los vuelos, guías que no hablaban español, incumplimiento en el horario de las comidas, etc. Escriba a la agencia de viajes ROSITOUR, expresando sus quejas y lo que le gustó y no le gustó del viaje. Al final, haga recomendaciones para mejorar el servicio de la agencia. ¿Qué recomendaría? Escriba alrededor de 130 palabras. (10 puntos)

Señores Agencia ROSITOUR

Apreciados señores:

Un cordial saludo.

Con respecto al viaje a Chile que hice la semana pasada, me gustaría darles mi opinión sobre la organización y las actividades durante el viaje. En general, estaba muy contento con los hoteles y con los eventos organizados, especialmente con la visita al pueblo indígena que me pareció auténtico.

Lamentablemente, varias otras cosas no cumplieron mis expectativas altas: los vuelos tuvieron retrasos inaceptables, unos guías solamente eran capaces de hablar inglés y tuvimos que esperar a las comidas mucho tiempo.

Me gustaría darles unas recomendaciones para que puedan mejorar la organización, los procesos y por fin la experiencia para los turistas. Primero, les pediría que siempre trabajaran con guías que hablan inglés y español. Segundo, les agradecería que eligieran una empresa de vuelos más profesional y que mejoraran los procesos en cuanto a las comidas. Muchas gracias.

Agradezco su atención.

Atentamente,

Mario Lügstenmann

expectativas

más de una vez

Excelente la construcción de las oraciones

Ortografía mayúscula puntuación ¶ Nuevo párrafo / cambio palabra ~ orden palabras ∧ insertar ( ) omitir = ? concordancia V tiempo verbal ? coherencia y cohesión CONVENCIONES PARA LA RETROALIMENTACIÓN ESCRITA

CC: ____ GV: ____ O: ____ CT: ____ Total: ____

Fuente: TextELE: B1_23

Como se puede apreciar en el TextELE: B1_23, los elementos de esta enunciación son aprendiente (emisor) agencia de viajes (receptor) semana pasada (tiempo). Se encuentran elementos deícticos que se interpretan directamente en relación a estas coordenadas comunicativas:

A. Los morfemas de primera persona singular identifican al emisor (*hice, me gustaría, estaba, me pareció, darles, les agradecería)*; los morfemas y pronombre de primera persona del plural identifican al emisor y otras personas que estuvieron en Chile (tuvimos), excepto en el primer caso, que el verbo está en infinitivo en una construcción perifrástica y tiene como

referente al emisor y a los receptores *(tuvimos que esperar a las comidas mucho tiempo),* que discursivamente incluye al emisor

B. Los pronombres y morfemas de segunda persona del plural (organizados) se interpretan en relación a los receptores
C. La mayoría de morfemas verbales de presente (*hice, gustaría, puedan, darles, agradecería)* los adverbios temporales (semana pasada) indican el momento de la enunciación o un lapso que lo incluye, mientras que el futuro (eligieran, trabajaran, mejoraran) junto al morfema verbal (me *gustaría darles unas recomendaciones para que puedan mejorar la organización)* que indican acciones que se desarrollaran después de la lectura del escrito
D. Los deícticos espaciales marcan dos espacios, el que ocupa el emisor (un aquí en el que se encuentra, pero no remite la carta) allí= Agencia ROSITOUR)

Después de lo anterior, esta producción contiene elementos deícticos variados que toman su referencia desde el momento de la instrucción para elaborar la producción determinada por la cabecera del texto y su inicio. Estos datos permiten definir los elementos deícticos. Se evidencia el carácter cambiante de la deixis, dependiente de la enunciación y el contexto enunciativo. Finalmente, esta muestra contiene elementos deícticos de casi todos los tipos excepto, el referente deíctico espacial que ocupa el emisor en el momento de la información, pues el texto no aporta dicho elemento.

En consecuencia, la mayoría de datos serían deícticos; dado que esta investigación no se centra en la identificación de los referentes deícticos vemos que hay menos referentes anafóricos. En este sentido, queremos hacer mención de un fenómeno que creemos importante y es que los textos tienen una predominancia a la deixis, esto debe ser tenido en cuenta para un análisis posterior que desarrollaremos antes y para las conclusiones, dado que no hay certeza de que los profesores hayan construido la instrucción para que arrojara una producción textual con mayoritariamente uso de mecanismos de referenciación anafórica. De igual manera, es preciso señalar que el corpus se obtuvo a posteriori y no fue diseñado con el fin de que los textos mostraran en su mayoría, referentes anafóricos.

En este apartado presentamos los hallazgos generales para cada uno de los niveles de las anáforas gramaticales y lexicales. La tabla 7 muestra los hallazgos de este fenómeno y la comparación cuantitativa producto del estudio del corpus TextELE.

Tabla 7

Hallazgos generales por valores de frecuencia

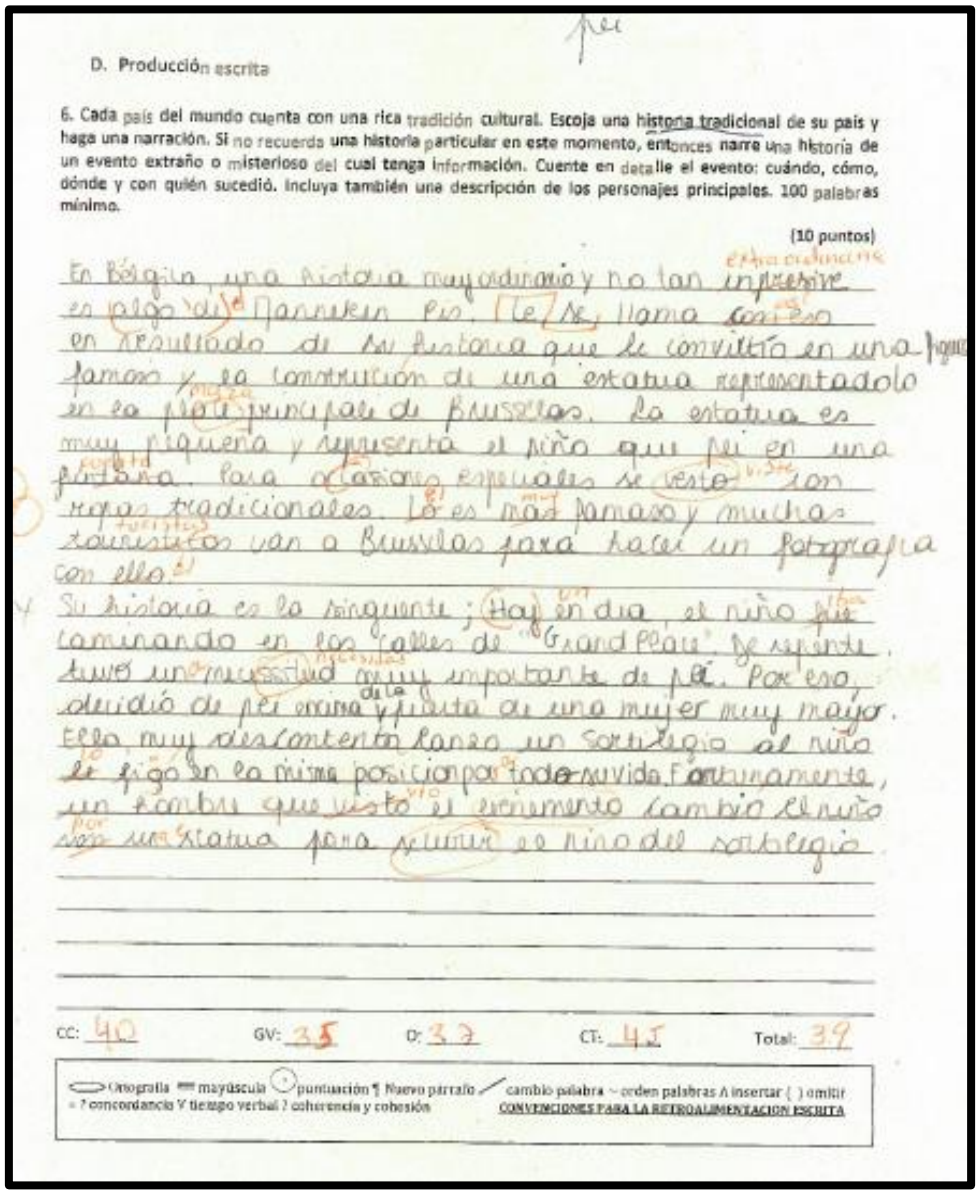
	Frecuencia absolutaA2	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta B1	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta B2	Frecuencia relativa	Total general	Frecuencia general
Gramaticales	163	6,78	267	8,76	171	10,48	601	8,49
Lexicales	2236	93,05	2783	91,31	1484	90,99	6503	91,82
Total	2399	99,83	3050	100,07	1655	101,47	7104	100,31

Fuente: Elaboración propia.

Para sustentar lo anterior presentamos dos textos de los niveles A2 y B1 en los cuales se puede evidenciar el fenómeno de referencia anafórica.

Figura 5

Marcas deícticas y anafóricas (1)



D. Producción escrita

6. Cada país del mundo cuenta con una rica tradición cultural. Escoja una historia tradicional de su país y haga una narración. Si no recuerda una historia particular en este momento, entonces narre una historia de un evento extraño o misterioso del cual tenga información. Cuente en detalle el evento: cuándo, cómo, dónde y con quién sucedió. Incluya también una descripción de los personajes principales. 100 palabras mínimo.

(10 puntos)

En Bélgica, una historia muy ordinario y no tan impresive es algo de Manneken Pis. Le se llama con eso en resultado de su historia que le convirtió en una figura famosa y la construcción de una estatua representadolo en la plaza principal de Brusselas. La estatua es muy pequeña y representa el niño que pei en una fontana. Para ocasiones especiales se vestó con ropas tradicionales. Lo es más famoso y muchas turistas van a Brusselas para hacer un fotografía con ello.

Su historia es la singuente; Hoy en día, el niño fue caminando en las calles de "Grand Place". De repente tuvo una necesidad muy importante de pei. Por eso, decidió de pei encima de la puerta de una mujer muy mayor. Ella muy descontenta lanzó un sortilegio al niño le figó en la misma posición por todo su vida. Fortunamente, un hombre que visto el evenemento cambió el niño por una estatua para securrir el niño del sortilegio

CC: 40 GV: 35 D: 37 CT: 45 Total: 39

Ortografía mayúscula puntuación ¶ Nuevo párrafo cambio palabra ~ orden palabras ∧ insertar ( ) omitir = ? concordancia V tiempo verbal ? coherencia y cohesión CONVENCIONES PARA LA RETROALIMENTACION ESCRITA

Fuente: TextELE: A2_31

En A2_31, se aprecia el uso de los mecanismos de referenciación pese a los errores de construcción gramatical el aprendiente logra emplear anáforas de tipo gramatical para cohesionar y establecer relaciones entre palabras del texto. La siguiente tabla resume algunas marcas referenciales presentes en el texto.

Tabla 8

Marcas referenciales presentes en TextELE: A2_31

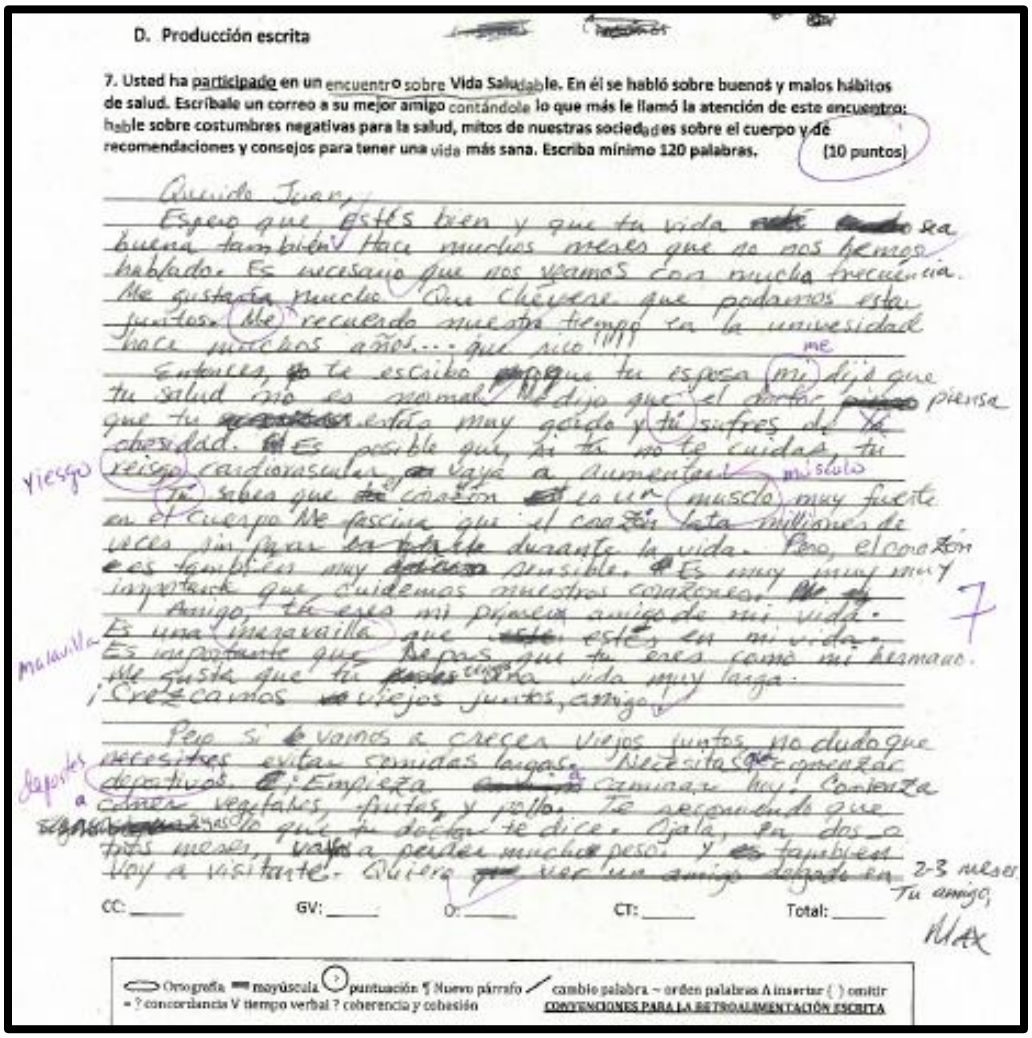
Antecedente	Marca de referencia	Procedimiento
“La Estatua”	“ello”	Anáfora gramatical (pronombre)
“La Estatua”	“Su”	Anáfora gramatical (posesivo)
“mujer muy mayor”	“Ella”	Anáfora gramatical (pronombre)

Fuente: Elaboración propia

En los ejemplos anteriores se observa cómo la anáfora gramatical (pronombres y posesivos) y la anáfora léxica (repeticiones parciales y total) alternan en el desarrollo del texto los morfemas verbales de tercera persona referidos a “la estatua” e intervienen como un mecanismo anafórico, que se interpreta en relación al antecedente inicial.

Figura 6

Marcas deícticas y anafóricas (2)



D. Producción escrita

7. Usted ha participado en un encuentro sobre Vida Saludable. En él se habló sobre buenos y malos hábitos de salud. Escríbale un correo a su mejor amigo contándole lo que más le llamó la atención de este encuentro: hable sobre costumbres negativas para la salud, mitos de nuestras sociedades sobre el cuerpo y dé recomendaciones y consejos para tener una vida más sana. Escriba mínimo 120 palabras. (10 puntos)

Querido Juan,

Espero que estés bien y que tu vida sea buena también. Hace muchos meses que no nos hemos hablado. Es necesario que nos veamos con mucha frecuencia. Me gustaría mucho que chateáramos para podernos estar juntos. Me recuerdo nuestro tiempo en la universidad hace muchos años... que rico.

Entonces, te escribo porque tu esposa me dijo que tu salud no es normal. Me dijo que el doctor piensa que tu corazón está muy gordo y tú sufres de la obesidad. Es posible que, si tú no te cuidas, tu riesgo cardiovascular vaya a aumentar. Tú sabes que el corazón es un músculo muy fuerte en el cuerpo. Me fascina que el corazón late millones de veces sin parar durante la vida. Pero, el corazón es también muy sensible. Es muy muy muy importante que cuidemos nuestros corazones.

Amigo, tú eres mi primer amigo de mi vida. Es una maravilla que estés en mi vida. Es importante que sepas que tú eres como mi hermano. Me gusta que tu tengas una vida muy larga. ¡Crezcamos viejos juntos, amigo!

Pero si vamos a crecer viejos juntos, no dudo que necesites evitar comidas largas. Necesita comenzar deportes. ¡Empieza caminar hoy. Comienza a comer vegetales, frutas y pollo. Te recomiendo que [illegible] esto que tu doctor te dice. Ojalá, en dos o tres meses, vayas a perder mucho peso. Y es también hoy a visitarte. Quiero ver un amigo delgado en 2-3 meses.

Tu amigo,

MAX

CC:____ GV:____ Or:____ CT:____ Total:____

Ortografía mayúscula puntuación ¶ Nuevo párrafo / cambio palabra ~ orden palabras ^ insertar ( ) omitir = ? concordancia V tiempo verbal ? coherencia y cohesión

CONVENCIONES PARA LA RETROALIMENTACIÓN ESCRITA

Fuente: TextELE_B1_1

En este segundo texto B1_1 (figura 6) y en contraste con el primero A2_31 (figura 5) se evidencia con más claridad el uso de las marcas deícticas, pues hace referencia en la producción escrita al centro deíctico: un *yo* que indica la persona que habla o escribe en este caso y un *tú* que es el destinatario de la carta. Esto con el fin de hacer referencia a las circunstancias de un acto comunicativo que intenta expresar el aprendiente para reflejar una precisión de la lengua natural.

De igual manera, es preciso señalar que las anáforas lexicales son las que por su rasgo semántico predominan en el corpus TextELE, sus ejemplos obedecen a componentes situacionales no siempre son contextuales, pero podrían serlo en su mayoría. Esto dependerá, por supuesto de la

instrucción que se da con los que se establece una relación que enlaza y organiza el discurso, participando en la cohesión léxica.

Es necesario resaltar que este tipo de textos son los que predominan en el corpus, por eso se habla de textos con perspectiva deíctica pues los elementos de la enunciación están manifestados por un yo, que se dirige a un tú, real o casi siempre hipotético dado que las indicaciones de la pregunta llevan al estudiante a una posible situación en la que él y las personas, lugares y cosas más cercanas a él tienen lugar. Estos textos se dan en un lugar y tiempo de la enunciación (el aquí y ahora del texto). A su vez, las pruebas aportan el contexto determinado en que se pueda producir dicho acto comunicativo. De cualquier manera, las preguntas no llevan a situaciones reales del aprendiente sino a situaciones hipotéticas pero que involucran el centro deíctico. A continuación, se muestran los hallazgos por nivel de la categoría de anáforas de sujeto del corpus TextELE.

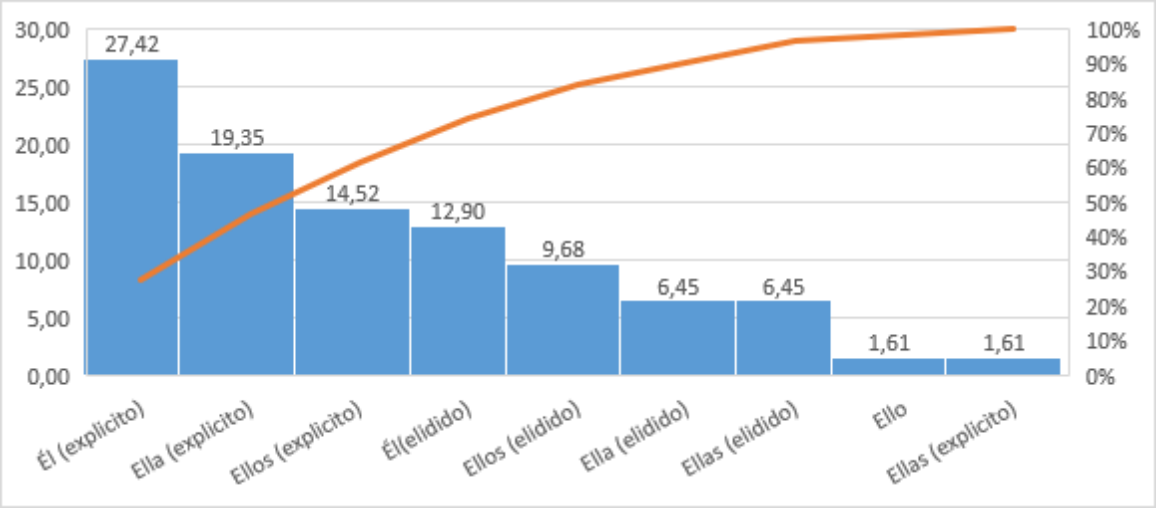
Hallazgos por categoría y nivel

Anáfora pronominal de sujeto

Anáforas pronominales de sujeto A2.

Figura 7

Anáfora de sujeto A2



Fuente: Elaboración propia

En la figura 7 se aprecia de mayor a menor el uso de las anáforas pronominales presentes en las producciones textuales del nivel A2 del corpus. Se observa que las marcas anafóricas pronominales más concurrentes para dar cohesión al texto en este nivel son: “él” (explícito) (27 %) y “ella” (explícito) (19 %), seguido del pronombre “ellos” con un 14 % esto obedece a varias razones: En primer lugar, la prueba de producción escrita diseñada para este nivel tenía como instrucción para la construcción del texto la siguiente intención comunicativa:

> Cada país del mundo cuenta con una rica tradición cultural. Escoja una historia tradicional de su país y haga una narración. Si no recuerda una historia particular en este momento, entonces narre una historia de un evento extraño o misterioso del cual tenga información. Cuente en detalle el evento: cuándo, cómo, dónde y con quién sucedió. Incluya también una descripción de los personajes principales. 100 palabras mínimo. Actividad de producción escrita (Nivel A2).

De acuerdo con lo anterior y a los hallazgos que expone la tabla, se considera que en la categoría de anáforas de pronombre personal las que muestran una tendencia marcadamente superior son de tipo explícito con un 62 %, sobre un 29,03 % de implícitos. Lo anterior demuestra que los aprendientes de dicho nivel hacen enlaces y aportan coherencia al texto con facilidad usando los pronombres explícitos. Su uso dentro del corpus se muestra como las marcas anafóricas, en este caso, los pronombres referidos en la tabla son expresiones abreviadas que dan conexión a la entidad referenciada que se denomina antecedente. Particularmente, en este nivel los hallazgos pueden tener relación con las lenguas maternas de los aprendientes, dado que, hay lenguas como el inglés o el francés que tienen como regla gramatical siempre hacer explícito el pronombre personal, por otra parte, en algunos textos, pocos, se encontró como alternan escribir con español y su lengua. Es pertinente aclarar que estos aspectos no se profundizan puesto que no hacen parte de los objetivos de esta investigación.

Después de lo anterior es posible afirmar que, el aprendiente hace uso de las anáforas para establecer relaciones de correferencia entre un nombre propio o sintagma nominal y un pronombre que funciona como índice. En el corpus se destacan los siguientes fragmentos con una particularidad en el ejemplo 1, donde el sujeto o antecedente hace correferencia con la expresión anafórica como complemento circunstancial de compañía “con ello”. Es decir, el aprendiente usó el pronombre personal neutro “ello” con función sintáctica complemento circunstancial para

remitir un elemento pronominal a otro elemento ubicado dentro del discurso. Podemos observar lo expuesto en los siguientes fragmentos:

(1) **La Estatua** es muy pequeña y representa el niño que pis en una funtana ...Lo es mas famoso y muchos touresticos*van a Bruselas para hacer un fotografía **con ello** (TextELE_A2_31).
(2) Así hay la leyenda de **Antoine Pierre**. Antoine era un trabajador que mo tenía mucho dinero. **Él** era enamorado de Marie-Seomme, una bella mujer. **El** temía un secreto (TextELE_A2_35).
(3) Hay una estatua en la entrada de Dampier de **Red Dog,** el perro rojo. **El** teníaarios maestros y alganoos veces era solo (TextELE_A2_36).
(4) Una vez había una **abuela** muy feliz**. Ella** tenía una casa muy hermosa (TextELE_A2_38).
(5) Mi jefe malo estuvo Genora Barrs**. Ella** le gustaba caos y comesaba muchas problemas (TextELE_A2_56).

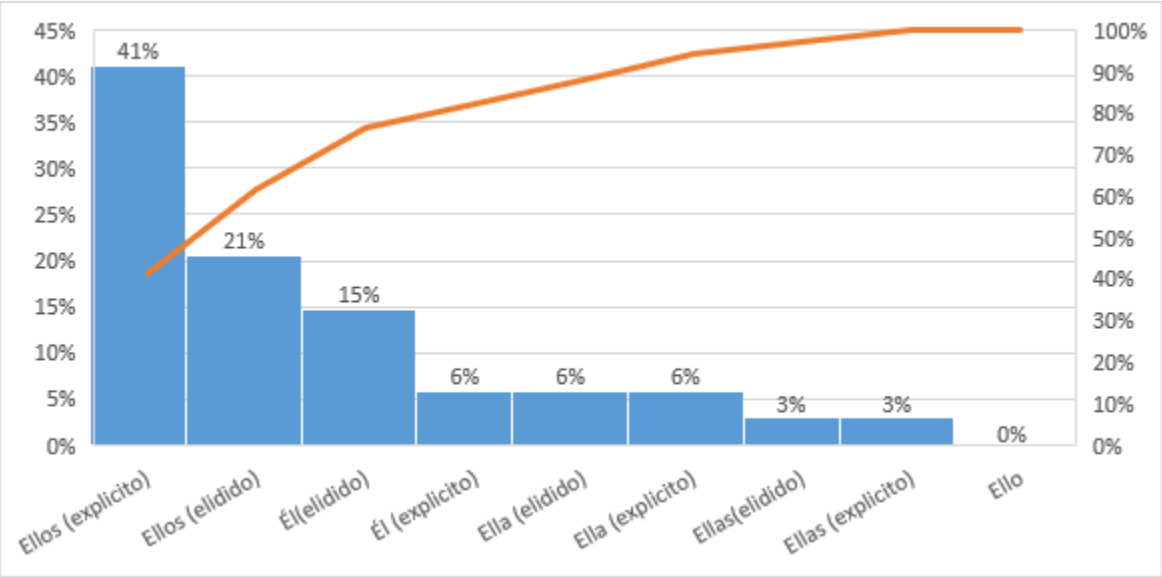
En los anteriores fragmentos se evidencia el fenómeno de la anáfora pronominal como mecanismo de cohesión para explicitar las relaciones existentes en las diferentes partes del discurso; aunque hay dificultades de tipo gramatical en la construcción de las oraciones, se evidencia la relación anáfora- antecedente donde el primero determinado por un sustantivo que en la mayoría de los casos es el sujeto de la oración y recupera el antecedente mediante el uso de la pronominalización explicita “él”, “ella” y “ellos” en este nivel.

Se evidencia también que A2 en cada uno de los fragmentos se usa una marca anafórica que recupera el núcleo nominal (antecedente) la relación entre ambas expresiones es directa pues la anáfora remite a la entidad idéntica.

Anáforas pronominales de sujeto B1.

Figura 8

Anáfora de sujeto B1



Fuente: Elaboración propia

En la figura 8 apreciamos los hallazgos de los usos de los pronombres de sujeto como mecanismo de cohesión para el nivel B1. Podemos notar una frecuencia mayor en el uso del pronombre “ellos” explícito (41 %), seguido del pronombre “ellos” elidido (21 %) y “él” elidido (15 %). Al seguir los hallazgos, y en contraste con el nivel anterior, vemos mayor uso de la pronominalización como mecanismo de cohesión de forma plural y sobresale el uso del pronombre “ellos” de forma explícita y elidida.

Lo anterior, nos lleva a afirmar que la instrucción que orienta la actividad de producción escrita para este nivel sigue interviniendo en el interior de los textos que construyen los aprendientes, o en la presencia de determinados mecanismos de referenciación de tipo gramatical. En contraste con el nivel anterior, esta actividad de producción escrita estaba basada en varias indicaciones que tenían como finalidad escribir un texto con características de tipo argumentativo mientras que en el nivel A2 de tipo descriptivo. A continuación, se presentan algunas de las instrucciones que se dan al aprendiente para el desarrollo del texto:

Usted acaba de llegar de un viaje a Chile. Fueron unos días maravillosos, pero hubo algunos problemas de organización; retraso en los vuelos, guías que no hablaban español, incumplimiento en el horario de las comidas, etc. Escriba a la agencia de viajes ROSITOUR, expresando sus quejas y lo que le gustó y no le gustó del viaje. Al final, haga recomendaciones para mejorar el servicio de la agencia. ¿Qué recomendaría? Escriba alrededor de 130 palabras. (Actividad de producción escrita. Nivel B1).

¿Cuál es su opinión respecto a la manera como la tecnología informática afecta las relaciones humanas? ¿estas humanizan o deshumanizan al hombre? Tenga en cuenta aspectos como la comunicación presencial vs la telecomunicación, los computadores y teléfonos inteligentes, el aprendizaje a través de las TIC, etc. Exprese su punto de vista, apoye con ejemplos imagine cómo sería una relación ideal entre seres humanos y tecnología, etc. Escriba entre 190- 210 palabras. (Actividad de producción escrita. Nivel B1).

