



Universidad Autónoma  
de Madrid

ESCUELA DE DOCTORADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**EL APRENDIZAJE DE LA ANÁFORA EN ESPAÑOL  
POR SINOHABLANTES: DISEÑO Y EVALUACIÓN  
DE UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA BASADO EN  
LA COMPARACIÓN ENTRE ESPAÑOL, CHINO E  
INGLÉS**

Autora

Zhao Jing

Director

Dr. D. Antonio Maldonado Rico

Madrid, noviembre de 2022

*A mis padres y a mi hermano.*

*Os quiero.*

## **Agradecimientos**

La realización de esta tesis no se atribuye solamente al empeño individual mío. Detrás de ella hay muchas personas que me apoyan y que creen en mí, sin las cuales no la hubiera podido llevar a cabo.

En primer lugar, deseo expresar mi agradecimiento más respetuoso y especial al director de esta tesis, profesor catedrático Antonio Maldonado, por haber dirigido y supervisado este trabajo, y también por haberme animado y ayudado siempre a superar las dificultades y llevar a cabo el presente trabajo. Es un buen profesor y al mismo tiempo, un gran amigo. También quiero dar las gracias a la profesora Cao Yufei por inspirarme y orientarme en la determinación del tema de estudio de este trabajo.

Deseo expresar mi gratitud también a mi trayectoria en el Colegio Xianda de Economías y Humanidades de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, espacio concreto en que he realizado una parte importante de la investigación. Doy gracias a mis alumnos y a todos los colegas del Departamento de Español por haberme ofrecido una experiencia tan provechosa como enriquecedora, sobre todo a la profesora Li Xuefei, por haberme apoyado durante los tres años y medio de mi estancia allí.

Además, quiero expresar mi agradecimiento más sincero a los queridos amigos, Horacio, Josetxu, Man, Qian, Hui, Bei, Fan, Xialin y María. Gracias por haberme brindado el apoyo desinteresado de la manera más generosa y por haberme echado la mano en los momentos más precisos.

Por último, deseo dar mi agradecimiento más afectuoso a mis familiares, a mis padres,

a mi hermano, a mi cuñada y a mi sobrino. Gracias por el amor, respeto y confianza incondicional con que yo puedo perseguir mis sueños sin ningún tipo de miedo. Un agradecimiento especial a mi madre. Gracias por darme la vida y enseñarme a ser una mujer bondadosa y valiente. Les estaré eternamente agradecida.

## **Abstract**

The purpose of this thesis is to propose a program for teaching anaphora in Spanish to Chinese speakers, based on the comparison of this cohesive mechanism between Spanish, Chinese and English.

Anaphora is the referential procedure used to identify a part of the text by resorting to a certain previously introduced element. At first, it was studied by Western philosophers and logicians. Later, linguists, inheriting from their theories and thoughts, incorporated it into linguistic research. This work relies mainly on Casado Velarde (1997) and Cuenca (2010) about the use of anaphora in Spanish, on Liao (1992) and Xu (2003) in reference to the use of anaphora in Chinese, and on Halliday and Hasan (1976) and Matsui (2000) regarding the use of anaphora in English. The principal references concerning the comparison of this linguistic phenomenon between Spanish, Chinese and English, are Hu (1994) and Cao (2012).

It is noted that both inside and outside the country, there is abundant research with the phenomenon of anaphora as object of study. However, there have been very few studies carried out from the perspective of contrastive analysis between the three languages of Spanish, Chinese and English. Therefore, this investigation intends to improve this area: to make a detailed comparison between Spanish, Chinese and English about the anaphoric mechanism and based on it, to design activities for Chinese-speaking learners to acquire anaphora in Spanish, and then, to evaluate the effectiveness of the designed program.

Three studies are carried out in this work, under the theoretical framework of the Accessibility Theory presented in Ariel (1990) and the Relevance Theory originally elaborated in Sperber and Wilson (1986), and the three methodological strategies that are applied in this work are contrastive analysis, text analysis and experimental analysis.

The first study consists in the comparison of the anaphoric mechanism between Spanish, Chinese and English. The goal of the comparison is to detail the similarities and differences between the three languages in the use of anaphora, and at the same time to describe each one's characteristics in the use of this linguistic phenomenon. The analysis is processed based upon a data collection from ten fairy tales by the Brothers Grimm in its versions of the three languages.

The second study analyses a questionnaire about the use of anaphora in Spanish among a sample of 42 Chinese students whose college major is Spanish. The aim of this study is, on one hand, to specify the weak aspects of the Chinese-speaking learners in the domain of this grammar in Spanish and, on the other hand, to detect the intrinsic factors that interfere in its construction. On the basis of the analysis, four didactic strategies are proposed in relation to the teaching of this topic to Chinese speakers: the grounding in contrastive linguistics; about the linguistic distance and the support of the English language; about the systematic introduction and the text-level view; and about the integration of didactic methods.

The third study consists of the design and evaluation of a program aimed at teaching anaphora in Spanish, which facilitates the learning of this grammatical aspect by Chinese speakers. The program is designed according to all the analysis and reflection having been carried out in the work. Meanwhile the evaluation of the effectiveness of the program is accomplished by the differential analysis in terms of pre and post-test,

comparing its effects with the traditional procedure recommended in the teaching of anaphora. It is proved that the designed program shows better results than the other methods based on the manual used in the teaching of Spanish as a foreign language in China.

This thesis provides a detailed description of the process of all the class sessions of the designed program and offers the materials used in each of them. It is expected that teachers of Spanish language for Chinese-speaking learners could apply the program in their didactics of this subject in order to facilitate the students' study.

**Keywords:** textual anaphora; comparison between Spanish, Chinese and English; linguistic distance; didactic application; Spanish teaching

## **Resumen**

Esta tesis tiene como finalidad proponer un programa de enseñanza de la anáfora en español para sinohablantes, con base en la comparación de este mecanismo cohesivo entre español, chino e inglés.

La anáfora es el procedimiento referencial utilizado para identificar una parte del texto recurriendo a cierto sintagma previamente aparecido. Al principio, era objeto de estudio de los filósofos y lógicos occidentales. Más tarde, los lingüistas heredaron de ellos las teorías y sus pensamientos para incorporarla a la investigación lingüística. En este trabajo, sobre el uso de la anáfora en español se apoya principalmente en Casado Velarde (1997) y Cuenca (2010), acerca del uso de la anáfora en chino, en Liao (1992) y Xu (2003), y respecto al mecanismo anafórico en inglés, en Halliday y Hasan (1976) y Matsui (2000). En cuanto a la comparación de este fenómeno lingüístico entre español, chino e inglés, se hace referencia a Hu (1994) y Cao (2012).

Es de notar que dentro y fuera del país, abundan investigaciones que tienen como objeto de estudio el fenómeno de la anáfora. Sin embargo, son muy pocos los estudios realizados desde la perspectiva contrastiva entre las tres lenguas de español, chino e inglés. Por lo tanto, en el marco de esta investigación se trata de explorar este terreno que queda por mejorar: realizar una comparación en detalle entre español, chino e inglés sobre el mecanismo anafórico y con base en ella, diseñar actividades orientadas al aprendizaje de la anáfora en español para aprendices sinohablantes y después, avanzar en el diseño poniendo en evaluación el programa diseñado.



Se realizan tres estudios en este trabajo, bajo el marco teórico de la Teoría de la Accesibilidad presentada en Ariel (1990) y la Teoría de la Relevancia elaborada originalmente en Sperber y Wilson (1986), y adoptando el análisis contrastivo, el análisis de texto y el análisis experimental como estrategias metodológicas.

El primer estudio estriba en la comparación del mecanismo anafórico entre español, chino e inglés. Mediante la comparación, se detallan las similitudes y diferencias entre las tres lenguas en el uso de la anáfora, y al mismo tiempo se describen las características propias de cada una en el uso de este fenómeno lingüístico. El análisis se lleva a cabo basándose en datos coleccionados de diez cuentos infantiles de los hermanos Grimm en versiones de las tres lenguas.

El segundo estudio está dedicado al análisis de un cuestionario acerca del uso de la anáfora en español aplicado en una muestra de 42 estudiantes chinos de carrera de Grado de Español. A través del estudio, se especifican los aspectos débiles de los aprendices sinohablantes en el dominio de esta gramática en español, además, se detectan los factores intrínsecos que intervienen en su construcción. Basándose en el análisis, se plantean estrategias didácticas en la enseñanza de este tema a sinohablantes: la fundamentación en la lingüística contrastiva; sobre la distancia lingüística y el apoyo de la lengua inglesa; sobre la introducción sistemática y la visión textual; y sobre la integración de métodos.

El tercer estudio consiste en el diseño y evaluación de un programa de enseñanza de la anáfora en español que facilita el aprendizaje de este tema por sinohablantes. El diseño se basa en todas las observaciones, análisis y reflexiones realizadas anteriormente en el trabajo, y en la evaluación se presenta el análisis diferencial de la efectividad del programa en términos de aprendizaje entre *pre* y *postest* comparando sus efectos con el procedimiento tradicional recomendado en la enseñanza de la anáfora. Se contrasta que el

programa diseñado muestra mejores resultados que los otros métodos basados en el manual usado en la enseñanza de ELE en China.

En este trabajo se describe en detalle el proceso de todas las sesiones de clase del programa y se exponen los materiales utilizados en cada una de ellas. Se espera que los profesores de español a aprendices sinohablantes puedan aplicar el programa en su enseñanza de este tema para facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

**Palabras clave:** anáfora textual; comparación entre español, chino e inglés; distancia lingüística; aplicación didáctica; enseñanza del español

## Índice

<b>Abstract .....</b>	<b>I</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>V</b>
<b>Capítulo I Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo II El problema del aprendizaje de la anáfora en español para sinohablantes .....</b>	<b>5</b>
2.1. Anáfora.....	5
2.1.1. Definición de la “anáfora” y distinción de nociones.....	6
2.1.2. Tipos de anáfora.....	22
2.1.3. Contribuciones de la anáfora.....	41
2.1.4. Investigaciones en torno a la anáfora .....	46
2.2. La Teoría de la Accesibilidad y la Teoría de la Relevancia.....	50
2.2.1. La Teoría de la Accesibilidad.....	50
2.2.2. La Teoría de la Relevancia .....	54
2.3. Enseñanza de la anáfora en español a sinohablantes .....	57
2.3.1. Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en la educación superior de China .....	58
2.3.2. El plan curricular de la enseñanza de ELE para sinohablantes.....	63
2.3.3. Sobre el manual de la enseñanza de ELE en China .....	80
<b>Capítulo III Metodología del estudio .....</b>	<b>97</b>
<b>Capítulo IV Comparación del mecanismo anafórico entre español, chino e inglés .....</b>	<b>105</b>

4.1. Comparación de la anáfora directa entre español, chino e inglés.....	108
4.1.1. Distancia lineal de los tres tipos de anáfora .....	111
4.1.2. Otros factores que afectan la elección del tipo de anáfora: referente insertado y posición sintáctica .....	118
4.1.3. Características de cada uno de los tres tipos de anáfora .....	137
4.1.4. Distribución general de los tres tipos de anáfora.....	150
4.2. Comparación de la anáfora asociativa entre español, chino e inglés.....	154
4.2.1. Clasificación en base de la relación semántica entre elemento anafórico y ancla.....	155
4.2.2. Modo de promover la realización de la anáfora asociativa .....	159
4.3. Conclusiones del capítulo .....	167
<b>Capítulo V Estudio sobre el uso de la anáfora en español por aprendices sinohablantes .....</b>	<b>175</b>
5.1. Descripción de la muestra.....	177
5.2. Análisis de los datos .....	181
5.2.1. Interferencia de la lengua materna.....	194
5.2.2. Dificultades en el dominio de aspectos gramaticales.....	219
5.2.3 Conclusiones del análisis de los usos de la anáfora por aprendices sinohablantes .....	226
5.3. Estrategias didácticas en la enseñanza de la anáfora en español para sinohablantes.....	227
5.4. Conclusiones del capítulo .....	236
<b>Capítulo VI Programa de enseñanza de la anáfora en español para sinohablantes .....</b>	<b>241</b>
6.1. Diseño del programa .....	242
6.1.1. Sesión 1—Introducción general de la anáfora .....	244
6.1.2. Sesión 2—Anáfora cero .....	248
6.1.3. Sesión 3—Anáfora gramatical .....	250
6.1.4. Sesión 4—Anáfora léxica .....	256
6.1.5. Sesión 5—Anáfora asociativa .....	261
6.2. Evaluación del programa a través del análisis experimental .....	267

6.2.1. Aplicación del programa.....	268
6.2.1.1. Aprendizaje de la introducción general de la anáfora.....	269
6.2.1.2. Aprendizaje del uso de la anáfora cero .....	275
6.2.1.3. Aprendizaje del uso de la anáfora gramatical .....	278
6.2.1.4. Aprendizaje del uso de la anáfora léxica .....	289
6.2.1.5. Aprendizaje del uso de la anáfora asociativa .....	295
6.2.2. Aplicación del cuestionario <i>postest</i> .....	301
6.2.3. Análisis de los datos .....	305
6.2.3.1. Comparación diacrónica del grupo de control (GC) en el uso de la anáfora española.....	305
6.2.3.2. Comparación diacrónica del grupo experimental (GE) en el uso de la anáfora española .....	328
6.2.3.3. Análisis de diferencias entre los grupos experimental y de control (GE y GC) en el uso de la anáfora española.....	351
6.3. Conclusiones del capítulo .....	377
<b>Capítulo VII Conclusión y discusión .....</b>	<b>387</b>
7.1. Identificación del problema.....	387
7.2. Los tres estudios y sus resultados .....	390
7.3. Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación .....	408
7.4. Sobre la enseñanza de español a sinohablantes .....	409
<b>Bibliografía .....</b>	<b>415</b>
<b>Textos utilizados como ejemplos .....</b>	<b>433</b>
<b>Apéndice A Cuestionario acerca del uso de la anáfora en español por aprendices sinohablantes-<i>Pretest</i>.....</b>	<b>435</b>
<b>Apéndice B Materiales de estudio del Programa .....</b>	<b>463</b>

<b>Apéndice C Cuestionario acerca del uso de la anáfora en español por aprendices sinohablantes-<i>Postest</i> .....</b>	<b>485</b>
--	------------

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Deixis .....	10
<b>Figura 2.</b> Anáfora .....	10
<b>Figura 3.</b> Tipos de relación de referencia.....	10
<b>Figura 4.</b> Clasificación de la anáfora asociativa según la relación semántica (Xu 2010). .	37
<b>Figura 5.</b> Número de instituciones con la carrera de Español de 1952 a 2015. ....	60
<b>Figura 6.</b> Número de estudiantes e instituciones participantes en el EEE-4 de 1999 a 2012.....	61
<b>Figura 7.</b> Número de estudiantes participantes en el EEE-4 de 2012 a 2021 .....	62
<b>Figura 8.</b> Modelo del análisis contrastivo (Xǔ 2010).....	99
<b>Figura 9.</b> Modelo del análisis contrastivo de la anáfora entre las tres lenguas .....	100
<b>Figura 10.</b> Esquema de experimento y variables .....	101
<b>Figura 11.</b> Esquema de experimento y variables sobre el aprendizaje de la anáfora en español .....	102
<b>Figura 12.</b> Manipulación de la variable independiente y medición de la variable dependiente.....	102
<b>Figura 13.</b> Distancia lineal media entre los sintagmas anafóricos y sus antecedentes en las tres lenguas .....	115
<b>Figura 14.</b> Porcentaje de los tres tipos de anáfora en español.....	151
<b>Figura 15.</b> Porcentaje de los tres tipos de anáfora en chino .....	152
<b>Figura 16.</b> Porcentaje de los tres tipos de anáfora en inglés.....	153
<b>Figura 17.</b> Modelo de promover la realización de la asociación de “hiperonimia/hiponimia” .....	160
<b>Figura 18.</b> Modelo de promover la realización de la asociación de los “otros tipos de conexión”.....	161
<b>Figura 19.</b> Modelo 1 derivado del de los “otros tipos de conexión” .....	162
<b>Figura 20.</b> Modelo 1 derivado del de “hiperonimia/hiponimia”.....	163
<b>Figura 21.</b> Modelo 2 derivado del de los “otros tipos de conexión” .....	164
<b>Figura 22.</b> Modelo 2 derivado del de “hiperonimia/hiponimia”.....	164
<b>Figura 23.</b> Modelo derivado 1- mezcla de los dos modelos básicos .....	166

<b>Figura 24.</b> Modelo derivado 2- mezcla de los dos modelos básicos .....	166
<b>Figura 25.</b> Distancia lineal media entre los sintagmas anafóricos y sus antecedentes en el ejercicio II.....	194
<b>Figura 26.</b> Porcentaje de error con y sin el objeto explícito en el texto original en el ejercicio I.....	198
<b>Figura 27.</b> Porcentaje de los tres tipos de anáfora en el ejercicio II.....	209
<b>Figura 28.</b> Relación de la estructura del sintagma nominal entre texto original y traducción .....	215
<b>Figura 29.</b> Distancia interlingüística entre chino y español (Lu 2008) .....	232
<b>Figura 30.</b> Comparación de la distribución de los tres tipos de anáfora en la distancia lineal entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GC).....	307
<b>Figura 31.</b> Comparación de la distribución de los tres tipos de anáfora en el factor de “referente insertado” entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GC).....	308
<b>Figura 32.</b> Comparación de la distribución de la anáfora léxica en el factor de “unidad de posición sintáctica” entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GC) .....	309
<b>Figura 33.</b> Comparación de la distribución de la anáfora cero y la gramatical en el factor de “unidad de posición sintáctica” entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GC).....	310
<b>Figura 34.</b> Comparación de la distribución de los tres tipos de anáfora en la distancia lineal entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE).....	329
<b>Figura 35.</b> Comparación de la distribución de los tres tipos de anáfora en el factor de “referente insertado” entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE) .....	330
<b>Figura 36.</b> Comparación de la distribución de la anáfora léxica en el factor de “unidad de posición sintáctica” entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE).....	331
<b>Figura 37.</b> Comparación de la distribución de la anáfora cero y la gramatical en el factor de “unidad de posición sintáctica” entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE) .....	332
<b>Figura 38.</b> Comparación de la distancia lineal entre sintagma anafórico y antecedente entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	352
<b>Figura 39.</b> Comparación de la distribución de los tres tipos de anáfora en el factor de “referente insertado” entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	354
<b>Figura 40.</b> Comparación de la distribución de la anáfora léxica en el factor de “unidad de posición sintáctica” entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	355
<b>Figura 41.</b> Comparación de la distribución de la anáfora cero y la gramatical en el factor de “unidad de posición sintáctica” entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	356



## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Análisis de las formas anafóricas usadas en las tres lenguas .....	24
<b>Tabla 2.</b> Anáfora asociativa de la relación de “hiperonimia/hiponimia” (Xu 2010).....	37
<b>Tabla 3.</b> Anáfora asociativa de la relación de “otros tipos de conexión” (Xu 2010) .....	38
<b>Tabla 4.</b> Principios de Relevancia de la TR.....	55
<b>Tabla 5.</b> Descriptores sobre las destrezas de la gramática, la comprensión de lectura y la expresión escrita en el plan curricular chino (texto original) .....	64
<b>Tabla 6.</b> Descriptores sobre las destrezas de la gramática, la comprensión de lectura y la expresión escrita en el plan curricular chino (traducción en español).....	66
<b>Tabla 7.</b> Descriptores sobre las destrezas de la gramática, la comprensión de lectura, la expresión escrita y la coherencia y cohesión en el <i>MCER</i> .....	74
<b>Tabla 8.</b> Comparación de los descriptores entre el plan curricular chino y el <i>MCER</i> .....	77
<b>Tabla 9.</b> Correspondencia de los tomos con los cursos .....	81
<b>Tabla 10.</b> Cantidad total de los ejemplos anafóricos directos coleccionados en las tres lenguas .....	108
<b>Tabla 11.</b> Distancia lineal entre los sintagmas anafóricos españoles y sus antecedentes .	112
<b>Tabla 12.</b> Distancia media entre los sintagmas anafóricos españoles y sus antecedentes	112
<b>Tabla 13.</b> Distancia lineal entre los sintagmas anafóricos ingleses y sus antecedentes ....	113
<b>Tabla 14.</b> Distancia media entre los sintagmas anafóricos ingleses y sus antecedentes ...	113
<b>Tabla 15.</b> Distancia lineal entre los sintagmas anafóricos chinos y sus antecedentes.....	114
<b>Tabla 16.</b> Distancia media entre los sintagmas anafóricos chinos y sus antecedentes.....	114
<b>Tabla 17.</b> Comparación de la distancia entre el antecedente y el uso anafórico cero entre las tres lenguas .....	118
<b>Tabla 18.</b> Referente competitivo insertado entre sintagma anafórico español y antecedente (valores 1 y 2).....	120
<b>Tabla 19.</b> Situación de unidad de posición sintáctica entre sintagma anafórico léxico español y antecedente (valores 1 y 2) .....	121
<b>Tabla 20.</b> Situación de unidad de posición sintáctica entre sintagma anafórico gramatical y cero español y antecedente (valores 1 y 2) .....	122

<b>Tabla 21.</b> Referente competitivo insertado entre sintagma anafórico inglés y antecedente (valores 1 y 2) .....	125
<b>Tabla 22.</b> Situación de unidad de posición sintáctica entre sintagma anafórico léxico inglés y antecedente (valores 1 y 2) .....	126
<b>Tabla 23.</b> Situación de unidad de posición sintáctica entre sintagma anafórico gramatical y cero inglés y antecedente (valores 1 y 2) .....	127
<b>Tabla 24.</b> Referente competitivo insertado entre sintagma anafórico chino y antecedente (valores 1 y 2) .....	130
<b>Tabla 25.</b> Situación de unidad de posición sintáctica entre sintagma anafórico léxico chino y antecedente (valores 1 y 2) .....	130
<b>Tabla 26.</b> Situación de unidad de posición sintáctica entre sintagma anafórico gramatical y cero chino y antecedente (valores 1 y 2) .....	132
<b>Tabla 27.</b> Posición sintáctica de los usos anafóricos cero en las tres lenguas .....	138
<b>Tabla 28.</b> Porcentajes de uso de las diversas formas anafóricas gramaticales en las tres lenguas .....	141
<b>Tabla 29.</b> Posición sintáctica de los pronombres personales anafóricos en las tres lenguas	143
<b>Tabla 30.</b> Porcentajes de uso de las diferentes formas anafóricas léxicas en las tres lenguas .....	144
<b>Tabla 31.</b> Estructuras de los sintagmas léxicos anafóricos en las tres lenguas .....	146
<b>Tabla 32.</b> Posición sintáctica de las formas anafóricas léxicas en las tres lenguas .....	148
<b>Tabla 33.</b> Distribución de los tres tipos de anáfora en la posición sintáctica de “otra” en las tres lenguas .....	148
<b>Tabla 34.</b> Cantidad de los tres tipos de anáfora en español .....	151
<b>Tabla 35.</b> Cantidad de los tres tipos de anáfora en chino .....	152
<b>Tabla 36.</b> Cantidad de los tres tipos de anáfora en inglés .....	153
<b>Tabla 37.</b> Clasificación de la anáfora asociativa en base de la relación semántica en las tres lenguas .....	155
<b>Tabla 38.</b> Estructura del sintagma nominal anafórico asociativo en las tres lenguas .....	159
<b>Tabla 39.</b> Distribución general de los tres tipos de anáfora por los dos grupos de alumnos	183
<b>Tabla 40.</b> Uso de la anáfora cero por los dos grupos de alumnos .....	185
<b>Tabla 41.</b> Uso de la anáfora gramatical por los dos grupos de alumnos .....	186
<b>Tabla 42.</b> Distribución de las diferentes formas gramaticales por los dos grupos de alumnos .....	187

<b>Tabla 43.</b> Posición sintáctica de los pronombres personales por los dos grupos de alumnos.....	188
<b>Tabla 44.</b> Uso de la anáfora léxica por los dos grupos de alumnos.....	189
<b>Tabla 45.</b> Distribución de las diferentes formas léxicas por los dos grupos de alumnos .	190
<b>Tabla 46.</b> Posición sintáctica de los sintagmas léxicos por los dos grupos de alumnos ...	190
<b>Tabla 47.</b> Distribución de los tres tipos de anáfora en la posición sintáctica de “otra” por los dos grupos de alumnos.....	191
<b>Tabla 48.</b> Porcentaje de uso de la anáfora asociativa por los dos grupos de alumnos .....	192
<b>Tabla 49.</b> Uso erróneo de la anáfora asociativa por los dos grupos de alumnos .....	192
<b>Tabla 50.</b> Relación semántica establecida en la anáfora asociativa por los dos grupos de alumnos.....	193
<b>Tabla 51.</b> Error en el uso de la anáfora cero en el ejercicio I.....	196
<b>Tabla 52.</b> Error en el uso de la anáfora cero en el ejercicio II.....	196
<b>Tabla 53.</b> Error y uso inadecuado de la anáfora gramatical en el ejercicio I.....	200
<b>Tabla 54.</b> Porcentajes de uso de las diversas formas anafóricas gramaticales en el ejercicio II.....	203
<b>Tabla 55.</b> Error en el uso de las formas gramaticales en el ejercicio II .....	205
<b>Tabla 56.</b> Posición sintáctica de los pronombres personales en el ejercicio II .....	205
<b>Tabla 57.</b> Usos de la anáfora léxica en el ejercicio I .....	207
<b>Tabla 58.</b> Referente competitivo insertado entre sintagma anafórico y antecedente en el ejercicio II.....	210
<b>Tabla 59.</b> Formas léxicas usadas en el texto 5 del ejercicio I.....	212
<b>Tabla 60.</b> Porcentajes de uso de las diferentes formas anafóricas léxicas en el ejercicio II.....	212
<b>Tabla 61.</b> Estructuras de los sintagmas léxicos anafóricos en el ejercicio I.....	214
<b>Tabla 62.</b> Estructuras de los sintagmas léxicos anafóricos en el ejercicio II .....	216
<b>Tabla 63.</b> Error en la construcción de estructura del sintagma anafórico asociativo en el ejercicio I.....	217
<b>Tabla 64.</b> Error en la concordancia de género y número en la anáfora asociativa .....	218
<b>Tabla 65.</b> Uso excesivo de las formas anafóricas cero y gramatical en el ejercicio I .....	220
<b>Tabla 66.</b> Uso excesivo de las formas anafóricas cero y gramatical en el ejercicio II.....	221
<b>Tabla 67.</b> Formas de expresar el sentido posesivo en el ejercicio I.....	223
<b>Tabla 68.</b> Situación de referente insertado entre sintagma anafórico y antecedente en el ejercicio II.....	225

<b>Tabla 69.</b> Unidad de posición sintáctica entre sintagma anafórico y antecedente en el ejercicio II.....	225
<b>Tabla 70.</b> Esquema del programa diseñado .....	244
<b>Tabla 71.</b> Distancia lineal media entre antecedente y sintagma anafórico en textos de los alumnos en el ejercicio de la sesión 1 .....	272
<b>Tabla 72.</b> Usos de la anáfora cero por los alumnos en el ejercicio de la sesión 2 .....	277
<b>Tabla 73.</b> Corrección de errores en el uso de la anáfora gramatical en el ejercicio de la sesión 3.1 .....	280
<b>Tabla 74.</b> Modificación de texto con usos anafóricos gramaticales en el ejercicio de la sesión 3.1 .....	281
<b>Tabla 75.</b> Usos anafóricos gramaticales en el ejercicio de la sesión 3.2.....	283
<b>Tabla 76.</b> Posición sintáctica de los pronombres personales anafóricos en el ejercicio de la sesión 3.2 .....	284
<b>Tabla 77.</b> Error en el uso de las formas gramaticales en el ejercicio de la sesión 3.2.....	284
<b>Tabla 78.</b> Uso del dativo posesivo en el ejercicio I de la sesión 3.3 .....	286
<b>Tabla 79.</b> Uso del dativo posesivo en el ejercicio II de la sesión 3.3 .....	287
<b>Tabla 80.</b> Uso del relativo anafórico en el ejercicio de la sesión 4.1 .....	291
<b>Tabla 81.</b> Uso de las formas anafóricas léxicas en el ejercicio de la sesión 4.1 .....	291
<b>Tabla 82.</b> Estructura de las formas anafóricas léxicas en el ejercicio de la sesión 4.2 .....	294
<b>Tabla 83.</b> Estructura de las formas anafóricas asociativas en el ejercicio de la sesión 5.1.....	296
<b>Tabla 84.</b> Relación semántica construida en la anáfora asociativa en el ejercicio de la sesión 5.1 .....	296
<b>Tabla 85.</b> Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa en el ejercicio de la sesión 5.2.....	298
<b>Tabla 86.</b> Efecto de la aplicación del programa .....	299
<b>Tabla 87.</b> Comparación del error de uso de la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto entre <i>pretest</i> y <i>posttest</i> (GC).....	311
<b>Tabla 88.</b> Comparación del error de uso excesivo de la anáfora cero en la posición sintáctica de sujeto entre <i>pretest</i> y <i>posttest</i> (GC) .....	312
<b>Tabla 89.</b> Comparación de la distribución de las formas anafóricas gramaticales entre <i>pretest</i> y <i>posttest</i> (GC) .....	313
<b>Tabla 90.</b> Comparación del error de uso excesivo de la forma gramatical entre <i>pretest</i> y <i>posttest</i> (GC).....	314

<b>Tabla 91.</b> Comparación de error en el uso de las formas anafóricas gramaticales entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GC) .....	315
<b>Tabla 92.</b> Comparación de la distribución de los pronombres personales anafóricos entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GC) .....	317
<b>Tabla 93.</b> Comparación del uso del valor posesivo del pronombre átono de dativo entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GC) .....	318
<b>Tabla 94.</b> Comparación de la distribución de las formas anafóricas léxicas entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GC).....	319
<b>Tabla 95.</b> Comparación de estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GC).....	320
<b>Tabla 96.</b> Comparación de error en la concordancia de género y número en la anáfora léxica entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GC) .....	321
<b>Tabla 97.</b> Comparación del tipo de relación semántica establecida en la anáfora asociativa entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GC) .....	323
<b>Tabla 98.</b> Comparación de estructuras de los sintagmas anafóricos asociativos entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GC) .....	324
<b>Tabla 99.</b> Comparación de error en la concordancia de género y número en la anáfora asociativa entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GC) .....	325
<b>Tabla 100.</b> Comparación del uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GC) .....	326
<b>Tabla 101.</b> Resumen de la comparación del <i>pretest</i> vs. <i>postest</i> del GC.....	327
<b>Tabla 102.</b> Comparación del error de uso de la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE).....	333
<b>Tabla 103.</b> Comparación del error de uso excesivo de la anáfora cero en la posición sintáctica de sujeto entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE).....	334
<b>Tabla 104.</b> Comparación de la distribución de las formas anafóricas gramaticales entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE).....	335
<b>Tabla 105.</b> Comparación del error de uso excesivo de la forma gramatical entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE).....	337
<b>Tabla 106.</b> Comparación de error en el uso de las formas anafóricas gramaticales entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE).....	338
<b>Tabla 107.</b> Comparación de la distribución de los pronombres personales anafóricos entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE).....	339

<b>Tabla 108.</b> Comparación del uso del valor posesivo del pronombre átono de dativo entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE).....	340
<b>Tabla 109.</b> Comparación de la distribución de las formas anafóricas léxicas entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE).....	341
<b>Tabla 110.</b> Comparación de estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE).....	343
<b>Tabla 111.</b> Comparación de error en la concordancia de género y número en la anáfora léxica entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE) .....	344
<b>Tabla 112.</b> Comparación del tipo de relación semántica establecida en la anáfora asociativa entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE) .....	345
<b>Tabla 113.</b> Comparación de estructuras de los sintagmas anafóricos asociativos entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE).....	347
<b>Tabla 114.</b> Comparación de error en la concordancia de género y número en la anáfora asociativa entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE) .....	348
<b>Tabla 115.</b> Comparación del uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa entre <i>pretest</i> y <i>postest</i> (GE) .....	349
<b>Tabla 116.</b> Resumen de la comparación del <i>pretest</i> vs. <i>postest</i> del GE.....	350
<b>Tabla 117.</b> Comparación del error de uso de la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	358
<b>Tabla 118.</b> Comparación del error de uso excesivo de la anáfora cero en la posición sintáctica de sujeto entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	358
<b>Tabla 119.</b> Comparación de la distribución de las formas anafóricas gramaticales entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	360
<b>Tabla 120.</b> Comparación del error de uso excesivo de la forma gramatical entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	361
<b>Tabla 121.</b> Comparación de error en el uso de las formas anafóricas gramaticales entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	362
<b>Tabla 122.</b> Comparación de la distribución de los pronombres personales anafóricos entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	364
<b>Tabla 123.</b> Comparación del uso del valor posesivo del pronombre átono de dativo entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	365
<b>Tabla 124.</b> Comparación de la distribución de las formas anafóricas léxicas entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	366

<b>Tabla 125.</b> Comparación de estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	368
<b>Tabla 126.</b> Comparación de error en la concordancia de género y número en la anáfora léxica entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	369
<b>Tabla 127.</b> Comparación del tipo de relación semántica establecida en la anáfora asociativa entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	371
<b>Tabla 128.</b> Comparación de estructuras de los sintagmas anafóricos asociativos entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	372
<b>Tabla 129.</b> Comparación de error en la concordancia de género y número en la anáfora asociativa entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	373
<b>Tabla 130.</b> Comparación del uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa entre GE y GC en el <i>postest</i> .....	374
<b>Tabla 131.</b> Resumen de la comparación del GE vs. GC en el <i>postest</i> .....	376

## **Capítulo I Introducción**

Todos los idiomas cuentan con su propio sistema de cohesión para mantener la coherencia semántica del texto. Como profesora de español como lengua extranjera (ELE) a universitarios sinohablantes, creo que este aspecto tiene una gran importancia para conseguir el fin primordial del aprendizaje de los alumnos: comunicarse sin barrera alguna con los hispanohablantes utilizando la lengua española. Y para llevar a cabo una comunicación de tal naturaleza, no es suficiente construir unas oraciones gramaticalmente correctas. Hay que aplicar métodos cohesivos para mantener la coherencia semántica. Dicho con otras palabras, hace falta extender la visión a un nivel más allá de la oración, al nivel del texto. Entre los diversos recursos cohesivos, la anáfora desempeña un papel insustituible en el sistema de la cohesión tanto del chino como del español y de hecho, de muchas lenguas. ¿Esto significa que podemos trasplantar directamente los hábitos de uso de los recursos anafóricos de un idioma a otro, en nuestro caso, del chino al español? Supongamos que la respuesta es negativa, entonces ¿en qué aspectos podemos aprovechar la transferencia positiva y a cuáles otros debemos prestar especial atención para evitar posibles malentendidos causados por la transferencia negativa?