Con este tipo de orientaciones, los aprendientes construyen sus discursos y reflejan algo de claridad sobre las características del tipo de texto que escribieron, aunque no se manifieste en la instrucción, donde se requiere una argumentación que sustente el desarrollo de las ideas en el texto y por consiguiente el uso de mecanismo de referenciación que manifiesten el tipo de relaciones. En los siguientes ejemplos se puede observar lo comentado:

(6) Por ejemplo que **todas los guías** no pudieran hablar español. Me parece malo que los guías no puedan hablar español y solo inglés. **ellos** están en Chile! Un país donde la gente habla español (TextELE_B1_54).

(7) Una empresa debe ser en contacto con sus **clientes d**e muchos lugares. asegurar que **ellos** puedan ponerse en contacto tambien por correo electronico, chat, llamada y video llamada (TextELE_B1_66).

(8) Recomendé **a los gerentes** para la próxima visita, que dejara más tiempo para el tur. **[Ellos]**ofrecieran bebidas dentro del castillo y tuvieran [Ellos] guías que hablen otros idiomas (TextELE_B1_32).

(9) Hoy he tenido un encuentro muy interesante con [**el profesor de Medicina de la universidad]**. **[él]** Me contó que fumar una shisha es más para la salud que fumar 20 cigarrillos.

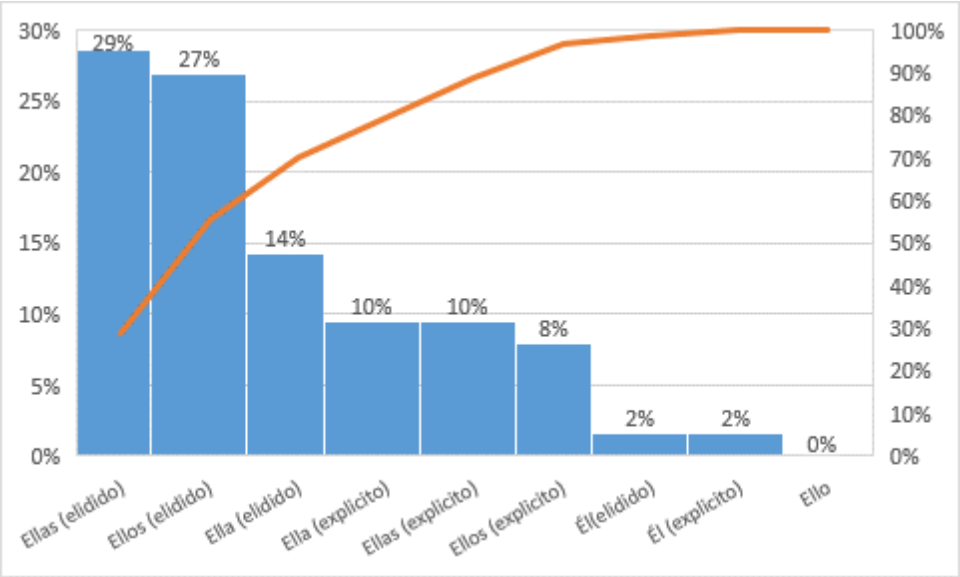
Como observamos en los ejemplos presentados y en las instrucciones para la producción escrita de este nivel, se puede afirmar que el tema que sugiere el ejercicio de escritura puede inducir en la presencia de un pronombre, en este caso, el pronombre “ellos” explícito 41 % y elidido 21 % con una concurrencia total del 62 % en los textos de este nivel. Esto da cuenta de un desarrollo de escritura enfocada a sujetos en tercera persona de forma plural a quienes corresponde la intención comunicativa. Además, se evidencia que en este nivel el uso de dicho pronombre se da porque ofrece la información necesaria para ligar los sujetos implicados con un pronombre cumpliendo con el fenómeno de la anáfora como mecanismos de referenciación, es decir, la relación que se da entre ambas expresiones es directa pues la anáfora remite a una entidad determinada dentro del texto. Adicional a ello, podemos observar en las orientaciones para la construcción que las temáticas tenían un enfoque hacia sujetos, varios, que intervenían en la intención comunicativa a desarrollar, de ahí la manera en la que se asume esta dinámica de escritura y de usos de mecanismos de referenciación pronominal.

Por otra parte, los datos muestran la presencia del fenómeno de la elipsis por pronominalización como en el 9, donde el pronombre es omitido en el discurso cuando puede ser deducido del texto. Podemos decir, entonces, que el mecanismo de la elipsis por pronombres dentro del grupo de las anáforas pronominales de sujeto es un valor agregado dentro de este, pues refleja en los aprendientes mayor dominio de la lengua meta y el uso de estos como mecanismos de referencia en su producción. Es posible que en la lengua española pueda darse mayor elisión por la estructura de SVO, de allí la elipsis como mecanismos que permite dar coherencia al texto. En este sentido, es evidente que los aprendientes hacen correreferencia a través de los pronombres elididos a las entidades previamente mencionadas dentro de las construcciones sintácticas tal como se aprecia en los ejemplos siete y ocho y tienen un conocimiento previo del fenómeno manifestado en algunos textos.

Anáforas pronominales de sujeto B2.

Figura 9

Anáfora de sujeto B2



Fuente: Elaboración propia

Si observamos, el pronombre más concurrente en el nivel B2 es “ellas” (plural) (29%) tanto explícito como elidido, seguido de los pronombres “ella” y “ellos” de forma elidida. Esto se debe a varias razones: En primer lugar, como en los demás niveles, la actividad de escritura está condicionada por la dependencia de la instrucción, es decir, el uso de los pronombres sujetos como marcas anafóricas de referenciación en cierta forma determinada por la temática que da la orientación. Veamos algunas instrucciones de las pruebas que se presentaron en este nivel:

> Escriba una carta al presidente de su país, expresándole su opinión sobre la situación de inmigración existente en su nación: pros y contras y su posición al respecto. Dele recomendaciones y sugerencias sobre cómo mejorar la situación (Actividad de producción escrita. Nivel B2).
>
> ¿Piensa usted que la mujer y su papel y su nivel de participación en la sociedad han tenido cambios de importancia en los últimos años? Describa y exprese su opinión, teniendo en cuenta aspectos como el mundo laboral, el educativo, el político u otros puntos que le

interesen. Si es del caso, dé recomendaciones y sugerencias sobre cómo mejorar la situación (Actividad de producción escrita. Nivel B2).

(10) Otro ejemplo más sutil sería la manera en la cual los hombres actuan cuando **una mujer** se presenta como un chico, quiero decir que**[ella]** se presenta con confianza sin ser agradable, asertivas, sin pedir disculpas o esperar para que los demás hablen y tener opiniones fuertes (TextELE_B2_2).

(11) **La mujer** es una figura muy importante en nuestra sociedad y su papel ha transformado durante los años. También en este epoca, la mujer no tiene que quedarse en casa y **[ella]** tiene las mismas oportunidades educativas como el hombre (TextELE_B2_12).

(12) **La mujer** llega a ser una persona muy importante al momento de construir una familia, ya que **ella** es quien dirige y forma su hogar y converte a sus hijos en grandes personas (TextELE_B2_13).

(13) **Una amiga** mía fue a Waxi cuando solo tenía 5 años con sus padres. n los siguientes 18 años **[ella]** casi nunca regreso a su ciudad natal (TextELE_B2_19).

(14) Segundo, quiero hablar de **hijos de ilegales** ya en la país. Para mí, los niños son inocentes y **[ellos]** no deberían sufrir por los errores de los padres pero para mi los padre**s** que entraron ilegalmente **[ellos]** no pueden quedarse (TextELE_B2_24).

En estos casos se observa que la instrucción de la prueba es más que una sugerencia en cuanto al desarrollo del texto, sino que también sugiere una estructura para manejar el contenido. De allí, la presencia de las marcas anafóricas referenciales de mayor concurrencia en este nivel es “ellos” y “ella”, muy enfocados en la intención comunicativa que propone la actividad de producción escrita. Por consiguiente, las temáticas “mujer” e “inmigrantes” corresponden a los antecedentes de las marcas anafóricas más concurridas dentro de dicho nivel. Es decir, estos antecedentes están involucrados directamente en las oraciones construidas por los aprendientes, razón por la cual la presencia reiterada de los pronombres “ella”, “ellas” y “ellos” de forman plural como mecanismos de referenciación anafórica. En segundo lugar, dentro de este nivel, particularmente, en el ejemplo 13, se observa como dos o más expresiones anafóricas pueden correferir al mismo segmento del discurso o antecedente con algunas imprecisiones en la construcción de sus rasgos formales. Recordemos entonces que la anáfora para Halliday y Hasan (1976), la cohesión, es un fenómeno que hace referencia a un elemento antes mencionado. En ese

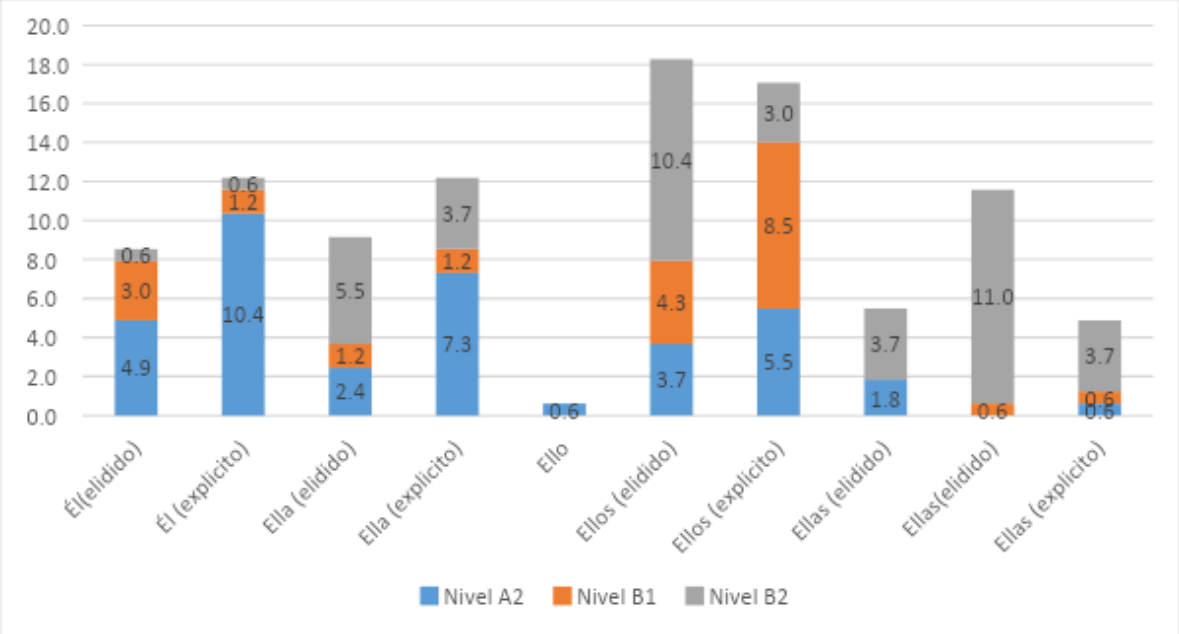
sentido, y de acuerdo con lo encontrado en el corpus TextELE, se evidenció que hay varias cohesiones que enlazan antecedente y pronombres como marca anafórica, no siempre concuerdan en género y número, particularidad muy frecuente en las pruebas. Sin embargo, las anáforas cumplen con los criterios puesto que hacen la referencia abreviada entre el antecedente y los pronombres.

Comparación de anáforas de sujeto por cada nivel.

En los apartados anteriores hemos revisado el uso de las anáforas de sujeto en el interior de cada nivel, hecho que permitió precisar algunos detalles en el uso de las anáforas. Seguidamente, efectuamos la comparación entre los tres niveles analizados.

Figura 10

Comparación de anáforas de sujeto por cada nivel analizado



Fuente: Elaboración propia

Los datos expuestos en la figura 10 corresponden a 167 anáforas de sujeto extraídas del corpus TextELE de los niveles A2, B1 y B2. Los hallazgos de este nivel muestran que los mecanismos de referencia anafórica pronominal de sujeto en aprendientes de ELE presentan un

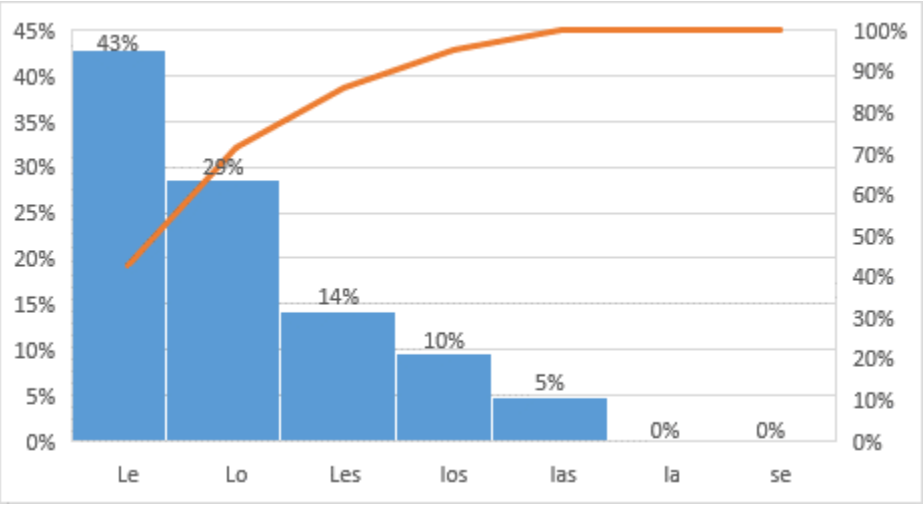
uso supuesto por las temáticas propuestas en la actividad de escritura. Esto significa que, la presencia de las marcas anafóricas por pronombres está influida por la temática expuesta para el desarrollo de la producción textual, si la temática propuesta es hablar del papel de la mujer, el mecanismo de referenciación anafórica más utilizado será “ella” o “ellas”, tal como se mostró en las gráficas y en los fragmentos. La utilización de los mecanismos de referenciación pronominal anafórico de sujeto aumentó de nivel a nivel. Los datos hallados permiten dar cuenta de anáforas pronominales de sujeto, dado que, se puede distinguir los dos componentes que la estructuran: 1. Marca anafórica: pronombres de sujeto. 2. Antecedente: sintagma nominal o sustantivo. Por regla general, “primero aparece el antecedente y luego el pronombre que recoge la referencia” (RAE, 2010, p. 309). La concurrencia de estos dos componentes hace que exista una anáfora directa. Adicional a ello, las anáforas pronominales fueron las más habituales en el corpus.

Anáfora pronominal de objeto

Anáforas pronominales de objeto A2.

Figura 11

Anáfora de objeto A2



Fuente: Elaboración propia

La figura 11 muestra el uso de las anáforas de objeto como mecanismos de cohesión del nivel A2. Es preciso aclarar que según el Instituto Cervantes los aprendientes de ELE empiezan a interactuar con los pronombres átonos de O.D y O.I desde el nivel A1. Por consiguiente, fue

posible caracterizar el uso de estos en dicho nivel. En este sentido, se evidencia que, en las producciones textuales de este nivel, el pronombre de objeto indirecto singular “le” fue el más utilizado con una ocurrencia de 43 %, seguido del pronombre directo “lo” con 29 % y finalmente el pronombre de objeto indirecto plural “les” con 14 %. De acuerdo con estos datos, podemos decir que los pronombres aluden de forma directa e indirecta a elementos lingüístico-discursivos aparecidos anteriormente en el texto. Por regla general, “se destaca la posibilidad de que el complemento directo e indirecto pueda sustituirse por un pronombre átono de tercera persona” (RAE, 2010, p. 656). De este modo la referencia está proporcionada por el discurso elaborado por los aprendientes, hay algunos casos en que un solo antecedente puede servir a varias correferencias anafóricas, como se puede apreciar en los ejemplos expuestos para este nivel, pero en singular en el ejemplo 17.

(15) **El principal general de Inglaterra** estaba escondido en la cueva mientras planificaba su escape. Cuando los soldados Estado unidense **lo** encontraron la guerra terminó (TextELE_A2_26).

(16) Era un momento muy agradable. El año pasado, **mi padre** estuvo muy enfermedo. El médico **le** dijo qué debio quedarse en su cama (TextELE_A2_32).

(17) Mi padre crecía en el oeste de Alemania al otro lado del muro. Un día visitaba a **un amigo** y tomaban cervezas cuando otro amigo se llamaron y dijo que el muro se cayó. Pero mi padre dijo que es mentira y que no **le** creía (TextELE_A2_31).

Los ejemplos 15, 16 y 17 son fragmentos tomados del corpus donde se utilizan los mecanismos de cohesión anafóricos de objeto directo e indirecto del nivel A2. Hay que destacar que el complemento directo e indirecto pronominal y su antecedente pertenecen a oraciones diferentes. Según lo observado, es posible afirmar que el criterio de evaluación que orienta las pruebas (el mismo para todo el corpus) condiciona la presencia y utilización de los pronombres, pues la representación del pronombre indirecto “le” obedece a la forma que tiene el aprendiente de asumir indirectamente el significado de una palabra anteriormente dicha en su construcción textual, como es el caso del ejemplo 17, donde en la oración coordinada “mi padre” es el sujeto de la oración y “mi amigo” es el complemento indirecto, es decir, sobre quien recae la acción indirecta. A pesar del uso de pronombres átonos también el aprendiente repite varias veces el

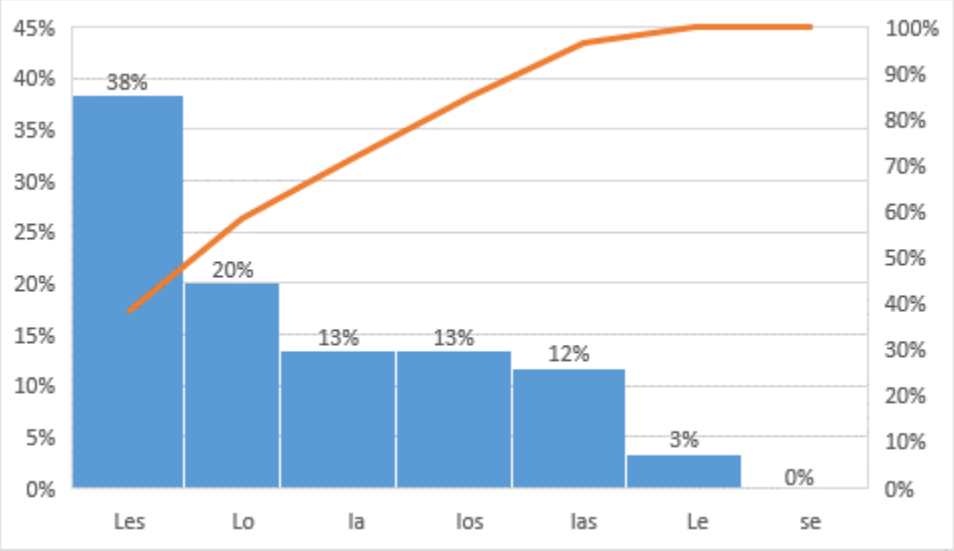
antecedente, con lo cual el empleo del pronombre objeto indirecto, en este caso no cumple completamente su función, se supone que el empleo de los anafóricos se da, principalmente, para no hacer un uso constante a elementos discursivos iguales siempre como padre, padre aquí.

Recordemos, entonces, que en este nivel la idea era realizar un texto más de tipo narrativo-descriptivo, por esta razón, las marcas anafóricas de pronombre objeto directo e indirecto pese a la complejidad que tienen para un aprendiente de nivel A2, evidencian una muestra representativa, ya que la dualidad pronominal "a él… le" es casi obligatoria en estas construcciones cuando se tiene un manejo de la lengua meta. La mayoría de las marcas anafóricas de objeto directo e indirecto tienen una expresión "a él", que ocupa un lugar temático ya que introduce cierta información sobre la que trata el resto de la oración. En relación con las implicaciones en este nivel, hay dificultad en identificar algunos elementos lingüísticos o antecedentes por la dificultad para entender el sentido de algunos textos o enunciados.

Anáforas pronominales de objeto B1.

Figura 12

Anáfora de objeto B1



Fuente: Elaboración propia

La figura 12 da cuenta de los hallazgos en torno a las anáforas de objeto del nivel B1. Se aprecia la ocurrencia del pronombre "les" en plural (38 %), seguido del pronombre "lo" (20 %) y, finalmente, el pronombre "la" (13 %). Se puede apreciar que al igual que en el nivel A2, el criterio

para la construcción del texto puede inclinar el uso del pronombre en las pruebas. Una particularidad de este nivel es que los criterios que orientan la actividad de escritura presumen la creación de un texto con marcas gramaticales de primera y segunda persona, es decir, el aprendiente (emisor), un receptor especifico (determinado por la prueba) y en el cual se pueda reflejar la lengua en un contexto determinado y argumentado. A continuación, se presentan algunos ejemplos tomados del corpus:

(18) Señores. Agencia Rositour. Me gustaría dar**les** un poco de retroalimentación. **les** daría unas sugerencias para los siguientes problemas. También me gustaría informar**les** sobre lo mucho que casi siempre comíamos muy tarde. Al contrario **les** daría la noticia de que las habitaciones fueron limpias, me alegró**., les** preguntaría de considerar mis consejos. **Les** saludo con mucho cariño (TextELE_B1_25).

(19) Señores. Agencia Rositour. Recientemente estuve en un viaje a Chile y **les** confirmo que es un país maravilloso con personas muy amables y educadas. Por lo todo **les** recomiendo que hagan una revisión en sus procedimientos internos di modo que estos problemas no ocurran mas. También, **les** aconsejo que tengan siempre una persona de la agencia o socio de ustedes disponible 24 por día para auxiliar a los clientes que eventualmente estén en viaje (TextELE_B1_38).

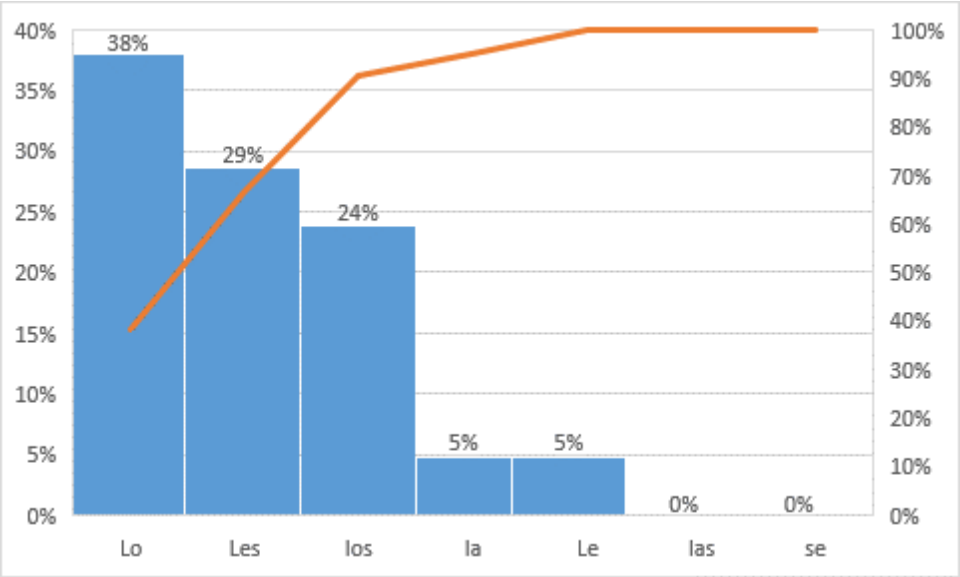
(20) Señores. Agencia Rositour. Quiero contar**les** sobre mi experiencia. En general, fue un viaje (TextELE_B1_39).

Después de lo observado en los ejemplos y los datos, y en contraste con el nivel anterior, notamos una mayor complejidad en el uso de los pronombres de objeto directo e indirecto ya que las características de los textos se centran más en los pronombres de sujeto y a este nivel el texto es más de tipo argumentativo. No obstante, el uso del pronombre indirecto les dentro del nivel B1 funciona como forma única para el objeto indirecto, se sirve con todo tipo de referentes, pero hace correferencia con el referente inanimado (agencia Rositour), tanto cuando señala a femeninos como a plurales, como se puede apreciar en los ejemplos 18 y 19. Los pronombres de objeto directo concuerdan siempre con el predicado cuando aparecen en función de objeto mediante clíticos tal como se evidencia en el ejemplo 20.

Anáforas pronominales de objeto B2.

Figura 13

Anáfora de objeto B2



Fuente: Elaboración propia

En la figura 13 se muestran los hallazgos de las anáforas de objeto del nivel B2. Se observa un manejo de las anáforas de pronombre de objeto, así: un 38 % para el pronombre directo “lo”, seguido del indirecto “les” con un 29 % y, finalmente, el pronombre directo plural “los” con 24 %. En las 25 pruebas que componen este nivel, a diferencia de los niveles anteriores, predominan más las anáforas de objeto directo y se presenta una ocurrencia semejante con la utilización del pronombre indirecto “les” en los tres niveles.

(21) Las **mujeres han logrado** mucho en los últimos año, ya tienen el derecho al voto, Cada año son mas independientes de los hombres, no necesitan dinero o un hogar porque ya se l**o** puede conseguir ellas mismas (TextELE_B2_5).

(22) El común pensamiento de que las mujeres son menos importante de los hombres se reveló como inapropiado, y además, falso, Todavía pagamos a las mujeres muchísimo menos para el mismo trabajo que **lo** que pagamos a los hombres (TextELE_B2_10).

(23) los niños no tomaron esta decisión y nos son culpables No debes castiga**rlos** para las decisiones de sus padres. Creo que es una buena idea que les permite quedarse (TextELE_B2_21).

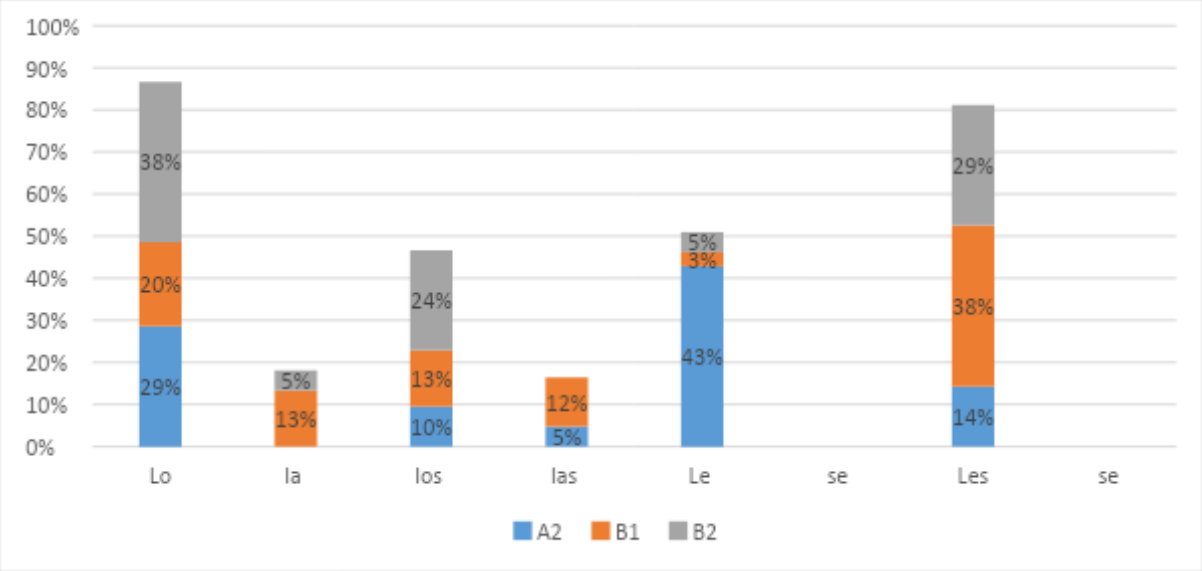
En los segmentos anteriores se evidencia el empleo del pronombre de objeto directo *lo* de acuerdo con la orientación de la prueba, hablar del rol de las acciones logradas por las mujeres a lo largo de estos años. Pese a que se presentaron dificultades tanto en la construcción de las oraciones como en el uso de las anáforas, se puede afirmar que hay una progresión cohesiva en este nivel y que las correferencias anafóricas entre OD, sintagmas nominales y pronombres átonos dependen, por tanto, de posibilidades discursivas de mayor dominio del conocimiento lingüístico del aprendiente, es decir, su competencia lingüística.

Por otra parte, es necesario que un elemento sea interpretado en referencia con otro, o sea, que la interpretación de determinadas unidades lingüísticas dependa de un antecedente explícito en el texto. En este sentido, en el ejemplo 23 el pronombre enclítico “los” es referencia personal anafórica de “los niños”. Como el fragmento está cohesionado y las proposiciones tienen relación semántica unas con otras, por lo tanto, es una oración bien lograda por parte del aprendiente.

Comparación de anáforas de objeto por cada nivel.

Figura 14

Comparación de anáforas de objeto por cada nivel analizado



Fuente: Elaboración propia

En la figura 14 se observa la comparación de los mecanismos anafóricos de objeto de los tres niveles. Su uso dentro del corpus nos permitió llegar a las siguientes generalizaciones:

En primer lugar, los hallazgos de mecanismos de referencia anafórica de objeto directo e indirecto están determinados de acuerdo con la instrucción que instala al referente de construcción del texto, como ejemplo está el referente instalado por la instrucción en el nivel B1, donde escribían una carta a la agencia Rositour, foco de la argumentación, Para ello, la marca anafórica usada para establecer cohesión fue el, dativo “les”.