Estas son las preguntas de partida de este estudio y la resolución de ellas constituyen al mismo tiempo uno de los objetivos principales de la investigación: realizar una comparación del mecanismo anafórico entre chino y español para explorar las similitudes y diferencias entre las dos lenguas en el uso de este fenómeno lingüístico. Pero dado el hecho de que los aprendices de español chinos, universitarios que constituyen el objeto de esta investigación, todos llevan más de siete años estudiando el inglés como lengua



extranjera antes de ingresar a la universidad, también incluiremos en la comparación el análisis del sistema anafórico del inglés, primera lengua extranjera de los estudiantes chinos. En cuanto a los otros objetivos del estudio, se trata de especificar aspectos débiles de los aprendices chinos en el dominio de la anáfora española y proponer un programa para la enseñanza de esta gramática a estudiantes universitarios sinohablantes, aunque esperamos que el programa sirva también para adultos chinos que aprendan español en otros contextos siempre que tengan conocimientos de inglés.

Para alcanzar los objetivos, organizamos el contenido de la presente tesis en siete capítulos. El primero consiste en una introducción general, en la que damos a conocer los objetivos del estudio, el objeto de aplicación del estudio y la estructura de la tesis.

En el segundo capítulo realizaremos un análisis teórico exhaustivo con el fin de determinar el problema del aprendizaje de la anáfora en español para estudiantes universitarios chinos, e identificar los fundamentos teóricos para luego llevar a cabo estudios concretos. Empezaremos por definir los términos “anáfora” y “anáfora textual”, presentaremos los diversos tipos de anáfora, ilustrando ejemplos en las tres lenguas y explicaremos las contribuciones que aporta este recurso lingüístico para la construcción del texto. Después, daremos a conocer estudios antecedentes sobre la anáfora, definiendo enfoques de nuestra investigación, y describiremos las teorías en que se encuadra este trabajo para el estudio de los usos de la anáfora. La última parte del capítulo la dedicaremos al análisis de la situación actual de la enseñanza de los usos anafóricos en el ELE a sinohablantes universitarios, a través de observar el plan curricular y el manual utilizados en la enseñanza de ELE en la educación superior china.

El tercer capítulo explicará el marco metodológico bajo el cual se llevarán a cabo los estudios: análisis contrastivo, análisis de texto y análisis experimental. Este análisis

contrastivo y el análisis de texto se aplicarán como fundamento para la realización de la comparación del mecanismo anafórico entre español, chino e inglés en el siguiente capítulo. En el capítulo quinto, al describir la situación de dominio del uso de la anáfora española por sinohablantes, se acudirá otra vez al análisis de texto, de textos producidos por alumnos chinos. Y el análisis experimental se presentará en el capítulo sexto en el que se aplicará y se contrastará el programa diseñado para la enseñanza de la anáfora en español a sinohablantes.

En el cuarto capítulo, como hemos mencionado anteriormente, realizaremos el análisis contrastivo para explorar las similitudes y diferencias entre español, chino e inglés en el uso de la anáfora, así como describir las características propias de cada una de las tres lenguas en el uso de este fenómeno lingüístico. La comparación se llevará a cabo basándose en datos coleccionados de un análisis textual. Los materiales elegidos son diez cuentos infantiles de los hermanos Grimm en versiones de las tres lenguas.

El quinto capítulo, también ya hemos mencionado, estará dedicado al análisis de datos sobre el uso de la anáfora en español a partir de una muestra recogida entre estudiantes universitarios chinos que cursan los estudios de Grado en China de la carrera de Español. Trataremos de observar las respuestas válidas y organizar los datos obtenidos, describiremos los errores cometidos y detectaremos los factores intrínsecos que intervienen en su construcción. Basándonos en el análisis, plantearemos estrategias didácticas concretas en la enseñanza de ELE para sinohablantes.

En el capítulo sexto, y en función de los análisis, observaciones y reflexiones realizadas, diseñaremos un programa con el objetivo de impartir conocimientos sobre el mecanismo anafórico español de manera detallada y sistemática. En este capítulo también presentaremos el análisis diferencial de la efectividad del programa, o más bien de las

estrategias didácticas planteadas, en términos de aprendizaje entre *pre* y *postest*, comparando sus efectos con el procedimiento tradicional recomendado en la enseñanza de la anáfora.

En el último capítulo de la tesis, expondremos las conclusiones más relevantes a que llegamos, discutiremos las limitaciones del estudio, configurando las líneas futuras de nuestra investigación, y aportaremos nuestras perspectivas sobre la enseñanza de español a sinohablantes.

## **Capítulo II El problema del aprendizaje de la anáfora en español para sinohablantes**

A lo largo de las páginas de este capítulo se presenta un acercamiento a los conceptos básicos sobre la anáfora y al análisis de la enseñanza de los usos anafóricos en español a sinohablantes. Empezaremos por definir los términos “anáfora” y “anáfora textual”, presentaremos los diversos tipos de anáfora, ilustrando ejemplos en las tres lenguas y explicaremos las contribuciones que aporta el uso de la anáfora para la construcción del texto. Después, daremos a conocer estudios previos sobre la anáfora, definiendo el enfoque de nuestro planteamiento de investigación, y describiremos las teorías en que se encuadra este trabajo para el estudio de los usos de la anáfora. La última parte del capítulo la dedicaremos al análisis de la situación actual de la enseñanza de los usos anafóricos en español a universitarios sinohablantes, a través de observar el plan curricular y el manual utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en la educación superior china.

### **2.1. Anáfora**

Es indispensable revisar estudios antecedentes relacionados con el tema de la anáfora para inspirarnos de sus valiosos datos y resultados, y al mismo tiempo, conocer terrenos donde podemos explorar o mejorar en esta investigación. Pero nos parece necesario, antes de pasar a comentar los resultados de investigaciones previas más concretas, presentar una introducción detallada sobre el fenómeno de la anáfora, objeto de estudio de este trabajo.

### 2.1.1. Definición de la “anáfora” y distinción de nociones

El término “anáfora” procede del latín *anaphōra* y éste, del griego *ἀναφορά*, que significa “repetición”. En el *Diccionario de la lingüística moderna* (Alcaraz Varó, 1997, p.43) la palabra “anáfora” se define de esta manera: *“la relación de identidad que se establece entre el referente de una unidad deíctica —pronombre, sintagma definido— y el referente de un sintagma previamente aparecido en el texto, al que se denomina su antecedente.”*

De acuerdo con Crystal (2008, p.42), la anáfora es un término utilizado para describir el proceso o resultado de derivar la interpretación o el significado de una unidad lingüística de otra previamente expresada (el antecedente):

*“anaphora (n.) A term used in grammatical description for the process or result of a linguistic unit deriving its interpretation from some previously expressed unit or meaning (the antecedent).”*

Según Xu (2003, p.1), la relación anafórica se refiere al fenómeno lingüístico de que:

*“某个成分（人物、事物、事件、概念、现象等）引进篇章后，如再次提及，作者有可能重复使用这个成分，也可能不再重复使用这个成分，而是使用另一个成分来指称前一个成分，这一前一后两个成分之间的关系我们称为回指（anaphora）关系。”*

*“[El autor, al volver a mencionar un elemento ya introducido en el texto (persona, objeto, acontecimiento, concepto, fenómeno, etc.), puede repetirlo o en vez de hacer ello, aplica otro sintagma diferente. La relación entre los dos elementos la denominamos como ‘anáfora’.]”*

Sin embargo, en ocasiones, nos encontramos con algunos casos en los que para

descifrar la información a la que hace referencia un elemento, hace falta avanzar en el texto. Es decir, las relaciones referenciales son de dos tipos: las que obligan a retroceder en el texto para la interpretación de cierta unidad lingüística y las que obligan a avanzar en el texto para el mismo objetivo. Las primeras son “relaciones anafóricas propiamente dichas” y las segundas reciben el nombre de “relaciones catafóricas”.

Veamos ejemplos de estos dos tipos de relaciones, en los cuales ponemos el antecedente (o el consecuente) subrayado y el uso anafórico en negrita:

(1) El Sr. Martínez me ha ofrecido trabajar con **él**. (Alcaraz Varó, 1997, p.43)

(2) Aunque no estoy de acuerdo con **él**, el Sr. Martínez me parece una buena persona. (Alcaraz Varó, 1997, p.43)

En el ejemplo (1) se trata de relación de la “anáfora propiamente dicha”, ya que el pronombre **él** sirve de elemento sustitutivo que repite el sintagma previamente nombrado en el texto, El Sr. Martínez. En cambio, en el ejemplo (2) se establece la relación catafórica entre el pronombre **él** y el sintagma nominal el Sr. Martínez, pues para descodificar la información a la que hace referencia el pronombre, el lector tiene que avanzar en el texto. En esta investigación, el empleo del término “anáfora” se refiere a los casos “anafóricos propiamente dichos” como en el ejemplo (1).

A base de todo lo analizado, ya podemos plantear la definición de la “anáfora” estudiada en nuestro trabajo: la anáfora es un procedimiento referencial utilizado para identificar una parte del texto recurriendo a cierto sintagma previamente aparecido (el antecedente).

Por razones de limitación del ámbito de estudio, en este trabajo no nos ocuparemos

de los casos catafóricos. En cuanto a los diversos casos anafóricos, resulta necesario indicar que, como hemos aludido anteriormente, el “*–eiert*o sintagma previamente aparecido” que se menciona en la definición pueden ser entidades como personas, objetos, acontecimientos, conceptos, procesos, etc., que son de carácter variado en muchos aspectos. En esta investigación nos centraremos solamente en la anáfora cuyo antecedente consiste en persona y objeto.

Definida ya la noción de la anáfora estudiada en este trabajo, creemos que es obligatorio además distinguirla de la “*–deixis*”.

Crystal (2008, p.133) define el término de “*–deixis*” de la siguiente manera:

*–deixis (n.) A term used in linguistic theory to subsume those features of language which refer directly to the personal, temporal or locational characteristics of the situation within which an utterance takes place, whose meaning is thus relative to that situation.”*

Alcaraz Varó (1997, p.163) ofrece la misma definición de la palabra “*–deixis*” en español:

*–Se usa el término „daxis” para designar la codificación en los enunciados de los datos referidos al contexto situacional, es decir, del lugar, tiempo y participantes.”*

Veamos un ejemplo:

(3) *Mañana no me encontrarás aquí.* (Cuenca, 2010, p.13)

En el ejemplo los elementos marcados en cursiva —*mañana*”, *–me*” y *–rás*”, y

—*aquí*”—, son de carácter deíctico. Y representan respectivamente los tres tipos de deixis: deixis temporal, deixis personal y deixis espacial. Sin embargo, dichos elementos, a pesar de sus significados constantes, serían imposibles de descodificar. Pues nos falta la referencia del contexto y sus referentes varían según el momento, los hablantes y el lugar en que se emite el enunciado. En otras palabras, la referencia hay que determinarla acudiendo a la situación extralingüística, que es la realidad. Esta relación la podemos llamar *“relación exofórica”* según Brown (1993, p.238): *“Si la interpretación está fuera del texto, en el contexto de situación, se dice que la relación es una relación exofórica, que no participa en la cohesión textual.”*<sup>1</sup>

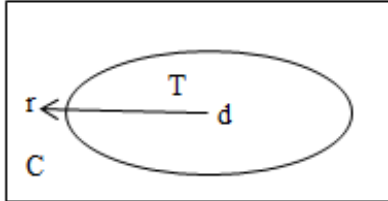
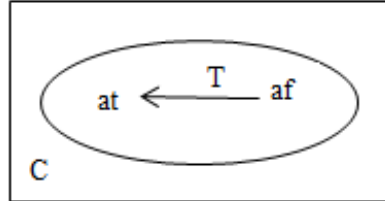
La anáfora, por su parte, tiene características diferentes, pues la relación entre el elemento anafórico y su referencia se establece dentro del texto. Retomamos la oración (1) como ejemplo. Ya hemos explicado que se trata de relación anafórica entre *—él—* y *—El Sr. Martínez—*, puesto que para la identificación de la referencia del pronombre, se remite al sintagma nominal. Y ambos, tanto el elemento anafórico *—él—* como la referencia *—El Sr. Martínez—*, están en el texto. Esta relación se denomina *“relación endofórica”* de acuerdo con Brown (1993, p.238): *“Si la interpretación reside dentro del texto, se denominan relaciones endofóricas y forman lazos cohesivos dentro de él.”*

Podemos esquematizar el proceso de la deixis con la Figura 1 y el de la anáfora con la Figura 2. Comparando las dos figuras, podemos entender mejor la diferencia entre los dos conceptos.

---

<sup>1</sup> Traducción de la explicación de Halliday (Halliday, 1976, p.18): *“This type of reference we shall call exophora, since it takes us outside the text altogether. Exophoric reference is not cohesive, since it does not bind the two elements together into a text.”*

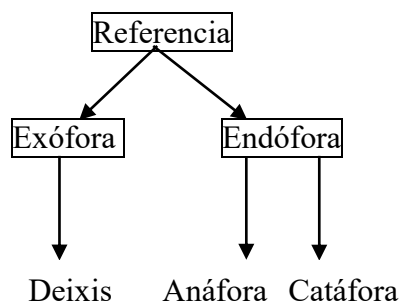


**Figura 1.***Deixis***Figura 2.***Anáfora*

*Nota.* C=contexto, T=texto, d=elemento deíctico, r=referencia, at=antecedente, af=elemento anafórico

La deixis es una operación de remisión, cuya referencia está en la realidad, mientras que la anáfora es una operación de remisión, cuya referencia se encuentra dentro del texto. Por lo tanto, en esta investigación tomamos como conceptos distintos la deixis y la anáfora, y sólo estudiamos los usos anafóricos, que son endofóricos.

A modo de síntesis, podemos elaborar un diagrama que muestra las relaciones jerárquicas como se presenta en la Figura 3.

**Figura 3.***Tipos de relación de referencia*

En la Figura 3 se puede observar que en este trabajo no nos ocuparemos de la deixis. Sin embargo, existe una llamada “deixis textual”, que viene a ser una interpretación

metafórica de la deixis espacial (un demostrativo). *–Consiste en el uso de un deíctico espacial que no señala el espacio físico sino un espacio metafórico, que generalmente se identifica con el texto, por lo que señala porciones de texto anterior.*” (Cuenca, 2010, p.61)

Observamos el ejemplo (4), en el que, igualmente, ponemos los antecedentes subrayados y los usos anafóricos en negrita. En adelante, sin explicación añadida, todos los antecedentes y usos anafóricos estarán marcados de la misma manera.

(4) Manifestantes y policía se retiraron poco después. **Aquellos**, a sus casas; **ésta**, a su cuartel. (Casado Velarde, 2000, p.21)

El demostrativo **–Aquellos**” establece una relación referencial con los **–Manifestantes**”. Igualmente, el pronombre demostrativo **–ésta**” se refiere a la **–policía**”. Podemos ver que la deixis textual se basa en la metáfora de que el texto es un espacio, lo que permite referirse a elementos textuales como si estuvieran situados en un espacio físico. Dado el hecho de que la deixis textual cumple la función endofórica: remite a una unidad presente dentro del texto, en nuestra investigación la tomamos como uso anafórico.

Por último, queda por aclarar que en nuestra investigación, la anáfora que tratamos es a nivel textual, ya que este trabajo se desarrolla bajo el marco de la gramática del texto. No están dentro de nuestro análisis relaciones anafóricas a nivel oracional, cuyos elementos anafóricos y antecedentes residen en la misma oración, sino las sobre-oracionales.

En cuanto al concepto de la **–oración**”, generalmente se entiende como unidad máxima de la tradicional gramática idiomática de la sintaxis oracional. Pero desde la perspectiva de la gramática del texto, se trata de la unidad mínima y en esta investigación

especificamos la interpretación de la “oración” según RAE (2010, p.17): *“las oraciones son unidades mínimas de predicación, es decir, segmentos que ponen en relación un sujeto y un predicado”*. De acuerdo con esta definición, tomamos como unidad de estudio —oración— la estructura que pone en relación un sujeto (tanto sujeto explícito como sujeto tácito) con un predicado (puede ser verbal o no serlo). De modo que podemos explicar el término “anáfora textual” de esta manera: el elemento anafórico y su antecedente están en diferentes oraciones, o sea, entre la oración donde está el elemento anafórico y la del antecedente existen no menos de dos oraciones (ambas inclusive). Veamos dos ejemplos:

(5) Rosa y Blas hablaron sobre **sí** mismos. (Peregrín Otero, 1999, p.1429)

(6) Juan y María prepararon bien el examen. **Él** aprobó, pero **ella** no pudo presentarse. (Casado Velarde, 2000, p.20)

En el ejemplo (5), la expresión “**sí**” es el elemento anafórico del antecedente “Rosa y Blas”. Pero como en este ejemplo sólo hay un sujeto y un predicado, se forma una sola oración. Entonces la relación que se establece entre el sintagma “Rosa y Blas” y el pronombre “**sí**” es una anáfora dentro de la oración, que no es la relación anafórica que tratamos en el presente estudio. En cuanto al ejemplo (6), se encuentran tres oraciones: “Juan y María prepararon bien el examen”; “**Él** aprobó”; “**pero ella no pudo presentarse**”. Los pronombres anafóricos “**Él**” y “**ella**” están en oraciones distintas que sus antecedentes “Juan” y “María”. Por lo tanto, en el (6) se establecen relaciones anafóricas textuales, que sí constituyen nuestro objeto de estudio.

Ya tenemos definido el concepto de la “oración”, pero hay casos en los que no resulta fácil especificarla:

Caso a. En la construcción de verbos en serie.

Caso b. En la construcción pivotal.

Caso c. En la subordinada sustantiva en función de complemento directo.

Caso d. En la construcción absoluta.

Caso e. En la subordinada de relativo.

Caso f. En el grupo preposicional.

En estos casos podemos tomar los criterios de Xu (2003, p.61-74) como referencia. Aunque sus criterios se plantean especialmente para identificar oraciones en la lengua china, vamos a aplicarlos a la lengua española y a la lengua inglesa, teniendo en cuenta las características de ellas, y formulamos de este modo unas reglas aplicables para las tres lenguas.

Las reglas serán presentadas con ejemplos procedentes de un cuento infantil de los hermanos Grimm —*Los dos hermanos*—, en sus versiones en chino, en español y en inglés. La información, tanto de las tres versiones como de los textos de los cuentos que hemos elegido como materiales de estudio, la expondremos en detalle en el capítulo IV al realizar el análisis de texto.

Caso a. Construcción de verbos en serie.

Se trata de una construcción muy común en la lengua china. Suele tener dos o más predicados verbales, que comparten el mismo sujeto y se suceden sin ninguna conjunción que sirva de nexo. En una construcción de este tipo, cuantos predicados verbales hay, tantas oraciones existen. Observamos un ejemplo:

(7) 穷弟弟拾起羽毛，拿去 / 给富哥哥看。(El hermano pobre cogió la pluma, la llevó a su hermano mayor y se la mostró.)

La parte subrayada del ejemplo chino contiene dos oraciones separadas por el signo “/”, ya que hay dos predicados verbales que comparten el mismo sujeto “穷弟弟” (el hermano pobre): “拿去” (llevar) y “给……看” (mostrar). Y se puede observar que el segundo verbo sucede al primero sin ningún nexo en medio.

Vemos cómo se expresa la misma idea del ejemplo (7) en la versión española y en la inglesa:

(8) Recogió el hombre la pluma / y la llevó a su hermano.

(9) The feather he took to his brother, / **who** looked at it...

En ambos casos se cuentan dos oraciones separadas por el signo “/”. En el ejemplo español se usa la conjunción “y” para conectar las dos acciones mientras que en el ejemplo inglés se construye una relativa para introducir el segundo verbo. En ninguno de los dos casos se ponen los dos predicados verbales de la manera como en el ejemplo chino, es decir, sin ningún nexo. Así que en la lengua china, al identificar oraciones en construcciones de verbos en serie, hay que prestar mucha atención. Pero en las lenguas española e inglesa, cuando se trata de acciones en secuencia, la especificación de oraciones puede resultar más fácil.

Además de acudir a los procedimientos mencionados en los ejemplos (8) y (9), el español y el inglés, para expresar oraciones en secuencia, utilizan también otros recursos gramaticales, como construir verbos en formas impersonales o estructuras con preposiciones de diferentes significados, entre otros (Yip y Don, 2015, p.261). Veamos

unos ejemplos:

(10)..., entraron los dos hijos del pobre escobero / y **poniéndose** junto al asado,  
/ le dieron unas cuantas vueltas.

(11)... the Huntsman, **looking** up, / saw a flock of wild geese...

En el ejemplo español, la forma impersonal verbal de **–poniéndose**” sirve para indicar que esta acción sucede antes de **–darle unas cuantas vueltas**”. Dicho con otras palabras, con esta estructura, se entiende que las tres acciones de **–entrar**”, **–ponerse junto al asado**” y **–darle unas cuantas vueltas**” pasan sucesivamente, constituyendo una secuencia de acciones. Igualmente, en el ejemplo inglés la forma impersonal verbal de **–looking**” ocurre antes del otro verbo **–saw**”, describiendo de esta manera dos acciones sucesivamente pasadas. Por lo tanto, el ejemplo (10) lo dividimos en tres oraciones con el signo **–?** y el ejemplo (11), dos oraciones.

Creemos necesario destacar que si se trata de gerundio adjunto, que expresa la manera en la que se lleva a cabo la acción o el proceso del que se habla, no se lo toma como oración por sí misma, ya que consiste solamente en un modificador del verbo. Podemos ilustrar unos ejemplos:

(12) Y **saltando** entre los matorrales, compareció en seguida con dos lebratos.

(13) A Lion, **shaking** his mane, came last.

En el ejemplo español el gerundio **–saltando**” sirve para describir la manera en la que **–compareció**” la protagonista, que era una liebre en el cuento. Es modificador del verbo y por eso en el ejemplo (12) identificamos una sola oración. En el ejemplo inglés pasa lo mismo. La parte de **–shaking his mane**” modifica el verbo **–came**” para expresar cómo

salió el león, entonces el ejemplo (13) también es solamente una oración.

#### Caso b. Construcción pivotal.

La construcción pivotal es una estructura en la que el objeto del primer verbo se convierte en el sujeto del segundo verbo. Lü (1979, p.52) figura la estructura con esta fórmula: N1—V1—N2—V2. En la estructura el nombre 1 (N1) es el sujeto del verbo 1 (V1), mientras que el nombre 2 (N2) sirve de doble función: objeto del verbo 1 (V1) y sujeto del verbo 2 (V2). Observamos un ejemplo:

(14) 养父....., 又把保管多年的金币统统取出来, Φ (N1) 让 (V1) 他们 (N2) / 愿意带多少就带上 (V2) 多少。(El padre adoptivo... sacó todas las monedas de oro que había guardado durante los años, y les dejó llevarse todas las que quisieran.)

En este trabajo, el signo “ $\Phi$ ” significa “forma cero”. Transcribimos la fórmula de Lü (1979) con este ejemplo,  $\Phi$  [养父 (el padre adoptivo)] —让 (dejar) —他们 (a ellos) —带上 (llevarse): el sujeto tácito  $\Phi$ , que se refiere a “养父 (el padre adoptivo)” es el sujeto del V1 “让 (dejar)” y el pronombre “他们 (a ellos)” constituye su objeto. Al mismo tiempo “他们 (ellos)” es el sujeto del V2 “带上 (llevarse)”. El pronombre “他们” juega doble papel y se forma aquí una construcción pivotal. En cuanto al número de oraciones, dividimos este tipo de construcción en dos oraciones.

En Yip y Don (2015, p.266) se listan los verbos más usados en chino para componer este tipo de construcción: de petición u orden, de persuasión o requerimiento, de permiso y prevención, de coacción, de percepción, entre otros.

En español y en inglés estos verbos de percepción, de causación, etc. también pueden formular estructuras que resultan bastante similares a la construcción pivotal del chino. Y

el “V2” de la fórmula mencionada arriba suele ser de forma impersonal, ya que a diferencia del chino, en español y en inglés el verbo tiene formas impersonales para distinguirse del verbo predicativo: en español son infinitivo, participio pasivo y gerundio; en inglés, además de las tres formas, hay otra, que es infinitivo con “to”. Veamos unos ejemplos:

(15) El cazador abrió la puerta de la iglesia y  $\Phi$  encontró a la princesa / tendida en el suelo.

(16) ...he saw an old woman / sitting upon the tree, who was groaning and crying...

Aplicamos la fórmula de Lü (1979) y podemos obtener con el ejemplo (15) esta estructura: “ $\Phi$  (el cazador) —encontró—la princesa—tendida”. El verbo “encontró” tiene un sujeto tácito, que es el cazador, y “la princesa” constituye su objeto, que al mismo tiempo es el sujeto lógico del participio “tendida”. Es decir, en la parte subrayada, “la princesa” tiene doble función. Igualmente, con el ejemplo inglés podemos transcribir la fórmula como “he—saw—an old woman—sitting”: el pronombre “he” es el sujeto del verbo “saw” y el objeto es “an old woman”, que al mismo tiempo resulta el sujeto lógico del verbo “sitting”. Se ve que “an old woman” también juega doble papel en la parte subrayada. En estos dos ejemplos se establece la relación de “sujeto-predicado” entre “la princesa” y “tendida”, y entre “an old woman” y “sitting”. Así que se cuentan dos oraciones tanto en la parte subrayada del ejemplo (15) como en la del (16).

Sin embargo, cabe destacar que en estos dos ejemplos no se forma la construcción pivotal en sentido estricto como la del chino. Pero no pensamos profundizar en el tema ya que el contraste de esta construcción entre chino, español e inglés no constituye el objeto



de estudio de este trabajo. Nos limitamos a aclarar el criterio de la división de oraciones en este tipo de estructura.

Caso c. Subordinada sustantiva en función de complemento directo.

En Xu (2003) se adopta en chino el criterio de Mann y Thompson (1987) de tomar en inglés las subordinadas sustantivas en función de complemento directo como oraciones por sí solas, independientes de las oraciones principales. En este trabajo también lo aplicamos al español. Analizamos unos ejemplos:

(17) 猎人醒转过来，看见 / 公主不在自己身边。(El cazador se despertó y vio que la princesa no estaba a su lado.)

(18) Sólo a mediodía, a la hora de comer, vio / que tenía la cabeza vuelta hacia la espalda.

(19) The Marshal told the King / that he had killed the Dragon.

En el ejemplo (17), la parte subrayada contiene dos oraciones separadas por el signo “/” porque según nuestro criterio, el verbo “看见 (vio)” y su subordinada que funciona de complemento directo “公主不在自己身边 (que la princesa no estaba a su lado)” se ubican en dos oraciones diferentes. Lo mismo ocurre en los ejemplos (18) y (19). En el (18), el verbo “vio” y su complemento directo encabezado por la conjunción “que” se separan en dos oraciones; en el (19), la parte subordinada “that he had killed the Dragon” también forma por sí misma una oración.

Caso d. Construcción absoluta.

La construcción absoluta se refiere a la estructura que en la forma aparece separada

de una pausa y semánticamente lleva un significado relativamente absoluto. Es externa a la predicación y no constituye tampoco modificador del sujeto. En este trabajo tomamos la construcción absoluta como oración por sí misma.

En Xu (2003) se citan tres tipos de construcción absoluta en chino: sintagma nominal de tiempo, apelativo e interjección. Suelen aparecer en la lengua hablada. Pero en este trabajo nos concentramos en la lengua escrita. Por lo tanto, no nos encontraremos con muchos ejemplos chinos de la construcción absoluta. Sin embargo, en las otras dos lenguas se construyen frecuentemente estructuras absolutas aplicando formas impersonales verbales: el gerundio y el participio pasivo en español y los participios presente y pasivo en inglés. Veamos unos ejemplos:

(20) Derribado ya el monstruo, / llamó el cazador a sus animales...

(21) The second day they still walked on, / but came to no opening, / and, having nothing to eat, / one said...

En el ejemplo (20) la parte subrayada encabezada por un participio pasivo, “Derribado ya el monstruo”, constituye una construcción absoluta, la cual podemos entender como para indicar la situación en que ocurre la acción de que “el cazador llamó a sus animales” o también puede entenderse como el motivo de la acción del cazador. Igualmente, en el ejemplo (21) la construcción absoluta dirigida por un participio presente, “having nothing to eat” sirve para describir la situación en que se encuentran los protagonistas para que luego tomen la siguiente acción de que “one said...”. De modo que contamos en el ejemplo español dos oraciones y en el inglés, cuatro.

Caso e. Subordinada de relativo.

En chino todas las subordinadas de relativo preceden a la palabra que califican y constituyen relativas especificativas. Pero en español y en inglés se distinguen dos tipos: la relativa especificativa y la explicativa. En Xu (2003) se adopta el criterio de Mann y Thompson (1987): la relativa especificativa no es más que un componente modificador y por lo tanto no puede contarse como oración por sí sola. Aplicando este criterio a nuestro trabajo, las relativas especificativas en las tres lenguas, no las consideramos como oración. Veamos los siguientes textos:

(22) 公主低头 / 一看, / 通过狐狸脖子上挂着的珊瑚项链认出了它来。(La princesa bajó la vista y reconoció al zorro por el collar de coral que llevaba.)

(23) El pañuelo en que estaba bordado su nombre lo entregó al cazador.

(24) ... the Foxes were well acquainted with the country where the henroosts were...

Según nuestro criterio, en el ejemplo (22) se separan tres oraciones con el signo “/” porque la subordinada de relativo, “狐狸脖子上挂着的 (que llevaba)”, está en la misma oración que el segmento que modifica, “珊瑚项链 (collar de coral)”. En el ejemplo (23) solo hay una oración, pues la subordinada de relativo “en que estaba bordado su nombre” no se considera ubicada en oración diferente que la de “El pañuelo”. Igualmente, en el ejemplo (24) hay una sola oración, ya que la subordinada “where the henroosts were” y el elemento que modifica “the country” se encuentran en la misma. Pues en los tres casos son relativas especificativas.

Por otra parte, las relativas explicativas sí pueden formar oraciones independientes, cuyos ejemplos los ilustraremos más adelante en la sección 2.1.2 donde se ofrecerá la presentación de los diversos tipos de anáfora en aspectos concretos.

Caso f. Grupo preposicional.

Los elementos que siguen a preposiciones, formando con ellas grupos preposicionales, no pueden formar oraciones por sí mismos, sino que los grupos preposicionales se consideran como adjuntos de la oración. Lo ilustramos con unos ejemplos:

(25) 国王便依她吩咐，用荆条 / 抽了动物们的脊背。(El rey, **según** ella indicó, golpeó a los animales con la ramita del árbol.)

(26) **Para** que su marido no los echara de menos, mató a toda prisa un pollo.

(27) Then he accompanied them a part of their way, / and **at** leaving gave them a bare knife...

En el ejemplo chino hay dos oraciones, pues 依她吩咐 (**según** ella indicó)” constituye un grupo preposicional de 依 (**según**)” y corresponde a la función de adjunto de manera de la oración. El ejemplo español tiene solamente una oración, puesto que la subordinada que va detrás de la preposición **para**” sirve de adjunto de finalidad de la oración. Y en el ejemplo inglés se cuentan dos oraciones. El grupo preposicional **at** leaving” es el adjunto de tiempo de la segunda oración y no forma oración por sí mismo.

En fin, éstos han sido los criterios que aplicamos en este trabajo para dividir oraciones en los 6 casos concretos.

A modo de síntesis, en esta sección hemos delimitado de manera específica el alcance del estudio y también hemos definido claramente las nociones concernientes. En la siguiente conoceremos los diferentes tipos de anáfora.

### 2.1.2. Tipos de anáfora

En la sección anterior hemos formulado la definición de la anáfora como “procedimiento referencial utilizado para identificar una parte del texto recurriendo a cierto sintagma previamente aparecido”. Y la relación que se establece entre “una parte del texto”, que es la unidad anafórica, y “cierto sintagma previamente aparecido”, que es su antecedente, puede ser correferencial o sólo de conexión de significado (Alcaraz Varó, 1997, p.43):

*“El empleo del término „anáfora” se ha hecho también extensivo a los casos en que la relación entre una „unidad deíctica” y la expresión precedente a la que remite, para su interpretación, dicha unidad no es estrictamente de correferencia, sino sólo de identidad o conexión de significado.”*

Al primer caso, cuya relación es de correferencia, lo llamamos la “anáfora directa” y al segundo, cuya conexión es de significado, lo denominamos la “anáfora asociativa”. He aquí vamos a ver respectivamente los dos tipos de anáfora y, dado el carácter contrastivo de esta investigación, los conceptos serán ilustrados con ejemplos en las tres lenguas.

Anáfora directa.

Hemos explicado que la anáfora directa es de carácter correferencial, considerando desde la perspectiva de la concordancia de referentes entre la unidad anafórica y su antecedente. En cuanto a las formas concretas que se adoptan, con el fin de conocerlas, observamos los siguientes textos en las tres lenguas sacados del cuento *Blancanieves*, que describen cómo los siete enanitos descubren muerta a la princesita Blancanieves.

(28) 傍晚时分，七个小矮人回家后，发现白雪公主 (**Blancanieves**) 躺在地上，Φ

一点儿呼吸都没了。她 (**Ella**) 死了。他们马上把她 (**la**) 扶起来, 先解开她 (**su**) 上衣的束带, 以免她 (**ella**) 再次窒息; 然后, 再一缕一缕地在她的 (**su**) 头发里搜寻, 看看有没有有毒的梳子; 他们给她 (**le**) 灌水, 又给她 (**le**) 喂酒。然而, 无论做什么, 全都没有一丁点儿效果, 这美好的孩子 (**esta bonita niña**) 就是死了。

(29) Los enanitos, al volver a su casa aquella noche, encontraron a **Blancanieves**  $\Phi$  tendida en el suelo, sin que de **sus** labios saliera el hábito más leve.  $\Phi$  Estaba muerta. **La** levantaron, miraron si  $\Phi$  tenía encima algún objeto pero todo emponzoñado, **la** desabrocharon, **le** peinaron el pelo, **la** lavaron con agua y vino, fue inútil. **La pobre niña** estaba muerta y bien muerta.

(30) When the little Dwarfs returned home in the evening, they found **Snow-White**  $\Phi$  lying on the ground, and there appeared to be no life in **her** body: **she** seemed to be quite dead. They raised **her** up and searched if they could find anything poisonous; unlaced **her**, and even uncombed **her** hair, and washed **her** with water and wine; but nothing availed: **the dear child** was really and truly dead.

Hemos marcado en negrita los recursos anafóricos que hacen referencia a “白雪公主 (Blancanieves)” en chino o “Blancanieves” en español o “Snow-White” en inglés, anteriormente introducido en el cuento y el signo “ $\Phi$ ” significa que aquí hay un elemento omitido. Para entenderlo de manera más práctica, resumimos los mecanismos en la Tabla 1.

**Tabla 1.***Análisis de las formas anafóricas usadas en las tres lenguas*

En chino		
Antecedente	Marca de referencia	Procedimiento
白雪公主 (Blancanieves)	白雪公主 (Blancanieves)	léxico
	Φ	elipsis
	她 (ella)	pronombre personal
	她 (la)	pronombre personal
	她 (的) (su)	posesivo
	她 (le)	pronombre personal
	这美好的孩子 (esta bonita niña)	léxico
En español		
Antecedente	Marca de referencia	Procedimiento
Blancanieves	Blancanieves	léxico
	Φ	elipsis
	su	posesivo
	la	pronombre personal
	le	pronombre personal
	la pobre niña	léxico
En inglés		
Antecedente	Marca de referencia	Procedimiento
Snow-White	Snow-White	léxico
	Φ	elipsis
	her	posesivo
	she	pronombre personal
	her	pronombre personal
	the dear child	léxico

En la tabla se observa que en las tres lenguas se aplican mecanismos muy similares para mantener la referencia y evitar repeticiones. El nombre de la princesa –Blancanieves” puede sustituirse por un elemento léxico (sea la mera repetición o no) o por un pronombre o posesivo, que puede llamarse elemento gramatical, o bien se omite. En nuestra investigación, a los tres tipos de procedimientos les denominamos –anáfora léxica”, –anáfora gramatical” y –anáfora cero” respectivamente.

La anáfora léxica suele considerarse como uno de los procedimientos fundamentales de la cohesión textual. Se pueden distinguir diversos tipos de repetición léxica: la mera repetición léxica, la reiteración léxica sinonímica, la reiteración léxica mediante hipéronimos o hipónimos y la sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas. Vamos a ilustrar estos conceptos con ejemplos y en ellos, como hemos mencionado anteriormente, ponemos los antecedentes subrayados y marcamos los usos anafóricos en negrita:

(31) 王后唤来一名猎人 (un cazador), 对他说道: ..... 猎人 (**el cazador**) 按照王后的指示, 把白雪公主带到了大森林里。(La reina mandó venir un día a un cazador y le dijo... Siguiendo la orden de la reina, el cazador llevó a Blancanieves al bosque.)

(32) Tenía un espejo prodigioso, y cada vez que se miraba en él, le preguntaba... Y **el espejo** le contestaba invariablemente...

(33) Little Snow-White, however, grew up, and became pretty and prettier... From that hour, whenever she perceived **Snow-White**, her heart was hardened against her...

En el ejemplo (31) se ve claramente que se repite el antecedente con la forma idéntica de –猎人”. En los ejemplos (32) y (33), los elementos anafóricos retoman sus antecedentes



con formas parcialmente repetidas, quitándose los modificadores y conservándose solamente la parte núcleo. Incluimos los tres casos en “la mera repetición léxica”, tanto la repetición completa como la parcial.

(34) 白雪公主毫不起疑，站在老妇 (la vieja) 面前，任由她把崭新的束带帮她系上。哪曾料到，那老女人 (**esa vieja**) 每一下都系得又快又紧…… (Blancanieves, sin sospechar nada, se puso delante de la vieja para que le atase la cinta, pero esa vieja lo hizo tan bruscamente que...)

(35) Obedeció el cazador y se marchó al bosque con la muchacha. Pero cuando se disponía a clavar su cuchillo de monte en el inocente corazón de **la niña**,...

(36) She went over the seven hills to the house of the seven Dwarfs... the old Queen again dyed her face, and clothed herself like a peasant's wife, and then over **the seven mountains** to the seven Dwarfs she made her way.

En los tres ejemplos se reiteran el significado de los antecedentes utilizando sinónimos léxicos. Pues en el ejemplo chino “老女人” es sinónimo de “老妇” y ambas palabras significan “anciana” o “mujer vieja” en español; en el ejemplo español la “muchacha” es sinónimo de la “**niña**”; en el ejemplo inglés “**mountains**” y “hills” también son sinónimos. A este tipo de anáfora lo agrupamos en “la reiteración léxica sinonímica”.

(37) 猎人按照王后的指示，把白雪公主 (Blancanieves) 带到了大森林里。当他取出猎刀，打算一刀刺穿**这小女孩 (esta niña)** 的心脏，结果她无辜的生命时，…… (Siguiendo la orden de la reina, el cazador llevó a Blancanieves al bosque. Pero cuando se disponía a clavar su cuchillo de monte en el inocente corazón de esta niña...)

(38) Y como acertara a pasar por allí un jabalillo, lo degolló, le sacó los pulmones y el hígado, y se los llevó a la Reina como prueba de haber cumplido su mandato. **La perversa mujer** los entregó al cocinero...

(39) When the little Dwarfs returned home in the evening, they found Snow-White lying on the ground ... **the dear child** was really and truly dead.

La relación semántica entre el antecedente y la unidad anafórica de estos tres ejemplos es hipónimo-hiperónimo. En el ejemplo (37), la expresión anafórica “这小女孩 (esta niña)” es el hiperónimo de su antecedente “白雪公主 (Blancanieves)”. En el ejemplo (38), “la Reina” es el antecedente de “**la perversa mujer**” y está claro que la “**mujer**” es el hiperónimo de “la Reina”. Igualmente en el ejemplo (39), “**the child**” es el hiperónimo de su antecedente “Snow-White”.

Cabe mencionar que si se sustituyen los antecedentes con las proformas léxicas como “persona”, “cosa” etc., que son nombres de contenido muy general, también lo incluimos en el grupo de “la reiteración léxica mediante hiperónimos o hipónimos”.

(40) 王后 (La Reina) 离开后不多久，七个小矮人回家了。他们一看到倒在地上、似乎已经死掉的白雪公主，立即认定，这又是**那继母 (esa madrastra)** 作的恶。(Poco después de la marcha de la Reina, regresaron a casa los enanitos. Al encontrar a Blancanieves inanimada en el suelo, en seguida sospecharon de la madrastra.)

(41) Blancanieves, sin sospechar nada, se puso delante de la vendedora para que la atase la cinta alrededor del cuello, pero **la bruja** lo hizo tan bruscamente y apretando tanto, que a la niña se le cortó la respiración y cayó como muerta.

(42) Snow-White suspected nothing and let her do as she wished... Not long

after her departure, at eventide, the seven Dwarfs came home, and were much frightened at seeing **their dear little maid** lying on the ground, and neither moving nor breathing, as if she were dead.

En estos ejemplos, la relación semántica entre el antecedente y la unidad anafórica no es ni la repetición ni la sinonímica ni la hiponímica. En el ejemplo (40), la expresión “**那继母 (esa madrastra)**” hace referencia al antecedente “王后 (la Reina)” y se basa en la relación de parentesco entre Blancanieves y la Reina. En el ejemplo (41) la expresión “**la bruja**” se usa para referir a su antecedente “la vendedora” y se trata de una descripción de la índole personal del antecedente. En el ejemplo (42), el antecedente es “Snow-White” y la unidad anafórica es “**their dear little maid**”, que constituye la interpretación de la identidad de la niña en casa de los enanitos. Estos casos los clasificamos en el grupo de “**la sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas**”, que se refiere a todo tipo de descripciones basadas en conocimientos enciclopédicos o culturales, y también figuras retóricas.

Hasta aquí ya tenemos conocidos los cuatro tipos subclasificados de la anáfora léxica. Pero antes de acabar la presentación de esta forma anafórica, hay que destacar una diferencia importante entre las tres lenguas en el uso de ella: Prestando atención a la estructura de los ejemplos, se puede observar que en español y en inglés la unidad anafórica léxica siempre contiene un determinante, el artículo definido en la mayoría de los casos, para modificar el nombre. Sin embargo, a diferencia del español y del inglés, en chino no existe la clase de palabras de artículo, y la misma función anafórica del artículo definido se construye con forma cero o con un demostrativo (Cao, 2012, p.180), como se muestra en los ejemplos (31), (34), (37) y (40): en el ejemplo (31), la parte anafórica léxica se forma con un nombre escueto “**猎人**” sin ningún determinante modificador,

mientras que en los ejemplos (34), (37) y (40) las unidades anafóricas léxicas se estructuran con un demostrativo más un nombre: “那 (esa/aquella)” + “老女人 (vieja)” en el (34); “这 (esta)” + “小女孩 (niña)” en el (37); “那 (esa/aquella)” + “继母 (madrastra)” en el (40). De hecho, según la costumbre de uso del chino, entre demostrativo y nombre se suele poner un clasificador numeral, pero se lo puede omitir cuando precede a un nombre singular, como el caso de los ejemplos (34), (37) y (40).

En fin, ésta es una diferencia relevante en el uso de la anáfora léxica entre el chino y las otras dos lenguas. En el capítulo IV, al realizar la comparación entre las tres lenguas en este aspecto, retomaremos el tema con datos concretos.

La anáfora gramatical consiste en el uso de una palabra gramatical para retomar una porción del texto. Se puede dividir en varios tipos: con pronombres personales de tercera persona, con demostrativos, con posesivos de tercera persona, con cuantificadores y con relativos. A continuación, conocemos cada uno de los cinco tipos con ejemplos del cuento de *La Cenicienta*.

(43) 有位富人的妻子 (esposa) 生了重病。当她 (ella) 感觉自己已经油尽灯枯时，便把独生女儿唤到病榻前…… (La esposa de un hombre muy rico se enfermó. Cuando ella presintió que su fin estaba próximo, llamó a su única hija…)

(44) Cenicienta obedeció, aunque llorando, pues también **ella** hubiera querido ir al baile…

(45) One day it happened that the father wanted to go to the fair, so **he** asked his two daughters what he should bring them.

Se ve que en estos ejemplos las unidades anafóricas toman la forma de pronombres

personales. En el ejemplo (43) el pronombre **她 (ella)**” hace referencia al antecedente **妻子 (esposa)**”. En el ejemplo (44) el pronombre **-ella**” tiene como antecedente a **-Cenicienta**”. En el ejemplo (45) para referir al antecedente **-the father**”, se aplica el pronombre anafórico **-he**”.

Los ejemplos nos permiten ver que sólo los pronombres de tercera persona tienen la función anafórica, puesto que los pronombres personales de primera y segunda persona se usan siempre con función exofórica, haciendo referencia a las personas que intervienen en la comunicación, y hemos explicado en la parte 2.1.1 que la relación exofórica no se incluye en nuestro objeto de estudio. Y lo mismo pasa con los posesivos. Por lo tanto, solo los posesivos de tercera persona tienen función anafórica. Veamos unos ejemplos:

(46) 一曲舞毕，除了灰姑娘 (Cenicienta)，王子再不愿跟其他任何人跳舞了。他一直牵着**她的 (su)**手，一下都不肯松开。(El príncipe bailó con Cenicienta y no quiso bailar con ninguna otra, ni la soltó de la mano.)

(47) Entonces pensó el viejo: “¿Será la Cenicienta?”; y, pidiendo que le trajesen un hacha y un pico, se puso a derribar el palomar. Pero en **su** interior no había nadie.

(48) Then an unfortunate era began in the poor step-child's life... They took off **her** fine clothes, and put upon her an old grey cloak, and gave her wooden shoes for her feet.

En los tres ejemplos, los tres posesivos de tercera persona marcados en negrita manifiestan función anafórica. En el ejemplo chino, el posesivo **她的 (su)**” es el elemento anafórico del antecedente **灰姑娘 (Cenicienta)**”. En el ejemplo español el sintagma **-el palomar**” es el antecedente del posesivo anafórico **-su**”. Y en el ejemplo

inglés el posesivo **-her**” remite al elemento precedente “the poor step-child”.

(49) 继母的两个女儿，还有继母本人，完全没能认出她来，只觉得眼前这位美人 (esta bella)，肯定是来自哪个邻国的公主……她们完全没想到，**这 (ésta)** 竟然会是灰姑娘。(Ni la madrastra ni las dos hermanastras la reconocieron. Tomaron a esta bella tan ricamente ataviada por una princesa extranjera... Ni por un momento se les ocurrió la idea de que ésta era Cenicienta.)

(50) Le miró el príncipe el pie y vio que de él fluía sangre. Hizo dar media vuelta al caballo y devolvió la muchacha a su madre, diciendo que la otra hermana tenía que probarse el zapato. Subió **ésta** a su habitación...

(51) Then the Bird threw down a dress of gold and silver, and silken slippers ornamented with silver. **These** Cinderella put on in great haste, and then she went to the ball.

En estos ejemplos los procedimientos anafóricos están en forma de demostrativo. En el (49) el demostrativo chino **-这**”, que significa **-ésta**” en español, se emplea para sustituir el elemento “这位美人”, que significa “esta bella”. En el (50) el sintagma “la otra hermana” se remenciona por el demostrativo **-ésta**”. En el (51) la parte subrayada es el antecedente y es representada posteriormente por el demostrativo **-these**” en la oración siguiente.

(52) 在王子和他的新娘一同步入教堂时，这两个女儿，大姐站在右边，二姐站在左边，打算和他们一起进去。正当此时，一直停在灰姑娘双肩上的鸽子 (las palomas) 突然飞起，一边一只，**各自 (cada una)** 啄掉了两个坏女孩的一只眼睛。(Al encaminarse el cortejo a la iglesia, yendo la mayor hermana a la derecha de la novia y la menor a su izquierda, querían entrar junto con ellos. En ese momento, las palomas, que

estaban posadas sobre los hombros de Cenicienta, se echaron a volar y de sendos picotazos, le sacaron un ojo a cada una.)

(53) Las dos hermanastras se alegraron, pues **ambas** tenían los pies muy lindos.

(54) Then they began pick, pick, pick, and gathered all the good seeds into the tubs; and scarcely had half an hour passed before **all** was picked up, and off they flew again.

En estos tres ejemplos los recursos anafóricos están formados por cuantificadores. En el (52), la expresión cuantificadora anafórica “各自 (cada una)” se refiere a cada una de las dos palomas “鸽子”. En el (53) el cuantificador “**ambas**” es la unidad anafórica del antecedente “las dos hermanastras”. Y en el (54) el cuantificador “**all**” hace referencia a “the good seeds”.

A través de leer los ejemplos no es difícil concebir el concepto “cuantificar”: “expresar la medida de algo, sea numéricamente (como en *tres flores, dos propuestas*) o con otra forma de estimación (*mucho trabajo, bastante ventajas, dormir poco, más viejas que nunca*) (RAE, 2010, p.355). En fin, todos estos usos los incluimos en el grupo de cuantificadores.

En cuanto a la anáfora gramatical con relativos, sólo se encuentra en español y en inglés, ya que los relativos no están incluidos en la clase de palabras del chino.

(55) Ni por un momento se les ocurrió pensar en Cenicienta, a **quien** creían en su cocina...

(56) ...as he rode through a Green ticket, a hazel-bough touched his hat, **which** he broke off...

En el ejemplo (55), el pronombre relativo **–quien**” juega la función anafórica para hacer referencia a su antecedente **–Cenicienta**”. En el ejemplo (56), el relativo **–which**” sustituye y representa su antecedente **–a hazel-bough**”.

Ya hemos conocido dos de los tres tipos de anáfora directa. El tercer tipo, —la anáfora cero—, a diferencia de la anáfora léxica y la gramatical, consiste en la elipsis de la forma material de la unidad anafórica. No obstante, no todas las elisiones constituyen este mecanismo cohesivo y para configurarlo, podemos referirnos a Chen (1989, p.183):

*—如果从意思上讲句子中有一个与上文中出现的某个事物指称相同的所指对象，但从语法格局上看该所指对象没有实在的词语表现形式，我们便认定此处用了零形指代。”*

*(–Si semánticamente en la oración existe un elemento que hace referencia a un referente ya mencionado en el contexto, pero gramaticalmente no tiene una forma léxica, configuramos que aquí es una anáfora cero.”)*

Veamos los ejemplos siguientes:

(57) 灰姑娘 (Cenicienta) 每天来这棵树下三次， $\Phi$  流泪 (lloraba)， $\Phi$  祷告 (rezaba)。 (Cenicienta iba allí tres veces al día, rezaba y lloraba.)

(58) La muchachita iba todos los días a la tumba de su madre a llorar, y  $\Phi$  siguió siendo buena y piadosa.

(59) The maiden left the room, and  $\Phi$  went out at the backdoor into the garden...

El texto del ejemplo chino significa que **–Cenicienta iba allí tres veces al día, rezaba y lloraba**”. Semánticamente, sabemos que es Cenicienta quien rezaba y lloraba, pero



delante de los verbos “流泪 (lloraba)” y “祷告 (rezaba)”, no hay ninguna forma léxica. En este caso podemos confirmar que entre los signos “ $\Phi$ ” y el antecedente “灰姑娘 (Cenicienta)” hay una relación de anáfora cero. En el ejemplo español, “la muchachita” es el antecedente y el sujeto del verbo “siguió” es de forma cero. Pero semánticamente, sabemos que es “la muchachita” quien “siguió siendo buena y piadosa”. Así que aquí también es una relación de anáfora cero. Igualmente, en el ejemplo inglés la relación entre el antecedente “the maiden” y la forma “ $\Phi$ ” es una anáfora cero, ya que el agente de la acción “went out” es la misma “maiden”.

Ya hemos conocido los tres tipos de la anáfora directa, la correferencial. A continuación, presentamos la anáfora asociativa.

#### Anáfora asociativa.

Hemos explicado en la parte anterior que se trata de una relación de sentido entre elementos que no indican el mismo referente. Aunque no identifican el mismo referente, en los últimos años llama cada vez más atención a los estudiosos, ya que constituye también procedimiento importante de la cohesión textual. Y dado que existen abundantes relaciones asociativas en formas muy variadas, nos limitamos en esta investigación a abordar la anáfora asociativa cuyos elementos concernientes son ambos nominales. Así que podemos entender la “anáfora asociativa” investigada en este trabajo con las palabras de Leonetti (1999, p.797):

*“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.”*

En Xu (2010, p.348) también se presentan estas dos mismas características al

explicar el concepto de la anáfora asociativa:

a. *—在联想回指中，某个作为定指形式名词引进篇章时，没有先行词，或者说没有类似同指回指中的先行词。 ”*

*(—En la anáfora asociativa, al introducir un nombre definido, no cuenta con un antecedente o algún elemento parecido al antecedente de la anáfora correferencial.”)*

b. *—对联想回指词的理解靠的是„前面话语中出现过的、起到先行词作用的“某个词。”*

*(—Para la interpretación del elemento anafórico asociativo, se recurre a cierta unidad lingüística previamente aparecida y que funciona como el antecedente.”)*

De acuerdo con las dos opiniones, entre los elementos de la anáfora asociativa no se establece una relación igual que la de entre antecedente y unidad anafórica de la anafórica directa, de modo que a la expresión nominal aparecida previamente y que funciona como el antecedente, en vez de *—antecedente”*, le llamamos *—ancla”*. Veamos un ejemplo:

(60) En el buzón había una carta perfumada. **El remite** se leía con claridad:  
Florence Clement. Pauline rasgó **el sobre** y leyó **las líneas** que llenaban **la tarjeta**.  
(RAE, 2010, p.269)

Las expresiones nominales en negrita *—el remite”*, *—el sobre”*, *—las líneas”* y *—la tarjeta”* pueden construirse como estructuras definidas porque sus contenidos, aunque no totalmente coincidentes, están relacionados con el referente designado por la expresión subrayada *—una carta perfumada”*, introducida con anterioridad. El tipo de vínculo que se crea entre estos elementos es la anáfora asociativa y el sintagma nominal *—una carta perfumada”*, no correferencial con los grupos nominales definidos, es el *—ancla”*.

En fin, ya conocemos que entre el elemento anafórico y el ancla de la anáfora asociativa se establece una relación semántica. Pero ¿qué tipos de relación semántica se suelen establecer entre las unidades?

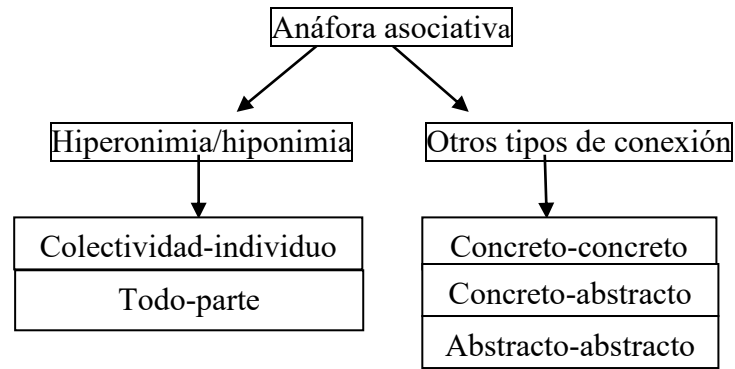
En Halliday y Hasan (1976, p.285) se mencionan relaciones como *part to whole*”, por ejemplo, *ear... brake; part to part*”, por ejemplo, *mouth... chin*”; *hyponyms of the same superordinate term*”, por ejemplo, *hair... table (both hyponyms of furniture)*”, etc.

En Hu (1994, p.122) se distinguen cuatro relaciones diferentes: hiponimia, parte-todo, colectividad y conformidad. Por ejemplo, *máquinas—respirador, catéter*” constituyen una relación de hiponimia: los aparatos *respirador*” y *catéter*” son hipónimos de la palabra *máquinas*”; *mano—índice, medio*” forman una relación de parte-todo: los dedos de *índice*” y *medio*” son partes constitutivas de la *mano*”; *ejército—soldado*” tratan de una relación de colectividad: el *ejército*” es una colectividad formada por los individuos de *soldado*”; *ventana—cristal*” representan una relación de conformidad: el objeto *ventana*” tiene cierta conformidad con el material *cristal*”.

En Xu (2010, p.349-354), haciendo referencia al análisis de otros estudiosos y basándose en su propia investigación, se ofrece una clasificación de relaciones semánticas más completa.

**Figura 4.**

*Clasificación de la anáfora asociativa según la relación semántica (Xu 2010)*



En la figura se conoce que Xu (2010) divide la anáfora asociativa básicamente en dos grupos: de relación hiperonimia/hiponimia y de otros tipos de conexión. Y a fin de concretar la Figura, elabora otras dos tablas con ilustración de ejemplos:

**Tabla 2.**

*Anáfora asociativa de la relación de “hiperonimia/hiponimia” (Xu 2010)*

<b>Hiperonimia/hiponimia</b>		
Tipo de relación	Colectividad-individuo	Todo-parte
Ejemplo	Bosque-pino	Casa-puerta

**Tabla 3.**

*Anáfora asociativa de la relación de “otros tipos de conexión” (Xu 2010)*

Otros tipos de conexión						
	Concreto-concreto		Concreto-abstracto			Abstracto-abstracto
Tipo de relación	De parentesco	De dependencia	Objeto-material	Persona-estado de ánimo	Objeto-característica	Origen-avance
Ejemplo	Padre-hijo	Coche-conductor	Lata-material	Señor Li-energía	Li-belleza	Teorema-descubrimiento

En la Tabla 2 podemos conocer los dos tipos de la relación de hiperonimia/hiponimia con ejemplos concretos: “bosque-pino” representa una relación de “colectividad-individuo”, pues en la colectividad de un bosque, cada pino constituye un individuo que forma el conjunto; “casa-puerta” significa una relación de “todo-parte”, puesto que una casa contiene muchas cosas y la puerta forma una parte de los componentes de ella.

En la Tabla 3 se citan seis conexiones concretas bajo la clasificación de “concreto-concreto”, “concreto-abstracto” y “abstracto-abstracto”: conexión de parentesco, de dependencia, de objeto-material, de persona-estado de ánimo, de objeto-característica y de origen-avance. Con los ejemplos no resulta difícil entenderlas: entre “padre” e “hijo” se trata de una relación de parentesco; la necesidad de un “conductor” depende del hecho de que haya un coche, por ello entre “coche” y “conductor” es una conexión semántica de dependencia; si en el texto se introduce la palabra “lata”, posteriormente, al mencionar “el material”, naturalmente se establece la asociación de “el material con que se produce la

lata”; igualmente si en el texto se menciona una persona y luego se habla de “la energía es abundante” o “la belleza es incomparable”, se relaciona enseguida “la energía” y “la belleza” con esa persona introducida, sin duda alguna. “La energía” se refiere al estado de ánimo de esa persona y “la belleza”, a su característica; en cuanto a la conexión entre las palabras “teorema” y “descubrimiento”, el “teorema” es el origen y la posibilidad del “descubrimiento” mientras que el “descubrimiento” es el resultado y el avance de la aplicación del “teorema”. Todas estas asociaciones cognitivas se realizan rápido e inconscientemente en la mente. No obstante, Xu (2010, p.352) indica que las conexiones se establecen en base del sentido común cognitivo de la gente corriente. No se descarta la posibilidad de que la construcción de alguna conexión, para unos resulta lógica, pero para otros no. Por otra parte, Xu (2010) sostiene que la clasificación mencionada consiste en una división general, no es de carácter exhaustivo. De todos modos nos sirve de referencia importante en el análisis de la anáfora asociativa.

Ya conocemos los tipos de conexión semántica que se suelen establecer en la anáfora asociativa, pero de forma más bien teórica. A continuación, vemos ejemplos extraídos del cuento *Los tres pelos de oro del diablo* de los hermanos Grimm para ver qué tipos de conexión podemos identificar.

(61) There was once upon a time a poor woman whose son was born with a caul, and so it was foretold of him that in his fourteenth year he should marry the King’s daughter. The King had a wicked heart, and was disturbed concerning this prophecy, so he went to **the parents**...

(62) Lo condujo su camino a una gran ciudad; **el centinela de la puerta** le preguntó cuál era su oficio y qué cosas sabía.

(63) 木匣子顺着溪水漂呀，漂呀，一直漂到离首都只有两英里的地方。这里碰巧建有一座水磨坊 (un molino hidráulico)，匣子被卡在了水车 (**la rueda de agua**) 的叶片上。很幸运，磨坊主 (**el molinero**) 的学徒 (**el aprendiz**) 正好站在那儿，看到了这个卡住的匣子…… (La caja se puso a flotar, corriente abajo, hasta cosa de dos millas de la capital del reino donde había un molino hidráulico, y quedó detenida en la rueda de agua. El aprendiz del molinero, que por fortuna se encontraba presente y la vio…)

En el ejemplo (61), el hijo de la mujer, el son” es el ancla y la expresión de **the parents**” es la unidad anafórica. Entre los dos, está claro que se establece una conexión semántica de parentesco.

En el ejemplo (62), una gran ciudad” es el ancla y los dos sintagmas **el centinela**” y **la puerta**” son sus elementos anafóricos asociativos, formando relaciones semánticas diferentes: con **la puerta**” es una relación de hiperonimia/hiponimia y concretamente, la de todo-parte”, pues es de fácil comprender que una ciudad” constituye un conjunto que abarca todo lo que hay dentro, mientras que **la puerta**” es una pieza de construcción de ella; con **el centinela**”, se forma una semántica asociativa de dependencia, pues la existencia de una ciudad es la condición previa de asignar el oficio de centinela.

Al final, en el ejemplo (63), 一座水磨坊 (un molino hidráulico)” consiste en el ancla e igual que el ejemplo español, establece relaciones diferentes con los tres elementos anafóricos asociativos: con **水车 (la rueda de agua)**” constituye una relación de hiperonimia/hiponimia, y concretamente es la de todo-parte”, ya que el molino es un todo y la rueda de agua es parte constitutiva de él; con **磨坊主 (el molinero)**” y **学徒 (el aprendiz)**” se forma la relación semántica asociativa de dependencia, pues la existencia del molinero y del aprendiz depende de la existencia de un molino.

Antes de acabar la presentación de la anáfora asociativa, cabe destacar que, parecida a la situación de la anáfora léxica, en español y en inglés la unidad anafórica asociativa siempre contiene un artículo definido en la estructura como se ve en los ejemplos (61) y (62): *the parents*”, *el centinela*” y *la puerta*”, todos son de la estructura de artículo definido más nombre; mientras que en chino el sintagma anafórico está constituido por nombre escueto, es decir, nombre sin modificador determinante, como se muestra en el ejemplo (63): *水车*”, *磨坊主*” y *学徒*”, todos son nombres escuetos y ninguno lleva artículo definido para modificarlo, ya que en chino no existe la clase de palabras del artículo. Pero a diferencia de la anáfora léxica, los demostrativos son marginalmente aceptables en la anáfora asociativa en las tres lenguas.

### **2.1.3. Contribuciones de la anáfora**

En la sección anterior, hemos descrito todos los tipos de la anáfora textual que se estudian en esta investigación. A continuación, vamos a tratar las contribuciones que aportan estos usos anafóricos a la organización del texto.

En primer lugar, los usos anafóricos ayudan a la coherencia textual.