En segundo lugar, los hallazgos permiten decir que, de un total de 102 anáforas de objeto extraídas del corpus solo tres de ellas se destacaron como marcas de referencia anafórica: “les”, “los”, “le” sirviendo de mecanismos de cohesión en las oraciones y párrafos. En los demás pronombres hay una presencia mínima de acuerdo con lo que se espera y al referente que instala la producción escrita. No obstante, en los fragmentos encontrados, el antecedente y el pronombre átono son correferenciales en la oración porque remiten al mismo objeto de la realidad.

En tercer lugar, los mecanismos de cohesión anafórica de objeto directo e indirecto se manifiestan menos en el corpus a diferencia de los de sujeto. Esto se debe a que, para el aprendiente de ELE, resulta complejo constituir enlaces entre los pronombres átonos y los elementos lingüísticos presentes en los textos. Asimismo, creemos por lo estudiado en la pruebas y por la construcción de las oraciones que el empleo de las anáforas de objeto directo e indirecto como mecanismos de cohesión genera un poco de confusión en los aprendientes, puesto que, dentro del corpus solo se evidenció la presencia del pronombre indirecto "les" de forma parcial en los tres niveles, y esto teniendo en cuenta que en el nivel A2 solo se hace un acercamiento a los pronombre átonos, y en efecto, construir textos con su uso: Por su parte, en el nivel B2, el número de pruebas no es igual a los niveles A2 y B1. Por consiguiente, solo el nivel B1 mostró un empleo de las anáforas de objeto con una frecuencia relativa del 14 %, 38 % y 29 %.

Estos valores denotan poco uso con relación a la cantidad de palabras que podía escribir cada aprendiente. Adicional a ello teniendo en cuenta que el tipo de texto para dicho nivel era de tipo argumentativo, sobresale la utilización de otros mecanismos de cohesión diferentes a los de objeto. Sin embargo, algunas fuentes teóricas consultadas coinciden en la complejidad de los pronombres de objeto del español y más llevada a su utilización al texto como puente entre dos unidades lingüísticas. En la siguiente cita, podemos constatar ello:

> El sistematizar y explicar el fenómeno de los pronombres átonos es, en algún sentido, un reto. Al enfrentarse a su análisis, el estudioso debe adentrarse a la vez en el campo de la fonología, la sintaxis y la semántica. Pero es que, además, el fenómeno de la cliticización no se entenderá cabalmente sin profundizar en el conocimiento de las redes temáticas de los verbos, la caracterización de los núcleos de frase y de los fenómenos con ellos relacionados, las propiedades de las categorías funcionales, las restricciones sobre el movimiento, las relaciones de (co) referencia (Fernández, 1993, p. 13).

De acuerdo con lo anterior, es preciso aclarar que en nuestra tesis la utilización de los pronombres átonos como mecanismos de cohesión no ha ido acompañada de hipótesis que expliquen la complejidad de estos. Esto es, el análisis de las pruebas se centra en su relación como anáfora o mecanismos de cohesión en el texto, aislado de la diversidad de situaciones de uso

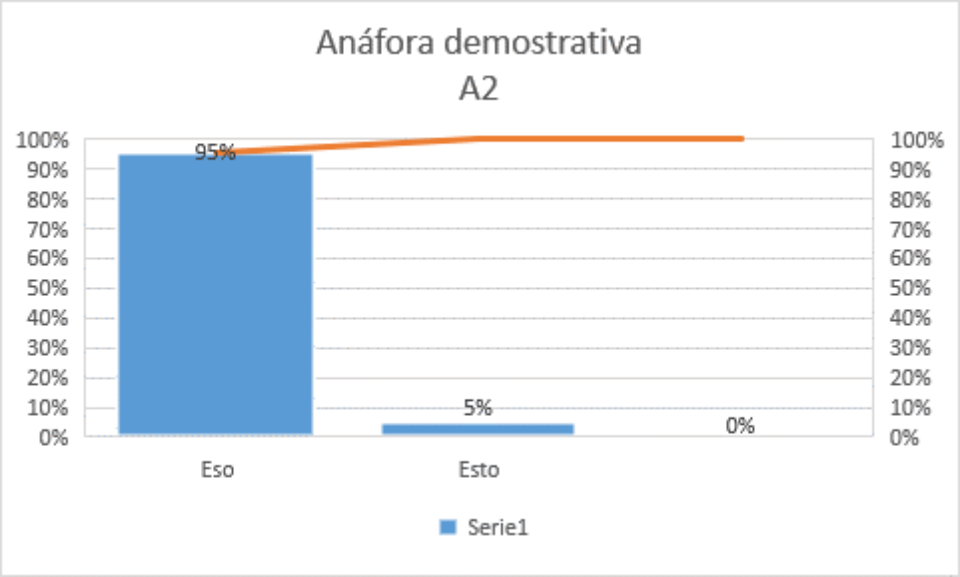
pronominal existentes en el mundo hispanohablante que pueden complejizar su uso como se evidenció en el corpus TextELE.

Anáfora pronominal demostrativa

Anáforas pronominales demostrativas A2.

Figura 15

Anáfora demostrativa A2



Fuente: Elaboración propia

La figura 15 muestra la actuación de los mecanismos de referenciación anafórico de tipo demostrativo utilizados por los aprendientes del nivel A2. En efecto, podemos ver que en este nivel solo se encuentran dos pronombres de ellos en las referencias de cohesión de sus textos, concretamente, el pronombre “eso” con una concurrencia del 95 %, seguido del pronombre “esto” con un 5 %.

(24) El vuelo fue muy agradable, porque viajé con Singapore Airlines, una compañía muy conocida y buena. **Por eso**, el vuelo estuvo muy caro lo pagué 2400 SFR (TextELE_A2_10).

(25) Una cosa que yo recuerdo es que los menús fueron en Francés en un lado y Ingles en el otro lado**. Esa *** fue muy servicial para mi porque no sé Francés (TextELE_A2_12).

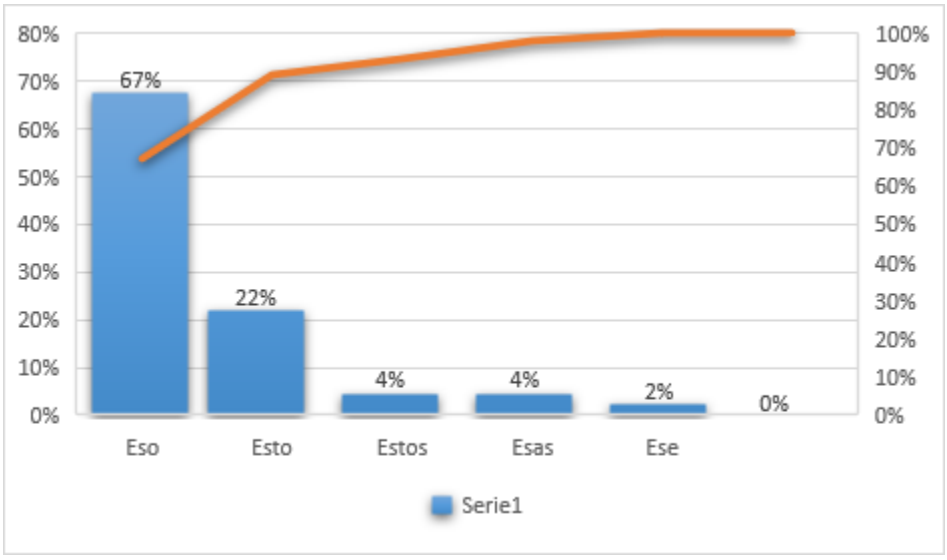
(26) En todos los lugares que yo visité, estaba encantada con las comidas ricas y las cosas cultural. Mis calidades incluyen: entusiasmo para apprender, la abilidad explicar conceptos complexo y estar tranquila en momentos dificil. Por **esto**, creo que estoy una buena candidata para el puesto de Guía en los Parques Nacionales en los Estados Unidos (TextELE_A2_53).

En estos ejemplos, es viable decir que los aprendientes hacen más uso del pronombre demostrativo "eso", puesto que este les permite, en primer lugar, recuperar un antecedente lejano a algo que se indicó anticipadamente en el texto. Por otro lado, el antecedente o entidad no está expresado en un sustantivo como tal, sino que recoge gran parte del texto, de esta manera, el demostrativo sintetiza lo expresado previamente, cumpliendo la función de antecedente –anáfora. En otras palabras, la intención comunicativa que recopila el pronombre demostrativo "eso" se proyecta sobre el propio enunciado.

Anáforas pronominales demostrativas B1.

Figura 16

Anáfora demostrativa B1



Fuente: Elaboración propia

La figura 16 muestra los porcentajes de los mecanismos de referenciación anafórica de tipo demostrativo del nivel B1. Dichos mecanismos muestran un mayor uso en los textos en contraste con el nivel A2.

En esta figura, el porcentaje representa el uso de los pronombres dentro de este nivel, el pronombre demostrativo masculino singular "eso" tuvo un uso del 67 %, el pronombre demostrativo masculino "esto" un 22 % y, finalmente, el pronombre masculino plural "estos" con 4 %. En contraste con el nivel anterior A2, hubo un uso escalonado de dichos mecanismos teniendo en cuenta que la cantidad de pruebas es casi igual en los dos niveles. Por lo tanto, podemos decir que el pronombre demostrativo "eso" demuestra mayor empleo en los niveles A2 y B1. Este demuestra la facilidad para el aprendiente de sintetizar gran cantidad de información. Así pues, el uso de este mecanismo anafórico permite mantener el hilo conector del texto y evitar repetir lo dicho anteriormente tal como se evidencia en los siguientes ejemplos:

(27) **Aparentamente un chicle puede dirigir por el estómago y no es dañino**. Sin embargo, lo que me sorprenda mucho es que los calambres se producen debido a la actividad física. Es posible que **eso** sea la causa de su dolor en el estómago (TextELE_B1_2).

(28) Me parece malo que los guías no puedan hablar español y solo inglés, ellos están en Chile! Un país donde la gente habla español. **También incumplimiento en el horario de las comidas. Muchas veces yo necesitaba esperar más de una hora para la comida y no creo que esto** sea normal (TextELE_B1_24).

(29) Tambien me gustaría informarles **sobre lo mucho que casi siempre comíamos muy tarde,** por **eso** se volvieron mis compañeros un poco malgeniales (TextELE_B1_25).

(30) Le recomendé a los gerentes para la próxima visita, que dejara más tiempo para el tur, ofrecieran bebidas dentro del castillo y tuvieran guías que hablen otros idiomas. Pero **eso** es todo (TextELE_B1_31).

Como se observa en los ejemplos, se puede entender el fenómeno de la anáfora demostrativa y, como ya se mencionó antes, como este mecanismo de referenciación posibilita agrupar más de un sintagma nominal o sujeto oracional dentro del texto. Los pronombres demostrativos dentro del texto son marcas anafóricas que recuperan el significado completo de una oración, un enunciado o un segmento del texto incluye la función de los pronombres neutros.

Sin embargo, algunas expresiones anafóricas demostrativas dentro del corpus TextELE presentan dificultades en la concordancia gramatical de sus enunciados y el uso de anáforas demostrativas puede ser repetido. Observemos el ejemplo 31:

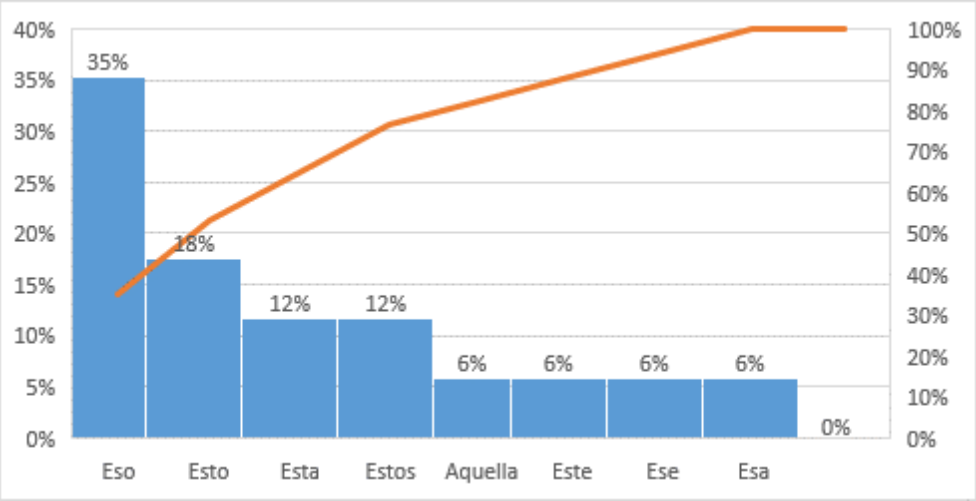
(31) Mucho se habla hoy en día del como **[los* Redes Sociales**] han afectado a la vida pública o la política en los últimos años. **Por eso** en este artículo voy presentar los aspectos positivos y negativos imajinar un Manejo mejor **de estos*,** los Redes Sociales (TextELE_B1_63).

Se observa con este ejemplo que el demostrativo "eso" acompañado de la preposición "por" toma sentido pleno en correferencia con el enunciado anterior. Igualmente, el pronombre demostrativo "estas", aunque carece de concordancia gramatical, se refiere al sintagma nominal inmediatamente "las redes sociales". Es posible decir que en este fragmento el uso de los pronombres "eso" y "estas" son dos marcas referenciales anafóricas que enlazan el mismo antecedente para referirse a "los Redes Sociales", que ya se ha nombrado anteriormente. El uso de estos demostrativos es netamente fórico.

Anáforas pronominales demostrativas B2.

Figura 17

Anáfora demostrativa B2



Fuente: Elaboración propia

La figura 17 explica los porcentajes de los mecanismos de referenciación anafórica de pronombres demostrativos de nivel B2. En este gráfico, el porcentaje representa el uso de estos en las pruebas de escritura. Así pues, el pronombre demostrativo más concurrente es "eso", ya que en los niveles anteriores (A2 y B1) obtuvo el mayor porcentaje de ejecución (A2) y (B1), y en el nivel B2 presenta un uso del 35 %, seguido del pronombre demostrativo "esto" con el 18 % y, finalmente, los pronombres demostrativos "esta" y "estos" con 12 % cada uno. Es pertinente aclarar que el nivel B2 se compone de 25 pruebas, mientras que los niveles A2 y el B1 tienen 67 y 68 pruebas, lo que evidencia aumento progresivo de los pronombres demostrativos y mayor cohesión en sus textos, tal como se aprecia en los siguientes ejemplos:

(32) En general, la situación ha cambiado mucho, **pero todavía hay mucho maltratamiento de mujeres y machismo en el mundo**. Ojalá cambie un día pero **eso** no va a pasar en muchos años, mejor dicho es un proceso bastante largo (TextELE_B2_3).

(33) necesitabamos manos en la producción, y por **eso** imitavamos* a gente de Turquía y otros países a llegar a Dinamarca para trabajar.Pensabamos en ellos como "trabajadores del extranjero" y solo **esto**, sin querer conocerlos, sus culturas o ver sus personas y no sus manos (TextELE_B2_7).

(34) **En San Javier tiene una escuela de musica donde los niños pueden estudiar la musica gratis**. **Este** es un proyecto para cambiar las actitudes de los niños (TextELE_B2_5).

En el ejemplo 33 se presenta una marca anafórica con el pronombre demostrativo "esto" que, por un lado, aglutina la referencia expresada previamente. Además, presenta rasgos especiales, puesto que es claro que el antecedente es inmigrantes o trabajadores del extranjero. Sin embargo, para el lector dicha marca anafórica activa otros procesos de conocimiento que van más allá de lo que encierre la anáfora "esto".

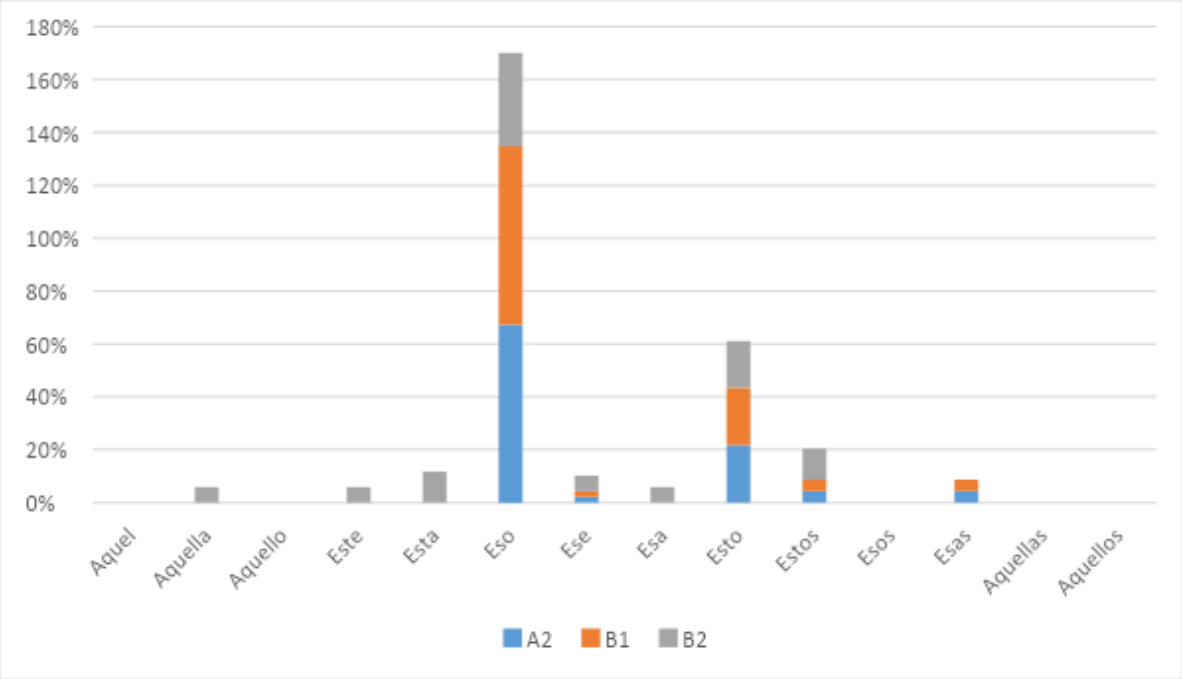
En el ejemplo 34 el pronombre "Este" tiene una particularidad en su anáfora, pues el aprendiente en su oración no refiere una entidad en específico, pero el uso del pronombre "Este" hace correferencia y adopta el grupo de nominal y lo que vincula el mismo, es decir, "En San Javier tiene una escuela de música", dado que las anáforas y sus entidades en las construcciones textuales de aprendientes de ELE no concuerdan con los rasgos de definitud. Por otra parte, la marca de referencia anafórica e*ste* en el ejemplo 34 presenta la particularidad de expresar distancia

mínima dentro del texto a diferencia de los ejemplos presentados que aglutinan encunados más extensión. Aquí “Este”, como marca, alude al proyecto de música identificable en la oración anterior.

Comparación de anáforas demostrativas por niveles.

Figura 18

Comparación de anáforas demostrativas por cada nivel analizado



Fuente: Elaboración propia

La figura 18 contrasta el uso de las anáforas pronominales demostrativas de los niveles analizados. En efecto, es posible enunciar las siguientes generalidades:

El pronombre demostrativo anafórico “eso” concurrió en los tres niveles como el mecanismo de cohesión anafórica más usado en los discursos. Por otro lado, la utilización de los mecanismos de referenciación pronominal anafórica a la luz de los hallazgos se dio de forma progresiva en los tres niveles. Así pues, en el nivel A2 solo se manejó un pronombre en los textos, en el nivel B1 se incluyeron dos pronombres más con uso moderado y, finalmente, en el nivel B2 las producciones textuales reflejaron el uso de más pronombres tales como “esto”, “esa”, “ese”,

"eso", "esta" y "aquella", que en los niveles anteriores (A2 y B1) su uso dentro de las producciones escritas se refiere solo a definitud.

Sumado a lo anterior, en esta categoría de anáforas se identificó una tendencia muy similar en su uso en los tres niveles, tal como se puede apreciar en la figura 18, aumentando nivel a nivel su participación como hilos conductores dentro del discurso, lo que permite afirmar una mayor competencia lingüística de la lengua meta. Igualmente, se encontró que el pronombre demostrativo "eso", más que una marca anafórica, hace parte de un proceso de justificación "por eso…" expresado en la mayoría de los ejemplos tomados del corpus.

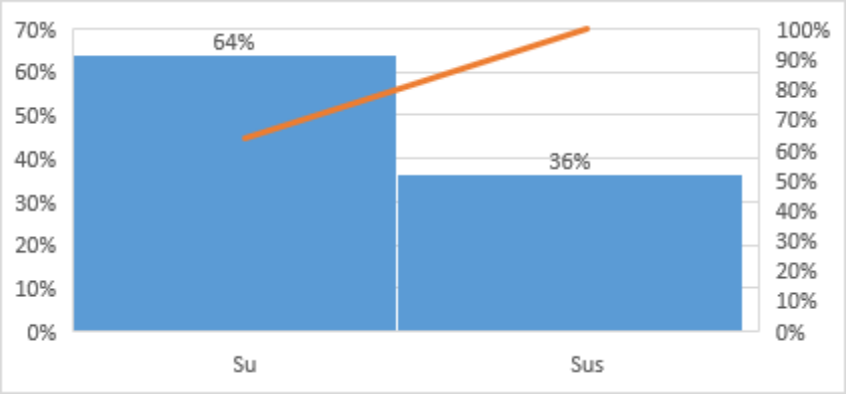
Por último, los pronombres demostrativos dentro del texto apuntan a un elemento situado antes en el discurso; adicional a ello, "se utilizan para organizar el flujo de información en un discurso en curso realizar un seguimiento de los participantes del discurso anterior y activar la información compartida" (Appiah, 2007, p. 1). De acuerdo con lo anterior, y a otras exploraciones teóricas, la marca anafórica demostrativa y su antecedente puede manifestarse de varias maneras. En el corpus TextELE se evidenciaron varias concurrencias expuestas en los ejemplos (24 al 34).

Anáfora pronominal de posesivo

Anáforas pronominales de determinantes posesivos A2.

Figura 19

Anáfora de determinante posesivo A2



Fuente: Elaboración propia

La figura 19 expone los hallazgos de los mecanismos de referencia anafóricos de determinante posesivo "su" y "sus" del nivel A2. Los valores observados muestran un mayor uso

del determinante posesivo “su” en singular con una concurrencia del 64 %, en contraste con el determinante posesivo “sus” en plural, cuya concurrencia fue del 36 %. Según la información entregada, podemos sostener que, de modo contrario a lo que podría pensarse de los textos del nivel A2 que poseen un carácter narrativo-descriptivo alcanzan una buena adecuación de los mecanismos cohesivos utilizados, puesto que estos permiten caracterizar los personajes de los discursos elaborados por los aprendientes, rasgo similar del tipo de prueba de este nivel. Observamos además que los mecanismos de referencia *su* y *sus* presentes en los textos requieren y demuestran un antecedente en el discurso inmediato. La correferencia en estos casos es de forma obligada. A continuación, se exponen algunos ejemplos de este tipo de mecanismos presentes en este nivel:

(35) Hace muchos años, cuando [**Paul Bunyon]** era niño el estaba mucho más grande que los otros niños. Pero un día, un toro apareció en **su** pueblo (TextELE_A2_28).

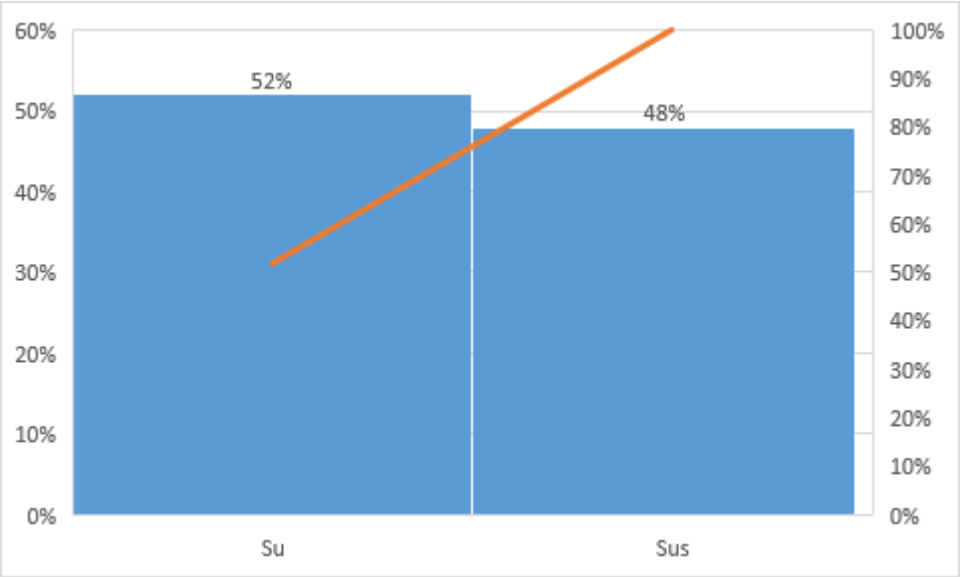
(36) En los Estados Unidos algunas personas creen en la -leyenda de **[“María Sangrante (Bloody Mary)]**” esta historia viene del Reino Unido. Pero **ella** era muy sospechosa y celosa y para mantener **su** poder ordenaba la muerta de **sus** rivales políticos y **sus** examantes (TextELE_A2_42).

Se puede apreciar en los ejemplos 35 y 36 que los aprendientes emplean en sus discursos los pronombres posesivos “su” y “sus”, la correferencia que se manifiesta a través de estos es obligada. Además, en el 36 podemos observar cómo el uso del posesivo “su” remite al pronombre “ella”, y este, a su vez, permite retomar el sintagma nominal “María Sangrante (Bloody Mary)”. Se presentan anáforas dentro de estos ejemplos porque el posesivo antepuesto contrasta con los sustantivos. Así, “el posesivo, al contrario que estos, puede ser correferente con un argumento de la oración que lo contiene” (Bosque y Demonte, 1999, p. 988). Finalmente, en el nivel A2 se evidencia apropiadamente el uso de mecanismos de referenciación anafóricos posesivos. Esto determinado desde lo que propone el MCER para el fortalecimiento de la competencia discursiva, puesto que los aprendientes para dar cohesión y coherencia deben utilizar en sus textos los mecanismos frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de referir mediante una sencilla enumeración de elementos.

Anáforas pronominales de determinantes posesivos B1.

Figura 20

Anáfora de determinante posesivo B1



Fuente: Elaboración propia

La figura 20 muestra la concurrencia de los mecanismos anafóricos posesivos usados por los aprendientes en el nivel B1 en sus producciones textuales. Habría que decir entonces que en este nivel el uso de las anáforas posesivas “su” y “sus” tuvo un equilibrio en sus funciones como correferentes de una entidad tanto en su uso en singular (52 %) como en su uso plural (48 %); en contraste con el nivel anterior donde la concurrencia mayor (64 %) solo se dio en la utilización de la marca anafórica determinante posesivo “su” en singular.

En concordancia con estos datos y a lo encontrado previamente, esta manifestación se debe a que en el nivel B1 hay mayor número de palabras y, por tanto, el número de anáforas aumenta. Las anáforas posesivas dentro del corpus muestran la pertenencia de algo o de alguien a quien se ha hecho referencia con anterioridad dentro del texto, sin olvidar que el carácter de la prueba influye un poco en los resultados. Por otra parte, y como mencionamos en el nivel A2, los posesivos de tercera persona en estos se hace necesario la interpretación en relación al antecedente inicial de sus textos. En los siguientes ejemplos puede evidenciarse lo expuesto:

(37) **Señores Agencia ROSITOUR**. Apreciados señores: Un cordial saludo. rimero yo escribo mi quejas a quien corresponda, sobre mi viaje a Chile con **su** agencia, es fantastico que haya viajado con "Agencia Rositour" es muy famosa en Medellín (TextELE_B1_42).

(38) Deben **[ellos]** usar la tecnología informática en el sector distribución y médico. Si usaran la telecomunicación, se cansarian fácilmente y perderían **su** objetivo de la vida. No deben usar la telecomunicación para pasar **su** vida, sino para ayudar a tener tiempo (TextELE_B1_60).

(39) **[Las redes sociales]** representan la oportunidad de mantenerse en contacto con amigos y familia, que viven lejos de tener noticias de **sus** vidas en tiempo real más o menos y saber lo que pasa en tu país (TextELE_B1_54).

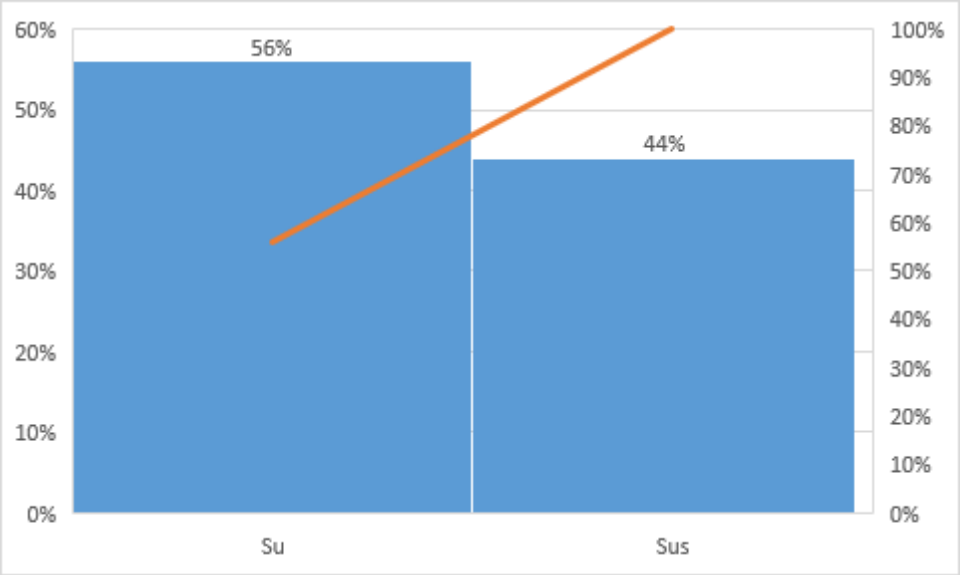
Como puede verse, en el ejemplo 39 la referencia inicial son "Las redes sociales", sustantivo de dicha oración, pero la marca gramatical anafórica "sus" establece relación posesiva con el objeto indirecto "amigos y familia". En ese contexto es posible decir entonces que las anáforas posesivas pueden llegar a establecer relación de identidad semántica con el antecedente o con un complemento del mismo. La interpretación de este tipo de anáforas requiere que en la oración se den ciertas condiciones léxicas, sintácticas y semánticas que exijan la correspondencia de un posesivo como mecanismos de cohesión, ya que en los pronombres de tercera persona y como se ha mencionado antes la correferencia es obligada.