En cualquier texto, entre las oraciones que lo forman como tal tiene que existir la necesaria coherencia, que se refiere a la claridad de la expresión para transmitir un mensaje completo, algo que se logra con oraciones relacionadas y bien organizadas. La anáfora textual constituye uno de los procedimientos fundamentales para retomar lo expresado anteriormente en el texto siguiente, realizando esta función por medio del establecimiento de una relación semántica entre la unidad anafórica y su antecedente, que se distribuyen en diferentes oraciones. De esta manera se consigue entrelazar las oraciones de un texto en un conjunto y evitar la situación de que las oraciones se reúnen



como unidades separadas. Para entenderlo mejor, damos unos ejemplos:

(64) Una de las mejores novelas cortas de la literatura americana actual es *El viejo y el mar*, de Hemingway. En **ella** se narra la lucha de un viejo pescador en medio del mar para capturar un pez de enormes dimensiones. **El pescador** consigue atrapar **el pez** y, como **Φ** no pudo izarlo a **la barca**, **Φ** decide arrastrarlo a remolque hasta la playa... (Vivaldi, 2000, p.172)

Ahora al hacer modificaciones a las partes en negrita, conseguimos el texto siguiente:

(65) Una de las mejores novelas cortas de la literatura americana actual es *El viejo y el mar*, de Hemingway. En *El viejo y el mar*, se narra la lucha de un viejo pescador en medio del mar para capturar un pez de enormes dimensiones. **Un viejo pescador** consigue atrapar **un pez de enormes dimensiones** y, como **un viejo pescador** no pudo izar **un pez de enormes dimensiones** a **una barca**, **un viejo pescador** decide arrastrar **un pez de enormes dimensiones** a remolque hasta la playa...

En el ejemplo (64), las partes en negrita consisten en diferentes procedimientos anafóricos. El pronombre **-ella** es elemento anafórico gramatical de la novela *El viejo y el mar*. **-El pescador** y **-el pez** son elementos anafóricos léxicos de los sintagmas nominales anteriormente introducidos, **-un viejo pescador** y **-un pez de enormes dimensiones**. Los dos signos **-Φ** marcan que hay dos usos anafóricos cero, cuyos antecedentes son en ambos casos **-el pescador** y los dos pronombres **-lo** son elementos anafóricos del pez mencionado. En cuanto a **-la barca**, establece una relación de anáfora asociativa con su ancla **-el pescador**. Gracias a este recurso lingüístico, las oraciones, que se entrelazan semánticamente entre sí, constituyen un conjunto que da a conocer una

idea determinada.

Ahora vemos el ejemplo (65). Después de las modificaciones, es decir, después de eliminar los procedimientos anafóricos, las oraciones se convierten en partes independientes y cada una transmite su propio mensaje. El párrafo ya no consiste en un texto con significado coherente, sino oraciones acumuladas sin entrelazamiento semántico. Y de ahí se ve claro la contribución de los usos anafóricos para la coherencia textual.

En segundo lugar, el uso de la anáfora textual trata de atenerse al principio de la economía lingüística.

Para algunos lingüistas, este principio es fundamental en la lengua. Según Martinet, quien formuló el principio de la economía lingüística, la evolución de la lengua está regida por la antinomia permanente entre las necesidades de comunicación del hombre y su tendencia a reducir al mínimo su actividad mental y física, o sea, los esfuerzos (Calonge Ruiz, 1991, p.219). Por lo tanto en Alcaraz Varó (1997, p.460) se define este principio de tal manera: *–Se emplea este término para aludir al principio del mínimo gasto de energía dirigido a obtener, con el mínimo esfuerzo lingüístico, el mayor efecto comunicativo”*.

Para la explicación de muchos hechos lingüísticos, se puede recurrir a este principio. En el tema de la anáfora, hay procedimientos anafóricos que repiten parcialmente la forma de su antecedente, y otros que adoptan las formas gramaticales, que son generalmente palabras con menos sílabas, e incluso se aplica la forma cero, que no lleva forma material. Todo ello muestra el respeto al principio de la economía lingüística.

En tercer lugar, el uso de la anáfora textual sirve para variar expresiones por una parte y por otra, con estas expresiones diversificadas se consigue transmitir información

connotativa.

En español, cuando se repite mucho una palabra o una idea, se da la impresión de pobreza de vocabulario, de inexperiencia (Vivaldi, 2000, p.183). Esto no quiere decir que hay que evitar la repetición a todo trance. En chino, aunque no parece un problema el uso de la repetición, también es recomendable variar las expresiones para evitar la monotonía del texto.

Los diversos procedimientos anafóricos, especialmente los de la anáfora léxica como los usos sinonímicos, los hiperonímicos e hiponímicos y las explicaciones retóricas o enciclopédicas, contribuyen a que se diversifiquen las expresiones en el texto ofreciendo una mejor y más placentera lectura y al mismo tiempo pueden dar información connotativa revelando el mundo interior de los personajes. Leamos dos ejemplos extraídos respectivamente del relato *La lengua de las mariposas* de Manuel Rivas y del cuento *Un señor muy viejo con unas alas enormes* de Gabriel García Márquez.

(66) Y en esta ocasión, con corazón sereno, pude fijarme por vez primera en el maestro. Tenía la cara de un sapo. **El sapo** sonreía. Me pellizcó la mejilla con cariño.

(67) Tuvo que acercarse mucho para descubrir que era un hombre viejo... Pelayo corrió en busca de Elisenda, su mujer... Ambos observaron **el cuerpo caído** con un callado estupor... Se sintieron magnánimos y decidieron poner **al ángel** en una balsa con agua dulce... El padre Gonzaga pidió que le abrieran la puerta para examinar de cerca a **aquel varón de lástima**... El padre Gonzaga se enfrentó a la frivolidad de la muchedumbre mientras le llegaba el juicio terminante de la naturaleza **del cautivo**...

En el ejemplo (66), para retomar el antecedente *–el maestro*”, se usa un recurso retórico—la metáfora, llamándole *–el sapo*”. Con esta expresión de dos palabras, Manuel Rivas consigue *–pintar*” al lector la imagen física del maestro y al mismo tiempo da a conocer el mundo interior vivaz de un niño ingenuo: una muestra excelente de la contribución del sintagma anafórico en el sentido de variar expresiones y transmitir información connotativa.

En el ejemplo (67), una vez introducido el antecedente *–un hombre viejo*”, Gabriel García Márquez usa diferentes formas léxicas para mencionarlo de nuevo. Estas formas léxicas las elige ingeniosamente, cifrando en ellas los cambiantes estados en que vive el personaje y las diversas actitudes que adoptan los otros hacia él: El hombre viejo llegó al patio de Pelayo y Elisenda volando desde el cielo, y aquí se usa la expresión anafórica *–el cuerpo caído*” para referirlo de nuevo. Se trata de un tono neutro y se muestra que la pareja al verlo por primera vez, aún no sabía qué actitud tomar hacia él. Cuando su niño enfermo se curó de la enfermedad, la pareja creía que eso se debía a la llegada del hombre viejo, y aquí se utiliza la unidad anafórica *–el ángel*”, palabra de sentido positivo, para hacer referencia a él. Se capta que la actitud de la pareja había cambiado, pues en su mundo interior se había producido agradecimiento y respeto hacia el hombre viejo. Al día siguiente, vino el padre Gonzaga para averiguar lo que estaba pasando, y aquí se vuelve a mencionar al hombre viejo con el sintagma anafórico *–aquel varón de lástima*”. Con el sintagma se muestra el estado del hombre, sucio y herido físicamente, asustado y mortificado por dentro. Con esta expresión también podemos conocer que en el interior del padre Gonzaga, sentía compasión por él. El padre Gonzaga escribió una carta para pedir un juicio terminante del hombre viejo, pero la espera de la respuesta era larga, y durante todo ese tiempo, el hombre fue encerrado en el gallinero y lastimado de una y otra

forma por la gente. Aquí se usa el elemento anafórico **–el cautivo**” para referirle. Se indica la triste situación en que se encontraba y la frívola actitud que tomaba la gente hacia él. Nadie puede negar que un texto así elaborado es mucho más interesante y transmite mucha más información que un texto en que se repite una y otra vez **–el hombre viejo**” o **–el hombre**”.

Con el análisis, se ve claro que los usos anafóricos léxicos ayudan a los autores a narrar historias de manera más concisa y más vívida, mientras tanto, los lectores podemos disfrutar de la lectura de manera más inmersa y a mayor gusto.

Hasta aquí hemos presentado detalladamente la noción de la anáfora, los tipos subclasificados de ella y las contribuciones que aporta para la construcción del texto. A continuación, conocemos las investigaciones que ya se han realizado sobre este tema en las tres lenguas, español, chino e inglés.

#### **2.1.4. Investigaciones en torno a la anáfora**

Puede afirmarse que, inicialmente, la anáfora fue objeto de estudio de los filósofos y lógicos de Occidente. Más tarde, los lingüistas heredaron de ellos las teorías y sus pensamientos para incorporarla a la investigación lingüística. Desde los años 70 del siglo pasado, el fenómeno anafórico se ha convertido en un tema central del estudio teórico de la lingüística moderna. Y hasta hoy en día, los lingüistas han investigado el uso anafórico en más de 500 lenguas naturales, logrando notables progresos tanto en el alcance como en la profundidad del análisis y explicación de este tema. Sobre estudios de este tema, nuestras referencias principales son: Casado Valarde (1997), Cuenca (2010), Liao (1992), Xu (2003), Halliday y Hasan (1976) y Matsui (2000).

Casado Valarde (1997) y Cuenca (2010) consisten en nuestra referencia principal

sobre el uso de la anáfora en español. Son dos libros que no por breves son menos ricos. En estos trabajos se ofrece una visión panorámica, de carácter introductorio, de la gramática del texto en español, que abarca conceptos fundamentales de la gramática del texto y presenta procedimientos de la cohesión textual. En el capítulo 4 de Casado Valarde (1997) se introducen los usos anafóricos repartiéndolos en las partes de “la recurrencia”, “la sustitución” y “la elipsis”, haciendo mención tanto a la anáfora correferencial como a la asociativa. Cuenca (2010) explica detalladamente el término  *deixis*  en el capítulo 2 y presenta los mecanismos anafóricos españoles en el capítulo 3, clasificándolos en “anáfora gramatical”, “elipsis” y “cohesión léxica”. Esta clasificación nos ha inspirado en la división de los tipos anafóricos en esta investigación.

En cuanto a los usos anafóricos en la lengua china, este trabajo se apoya principalmente en Liao (1992) y Xu (2003). Liao (1992) es una recopilación de artículos de este autor. Entre ellos hay dos trabajos que tratan la anáfora correferencial y la asociativa respectivamente. En el artículo de la anáfora asociativa, el autor enfoca en la explicación de las relaciones semánticas que se establecen entre los elementos pertinentes. En el trabajo sobre la anáfora correferencial presenta las diversas formas anafóricas que se adoptan en la lengua china y además, no se interesa menos en explicar los requisitos en la selección de un determinado tipo anafórico. En Xu (2003), el autor aplica el método del análisis de texto y consigue realizar un estudio sistemático sobre la anáfora textual en chino. Clasifica los usos anafóricos chinos en tres tipos, la anáfora cero, la anáfora pronominal y la anáfora nominal, y explica las características del uso de cada tipo desde aspectos muy concretos, por ejemplo, estudia el uso de la anáfora cero en oraciones que contienen múltiples verbos; estudia estructuras de las oraciones en que se encuentra el uso de la anáfora pronominal y los factores que restringen su distribución; estudia la sub-

clasificación de la anáfora nominal, su distancia del antecedente, su posición sintáctica, etc. Más tarde, en su libro Xu (2010), el investigador dedica el séptimo capítulo al mismo tema, pero añade el contenido sobre las condiciones de uso de la anáfora y la presentación del mecanismo de la anáfora asociativa.

Con respecto a la anáfora inglesa, las referencias fundamentales son Halliday y Hasan (1976) y Matsui (2000). Halliday y Hasan (1976) consiste en una contribución importante al estudio de la cohesión textual. Desde la perspectiva sistemática-funcional, la obra analiza los diversos procedimientos cohesivos del inglés, clasificándolos en dos tipos: los gramaticales y los léxicos. En los primeros se incluyen la referencia, la elipsis, la sustitución y la conjunción, y en los segundos se distinguen la reiteración, la sinonimia, la hiponimia y la colocación. El análisis se realiza de forma detallada y acompañado de ejemplos prácticos. Matsui (2000) se dedica al estudio del mecanismo de la anáfora asociativa. En el trabajo se analizan los factores principales que afectan la construcción de la anáfora asociativa y las explicaciones se basan en la Teoría de Relevancia de Sperber y Wilson (1986).

En la comparación de este fenómeno lingüístico entre chino, español e inglés, hacemos referencia a Hu (1994) y Cao (2012). Hu (1994) se basa en los puntos de vista de Halliday y Hasan (1976), pero explora los procedimientos de la cohesión en un alcance más amplio abarcando unas explicaciones sistemático-funcionales que no se aborda en la obra inglesa, como de la accesibilidad, del tema y rema, de la información, del contexto y de la pragmática. En el trabajo, usando el método contrastivo e ilustrando ejemplos tanto en chino como en inglés, presenta las similitudes y diferencias entre las dos lenguas en el uso de los procedimientos cohesivos. En el trabajo de tesis doctoral de Cao (2012), la autora consigue establecer el mecanismo en chino que lleva a cabo la misma función

anafórica que desempeña el artículo definido en español. Y desde la perspectiva contrastiva, realiza un análisis contrastivo entre español y chino en el uso de la anáfora nominal y al final ofrece sus reflexiones sobre la enseñanza del artículo definido en español a alumnos chinos.

Estos estudios nos han proporcionado una gran cantidad de datos valiosos y asimismo, nos ha permitido conocer algunos terrenos que aún quedan por desarrollar.

Primero, la explicación de la anáfora en español se limita al nivel categorial e introductivo. La investigación de este fenómeno lingüístico requiere una visión más variada.

Segundo, se aprecia que abundan investigaciones que tienen como objeto de estudio el fenómeno de la anáfora, pero son muy pocos los estudios realizados desde una perspectiva contrastiva, y no se encuentra comparación entre español, chino e inglés sobre la anáfora. Dada la indispensabilidad de la visión comparativa para un profesor de la enseñanza de ELE y la situación concreta de los estudiantes sinohablantes en el aprendizaje, que explicaremos más adelante, nos resulta imprescindible la aplicación de la comparación entre las tres lenguas en la enseñanza del español a sinohablantes.

Tercero, aunque Cao (2012) también trata de la enseñanza de ELE a sinohablantes y plantea reflexiones y propuestas sobre estrategias didácticas, no pone en evaluación si tales estrategias tienen efectos prácticos.

Por ello, a modo de conclusión de esta sección, señalamos los campos que podemos explorar o conocer mejor en el marco de esta investigación: nos vamos a ocupar de a) realizar una descripción detallada del mecanismo anafórico, b) comparar el mecanismo anafórico entre español, chino e inglés y c) avanzar en el diseño de actividades orientadas



a la comprensión y uso de la anáfora en español por sinohablantes.

A continuación, vamos a presentar el marco teórico bajo el cual interpretamos los mecanismos que intervienen en el uso de la anáfora y que se fundamentan en dos teorías sobre la accesibilidad y sobre la relevancia.

## **2.2. La Teoría de la Accesibilidad y la Teoría de la Relevancia**

En este nuevo apartado daremos a conocer las teorías en que se encuadra nuestro estudio para la explicación de los usos de la anáfora: la Teoría de la Accesibilidad (TA) presentada en Ariel (1990) y la Teoría de Relevancia (TR), elaborada originalmente en Sperber y Wilson (1986).

### **2.2.1. La Teoría de la Accesibilidad**

La Teoría de la Accesibilidad (TA) elaborada por Ariel (1990) plantea una semántica cognoscitiva de las expresiones referenciales que permite predecir el uso e interpretación de este tipo de expresiones en el discurso. De carácter cognitivo y derivada del análisis sobre el mecanismo de la comunicación y la memoria del ser humano, la TA se ha formulado atendiendo a datos procedentes principalmente del inglés y del hebreo, así que también consultamos el trabajo Figueras (2002) en que se propone una adaptación al español de la jerarquía de accesibilidad de las expresiones referenciales formulada por Ariel (1990).

El punto de partida de la TA es la hipótesis de que todas las lenguas naturales disponen de mecanismos lingüísticos para que el hablante pueda marcar como más o menos accesibles las entidades mentales que deberían estar cognitivamente activadas en el proceso de la comprensión. Por lo tanto, para facilitarle al receptor la interpretación del

significado, el emisor tiene que marcar el enunciado de manera adecuada de acuerdo con el grado de accesibilidad. Ariel (1990, p.28) indica cuatro factores relevantes que determina el grado de accesibilidad:

a. Distancia: la distancia entre el antecedente y la expresión anafórica, es decir, el número de oraciones entre ellos.

b. Competencia: referentes competitivos insertados entre el antecedente y la expresión anafórica.

c. Relevancia: si el antecedente es una entidad sobresaliente o no. Normalmente se mide por que si es un tema o no.

d. Unidad: el antecedente tiene la misma estructura/campo/punto de vista/segmento o párrafo que la anáfora o no. (También se refiere a la distancia entre el antecedente y el referente, pero es una distancia abstracta.)

Estos cuatro factores podríamos agruparlos en dos categorías que determinan el grado de accesibilidad de un antecedente con su expresión anafórica. El primero tiene que ver con la perspectiva del antecedente: algunos antecedentes son inherentemente más relevantes que otros, según los factores b y c, ya que es más probable que estén en un estado fácilmente activado en la memoria. El segundo nos hace ver que la relación entre el antecedente y su anáfora también es importante. Una corta distancia lineal entre los dos (factor a) o una conexión de unidad en algún aspecto entre ellos (factor d) ofrece mayor posibilidad de que en la memoria el elemento que corresponde al antecedente aún esté activado cuando se lo retome con una expresión anafórica.

En todo caso, los cuatro factores, combinándose unos con otros, contribuyen a

determinar la accesibilidad de elementos mentales que dicta la elección del tipo de anáfora.

En fin, el grado de accesibilidad dicta la selección de las expresiones referenciales que llevan a cabo los hablantes y también dirige los procesos interpretativos que realizan los oyentes. La TA distingue tres tipos básicos de marcadores de accesibilidad: los de accesibilidad baja, media y alta.

Los marcadores de accesibilidad baja son las frases nominales con artículo definido y los nombres propios, ya que en estos casos el destinatario necesita más información léxica para conseguir recuperar un referente almacenado en la memoria a largo plazo o memoria enciclopédica.

La TA incluye, entre los marcadores de accesibilidad media, los demostrativos y los pronombres personales. Éstos identifican de modo unívoco la entidad representada en la memoria a corto plazo a la que hace referencia el emisor en el contexto de uso.

En cuanto a los pronombres personales, la TA describe la escala de accesibilidad, de menor a mayor grado, de esta manera:

Stressed pronoun + gesture < stressed pronoun < unstressed pronoun

Sin embargo, hace falta aclarar que, en español, una lengua con un sistema flexivo bien desarrollado, se suele eludir el uso del pronombre en posición de sujeto cuando con la flexión verbal y con el contexto lingüístico, se recupera el referente del sujeto sin problema. De modo que en español el tipo no marcado es el pronombre tácito. Puesto que la forma tácita que el español utiliza en función de sujeto es equivalente, en el valor anafórico, al pronombre átono del inglés. A su vez, la forma pronominal explícita o tónica

es, en los mismos contextos, una forma enfática, coincidente con el pronombre acentuado del inglés (Luján, 1999, p.1282). Por lo tanto, el pronombre explícito de sujeto codifica en español un grado de accesibilidad más bajo que los pronombres tácitos.

Al final, la TA figura la forma cero como el marcador de accesibilidad más alta. En español el marcador es el pronombre tácito que acabamos de mencionar. Este marcador siempre apunta a la entidad más cognitivamente saliente o prominente del discurso y por ello, el antecedente suele corresponderse con el tópico oracional de la secuencia precedente.

Concluyendo el análisis, propone la TA una escala de marcadores de accesibilidad (Ariel, 1990, p.73):

Full name + modifier < Full name < Long definite description <  
 Short definite description < Last name < First name < Distal  
 demonstrative + modifier < Proximal demonstrative + modifier <  
 Distal demonstrative (+NP) < Proximal demonstrative (+NP) <  
 Stressed pronoun < gesture < Stressed pronoun < Unstressed  
 pronoun < Cliticized pronoun < Extremely High Accessibility  
 Markers (gaps, including pro, PRO and *wh* traces, reflexives, and  
 Agreement)

Hasta ahora ya hemos conocido los marcadores de los tres grados de accesibilidad de la TA y en general el orden por el que se sistematizan es universal. Pero puede ser modificado en caso concreto de cada lengua valiéndose de los tres criterios siguientes (Ariel, 1990, p.79-81):

Informatividad: cuanto menor es el grado de accesibilidad del marcador, más

informativa debe ser la expresión que se refiere a él.

Rigurosidad (no ambigüedad): cuanto más rígida es una expresión, menor grado de accesibilidad indica.

Acentuación: cuanto mayor es el grado de accesibilidad de un referente, más acentuada es la forma utilizada para referirse a él.

Acabada la presentación de la TA, a continuación, analizaremos la Teoría de Relevancia de Sperber y Wilson, que es compatible con la TA y que propone un potente criterio de aceptabilidad pragmática de la producción y comprensión de los enunciados dentro de una perspectiva cognitiva.

### **2.2.2. La Teoría de la Relevancia**

Según Leonetti (1996), la Teoría de la Relevancia (TR) elaborada en Sperber y Wilson (1986)<sup>2</sup> *—constituye quizá el instrumento más adecuado y mejor diseñado de los que hoy están a nuestra disposición para investigar los aspectos pragmáticos de la interpretación de los enunciados, dentro de una perspectiva cognitiva—*. En nuestro caso, la TR constituye un instrumento adecuado y útil para analizar los procesos inferenciales en la codificación de las expresiones anafóricas y en la asignación de referentes a las mismas.

Se trata de un modelo pragmático y se basa en dos ideas principales: una característica esencial de la mayor parte de la comunicación humana es la expresión y el reconocimiento de intenciones; las emisiones generan de manera automática una serie de expectativas que encaminan al oyente hacia el significado del hablante. Por lo dicho lo

---

<sup>2</sup> Presentación basada en Campillo García (2004).

que pretende ofrecer la TR es un mecanismo deductivo explícito sobre los procesos y estrategias que conducen a la interpretación pragmática.

La TR propone dos Principios de Relevancia:

**Tabla 4.**

*Principios de Relevancia de la TR*

<p>Principio Cognitivo de Relevancia →</p> <p>El conocimiento humano tiende a la maximización de la relevancia.</p>
<p>Principio Comunicativo de Relevancia →</p> <p>Todo estímulo ostensivo conlleva una presunción de su relevancia óptima propia.</p>

Como se aprecia en la Tabla 4, el primer principio sostiene que los seres humanos muestran una tendencia automática a maximizar la relevancia de los *inputs* para usar los dispositivos de procesamiento de los que disponemos del modo más eficaz posible. Esto se debe al modo en que ha evolucionado nuestro sistema cognitivo y no porque sea algo que podamos elegir.

En cuanto al término *relevancia*, puede ser concebido respecto a sus efectos cognitivos y a los esfuerzos de procesamiento: si no intervienen otros factores, cuantos mayores sean los efectos cognitivos positivos conseguidos, mayor será la relevancia del *input*; si no intervienen otros factores, cuanto mayor sea el esfuerzo de procesamiento realizado, menor será la relevancia del *input*.

En el segundo principio, la noción de *relevancia óptima* aspira a predecir lo que el receptor de un acto de comunicación ostensiva está legitimado a esperar en función de su esfuerzo y del efecto:

a. El estímulo ostensivo es tan relevante que merece el esfuerzo de procesamiento a cargo del receptor.

b. El estímulo ostensivo es el más relevante teniendo en cuenta las capacidades y preferencias del emisor.

De acuerdo con la cláusula a, el receptor está legitimado a esperar que el estímulo ostensivo sea lo suficientemente relevante como para que su esfuerzo de procesamiento sea lo menor posible, es decir, el estímulo ofrecido debe ser el más relevante que cualquier otro *input* alternativo en la misma oración.

De acuerdo con la cláusula b, el receptor de un estímulo ostensivo tiene todo el derecho a albergar expectativas aún más fuertes. Pues el emisor si quiere ser entendido, tiene que codificar un estímulo ostensivo, dentro de los límites de sus capacidades y preferencias, con mayores efectos positivos posibles.

Concretamente, la TR ofrece una hipótesis sobre cómo infiere el oyente el significado del hablante—procedimiento de comprensión:

a. Siga la ley del mínimo esfuerzo al calcular los posibles efectos cognitivos: compruebe las hipótesis interpretativas por orden de accesibilidad.

b. Deténgase cuando sus expectativas de relevancia queden satisfechas.

Teniendo en cuenta los dos principios de relevancia, resulta razonable que el oyente

siga la ley del mínimo esfuerzo, ya que se espera que el hablante realice, a su vez, su emisión de forma que sea la máxima en la relevancia. Es también razonable que el oyente se detenga en la primera interpretación que satisfaga sus expectativas, ya que sólo debería haber una. Una emisión en la que compitieran dos interpretaciones igualmente satisfactorias causará al oyente un esfuerzo extra innecesario al tener que escoger entre ambas y la interpretación resultante no satisfaría la relevancia óptima. Y durante todo el proceso de comprensión, para acceder a los supuestos contextuales, el receptor acude a tres maneras según Sperber y Wilson (1986): a partir de la interpretación de los enunciados previos, a partir de la memoria y, por último, a partir del entorno físico en que tengan lugar los enunciados.

Tomamos como punto de partida en el presente trabajo la consideración de que la TA y la TR actúan de modo coordinado en el acto de referencia. Pues la TA puede explicar cómo se restringe la elección de la forma de una expresión, mientras que la TR ofrece un mecanismo deductivo explícito sobre el proceso de la interpretación de ella.

Hasta ahora hemos abordado las teorías en que se basará nuestra interpretación sobre el mecanismo de los usos anafóricos. Pero antes de realizar el estudio del sistema anafórico de las tres lenguas, es conveniente conocer la situación actual de la enseñanza de esta gramática en el ELE a sinohablantes, para detectar los problemas que existen, lo cual servirá de base sólida de la necesidad de la realización de los estudios en los capítulos próximos.

### **2.3. Enseñanza de la anáfora en español a sinohablantes**

Este apartado lo dedicamos al análisis de la enseñanza de los usos anafóricos en el ELE a sinohablantes. Primero, haremos una breve introducción del desarrollo de la



enseñanza de ELE en la educación superior de China. Después, observaremos el plan curricular y el manual de uso para la enseñanza de ELE en la educación superior china, con el fin de conocer qué requisitos relacionados con la anáfora se establecen alcanzar y cómo se enseña este tema a alumnos chinos.

### **2.3.1. Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en la educación superior de China**

En los lejanos principios del siglo XVII, ya se planteó la imaginaria posibilidad de fundar en la China antigua un colegio donde se aprendiera a leer en la lengua castellana, incluso antes del asentamiento de la Monarquía Hispánica en el norte de Formosa-Taiwan- de 1616 a 1642. —. *el grande Emperador de la China, pues en la lengua chinesca habrá un mes que me escribió una carta con un propio, pidiéndome, o, por mejor dicho, suplicándome se le enviase, porque quería fundar un colegio donde se leyese la lengua castellana, y quería que el libro que se leyese fuese el de la historia de don Quijote. Justamente con esto me decía que fuese yo a ser el rector de tal colegio.*” Así se dice en la “Dedicatoria al Conde de Lemos” de la obra inmortal *Don Quijote de la Mancha-Tomo II*. Sin embargo, a lo largo de los siguientes tres siglos, el maravilloso deseo de Cervantes de que se fundase un “colegio” para enseñar a “leer la lengua castellana” no pudo realizarse hasta después de la fundación de la República Popular China.

A pesar de que los primeros contactos comerciales entre China y el mundo hispanohablante se remontan a los mediados del siglo XVI, los estudios oficiales de la carrera de Grado de Español se establecieron por primera vez en 1952 en el Colegio de Lenguas Extranjeras de Beijing (la actual Universidad de Estudios Internacionales de Beijing) y los primeros estudiantes de esta carrera se graduaron en 1957 y se dedicaron

principalmente a los sectores de la enseñanza e investigación, la prensa y acción editorial, y la diplomacia (Lu 1992). A lo largo de esta trayectoria de 70 años de desarrollo de la enseñanza de ELE a sinohablantes, cabe mencionar algunos hitos relevantes.

En 1960, China estableció relaciones diplomáticas con Cuba y en el mismo año, se instituyó la “Asociación de Amistad entre China y América Latina”, lo cual provocó una demanda urgente de profesionales de la lengua española y de la cultura de los países hispanohablantes. Por lo tanto, decidieron establecer la carrera de Español varias universidades de primer nivel como la actual Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, la actual Universidad de Comercios Internacionales y Economía de Shanghái, la Universidad de Beijing, la actual Universidad de la Comunicación de China, etc. (Lu 1992). Centenares de jóvenes chinos tuvieron la oportunidad de recibir una enseñanza sistemática de la lengua y cultura española, constituyendo el primer desarrollo importante de la enseñanza de ELE en China.

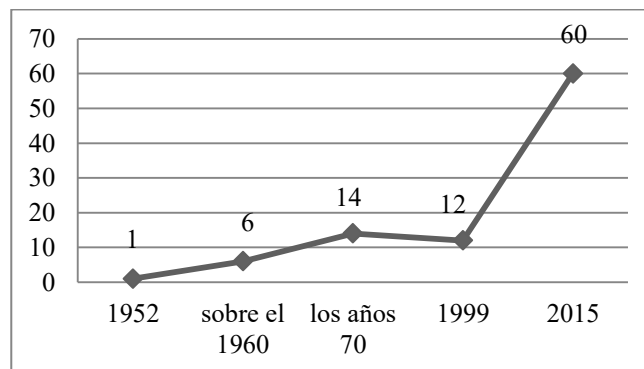
En los diez años transcurridos entre 1970 y 1980, el número de países latinoamericanos que establecieron relaciones diplomáticas con China pasó de 1 a 13. El desarrollo de las relaciones formales intergubernamentales fomentó, naturalmente, los vínculos culturales y económicos entre los países, urgiendo la necesidad de más profesionales en la lengua y cultura española. Resultó que en los años 70 había en total 14 universidades con la carrera de Español, distribuidas en 6 ciudades chinas. Incluso se empezó a impartir clases de Máster en esta carrera desde 1979 en la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing, en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, en la Universidad de Beijing y en la Universidad de Comercios Internacionales y Economía de Beijing (Lu 1992). Todo esto dio lugar a otro desarrollo importante tanto en la cantidad como en la cualidad de la enseñanza de ELE en China.

Al entrar en el siglo XXI, y vinculado al ingreso en la Organización Mundial del Comercio (OMC), China se fortaleció mucho en el peso de la nación de forma integral, y los intercambios políticos, económicos y culturales entre China y los países hispanohablantes han ido aumentándose. Bajo este contexto, se han mostrado dos tendencias en la enseñanza de ELE: la multiplicación de estudiantes de la carrera de Español en las universidades que ya tienen establecida esta carrera y el aumento del número de instituciones con esta carrera recién instalada. Según estadísticas incompletas, entre el año 2000 y el 2015, el número de instituciones con la carrera de Español se sextuplicó pasando de 12 a 60, con un total de 12,000-14,000 universitarios estudiándola (Zheng, 2015, p.2). Por lo tanto, podemos decir que la “fiebre del español” se difundió en toda China.

Para tener una visión más clara sobre la tendencia del desarrollo de la enseñanza de ELE en China, elaboramos el gráfico siguiente:

**Figura 5.**

*Número de instituciones con la carrera de Español de 1952 a 2015*



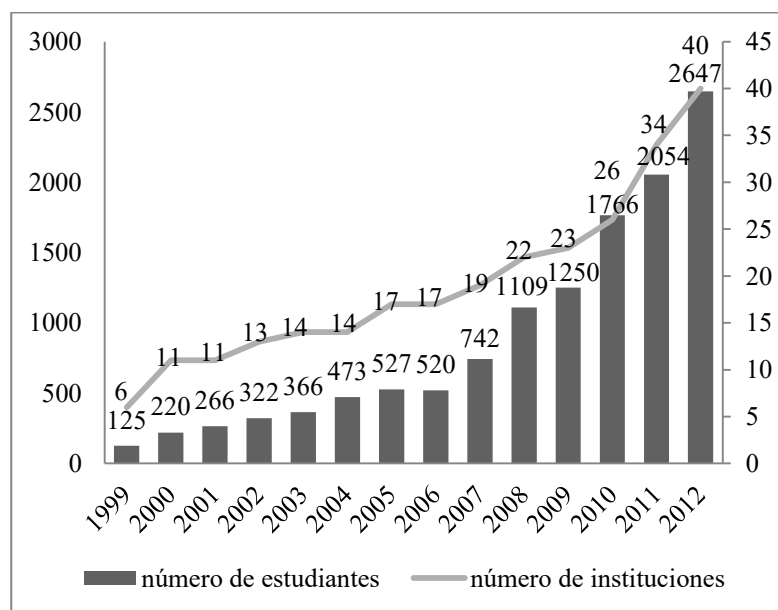
Con la Figura 5 resulta aparente a la vista la situación del interrumpido desarrollo de la enseñanza de ELE en China desde que se fundó por primera vez la carrera de Español

en 1952, y queda patente también el aceleramiento del ritmo de su avance al entrar en el siglo XXI.

A fin de tener una idea más concreta sobre el acelerado desarrollo de la enseñanza de ELE en China a partir de 1999, podemos aprovechar los datos del examen EEE-4 (Examen del Español como Especialidad—Nivel 4), puesto que en China todos los estudiantes universitarios de la carrera de Español están obligados a realizar, al acabar el segundo curso académico de sus estudios universitarios, este examen nacional organizado por el Subcomité de Español del Comité Directivo de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Educación Superior China, con el propósito de comprobar, por una parte, la calidad de la enseñanza de ELE y por otra parte, el nivel de español que dominan los estudiantes. He aquí un gráfico sobre el número de participantes en el examen entre el año 1999 y el año 2012 (Yu, 2013):

### Figura 6.

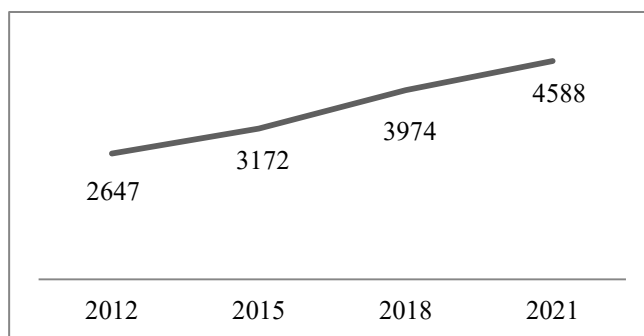
*Número de estudiantes e instituciones participantes en el EEE-4 de 1999 a 2012*



En la Figura 6 se aprecia con claridad un aumento continuo y rápido del desarrollo de la enseñanza de ELE en China desde el año 1999 hasta el 2012, tanto en número de instituciones como en número de estudiantes. En cuanto a la situación de los últimos años, desde 2012 hasta hoy en día, dibujamos el siguiente gráfico con datos ofrecidos por el organismo del examen, el Comité de Español de China:

**Figura 7.**

*Número de estudiantes participantes en el EEE-4 de 2012 a 2021*



En la Figura 7 se puede conocer que durante los últimos diez años, sigue un crecimiento estable y sostenido la cantidad de estudiantes que eligen el español como carrera universitaria.

Dado el hecho del desarrollo incesante de la enseñanza de ELE en China a lo largo de toda la trayectoria, desde el principio hasta hoy en día, resulta lógico esperar que se haya formado una enseñanza con estrategias didácticas específicas que son conformes a las características peculiares de aprendizaje de los alumnos chinos. Pero ¿cómo es la situación real? Para conocerla, a continuación, analizaremos los fundamentos del plan curricular y los puntos gramaticales presentados en el manual usado para la enseñanza de ELE en China, ocupándonos de averiguar cuáles son los requisitos establecidos en

relación con la anáfora y cómo se enseña este tema a alumnos chinos para que logren el dominio de ella.

### **2.3.2. El plan curricular de la enseñanza de ELE para sinohablantes**

La enseñanza de lenguas extranjeras abarca múltiples factores y aspectos, como la elaboración del plan curricular, la elección e incluso escritura de algún manual que oriente la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, la formación del profesorado, el diseño de programas de enseñanza, la evaluación y la organización de sistemas de evaluación y exámenes oficiales, etc (Shu y Zhuang, 2008, p.135-174). Un plan curricular o marco de referencia puede proporcionar una base común para todo este proceso de enseñanza. Describe de forma integradora los conocimientos y destrezas que tienen que aprender y desarrollar los estudiantes en cada fase de aprendizaje. Como se describen de forma explícita los contenidos y los objetivos de cada fase, nos sirve a los profesores para reflexionar sobre la pedagogía de la enseñanza de cada una.

En esta parte, vamos a conocer los objetivos establecidos en el plan curricular de la enseñanza de ELE en la educación superior china en lo referente a la anáfora, recurso importante de mantener la cohesión y coherencia del texto.

En China, por ahora, solo se ha publicado una versión del plan curricular de la enseñanza de ELE en la educación superior: en 1998, el plan curricular de la enseñanza del español para el período básico, aplicado para los primeros dos cursos académicos, y en 2000, el plan curricular de la enseñanza del español para el período avanzado, aplicado a los cursos académicos tercero y cuarto.

Vemos a continuación los requisitos que se estipula alcanzar en cada curso con respecto a las tres destrezas que se relacionan con el tema de nuestra investigación: la

gramática, la comprensión de lectura y la expresión escrita.

**Tabla 5.**

*Descriptores sobre las destrezas de la gramática, la comprensión de lectura y la expresión escrita en el plan curricular chino (texto original)*

项目 年级	语法	读	写
一年级	<p>1. 掌握各种词类的概念、词形变化及基本用法;</p> <p>2. 掌握简单句以及部分复合句。</p>	<p>能读懂与课文内容难度相当的语言材料，一年级下学期的阅读量为每周 5 页（约为 2000 词）。</p>	<p>能就熟悉的内容在 30 分钟内写出 100 个词左右的短文，基本达意。</p>
二年级	<p>1. 进一步巩固、扩大已学词法内容，教授第一学年尚未涉及的词法内容;</p> <p>2. 掌握各类副句的结构和间接引语，复合句中动词语式和时态的配合；能在实际运用中做到概念清楚，表达形式正确。</p>	<p>1. 能在 10 分钟内读完与课文难度相当的 400 词左右的语言材料（生词不超过 3%），掌握其主要内容;</p> <p>2. 能借助工具书阅读一般新闻报导和简易读物，阅读量每周为 15 页（约 6000 词）。</p>	<p>能在 30 分钟内根据命题写出 120 词左右的短文，内容连贯，层次清楚，语言通顺，无重大语法错误。</p>
三年级	<p>掌握西班牙语基本词法和句法；了解西班牙语文体、修辞学的初步知识。</p>	<p>1. 能读懂近似课文程度的材料，理解准确率达 80% 以上，速度为每分钟 50 个单词（或每小时 8 页）；</p>	<p>1. 能用西班牙文表达听懂或读懂的材料，速度为每 30 分钟 250 个词，词语错误率在 8% 以</p>

项目 年级	语法	读	写
三年级		2. 全年课外阅读量 800-900 页； 3. 按构词法识别生词大致准确率 60% 以上。	下，文字基本达意； 2. 能写一般的简述、命题作文、便条、通知、书信等应用文，遣词造句的错误率在 8% 以下。
四年级	具有较系统的语法知识和篇章结构方面的知识；能把所学语法知识熟练运用于西班牙语的理解、表达和翻译中；具有一定西班牙语语感。	1. 能读懂一般性书籍、报刊及文字作品，理解准确率达 80%-90%（文学作品为 75%-80%），速度为每小时 10 页，如“精”读（包括查阅词典等）则为 5 页左右； 2. 全年课外阅读量 600-800 页； 3. 按构词法识别生词大致准确率 70% 以上。	1. 能写一般的应用文、议论文、记叙文，语言、文体方面的错误率不到 6%； 2. 快速写作的速度为每 30 分钟 300 个词。错误率在 6% 以下； 3. 掌握撰写论文的基本要求。



**Tabla 6.**

*Descriptorios sobre las destrezas de la gramática, la comprensión de lectura y la expresión escrita en el plan curricular chino (traducción en español)*

<b>Destreza</b> <b>Curso</b>	<b>Gramática</b>	<b>Comprensión de lectura</b>	<b>Expresión escrita</b>
Primero	<p>1. Dominar el concepto de las clases de palabra, las flexiones y sus usos básicos;</p> <p>2. Dominar la estructura de las oraciones simples y de algunas compuestas.</p>	<p>Poder comprender artículos de igual dificultad que los materiales utilizados en clase, la cantidad de lectura en la segunda mitad del primer curso académico deber ser 5 páginas por semana (aproximadamente 2000 palabras).</p>	<p>Poder realizar una redacción de alrededor de 100 palabras en 30 minutos sobre temas familiarizados, con la idea principal expresada.</p>
Segundo	<p>1. Fortalecer el dominio del contenido ya aprendido sobre la morfología y aprender nuevos conocimientos de este aspecto;</p> <p>2. Dominar la estructura de las oraciones adverbiales</p>	<p>1. Poder leer en 10 minutos un material de lectura de unas 400 palabras (palabras nuevas no superan el 3%) de igual dificultad que los materiales utilizados en clase y comprender la idea principal;</p> <p>2. <b>Poder leer artículos de prensa y de fácil</b></p>	<p>Poder hacer redacción de alrededor de 120 palabras en 30 minutos sobre un tema dado, <b>con coherencia, clara estructura y expresión fluida</b>, sin graves errores gramaticales.</p>

Destreza Curso	Gramática	Comprensión de lectura	Expresión escrita
	y del estilo indirecto, y la concordancia del modo y tiempo verbal en las oraciones compuestas.	<b>lectura con la ayuda de diccionarios u otros libros de apoyo</b> , la cantidad de lectura debe ser 15 páginas por semana (aproximadamente 6000 palabras).	
Tercero	Dominar la morfología y la sintaxis básica del español; tener conocimientos básicos de la retórica.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poder comprender más del 80% de los materiales parecidos a los utilizados en clase en cuanto al grado de dificultad, con una velocidad de lectura de 50 palabras por minuto (8 páginas por hora);</li> <li>2. La cantidad de lectura fuera de clase, 800-900 páginas por año;</li> <li>3. Conocer el significado de palabras nuevas por medio de su formación, con una certeza de más del 60%.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poder expresar por escrito la idea principal de lo que ha escuchado o leído, unas 250 palabras en 30 minutos, con menos del 8% del mal uso de palabras,</li> <li>2. Poder hacer resumen, composición general de cierto tema determinado, notas, avisos, cartas, etc. Y los errores deben de ser menos del 8%.</li> </ol>

Destreza Curso	Gramática	Comprensión de lectura	Expresión escrita
Cuarto	Tener conocimientos sistemáticos de la gramática y <b>algunos conocimientos de la estructura textual</b> , y poder aplicarlos con habilidad; contar con cierto <b>intuito español</b> .	<p>1. <b>Poder comprender el 80%-90% del contenido de la lectura general, de prensa y de literatura</b> (75%-80%), con una velocidad de lectura de 10 páginas por hora, en caso de consultar el diccionario para conocer el significado de palabras nuevas, 5 páginas por hora;</p> <p>2. La cantidad de lectura, 600-800 páginas por año;</p> <p>3. Reconocer el significado de palabras nuevas por su formación, con una certeza de más del 70%.</p>	<p>1. <b>Poder escribir textos de los tipos generales, como de aplicación, de discusión y de narración</b>, los errores en el lenguaje y en el estilo deben de ser menos del 6%;</p> <p>2. En cuanto a una escritura rápida, 300 palabras en 30 minutos. Los errores deben de ser menos del 6%;</p> <p>3. Dominar los requisitos básicos de la redacción de un trabajo académico.</p>

En la tabla se observa que la descripción es de carácter muy general. En la destreza metalingüística de la gramática, no se establecen requisitos sobre conocimientos textuales hasta el cuarto año, en el que aparece tal petición: “**tener conocimientos sistemáticos de la gramática y algunos conocimientos de la estructura textual**”. En cuanto a la comprensión lectora, desde el segundo año ya se requiere de forma explícita la lectura de textos

originales en español: “Poder leer artículos de prensa y de fácil lectura con la ayuda de diccionarios u otros libros de apoyo”. Al llegar al cuarto año, los estudiantes deben “poder leer y comprender sin problema la lectura general, incluida la de prensa y de literatura”. En cuanto a la expresión escrita, en el segundo año ya deben poder realizar composiciones “con coherencia, clara estructura y expresión fluida” y en el cuarto, deben “dominar la escritura de textos de los tipos generales como de aplicación, de discusión y de narración”.

Después de conocer los objetivos establecidos en el plan curricular chino, se puede concluir de esta manera: los estudiantes que llevan dos años estudiando español deben dominar ya ciertos recursos de la gramática textual para poder comprender el contenido de la lectura en español y generar escritos con coherencia y estructura clara en español. Cuando acaban el cuarto año de estudio, deben adquirir ya la capacidad de leer y escribir sin problema en español, para satisfacerse la necesidad de vivir y trabajar con el idioma español.

Sin embargo, hay que indicar que este programa se publicó hace más de 20 años. Durante las últimas dos décadas, la escala de la enseñanza del español ha experimentado un desarrollo de forma explosiva. Se han realizado numerosas investigaciones en China y en otras partes del mundo sobre la enseñanza de ELE. Las teorías pedagógicas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras se han renovado constantemente y los contenidos de la enseñanza han cambiado con el desarrollo de la sociedad, dando lugar a nuevos modos y medios de enseñanza que se han desarrollado a un nuevo período. Por todo ello, ese programa hace tiempo que ha mostrado sus limitaciones, resultando urgente una enmienda (Zheng, 2015, p.190). El 5 de mayo de 2017, se organizó en el Colegio de Estudios Internacionales de la Universidad de Zhejiang un encuentro de expertos para

discutir e investigar sobre la enmienda del Plan Curricular, al cual asistieron 26 catedráticos y profesionales provenientes de más de 20 universidades expertas en la enseñanza de ELE en China<sup>3</sup>, pero hasta ahora aún no se ha publicado la nueva versión.

La falta de un plan curricular común que pueda servir como referencia para la enseñanza de ELE en China ha tenido consecuencias. Según un estudio empírico en base a las respuestas a un cuestionario realizado por el grupo investigador de Zheng (2015, p.287-288) entre universidades e institutos de diversas índoles, incluidas todas las instituciones existentes en China en el nivel de la educación superior teniendo el Español establecido como carrera, se demuestra que sin un programa adecuado como referencia, se adoptan métodos diferentes en la enseñanza de las mismas asignaturas en las diversas instituciones y por consiguiente, los estudiantes dan importancia bien distinta a las diferentes asignaturas. Pero básicamente se puede concluir que el conjunto de los estudiantes, tanto los del nivel básico como los del nivel avanzado, muestran la tendencia de dar más importancia a desarrollar la capacidad auditiva y la expresión oral, y menos atención a las destrezas de la lectura, la escritura y la traducción, lo cual refleja deficiencia de los estudiantes en el conocimiento del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Reflexionando sobre esta situación, el profesor Zheng ha ofrecido unos consejos:

*—我们建议各校可以从适当提高学时和优化课程内容方面重点建设阅读和写作相关的课程，使学生对这两项技能的重视程度有所提高。*

---

<sup>3</sup> Colegio de Estudios Internacionales de la Universidad de Zhejiang (8 de mayo de 2017). *Encuentro de Expertos para la Investigación de la Enmienda del Plan Curricular de la Enseñanza del Español en la Educación Superior China*. <http://www.sis.zju.edu.cn/sischinese/2017/0508/c12620a885570/page.htm>

受零起点学生基础阶段水平不高所限，对写作和翻译技能的培养多集中在高年级阶段，但阅读技能的培养应贯穿整个四年的本科学习，各高校应努力提高学生对阅读相关课程的重视程度。……此外，还应在低年级阶段的其他课程中更多地融入阅读任务或考虑在课外引导学生更多地进行阅读自主学习。”

*(—Por un lado, las diversas instituciones deben prestar más atención a la construcción de asignaturas relacionadas con la lectura y con la escritura para que los estudiantes puedan tener mejor conocimiento sobre la importancia de desarrollar estas destrezas.*

*Aunque la destreza de la escritura puede cultivarse principalmente en los cursos de nivel avanzado, la capacidad de la lectura debe cultivarse a lo largo de los cuatro años; Además de establecer asignaturas de lectura, también hay que añadir tareas de lectura en las otras asignaturas, así como estimularles a los estudiantes a dedicar más tiempo a la lectura fuera de clase.”)*

Frente a esta situación, antes de que se publique una nueva edición del plan curricular que se adapte mejor a la enseñanza de ELE en la China actual, además de tener en cuenta los consejos planteados por Zheng (2015), quizá podamos acudir también al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*.

En 2002, el Instituto Cervantes desarrolló una adaptación del *MCER*, que proporciona a los equipos docentes y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español. Tomando los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el *MCER*, se

desarrollan los objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje del currículo. Recientemente, en 2020 se publicó la versión actualizada del *MCER* y en 2021 se publicó la versión española titulada *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación- Volumen complementario*. El *Volumen complementario* supone la ampliación y actualización del texto del *MCER* de 2002, cuyo marco mantiene y desarrolla, conteniendo algunas novedades relacionadas, por ejemplo, con la formulación inclusiva de los descriptores en cuanto al género y la modalidad lingüística, o con la eliminación de la referencia al ideal del/la hablante nativo/a. Sin embargo, estos no afectan en absoluto al contenido de la traducción de 2002, puesto que se centran en procesos de homogeneización terminológica y expresiva, sin que se altere conceptualmente lo consignado en dicha traducción. En este trabajo, lo que consultamos es la traducción de 2002. Pero hemos comparado las dos versiones en los descriptores sobre las destrezas concernientes con nuestra investigación, y hemos confirmado que los requisitos se han mantenido similares.

La consulta del *MCER* resulta factible para la enseñanza de ELE en China, porque según Zheng (2015, p.190), los expertos chinos han realizado varios análisis sobre la estructura, el contenido y las características del *MCER*, y están generalmente conformes con que el *MCER* consiste en útil referencia en los aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, por lo tanto hay que fomentar la comparación y equivalencia del sistema de evaluación del español en China con el estándar que se aplica internacionalmente, el *MCER*. De hecho ya hay varias investigaciones que abordan este tema, por ejemplo De la Fuentes Cobas y Wei (2017) y Zhou (2017). En el primer artículo, las profesoras comparan los exámenes *EEE-4* y *DELE B2*, y buscan la posibilidad de adaptar la planificación de los estudios universitarios de Filología

Hispanica a los requisitos de la certificación de dominio de lengua a nivel tanto nacional como internacional. En la segunda tesis doctoral, el investigador lleva a cabo la vinculación del examen EEE-4 con los niveles del *MCER* con el fin de plantear propuestas para mejorar la elaboración de los exámenes de español en China. El resultado que consigue muestra que el nivel que evalúa el examen EEE-4 está entre el nivel B1 y B2 del *MCER*, aunque el examen chino tiene limitaciones en la evaluación de la competencia en interacción oral y en las destrezas comunicativas. En cuanto al examen EEE-8<sup>4</sup>, hemos estado investigando la posibilidad de vincularlo con los niveles del *MCER* y hemos realizado comparación entre este examen chino y el nivel C1 del examen DELE para conocer las similitudes y diferencias que existen entre ellos en los requisitos sobre diferentes destrezas. Los resultados obtenidos los hemos presentado en la comunicación personal en 2019 en la “Conferencia internacional de múltiples lenguas para un futuro compartido y Taller para estudiosos emergentes”<sup>5</sup>, organizada por el Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tongji.

En fin, gracias a estos estudios, podemos tener una idea sobre el nivel de español que dominan nuestros alumnos según el *MCER*, que se puede concluir de esta manera: los alumnos de la carrera de Español, al acabar el segundo año de estudio, deben alcanzar el nivel B2 y al terminar el cuarto año, el nivel C1.

A continuación, leemos los descriptores en el *MCER* sobre estos niveles en las destrezas de la gramática, la comprensión de lectura, la expresión escrita, y la coherencia y cohesión (Instituto Cervantes, 2002, p.64, 71, 111 y 122):

---

<sup>4</sup> Examen nacional de Español para los estudiantes de Filología Española, nivel 8, (EEE-8) al que asisten los alumnos en el cuarto curso al acabar sus estudios de la carrera.

<sup>5</sup> Jing, Zhao. (31 de mayo-2 de junio de 2019). *Comparación entre el examen EEE-8 y el DELE C1* [Comunicación personal]. Conferencia internacional de múltiples lenguas para un futuro compartido y Taller para estudiosos emergentes, Shanghái, China.



**Tabla 7.**

*Descriptorios sobre las destrezas de la gramática, la comprensión de lectura, la expresión escrita, y la coherencia y cohesión en el MCER*

<b>Destreza</b> <b>Nivel</b>	<b>Gramática</b>	<b>Comprensión de lectura</b>	<b>Expresión escrita</b>	<b>Coherencia y cohesión</b>
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.

<b>Destreza</b> <b>Nivel</b>	<b>Gramática</b>	<b>Comprensión de lectura</b>	<b>Expresión escrita</b>	<b>Coherencia y cohesión</b>
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.

Leyendo la tabla se aprecia que los estudiantes, al llegar al nivel B2, ya deben tener un control gramatical de nivel relativamente alto y dominar cierto número de mecanismos de cohesión para poder leer con un alto grado de independencia distintos textos y producir textos claros y coherentes sobre temas diversos. Es un grado suficiente de fluidez y naturalidad para usar la lengua sin esfuerzo en la vida cotidiana. Cuando los estudiantes alcanzan el nivel C1, ya deben obtener un dominio de alto grado de la gramática, ser

capaces de comprender con todo detalle una amplia variedad de textos extensos y complejos y poder producir textos claros y bien estructurados sobre temas complejos usando de forma adecuada mecanismos de cohesión, conectores y criterios de organización. En fin, ya pueden hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines tanto sociales como académicos y profesionales.

Podemos realizar una comparación de forma resumida sobre los descriptores de los dos programas, el plan curricular chino y el *MCER*, en estas mismas destrezas para niveles equivalentes:

**Tabla 8.**

Comparación de los descriptores entre el plan curricular chino y el MCER

Destreza Nivel	Gramática		Comprensión de lectura	
	Intermedio	Programa chino	MCER	Programa chino
Dominar los conocimientos básicos de la gramática.		Manifestar un grado relativamente alto de control gramatical.	Poder leer artículos de prensa y de fácil lectura con la ayuda de diccionarios u otros libros de apoyo.	Leer con un alto grado de independencia distintos textos utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva.
Expresión escrita		Coherencia y cohesión		
Programa chino		MCER	Programa chino	MCER
Poder hacer redacción con coherencia, clara estructura y expresión fluida.		Escribir textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad.		Utilizar un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente.

<b>Destreza</b>	<b>Gramática</b>		<b>Comprensión de lectura</b>	
<b>Nivel</b>				
Avanzado	Programa chino	<i>M CER</i>	Programa chino	<i>M CER</i>
	Tener conocimientos sistemáticos de la gramática y algunos conocimientos de la estructura textual.	Mantener un alto grado de corrección gramatical de modo consistente.	Poder comprender el 80%-90% del contenido de la lectura general, de prensa y de literatura (75%-80%).	Comprender con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no.
	<b>Expresión escrita</b>		<b>Coherencia y cohesión</b>	
	Programa chino	<i>M CER</i>	Programa chino	<i>M CER</i>
	Poder escribir textos de los tipos generales, como de aplicación, de discusión y de narración. Dominar los requisitos básicos de la redacción de un trabajo académico.	Escribir textos claros y bien estructurados sobre temas complejos.		Producir un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.

En la Tabla 8, podemos ver que según el plan curricular de la enseñanza de ELE en China, para el nivel intermedio, los estudiantes deben dominar conocimientos básicos de la gramática para poder leer artículos originales de prensa o lecturas fáciles de otros géneros y producir textos con coherencia y clara estructura. Y según el *MCER*, para este nivel, los estudiantes deben demostrar un control gramatical de relativamente alto grado para poder leer con alto grado de independencia distintos textos y producir textos claros y coherentes sobre diversos temas, usando cierto número de mecanismos de cohesión. Comparándolos, se nota que el *MCER* muestra exigencia más alta en la gramática, incluida la gramática textual, para este nivel y expresa explícitamente los requisitos en el aspecto de la coherencia y cohesión. Además, en la destreza de la comprensión lectora, el *MCER* también muestra mayor demanda en cuanto al grado de dificultad de la lectura. En la expresión escrita, requiere el *MCER* el dominio de escritura de una variedad de temas más extensa que el programa chino.

Para el nivel avanzado, el plan curricular chino requiere que los estudiantes tengan conocimientos sistemáticos de la gramática y en el nivel textual, algunos conocimientos de la estructura textual, para poder, por una parte, extender los géneros de lectura a una variedad más amplia incluyendo la literatura y, por otra parte, realizar escritura de textos de más géneros, incluyendo textos aplicativos, narrativos y académicos. Para este nivel, el *MCER* exige que los estudiantes mantengan con consistencia un alto grado de corrección gramatical, incluido un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión, para comprender una amplia variedad de textos extensos y complejos y producir textos claros y bien estructurados con uso correcto de mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. Comparándolos, se conoce que el *MCER* expresa exigencia más alta en la gramática a nivel textual, ya que en el programa

chino se pide el dominio de algunos conocimientos en este tema mientras que en el *MCER* se exige un uso controlado tanto de estructuras organizativas como de conectores y mecanismos de cohesión. Es más, en la comprensión de lectura y en la expresión escrita, el *MCER* también expresa mayor petición, tanto en la extensión y grado de dificultad del texto concerniente, sea de lectura o de composición, como en la profundidad de comprensión y de escritura del texto.

En resumen, a través del análisis, conocemos que ambos programas presentan requisitos, tanto para el nivel intermedio como para el nivel avanzado, sobre lectura de textos originales en español y sobre escritura de textos claros, coherentes y bien estructurados, lo cual exige conocimientos de la cohesión. La función de la anáfora, importante mecanismo de cohesión y ejercida por diversos medios bien familiarizados por los alumnos ya que constituyen unos conocimientos básicos en la enseñanza de ELE, ¿se presenta en el manual chino? y ¿en qué cursos se la presenta y cómo se la presenta? Estamos convencidos de que las respuestas a estas preguntas determinan en gran medida la situación de dominio de los alumnos en el uso de los procedimientos anafóricos en español. Por lo tanto, en la sección siguiente intentaremos averiguar este tema.

### **2.3.3. Sobre el manual de la enseñanza de ELE en China**

En la sección anterior hemos mencionado que en las dos últimas décadas, con el desarrollo de la sociedad y la aparición de demandas nuevas, se han producido muchos cambios en la enseñanza de ELE para sinohablantes en China. El plan curricular urge una enmienda para adaptarse a la nueva situación y lo mismo pasa con el manual utilizado en la enseñanza de ELE en China—el *Español moderno*. Elaborado por profesores chinos, expertos en la enseñanza de ELE a sinohablantes, éste consiste en el manual más utilizado en los departamentos de español a lo largo de la trayectoria de la enseñanza de este

idioma como carrera universitaria en China. La primera versión, que abarca 6 tomos, fue publicada en el año 2005. Sin embargo, con el tiempo, los contenidos ya no pueden satisfacer la necesidad de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, los mismos editores han realizado una renovación de contenidos y se ha publicado la segunda versión, que contiene 4 tomos: los primeros tres tomos fueron publicados en el año 2017 y el último, en 2018. Según los mismos editores, los diferentes tomos se aplican a diferentes cursos:

**Tabla 9.**

*Correspondencia de los tomos con los cursos*

Tomo I	Primer semestre del primer curso
Tomo II	Segundo semestre del primer curso
Tomo III	Primer semestre del segundo curso
Tomo IV	Segundo semestre del segundo curso

A continuación, hacemos un análisis de los cuatro tomos del manual de *Español moderno* sobre contenidos relacionados con la anáfora, a fin de conocer lo que se enseña en este aspecto, cuándo se enseña y cómo se enseña a alumnas y alumnos chinos, indicando su ubicación en los distintos tomos y comentando sus características e implicaciones.



1) Tomo I, unidad 2, el cuarto punto gramatical, **–artículo definido**”:

“定冠词功能之一是标出名词所指概念为已知或定指信息”。

(–Una de las funciones del artículo definido consiste en denotar que la información del nombre que modifica es conocida o definida.”)

La explicación de la gramática se realiza en chino, pero los ejemplos ofrecidos para ilustrar la presentación son en español. Se trata de sintagmas nominales y oraciones simples, prestadas de los textos de la unidad.

El ejercicio establecido para practicar este uso del artículo definido consiste en rellenar espacios en blanco con preposiciones o artículos, o la forma contracta del artículo y la preposición. Damos un ejemplo sacado del ejercicio:

*Tomás tiene dos amigas argentinas. \_\_\_\_\_ dos trabajan \_\_\_\_\_ la universidad.*

2) Tomo I, unidad 5, el primer punto gramatical, **–complemento directo y pronombres personales en acusativo**”:

“在语篇中，如果同一个直接宾语在相邻语段中重复出现，西班牙语通常用宾格代词来指代，以避免话语和行文啰嗦、拖沓。”

(–En un discurso en español, si hace falta repetir el mismo complemento directo en enunciados consecutivos, se suele usar el pronombre personal en acusativo para evitar la repetición del sintagma del complemento, uso que puede producir la monotonía del texto.”)

La presentación de la gramática es en chino y los ejemplos españoles ilustrados para

facilitar la comprensión consisten en oraciones simples y diálogos pequeños o textos cortos. Unos son prestados de los textos de la unidad y los otros, aunque no proceden de los textos, son sencillos y fáciles de entender.

Los ejercicios para practicar este punto gramatical son 10 pequeños diálogos en los que hay que rellenar espacios en blanco con adecuados pronombres personales.

Copiamos aquí uno de los diálogos como ejemplo:

*María: El vino de aquí es muy bueno. ¿Dónde puedo comprar \_\_\_\_\_?*

*Susana: \_\_\_\_\_ puede comprar en esa tienda. ¿\_\_\_\_\_ ve?*

3) Tomo I, unidad 7, el tercer punto gramatical, “complemento indirecto y pronombres personales en dativo”:

“在连续语段中，为了避免重复，做间接宾语的名词或名词词组可以用与格代词指代。”

(“En enunciados consecutivos, para evitar la repetición, se usa el pronombre personal en dativo para sustituir el complemento indirecto ya mencionado.”)

Igualmente, la presentación de la gramática es en chino. En cuanto a los ejemplos elegidos para acompañar la explicación, no proceden de los textos. Pero son oraciones simples muy sencillas de entender. Entre ellos, hay un ejemplo que contiene dos oraciones, constituyendo un texto pequeño.

En esta unidad se preparan dos ejercicios para practicar el uso de los pronombres personales en dativo y al mismo tiempo, los del acusativo. Uno es elegir la opción más adecuada para completar mini-diálogos; el otro es escuchar preguntas y contestarlas oralmente con pronombres personales en acusativo o en dativo. Veamos un ejemplo de

cada ejercicio.

Ejercicio de mini-diálogos:

¿Cuándo vas a necesitar \_\_\_\_\_ (  este  esta  esto) revista?

■ \_\_\_\_\_ (  La  Lo  Le) voy a necesitar esta tarde.

Ejercicio de escuchar y contestar preguntas, transcripción de una de las preguntas:

¿Dónde puedo adquirir estas revistas?

4) Tomo II, unidad 2, el tercer punto gramatical, “usos del artículo definido”:

“用来标记与上文提及的事物密切相关的另一事物。”

(“Sirve para marcar algo relacionado con lo mencionado anteriormente.”)

La explicación de la gramática es realizada en chino y los ejemplos utilizados para ilustrarla son dos oraciones compuestas en español, una temporal y la otra, condicional.

El ejercicio relacionado con este uso del artículo definido consiste en rellenar espacios en blanco, practicando al mismo tiempo otros usos del artículo definido. Y de hecho este uso de marcar algo relacionado con lo mencionado anteriormente sólo se practica una vez. Es en el texto siguiente:

Toqué y me abrió \_\_\_\_\_ puerta \_\_\_\_\_ joven asistenta. Me dijo: “Lo siento:  
\_\_\_\_\_ dueña no está en este momento”.

5) Tomo II, unidad 15, el cuarto punto gramatical, “función deíctica de algunos elementos oracionales”:

“西班牙语经常使用各种指代词来避免词语在相邻语段中重复。常见的有以下两种：1. 各

类代词（宾格、与格代词；指示代词；物主代词）。2. 同义词、近义词或其他手段。”

[–En español se usan varios recursos de sustitución para evitar la repetición del nombre mencionado en enunciados continuos. Los más comunes: 1. Los diversos tipos de pronombres (los en acusativo y los en dativo; los demostrativos; los posesivos). 2. Sinónimos u otros medios.”]

La presentación de la gramática es en chino, pero se realiza a través de citar ejemplos en español, los cuales consisten en oraciones sueltas o textos y diálogos pequeños. La mayoría de ellos vienen de los textos de la unidad y los otros, de unidades anteriormente aprendidas.

Para practicar este punto gramatical, se prepara un ejercicio. Pero no tiene que ver con el uso de la anáfora, pues se trata solamente de buscar sinónimos apropiados para sustituir verbos, conjunciones o estructuras preposicionales. Ponemos aquí un ejemplo, que consiste en buscar un sinónimo apropiado para sustituir el verbo subrayado:

*En aquel entonces, algunos sabios europeos ya imaginaban \_\_\_\_\_ que cruzando el Atlántico, se llegaría a los ricos imperios asiáticos como China y la India.*

6) Tomo III, unidad 15, el cuarto punto gramatical, –sinónimo”:

“同义词有时可以互相替换而不改变语义，所以经常通过挑选使用同义词避免行文中的重复...”

(–A veces, los sinónimos pueden sustituirse sin causar cambio de significado, con el fin de evitar la repetición en el discurso...”)