Así, en el 39 podemos ver que el posesivo "su" recupera anafóricamente los sustantivos amigos y familia complementos indirectos de la oración presentada. Asimismo, vemos que en los ejemplos 37 y 38 el pronombre posesivo "su", además, de ser una expresión anafórica correferente de su antecedente, es empleado como modificador de sus nominales, es decir, remite anafóricamente a unas propiedades que destacan al sustantivo o sintagma. Suponemos entonces que el posesivo sirve en estos casos para intensificar o alterar una característica que se asume como supuesta o inherente. En el ejemplo 38, el posesivo serviría para ratificar lo que bien estereotípicamente o por costumbre parece corresponder.

Anáforas pronominales de determinantes posesivos B2.

Figura 21

Anáfora de determinante posesivo B2



Fuente: Elaboración propia

En la figura 21 apreciamos los hallazgos de los mecanismos de referencia anafóricos de pronombre posesivo del nivel B2. Es preciso aclarar que este nivel solo cuenta con 25 pruebas a diferencia de los niveles anteriores. En este nivel los determinantes anafóricos posesivos de tercera persona se emplearon 32 y 25 veces, lo que representa un 56 % y 44 % correspondientemente a sus formas de correferencia anafórica en singular y plural. En B2 se identificó una tendencia muy similar a los niveles analizadas anteriormente, respecto a la caracterización de la anáfora dentro de estos textos. Por esta razón, no haremos una distinción de las particularidades, sino que incluiremos fragmentos significativos que apoyen la comprensión del fenómeno.

(40) **La mujer** llega a ser una persona muy importante al momento de construir una familia, ya que ella es quien dirige y forma **su** hogar (TextELE_B2_14).

(41) La política de Zero tolerancia y la separación de **padres e hijos** en la frontera es una violación de los derechos humano. Estas personas solo están huyendo **su** país por problemas de que no tienen ningún control (TextELE_B2_19).

(42) La mujer llega a ser una persona muy importante al momento de construir una familia, y converte a **sus** hijos en grandes personas (TextELE_B2_14).

(43) [La vida de las mujeres] no siempre fué lo que es hoy en día, entonces la mujer y **su** educación, participación en la sociedad y *su* poder ha cambiado mucho a lo mejor y va a seguir así (TextELE_B2_6).

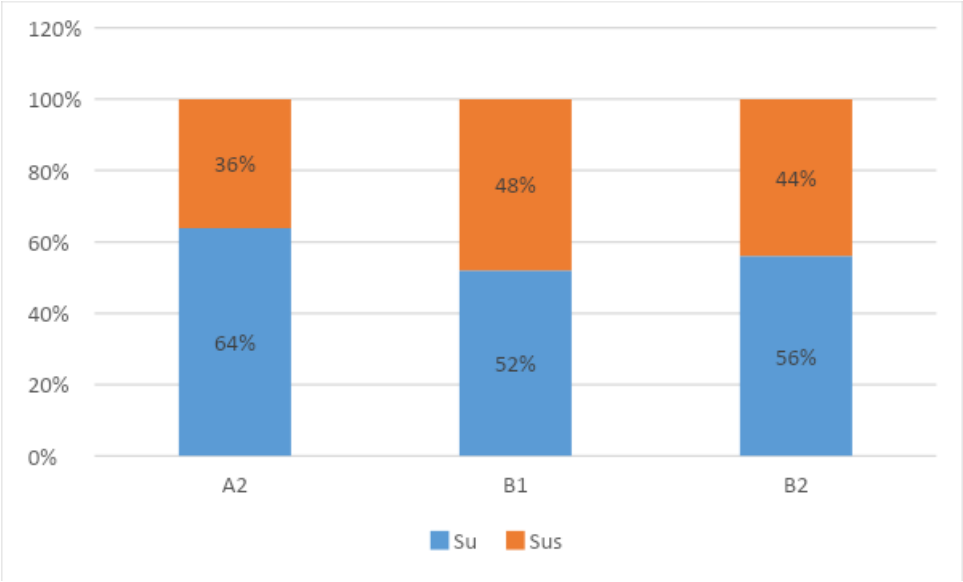
Con los ejemplos presentados se puede observar que la caracterización de las anáforas de este nivel es compartida con los niveles A2 y B1, debido a que las marcas gramaticales anafóricas posesivas mantienen y ligan el antecedente por más distanciamiento que haya entre el antecedente y la expresión anafórica asegurando así coherencia textual y la correspondencia con el sustantivo o sintagma nominal. Es este nivel se evidenció que, "los posesivos pueden tener un referente único, o bien pueden interpretarse distributivamente como variables ligadas o vinculadas" (RAE, 2010, p. 351). De acuerdo con esto, y a lo hallado en el corpus y al construir el texto bajo una instrucción que instala al referente, vemos como el referente de mujer en los ejemplos 40 y 43, en los que la marca gramatical posesiva "su" corresponde al de otras mujeres que el aprendiente vincula en su discurso, donde su habla de tantas mujeres denota la expresión de las mujeres del mundo. Asimismo, en el uso particular del determinante posesivo *su* la relación anafóric*a* lidera la tendencia al igual que en los niveles A2 y B1, con un 56 %.

En este nivel se evidencia que el antecedente nominal está bajo el conocimiento de los aprendientes, de manera que las marcas anafóricas son factibles de identificar. De esta manera, los aprendientes emplean un número limitado de mecanismos de cohesión para relacionar frases y crear un discurso claro y coherente de acuerdo con lo que determina el MCER.

Comparación de anáforas pronominales de determinantes posesivos por cada nivel.

Figura 22

Comparación de anáforas pronominales de determinantes posesivos por cada nivel analizado



Fuente: Elaboración propia

La figura 22 nos presenta el paralelo de uso de los mecanismos de referencia anafórico de pronombre determinante posesivo de los niveles analizados. Podemos apreciar que se mantiene una tendencia de implementación muy equilibrada en los tres niveles. Atendiendo a la estructura sintáctica en la que aparece la expresión anafórica, se evidencia un uso adecuado de las marcas anafóricas con los sustantivos y sintagmas nominales. En efecto, es posible afirmar las siguientes generalidades:

Las anáforas de determinante posesivo revelan una caracterización muy similar en su uso en los tres niveles. La implementación de estas anáforas en los textos manifiesta que estas pueden tener un referente único o pueden interpretarse como variables ligadas o vinculadas del discurso.

Por otro lado, las anáforas posesivas requieren un antecedente en el discurso u oración inmediata, es decir, una correferencia obligada con su poseedor. Bosque y Demonte (1999) sostienen que hay paralelismo entre los pronombres posesivos y el clítico anafórico (con interpretación reflexiva o recíproca). Los pronombres posesivos de primera y segunda persona

muestran todos los rasgos de persona, mientras que el de tercera “su” / “sus” solo tiene el rasgo inherente de persona (Bosque y Demonte, 1999, p. 1080). Esta claridad de distinción fue relevante a la hora de entender el antecedente de algunas anáforas, pues, son formas que indican al lector que se mantiene el mismo centro o referencia conservando la coherencia local en el discurso.

Otra generalidad apunta a que, en las oraciones que tienen más de un antecedente o que son participantes otras entidades, las marcas anafóricas posesivas conservar el foco del antecedente, dado que “los posesivos son los únicos que continúan siendo pronombres, incluso cuando se juntan con sustantivos, porque siempre hacen referencia a ‘substituyen por’ otro nombre, el poseedor” (Martínez, 2008, p. 2).

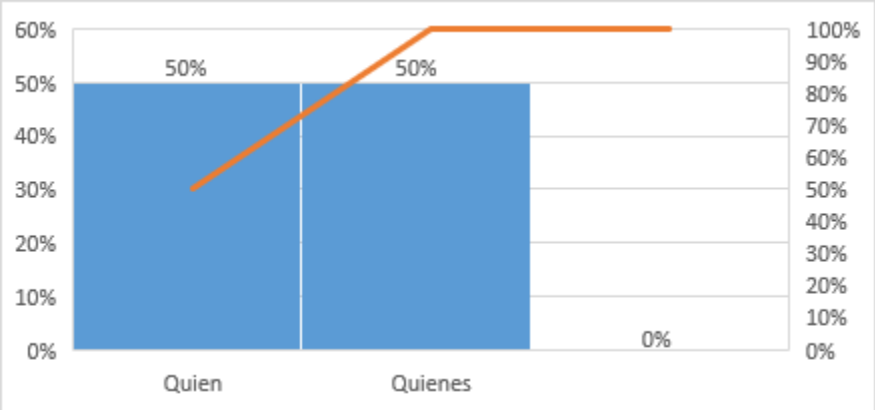
Por último, en esta categoría de anáforas se evidenció un buen uso y sus frecuencias relativas como absolutas lo constatan. Dichas expresiones anafóricas, al contrario de otras de tipo gramatical, facilitan al aprendiente referirse a entidades ya mencionados. En cierta medida el uso de este tipo de pronombres facilita el seguimiento cercano o lejano de los sujetos o antecedentes a los que hacen referencia en sus discursos, pues la correferencia es imprescindible.

Anáfora pronominal relativa

Anáforas pronominales relativas A2.

Figura 23

Anáfora pronominal relativa A2



Fuente: Elaboración propia

La figura 23 presenta el uso de los mecanismos de referencia anafórico de pronombre relativo del nivel A2. Aquí se identifica poco uso de anáforas relativas, pues sus valores corresponden tan solo a cuatro concurrencias dentro del nivel y concretamente a la utilización del pronombre *quien* en su forma singular y plural. Dentro de la caracterización de esta categoría de anáforas tenemos lo que plantea la RAE (2010), "el pronombre relativo *quien* se refiere a las personas, pero también a ciertas cosas (…) La relación sintáctica entre quien y un sustantivo no personal es más habitual en los textos" (p. 411). En ese sentido, y de acuerdo con los usos encontrados en el corpus TextELE, este tipo de referencia anafórica es utilizada por los aprendientes para introducir explicaciones o descripciones que generan nuevas oraciones. Citamos, a continuación, fragmentos que permiten evidenciar el uso de este grupo de anáforas:

(44) Yo encontré una **[amiga**]; **quien** ayudó mis padres, hubo 20 años y passamos un día juntos (TextELE_A2_9).

(45) La fundación del festivo estadounidense de "Thanksgiving" se encuentre en la historia de **[primeros peregrinos europeos**], los **quien*** llegaron al mundo nuevo hace 500 años (TextELE_A2_43).

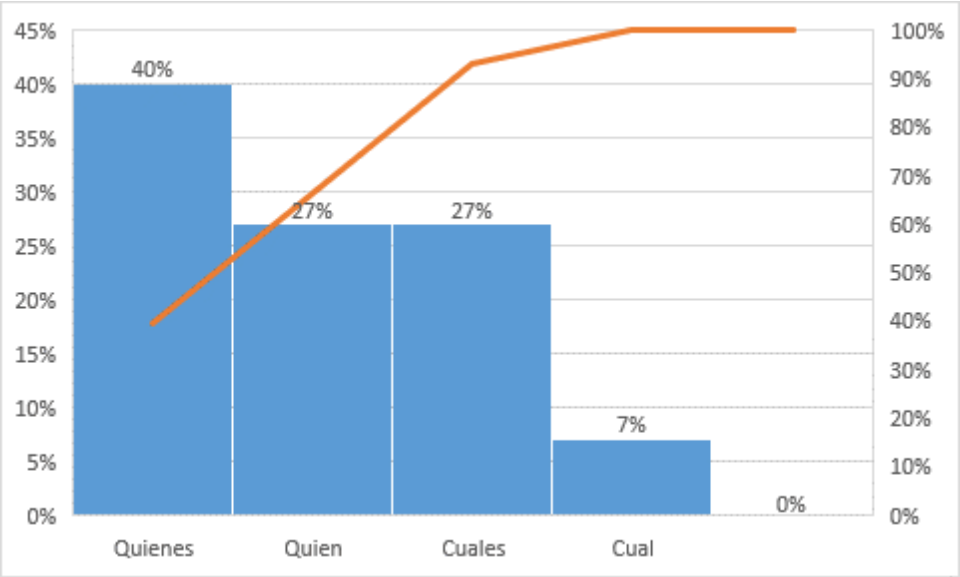
En estos casos, en el 44 observamos una de las tantas funciones que puede tener el pronombre *quien,* en este caso ejerce la función de complemento directo ("una amiga; quien..."). Aquí, el pronombre suele atribuir a la coincidencia de los rasgos de la marca anafórica relativa y los de su antecedente.

Con referencia al caso 45, visualizamos en la oración coordinada como la marca anafórica "quienes", encabeza la oración subordinada que se construyó con un antecedente, en el que primero nos muestra un contexto en los que el antecedente de la relativa hace referencia a un acontecimiento y a unos sujetos, respectivamente. explicativa, situación necesaria para que el relativo pueda cumplir con esta función.

Anáforas pronominales relativas B1.

Figura 24

Anáfora pronominal relativa B1



Fuente: Elaboración propia

La figura 24 expone los hallazgos de uso de los mecanismos de referencia anafórico de pronombre relativo empleados en las producciones textuales del nivel B1. En este nivel se incluye el uso del pronombre relativo "cual" en sus formas singular y plural en contraste con el nivel A2, cuyo uso de estos mecanismos se delimitó solo al uso del pronombre relativo "quien". Según los hallazgos, en este nivel se evidenció mayor uso de estos pronombres como anáforas que permiten reiterar un referente a lo largo de las producciones mediante estos. Su utilización dentro del corpus conlleva las mismas características presentadas y expuestas en las producciones del nivel A2. Observemos ahora uno de los ejemplos que muestran el uso de las marcas anafóricas de pronombre relativo:

(46) Yo tengo [**amigos**] en diferentes paises como Japón y den Europa, con **quien*** puedo comunicarme gracias a la tecnología (TextELE_B1_71).

(47) El uso de la nueva tecnología informática tiene su lado bueno y su lado malo. nos da la posibilidad de hablar con cada **quien** quieramos y lo más importante es que nos entretiene y nos ayuda a quitar el aburrimiento (TextELE_B1_47).

(48) **[El uso de las Redes Sociales**] es un tema muy complejo, [**sobre lo cual]** necesita reflexionar bastante (TextELE_B1_52).

(49) **[las redes sociales**] son un gran parte de las vidas de mucha gente ahora **[los* cuales]** permisar * que gente pueda comunicar 24/7, puede ver cómo una cosa muy buena o muy mala dependiendo en tu posición.

En primer lugar, conviene señalar que en esta categoría de anáforas se comparten las mismas características del nivel A2. Sin embargo, en el 46 podemos ver una particularidad más encontrada en las oraciones guiadas por preposiciones y el pronombre relativo "con quienes". Observamos que hace referencia a su antecedente con dicha marca anafórica especificativa y, además, cumple con la función preposicional en su misma oración. En este caso la preposición y el relativo son unidades independientes y no establecen un grupo sintáctico, que constituye el término de la preposición. Para ello, Fernández (1987) afirma que los pronombres relativos muestran los marcos en los que puede aparecer cuando tienen antecedente. En el 46 podría significar que el pronombre relativo "encabezando una oración de relativo especificativa, pero con la limitación de que tiene que desempeñar una función preposicional en su propia oración" (p. 213). Dado que en este ejemplo se utiliza la preposición más el pronombre para generalizar el antecedente los amigos no de forma explícita. Al respecto, Bosque y Demonte (1999) plantean:

> En las relativas el problema queda amplificado debido a que, al ser la subordinada el único constituyente con realización léxica, puede darse a priori la concurrencia de dos preposiciones: una correspondiente al sintagma encabezado por el antecedente, externa por lo tanto a la relativa, y otra dentro de ella, asociada al pronombre o adverbio relativo (p. 451).

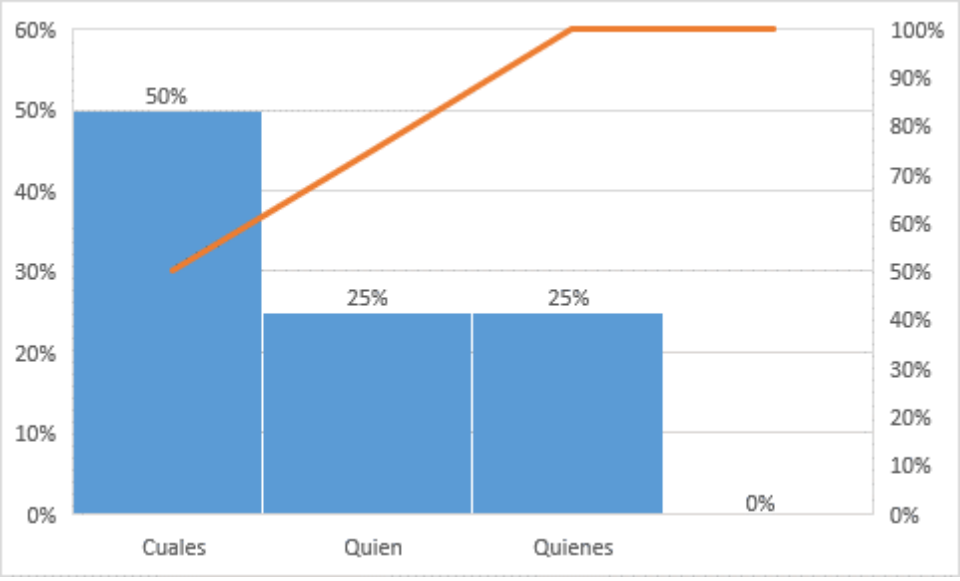
El ejemplo 48 ilustra la situación descrita. Asimismo, en el ejemplo 47 el empleo del pronombre relativo" quien" sin un antecedente explícito o elidido puede interpretarse como si el antecedente fuese exofórica o porque "El español permite la elisión del nombre si el

determinante o el cuantificador que aporta los rasgos que permiten su identificación anafórica aparece expreso: como un error de construcción de la oración" (Brucart, 2015, p. 4).

Anáforas pronominales relativas B2.

Figura 25

Anáfora pronominal relativa B2



Fuente: Elaboración propia

La figura 25 enseña el resultado de uso de los mecanismos de referencia de pronombre relativo del nivel B2. En este nivel y a diferencia de los anteriores la marca anafórica más usada corresponde al pronombre relativo *cuales* en forma plural con un 50 % de uso seguido del pronombre relativo *quien* en singular y plural con un 25 % para cada uno. Respecto a la caracterización de este nivel se identifica que las funciones son equivalentes a las anáforas relativas de los niveles A2 y B1. Veamos algunos fragmentos de las anáforas que se presentaron en este nivel.

(50) En Dinamarca, los primeros inmigrantes llegaron en **[los años 60/70],** los **cuales** fueron años de un rápido desarrollo económico (TextELE_B2_7).

(51) En particular en la ciudad de Guangzhon, capital de la provincia de Cantón, existen unos barrios de **inmigrantes africanos,** Muchos de los **cuales** rompieron sus pasaportes y documentos de identificación ilusionando en quedarse aquí para siempre (TextELE_B2_22).

(52) Obviamente la extrañaría mucho a mi familia, especialmente **mis dos sobrinos, quienes** están cambiando mucho cada mes (TextELE_B2_1).

En los ejemplos 50 y 51 observamos como el antecedente de los ejemplos hace correferencia con la marca anafórica relativa “los cuales” aunque en el 50 se repite el antecedente después de la marca anafórica como una manera de explicar nuevamente la asociación anafórica ya establecida con el relativo. En efecto, al tener un antecedente que es un sustantivo la marca anafórica concuerda con esta en género y número. Este tipo de relativos “cual” “aluden necesariamente a un antecedente discursivo previo, por lo que está incapacitado para encabezar relativas sin antecedente expreso” (RAE, 2010, p. 415). En esto hay coincidencia en los ejemplos presentados con el pronombre relativo “los cuales”, en donde la anáfora relativa retoma y adquiere la significación de su antecedente, en el 50 el aprendiente reitera el mismo después de la marca anafórica relativa. Brucart (2015) afirma que:

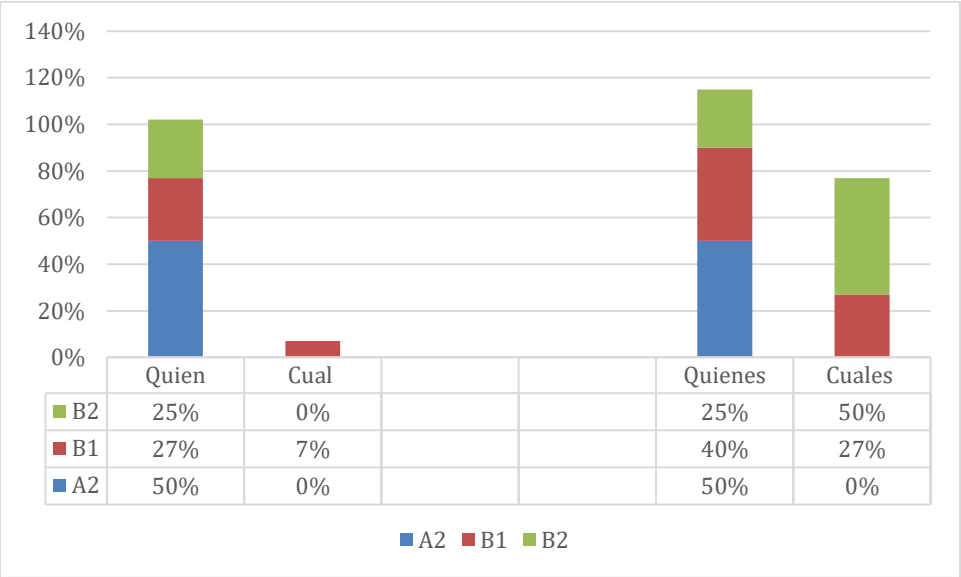
> (…) la propiedad que a las relativas es que desarrollan un doble cometido en la oración que encabezan. Además de ser nexos de subordinación, funcionan como argumentos o adjuntos de la subordinada, cumpliendo en ella también la correspondiente función gramatical. Semánticamente, su interpretación suele obtenerse por asociación anafórica con un antecedente situado en la oración principal (p. 2).

En ese sentido y de acuerdo con el ejemplo 52, se evidencia que es el discurso escrito donde se procede del carácter necesariamente anafórico de la referencia interpretada por este relativo, que atribuye la existencia de un antecedente explícito, en contraste con el discurso oral donde puede omitirse el antecedente, mientras que el mecanismo anafórico requiere de la explicación que da el mismo.

Comparación de anáforas pronominales relativas.

Figura 26

Comparación de anáforas pronominales relativas por cada nivel analizado



Fuente: Elaboración propia

La figura 26 nos presenta la utilización de mecanismos de referencia anafórico de pronombre relativo en el corpus TextELE. De acuerdo con esto, es posible hacer las siguientes generalidades:

Las anáforas relativas encontradas en el corpus TextELE se utilizaron para destinar dos clases de elementos: primero, un ejemplo compuesto de formas gramaticales, en este caso, por los pronombres relativos “quien” y “cual”, en singular y plural, y, segundo, las oraciones subordinadas introducidas por dichas unidades.

Por otra parte, las anáforas relativas del corpus desarrollan un doble cometido en la oración que encabezan. Además de ser nexos de subordinación, actúan como argumentos adjuntos, descripciones específicas o explicativas de las subordinadas y efectúan en ella también la correspondiente función gramatical. Desde el punto de vista semántico, su definición suele darse por asociación anafórica con un antecedente situado en la oración principal.

Las anáforas de pronombres relativos revelan los contextos en los que pueden aparecer cuando tienen antecedente. Los pronombres relativos que encabezan una oración de relativo

especificativa deben desempeñar una función preposicional en su propia oración. El pronombre más empleado por los aprendientes en sus producciones textuales es “quien” en su forma singular y plural. Asimismo, el empleo de las marcas anafóricas relativas para dar cohesión al texto se desarrolla gradualmente tal como lo muestra la figura 26.

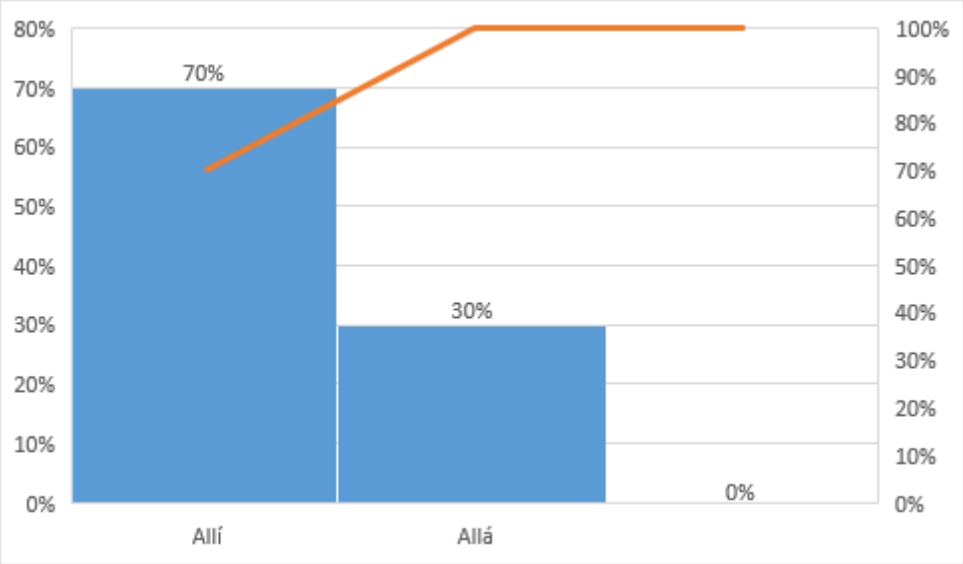
En el corpus TextELE, en algunos casos se evidenció falta de concordancia entre el antecedente sustantivo y las marcas anafóricas “quien”, “quienes”, “cual”, “cuales”, usadas en las producciones.

Anáfora pronominal adverbial

Anáforas pronominales adverbiales A2.

Figura 27

Anáfora pronominal adverbial A2



Fuente: Elaboración propia

En la figura 27 se aprecia el uso de los mecanismos de referencia anafóricos adverbiales del nivel A2. Los porcentajes corresponden al empleo de los pronombres adverbiales de tipo locativo en las producciones textuales donde su uso se manifestó de la siguiente manera: 70 % para el pronombre adverbial “allí” y 30 % para el pronombre adverbial “allá”. Dentro de las particularidades que presenta esta categoría de anáforas, tenemos que los pronombres “aquí”,

“allá”, “allí” y “acá” “tienen propiedades pronominales puesto que su significado se obtiene a través de relaciones anafóricas” (RAE, 2010, p. 577). A continuación, se enseñan ejemplos de este tipo de anáforas.

(53) Fuimos al [**centro historico de Gran Canaria**] para comer tapas y beber cervecas, **Allí** otros amigos de mi escuela de surfear (TextELE_A2_17).

(54) Estuve en [**gran canaria**] sin mi familia. Pero mis amigos de **allí** prepararon cosas diferentes para mi cumpleaños de allí (TextELE_A2_17).

(55) Me llamó a los seis de la tarde para encontrarlo en un lugar **de [Nantes (una ciudad francesa], Allí** me dijo que tuvo una cita para su trabajo (TextELE_A2_13).

(56) Yo viajé a la **[ciudad de México]** por el avión de Jordania. Quedé en un hostal por 3 noches y celebré el año Nuevo **allá** (TextELE_A2_22).

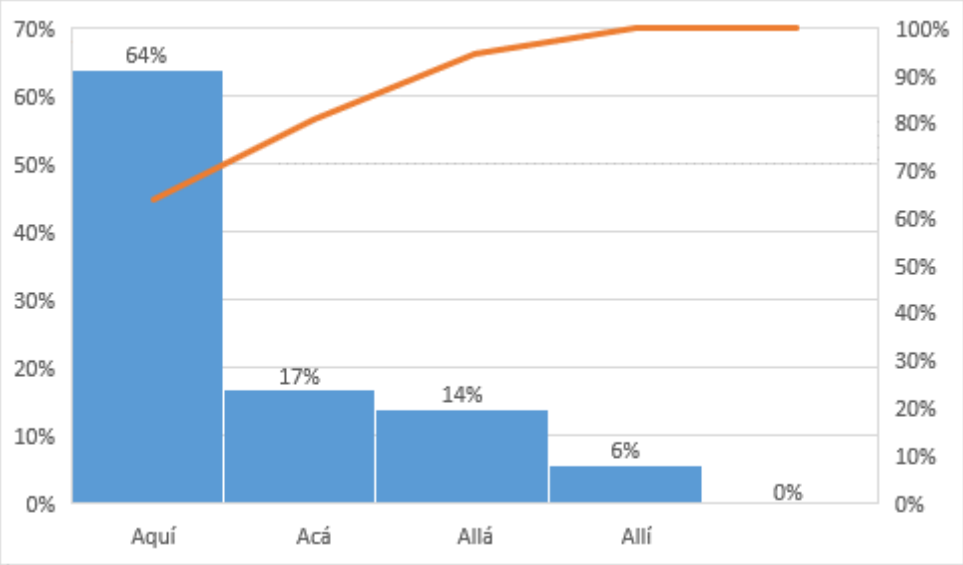
Tal como podemos ver, nos encontramos frente al uso de anáforas de tipo adverbial, pues el uso de estas en las producciones del nivel A2 nos indica que el aprendiente intenta ubicar al lector en un espacio donde se realizó la acción que describe en el discurso, por ende, los adverbios “allí” / “allá” poseen un carácter pronominal que solo se obtiene a través del mecanismo de referencia anafórica, pues debe identificarse en el discurso inmediato.

Observamos que en los ejemplos 53 a 55 el adverbio “allí” está antepuesto al modo verbal en segunda persona. A nuestro juicio se trata de un rasgo propio de los adverbios pronominales locativos de espacio. No obstante, la marca anafórica adverbial hace correferencia con una entidad u objeto directo en estos ejemplos en tercera persona y dentro del contexto lingüístico. En este sentido, el pronombre “allí” expresa un lugar referenciado en el discurso, pero su correspondencia con un lugar externo es distante. Por otra parte, y desde una perspectiva semántica, los mecanismos anafóricos adverbiales de tipo locativo desarrollan un significado eventual dentro de las producciones de los aprendientes, es decir, está sujeto a diversas circunstancias, en este corpus, a los conocimientos del emisor del texto para guiar al lector a la construcción de la intención comunicativa.

Anáforas pronominales adverbiales B1.

Figura 28

Anáfora pronominal adverbial B1



Fuente: Elaboración propia

La figura 28 da cuenta del empleo de las anáforas adverbiales encontradas en las producciones textuales del nivel B1. En este nivel, se aprecia que hay mayor uso de pronombres adverbiales para dar cohesión a elementos referidos previamente dentro del texto en comparación con el nivel A2. Adicionalmente, los pronombres usados en este nivel son diferentes a los del nivel A2. En ese sentido, el uso específico de estos se manifestó en los pronombres adverbiales "aquí" (64 %), seguido del pronombre "acá" (17 %) y, finalmente, el pronombre "allá" (14 %). Seguidamente, se presentan algunos ejemplos propios de este nivel:

(57) Te aconsejo que compres un protector solar en Holanda, porque es muy caro en [Colombia]. No te preocupes por los medicamentos, puedes comprarlos **aquí** (TextELE_B1_6).

(58) El clima **en Medillin** es bueno. No hay nieve **aquí** (TextELE_B1_15).

(59) Qué maravilla que vengas a **[Colombia**!] **Aquí** se dice "no dar papaya" significado que es mejor no mostrar lo que tiene (TextELE_B1_18).

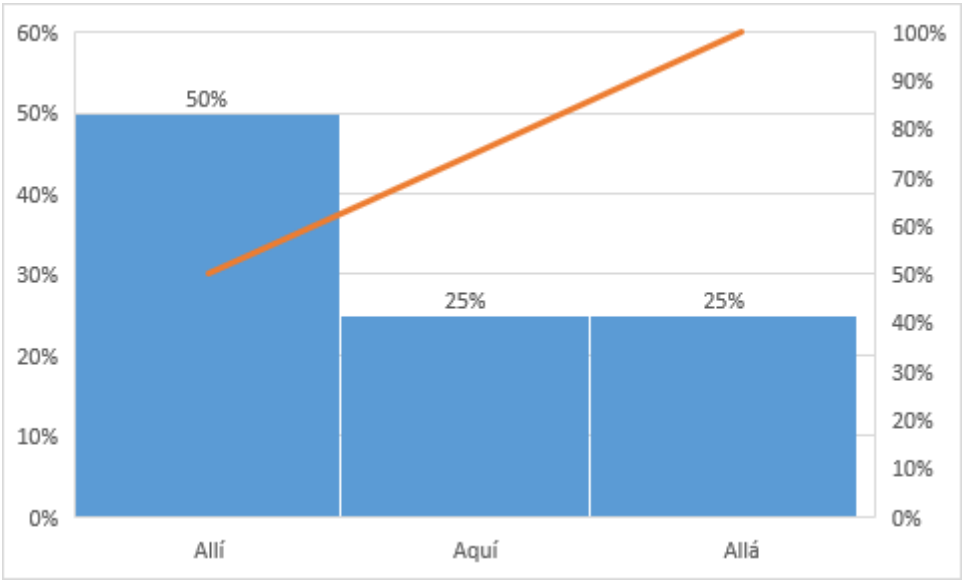
En los ejemplos 58 y 59 podemos ver que la marca anafórica se origina por la ocurrencia de los adverbios que hacen referencia a los lugares mencionados en el discurso anterior. En los dos casos aportan precisión funcional al contexto y a la referencia semántica. Por otro lado, y como un caso particular, se precisa que, en los ejemplos presentados, es posible que se tienda a interpretar hacia una referencia deíctica, puesto que las marcas gramaticales del emisor del discurso se encuentran en primera y segunda persona. Asimismo, el empleo del adverbio "aquí" en ocasiones requiere de un contexto extralingüístico, dado que la deixis señala elementos del momento de la enunciación y, en este caso, se habla de adverbios de enunciación. No obstante, en los ejemplos 57 al 59 las anáforas adverbiales remiten al contexto lingüístico de la intención comunicativa que describen en el texto, son elementos endofóricos, es decir, se entrelazaron como nexos a unas circunstancias previas, a diferencia de los deícticos que son exofóricos y que, como se expresó previamente, remiten al contexto comunicativo.

En ese orden de ideas, es preciso señalar las características adverbiales que presenta el ejemplo 58, pues la expresión adverbial "aquí" se vincula con un antecedente que hace correspondencia con el pronombre adverbial. Sin embargo, el 58 puede también considerarse como complemento locativo, porque el sentido de la oración requiere de una oración subordinada que demanda un complemento circunstancial de lugar, particularmente aquí, de destino. Finalmente, desde una perspectiva semántica, los pronombres adverbiales anafóricos sobrellevan rasgos semánticos de cercanía y adquieren diferentes alcances en las pruebas de producción escrita de los aprendientes de ELE, puesto que ellos representan la lengua meta a través de una orientación determinada en un contenido escrito.

Anáforas pronominales adverbiales B2.

Figura 29

Anáfora pronominal adverbial B2



Fuente: Elaboración propia

En la figura 29 podemos ver los hallazgos de las anáforas adverbiales hallados en las producciones textuales del nivel B2. En este nivel, y a diferencia de los anteriores, se reduce el uso de los pronombres adverbiales; esto se debe a la cantidad de pruebas. Se presentan algunas particularidades, puesto que, en el nivel B1, el uso de los pronombres adverbiales de tipo locativo fue diferente al usado en el A2 y, fortuitamente, coinciden con los utilizados en el nivel B2. Por ello, la caracterización de anáforas de B2 coincide en funciones de uso con las anáforas adverbiales analizadas en los niveles A2 y B1. A continuación, se presentan algunos ejemplos de este nivel.

(60) Por primero, si lo hubiera sabido antes de venir del **Reino Unido**, habría traído más de mis pertenencias. Me gustaría mucho que el clima fuera mejor que en mi país, especialmente en estos meses de invierno **allí** (TextELE_B2_1).

(61) No me respondió directamente, sino me llevo **a su casa, a su colegio**. Qué he visto **allí**? (TextELE_B2_19).

En los ejemplos 60 y 61 vemos cómo las anáforas adverbiales presentadas por el aprendiente necesitan obtener el antecedente para poder ser interpretadas. Adicional a ello, su valor semántico posee otra practicidad dentro del texto, como es su carácter pragmático, pues a través de dichas marcas el lector, independiente de la posición que ocupen, inicial o final puede ubicarse en un lugar o espacio determinado previamente referenciado dentro del texto.

Por otro lado, es posible afirmar que los pronombres adverbiales empleados por los aprendientes de los niveles analizados y en particular del B2, donde se espera que las referencias anafóricas se usen más en la cohesión de sus producciones, pues, de acuerdo con lo que propone el plan curricular del Instituto Cervantes, específicamente en la construcción e interpretación del discurso, los aprendientes deben: crear en sus textos sustitución por proformas, es decir, utilizar los adverbios con función anafórica.

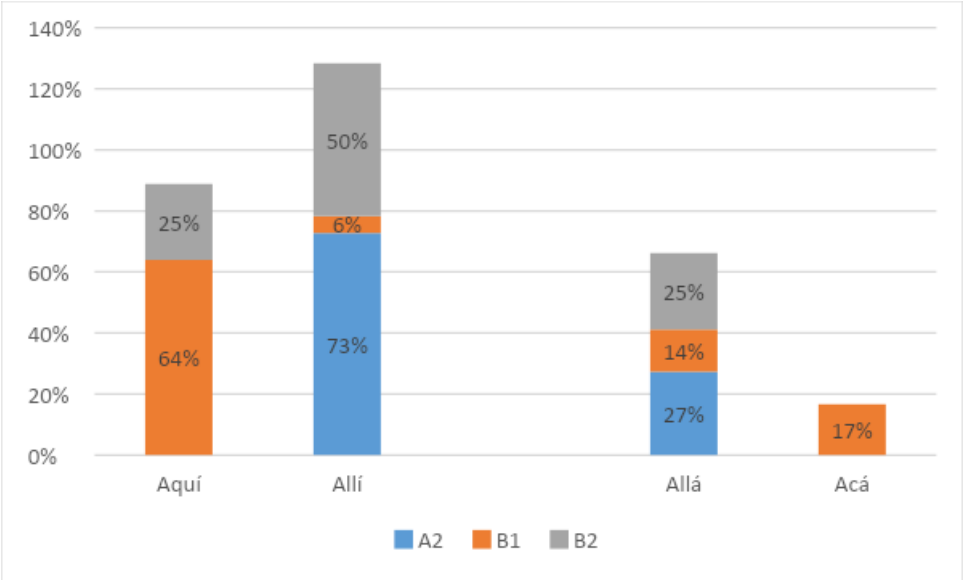
De acuerdo con lo previsto en el programa, suponemos que los aprendientes siguen un modelo de conocimiento "solo" de adverbios pronominales básicos y más habituales en el habla del contexto colombiano: "allí", "aquí" y "allá". Si bien no hay un sustento teórico que respalde dicho supuesto, es posible de acuerdo con los resultados del corpus TextELE. De igual modo, el uso notable de las anáforas adverbiales se debe a la caracterización que destaca los adverbios, su rasgo de cercanía o proximidad, pues estos permiten interactuar de manera sencilla al aprender una lengua como el español y, de acuerdo con ello, expresarlos en sus producciones textuales.

En síntesis, creemos que la poca presencia de uso de adverbios con propiedades pronominales como mecanismos de referenciación también obedece al desconocimiento de otros adverbios no percibidos en el corpus. Además, el adverbio como categoría gramatical confunde en un proceso solo exteriorizado desde lo oral gramatical y, al hacerlo desde lo textual, su ejecución es notable.

Comparación de anáforas pronominales adverbiales.

Figura 30

Comparación de anáforas pronominales adverbiales por cada nivel analizado



Fuente: Elaboración propia

La figura 30 contrasta y da cuenta del uso de anáforas adverbiales encontradas en el corpus TextELE. En consecuencia, podemos presentar las siguientes generalidades:

El total de mecanismos de referencia anafórica adverbial en el corpus TextELE fue de 50 en un corpus compuesto por 160 pruebas, lo que indica poca frecuencia de estos mecanismos en los procesos de ilación de las producciones textuales. Además, los adverbios con propiedades pronominales operan como marcadores de marcas correferenciales anafóricas y cumplen diferentes funciones en el texto. Por ello, se deriva una amplia posibilidad de categorización que presentan desde el punto de vista sintáctico y semántico.

Por otro lado, los adverbios más utilizados como mecanismos de referencia anafórica en el corpus TextELE fueron “allí” en A2 (73 %), B1 (6 %) y B2 (50 %), y el adverbio pronominal “allá” con un 27 %, 14 % y 25 %, respectivamente. Reiteramos que las estadísticas pueden ser variables, puesto que fueron pocos los casos hallados.

Sumado a lo anterior, las anáforas adverbiales halladas en el corpus tienden a contar con rasgos de deixis por las marcas de primera y segunda persona. No obstante, las anáforas sostienen

el apoyo del contexto lingüístico que admite como mecanismos anafórico, en otras palabras, este tipo de expresiones necesitan obtener el antecedente para poder ser entendidas. De igual manera, las anáforas adverbiales permiten ubicar al receptor del texto en un espacio definido o un acontecimiento determinado, es decir, a través de ellas se hace ostensible un significado que presenta un referente surgido dentro del discurso o contexto lingüístico.

También, las anáforas adverbiales de tipo locativo desarrollan un significado eventual dentro de las producciones de los aprendientes, es decir, están sujetas a diversas circunstancias y, en este corpus, a los conocimientos del emisor del texto para guiar al lector a la construcción de la intención comunicativa.

Con respecto esta categoría de anáforas, el plan curricular del Instituto Cervantes las inserta en el capítulo: *Tácticas y estrategias pragmáticas*: 1 *Construcción e interpretación del discurso*: 1.1 *Mantenimiento del referente y del hilo discursivo*: 1.1.1 *Procedimientos gramaticales*. Para el nivel B2 se consideran los pronombres personales, demostrativos, posesivos, cuantificadores y adverbios, con función anafórica, cuando el referente es un enunciado dicho.

De acuerdo con lo anterior, es viable decir que dentro del corpus hay ausencia y debilidad de esta categoría de mecanismos, especialmente en el nivel B2, donde los aprendientes deben cumplir con algunos criterios para dar hilo discursivo al texto de acuerdo con los criterios de evaluación de su nivel. Lo anterior, se expone, porque se esperaría encontrar mayor número de anáforas, esto, por la instrucción que da la prueba, dado que esta instala al referente y teniendo en cuenta ello, varias instrucciones están enfocadas hacia los adverbios de tipo locativo, lo que podría considerar la elección del mecanismo anafórico adverbial para la representación discursiva de la realidad objetiva.

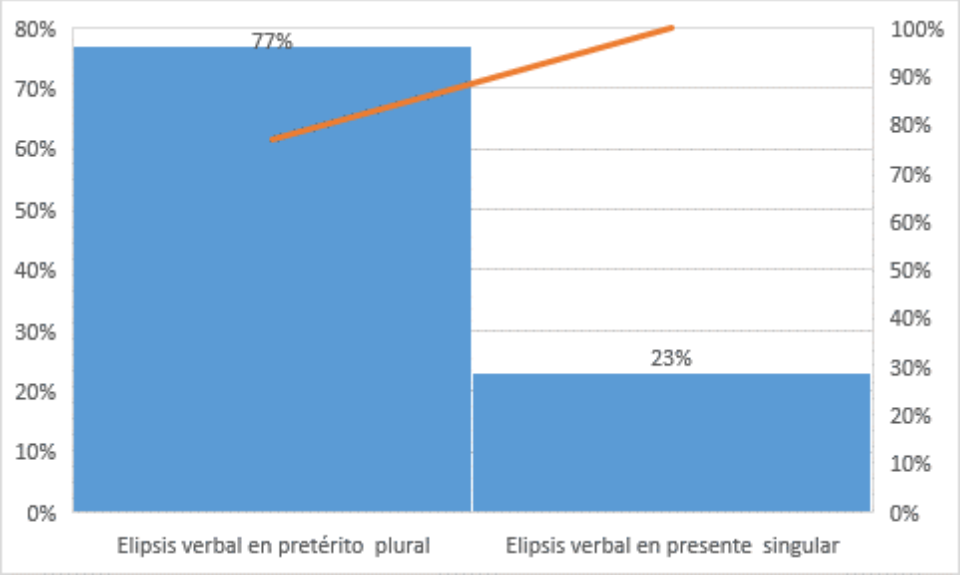
Finalmente, y no menos importante, hay pocos estudios que sustenten el fenómeno de la anáfora adverbial como tal y, aunque es reconocida dicha categoría, hay poca literatura. Por su parte, para la deixis temporal y espacial ―fenómeno que reúne características muy similares a la anáfora― hay más literatura disponible, lo cual restringe su soporte teórico a las gramáticas y a las reglas que disponen cuando se da el proceso de referencia anafórica.

Anáfora cero Ø elipsis verbal

A continuación, presentamos los hallazgos de la anáfora Ø o elipsis verbal de los niveles A2, B1 y B2. Los hallazgos de este tipo de anáforas se exponen de forma general. A diferencia de las anteriores categorías de anáforas, no habrá gráficos ni explicación por nivel, sino de modo general. Esto, dado el poco uso de este tipo de mecanismos al interior de cada nivel y en el corpus en general. Ahora bien, la elipsis verbal se da cuando se elimina el verbo y no se sustituye por otro componente. En figura 31 se resume la información correspondiente al porcentaje de ocurrencias por niveles.

Figura 31

Anáfora cero Ø elipsis verbal



Elaboración propia

La figura 31 nos expone la frecuencia relativa correspondiente a la elipsis verbal de los niveles analizados, lo cual indica poca utilización de este tipo de anáforas en el corpus TextELE. Con relación a ello, consideramos pertinente presentar la frecuencia absoluta que se reflejó en las producciones “elipsis verbal en presente singular” y se empleó de la siguiente manera: A2 (tres); B1 (dos) y B2 (cinco) con un total de diez anáforas en todo el corpus. Con relación a la “elipsis verbal en pretérito plural”, solo tuvo presencia en el nivel B1 con (tres) ocurrencias, para un total de 13 anáforas Ø en el corpus. Es preciso aclarar que la anáfora Ø o la elipsis verbal se basa precisamente en la supresión de elementos, en este caso, el verbo. Tal como lo afirma Brucart

(1987), quien define la elisión verbal o anáfora de complemento nulo se da cuando se presenta, al menos en apariencia, la elisión de un núcleo del predicado (y en algunos casos, también la de alguno(s) de sus complementos (p. 35). Podemos observar lo expuesto en los siguientes fragmentos que presentan anáfora cero o elipsis o verbal.

(62) El médico le dijo qué debio quedarse en su cama, Pero para nosotros no **era** posible y por* él tampoco Ø (TextELE_A2_32).
(63) Este uso te **permite trabajar** en tu casa o Ø donde quieras en el mundo (TextELE_B2_51).
(64) No hay duda de que las Redes ociales **han cambiado** el mundo y Ø nuestras vidas (TextELE_B2_59).
(65) Todavía no *se* ***percibe*** a la mujer igual como Ø el hombre en cuanto a la vida sexual (TextELE_B2_2).

En general, en los ejemplos expuestos es posible identificar que en las anáforas Ø el verbo se elimina y no se sustituye, en contraste con los otros grupos de anáforas en que los elementos a sustituir deben ser correferentes con otros de forma abreviada directa o indirecta. Esto se da porque el contexto del núcleo del predicado permite dicha elisión. Al respecto, Bosque y Demonte (1999) afirman que

> Una de las características descollantes del vaciado y de la elisión del SV es la regularidad de su aparición: cualquier predicado puede elidirse en tal clase de oraciones si cumple las restricciones correspondientes. Además, tanto en una como en otra construcción, el núcleo del SV aparece vacío. Las oraciones de anáfora de complemento nulo presentan unas propiedades diametralmente opuestas. En ellas, el núcleo del predicado está ocupado por un verbo en forma personal que selecciona una oración de infinitivo elíptica (p. 2838).

De acuerdo con la caracterización que determina este tipo de anáforas, vemos que en los ejemplos presentados se afirma el contexto expuesto. Es preciso aclarar que hay verbos que no conceden esta clase de elipsis.

En este orden de ideas, es preciso señalar las características de elipsis verbal que presenta el ejemplo 62. Notamos que en este enunciado la elipsis verbal se da con “partícula de polaridad”

(Brucart, 1987, p. 69); es decir, el aprendiente escribe una oración cuya polaridad es la contraria a la del enunciado previo, aunque en este caso se da en la misma oración: "pero para nosotros no **era** posible y por* él **tampoco** Ø". Este mismo enunciado presenta quizá otro tipo de característica de la anáfora cero y es que el predicado exterioriza la actitud o propósito que permite la elipsis. Al respecto, Bosque y Demonte (1999) señalan "que los predicados que admiten la anáfora de complemento nulo son los mismos que aceptan la elipsis de un objeto directo oracional en cláusulas subordinadas" (p. 2838). Así, en dicho ejemplo podría decirse que "para él tampoco lo era". De acuerdo con el autor, es posible decir que esta es una construcción agramatical pero que observando los rasgos de este tipo de anáforas equivale a cumplir con ellos como mecanismos de cohesión.

Por otro lado, en los ejemplos 63 al 65 localizamos otra característica de las elisiones verbales que Bosque y Demonte (1999) denominan como *Anáfora de complemento nulo y recuperabilidad pragmática*, puesto que en los ejemplos expuestos la oración resultante de anáfora cero consta de dos componentes, cada uno se comprueba con otro paralelo al de la oración anterior. En particular, en el 64, el verbo "han cambiado" concuerda con la anáfora Ø, pues la entidad elidida del discurso está asociada con el mismo antecedente e interpretada en su rasgo gramatical o también en su carácter pragmático, pues, tal como lo afirman Bosque y Demonte (1999),

> (…) un rasgo de este tipo de predicados es que pueden aparecer en contextos en los que el elemento elíptico refiere a un estado de cosas que no se interpreta en función de su previa aparición en el discurso, sino que se deduce pragmáticamente de la situación en la que se emite el enunciado (p. 2840).

De acuerdo con lo anterior, es posible pensar que la elisión verbal se admite por su rasgo sintáctico, y, además, desde los contextos de enunciación pragmática, es decir, la anáfora cero o verbal es un mecanismo que se activa para dar accesibilidad a los mensajes lingüísticos. Así, el lector interpreta este tipo de construcciones no solo en lo gramatical, sino también en la actuación de la construcción de sentido dentro del discurso. Es pertinente mencionar que para el aprendiente el empleo de la elipsis verbal en sus discursos puede manifestarse de manera un poco imprecisa, dado que "en el español, la elisión del SV sólo es posible si en el predicado elidido aparece un operador de polaridad" (Brucart, 1987, p. 71). Esto contrasta con la lengua base (el inglés) de

muchos de ellos, en la que es muy habitual el fenómeno de la elisión en su gramática, puesto que permite la elisión de toda la estructura predicativa, a diferencia del español, que solo admite el verbo. Así, "el principio fundamental que parecen compartir ambas lenguas es el de que no se admite la elisión de todo el predicado" (Brucart, 1987, p. 71). En este sentido, es posible afirmar que esta situación se deba a la particularidad de este componente ineludible en la construcción de una oración, dada su ausencia en el español para una buena coherencia y evitar redundancia oracional es obligada.

Hallazgos generales de los mecanismos de cohesión léxica

En esta sección se presentan los hallazgos de los mecanismos de cohesión léxica extraídos del corpus TextELE. La cohesión léxica se define como el procedimiento que emplea el emisor del texto para relacionar y cohesionar las partes del mismo, tienen como función dar información adicional, objetiva o subjetiva en relación al antecedente. Beaugrande y Dressler (1997), definen la *cohesión textual* como el conjunto de relaciones entre los distintos elementos de un texto que manifiestan texto-lingüísticamente su coherencia. Por tanto, los *mecanismos de cohesión* son los procedimientos lingüísticos que aseguran o refuerzan la coherencia textual. Las investigaciones lingüísticas en torno a la lingüística textual definen el texto como un todo unificado ya que implica usar las nociones de *cohesión* y *coherencia*.

Por otra parte, Cuenca (2000) define la cohesión léxica como aquellos "procedimientos que permiten relacionar un elemento lingüístico gramatical o léxico con un elemento conceptualmente pleno que le da sentido o contribuye a su interpretación en un contexto determinado su antecedente" (p. 12). Asimismo, Cuenca (2010) los define como "el encadenamiento de concepto autónomos o relacionados que hacen referencia y permiten la progresión del contenido de un texto. La coherencia se basa en su establecimiento de estos dentro del discurso" (p. 37).

A su vez, Beaugrande y Dressler (1997) destacan que la cohesión se encuentra en la estructura de superficie del texto y coherencia para los conceptos y relaciones que subyacen a esta superficie. En ese sentido, y teniendo en cuenta que el texto contiene varios elementos de mecanismos de cohesión textual especialmente guiados por el léxico, los mecanismos de cohesión textual presentes en este corpus son: repetición total y parcial, asociación, sinonimia y

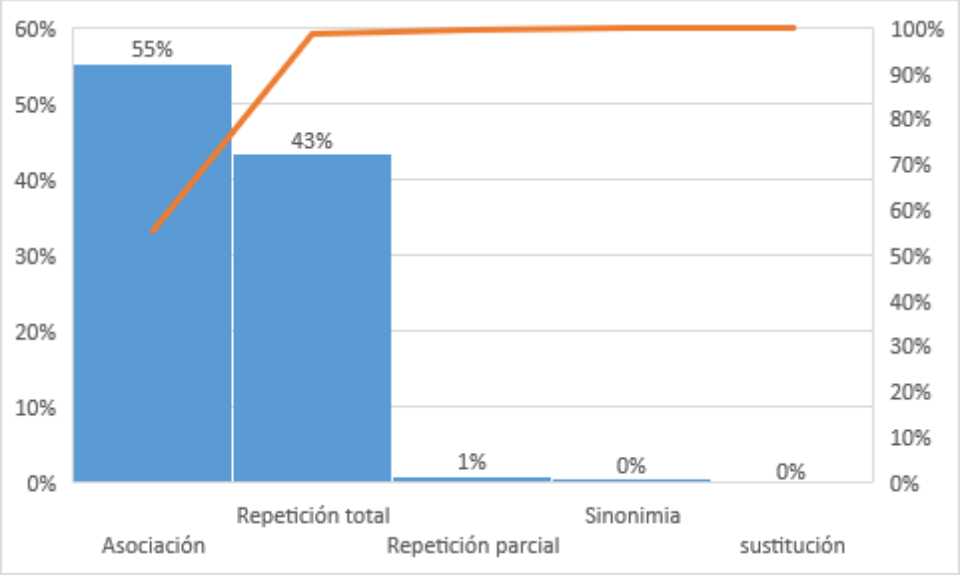
reiteración. La presentación de los datos en este apartado conserva la misma presentación de los mecanismos anafóricos gramaticales empleada arriba, a saber: análisis al interior de cada nivel y, por último, paralelo entre los mismos.

Mecanismo de referencia lexical

Mecanismo de referencia lexical A2.

Figura 32

Mecanismo de referencia lexical A2



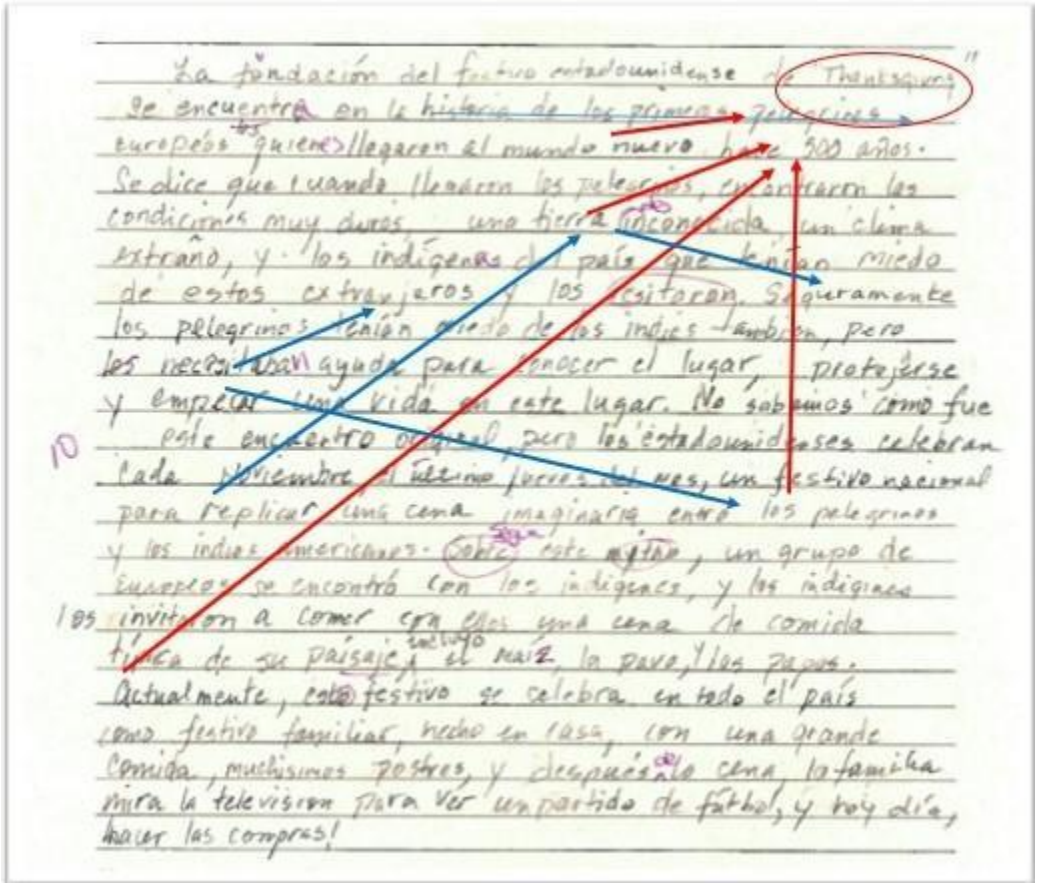
Elaboración propia

La figura 32 exhibe la frecuencia relativa de los sintagmas nominales definidos como mecanismo de referencia anafórico lexical en el corpus TextELE del nivel A2. La misma figura nos muestra que el mecanismo lexical más utilizado por los aprendientes es el de asociación con un 55 %, dado que el aprendiente hace asociaciones con base en la experiencia que tiene de empleo de la lengua, ceñido a la situación comunicativa y a la temática de la escritura. Gracias a este mecanismo, que a su vez contribuye con la coherencia, las producciones textuales se relacionan entre sí, en función de la totalidad, y el conjunto se aprecia como apropiado al contexto en que se configura la intención comunicativa propuesta.