La presentación de la gramática es en chino y contiene dos partes: la interpretación del término de *sinónimo* y la explicación del uso de sinónimos para evitar la repetición monótona. La primera parte está acompañada de palabras sinonímicas como ejemplos mientras que en la segunda parte no se citan ejemplos.

En esta unidad, pasa lo mismo que en el caso 5) respecto a los ejercicios: sólo hay un ejercicio para practicar este punto gramatical y consiste en buscar sinónimos que sustituyan verbos o adjetivos indicados. Ponemos un ejemplo sacado del ejercicio:

*Como mi amigo había obtenido el primer premio en el concurso, decidimos celebrarlo \_\_\_\_\_ organizando una fiesta.*

7) Tomo IV, unidad 4, el primer punto gramatical, “Formas marcadas y no marcadas”-“1.Omisión de los pronombres en nominativo”.

“由于动词变位中，各个人称的形态差异（也就是标记）十分明显，尤其是第一、二人称单、复数，所以西班牙语行文中，倾向于尽量省略主格人称代词（yo, tú, nosotros, vosotros 为主，él, usted, ellos 等次之）。这一点，与汉语和英语大相径庭。”

[“En español los verbos predicativos tienen conjugaciones distintas según varía la persona del sujeto y las marcas flexivas se diferencian tan notablemente entre las seis personas que se muestra la tendencia de omitir los pronombres en nominativo en la organización del texto siempre que se pueda (sobre todo, yo, tú, nosotros y vosotros, y también él, usted y ellos), lo cual no se nota en chino ni en inglés.”]

Como se ve, la presentación es en chino. Pero se la ilustra con un párrafo de texto extraído de la novela *La tabla de Flandes* del escritor español Arturo Pérez-Reverte. Además, se ofrecen otros dos párrafos de texto, en chino y en inglés respectivamente,

para realizar una comparación entre las tres lenguas en este aspecto gramatical.

En esta unidad el ejercicio establecido para practicar este punto gramatical consiste en mejorar el estilo de un texto quitando los elementos innecesarios. He aquí el texto que queda por mejorar:

*En cierta ocasión, el hombre estaba recorriendo la selva cuando él oyó una voz que clamaba:*

*-¡Sálvame, sálvame de esta hoguera!*

*Él miró en aquella dirección y él vio a una enorme serpiente que, cercada por un violento círculo de fuego, ella se retorció de dolor. El hombre actuó con rapidez y él lanzó ágilmente desde un árbol, por encima de las llamas, un tronco que él sostuvo con poderoso esfuerzo mientras la serpiente se enroscaba en él y ella salía del fuego sofocante.*

*Una vez libre del peligro, dijo esta al hombre que bajaba del árbol:*

*-Tú me has salvado la vida. ¿Pero tú sabes cuál es la ley de la selva?*

*Él movió negativamente la cabeza. Entonces la serpiente avanzó y se enroscó a su cuerpo diciéndole:*

*-Esta es la ley de la selva: El que hace un bien recibe un mal pago. Por esta ley tú vas a morir.*

*-Yo no puedo creer que lo que tú dices sea verdad. Espera tú unos momentos antes de matarme; déjame tú libres las piernas para que yo pueda caminar unos pasos y nosotros iremos en busca de otros seres que puedan aclararnos esta difícil cuestión.*

8) Tomo IV, unidad 8, el segundo punto gramatical, “recursos para evitar la repetición”:

“为了避免重复，使语句更加精炼，西班牙语中经常使用各种词汇、语法和修辞手段。比较常见的有：1. 各种代词（主格、宾格、与格等人称代词，物主代词、指示代词、不定代词、关系代词、名词化的形容词，代词化的冠词）。2. 同义词或近义词。3. 上义词或泛义词。4. 概括性词语。”

[Para evitar la repetición, en español se acude a diversos tipos de recursos léxicos, gramaticales y retóricos. Los más comunes son: 1. Los diversos pronombres (los personales en sujeto, en acusativo y en dativo; los posesivos; los demostrativos; los cuantificadores; los relativos; los adjetivos sustantivados; los artículos pronominales). 2. Sinónimos. 3. Hiperónimos y nombres generales. 4. Expresiones de síntesis.”]

También es en chino la explicación de la gramática y a lo largo de la explicación, se introducen enunciados sacados del texto de la unidad para facilitar la comprensión.

En esta unidad hay tres ejercicios relacionados con el punto gramatical. Uno es como los casos de 5) y 6), que consiste en sustituir una parte de la oración con su sinónimo o alguna expresión parecida. El segundo es intentar recurrir a diversos medios para mejorar el estilo de las oraciones, evitando las repeticiones innecesarias y las palabras superfluas. El tercero es un ejercicio de traducción de chino a español. Hay que indicar que, en la mayoría de los casos del segundo ejercicio, lo que se practica más es la función deíctica del artículo y sólo hay dos oraciones en que se practica el uso anafórico del pronombre personal en acusativo. En el tercero, también hay tres oraciones en que se practica el uso deíctico del artículo definido, pero en las otras se consigue practicar el uso anafórico de los pronombres personales. Veamos un ejemplo de cada uno de los tres ejercicios.

Ejercicio de buscar sinónimos:

Es decir, los aborígenes \_\_\_\_\_ americanos, por un error histórico \_\_\_\_\_

*denominados indios, tenían ascendencia asiática \_\_\_\_\_.*

Ejercicio de buscar medios para mejorar el estilo de las oraciones:

*Ya le dije a Jaime que su proyecto me parecía bastante arriesgado, pero se empeñó en poner en marcha su proyecto.*

Ejercicio de traducción:

*听说你有一本世界地图。可以借给我吗？*

9) Tomo IV, unidad 10, el tercer punto gramatical, “función anafórica de los pronombres demostrativos en retórica”:

“指示代词 *este, ese, aquel* 等经常用来复指语段中已经出现过的名词，以避免重复，彰显行文洗练流畅。如果需要复指两个以上的名词，则可利用 *este, ese, aquel* 等指称不同空间距离（近、较远、更远）的特征来分别取代沿语段前推依次出现的名词，就是说，最后出现的名词用 *este* 系列取代，在这之前的用 *ese* 系列，最远的用 *aquel* 系列。”

(“Los demostrativos *este, ese y aquel* con frecuencia se usan para remencionar nombres ya aparecidos en el enunciado para evitar la repetición. Si hace falta repetir dos a la vez, se denotan nombres aparecidos a diferentes distancias, es decir, el que aparece por último se repite con *este*, el que aparece antes de este, *ese* y el que está más lejos, *aquel*.”)

La interpretación de esta gramática es en chino, igual que todos los casos ya mencionados, y se citan tres ejemplos para facilitar la comprensión, entre los cuales dos son sacados del texto de la unidad. El otro, aunque no es del texto, es un ejemplo muy representativo para explicar esta función anafórica de los demostrativos.

En cuanto al aspecto de ejercicios, se incluye otra vez una tarea de búsqueda de



sinónimos de verbos, sustantivos, adjetivos y expresiones. Y sobre la función anafórica de los pronombres demostrativos en retórica, no se presenta ningún ejercicio.

10) Tomo IV, unidad 16, el segundo punto gramatical, “cohesión textual”:

“文章优劣当然首先取决于它的内容，不过写作技巧也不可或缺。这其中十分重要的一点就在于要讲究行文紧凑、顺畅，相邻的句子之间应该有承前启后的联系，切忌东一榔头西一棒槌、前言不搭后语。...”

(“La calidad de un texto depende, antes que nada, del contenido. Pero técnicas de escritura también son indispensables de dominar, entre las cuales está la cohesión de las oraciones. Hay que evitar la situación en que las oraciones puestas se queden sin relación semántica entrelazada...”)

La presentación de la gramática es en chino, como siempre. Y se combina con la interpretación de recursos de cohesión aplicados entre las oraciones del primer párrafo del texto de la unidad.

Se propone un ejercicio consistente en analizar la cohesión textual de un párrafo. Es decir, no hay que hacer más que analizar qué medios se han utilizado para mantener la cohesión del texto. El texto es el siguiente:

*¿Qué ha hecho que Occidente fuera deslizándose hacia una civilización de este orden? El bienestar que siguió a los años de privaciones de la Segunda Guerra Mundial y la escasez de los primeros años de la posguerra. Luego de esa etapa durísima, siguió un período de extraordinario desarrollo económico. En todas las sociedades democráticas y liberales de Europa y América del Norte las clases medias crecieron como la espuma, se intensificó la movilidad social y se produjo,*

*al mismo tiempo, una notable apertura de los parámetros morales, empezando por la vida sexual, tradicionalmente frenada por las iglesias y el laicismo pacato de las organizaciones políticas, tanto de derecha como de izquierda. El bienestar, la libertad de costumbres y el espacio creciente ocupado por el ocio en el mundo desarrollado constituyeron un estímulo notable para que se multiplicaran las industrias de la diversión, promovidas por la publicidad, madre y maestra mágica de nuestro tiempo. De este modo, sistemático y a la vez insensible, no aburrirse, evitar lo que perturba, preocupa y angustia, pasó a ser, para sectores sociales cada vez más amplios de la cúspide a la base de la pirámide social, un mandato generacional, el dios sabroso, regalón y frívolo al que todos, sabiéndolo o no, rendimos pleitesía desde hace por lo menos medio siglo, y cada día más.*

Ya hemos conocido los aspectos gramaticales presentados en los cuatro tomos del manual que se relacionan con la anáfora, así como la forma de explicarlos y los ejercicios correspondientes para practicarlos. Pasemos ahora a sintetizar nuestras observaciones agrupándolas en las 10 características más relevantes:

1ª. Los aspectos gramaticales se explican en chino.

2ª. Los ejemplos que se ilustran para explicar los puntos gramaticales, en su mayoría ha sido extraído de textos estudiados y los demás, aunque no proceden de los textos, son fáciles de entender y representativos para mostrar los usos gramaticales.

3ª. Algunos aspectos gramaticales se repiten varias veces a lo largo de los cuatro tomos.

4ª. En la explicación sólo se indica la concepción de “evitar la repetición”, sin mencionar ni una vez el concepto de la “anáfora”.

5ª. No se identifica un sistema organizativo en la explicación de los puntos gramaticales.

6ª. Se tiene en cuenta poner ejercicios fáciles y orales al principio, y luego poco a poco se va aumentando el grado de dificultad.

7ª. Para cada punto gramatical, se muestran ejercicios para practicar su dominio.

8ª. Algunos ejercicios son repetitivos.

9ª. Otros ejercicios no consiguen cumplir la función de practicar el punto gramatical a que corresponden.

10ª. Los ejercicios están más bien concentrados en el nivel de la sintaxis y no se ponen muchos ejercicios a nivel textual, a pesar de que en la explicación de los puntos gramaticales, se nota la referencia al nivel textual.

A continuación, intentamos realizar una clasificación de los 10 aspectos gramaticales que hemos sintetizado en los cuatro tomos de acuerdo con el tipo de anáfora con que se relacionan, y explicarlos según las 10 características que hemos observado.

Anáfora cero: punto gramatical 7).

La presentación de esta gramática está acompañada de ejemplos a nivel textual. Además se realiza una breve comparación entre español, chino e inglés en este aspecto gramatical ofreciendo ejemplos en las tres lenguas.

Anáfora gramatical: puntos gramaticales 2), 3), 5), 8) y 9).

Básicamente la presentación consiste solamente en transmitir la idea de que para evitar la repetición y la monotonía, en español se usan mucho todo tipo de pronombres,

salvo la presentación de la distribución de los pronombres demostrativos en el caso de ser usados en el texto. Es el único caso en que se hace mención del nivel textual y se da la explicación de forma detallada y acompañada de ejemplos a nivel textual.

Anáfora léxica: puntos gramaticales 1), 5), 6) y 8).

Igual que el caso de la presentación del uso de los pronombres, lo que se explica en estos puntos gramaticales es también principalmente concentrado en introducir la idea de que hay que evitar la reiteración continua de los nombres mencionados utilizando otros recursos léxicos como sinónimos, nombre general, hiperónimos u otras explicaciones. Los ejercicios establecidos para esta gramática no resultan muy prácticos.

Anáfora asociativa: punto gramatical 4).

Aunque no se introduce el término “anáfora asociativa”, se presenta el fenómeno de que si el nombre introducido está estrechamente relacionado con otro ya mencionado, en vez de usar el artículo indefinido, se usa el definido para modificar el nombre recién introducido.

Concepto de la cohesión textual: punto gramatical 10).

Igualmente, se da importancia solo a la presentación de la idea de que en un texto hace falta la cohesión para conseguir la coherencia del contenido.

A partir de este análisis podemos afirmar que en el manual chino de referencia y uso en la enseñanza de ELE se presentan contenidos relacionados con el tema de la anáfora. Sin embargo, apreciamos dos limitaciones. Por una parte, nunca se introduce el concepto de la anáfora y, por otra parte, la introducción se presenta de manera muy general: sólo se introduce la idea de que se debe evitar la repetición monótona en un enunciado y tales son

los recursos principales. En cuanto a los usos concretos de los recursos en el texto, no hay explicación más detallada. Es más, no se trata de una explicación sistemática y se nota la repetición de la presentación de algunos puntos gramaticales. Con respecto a los ejercicios, muchos no resultan muy prácticos y otros, no tan específicos para la práctica de los puntos gramaticales correspondientes.

A pesar de las deficiencias que hemos mencionado, también hemos notado varias ventajas en la presentación de la gramática y en la preparación de ejercicios. Pues estamos de acuerdo con las afirmaciones que señalan que se debe *–explicar los puntos gramaticales en chino*”, *–acompañar la explicación de los puntos gramaticales con ejemplos fáciles y representativos, la mayoría de los cuales proceden de textos estudiados,*”, *–repetir algunos ejercicios*” y *–aumentar el grado de dificultad de los ejercicios poco a poco*”.

Pues según Lu (2011), presentar explicaciones de los contenidos didácticos en chino o en bilingüe es importante en un manual de español para principiantes chinos, por lo menos en las primeras unidades o en todo el primer libro. Con ello se estima que se facilitará a los estudiantes chinos la comprensión del contenido a estudiar. En cuanto a ejercicios, sostiene Lu (2011) que además de los ejercicios relativos al contenido de la lección en estudio, hay que agregar algunos ejercicios que permitan reiterar los aspectos del sistema lingüístico que sean difíciles de comprender y dominar para sinohablantes.

En resumen, a lo largo del apartado 2.1 de este capítulo, hemos podido identificar que la anáfora es un importante recurso cohesivo que aporta importantes contribuciones a la organización del texto. En la sección 2.3.2 observamos que, tanto en el plan curricular chino como en el *MCER*, se indica que al acabar el segundo año de estudio, o sea, al alcanzar el nivel B2, los estudiantes ya deben dominar el uso de cierto número de

mecanismos de cohesión de texto para poder leer y comprender textos originales y producir textos con coherencia y clara estructura en español. Sin embargo, en función del análisis presentado en la sección 2.3.3, hemos podido identificar que el manual que se aplica en la enseñanza de ELE en China para sinohablantes, el *Español moderno*, a pesar de sus ventajas, muestra deficiencias en lo referente a la enseñanza de la anáfora, mecanismo importante de la cohesión de texto. Hemos identificado que la introducción que se ofrece en el manual no es ni sistemática ni detallada, y tampoco se acompaña a la presentación de conocimientos con ejercicios adecuados. Bajo este contexto, ¿será posible que los estudiantes chinos sean capaces de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan curricular sobre el dominio del uso de la anáfora en español, mecanismo importante de la cohesión textual? Y ¿hará falta renovar el programa de la enseñanza de la anáfora en español para sinohablantes? Las respuestas a estas preguntas serán el objetivo que intentaremos alcanzar en las páginas siguientes.

A modo de síntesis y conclusión de los apartados de este capítulo podemos señalar:

a) Hemos identificado que el objeto de estudio del presente trabajo es la anáfora a nivel textual, cuyo antecedente consiste en persona u objeto. En cuanto a la anáfora asociativa, se aborda solamente la anáfora asociativa cuyos elementos concernientes son ambos nominales.

b) Con base en el análisis de las investigaciones antecedentes en torno a la anáfora, creemos necesario realizar una comparación en detalle del mecanismo anafórico entre las tres lenguas de español, chino e inglés, para poner las conclusiones a servicio de la enseñanza de este tema en el ELE para sinohablantes.

c) Para realizar este estudio de la comparación es conveniente encuadrarlo en el

marco teórico de la Teoría de la Accesibilidad de Ariel y la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson.

d) El análisis del plan curricular y del manual que se aplican en la enseñanza de ELE en China, requiere un programa más adecuado para la enseñanza de la anáfora en español a sinohablantes.

e) Es necesario que todo este proceso de análisis pueda conducir al diseño de un programa de actividades que permitan mejorar la comprensión y uso de la anáfora en español por sinohablantes.

Todos estos aspectos serán desarrollados secuencialmente en los siguientes capítulos de esta tesis doctoral.

### **Capítulo III Metodología del estudio**

Como hemos mencionado anteriormente, en función de la revisión de las investigaciones realizadas en torno a la anáfora en español y el análisis de su enseñanza a estudiantes sinohablantes, se ha podido identificar la necesidad de abordar el problema de diseñar y evaluar una propuesta que permita mejorar este proceso de aprendizaje, lo que constituye el objetivo principal de este trabajo de investigación. A su vez, para alcanzarlo, identificamos tres objetivos concretos y específicos de nuestro trabajo, que son:

1. Realizar una comparación del mecanismo anafórico entre español, chino e inglés, con el fin de detallar las similitudes y diferencias entre las tres lenguas en el uso de este tema lingüístico. (Incluimos el inglés porque constituye la primera lengua extranjera de todos los estudiantes universitarios chinos.)

2. Realizar un estudio del uso de la anáfora en español por estudiantes chinos con el propósito de especificar los aspectos débiles de ellos en el dominio de esta gramática.

3. Diseñar y evaluar un programa de enseñanza de la anáfora en español que facilite el aprendizaje y que muestre mejores resultados que los otros métodos basados en el manual usado en la enseñanza de ELE para sinohablantes.

Para alcanzar los objetivos, se realizarán 3 estudios, correspondientes cada uno a un objetivo. De este modo, el análisis contrastivo de la anáfora en las tres lenguas, el análisis de los textos producidos por los aprendices sinohablantes del ELE y el análisis experimental de las mejoras a las que conduce el uso del programa de enseñanza y aprendizaje, constituyen las tres estrategias metodológicas potencialmente relevantes para



avanzar en el proceso del estudio.

A diferencia de la enseñanza del español como lengua materna, la enseñanza nuestra de ELE a sinohablantes tiene como objeto a universitarios que ya dominan una lengua materna alejada estructuralmente del español, el chino, y por lo tanto es necesario aplicar una metodología adecuada en una enseñanza de tal carácter. El profesor Lu Jingsheng, apoyándose en sus abundantes experiencias en esta área, nos ofrece unas reflexiones metodológicas en la enseñanza de ELE que consideramos muy pertinentes. Lu (2008) indica que el español y el chino son dos idiomas con muy grandes diferencias en todos los niveles idiomáticos, pragmáticos y también en su dimensión cultural. Por lo tanto, es muy importante el conocimiento de los aspectos contrastivos entre los dos idiomas para los profesores de español de alumnos chinos para que sepan el qué y el porqué de las dificultades de sus alumnos y cómo orientarles a superarlas mismas. La misma opinión se comparte en Moreno Cabrera (2010), quien expone sesenta diferencias entre el español y otros seis idiomas, entre las cuales diez aluden a las diferencias entre el español y el chino. Muestra que los estudiantes nativos de diferentes lenguas llevan caminos distintos en su aprendizaje del español. De modo que el profesor debe conocer bien el punto de partida del camino, que les diferencia según la lengua materna, para poder guiarles a los estudiantes de la manera más eficaz en su aprendizaje del español, la lengua de llegada. De modo que el análisis contrastivo entre chino y español se convierte en un instrumento indispensable en la enseñanza de ELE a sinohablantes.

Sin embargo, en el caso concreto de alumnos universitarios chinos, también hay que tener en cuenta que todos ellos llevan más de siete años aprendiendo inglés. La pre-existencia de la estructura lingüística del inglés también ejercerá, sin duda alguna, influencia en el aprendizaje del español, produciéndose fenómenos de transferencia

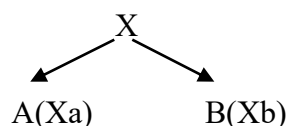
(Escandell Vidal 2011). Por lo tanto, en la enseñanza de ELE a sinohablantes, es necesario incluir además el idioma inglés en el análisis contrastivo.

Atendiendo a todo lo analizado, realizaremos una comparación entre español, chino e inglés sobre el tema del uso de la anáfora en esta investigación, y tomamos el estudio contrastivo de Xǔ (2010) como nuestro método de trabajo.

De acuerdo con el modelo de Xǔ, entre los diferentes idiomas existen muchos recursos lingüísticos comunes, que para esquematizar pueden representarse como X. Al hacer la comparación de dos lenguas A y B, debemos fijarnos en las diferentes funciones que desempeñan los mismos recursos X en las dos lenguas.

### Figura 8.

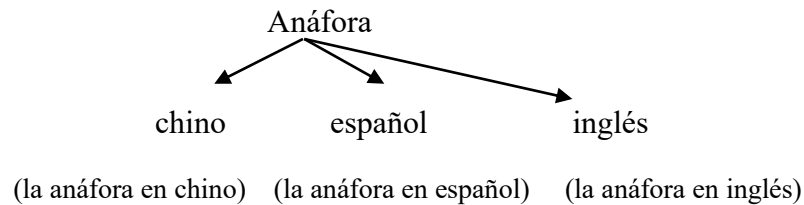
*Modelo del análisis contrastivo (Xǔ 2010)*



En nuestro caso, al comparar el chino (A) con el español (B) y el inglés (C), nos interesa conocer cuáles son las diferencias y las similitudes entre ellos en el uso del fenómeno lingüístico común, la anáfora (X). Y el modelo se puede transcribir de esta manera:

**Figura 9.**

*Modelo del análisis contrastivo de la anáfora entre las tres lenguas*



Para llevar a cabo el mencionado análisis contrastivo, es necesario recopilar datos de uso, que en nuestro caso consisten en ejemplos de usos anafóricos. Para este fin consideramos que la mejor opción, para obtener el mayor número de casos posibles es recurrir a textos narrativos. Es más, teniendo en cuenta la posibilidad de reutilizar los ejemplos como materiales didácticos en clase, estamos convencidos de que las fuentes más apropiadas son los cuentos infantiles. Por ello, en este trabajo tomaremos los cuentos de los hermanos Grimm como materiales de análisis.

Los cuentos de los hermanos Grimm fueron escritos originalmente en alemán, y proceden a su vez de distintas tradiciones orales de las culturas centroeuropeas. Los hermanos Grimm las reunieron mejorando el estilo y las adaptaron en narraciones completas con interés literario, con las cuales se puede ampliar el conocimiento de una cultura y de su historia. Por lo tanto, aunque existe la visión de que los cuentos son infantiles, la profundidad que presentan está dirigida a adultos. Y los cuentos de los hermanos Grimm son tan reconocidos a nivel internacional por ser relatos fantásticos de índole educativa que hasta la actualidad se han traducido a más de 170 idiomas.

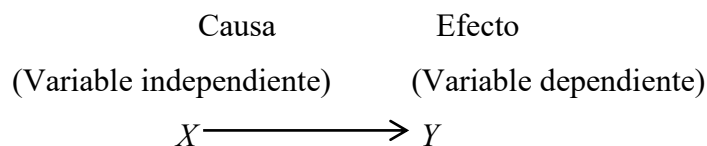
La utilización del cuento popular en el aula es muy beneficiosa para el aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso concreto, para el aprendizaje de la anáfora en

español, puesto que los cuentos ofrecen a los alumnos un caudal lingüístico, a la vez divertido, sencillo y rico en modelos contextualizados en los que pueden aprender organización del texto y recurso de coherencia y cohesión. Con el análisis del texto de los cuentos y la comparación inter-lingüística, conseguiremos conocer los comportamientos similares y diferentes de los procedimientos anafóricos de las tres lenguas en el cumplimiento de sus funciones, para diseñar, al final, un programa de aprendizaje de la anáfora en español para sinohablantes. Después, con fin de comprobar la efectividad de dicho programa, aplicaremos un análisis experimental.

Según Hernández Sampieri (2010, p.121), el término *experimento* *–se refiere a un estudio en el que se manipulan intencionalmente una o más variables independientes (supuestas causas-antecedentes), para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos-consecuentes), dentro de una situación de control para el investigador*”. Y para simplificar esta definición, se ofrece la Figura 10:

### **Figura 10.**

*Esquema de experimento y variables*

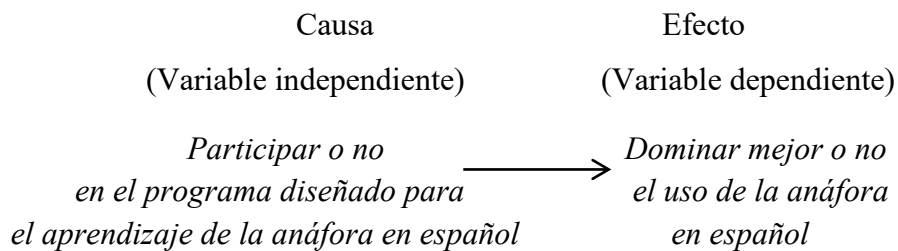


En nuestro caso concreto, el propósito consiste en comprobar si el programa diseñado para el aprendizaje de la anáfora en español por sinohablantes tiene efectividad, así que el efecto  $Y$ , que nos interesa conocer, es el dominar mejor o no el uso de los recursos anafóricos en español y la causa  $X$  estriba en haber participado o no en el programa

diseñado para el aprendizaje de la anáfora en español. De modo que transcribimos la Figura 10 de la siguiente manera:

**Figura 11.**

*Esquema de experimento y variables sobre el aprendizaje de la anáfora en español*



Concretamente, la manipulación de la variable independiente se realiza bajo el modelo de presencia-ausencia: participan en el experimento dos grupos de alumnos; el grupo experimental se expone a la presencia de la variable independiente, es decir, este grupo participa en el programa del aprendizaje del uso de la anáfora; el grupo de control queda ausente de la participación de la variable independiente, es decir, queda ausente de la participación en el programa para el aprendizaje de la anáfora; posteriormente se comparan los comportamientos de los dos grupos para conocer si el primer grupo difiere del segundo en el dominio del uso de la anáfora en español. Esquematizamos el proceso de la siguiente manera:

**Figura 12.**

*Manipulación de la variable independiente y medición de la variable dependiente*

Manipulación de la variable independiente	Medición del efecto sobre la variable dependiente
<i>Participar en el programa (Sí, grupo experimental)</i> <i>Participar en el programa (No, grupo de control)</i>	<i>Situación del dominio del uso de la anáfora en español</i>

Por último, de acuerdo con el resultado del análisis experimental, reflexionaremos sobre el mejoramiento del programa y plantearemos la metodología de la enseñanza y aprendizaje de la anáfora en español para estudiantes sinohablantes.

Antes de cerrar el capítulo, conviene aclarar aquí las consideraciones éticas a lo largo de la realización de los tres estudios.

Durante la realización de estos tres estudios, se han seguido en todo momento los criterios establecidos en el Código de Buenas Prácticas en la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), elaborado por el Comité de Ética de la UAM, no siendo necesario la autorización o informe previo del citado comité por las siguientes razones.

El primer estudio versa sobre un análisis textual acerca de los usos anafóricos presentes en las tres versiones en español, chino e inglés de un corpus de cuentos infantiles. El segundo estudio versa sobre el análisis del desempeño, y fundamentalmente de los errores cometidos, por los estudiantes chinos en el uso de la anáfora en español al realizar dos tareas enmarcadas en el desarrollo de la asignatura de Lectura en Español del Colegio Xianda de Economías y Humanidades de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai. Ambas tareas formaban parte de los contenidos de enseñanza establecidos según la planificación y programación del Departamento de Español, que fue comunicada a los estudiantes tanto en la presentación del programa como en el desarrollo de las actividades, que en todo momento participaron voluntariamente en ellas. Por último, el tercer estudio consiste en el diseño y evaluación de un conjunto de actividades orientadas a mejorar el dominio de los estudiantes en el aprendizaje del uso de la anáfora en español, es decir, una innovación docente que también formaba parte del diseño de las actividades académicas desarrolladas en la

asignatura de Español Avanzado con uno de los grupos de estudiantes de la misma Universidad, con el pleno conocimiento y autorización de los responsables de la docencia en el departamento.

## Capítulo IV Comparación del mecanismo anafórico entre español, chino e inglés

En este capítulo presentamos un estudio sobre el análisis contrastivo para explorar las similitudes y diferencias entre español, chino e inglés en el uso de la anáfora, así como las características propias de cada una de las tres lenguas en el uso de este fenómeno lingüístico.

Hemos mencionado en el capítulo anterior que la comparación se llevará a cabo basándose en datos recogidos a partir de un análisis textual. Los materiales elegidos son diez cuentos infantiles de los hermanos Grimm en versiones de las tres lenguas: *El fiel Juan*, *Los dos hermanos*, *El rey-rana o el fiel Enrique*, *La novia del bandolero*, *El sastrecillo valiente*, *Los tres pelos de oro del diablo*, *Juanito y Margarita (Hansel y Gretel)*, *Blancanieves*, *La Cenicienta*, y *El pescador y su mujer*. La versión inglesa que utilizamos viene de la clásica serie de Barnes & Noble de la editorial Sterling. La versión española que escogemos la traduce el profesor y traductor español Francisco Payarols. La versión china es traducida por el escritor y traductor chino Wen Ze'er. Las tres traducciones, bien acogidas en el mundo literario de sendos idiomas, reproducen fielmente el trabajo original de los hermanos Grimm, así como el espíritu de los textos.

Creemos necesario indicar además, que al llevar a cabo el análisis, solo estudiamos la parte narrativa de los cuentos y descartamos la parte de los diálogos en estilo directo. Hay dos razones. Por una parte, en un diálogo la interpretación normalmente está en el contexto de la situación y la relación referencial es de carácter exofórico. Por otra parte,



como el habla y la escritura sirven para funciones muy diferentes, hay muchas diferencias formales entre ellas (Brown y Yule, 1993, p.32). Como el diálogo se elabora con la forma del habla y la parte narrativa adopta la forma de la escritura, se ponen de manifiesto sistemas gramaticales y pragmáticos diferentes, y no nos resulta apropiado analizar las dos formas de la misma manera. Por ello, en este trabajo nos limitamos a estudiar la parte narrativa.

Teniendo ya el objeto de estudio aclarado, a continuación, la comparación de la anáfora directa se realizará en aspectos relacionados con la distancia lineal, el referente competitivo insertado y la unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, el uso de las diversas formas subclasificadas, y la distribución de los tres tipos anafóricos en el sentido de posición sintáctica y de porcentaje de uso. La anáfora asociativa se analizará principalmente desde la perspectiva de la relación semántica establecida entre ancla y uso anafórico, y el modo de promover la realización de la asociación.

Antes de realizar el estudio, planteamos nuestras hipótesis en estos aspectos mencionados, de acuerdo con las teorías de TA y TR, así como las características de las tres lenguas:

Hipótesis 1: Las tres lenguas muestran más similitudes que diferencias en la distribución general de los tres tipos anafóricos directos, relacionada con la distancia lineal, el referente competitivo insertado y la unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico.

Hipótesis 1-1: En la distancia lineal, la anáfora cero y la gramatical se usan a corta distancia de su antecedente, mientras que la léxica es para una distancia más larga.

Hipótesis 1-2: En el tema de referentes insertados, cuando entre antecedente y uso

anafórico hay referentes insertados, se tiende a usar la anáfora léxica, y si no los hay, se prefiere aplicar la anáfora gramatical y la cero.

Hipótesis 1-3: Con respecto a la situación de unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, si existe la unidad, es preferible el uso de la anáfora cero y la gramatical, y en caso contrario, hay que aplicar la anáfora léxica.

Hipótesis 2: En el uso de las formas subclasificadas de los tipos anafóricos correferenciales, entre español e inglés hay más similitudes que entre las dos lenguas y el chino.

Hipótesis 3: Respecto a la posición sintáctica, los tres tipos de uso anafórico directo se distribuyen principalmente en el sujeto, pero en la posición sintáctica que no es ni sujeto ni objeto, se aplica con mayor frecuencia la anáfora léxica.

Hipótesis 4: En cuanto a la distribución de porcentaje de uso de los tres tipos anafóricos correferenciales, hay diferencias entre las tres lenguas.

Hipótesis 4-1: En chino se usa más la anáfora léxica que en español e inglés.

Hipótesis 4-2: En español y chino, se usa más la anáfora cero que en inglés.

Hipótesis 4-3: En español e inglés, se usa más la anáfora gramatical que en chino.

Hipótesis 5: El uso de la anáfora asociativa es muy similar en las tres lenguas, tanto en el establecimiento de la relación semántica entre ancla y uso anafórico como en el modo de promover la realización de la asociación.