Seguido está el mecanismo de cohesión textual de repetición total con 43 %, lo que evidencia una concurrencia asistida de este. A continuación, en la figura 33 se presenta un texto original del corpus en el que se evidencia la anáfora asociativa.

Figura 33

Identificación de las marcas anafóricas por asociación



Fuente: TextELE A2_43

La figura 33 muestra el ejercicio de producción escrita de un aprendiente del Nivel A2. En el texto podemos ver como a través del sintagma nominal [festivo estadounidense, “Thanksgiving”, que se instituye como antecedente aparecen otras expresiones nominales que están ligadas a un vínculo conceptual principal o antecedente. Dentro del texto podemos ver que en los 37 sustantivos relacionados a continuación se relacionan para dar sentido del festivo estadounidense, “Thanksgiving” y sostenerlo como unidad estructural.

(66) [festivo estadounidense, “Thanksgiving”] (antecedente). historia, primeros peregrinos europeos, mundo, 500 años, condiciones, tierra inconocida, clima extraño, indigenas, país, miedo, extranjeros, indios, lugar, vida, encuentro original, estadounidenses, noviembre, último jueves del mes,festivo nacional, cena imaginaria, mitho*, grupo, comida típica, paisaje, maíz, pavo, papas, festivo familiar, grande comida, postres, cena, (Marcas anafóricas lexicales) (TextELE A2_43).

Después de lo anterior, es posible entender que en las anáforas lexicales no existe una correferencia directa como se presenta en las anáforas gramaticales. La correferencia en las anáforas lexicales se hace de forma indirecta. Más específicamente, “se comporta únicamente una relación de sentido, ya que la forma de los elementos es diferente y también sus referentes (la única relación se establece en el nivel del significado léxico y pragmático de los elementos)” (Cuenca, 2010, p. 53).

En ese orden de ideas, las anáforas lexicales son mecanismos que van asociados no solo con un antecedente principal, sino también entre sí, como aparece en el ejemplo del día de acción de gracias en Estados Unidos, referente del texto (TextELE A2_43), donde el aprendiente a partir de ello construye una producción textual en correspondencia con los conceptos que hacen parte de ese referente. Así, la coherencia está proporcionada por la mantención del antecedente (día de acción de gracias) y la relación entre todos los conceptos o palabras entre sí.

Con respecto al mecanismo de cohesión textual, repetición total, que en este nivel ocupa el segundo lugar en cuanto a su uso en las producciones escritas se pueden decir que los aprendientes recurren a ella por la lejanía de la expresión lexical mencionada, como un modo de intensificar el elemento repetido, también para establecer coherencia y para reiterar temáticas tratadas o por la falta de léxico o conocimiento de otros mecanismos gramaticales que alternen con los lexicales dentro del discurso. A continuación, en el texto TextELE A2_43 se evidencia cómo el aprendiente en un texto de 194 palabras empleó la anáfora lexical por repetición total en las siguientes expresiones, cuando estas ya habían sido referenciadas en el discurso. Veamos algunos ejemplos tomados del texto: peregrinos (2); cena (2); festivo (2); comida (1); europeos (1); indiegenes* (1); indios (1); lugar (1); miedo (1); y país (1) (TextELE A2_43). Continuando con el ejemplo:

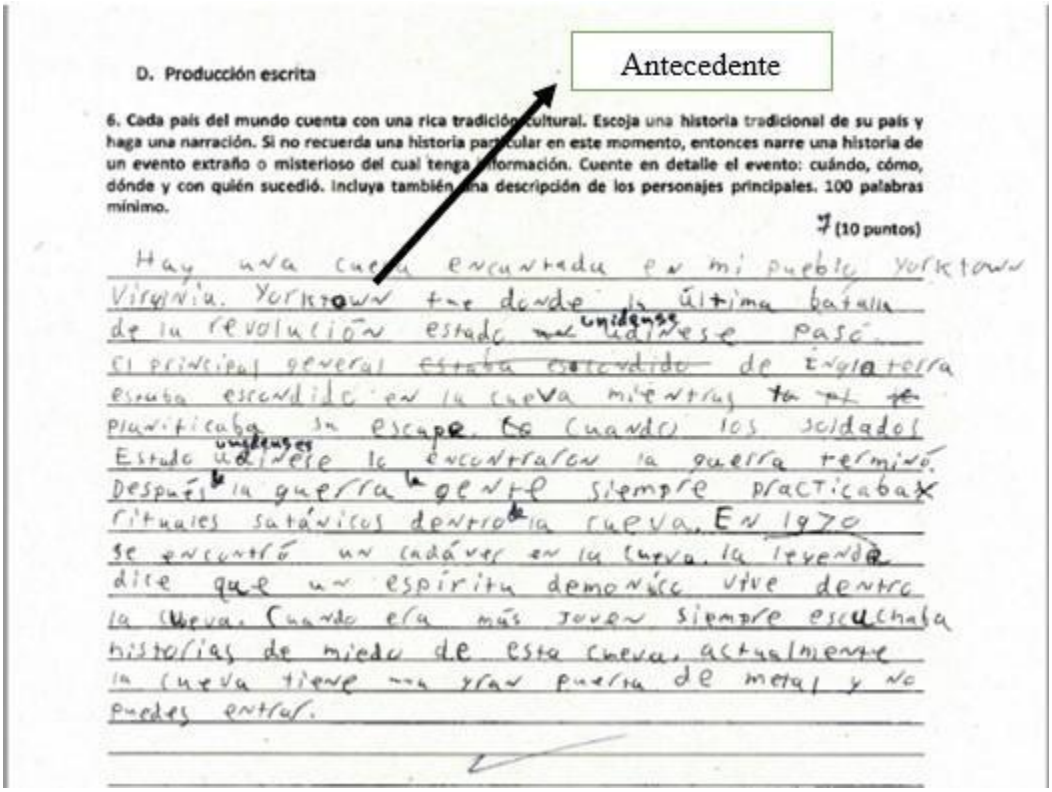
(67) La fundación del festivo estadounidense de “Thanksgiving” se encuentre en la historia de los primeros [peregrinos]europeos los quien llegaron al mundo nuevo hace 500 años. Seguramente los **peregrinos** tenían miedo de los indios también, pero los necesitaba ayuda para conocer el lugar, protejerse y empecar una vida en este lugar. el último jueves del mes, un festival nacional para replicar una cena imaginaria entre los **peregrinos** y los indios americanos (TextELE A2_43).

Siguiendo el ejemplo, es posible afirmar que el mecanismo de repetición total radica en la reutilización de elementos lexicales idénticos que en algunos casos aportan coherencia al texto mientras que en otros no. Apreciamos que los textos son reiterativos porque se construyen como una unidad de sentido general. La coherencia se da a través del mecanismo de repetición total como una propiedad para unir los conceptos y las relaciones de significado que se dan al interior del texto, aunque este es considerado un mecanismo de cohesión lexical que tiene como finalidad aportar información moderada al texto cuando su uso se hace reiterativo no contribuye a darle fluidez al mismo sí puede servir para esto, pero tal vez no es estilísticamente muy versátil y puede representar poca riqueza léxica.

Pese a ello, el aprendiente intenta dar coherencia al discurso a través de su uso. No obstante, y según lo observado en el ejemplo 67, la repetición total se configura como un mecanismo que da cuenta de cómo se elabora y se estructura la intención comunicativa, además como una forma de establecer los nexos que integran ese saber. Por consiguiente, se reitera lo mismo de modo literal o con alguna variación consecuente sin recurrir a otros mecanismos que alternen en el discurso, pues el aprendiente lo reutiliza una y otra vez con el fin de aportar nueva información sobre los conceptos consignados con anterioridad, en otros casos su uso permite activar otros campos semánticos, tal como se aprecia en el siguiente texto de la figura 34:

Figura 34

Identificación de campos semánticos por antecedente



Fuente: TextELE_A2_26

Retomando la idea del párrafo anterior y con las cohesiones léxicas que establece el aprendiente, podemos ver cómo el antecedente (“cueva encantada”) activa dos campos semánticos dentro de un mismo texto y conservando el mismo antecedente, sin perder la intención comunicativa propuesta. En realidad, se activarían muchos, pero aquí solo se presentan algunos:

El primer caso o campo semántico se da en la asociación de sustantivos que dan sentido a la *revolución estadounidense* sustantivos como “soldado”, “revolución”, “pueblo”, “principal general”, “escape”, “cueva” y “guerra” apuntan a un solo sentido, guerra. El segundo se activa conservando el antecedente a través de las expresiones: “gente”, “rituales satánicos”, “cueva”, “cadáver” y “espíritu demoníaco”, historias de miedo que apuntan a leyendas de pueblo.

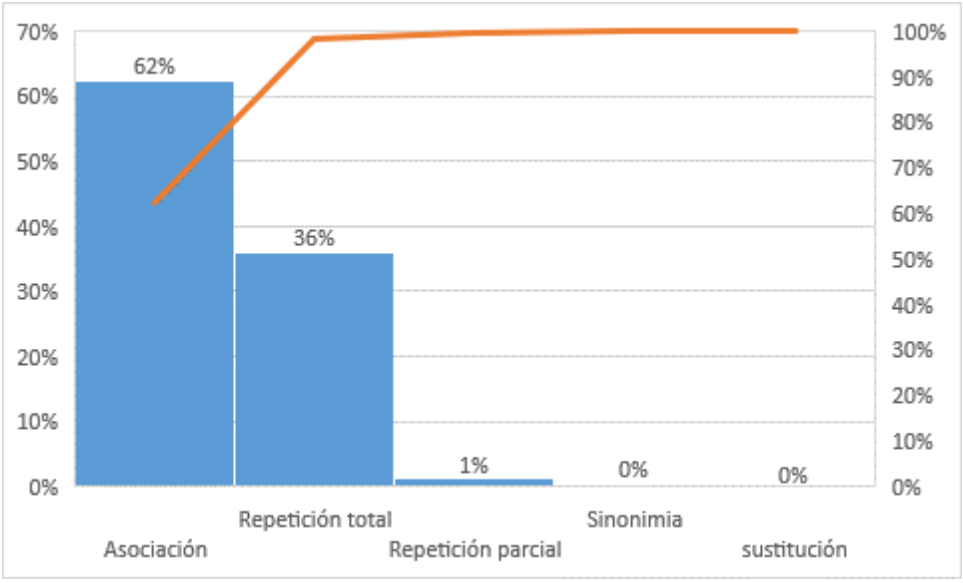
Después de lo anterior, es posible afirmar que la anáfora por asociación se puede dar entre palabras simples o entre sintagmas nominales compuestos, como “revolución estadounidense”. Los mecanismos de cohesión establecidos en el texto son aquellas expresiones, cuya correlación admite la existencia de otros elementos discursivos indirectos al antecedente. Además, tienen como finalidad facilitar la relación textual, permitir la secuencia y progresión temática y significar la intención comunicativa propuesta.

Adicionalmente, si nos fijamos en el texto, los conceptos relacionados construyen una intención comunicativa que el aprendiente construye con la intención de aportar información nueva para mostrar al lector los vínculos entre las diferentes partes. En ese sentido, los mecanismos de cohesión también son una ruta en el proceso de lectura.

Mecanismo de referencia lexical B1.

Figura 35

Mecanismo de referencia lexical B1

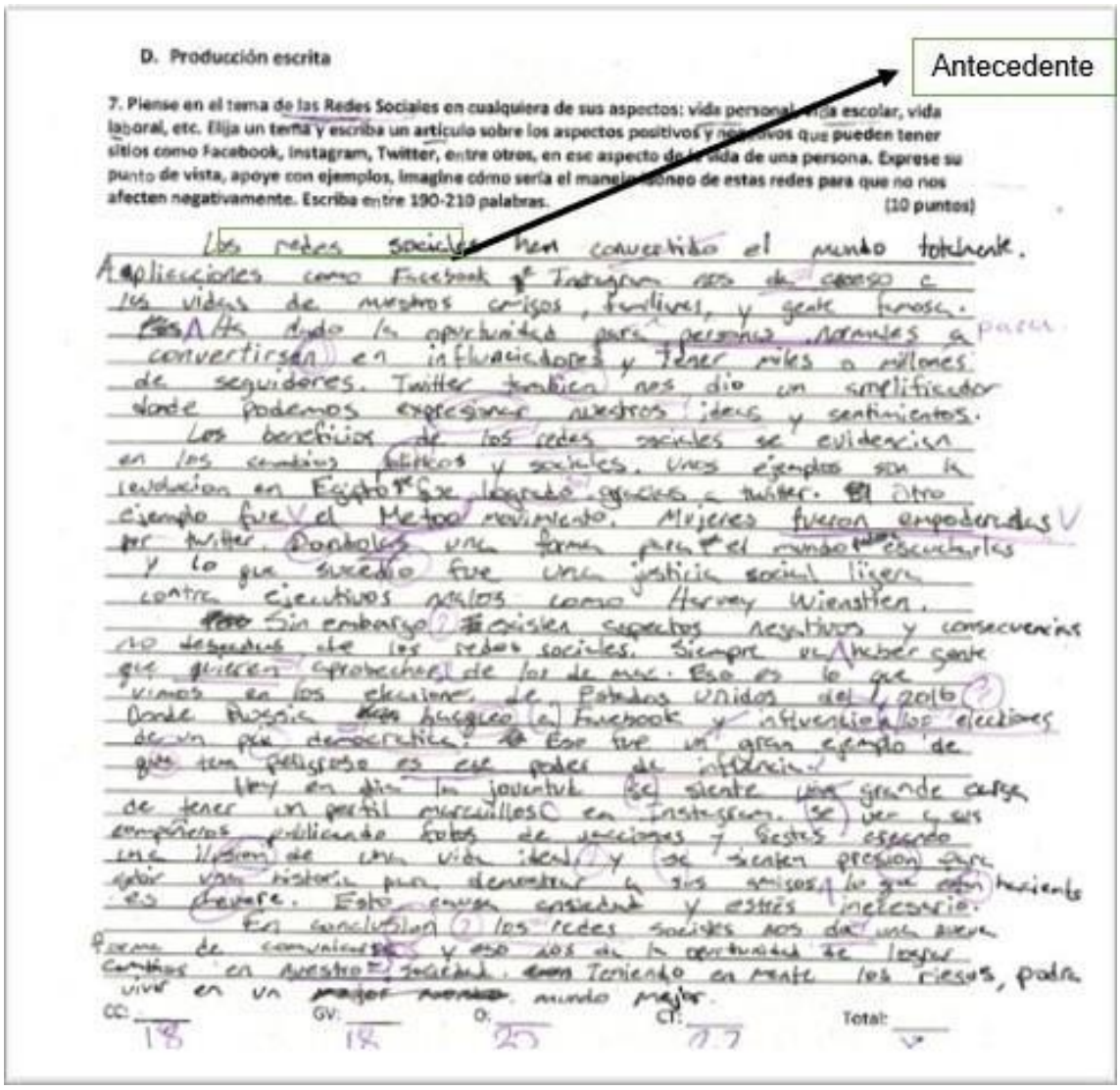


Fuente: Elaboración propia

En la figura 35 podemos ver los hallazgos de los mecanismos lexicales del nivel B1. Según los datos, y comparado con el nivel A2, los elementos de cohesión lexical son iguales para los dos niveles, con la diferencia de que su uso en asociación aumentó un 7 % y en repetición total se redujo 7 %, respectivamente. En la figura 36 se presenta la información correspondiente a un texto de este nivel. Allí se puede ver el fenómeno de la anáfora lexical, en especial, el uso de la anáfora asociativa.

Figura 36

Anáfora asociativa



Fuente: TexTELE_B1_57

De acuerdo con la información del primer párrafo y la imagen con las características de la anáfora asociativa, igual que se evidenció en el nivel A2, el mecanismo de referencia asociativa se emplea por los aprendientes a través de sintagmas nominales definidos con un claro antecedente (“redes sociales”), cuya interpretación se construye a partir de relaciones indirectas que responden a un saber compartido como se visualiza en las siguientes palabras que lo agrupan:

> Acceso, amigos, ansiedad, aplicaciones, aspectos negativos, beneficios, cambios, causa, carga, compañeros, conclusión, consecuencias, día, egipto, ejecutivos, ejemplo, ejemplos, elecciones, Estados Unidos, estrñes, facebook, familiares, fiestas, forma, fotos, fiestas,

gente, hacqueo, Harvey Wienstien, historia, ideas, influencia, influenciadores, instagram, justicia social, juventud, miles, millones movimiento, mujeres, mundo, oportunidad, país, perfil, personas, políticos, presión, redes sociales, revolución, Rusia, seguidores, sentimientos, siempre, sociedad, twitter, vacaciones, vida ideal, vidas, (marcas anafóricas asociativas (TextELEB1_57).

(68) **Los redes sociales** han convertido el mundo totalmente. **Aplicaciones** como **Facebook e Instagram** nos de **acceso** a las vidas de nuestros amigos, familiares, y gente famosa (TextELEB1_57).

Se aprecia en el ejemplo 68 que el sustantivo "redes sociales" por su valor pragmático activa la aparición de los sustantivos definidos ("Facebook" e "Instagram"). Esta asociación agrupa al referente "redes sociales" como parte de un conocimiento enciclopédico propio del aprendiente y la relación de este con los hablantes que acceden a este tipo de aplicaciones sin ningún otro tipo de especificaciones. De esta manera, se hace referencia al mecanismo anafórico que resulta del contexto y conocimiento implícito del antecedente. Este supuesto corresponde al hecho de que las expresiones presentadas guardan entre sí una relación de coherencia y las relaciones de "pertenecer" de forma indirecta al antecedente, este tipo de conexiones afirman la coherencia del texto, puesto que operan entre oraciones y proporcionan cohesión específica al texto y coherencia precisa a una parte de la representación mental construida por el emisor.

Por otro lado, está el mecanismo de repetición total, cuyo uso en este nivel fue menor dentro de las producciones (7 %) con diferencia al A2. Esto se debe a que, en este nivel, el aprendiente tiene la habilidad de ordenar la forma y sentido del texto estableciendo de este modo la cohesión y coherencia del mismo, como estrategia compleja que facilita y responde al desarrollo de la intención comunicativa propuesta. Este mecanismo tuvo 22 ocurrencias de uso dentro del texto de 266 palabras. Los sustantivos que presentaron repetición total dentro del texto se relacionan a continuación.

Redes sociales (4); mundo (2); twitter (2); amigos (1); cambios (1); ejemplos (1); elecciones (1); facebook (1); forma (1); gente (1); instagram (1); oportunidad (1). Marcas anafóricas asociativas (TextELEB1_57).

Después de lo expuesto anteriormente, es necesario resaltar que en este nivel se alternan más los mecanismos gramaticales y lexicales en contraste con el nivel A2. Esto se da porque en este nivel, el MCER (2002) estipula dentro de la competencia discursiva y de manera específica en la organización del texto que el aprendiente de este nivel debe: “Enlazar una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal” (Consejo de Europa, 2002, p. 121).

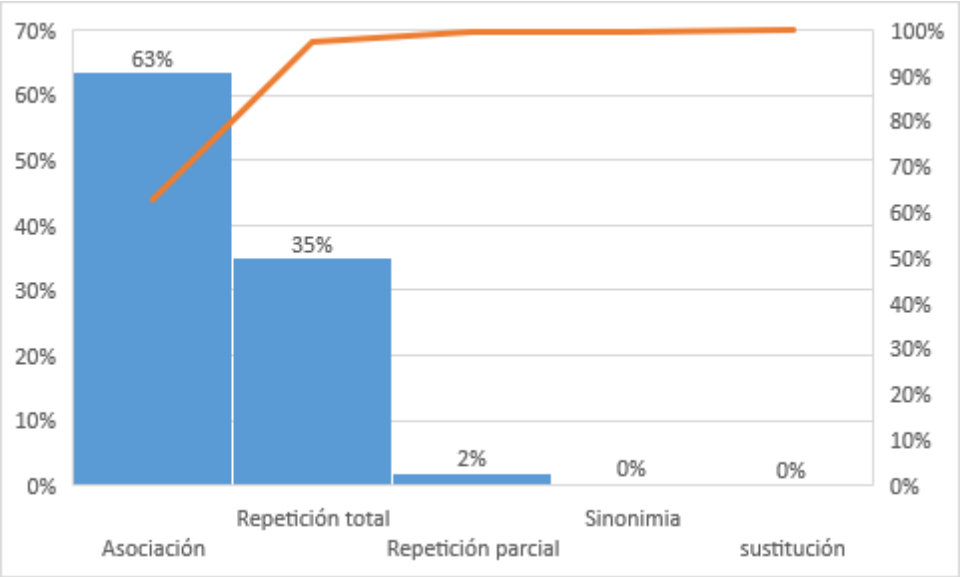
Sin embargo, en la mayoría de los textos se evidencia la necesidad de repetir de forma idéntica un sustantivo o concepto común o propio que haya sido aludido previamente en el discurso, cuando pudo haber sido empleado por el mecanismo de la sinonimia u otro tipo de mecanismo lexical o gramatical para marcar procesos de tipo argumentativo que surgen en la progresión de enunciados. Asimismo, el aprendiente intenta, a través de este, intensificar el elemento repetido que se refiere a una acción que se establece un gran número de veces como lo muestra el ejemplo expuesto. Esto podría significar pobreza léxica.

En este orden de ideas, es necesario precisar que en la lengua española y en específico en el corpus TextELE el mecanismo de repetición total demostró desconocimiento de otros que contribuyan a fortalecer la competencia discursiva. Sin embargo, su uso corroboró que es el mecanismo de cohesión textual, después de la asociación, más utilizado para dar coherencia a las pruebas.

Mecanismo de referencia lexical B2.

Figura 37

Mecanismo de referencia lexical B2



Fuente: Elaboración propia

En la figura 37 podemos ver el resultado de uso de los mecanismos anafóricos lexicales del nivel B2 que, en evidencia con los niveles A2 y B1, mostró una utilización significativa dentro del corpus, puesto que este nivel se compone de 25 pruebas. En este sentido el mecanismo más utilizado dentro de este fue el mecanismo de asociación que presentó un uso del 63 %, que corresponde al uso de 514 palabras expresiones por asociación. Este mecanismo le sigue al de repetición total con un 35 %, que corresponde a 15 expresiones idénticas dentro del nivel a diferencia de los niveles anteriores.

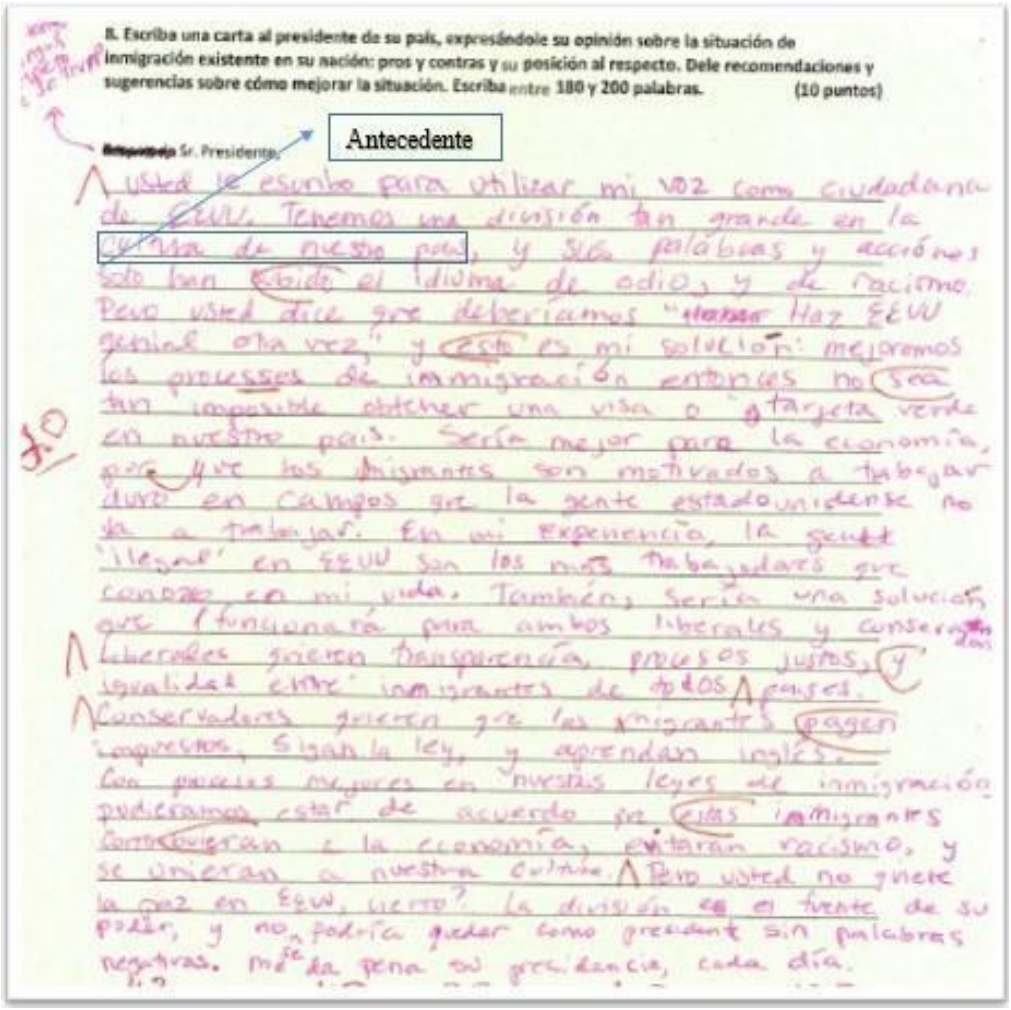
Lo anterior nos permite afirmar que en el nivel B2 hay mayor cohesión y coherencia temática dentro de los textos sin que los sustantivos resulten tan repetitivos, pues los mismos objetos y las personas son mencionados con otros mecanismos de cohesión de tipo gramatical y lexical. De acuerdo con esto, la organización del texto del nivel B2 se orienta al criterio de evaluación que propone el MCER coherencia y cohesión que propone: 1. Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas.

2. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente (Consejo de Europa, 2002, p. 121).

A continuación, podemos apreciar un texto del nivel B2 donde se evidencian los mecanismos lexicales:

Figura 38

Anáfora asociativa de tipo locativa



Fuente: TextELE B2_43

En la figura 38 se puede apreciar un texto del nivel B2, en el que el mecanismo lexical más utilizado fue el de la anáfora asociativa de tipo locativa. Este tipo de anáforas forman parte de los tipos de la misma, puesto que las expresiones anafóricas continúan un elemento que el antecedente

presupone. Así, (…) la anáfora no se establece, pues, asociativamente sobre una relación de tipo 'parte-todo', sino sobre una relación de localización estereotípica (Kleiber, 1997, p. 48).

El siguiente fragmento lo demuestra:

(69) Tenemos una división tan grande en la **cultura de nuestro país,** y sus palabras y acciones solo han subido el idioma de **odio, y racismo**. Pero usted dice que deberíamos "haz **EE. UU** genial otra vez" y esto es mi solución: mejoremos los **processes de inmigración** entonces no sea tan imposible obtener una **visa o "tarjeta verde"** en nuestro **país**. Sería mejor para la **economía** por que los **inmigrantes** son motivados a trabajar. En mi experiencia la **gente "ilegal**" en **EE. UU** son los más trabajadores que conozco en mi vida (TextELE_B2_23).

En ese sentido, y en relación con lo encontrado en el corpus con especificidad en el nivel B2, la anáfora asociativa locativa tiene una concurrencia considerable, puesto que muchas de las pruebas se sitúan en la misma indicación de la referida anteriormente. Además, como ya se mencionó antes, la orientación de la producción textual en este corpus apunta a que los textos construidos coexistan en relación con personas, objetos, lugares, ciudades, etc., de acuerdo con la riqueza lexical del emisor del texto. Por ello, se ha evidenciado la presencia de algunas anáforas locativas encontradas. dado que toman un elemento que forma parte del carácter espacial que el antecedente suscita.

Por consiguiente, para el lector del texto la utilización de este tipo de anáforas aporta un conocimiento doble: en primer lugar, porque hay presencia de mecanismos gramaticales y lexicales que permiten la cohesión textual y, en segundo lugar, porque hay un conocimiento determinado de algo. En el ejemplo 69, la información que expuso el tipo de anáforas asociativas son los estereotipos que tienen de los inmigrantes ilegales en Estados Unidos. Según lo dicho por Kleiber (1997), la relación que une *inmigrantes* a *Estados Unidos* consiste en que la segunda entidad sirve de lugar estereotípico funcional para la primera, no es locativa concretamente, sino relacionada con lo locativo pues el inmigrante no es locativo, pero sí se relaciona con ello.