#### 4.1. Comparación de la anáfora directa entre español, chino e inglés

La cantidad total de los ejemplos anafóricos directos coleccionados de los cuentos en versión de cada una de las tres lenguas se muestra con la siguiente tabla:

**Tabla 10.**

*Cantidad total de los ejemplos anafóricos directos coleccionados en las tres lenguas*

Tipo de anáfora	Cantidad de ejemplos		
	español	chino	inglés
Anáfora léxica	1640	2544	1496
Anáfora gramatical	1002	1057	1813
Anáfora cero	1391	1516	788
Total	4033	5117	4097

Comparando los datos mostrados en la Tabla 10, no resulta difícil descubrir que aunque son los mismos cuentos con iguales argumentos, en los textos en chino, los usos anafóricos aparecen en mayor cantidad que en los textos españoles e ingleses, dado que son 5117, 4033 y 4097 respectivamente, mientras que los dos últimos son de cantidad parecida.

La búsqueda de la explicación de este hecho nos ofrece una oportunidad de conocer de manera más profunda la diferencia entre el sistema gramatical del chino y el de estos dos idiomas indoeuropeos. Según Shen (1989), el chino es una lengua de “parataxis” mientras que los idiomas occidentales son de “hipotaxis”. Pues en la lengua china, existen muchas relaciones semánticas entrelazadas entre palabras y oraciones, y se suele unir estructuras del mismo nivel al organizar un texto. A esta forma le llamamos parataxis. El español y el inglés pertenecen a la familia indoeuropea. Los idiomas de esta familia constituyen sistemas lingüísticos que cuidan mucho la estructura y la forma. Su forma de

organizar el texto consiste en mostrar las relaciones entre diferentes palabras, sintagmas u oraciones por medio de recursos morfológicos y sintácticos, lo que determina la tendencia al uso de frases subordinadas, especialmente. A esta forma le llamamos hipotaxis. Por lo dicho, en chino se prefiere construir frases simples y de relación coordinada, mientras que en español y en inglés se usan mucho las formas impersonales del verbo y frases compuestas de relación subordinada (Sheng, 2011, p.73-83). Por ejemplo (Sheng, 2011, p.75):

(68) El ayudante contestó antes de carraspear varias veces.

助手做出了回答，然后干咳了几声。(El ayudante contestó y carraspeó varias veces.)

Con este ejemplo podemos ver que para enunciar lo que se expresa en español, construido en una sola oración colocando la forma infinitiva del segundo verbo “carraspear” en estructura adverbial de “antes de”, en chino se suele organizar dos oraciones de relación coordinada.

A continuación, veamos otros ejemplos, extraídos del cuento de *La Cenicienta*:

(69) 原来，灰姑娘从树的另一侧跳了下来，/ 把那套漂亮的礼服还给了小鸟，/ 并换上了自己的灰色佣人服。(Resultó que Cenicienta saltó por el otro lado del árbol, le devolvió el hermoso vestido al pájaro y volvió a ponerse su batita gris.)

(70)... pues había saltado al suelo por el lado opuesto del árbol y, / después de devolver los hermosos vestidos al pájaro del avellano, volvió a ponerse su batita gris.

(71) 于是，他们就去取了斧子跟锄头过来，/ 把鸽舍一劈两半， ..... (Entonces

fueron a por hacha y pico, y cortaron el palomar en dos...)

(72) And they brought an axe wherewith the Prince might cut open the door...

A través de los cuatro ejemplos podemos ver que para describir acciones seguidas de la Cenicienta, en chino se adoptan oraciones simples mientras que en español y en inglés se suele construir estructuras más complejas. Veamos los ejemplos (69) y (70) que describen las mismas tres acciones. En el ejemplo chino se narran en tres oraciones, mientras que en el ejemplo español se distribuyen en dos, ya que la parte de “después de devolver los hermosos vestidos al pájaro del avellano”, dirigida por el grupo adverbial “después de”, la tomamos como “adjunto de tiempo” de la segunda oración en vez de formar ella misma una. Igualmente, en los ejemplos (71) y (72) se narra el mismo contenido. Pero el ejemplo chino contiene dos oraciones mientras que las dos acciones se encuentran en la misma oración en el ejemplo inglés, puesto que la parte dirigida por el adverbio “wherewith” no es sino un elemento constructivo de la segunda oración.

En fin, por tener sistemas gramaticales distintos, en los cuentos en chino se encuentran más oraciones y eso da más ocasiones para el uso de la anáfora. Por lo tanto la cantidad total de los ejemplos anafóricos acumulados es mayor que la de los españoles y de los ingleses. Con esto aclarado, en adelante analizaremos los ejemplos encontrados en aspectos más concretos con el propósito de detallar el mecanismo anafórico de las tres lenguas. Como en el capítulo II hemos explicado que la TA indica cuatro factores que determinan la elección de expresiones de referencia, distancia, competencia, relevancia y unidad, pues nuestro análisis de comparación radica principalmente en estos aspectos.

#### 4.1.1. Distancia lineal de los tres tipos de anáfora

En primer lugar, vemos cómo se distribuyen los tres tipos de anáfora en el sentido de distancia lineal, es decir, la cantidad de oraciones que hay entre la unidad anafórica y su antecedente. Vamos a aplicar el método de *lookback*, planteado por Givon (1983) y presentado en Xu (2003, p.111) para medir la distancia media entre los diferentes usos anafóricos y sus antecedentes. Se procesa de esta manera: al encontrarnos con una unidad anafórica, empezamos a contar hacia la izquierda la cantidad de oraciones que hay hasta la que contiene su antecedente (la de la unidad anafórica no inclusive). La cantidad de oraciones la denominamos “valor”. Dividimos la cantidad total del valor entre la cantidad total de las muestras anafóricas para obtener un promedio de la distancia lineal, como muestra la siguiente fórmula:

#### **Fórmula.**

*Cálculo de la distancia lineal (elaboración propia)*

$$\text{Distancia media} = \frac{\Sigma (\text{valor} * \text{cantidad de ejemplos anafóricos})}{\text{cantidad de ejemplos anafóricos}}$$

Analizando los datos de los ejemplos españoles, obtenemos la Tabla 11:

**Tabla 11.***Distancia lineal entre los sintagmas anafóricos españoles y sus antecedentes*

Valor	Anáfora léxica	Anáfora gramatical	Anáfora cero
1	291	649	686
2	240	170	335
3	189	79	163
4	148	39	97
5	115	26	50
6	91	17	30
7	60	14	11
8	45	1	9
9	43	3	6
10	28	0	3
11	24	2	1
≥12	366	2	0
Total	1640	1002	1391

Se observa en la tabla que solo hay muestras anafóricas léxicas con valor superior a 12. Así que al realizar el cálculo, las muestras, cuyo valor es de más de 12, las computamos también como 12.

De acuerdo con el método de medida que hemos mencionado, aplicando la Fórmula, obtenemos el siguiente resultado:

**Tabla 12.***Distancia media entre los sintagmas anafóricos españoles y sus antecedentes*

Tipo de anáfora	Cantidad de muestras	Valor en total	Distancia media (oración)
Anáfora léxica	1640	9154	5,6
Anáfora gramatical	1002	1793	1,8
Anáfora cero	1391	2907	2,1

En la Tabla 12 conocemos que la distancia media entre la unidad anafórica léxica y

su antecedente es 5,6 oraciones, entre la gramatical y su antecedente, 1,8 oraciones y entre la cero y su antecedente, 2,1 oraciones.

Ahora vemos la situación de la distancia lineal entre los ejemplos anafóricos ingleses:

**Tabla 13.**

*Distancia lineal entre los sintagmas anafóricos ingleses y sus antecedentes*

Valor	Anáfora léxica	Anáfora gramatical	Anáfora cero
1	199	1128	630
2	217	446	127
3	182	150	24
4	136	45	4
5	106	26	3
6	68	8	0
7	57	6	0
8	46	0	0
9	36	0	0
10	32	2	0
11	25	1	0
≥12	392	1	0
Total	1496	1813	788

Repetimos el cálculo según la Fórmula y obtenemos el resultado de la distancia media entre las unidades anafóricas inglesas y sus antecedentes:

**Tabla 14.**

*Distancia media entre los sintagmas anafóricos ingleses y sus antecedentes*

Tipo de anáfora	Cantidad de muestras	Valor en total	Distancia media (oración)
Anáfora léxica	1496	9051	6,1
Anáfora gramatical	1813	2913	1,6
Anáfora cero	788	987	1,3



En la Tabla 14 apreciamos que en inglés la distancia lineal media entre la unidad anafórica léxica y su antecedente es 6,1 oraciones, entre la gramatical y su antecedente, 1,6 oraciones y entre la cero y su antecedente, 1,3 oraciones.

Repetimos el mismo proceso de análisis y calculamos la distancia lineal entre los usos anafóricos chinos y sus antecedentes:

**Tabla 15.**

*Distancia lineal entre los sintagmas anafóricos chinos y sus antecedentes*

Valor	Anáfora léxica	Anáfora gramatical	Anáfora cero
1	655	589	1011
2	449	270	334
3	306	109	116
4	218	47	41
5	133	25	11
6	90	12	3
7	86	2	0
8	62	3	0
9	46	0	0
10	33	0	0
11	23	0	0
≥12	443	0	0
Total	2544	1057	1516

**Tabla 16.**

*Distancia media entre los sintagmas anafóricos chinos y sus antecedentes*

Tipo de anáfora	Cantidad de muestras	Valor en total	Distancia lineal (oración)
Anáfora léxica	2544	11959	4,7
Anáfora gramatical	1057	1879	1,8
Anáfora cero	1516	2264	1,5

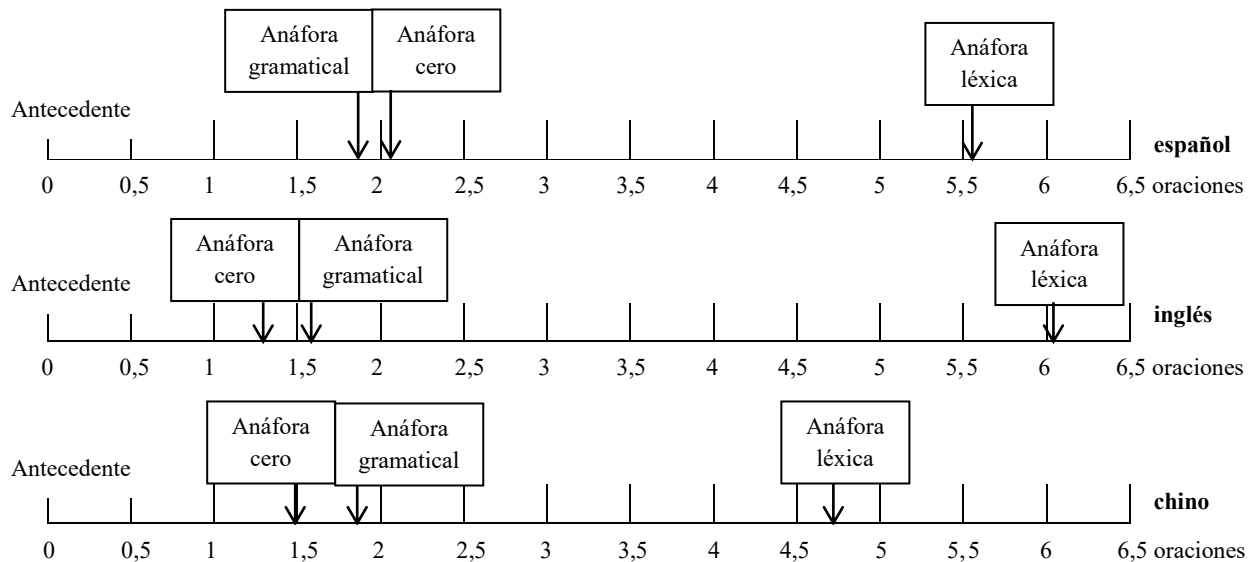
Con las dos Tablas 15 y 16 concluimos que en chino la distancia media entre el elemento anafórico léxico y su antecedente es 4,7 oraciones, entre el gramatical y su

antecedente, 1,8 oraciones y entre el cero y su antecedente, 1,5 oraciones.

Obtenidos ya los datos, en la Figura 13 presentamos las distancias medias en un eje horizontal para cada lengua:

**Figura 13.**

*Distancia lineal media entre los sintagmas anafóricos y sus antecedentes en las tres lenguas*



A través de la comparación, observamos que básicamente los tres tipos de anáfora muestran en las tres lenguas una gran similitud respecto al parámetro de la distancia lineal entre antecedente y elemento anafórico: la anáfora cero y la gramatical se usa a corta distancia, entre 1 y 2 oraciones; la léxica se aplica cuando la distancia es más larga, por 5 y 6 oraciones. No obstante, se nota en la Figura 13 que en español la anáfora cero tiene una distancia más larga respecto a su antecedente que la gramatical, aunque se trata de una diferencia mínima si nos fijamos en las cifras, mientras que en chino y en inglés, la anáfora gramatical tiene mayor distancia de su antecedente que la cero. Resumiendo, la distancia lineal entre los tres tipos de anáfora y sus antecedentes es, de corta a larga: en

español, anáfora gramatical < anáfora cero < anáfora léxica; en inglés, anáfora cero < anáfora gramatical < anáfora léxica; en chino, anáfora cero < anáfora gramatical < anáfora léxica.

Según la TA, la anáfora cero no tiene forma material, su mensaje no puede sino ser recuperado acudiendo a la información almacenada en la memoria más reciente, por ello, la forma cero es el marcador de accesibilidad más alta y tiene que estar muy cerca de su antecedente en el sentido de la distancia lineal. La anáfora gramatical y la léxica, en cambio, llevan forma y el mensaje codificado en ella facilita la búsqueda, en la memoria, del referente con que coincide. Sin embargo, las formas gramaticales normalmente sólo indican aspectos de “género” y “número”, por lo cual la TA las incluye entre los marcadores de accesibilidad media y, aunque también son para recuperar información almacenada en la memoria a corto plazo, pueden tener una distancia lineal más larga del antecedente que la forma cero. En cuanto a la anáfora léxica, como contiene información suficiente, se cuenta entre los marcadores de baja accesibilidad, es decir, puede recuperar referentes almacenados en la memoria a largo plazo y por eso, su distancia lineal del antecedente es la más larga.

Por lo explicado, lo lógico es que la distancia lineal entre los tres tipos de anáfora y sus antecedentes sea, de corta a larga: anáfora cero < anáfora gramatical < anáfora léxica. Sin embargo, en la parte 2.2.1 hemos presentado que la misma TA indica que el orden de la escala de marcadores de accesibilidad es, en principio, universal, pero puede ser modificado en caso concreto de cada lengua valiéndose de unos criterios, entre los cuales se encuentra la “acentuación”: cuanto mayor es el grado de accesibilidad de un referente, más acentuada es la forma utilizada para referirse a él. En otras palabras, sin la interferencia de otros factores, cuanto menos acentuada sea la forma anafórica, menor

será el grado de accesibilidad. Como el español es una lengua flexiva y los verbos predicativos tienen conjugaciones diversas para los diferentes sujetos personales, la elisión de estos es casi obligatoria en español cuando hay un referente conocido en posición de sujeto y no hay otro factor que requiera que aparezca allí un pronombre o un sintagma nominal (Cuenca, 2010, p.45). Es decir, en español el sujeto tácito es menos acentuado que el pronombre explícito de sujeto y la forma cero resulta marcador de menor accesibilidad que la gramatical, así que la anáfora cero puede tener una distancia lineal más larga de su antecedente que la anáfora gramatical.

En fin, ya conocemos la particularidad del español en el uso de la anáfora cero en el sentido de la distancia lineal. Ahora leemos unos ejemplos y los analizamos desde la perspectiva contrastiva: la distancia media entre la anáfora cero y el antecedente es más larga en español que en chino y en inglés. Los ejemplos siguientes proceden del cuento de *La Cenicienta*, que cuentan el mismo trozo de argumento:

(73) Miró el príncipe el pie de la muchacha / y  $\Phi_1$  vio / que la sangre manaba del zapato / y había enrojecido la blanca media. /  $\Phi_2$  Volvió grupas / y  $\Phi_3$  llevó a su casa a la falsa novia. /

—Tampoco es ésta la verdadera — $\Phi_4$  dijo—.

(74) Then he looked behind / and  $\Phi_1$  saw the blood / tricking from her shoe, / and that the stocking was dyed quite red; / so he turned his horse back, / and  $\Phi_2$  took the false bride home again, /  $\Phi_3$  saying...

(75) 王子 (El príncipe) 低头 /  $\Phi_1$  看了看那女孩脚, /  $\Phi_2$  发现 / 血从金鞋里面不断涌出, / 把白袜子都染成了血红色。 / 于是, 他 (él) 便掉转马头, /  $\Phi_3$  再次把冒牌新娘送回了家。 / 王子说, .....

Enfocamos en los usos anafóricos del antecedente “el príncipe” y contamos el valor de la distancia lineal en los tres textos:

**Tabla 17.**

*Comparación de la distancia entre el antecedente y el uso anafórico cero entre las tres lenguas*

Español			Inglés			Chino		
Antecedente	Forma anafórica	Valor de distancia	Antecedente	Forma anafórica	Valor de distancia	Antecedente	Forma anafórica	Valor de distancia
El príncipe	Φ1	1	he	Φ1	1	<u>王子</u> (El príncipe)	Φ1	1
	Φ2	4		Φ2	1		Φ2	2
	Φ3	5		Φ3	2	<u>他</u> (él)	Φ3	1
	Φ4	6						

En esta Tabla 17 observamos que para narrar este argumento, la distancia máxima entre el antecedente y su uso anafórico cero es: en español, 6 oraciones; en inglés, 2 oraciones; en chino, 2 oraciones también. Está claro que en español la anáfora cero puede llegar a tener una distancia larga de su antecedente, más larga que en chino y en español.

#### **4.1.2. Otros factores que afectan la elección del tipo de anáfora: referente insertado y posición sintáctica**

La distancia lineal entre el sintagma anafórico y el antecedente no es el único factor que afecta a la elección del tipo de anáfora. En esta sección presentamos dos factores más, que no son menos importantes: cantidad de referentes insertados entre elemento anafórico y antecedente, y unidad de posición sintáctica entre ellos.

En la sección anterior hemos identificado que la distancia media de las unidades anafóricas cero y gramatical de sus referentes se sitúa en torno a 2 oraciones, en las tres lenguas. Pero en las Tablas 11, 13 y 15 podemos observar que respecto a los valores 1 y 2

también se registran muchas muestras anafóricas léxicas: 531 españolas, 416 inglesas y 1104 chinas. ¿Por qué se elige en estos casos el uso de la anáfora léxica en vez de la gramatical o la cero si la distancia lineal entre elemento anafórico y antecedente es corta? Pues en estos casos ejerce primordial función el factor de “referente competitivo insertado”. Al hablar del referente “competitivo”, nos referimos al insertado que tiene características comunes con el antecedente del sintagma anafórico, por lo tanto constituye un candidato competitivo del referente. Y descartamos los insertados que no tienen nada en común con el antecedente, puesto que a pesar de estar entre éste y su unidad anafórica no resulta ninguna competencia. Veamos unos ejemplos:

(76)... Cenicienta se encaminó a la tumba de su madre bajo el avellano y suplicó... el pájaro le echó un vestido bordado en plata y oro, y unas zapatillas con adornos de seda y plata.  $\Phi$  Se vistió a toda prisa y corrió a palacio... (*La Cenicienta*)

(77) La mayor fue a su cuarto para probarse la zapatilla, acompañada de su madre. Pero  $\Phi$  no tenía modo de introducir el dedo gordo... (*La Cenicienta*)

En el ejemplo (76), entre la forma cero “ $\Phi$ ” y la unidad “le” que indica al referente “Cenicienta” se insertan dos referentes nuevos, “un vestido...” y “unas zapatillas...”. Pero ellos no consisten en insertados competitivos ya que no tienen nada en común con “Cenicienta”, pues no son ser humano en primer lugar, y en segundo lugar “un vestido” es de género masculino y “unas zapatillas”, de número plural, mientras que “Cenicienta” es de género femenino y número singular. Por lo tanto, decimos que aquí el número de referentes insertados competitivos es 0. En el caso del ejemplo (77), entre la forma cero “ $\Phi$ ” y su referente “la mayor” sí hay un referente insertado competitivo que es “su madre”, ya que también es ser humano que es capaz de hacer la acción de “introducir...”, además es del mismo género y número que “la mayor”. Por eso aquí el número de referentes

insertados lo apuntamos como 1. Pues este criterio también lo aplicamos en el análisis de los ejemplos chinos y los ingleses.

Ahora con el criterio aclarado ya podemos analizar la situación de referentes insertados entre los ejemplos anafóricos de valores 1 y 2.

**Tabla 18.**

*Referente competitivo insertado entre sintagma anafórico español y antecedente (valores 1 y 2)*

Cantidad de referentes competitivos insertados	Anáfora léxica	Porcentaje	Anáfora gramatical	Porcentaje	Anáfora cero	Porcentaje
0	174	33%	749	91%	844	83%
1	340	67%	70	9%	172	17%
2	15		0	0	5	
3	2		0		0	0
Total	531	100%	819	100%	1021	100%

En la Tabla 18 apreciamos que en la mayoría de los casos anafóricos léxicos, el 67%, hay referentes competitivos insertados, mientras que en la mayoría de los casos gramaticales y cero, el 91% y el 83%, no hay referentes insertados. Es decir, cuando hay competencia, aunque la distancia lineal sea corta, hace falta acudir a la anáfora léxica para garantizar la recuperación del referente correcto del sintagma anafórico. Si no hay referentes insertados, sin duda alguna, se prefiere usar la anáfora cero y la gramatical.

Sin embargo, también se aprecia en la Tabla 18 que se registran 174 usos anafóricos léxicos bajo la condición de no haber referentes insertados. Analizamos estos casos y descubrimos que en la mayoría de los casos, un 81%, se repiten los antecedentes en forma léxica aunque no hay referentes insertados porque la unidad de posición sintáctica ha sido

rota, como se muestra en la Tabla 19, dicho de otra forma, la posición sintáctica del sintagma anafórico es diferente a la del antecedente.

**Tabla 19.**

*Situación de unidad de posición sintáctica entre sintagma anafórico léxico español y antecedente (valores 1 y 2)*

Cantidad de muestras anafóricas Cantidad de referentes insertados		Léxicas 174	
		No	Sí
Unidad		141 81%	33 19%
0		141 81%	33 19%

La Tabla 19 muestra que al no haber unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, en la mayoría de los casos, el 81%, se aplica la anáfora léxica para retomar el referente, aun sin referentes competitivos insertados. Veamos un ejemplo:

(78)... y la princesa fue unida en matrimonio al favorito de la fortuna. Y como **el muchacho** era guapo y apuesto, su esposa vivía feliz y satisfecha con él. (*Los tres pelos de oro del diablo*)

En el ejemplo (78), aunque no hay ningún referente insertado, se usa una forma léxica **–el muchacho**” para repetir el mismo referente de –el favorito de la fortuna”. Pues éste está en la posición sintáctica de complemento predicativo y aquél ocupa la posición de sujeto: no se mantiene la unidad de posición sintáctica entre ellos.

Por otra parte, en la Tabla 18, podemos observar que hay 70 usos anafóricos gramaticales y 177 casos de cero usados en condición de que se insertan referentes competitivos entre ellos y sus antecedentes. Analizamos también la situación de unidad de



posición sintáctica entre ellos.

**Tabla 20.**

*Situación de unidad de posición sintáctica entre sintagma anafórico gramatical y cero español y antecedente (valores 1 y 2)*

Cantidad de referentes insertados \ Cantidad de muestras anafóricas	Gramaticales 70		Cero 177	
	Sí	No	Sí	No
Unidad				
1-2	42 60%	28 40%	145 82%	32 18%

En la Tabla 20 se observa que en la mayoría de los casos se puede usar formas anafóricas gramatical y cero aunque hay referentes insertados, porque entre el antecedente y el elemento anafórico se mantiene la unidad de posición sintáctica. Veamos un ejemplo:

(79) Al entrar solo había una anciana sentada junto al fuego, la cual se asustó al ver al mozo y le dijo  $\Phi$ ... (*Los tres pelos de oro del diablo*)

En el ejemplo (79), entre el elemento anafórico cero y su antecedente “la cual” hay un referente insertado “el mozo”. Pero como la forma cero “ $\Phi$ ” y “la cual” ocupan la misma posición sintáctica de senda oración, el sujeto, no hay ninguna dificultad en la recuperación de la información de la forma cero, puesto que se ha mantenido la unidad de posición sintáctica.

Hablando de la posición sintáctica, hace falta indicar el papel que juega el nivel de oración en el tema. Veamos un ejemplo:

(80) ① El gigante leyó “Siete de un golpe”, / ② y pensó / ③ que se trataría de

hombres derribados por el sastre, / ④ por lo que **le** entró un cierto respeto hacia **el hombrecillo**. Φ Queriendo probarlo, sin embargo, cogió una piedra y... (*El sastrecillo valiente*)

En el ejemplo (80), numeramos cuatro oraciones separadas por el signo “?”. Viéndolas desde la perspectiva de la sintaxis podemos descubrir que la oración ③ es la subordinada de complemento directo del verbo “pensó” de la oración ②. Y para tenerlo más claro, lo definimos de esta manera: las oraciones ①, ② y ④ están en un mismo nivel mientras que la oración ③ está en un nivel subordinado. Ahora nos fijamos en el tema de la anáfora, el elemento “el gigante” es antecedente y su uso anafórico es el pronombre personal “**le**”. Entre los dos se inserta un referente competitivo, “el sastre”. Es decir, aun teniendo un insertado, se adopta la anáfora gramatical y no resulta ninguna dificultad la recuperación del referente del pronombre “**le**”. En este caso el nivel de oración ha ayudado en la comprensión de la anáfora, pues al leer el “**le**”, cognitivamente buscamos su referente en las oraciones ① y ②, que están en el mismo nivel que la ④, en que se encuentra el “**le**”, dejando la ③ en un lugar secundario considerándola como elemento subordinado de la ②.

Por otra parte, si nos fijamos bien, descubrimos que el antecedente “el gigante” ocupa la posición sintáctica de sujeto, encabezando la oración, mientras que el pronombre anafórico “**le**” está en la posición sintáctica de objeto. Estrictamente no se construye la unidad de posición sintáctica entre ellos, pero como ambos consisten en tema de senda oración, en las oraciones ①, ② y ④ sí se ha mantenido la continuidad de referencia temática. Por lo tanto queremos indicar que cuando se concierne la posición sintáctica de sujeto, también hay que tomar en cuenta el aspecto de la continuidad de referencia

temática, además de la unidad de posición sintáctica.

En cuanto a los otros 33 ejemplos anafóricos léxicos de la Tabla 19, que están a corta distancia de sus antecedentes, sin referentes competitivos insertados y con la unidad de posición sintáctica, y los 28 ejemplos anafóricos gramaticales y 32 ejemplos cero de la Tabla 20, que son adoptados aunque existen referentes insertados entre ellos y sus antecedentes y no cuentan con la unidad de posición sintáctica entre ambos, parece que su uso está en contra de los principios de distribución que hemos presentado. Sin embargo, analizando estos ejemplos descubrimos que el hecho de que sea necesario adoptar formas léxicas en el primer caso y que no haya dificultad para recuperar los referentes de las formas gramaticales o cero en el segundo caso, se debe, además del nivel de oración, a otras razones: para dar información extra o por el contexto semántico.

Volvemos a ver el ejemplo (80), esta vez enfocamos en los otros tres elementos: **-le**”, **-el hombrecillo**” y la forma **-Φ**”. La **-Φ**” es una anáfora cero y su referente es el mismo del pronombre **-le**”, es decir, el gigante. Entre ellos hay un referente insertado **-el hombrecillo**”. Sin embargo, al leer el texto, no hay problema para recuperar el mensaje que representa la forma cero. Además del factor de la continuidad de tema, sostenemos que el contexto semántico también juega un papel importante, pues lógicamente **-entrarle un cierto respeto**” y **-querer probarlo, sin embargo**” deben de ser acciones procedentes de la misma persona. De hecho, aun cuando no existiera la continuidad de tema, creemos que se podría recuperar la referencia de la anáfora cero sin problema, gracias al contexto semántico.

(81) Los bandoleros abrieron el sobre y leyeron el contenido de la carta, es decir, la orden de que se diera muerte al mozo en cuanto llegara. A pesar de su endurecido corazón, **los ladrones** se apiadaron... (*Los tres pelos de oro del diablo*)

En el ejemplo (81), en cambio, aunque no hay ningún referente competitivo insertado, se usa una forma léxica, **los ladrones**, para repetir su referente **los bandoleros**. Este uso sinonímico, **los ladrones**, no sólo sirve para variar la expresión, sino que también forma un contraste con el verbo **apiadarse**, ya que pocas veces se relaciona el carácter de saber apiadarse con los ladrones. Y este contraste resulta un énfasis de lo triste que es la situación en que se encuentra el **mozo**. En fin, aquí el sintagma nominal es forma marcada y como sabemos todos, no hay forma marcada que aparece sin sentido. Pues esta forma léxica, además de la función anafórica de hacer referencia, sirve también para ofrecer información extra.

A continuación, analizamos los datos de los ejemplos ingleses en los mismos aspectos y dibujamos la Tabla 21.

**Tabla 21.**

*Referente competitivo insertado entre sintagma anafórico inglés y antecedente (valores 1 y 2)*

Cantidad de referentes competitivos insertados	Anáfora léxica	Porcentaje	Anáfora gramatical	Porcentaje	Anáfora cero	Porcentaje
0	247	59%	1482	94%	600	79%
1	160	41%	91	6%	157	21%
2	8		1		6	
3	0		0		0	
4	1		0		0	
Total	416	100%	1574	100%	757	100%

En la Tabla 21 observamos que se ha mostrado una situación parecida en el tema de referentes insertados entre español e inglés: cuando hay insertados entre el sintagma anafórico y su referente, se usa la anáfora léxica; si no los hay, se adoptan la gramatical y

la cero. Pero hay una diferencia entre los datos de los dos idiomas: se aprecia que hay mayor porcentaje de usos anafóricos léxicos en inglés cuando no hay referentes insertados. Para averiguar si tiene que ver con el factor de la situación de la unidad de posición sintáctica como en español, figuramos las Tablas 22 y 23.

**Tabla 22.**

*Situación de unidad de posición sintáctica entre sintagma anafórico léxico inglés y antecedente (valores 1 y 2)*

Cantidad de referentes insertados	Cantidad de muestras anafóricas		Léxicas 247	
	Unidad		No	Sí
0	200 81%	47 19%		

En la Tabla 22 analizamos la posición sintáctica de los 247 ejemplos anafóricos léxicos usados en caso de 0 referente insertado, y conocemos que ésta sí consiste en un factor importante que afecta la elección del tipo anafórico. Como en español, en inglés se usa mucho la anáfora léxica, el 81%, cuando no hay unidad de posición sintáctica entre el antecedente y su elemento anafórico, a pesar de no haber ningún referente insertado entre ellos, por ejemplo:

(82) Then she bade the cook prepare a dish of vegetables the same as the King's, and carry it to the inn door for the wolf, who took it of her and bore it in to his master. **The Hunter** said,... (*The two brothers*)

En el ejemplo (82) aunque no hay ningún referente insertado, se usa una forma léxica **“the Hunter”** para repetir el mismo referente de “his master”. Pues éste está en la

posición sintáctica del complemento predicativo mientras que aquél ocupa la posición de sujeto: no se mantiene la unidad de posición sintáctica entre ellos.

**Tabla 23.**

*Situación de unidad de posición sintáctica entre sintagma anafórico gramatical y cero inglés y antecedente (valores 1 y 2)*

Cantidad de referentes insertados \ Cantidad de muestras anafóricas	Gramaticales 92		Cero 163	
	Sí	No	Sí	No
1-2	70 76%	22 24%	155 95%	8 5%

En la Tabla 23 se ve claro que en la mayoría de los casos se usa la anáfora gramatical o la cero, el 76% y el 95%, aunque hay referentes insertados, es porque existe unidad en la posición sintáctica entre el antecedente y su unidad anafórica, y la recuperación del referente resulta fácil de realizar. Veamos un ejemplo:

(83) ①Then they warned her again against the wicked stepmother / ②and bade **her** / to open the door to nobody. (*Snow-white*)

Podemos ver en el ejemplo (83) que para retomar el antecedente her” (refiriéndose a Blancanieves en el cuento) de la oración ①, se aplica la forma gramatical **her**” en la oración ②, a pesar de que entre ellos está insertado un referente competitivo the wicked stepmother”. Pues entre el antecedente y su uso anafórico existe la unidad de posición sintáctica: ambos ocupan la posición de objeto.