En el siguiente ejemplo se puede ejemplificar más este tipo de anáfora asociativa locativa:

(70) "Ahora el problema de inmigración es muy importante en nuestra país hay **[muchas inmigrantes**] que no son legales. los Estados Unidos deben tener mejor seguridad para

> las fronteras porque no queremos criminales en nuestra país la gente buena puede obtener visas legales para entrar de los ***Estados Unidos*** creo que la gente malo que ya existe en los Estados Unidos es la razón que mucha gente no le gusta extranjeros" (TextELE_B2_25).

Como se puede apreciar, en el ejemplo 70 el sustantivo "inmigrante" está circunscrito en una relación locativa estereotípica que es Estados Unidos. La relación no se da entre una palabra y otras, sino entre todas entre sí. En ese sentido, las marcas anafóricas retoman unos elementos que forman parte de la representación espacial donde se da la correspondencia: inmigrantes - Estados Unidos, en el que la segunda entidad sirve de lugar funcional para la primera y los sustantivos se enriquecen a través del sentido que les presta el antecedente.

En lo que respecta a la repetición total, en este nivel se presentó poco con relación a los niveles anteriores. Siguiendo con el ejemplo presentado anteriormente, en el texto compuesto por 194 palabras se dio repetición idéntica en los siguientes casos y solo uno presentó concurrencia tres veces en una sola palabra después de ser expresada en el discurso. Tal como se aprecia en los siguientes ejemplos:

> fronteras (2); eyes (2); ilegales (2); congresa*(1); inmigración (1); padres (1); reglas (1) (TextELE_B2_24)
>
> inmigrantes (3); conservadores (1); cultura (1); división (1); economía (1); inmigrantes (1); liberales (1); palabras (1); país (1); racismo (1); solución (1) (TextELE_B2_23).

En el caso de la repetición parcial, es posible observar con los datos y el ejemplo presentado en TextELE_B2_23 y TextELE_B2_24 que hay mayor empleo de mecanismos lexicales y gramaticales para dar cohesión al texto. A pesar de que el uso de mecanismos de repetición total en el nivel B2 fue mínimo en comparación a los niveles A2, esto obedece a su utilización en las relaciones causales que predominan dentro de los textos de este nivel. Adicionalmente, que en nivel B2 ya debe tener riqueza en su competencia léxica articulada al proceso de ilación de sus producciones escritas.

Posteriormente, están los mecanismos de cohesión lexical repetición total con un 2 % de utilización lo que equivale a 28 veces dentro de las producciones del nivel. Seguidamente, el mecanismo de cohesión sinonimia con un 1 % presente en cinco ejemplos.

A continuación, veamos fragmentos del corpus donde se evidencia este tipo de mecanismos:

(71) Todavía no se percibe a la mujer igual como el hombre en cuanto a la vida **sexual**. fuéramos iguales no existiría la **sexualización** de las mujeres como es ni la discriminación hacia mujeres que tienen el **sexo** en una manera libre o sea, un chico que se comporta sí llega a ser perfilado mientras que una mujer acaba siendo etiquetada como "puta" (TextELE_B2_2) (Mecanismos de repetición parcial).

(72) Se dice que ahora las mujeres tienen muchos derechos y i**gualdades** en muchos lugares en el mundo. las mujeres puedan participar más en la sociedad, no se han logrado **igualdad** completa en sus posiciones en realidad. ara dar **igualidad** a las mujeres, no solo mujeres, pero también toda la gente debe tratar de respetar las diferencias entre ambos géneros (TextELE_B2_2) (Mecanismos de repetición parcial).

En los ejemplos 71 y 72 podemos ver cómo a través del mecanismo de la repetición parcial el aprendiente da cohesión a su discurso a través de la transcategorización de un elemento usado con anterioridad en otra expresión, es decir, algunas palabras cambian de categoría gramatical como se puede ver en 71 "sexo", "sexualización" y "sexual". A su vez, en el 73, vemos como el mecanismo que da cohesión al texto aporta al lector una repetición parcial de tipo atributiva, ya que expone una información descriptiva y contextual del antecedente [mujeres]

En ese orden de ideas, finalmente está el mecanismo de la sinonimia muy poco usado, pues su uso es solo de 1 % con una representación real dentro del corpus de cinco ejemplos. El uso de este mecanismo se cimenta en la correspondencia o proximidad semántica de dos expresiones empleadas para mencionar a una misma entidad. A continuación, se exponen los siguientes ejemplos:

(73) En Estados Unidos llevamos mucho tiempo lidiando con el asunto de la inmigración, pero actualmente se ha vuelto más **polémica.** Debido a unas políticas **controversiales** al respecto (TextELE_B2_15).

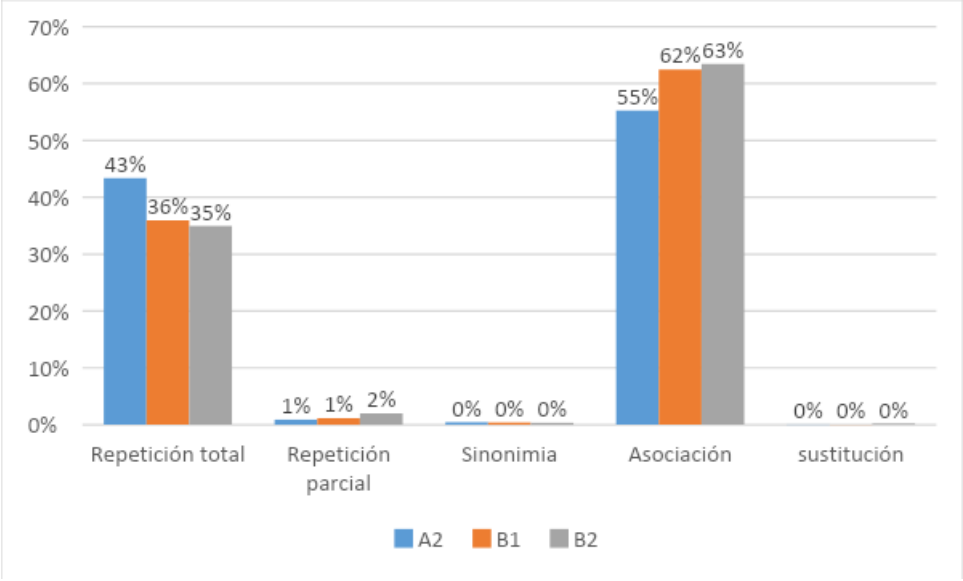
(74) les **recomendaría** que vinieran a Medellín les **aconsejaría** que Bogotá. Les aconsejaría que Bogotá fuera demasiado fría y que en Cartagena hiciera demasiado calor (TextELE_B2_1).

La primera relación de sinonimia se ejemplifica en el 73, donde el emisor del texto da cohesión al discurso estableciendo la relación que denota con el antecedente [la [inmigración], a través de una relación de causa efecto establece una relación lógica entre algo que se dijo anteriormente. Esta expresa las razones por las que algo ha ocurrido valiéndose de la sinonimia. La segunda relación, se ejemplifica en el 74, donde se establece una relación de sinonimia a través de verbos, el aprendiente intenta dar cohesión al texto con el conocimiento enciclopédico de que dispone acerca de la temática.

Comparación de anáforas lexicales.

Figura 39

Comparación de anáforas lexicales



Fuente: Elaboración propia

La figura 39 da cuenta de los mecanismos anafóricos lexicales que fueron usados en los tres niveles por los aprendientes en sus producciones textuales. A partir de ello es posible concluir

que el mecanismo anafórico por asociación fue el más concurrente con A2 (55 %); B1 (62 %) y B2 (63 %), seguido del mecanismo de repetición total con A2 (43 %); B1 (36 %) y B2 (35 %).

A partir de estos datos, que en ocasiones pueden ser engañosos, es posible establecer las siguientes generalidades:

La anáfora asociativa es una estrategia que va más allá de ser un mecanismo anafórico lexical, en vista de lo observado en el corpus es posible decir que cumple con varias funciones en la enseñanza de ELE. En primer lugar, por su valor semántico que se articula con la competencia léxica que establece el MCER (2002) al definirla como "conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales" (p. 108). En segundo lugar, porque el aprendiente logra a través del uso de la anáfora asociativa dar cuenta de un saber enciclopédico de una cultura determinada hasta un saber compartido que da cuenta a través de un texto de forma indirecta.

Hay que mencionar, además, que las anáforas asociativas también denominadas "anáforas lexicales por asociación indirectas", se constituyen como una relación que parte de un todo; es decir, la presencia de un antecedente determinado puede activar unas relaciones de asociación que se construyen mediante otros sustantivos que dan cuenta de un todo por una relación de afinidad, de inclusión.

Se debe agregar que las anáforas asociativas son un mecanismo de cohesión textual sin correferencias definidas, en contraste con las anáforas gramaticales que si la establecen. Como señalan Bosque y Demonte (1999) "Los usos anafóricos asociativos son casos de anáfora indirecta en los que el SN definido depende de la aparición de otra expresión nominal a la que le liga un vínculo conceptual, sin que entre ambas haya correferencia" (p. 797).

En ese sentido, y de acuerdo con el análisis del corpus, es posible afirmar que la anáfora asociativa puede establecer nuevas o varias informaciones o campos semánticos a través de un antecedente, pues, su utilización dentro de las pruebas textuales permite construir toda una variación denotativa de la palabra empleando la información correspondiente al antecedente como se aprecia en los ejemplos expresados en cada uno de los niveles.

El antecedente lingüístico de las producciones textuales se determina por la orientación para su construcción, este da origen a una serie de conceptos que se manifiestan mediante el mecanismo de referenciación por asociación en un contexto determinado mediado por sentido semántico para dar representación textual a una intención comunicativa. En algunas

investigaciones (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk, 1980; Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1994), se plantea que "La comprensión de un texto al ir más allá entendimiento literal de cada palabra o frase, constituye un procesamiento activo de elaboración y abstracción de ideas". En ese sentido, el texto se conecta semánticamente por formas léxicas integradas; para ello es ineludible una correspondencia entre las unidades léxicas o sentidos tanto de las palabras en las oraciones como de las oraciones entre sí.

Tabla 9

Promedio de palabras de los textos por nivel

Niveles	A2 (N textos=67)	B1 (N textos= 71)	B2 (N textos= 25)	Total
Media de palabras x texto	156,4626866	175,0985915	226,32	557,881278

Fuente: Elaboración propia

La tabla 9 expone que se escribe más a medida que se pasa de un nivel a otro. El nivel A2 tiene un promedio de 157 palabras por texto mientras que el nivel B1 176 palabras por texto y el nivel B2 226 palabras por texto. Por tanto, es posible decir que la cantidad de palabras que le orientan las producciones textuales, puesto que cada instrucción de la actividad de escritura tiene un tope de palabras que el aprendiente debe cumplir para expresar la intención comunicativa dentro del texto. Igualmente, el aumento de la actividad de escritura por nivel da cuenta de la competencia léxica que los aprendientes de una segunda lengua deben adquirir entendida como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la facultad para utilizarlo dentro del texto. A continuación, se evidencia en la tabla 10 la manera en que la capacidad del aprendiente interactúa con el conocimiento.

Tabla 10

Riqueza y dominio del vocabulario según el MCER

	Riqueza y dominio del vocabulario según el MCER
A2	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad. Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios. Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación

Fuente: Adaptado de MCER (2002).

De acuerdo con la escala ilustrativa del léxico dialoga y está en sintonía y la información encontrada en el corpus TextELE, es factible decir que, los mecanismos de cohesión que los aprendientes usan en sus producciones textuales distinguen un tipo de expresión referencial sobre otras acatando la intención comunicativa del referente que parte de la instrucción. Por tanto, el conjunto de relaciones léxicas de conexión y coherencia se reflejan en la organización específica de la temática del texto.

Tabla 11

Frecuencia relativa de anáforas en el corpus TextELE

Frecuencia relativa de anáforas en el corpus TextELE.			
Niveles	A2 (N palabras= 10483)	B1 (N palabras = 12432)	B2 (N palabras = 5658)
Porcentaje de anáforas gramaticales por número de palabras	1,55 %	2,15 %	3,02 %
Porcentaje de anáforas lexicales por número de palabras	21,33 %	22,39 %	26,23 %
Total	22,88 %	24,53 %	29,25 %

Fuente: Elaboración propia

La tabla 11 condensa el total de mecanismos de cohesión lexical donde se aprecia que los porcentajes suben de nivel a nivel. Adicionalmente, se muestran las diferencias entre el porcentaje de anáforas por número de palabras en las anáforas lexicales. En los totales también se aprecia que hay un aumento entre niveles, es decir que se hace más uso de mecanismos anafóricos. Igualmente se aprecia que desde el punto de vista de las anáforas gramaticales hay un aumento en el porcentaje de ocurrencia de nivel a nivel. De manera particular, en el nivel A2 tiene un total de 1,5 % de anáforas gramaticales por número de palabras, el nivel B1 un total de 2,15 % de anáforas por total de palabras y el nivel B2 un total de 3,02 %.

En otras palabras, para el nivel A2 por cada 100 palabras hay 21,33 % anáforas lexicales; en B1 por cada 100 palabras hay 22,39 % y en B2 por cada 100 palabras hay 26,23 %. También se aprecia que hay más uso de anáforas lexicales. De manera particular, el nivel A2 tiene un total de 21,33 % de anáforas por número de palabras; el nivel B1 un total de 22,39 % de anáforas por total de palabras y el nivel B2 un total de 26,23 %. Así, para el nivel A2 por cada 100 palabras hay 1,5 % anáforas gramaticales; en B1 por cada 100 palabras hay 2,15 % y en B2 por cada 100 palabras hay 3,02 %. En general, el nivel A2 presenta un total de 22,88 % de anáforas por texto, B1 24,53 %, y B2 29,25 %.

Conclusiones

Esta investigación se planteó como objetivo general caracterizar los mecanismos de referencia anafóricos de tipo gramatical y lexical en pruebas de conocimiento (sección producción escrita) aplicadas a estudiantes de español como Lengua Extranjera (ELE) en una universidad privada de la ciudad de Medellín. A continuación, presentamos las conclusiones dando respuesta a las preguntas de investigación, la constatación de los objetivos y las limitaciones y proyecciones. En la primera parte se presenta las conclusiones generales de este estudio luego las conclusiones por cada objetivo específico y finalmente limitaciones y proyecciones

Las particularidades de los textos entregados por la institución privada que conforman el corpus TextELE para el estudio exigieron adoptar una perspectiva de análisis que diera cuenta de cómo se usan los mecanismos de referenciación anafórica en la competencia discursiva en los niveles de enseñanza de español como lengua extranjera puesto que dichas pruebas no están diseñadas para el estudio. Esto implicó trascender a la instrucción que da la prueba como única guía de las orientaciones y reconocer el papel fundamental de esta en la construcción del texto. La perspectiva teórica adoptada para este estudio permitió analizar en profundidad cómo los aprendientes lograron utilizar en conjunto, aprendizajes relacionados con el tema de su escrito, con los mecanismos de referenciación gramatical y lexical, con el tipo de texto y con la representación de la lengua meta. En otras palabras, construir textos cohesionados, por tanto, exige conocer los recursos de la lengua (formas pronominales, léxico, anáforas) y saber utilizarlos con propiedad para construir el tejido textual preciso que reconozca representar las ideas pensadas frente a una invitación comunicativa.

El análisis general del uso de los mecanismos de referenciación anafórico en los textos por parte de los aprendientes de los tres niveles del corpus posibilita concluir que la instrucción u orientación que regula la prueba determina de alguna manera la utilización de los mecanismos de referenciación dentro de los textos. Esto porque en las pruebas analizadas se observó que los aprendientes lograron hacer un mayor uso de los mecanismos léxicos en contraste con los gramaticales, es decir, los aprendientes en sus producciones escritas recurren más a las anáforas léxicas que a las gramaticales para cohesionar las diversas entidades de su discurso. Por otro lado, cabe señalar aquí que las temáticas responden más a la instrucción que se da en el texto, dado que los aprendientes trabajan para responder a objetivos comunes establecidos por el carácter de la

prueba y construyeron sus textos de acuerdo con ello; pues se utiliza una pregunta que instala al referente.

A través de las producciones escritas, los aprendientes no solo lograron hacer uso de la lengua meta en situaciones reales respondiendo a una intención comunicativa determinada, sino también a demostrar conocimientos léxicos y gramaticales del español, en una situación real de uso de dicha lengua que demanda la producción de un texto escrito con la utilización de mecanismos de referenciación anafórica que aporten coherencia y cohesión. De igual manera, el análisis permitió evidenciar que los aprendientes produjeron textos con ausencia de mecanismos de referenciación anafóricos para dar cohesión a los textos apropiadamente, lo que impidió la construcción de una unidad semántica en el texto y el establecimiento de lazos referenciales lo cual obstaculizó en algunas ocasiones la interpretación del mismo sumado a los errores de concordancia.

Conclusiones del objetivo específico uno: anáforas gramaticales

En el análisis que se llevó a cabo a cada una de las pruebas fue posible identificar una tendencia general a un mayor uso de los mecanismos de referenciación anafórica gramatical en los textos narrativos descriptivos, este caso se presentó en el nivel A2 donde el uso de la pronominalización se presentó en un porcentaje importante de acuerdo con lo que estipula el MCER y al análisis esto es porque las pruebas dan instrucción más enfocada a la descripción de personajes en un texto con características más narrativas. Además, para este nivel los mecanismos de referenciación que el aprendiente debe usar son mínimos. En los niveles B1 y B2 el uso de la pronominalización se presentó en un 48 % y 28 % aclarando que en el nivel B2 las pruebas son mucho menos que en los demás niveles. Los mecanismos de referenciación anafóricos gramaticales que utilizaron los aprendientes en estos niveles dan cuenta de un texto con referencias gramaticales definidas que articulan las ideas. Dentro de las referencias más utilizadas para establecer relaciones de correferencias se destaca el uso del pronombre demostrativo “eso”. Son significativos los casos dentro del corpus en que los aprendientes recurren al pronombre demostrativo “eso” con función anafórica para recuperar el referente que se acaba de mencionar. De igual modo, el pronombre posesivo “sus” fue empleado en diversos casos en los tres niveles para especificar la pertenencia de algo o de alguien a quien se ha hecho referencia con anterioridad

dentro del contexto de la oración. A su vez se destaca uno que otro pronombre en posición enclítica sobre todo en los textos de carácter argumentativo. Estos indicadores dan cuenta de una mayor capacidad de coherencia y cohesión por parte de los aprendientes en la construcción de un texto escrito tal como lo estipula el MCER.

En relación con el punto anterior, se podría afirmar que la construcción del texto con una orientación guiada influye también en las experiencias relacionadas de los aprendientes, debido a que se presentaron y se propiciaron debates de las ideas de todos desde posiciones argumentadas que exigen el uso de mecanismos que permitan escribir la intención comunicativa propuesta.

Conclusiones del objetivo específico dos: mecanismos de referenciación anafóricos de carácter lexical

En lo que concierne a los mecanismos de referencia lexical se puede concluir que, primero, dentro del corpus TextELE sobresale el poco uso del mecanismo de referencia anafórica lexical (sinonimia), pues por amplio margen corresponde al mecanismo menos utilizado por la generalidad de los aprendientes, evidenciado en el 1 % de los textos tanto de carácter narrativo A2 como argumentativo B1 y B2. En definitiva, su presencia solo se mostró en 31 casos en todo el corpus. Lo anterior refleja la importancia determinada de conocer el léxico, que ya es un componente social, puesto que solo los aprendientes con mayor experiencia y adquisición del código tanto oral como escrito pueden emplearlo en sus producciones. Por otro lado, los mecanismos de cohesión referencial implican procesos que van de la mano con el componente lexical que deben considerarse en los manuales de enseñanza de ELE.

Segundo, en cuanto al mecanismo lexical de repetición total como estrategia de cohesión tuvo una frecuencia estándar en los tres niveles: 43 %, 36 % y 35 %, se observa un poco más su utilización en el nivel A2 donde los textos son de tipo narrativo descriptivo. En relación a su uso se puede concluir que dicho mecanismo es plurifuncional dentro de los textos analizados pues, enfatiza las ideas y temas de los textos, extiende y desarrolla las ideas que en la mayoría de los casos funcionan como antecedentes menos comprensibles, bien porque están más distantes en el texto o porque, hay otros antecedentes en el mismo. Su uso también se da con el fin de añadir información nueva enriqueciendo así el discurso dentro de los textos de carácter argumentativo, principalmente en el nivel B1 donde hay presencia de causa, es decir, se da en casos donde la

contribución realizada en la idea anterior es necesario retomarla a través del uso del mecanismo para dar continuidad al discurso.

Tercero, finalmente, están los mecanismos lexicales por asociación, los cuales tuvieron mayor concurrencia en el corpus. La asociación como estrategia de cohesión en las producciones es quizá el tipo de anáfora más importante y a su uso dentro de las pruebas escritas se le asigna un doble valor. En primer lugar, está muy ligada al número de palabras que determina la prueba, es decir, dichas unidades léxicas son un indicador del promedio de palabras escritas que determina la prueba. Estas, dan sentido semántico al texto y las relaciones de cohesión lexical están enmarcadas en la construcción textual de correlaciones de sentido. Por otro lado, las anáforas lexicales por asociación permiten que el aprendiente mantenga el hilo comunicativo y se perciba la intención comunicativa propuesta, en contraste con el uso de mecanismos anafóricos gramaticales, su uso es minúsculo dentro de las pruebas no logran en ocasiones establecer relaciones apropiadas.

Los mecanismos de referencia por asociación, presentan correspondencia por el sentido de la temática, entonces hacen referencia no a los rasgos del antecedente, sino a los rasgos que normalmente se asociarían a su sentido. Estas construcciones de sentido por asociación pueden remitir o activar a varios campos semánticos diferentes al supuesto en la temática, hecho que se demostró en las producciones escritas en especial en el nivel b2 donde hay una mayor riqueza lexical. Las unidades lexicales presentes en el texto adquieren su referencia por asociación a otros elementos léxicos que están presentes en el discurso enunciado; se trata, por lo tanto, de una referencia.

Conclusiones objetivo específico tres: caracterización de la anáfora

Dadas las características de este estudio fue posible entender la multidimensionalidad de enfoques y disciplinas que estudian el fenómeno de la anáfora. Por ello es necesario mencionar que, para la lingüística textual, enfoque de esta investigación, la anáfora es un mecanismo de referencia gramatical y lexical.

De acuerdo con esto, fue posible además de las anáforas gramaticales incluir las anáforas lexicales presentes en el corpus, pues la lingüística textual admite como mecanismos de cohesión las relaciones no correferenciales que se dan en los textos, tal como se presenta en el apartado de anáforas lexicales.

De acuerdo con las anteriores claridades, propias del aprendizaje de este estudio, se identificó la utilización de estas en la mayoría de las producciones escritas de los aprendientes; resaltando que las pruebas analizadas no estaban diseñadas para este estudio. Sin embargo, se encontró la presencia reiterada de dichos mecanismos alternando en los discursos tanto de forma oracional como discursiva. Lo que llevó a estructurar un análisis por categoría y contraste entre niveles, caracterización que facilitó el estudio y a entender la referencia fórica en textos de aprendientes de ELE. En otras palabras, la relación de un elemento con un antecedente se puede realizar a través de una anáfora gramatical o a través de una anáfora léxica. A partir de la investigación realizada y los distintos aportes teóricos explorados podemos concluir la plurifuncionalidad del fenómeno de la anáfora situada desde los diversos campos que referencia remitiendo al interior de un texto para los aprendientes de español como lengua extranjera.

Conclusiones objetivo específico cuatro: contraste de hallazgos de los mecanismos de referenciación anafórica gramatical y lexical

En general, se identificó un equilibrio en el uso de anáforas gramaticales y lexicales en los textos del corpus. No obstante, la anáfora lexical probablemente por su variabilidad de mecanismos (repetición, asociación, sinonimia) y características no correferenciales en contraste con las gramaticales presentó un uso muy marcado dentro del corpus. Asimismo, encontramos que en el uso de las anáforas de asociación es posible activar uno o varios campos semánticos al interior del texto, esto, desde los rasgos conceptuales que construyen las anáforas en el texto

Particularmente, las anáforas lexicales en todos los niveles aportaron la cohesión a las construcciones de sentido que expresaban los aprendientes, lo que coloca la reflexión sobre el aporte de los conocimientos tanto de cohesión como léxicos de los aprendientes, en tanto que no solo escribían lo que les pedían, sino que se involucraban un saber enciclopédico en sus discursos.

Limitaciones

A modo de reflexión final nos parece importante señalar algunas limitaciones que se presentaron en la puesta en marcha de este estudio. El fenómeno referencial anafórico es considerablemente estudiado por diversas disciplinas. No obstante, no son muchas los estudios que abordan el fenómeno en corpus reales y menos de aprendientes de ELE. En ese orden de ideas consideramos que lo más complejo de la investigación fue la extracción de los datos, es decir, la lectura y comprensión de muchos de los textos, puesto que se hacía necesario leer una y otra vez para poder identificar y analizar las referencias anafóricas. Además, la estructura de la prueba ya que no se diseñó, sino que se partió de un corpus que no está delineado para el estudio del fenómeno. En ese sentido no es posible ampliar las conclusiones, y establecer generalidades acerca del fenómeno de la anáfora como mecanismo de cohesión como si hubiesen estado diseñados para su estudio y en cierta medida este hecho puede quitarle fuerza a la investigación.

Por otra parte, lo más significativo de la investigación fue conocer como la anáfora actúa cumpliendo diversas funciones en la enseñanza de ELE.

Referencias

Abad, S. (2015). *Estudio contrastivo del funcionamiento semántico de los encapsuladores nominales en la prensa española y alemana: De la anáfora a la catáfora conceptual* (tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Repositorio UAM. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669678/abad_serna_silvia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas.* McGraw-Hill.

Alcón, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Universitat Jaume.

Apothéloz, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Librairie Droz.

Appiah, N. (2007). *Akan demonstratives* [ponencia]. 37th Annual Conference on African Linguistics, Somerville. http://www.lingref.com/cpp/acal/37/paper1602.pdf.

Areiza, R., Y Flórez, M. (2016). Variantes del español colombiano y su efecto en la enseñanza del español como lengua extranjera. Marco sociolingüístico. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (27), 79-107

Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción la lingüística del texto.* Editorial Ariel.

Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española.* Espasa Calpe.

Brucart, J. (1987). *La elisión sintáctica en español.* Universitat Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/1987/142543/elisintesp1987.pdf

Brucart, J. (2015). Oraciones de relativo. En J. Gutiérrez (coord.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (págs. 722–736). Routledge.

Bühler, K. (1985). *Theory of language the representational function of language.* John Benjamins Publishing Company.

Cabrera, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras* (tesis de grado, Universidad de Jaén). Repositorio JAEN. http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso.* Grupo Planeta.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, (1), 1-47. https://bit.ly/3lzHA87

Carbonero, P. (1979). *Deixis espacial y temporal en el sistema lingüístico.* Secretariado de publicaciones.

Cebotarev, E. (2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1*(1), 1-27. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310105

Chacón, C. (2016). El Plan Curricular del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 1*(22). https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92153510004/html/index.html

Coll, C. y Martí, E. (2013). *Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje.* https://mcesuvaq.files.wordpress.com/2013/08/11-aprendizaje-y-desarrollo.pdf

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Cornish, F. (2010). Anaphora: Text-based or discourse-dependent? Functionalist vs. formalist accounts. *Functions of Language, John Benjamins Publishing, 17*(2), 207-241. DOI: 10.1075/fol.17.2.03cor)

Cuenca, M. (2010). *Gramática del texto.* Arco/Libros

Dongo, A. (2014). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista de Investigación en Psicología, 11*(1), 167. https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3889

Eliason, W. (1994). *La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza*. *LETRAS, 2*(29-30), 1993, 153-171. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475989.pdf

Enríquez, M. (2003). La traducción en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua inglesa: materiales de estudio. *Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (4), 117–137. http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18157/15264

Fernández, O. (1993). *Los pronombres átonos.* Taurus.

Fernández, S. (1986). *Gramática española 3.2. El pronombre.* Arco-libros.

Fernández, M. (2000). *Procesamiento Del Input E Instrucción Gramatical. Apuntes Sobre El Trabajo Del Profesor Van Patten* [ponencia]. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/766237.pdf

Fernández, M. (2010). La competencia discursiva. *Monográficos*, (11), 351-383. https://marcoele.com/descargas/navas/18.fernandez.pdf

Figueras, N. (2008). El MCER, más allá de la polémica. *Monográficos marcoELE,* (7), 26-35. https://marcoele.com/descargas/evaluacion/03.figueras.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido.* Paz e Terra.

García, Á. (2007, 14 de julio). *Plan curricular del Instituto Cervantes niveles de referencia para el español.* Marcoele. https://marcoele.com/plan-curricular-del-instituto-cervantes-niveles-de-referencia-para-el-espanol/

Gil, J. (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. RIL Editores.

Gounari, P. (2008). Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 51-64. http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9896/9092

Gutiérrez, R. (2004). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras. En J. Sánchez y I. Santos (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (págs. 25-47). Sociedad General Española de Librería.

Halliday, K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* Longman Group Limited.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación.* (6.ª ed.). Mc Graw Hill.

Hincapié, D. (2018). Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (caele/2): el componente escrito. Forma y Función, 31(2), 129-143.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.

Johnson, K. (2008). *Aprender y Enseñar Lenguas Extranjeras: Una Introducción*. Fondo De Cultura Económica.

Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review, 85*(5), 363-394. https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist, 49(*4), 294–303. https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.4.294

Kleiber, G. (1994). *Anaphores et Pronoms.* Duculot - De Boeck

Kleiber, G. (1997). Des anaphores associatives méronymiques aux anaphores associatives locatives. *Verbum, 1*(2), 25-65.

Krashen, S. (1985). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom.* Oxford University Press

Landis, J. & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. Biometrics, 33, 159-174.

Lineros, R. (1998). *Aportaciones teóricas de la lingüística textual a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera* [Ponencia]. II Congreso Nacional Sobre Metodología y didáctica del español, España. http://www.contraclave.es/espanolex/Cadiz98.pdf

López, A. (2011). *La categorización de entidades del discurso en la escritura profesional. Las etiquetas discursivas como mecanismo de cohesión léxica* (tesis doctoral, Universitat de Barcelona). Repositorio UB. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/35053/5/04.ALS_4de4.pdf

López, A. (2013). Las etiquetas discursivas: Del mantenimiento a la construcción del referente. ELUA, 27, 167-197.

López, A y Taranilla R (2014). "Mecanismos de cohesión I. El mantenimiento referencial." En Manual de Escritura Académica y Profesional dir por Estrella Montolío, 377-441. Barcelona: Ariel.

López, A. (2017). "Deixis textual y discursiva en el discurso científico académico oral y escrito." CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies 41:61-88.

Lyons, J. (1977). *Semantics Cambridge University Press.* Cambridge.

Machado, A. y Modesto, K. (2011). Literacidad crítica y enseñanza comunicativa: brechas e intersecciones. *Matices en lenguas extranjeras,* (5), 66-91. https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/44698/46107

Martín, M. (2001). El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas. *Lengua y Literatura,* (13), 215-234. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0101110217A

Martín, M. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aula*, (16), 137-154. https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/7437/8480

Martín, M. y Nevado, Ch. (2009). La enseñanza de las lenguas extranjeras en los siglos XVII y XVIII. El caso del español. *Oggia, Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, (5), 5-18. http://www.ogigia.es/OGIGIA5_files/OGIGIA5_MARTINYNEVADO.pdf

Martínez, P. (2001). *Resolución computacional de la anáfora en diálogos: estructura del discurso y conocimiento lingüístico* (tesis doctoral, Universidad de Alicante). Repositorio RUA. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=1671

Martínez, M. (2008). Los posesivos en la tradición gramatical española (de Nebrija a la primera gramática académica). En M. Maquieira y M. Martínez (Eds.), *Gramma-temas 3: España y Portugal en la tradición gramatical* (págs. 167-197). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2766282.pdf

Morrison, A. (2017). *Los encapsuladores nominales como practica de escritura en cuatro generos del discurso academico de las Psicologia*. (tesis de maestría, Universidad de Panamá). Repositorio UP. http://up-rid.up.ac.pa/1539/1/aydee%20morrison.pdf

Navarrete, L. (2018). *La referencia anafórica como mecanismo de cohesión gramatical para la producción de textos expositivos en estudiantes de grado noveno de la I.E. francisco de paula Santander* (tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia). Repositorio UPTC. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2352/1/TGT_1002.pdf

Navarro, F. (2007). *Metodología, construcción y explotación de corpus anotados semántica y anafóricamente (*tesis doctoral, Universidad de Alicante). Repositorio RUA. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7736/1/tesis_doctoral_francisco_de_borja.pdf

Nsongo, D. (2015). *Tipología de anáfora asociativa.* https://www.academia.edu/15897606/Tipologia_de_anafora_asociativa

Otero, M. (2004). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa ¿dónde entra la gramática?* [ponencia]. Actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/891460.pdf

Parodi, G. & Burdiles, G. (2019). Los *pronombres neutros 'esto', 'eso' y 'aquello' como mecanismos encapsuladores en el discurso de la economía: Coherencia referencial y relacional*

Pastor, S. (1994). Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas

Paz, M. (2015). *Mecanismos de cohesión en textos narrativos y argumentativos producidos por estudiantes de séptimo grado.* Santiago de Chile.: Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Peña, G. (2004). La anáfora lexical y el discurso de divulgación científica: aproximación contrastiva. *Actas, 1,* 1-10. http://www.upv.es/diaal/publicaciones/gemma2.pdf

Peña, G. (2006). *La anáfora y su funcionamiento discursivo: una aproximación contrastiva* (tesis doctoral, Universitat de València). Repositorio UV. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=7209&orden=0&info=link

Peral, J. (2001). *Resolución y generación de la anáfora pronominal en español e inglés en un sistema interlingua de traducción automática (*tesis doctoral, Universidad de Alicante). Repositorio RUA. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3807/1/Peral-Cortes-Jesus.pdf

Pérez, H. y Trejo, M. (2012). La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas. *Atenas, 3*(19), 84-93. https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048955007.pdf

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo.* Siglo Veintiuno de España

RAE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española MANUAL*. Espasa. https://www.rae.es/sites/default/files/Sala_prensa_Dosier_Gramatica_2009.pdf

Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge University Press.

Rubio, M. (2004). *Trabajar con los referentes personales (deíxis personal) en la clase de E/LE.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manila_2004/25_rubio.pdf

Schumann, J. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7(*5), 379-392. DOI: 10.1080/01434632.1986.9994254

Shirkhani, S. & Fahim, M. (2011). Enhancing critical thinking in foreign language learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (29), 111–115. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.214

Sinclair, J. (2004). *Intuition and annotation - the discussion continues. In Advances in corpuslinguistics* [ponencia]. 23rd International Conference on English Language Research on Computerized corproa, Göteborg. https://bit.ly/2EQ8Uy2

Soto, B. y El-Madkouri, M. (2006). La adquisición de una l2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Educación y Futuro,* (14), 55-95. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1977377.pdf

Spychala, M. (2014). El enfoque cognitivo y los modelos de procesamiento de la información en el aprendizaje autónomo de ELE desde una perspectiva intercultural. En Y. Morimoto, M. Pavón y R. Santamaría (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (págs. 923-932). ASELE. https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/581025.pdf

Stephen, K. (1990). Language Acquisition and Language Education. *Working Papers,* (1), 113–116.

Van Dijk, T. (1980). Estructuras y funciones del discurso una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. *Estudios de lingüística aplicada,* 2(3), 347-355. https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/45/35

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension.* Academic Press.

VanPatten,s, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition.* Norwood: Ablex.

Vargas, S. (2014). *Adquisición de los recursos gramaticales De referencia por estudiantes de español como segunda lengua en el nivel avanzado*

hjVieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas.* Editorial de las Ciencias.

Vigotsky, L. (1962). *Thought and Language.* MIT Press.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Grupo editorial Grijalbo.

Vivero, M. (1997). La anáfora desde una perspectiva textual. *Thélème: Revista Complutense de Estudios Franceses,* (12), 533–544. https://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/view/THEL9797220533A

Wynne, M. (2005). *Developing Linguistic Corpora: A guide to good practice.* Oxbow Books.

Zurdo, A. (2015). *Anáfora y correferencia en niños y adolescentes con discapacidad intelectual* (tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Repositorio UCM. https://eprints.ucm.es/33877/1/T36594.pdf

Anexos

Anexo 1. Corpus y datos de la investigación

A2 Txt	30/08/2020 9:52 a. m.	Carpeta de archivos	
B1Txt	30/08/2020 9:57 a. m.	Carpeta de archivos	
B2 Txt	30/08/2020 9:59 a. m.	Carpeta de archivos	
Pruebas originales A2	30/08/2020 10:00 a. m.	Carpeta de archivos	
Pruebas originales B1	30/08/2020 10:00 a. m.	Carpeta de archivos	
Pruebas originales B2	30/08/2020 10:00 a. m.	Carpeta de archivos	
0001 Datos para evaluar	30/08/2020 7:11 p. m.	Hoja de cálculo d...	26 KB
carta solicitud evaluación instrumento	31/08/2020 7:30 a. m.	Documento de Mi...	19 KB
DATOS A2	30/08/2020 11:53 a. m.	Hoja de cálculo d...	62 KB
DATOS B1	30/08/2020 12:10 p. m.	Hoja de cálculo d...	258 KB
DATOS B2	30/08/2020 11:59 a. m.	Hoja de cálculo d...	61 KB

Anexo 2. Corpus transcrito en txt

A2

TextELE_A2_1	25/04/2020 1:16 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_2	25/04/2020 1:16 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_3	25/04/2020 1:17 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_4	25/04/2020 1:17 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_5	25/04/2020 1:18 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_6	25/04/2020 1:19 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_7	25/04/2020 1:19 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_8	25/04/2020 1:20 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_9	25/04/2020 1:21 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_10	25/04/2020 1:21 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_A2_11	25/04/2020 1:22 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_A2_12	25/04/2020 1:22 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_13	25/04/2020 1:24 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_A2_14	25/04/2020 1:25 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_15	25/04/2020 1:26 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_16	25/04/2020 1:26 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_17	25/04/2020 1:27 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_18	25/04/2020 1:28 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_19	25/04/2020 1:29 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_20	25/04/2020 1:29 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_21	25/04/2020 1:30 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_22	25/04/2020 1:30 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_23	25/04/2020 1:31 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_A2_24	25/04/2020 1:31 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_A2_25	25/04/2020 1:34 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_A2_26	25/04/2020 1:34 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_A2_27	25/04/2020 1:35 p. m.	Documento de tex...	1 KB

B1

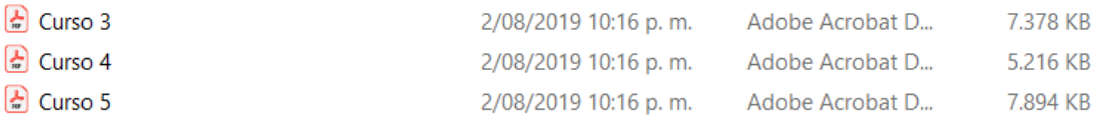
TextELE_B1_1	25/04/2020 11:32 a. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B1_2	25/04/2020 11:42 a. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B1_3	25/04/2020 11:48 a. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_4	25/04/2020 11:48 a. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B1_5	25/04/2020 11:49 a. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B1_6	25/04/2020 11:50 a. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_7	25/04/2020 11:56 a. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_8	25/04/2020 11:56 a. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_9	25/04/2020 11:57 a. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_11	25/04/2020 11:58 a. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_12	25/04/2020 11:59 a. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_13	25/04/2020 12:00 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_14	25/04/2020 12:04 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_15	25/04/2020 12:05 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_16	25/04/2020 12:10 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B1_17	25/04/2020 12:11 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_18	25/04/2020 12:12 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_19	25/04/2020 12:12 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_20	25/04/2020 12:13 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_21	25/04/2020 12:16 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_22	25/04/2020 12:19 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_23	25/04/2020 12:19 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_24	25/04/2020 12:20 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B1_25	25/04/2020 12:21 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B1_26	25/04/2020 12:21 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_27	25/04/2020 12:22 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_28	25/04/2020 12:22 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B1_29	25/04/2020 12:23 p. m.	Documento de tex...	1 KB

B2

TextELE_B2_1	25/04/2020 2:04 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_2	25/04/2020 2:04 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_3	25/04/2020 2:05 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_4	25/04/2020 2:05 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_5	25/04/2020 2:06 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_6	25/04/2020 2:06 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_7	25/04/2020 2:07 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_8	25/04/2020 2:07 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_9	25/04/2020 2:09 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_10	25/04/2020 2:10 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_11	25/04/2020 2:11 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_12	25/04/2020 2:11 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_13	25/04/2020 2:12 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_14	25/04/2020 2:12 p. m.	Documento de tex...	1 KB
TextELE_B2_15	25/04/2020 2:13 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_16	25/04/2020 2:13 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_17	25/04/2020 2:14 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_18	25/04/2020 2:14 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_19	25/04/2020 2:15 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_20	25/04/2020 2:15 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_21	25/04/2020 2:16 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_22	2/05/2020 12:36 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_23	25/04/2020 2:17 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_24	25/04/2020 2:17 p. m.	Documento de tex...	2 KB
TextELE_B2_25	25/04/2020 2:18 p. m.	Documento de tex...	1 KB

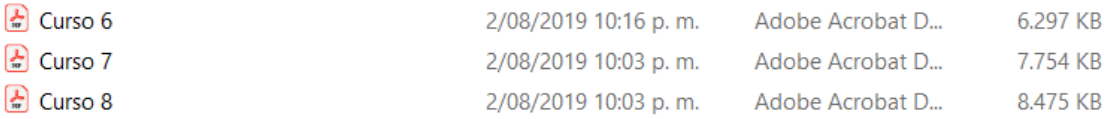
Anexo 3. Corpus original escaneado en pdf

Pruebas Originales A2



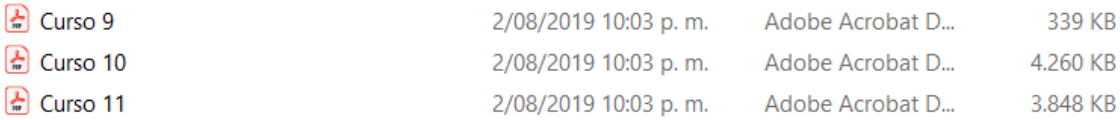
Curso 3	2/08/2019 10:16 p. m.	Adobe Acrobat D...	7.378 KB
Curso 4	2/08/2019 10:16 p. m.	Adobe Acrobat D...	5.216 KB
Curso 5	2/08/2019 10:16 p. m.	Adobe Acrobat D...	7.894 KB

Pruebas originales B1



Curso 6	2/08/2019 10:16 p. m.	Adobe Acrobat D...	6.297 KB
Curso 7	2/08/2019 10:03 p. m.	Adobe Acrobat D...	7.754 KB
Curso 8	2/08/2019 10:03 p. m.	Adobe Acrobat D...	8.475 KB

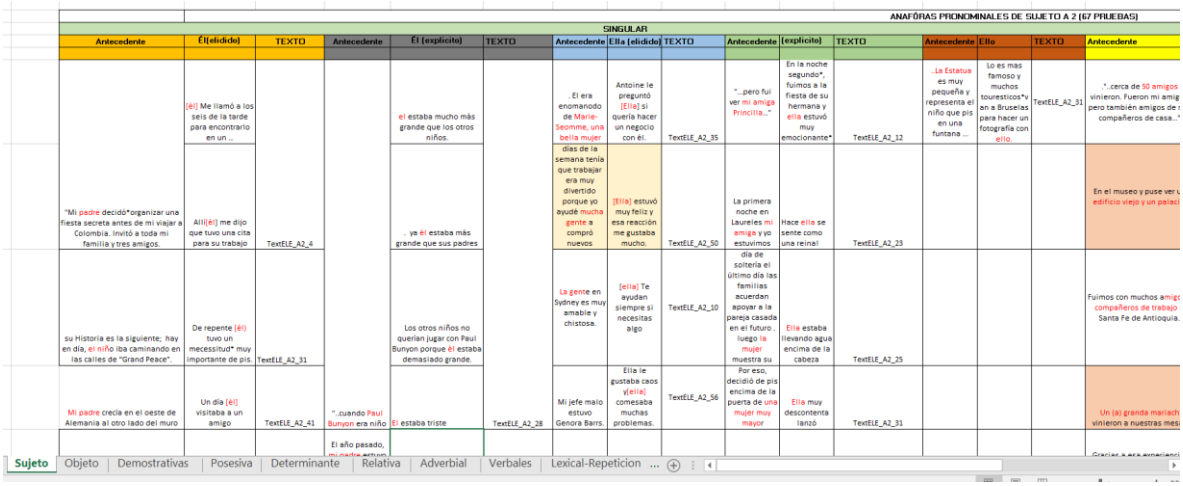
Pruebas originales B2



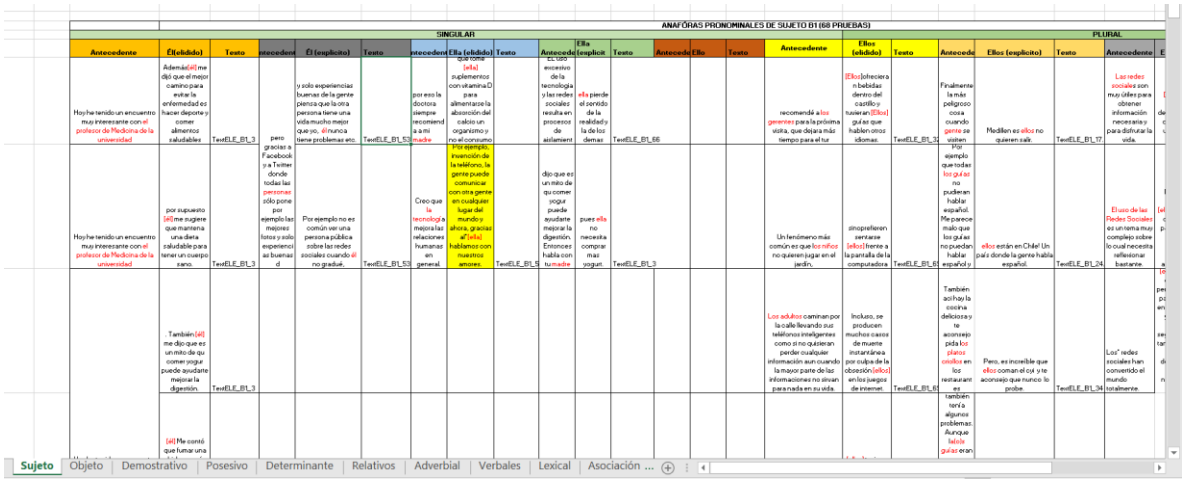
Curso 9	2/08/2019 10:03 p. m.	Adobe Acrobat D...	339 KB
Curso 10	2/08/2019 10:03 p. m.	Adobe Acrobat D...	4.260 KB
Curso 11	2/08/2019 10:03 p. m.	Adobe Acrobat D...	3.848 KB

Anexo 4. Datos generales

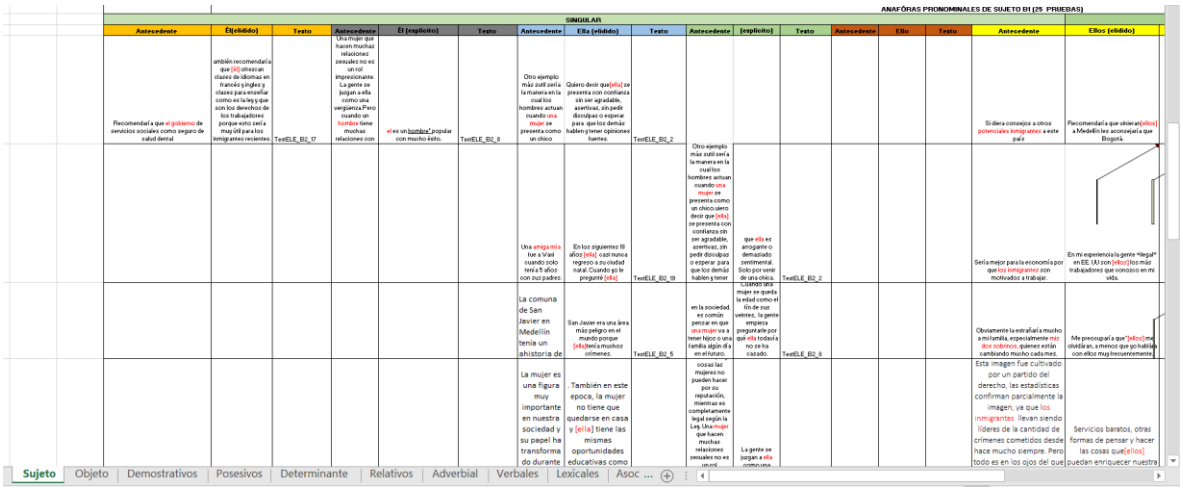
Datos A2



Datos B1



Datos B2



Anexo 5. Carta de solicitud de validación de instrumento

Medellín, 15 de octubre de 2019

Doctor
XXXXXXX
Profesor Facultad de comunicaciones
Universidad de Antioquia

Asunto: Solicitud de evaluación de instrumento de investigación.

Respetado profesor

Reciba un cordial saludo.

Nos dirigimos a usted para solicitar su valiosa colaboración como par académico experto para la validación del instrumento de investigación empleado para el trabajo de investigación en maestría titulado *Mecanismos de referencia deícticos y anafóricos en pruebas de composición escrita por estudiantes de Español como Lengua Extranjera*. El objetivo general de la investigación es caracterizar los mecanismos deícticos y referencia anafórica de tipo gramatical

y lexical en pruebas de conocimiento de la sección producción escrita aplicadas a estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) de una universidad privada de la ciudad de Medellín.

Para llevar a cabo dicha investigación, hemos construido un instrumento que tiene como base una tabla de *Excel* que contiene dos hojas: *Hoja 1: Referentes anafóricos* y *Hoja 2: Referentes deícticos*. Cada hoja, asimismo, cuenta con varias columnas en las que se entrega o solicita información sobre el corpus y el análisis del mismo. Así, en la primera presentamos los patrones de anáfora, en la segunda columna entregamos ejemplos extraídos del corpus de la investigación; en la tercera ejemplos extraídos de diversas fuentes como Internet, periódicos o habla cotidiana, esto en razón de que se presentaron casos en los que el corpus de la investigación no contó con ejemplos extraídos de él que pertenecieran a algunas de las categorías anafóricas tomadas para este estudio; en la siguiente columna se presentan las categorías para evaluar el instrumento y finalmente un espacio para observaciones. Asimismo, la estructura de la Hoja 2 sobre referentes deícticos cuenta con las siguientes columnas: tipo de deixis, patrones de deixis, ejemplos tomados del corpus que para este caso todos pertenecen al corpus de la investigación y las columnas de evaluación del instrumento y de observaciones.

Particularmente, se le solicita que verifique si el ejemplo que se entrega corresponde con las categorías propias de cada tipo de anáfora o deixis. Por lo tanto, para realizar su evaluación le pedimos que marque con una X la casilla que corresponda a su nivel de acuerdo para cada una de las preguntas, siendo: **TA:** Totalmente de Acuerdo, **DA:** De Acuerdo o medianamente de acuerdo**, NN:** Ni de acuerdo Ni en desacuerdo**, ED:** En Desacuerdo o medianamente en desacuerdo, **TD:** Totalmente en Desacuerdo. Se ha dejado un espacio para que presente observaciones en el que podrá incorporar cualquier comentario extra que le parezca pertinente

Finalmente, el instrumento que podrá evaluar se encuentra en un archivo de *Excel* adjunto a la presente solicitud, al igual que las nueve pruebas de español que soportan los ejemplos suministrados en el instrumento. En el documento, las pruebas fueron denominadas como (APES), y después del guion raya al piso muestran el nivel del aprendiente y el número de la prueba. Es necesario aclarar que las muestras tomadas para los ejemplos se trascribieron fielmente al corpus. A su vez, hay muestras que se repiten porque se ajustan debidamente a varias categorías

De manera cordial, y en la medida de sus posibilidades, le solicitamos hacer la devolución de esta evaluación para el próximo de 2 de noviembre del presente año. Estamos seguros de que no le tomará más de treinta minutos su revisión. Si tiene cualquier duda, puede dirigirse a Milena Martínez investigadora responsable del trabajo, a través del correo *cmilemar@gmail.com* o al numero de celular

Muchas gracias.

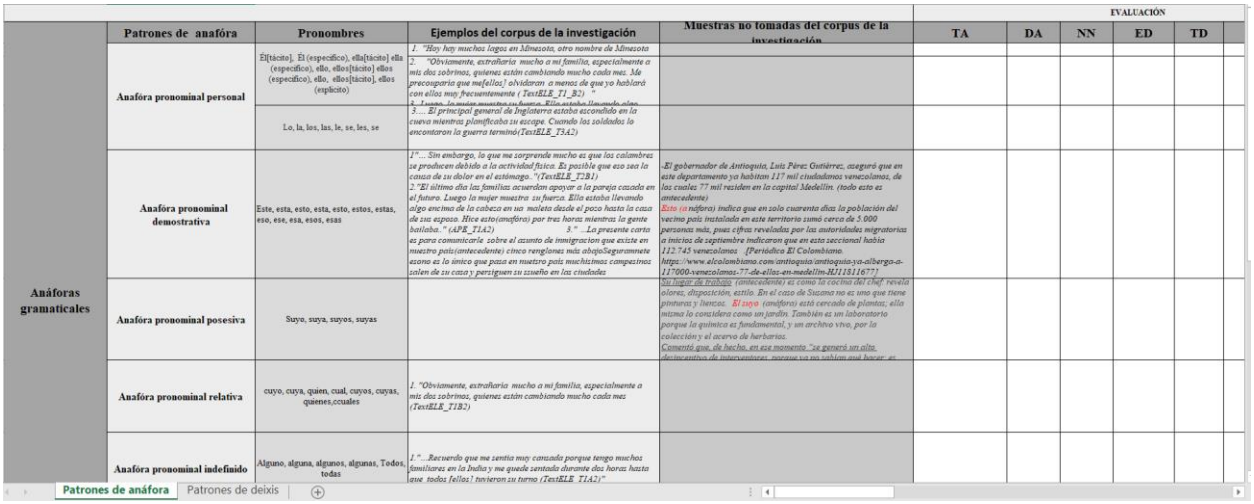
Atentamente,

Milena Martínez

Estudiante de Maestría en lingüística
Universidad de Antioquia

Nota aclaratoria: esta investigación en el tiempo que se sometió a evaluación contemplaba el estudio de los referentes deícticos. Debido al corto tiempo se dejó de lado este estudio y se enfocó solamente en los referentes anafóricos.

Anexo 6. Instrumento para la recolección de datos



					EVALUACIÓN					
	Patrones de anáfora	Pronombres	Ejemplos del corpus de la investigación	Muestras no tomadas del corpus de la investigación	TA	DA	NN	ED	TD	
Anáforas gramaticales	Anafóra pronominal personal	Él[tácito], Él (específico), ella[tácito] ella (específico), ello, ellos[tácito] ellos (específico), ello, ellos[tácito], ellos (explícito)	1. "Hoy hay muchos logos en Minesoto, otro nombre de Minesoto 2. "Obviamente, estrañaría mucho a mi familia, especialmente a mis dos sobrinos, quienes están cambiando mucho cada mes. Me preocuparía que mefellos? olvidaran a menos de que yo hablará con ellos muy frecuentemente (TextELE_T1_B2) " 3. Luego, la mujer muestra su fuerza. Ella estaba llevando algo encima de la cabeza en su maleta desde el pozo hasta la casa de sus esposo. Hice esto(anáfora) por tres horas mientras la gente bailaba." (APE_T1A2)							
		Lo, la, los, las, le, se, les, se	3.... El principal general de Inglaterra estaba aconsejado en la cueva mientras planificaba su escape. Cuando los soldados lo encontaron la guerra terminó(TextELE_T3A2)							
	Anafóra pronominal demostrativa	Este, esta, esto, esta, esto, estos, estas, eso, ese, esa, esos, esas	1"... Sin embargo, lo que me sorprende mucho es que las calambres se producen debido a la actividad física. Es posible que eso sea la causa de su dolor en el estómago."(TextELE_T2B1) 2."El último día las familias acuerdan apoyar a la pareja casada en el futuro. Luego la mujer muestra su fuerza. Ella estaba llevando algo encima de la cabeza en su maleta desde el pozo hasta la casa de sus esposo. Hice esto(anafóra) por tres horas mientras la gente bailaba." (APE_T1A2) 3." ...La presente carta es para comunicarle sobre el asunto de inmigracion que existe en nuestro país(antecedente) cinco renglones más abajoSeguramente asono es lo único que pasa en nuestro país muchistmos campesinos salen de su casa y persiguen su sueño en las ciudades	-El gobernador de Antioquia, Luis Pérez Gutiérrez, aseguró que en este departamento ya habitan 117 mil ciudadanos venezolanos, de los cuales 77 mil residen en la capital Medellín. (todo esto es antecedente) Esto (anáfora) indica que en solo cuarenta días la población del vecino país instalada en este territorio sumó cerca de 5.000 personas más, pues cifras reveladas por las autoridades migratorias a inicios de septiembre indicaron que en este sectorsol había 112.745 venezolanos [Periódico El Colombiano. https://www.elcolombiano.com/antioquia/antioquia-ya-alberga-a-117000-venezolanos-77-de-ellos-en-medellin-HJ11811677]						
	Anafóra pronominal posesiva	Suyo, suya, suyos, suyas		Su lugar de trabajo (antecedente) es como la cocina del chef, revela olores, disposición, estilo. En el caso de Suzana no es uno que tiene pinturas y lienzos. El suyo (anáfora) está cercado de plantas; ella misma lo considera como un jardín. También es un laboratorio porque la química es fundamental, y un archivo vivo, por la colección y el acervo de herbarios. Comentó que, de hecho, en ese momento "se generó un alto desincentivo de intervenirnos, porque ya no sabíamos qué hacer, es						
	Anafóra pronominal relativa	cuyo, cuya, quien, cual, cuyos, cuyas, quienes,cuales	1. "Obviamente, estrañaría mucho a mi familia, especialmente a mis dos sobrinos, quienes están cambiando mucho cada mes (TextELE_T1B2)							
	Anafóra pronominal indefinido	Alguno, alguna, algunos, algunas, Todos, todas	1."...Recuerdo que me sentía muy cansada porque tengo muchos familiares en la India y me quede sentada durante dos horas hasta que todos fellos? tuvieron su turno (TextELE_T1A2)"							

Patrones de anáfora | Patrones de deixis