¿Si en inglés el nivel de oración también constituye factor que influye en la adopción

del tipo de anáfora como en español? Veamos un ejemplo:

(84) The road led him by a large town, / ① where the watchman at the gate asked him / ② what trade he understood, / ③ and what he knew. / ④ ~~I~~ know everything”, replied **the youth**. (*The giant with the three golden hairs*)

En el ejemplo, fijándonos en las oraciones ③ y ④, se ve que entre el sintagma anafórico **the youth**” y su antecedente ~~he~~” no hay referente insertado y además, los dos ocupan la misma posición sintáctica. Pero se ha adoptado el uso de la anáfora léxica. Pues esto se debe a que el antecedente y la unidad anafórica están en diferentes niveles de oración: el ~~he~~” está en la oración ③, que es la subordinada de complemento directo del verbo ~~asked~~”, dicho de otra forma, las oraciones ① y ④ están en el mismo nivel mientras que las oraciones ② y ③, en un nivel subordinado. En caso de que se adoptara aquí una anáfora gramatical o una cero en lugar de la forma léxica, **the youth**”, existiría la posibilidad de producirse confusión de referente, pensando que se referiría a ~~the watchman~~”. Por lo tanto, en este caso, para la elección del tipo de anáfora, el nivel de oración juega un papel importante.

En cuanto a los 47 casos léxicos de la Tabla 22, en que existe la unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, y no hay referentes insertados entre los dos, y los 22 casos gramaticales y los 8 cero de la Tabla 23, que tienen insertados entre antecedente y uso anafórico, y no cuentan con unidad de posición sintáctica entre ellos, igual que en español, además del nivel de oración, afectan también los factores como la información extra y el contexto semántico. Veamos unos ejemplos:

(85) Presently he swam up again with the ball in his mouth and threw it on the

grass. The King's daughter was full of joy when she again saw **her beautiful plaything**... (*The frog prince*)

(86) So he let himself be conducted by the watchman into the castle, and was there received with great joy, for the young Queen took **him** for her husband also... (*The two brothers*)

En el ejemplo (85) el sintagma **her beautiful plaything**” y el pronombre **it**” tienen el mismo referente, **the ball**”, sin ningún referente competitivo insertado. Además, los dos ocupan la misma posición sintáctica en la oración, el objeto. Aun así se ha adoptado el uso de la anáfora léxica. Pues aquí a través de la forma léxica marcada, se puede percibir lo mucho que le gusta a la niña la pelota. Es decir, la forma léxica ha ayudado a dar información extra.

En el ejemplo (86), entre el antecedente **he**”, que se refiere al hermano gemelo del joven rey en el cuento, y su forma anafórica gramatical **him**”, se inserta un referente competitivo, **the watchman**”. Sin embargo, al leer el texto, no resulta ningún problema la recuperación del correcto referente del pronombre anafórico porque entre el hermano gemelo del rey y el guardia del palacio, existe muy poca posibilidad de que la joven reina tome al guardia como esposo, y lo único que puede ocurrir es que por la similitud de apariencia, ella confunda a su esposo con el hermano gemelo. En fin, en este caso, el contexto semántico juega un papel importante en la descodificación del elemento anafórico.

Por último, también presentamos el proceso del análisis con los datos de los ejemplos chinos y tenemos la siguiente Tabla 24:



**Tabla 24.**

*Referente competitivo insertado entre sintagma anafórico chino y antecedente (valores 1 y 2)*

Cantidad de referentes competitivos insertados	Anáfora léxica	Porcentaje	Anáfora gramatical	Porcentaje	Anáfora cero	Porcentaje
0	747	68%	788	92%	1077	80%
1	345	32%	71	8%	261	20%
2	12		0		7	
Total	1104	100%	859	100%	1345	100%

En la Tabla 24 podemos observar una situación parecida a la que encontramos en el análisis sobre la lengua inglesa: cuando hay inserciones entre el sintagma anafórico y su referente, se usa la anáfora léxica; si no los hay, se adoptan principalmente la gramatical y la cero. Como sucede en inglés, en chino, hay un mayor porcentaje de uso anafórico léxico cuando no hay referentes insertados. Para averiguar si tiene que ver con el factor de la situación de la unidad de posición sintáctica como en español e inglés, presentamos las Tablas 25 y 26.

**Tabla 25.**

*Situación de unidad de posición sintáctica entre sintagma anafórico léxico chino y antecedente (valores 1 y 2)*

Cantidad de referentes insertados	Cantidad de muestras anafóricas	
	Unidad	
	No	Sí
0	568 76%	179 24%

El mayor porcentaje de los casos, un 76%, no cuentan con unidad de posición sintáctica entre antecedente y sintagma anafórico, lo cual comprueba que ésta sí juega un papel importante en el uso de la anáfora léxica. Es decir, igual que en español e inglés, se usa mucho este tipo de anáfora cuando no hay unidad de posición sintáctica entre el antecedente y su elemento anafórico, aun sin ningún referente insertado entre ellos. Veamos un ejemplo:

(87) 女巫说：“我已经揉好面，烤箱也预备好了。”她把可怜的格莱特 (la pobre Margarita)拽到大大的烤箱门前。**格莱特 (Margarita)**看到，如魔鬼舌头一般的火焰，正时不时地从烤箱里蹿出来。(La bruja dijo: “La masa ya está hecha y el horno también está listo”. Tiró a la pobre Margarita hasta delante de la puerta del horno. Y Margarita pudo observar las llamas saltando hacia fuera como lenguas de demonio.)  
(*Juanito y Margarita*)

Podemos apreciar en el ejemplo chino que la parte subrayada, 可怜的格莱特 (la pobre Margarita)”, que es el antecedente, ocupa la posición sintáctica de objeto y **格莱特 (Margarita)**”, sintagma anafórico, ocupa la posición sintáctica de sujeto: no se mantiene la unidad de posición entre ellos. Entonces, al tener que retomar el referente en el sujeto, posición diferente que el antecedente, se adopta la forma nominal, aunque no se inserta ningún referente competitivo entre el antecedente y la anáfora.

Igualmente observamos el comportamiento de este factor en el uso de la anáfora gramatical y la cero:

**Tabla 26.**

*Situación de unidad de posición sintáctica entre sintagma anafórico gramatical y cero chino y antecedente (valores 1 y 2)*

Cantidad de referentes insertados \ Cantidad de muestras anafóricas	Gramaticales 71		Cero 268	
	Sí	No	Sí	No
1-2	47 66%	24 34%	257 96%	11 4%

Es justo como lo que tenemos previsto: la existencia de unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, tanto gramatical como cero, facilita la recuperación del antecedente y por lo tanto se puede usar estas formas anafóricas aunque hay referentes insertados entre ellos. Veamos un ejemplo:

(88) 做完这一切之后, 老女巫 (la bruja vieja) 回到糖果屋里, 摇醒了 格莱特 (Margarita),  $\Phi$  对她说道: “快起床, 你这懒家伙……” (Hecho lo todo, la bruja vieja volvió a la casa de caramelo, despertó a Margarita y le dijo: –Levántate, holgazana...”) (*Juanito y Margarita*)

En este ejemplo, la forma “ $\Phi$ ” es la unidad anafórica del antecedente “老女巫 (la bruja vieja)” y se ve claro que entre ellos hay un referente insertado, “格莱特 (Margarita)”. Aun así se ha adoptado el uso de la anáfora cero, pues tanto el antecedente como la forma anafórica cero ocupan la posición sintáctica de sujeto, es decir, se ha mantenido la unidad de posición sintáctica, así como la continuidad de referencia temática.

Y en caso de que existe subordinada, ¿en chino el nivel de oración afecta la determinación de la unidad de posición sintáctica como en español e inglés? Veamos un

ejemplo:

(89) ① 他 (Él) 再次想起 (recordó) / ② 忠诚的约翰内斯 (el fiel Juan) 曾经为他此刻所拥有的一切，献出了自己的生命， / ③ 最后变成了一块石头， / ④ Φ 便毅然拔出剑来， / 瞬间砍掉了自己两个孩子的脑袋。(Él recordó lo que había hecho el fiel Juan para que pudiera obtener lo que tenía, pues se había sacrificado la vida y convertido en una piedra. Entonces desenvainó la espada y les cortó la cabeza a los dos niños.) (*El fiel Juan*)

En el ejemplo hemos numerado cuatro oraciones. Analizándolas desde la perspectiva de la sintaxis, podemos ver que la oración ② y la ③ consisten en subordinadas de complemento directo del verbo “想起 (recordó)” de la oración ①. Es decir, la ① y la ④ están en el mismo nivel mientras que la ② y la ③, en el nivel subordinado. Por lo tanto aunque en la oración ② se inserta un referente competitivo, al retomar el referente de “他 (Él)” de la oración ①, se escoge la anáfora cero en la oración ④, ya que el antecedente y el uso anafórico están en oraciones del mismo nivel mientras que el referente insertado está en una oración que es de nivel subordinado. Pues aquí el nivel de oración ha jugado un papel importante en la elección del tipo de anáfora.

En cuanto a los 179 casos léxicos de la Tabla 25, en que existe la unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico y no hay referentes insertados entre ellos, y los 24 casos gramaticales y los 11 cero de la Tabla 26, que tienen insertados entre antecedente y uso anafórico y no cuentan con unidad de posición sintáctica entre ellos, además del nivel de oración que hemos mencionado, los otros factores que afectan en estos casos son iguales que en español e inglés: la información extra y el contexto semántico. Veamos unos ejemplos:

(90) 忠诚的约翰内斯突然跑过来，一把将他推开，自己 (él mismo) 坐了上去。眨眼之间，这位仆人 (el servidor) 已经从马鞍的皮套中拔出手枪，将骏马给击毙了。(De repente, llegó corriendo el fiel Juan, lo empujó aparte y se subió él mismo de un salto. En un abrir y cerrar de ojos, el servidor sacó la pistola del arzón y abatió al animal de un tiro.) (*El fiel Juan*)

(91) 他们 (Ellos) 和养父 (el padre adoptivo) 一道，在候猎处藏了起来，耐心等待了很久，却完全没见到有猎物出现。猎人抬头仰望，发现天空中有一群野鸭，排成三角形状，正从他们(su) 头顶飞过，…… (Ellos y su padre adoptivo se escondieron en la paranza. Permanecieron mucho tiempo, pero no se presentó ninguna pieza. El cazador levantó la vista al cielo y descubrió una bandada de patos salvajes que volaba en forma de triángulo sobre su cabeza...) (*Los dos hermanos*)

En el ejemplo (90) entre los elementos “自己 (él mismo)” y “这位仆人 (el servidor)” se establece una relación anafórica. Éste es el sintagma anafórico y aquél, el antecedente. Ambos ocupan la posición sintáctica de sujeto y entre ellos no se inserta ningún referente competitivo. Bajo estas condiciones lo lógico será adoptar una anáfora cero o gramatical, pero aquí el sintagma anafórico es nominal, es porque el sintagma nominal consiste en forma marcada para ofrecer información extra: al indicar la identidad del fiel Juan, se connota la información de que lo que ha hecho él es entre lo más inapropiado, para luego continuar la narración del cuento con los comportamientos de los otros servidores del rey.

En el ejemplo (91), para descodificar a quiénes se refiere la forma gramatical anafórica “他们 (su)”, hay que acudir al contexto semántico, porque existe dos posibilidades: el antecedente puede ser “他们 (ellos)”, que se refiere a los dos hermanos en el cuento, o “他们 (ellos) 和养父 (el padre adoptivo)”, los dos hermanos más el padre

adoptivo. A través del significado de las oraciones, podemos identificar que “他们 (su)” hace referencia a los tres, los dos hermanos y el padre adoptivo, ya que si vuela en el cielo una bandada de patos salvajes, lo hacen encima de la cabeza de todos los que estén en el suelo. En este caso, el contexto semántico consiste en la clave para la recuperación del referente del posesivo gramatical.

Como conclusión parcial, se puede afirmar que en las tres lenguas, chino, español e inglés, la distribución general de los tres tipos de anáfora directa en el tema de referentes insertados es de manera similar: cuando entre el antecedente y su unidad anafórica hay referentes insertados, se usa la anáfora léxica para evitar cualquier posible confusión. Pero si no los hay, se prefiere el uso de la anáfora gramatical y la cero. Combinando con este factor, también juega un papel importante la situación de unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico: si existe la unidad, aunque hay referentes insertados se puede usar la anáfora gramatical y la cero; si hay cambio de posición sintáctica, aunque no hay referentes insertados, muchas veces se aplica la anáfora léxica.

Con el fin de explicar los fenómenos anteriormente analizados en las tres lenguas, podemos acudir a la TR. Como humanos tenemos una tendencia automática a maximizar la relevancia de los *inputs*, por lo tanto el receptor está legitimado a esperar que el estímulo ostensivo sea lo suficientemente relevante para que su procesamiento valga la pena. Entonces cuando se insertan referentes competitivos entre la unidad anafórica y su antecedente, lo cual puede resultar una dificultad para el receptor en el proceso de recuperar el referente correcto, se espera que el emisor codifique la unidad anafórica de mayor relevancia, en este caso tiene que ser la anáfora léxica, que es la más relevante en virtud de su efecto cognitivo. Por otro lado, según la teoría, el estímulo ostensivo conlleva una presunción de su relevancia óptima, que es decir que el receptor está legitimado a

esperar que el estímulo sea el más relevante mientras que se siga la ley del mínimo esfuerzo. De modo que el emisor, si quiere ser entendido, tiene que hacer el estímulo a la vez lo más fácil posible y el más relevante que pueda producir. Por eso, cuando no existen insertados competitivos entre unidad anafórica y antecedente, lo cual significa un procesamiento sin dificultad de recuperación del referente, se usan más la anáfora gramatical y la cero, que son formas más fáciles y suficientemente relevantes.

Con respecto al factor de “posición sintáctica”, cuando existe unidad entre la del antecedente y la del recurso anafórico, cognitivamente le hace falta menos esfuerzo para el receptor en el procesamiento de la recuperación del referente, y por lo tanto el emisor opta por usar la forma gramatical y la cero, que aunque no contiene tanta información como la léxica, son lo suficientemente relevante y además lo más fácil. Pero, en cambio, si no se mantiene la unidad entre la posición sintáctica del antecedente y la del recurso anafórico, será necesario un mayor esfuerzo cognitivo para buscar el antecedente y en este caso la forma de la anáfora léxica resulta más adecuada ya que, como hemos mencionado antes, es de la relevancia máxima en cuanto a su efecto cognitivo positivo.

Es más, con casos concretos se descubren otros factores que influyen en la elección del tipo de anáfora en las tres lenguas, básicamente en dos aspectos: la semántica y el nivel sintáctico de oración.

En la anáfora léxica, el factor de “la semántica” se refiere a que la forma léxica además de la función anafórica, da información extra. Por lo tanto, se adopta a veces en ocasiones en que parece “innecesaria”. Pues el objetivo del escritor consiste en ofrecer información connotativa. En la anáfora gramatical y la cero, la función de este factor consiste en que el significado contextual, del verbo, de la oración o de las oraciones

continuas en general, puede ayudar en la recuperación del mensaje de la forma gramatical o de la cero y en este caso no hace falta usar la forma léxica.

En cuanto al factor de “el nivel sintáctico de oración”, está involucrada principalmente la subordinada de complemento directo. Aunque en este trabajo las tomamos como oraciones, no están en el mismo nivel sintáctico que las “oraciones principales” de la gramática tradicional: están en un nivel secundario. Así que generalmente no pueden contribuir a la continuidad de tema ni consiguen cambiar de tema introduciendo nuevos referentes. Por lo tanto, decimos que este factor puede afectar la elección del tipo de anáfora.

En fin, como concluye la TR, durante todo el proceso de la interpretación, el receptor acude a los enunciados previos, a la memoria o al entorno físico. En nuestro caso, en el tema de la anáfora textual, funcionan las dos primeras maneras. Así que factores como la “distancia lineal”, “referente competitivo insertado”, “unidad de posición sintáctica”, “semántica contextual” o “estructura sintáctica de oración”, entre otros, que pueden favorecer u obstaculizar la interpretación del receptor en la comprensión del referente de la unidad anafórica, los debe tener en cuenta el emisor al elegir una forma anafórica.

#### **4.1.3. Características de cada uno de los tres tipos de anáfora**

En las secciones de 4.1.1 y 4.1.2, hemos conocido unos criterios para la elección del tipo de anáfora y son criterios aplicables para las tres lenguas. En esta sección vamos a ver el uso de cada uno de los tres tipos separadamente y en los siguientes aspectos: uso de las diversas formas subclasificadas, construcción de estructura, distribución en el sentido de posición sintáctica y porcentaje de uso. Estudiándolos nos permitirá conocer, además, características propias del sistema idiomático de las tres lenguas. Como siempre, el



análisis se realizará desde una perspectiva contrastiva.

Primero, sobre la anáfora cero, conocemos la posición sintáctica de los usos anafóricos.

**Tabla 27.**

*Posición sintáctica de los usos anafóricos cero en las tres lenguas*

Lengua	Posición sintáctica		
	Sujeto	Objeto	Otra
español	1391	0	0
	100%	0	
chino	1420	67	29
	94%	6%	
inglés	788	0	0
	100%	0	

Con la Tabla 27, descubrimos: a. en español y en inglés la elipsis se produce solamente en la posición sintáctica de sujeto. En cuanto al chino, un 94% también está en esta posición. O sea, la anáfora cero se aplica principalmente en el sujeto en las tres lenguas; b. a diferencia del español y del inglés, en chino la anáfora cero también se usa en el objeto y en otra posición sintáctica; c. en español y en chino hay mayor cantidad de usos anafóricos cero que en inglés.

El español, como hemos mencionado, es un idioma que cuida mucho la forma y tiene un sistema flexivo muy desarrollado. Los sufijos del verbo conjugado puede transmitir claramente el mensaje del sujeto y la elisión es casi obligatoria cuando hay un referente conocido en posición de sujeto y no hay factor que requiera la aparición de un pronombre o un sintagma nominal. Por lo tanto, hay una gran cantidad de usos anafóricos cero en español y la posición sintáctica en que se los aplica es el sujeto. En chino, existe la

estructura de la *–cadena temática*”. Según Huang (2007, p.164), uno de los tipos más comunes de la anáfora cero en chino es el *–topic-drop*”, *–cadena temática*”, que significa que en unas oraciones seguidas, el tema introducido en la primera oración en la posición de sujeto sirve como tema para las otras oraciones de la cadena. Como una cadena puede ser muy larga, hablando de varias acciones de un mismo agente sin interrupción, es posible contar muchos usos anafóricos cero en una sola cadena. Por lo tanto, en chino también hay una frecuencia elevada de uso de la anáfora cero en la posición de sujeto. En cuanto al inglés, hemos notado con los ejemplos coleccionados que la anáfora cero es aplicada principalmente en las coordinadas de la gramática tradicional. Según Zhāng (2002, p.584), las partes iguales en las coordinadas a veces pueden ser omitidas para evitar la repetición. Es decir, el tema del primer elemento introducido en la posición de sujeto puede servir para sus coordinados y en estos se puede aplicar la anáfora cero en la posición de sujeto. Por eso, hemos encontrado ejemplos anafóricos cero en inglés y se distribuyen solamente en el sujeto. Sin embargo, como en una coordinada el número de elementos coordinados es limitado, la cantidad de los usos anafóricos cero ingleses es menos que la de los españoles y de los chinos.

También conviene analizar la distribución de la anáfora cero desde la perspectiva teórica. Según la TA, normalmente si una entidad consiste en el tema de la oración, tiene mayor relevancia. Y en el sentido de posición sintáctica, el tema suele ocupar la posición de sujeto, así que la posición sintáctica de sujeto suele ser de mayor relevancia, en comparación con otras. La anáfora cero, como no tiene forma material, es de menor relevancia ya que requiere mayor esfuerzo de procesamiento a la hora de la interpretación, entonces tiene que colocarse en una posición relevante para que llegue a ser lo suficientemente relevante como para que el procesamiento del receptor valga la pena, de

acuerdo con la TR. Por lo tanto, la anáfora cero se aplica preferiblemente en la posición sintáctica de sujeto, posición de mayor relevancia.

Por otra parte, según la Tabla 27, a diferencia del español y del inglés, que solo tiene usos anafóricos cero en el sujeto, en chino la anáfora cero también se usa en el objeto y en otra posición sintáctica. Pues hemos mencionado antes que el chino es una lengua de parataxis y la organización de un texto depende más del significado que de la forma. Por eso, se puede usar la anáfora cero en posiciones que no son el sujeto, siempre y cuando se pueda recuperar el mensaje a través del contexto sin ninguna ambigüedad semántica. Veamos un ejemplo sacado del cuento en chino de *Los tres pelos de oro del diablo*.

(92) 外婆一听到魔鬼的鼾声，立即拽起一根金发 (un cabello de oro)，用力拔了Φ  
下来，藏Φ在魔鬼看不到的地方。(Al oírle roncar al diablo, la vieja le agarró un  
cabello de oro, lo arrancó y lo escondió.)

En el ejemplo (92), hemos marcado dos usos anafóricos cero con el signo “-Φ”, cuyo antecedente es el sintagma 一根金发 (un cabello de oro)”. La posición sintáctica de ambos “-Φ” es el objeto. Pues como no hay referente competitivo insertado entre las formas cero y su antecedente, y con el significado de los verbos 拔 (arrancar)” y 藏 (esconder)”, no resulta ninguna dificultad la recuperación del referente, en este ejemplo chino no hay ningún problema aplicar la anáfora cero en las dos posiciones de objeto.

A continuación, conocemos las características de la anáfora gramatical en las tres lenguas. Antes que nada, veamos los porcentajes de uso de las diversas formas anafóricas gramaticales en las tres lenguas.

**Tabla 28.**

*Porcentajes de uso de las diversas formas anafóricas gramaticales en las tres lenguas*

Tipo de forma gramatical	español		chino		inglés	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Pronombre personal	762	76%	947	90%	1529	84%
Relativo	79	8%	0	0	110	6%
Demostrativo	28	3%	9	1%	12	1%
Posesivo	72	7%	90	8%	129	7%
Cuantificador	61	6%	11	1%	33	2%
Total	1002	100%	1057	100%	1813	100%

En primer lugar, ya conocemos en la sección 2.1.2 y aquí repetimos que existen cinco formas anafóricas gramaticales en español y en inglés: pronombre personal, relativo, demostrativo, posesivo y cuantificador mientras que en chino solo hay los cuatro de pronombre personal, demostrativo, posesivo y cuantificador, y no hay la forma de relativo. Porque en chino en la relativa no hay conector que se pone al principio de la subordinada, pues no existe la clase de palabras de relativo. Además de eso, en los cuentos se nota el fenómeno de que muchos casos expresados con relativas en español y en inglés se organizan con oraciones simples en chino. Veamos un ejemplo sacado del cuento de *Los dos hermanos*.

(93) La derribó de una pedrada y la llevó a su hermano, / quien le pagó por ella un buen montón de oro.

(94) ...and taking up a stone he threw it at it, and securing it, took it to his brother, / who gave him for it a large pile of gold.

(95) 他便捡起一块石头，一下子把鸟给打了下来，带去给了哥哥 (el hermano mayor), / 哥哥 (el hermano mayor) 给了他一大堆黄金，以此来交换金鸟。 (Él cogió

una piedra, la derribó de una pedrada, la llevó a su hermano, su hermano le pagó buen montón de oro para cambiar por el ave de oro.)

Los tres ejemplos describen un mismo argumento y nos fijamos principalmente en la parte subrayada. En el ejemplo español se forma una relativa en esta parte y el pronombre relativo **-quien**” es el uso anafórico gramatical del antecedente **-su hermano**”. Igualmente, en el ejemplo inglés, en la parte subrayada también se construye una relativa y el antecedente **-his brother**” tiene un relativo **-who**” como su forma de anáfora. Sin embargo, en el ejemplo chino, para expresar lo mismo, se organizan dos oraciones simples y se aplica la repetición léxica **-哥哥 (el hermano mayor)**” para retomar el antecedente.

En segundo lugar, a través de la Tabla 28 apreciamos que el pronombre personal es la forma más repetida entre las gramaticales en las tres lenguas. Con respecto a las otras formas, en español tienen mayor frecuencia de uso que en chino y en inglés: 24%, 10% y 16% respectivamente, ya que además del pronombre personal, en español se usa mucho todo tipo de pronombres (Dong, 2007, p.123), lo cual no se nota en chino ni en inglés. Pero en inglés existen las mismas variedades de formas gramaticales que en español, más que en chino, así que es lógico que el porcentaje de uso de las otras formas gramaticales sea mayor en inglés que en chino.

Conocidos ya los porcentajes de uso de las diversas formas gramaticales anafóricas de las tres lenguas, observamos la situación de posición sintáctica de los pronombres personales anafóricos, que ocupan la mayoría absoluta tanto en español como en inglés y chino en el conjunto del uso de la anáfora gramatical.

**Tabla 29.***Posición sintáctica de los pronombres personales anafóricos en las tres lenguas*

Lengua	Posición sintáctica		
	Sujeto	Objeto	Otra
español	101 (13%)	572 (75%)	89 (12%)
chino	552 (58%)	301 (32%)	94 (10%)
inglés	979 (64%)	372 (24%)	178 (12%)

En la Tabla 29 se aprecia que en chino y en inglés los pronombres personales se distribuyen principalmente en el sujeto, luego en el objeto y menos en otra posición. Pues resulta lógica tal distribución de acuerdo con la TA y la TR, y lo que hemos explicado sobre la distribución de la anáfora cero en el sentido de posición sintáctica también es aplicable para esta situación: los pronombres, que llevan forma pero normalmente sólo indican el género y número del referente, requiere no menos esfuerzo de procesamiento a la hora de la interpretación, de modo que tienden a ocupar la posición de sujeto, posición del tema, que es de mayor relevancia, para que el estímulo emitido sea lo suficientemente relevante como para que el procesamiento del receptor valga la pena. Givón (1983, p.11-15) expresa la misma idea: acerca de la información temática, que se refiere al mantenimiento o cambio del tema, las diferentes posiciones sintácticas significan diferentes capacidades temáticas. El sujeto tiene mayor capacidad temática. El objeto directo le sigue y otras posiciones tienen menor capacidad. Por lo tanto, la posición de sujeto, posición de mayor capacidad temática, es de mayor relevancia. El objeto tiene menor relevancia que el sujeto, pero mayor que otra posición. Por ello los pronombres personales se distribuyen de esta manera: preferiblemente en el sujeto, luego en el objeto y menos en otra posición.

Sin embargo, en español, en vez del sujeto, la posición de objeto es la que ocupa la

mayoría de los pronombres personales anafóricos. La causa de esto, de hecho hemos mencionado varias veces, se debe a que en español por la flexión del verbo, se recupera fácilmente el mensaje del sujeto, por eso, se aplica mucho la elipsis del sujeto. En cambio, si el verbo es transitivo, no se puede faltar el objeto. Pues si faltara, no haría forma de recuperar el mensaje y causaría deficiencia tanto en la forma como en la semántica. Además, tal elevado porcentaje de uso de pronombres personales de objeto, el 75%, se debe también a que en español existen dos tipos: acusativos y dativos. Tanto el primero como el segundo se usan con mucha frecuencia en español y los dativos incluso pueden aparecer junto con los sintagmas nominales de objeto indirecto que sustituyen. En fin, todos estos factores conducen a que en español haya mayor porcentaje de uso de pronombres personales de objeto, en vez de sujeto.

Al final, vemos las características de uso de la anáfora léxica en las tres lenguas. En primer lugar, veamos los porcentajes de uso de las diferentes formas léxicas.

**Tabla 30.**

*Porcentajes de uso de las diferentes formas anafóricas léxicas en las tres lenguas*

Tipo de forma léxica	español		chino		inglés	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Mera repetición léxica	1036	63%	2054	81%	1117	75%
Reiteración léxica sinonímica	85	5%	46	<2%	70	5%
Reiteración léxica mediante hiperónimos o hipónimos	208	13%	117	<5%	82	5%
Sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas	311	19%	327	13%	227	15%
Total	1640	100%	2544	100%	1496	100%

Igualmente, repetimos lo que hemos mencionado en la sección 2.1.2, que en las tres lenguas las formas de la anáfora léxica se clasifican de la misma manera, son cuatro: mera repetición, reiteración sinonímica, reiteración mediante hiperónimos o hipónimos y sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas. Con la Tabla 30 podemos conocer que en las tres lenguas se usa más la repetición léxica, que se refiere tanto a la repetición total como a la parcial. Pues como la anáfora léxica es un tipo de marcador de baja accesibilidad, entre el sintagma anafórico y su antecedente, la distancia, tanto lineal como semántica, es larga. Entonces al recuperar el mensaje del referente, hay que activar la memoria a largo plazo. En este caso la repetición de la forma del antecedente tiene mayor relevancia, consigue mayor efecto cognitivo positivo y facilita de mayor grado la búsqueda del correcto referente.

Por otra parte, en la tabla se observa que el español tiene un porcentaje mayor de uso de las otras formas que el inglés y el chino. Pues según Sheng (2011, p.104-105):

*—Español 词语丰富，又以求新、求变为美，所以在各种语篇中，除经常使用同义词之外，更大量使用同义替代，在新闻报刊中，更有同一段中不重复使用任何实词的不成文的规定。……以名词来说，既有用上义词代替下义词，也有反过来，用下义词代替上义词的情况，当然也可代之以解释性名词或短语。”*

*(—El español tiene un vocabulario abundante y es un idioma que busca la renovación y la variación. En los discursos de diversa índole, además de usar sinónimos, se suele recurrir a todo tipo de recursos sustitutivos para retomar el mismo significado. En artículos de prensa, incluso se ha convertido en convención el hecho de que no se aplique ni una sola vez la mera repetición para hacer referencia a persona, objeto, acontecimiento, etc. mencionados ya en el mismo párrafo... Hablando de sintagmas nominales, se puede usar sinónimos,*



*hiperónimos o hipónimos, explicación enciclopédica, etc. para variar las expresiones, evitando la monotonía.”)*

En cuanto a la estructura del sintagma nominal anafórico de las tres lenguas, con los datos recogidos de los cuentos elaboramos la Tabla 31:

**Tabla 31.**

*Estructuras de los sintagmas léxicos anafóricos en las tres lenguas*

<b>Estructura Lengua</b>	<b>Artículo definido+ SN</b>	<b>Demostrativo+ SN</b>	<b>Posesivo+ SN</b>	<b>Φ+ SN</b>
español	1383 (89%)	17 (1%)	156 (10%)	
inglés	1180 (85%)	10 (1%)	203 (14%)	
chino		262 (11%)	86 (4%)	2012 (85%)

Ya conocemos que tanto en español como en inglés la expresión léxica anafórica siempre lleva un determinante como modificador y en las dos lenguas es preferible modificar el sintagma nominal anafórico con el artículo definido, mientras que en chino no existe la clase de palabras de artículo y la estructura más usada en la anáfora léxica es nombre escueto, es decir de la estructura de  $-\Phi+ SN$ ”.

En la Tabla 31 podemos observar además otra diferencia: en chino se usa menos la estructura de  $-\text{posesivo}+ SN$ ” que en español y en inglés, mientras que la construcción de  $-\text{demostrativo}+ SN$ ” ocupa un mayor porcentaje en chino que en las otras dos lenguas, aunque el empleo de estas dos estructuras constituye un porcentaje pequeño en las tres.

Sobre este tema, Cao (2012) realiza un detallado análisis para dar a conocer los recursos lingüísticos a que acude la lengua china para cargar la función anafórica que llevan las expresiones con artículo definido en español y llega a estas conclusiones:

a. En la mayoría de los casos anafóricos léxicos, en chino se toma la forma cero  $-\Phi N$ ” (Cao, 2012, p.180).

Nuestro análisis consigue confirmar esta conclusión, pues de acuerdo con los datos coleccionados de los cuentos en chino, el porcentaje de los casos anafóricos léxicos de la estructura de la forma cero es el 85%, la mayoría absoluta.

b. En casos anafóricos léxicos, la asimetría de  $-\Phi N$  vs. zhe/na N” en chino es más moderada que  $-\text{el N}$  vs. este/ese N” en español. De todas maneras, en ambas lenguas, los demostrativos son relativamente pocos para la solución anafórica (Cao, 2012, p.190).

Con los datos de la Tabla 31, podemos ver que en chino el  $-\Phi N$  vs. zhe/na N” es el  $-7,7: 1$ ” y en español el  $-\text{el N}$  vs. este/ese N”,  $-89: 1$ ”. La asimetría en chino es mucho más moderada que en español. También hemos podido confirmar esta conclusión de Cao (2012). Es más, podemos calcular la asimetría de  $-\text{the N}$  vs. this/that N” en inglés, que es  $-85: 1$ ”, similar a la situación en español.

En fin, en el aspecto de la construcción de estructura del sintagma nominal anafórico, en inglés y en español se nota gran similitud, pero al compararlos con el chino se observan relevantes diferencias.

Ya hemos conocido las características de las formas nominales que se construyen en la anáfora léxica, a continuación, veamos la situación de posición sintáctica de ellas.

**Tabla 32.**

*Posición sintáctica de las formas anafóricas léxicas en las tres lenguas*

Lengua	Posición sintáctica		
	Sujeto	Objeto	Otra
español	870 (53%)	352(21%)	418 (26%)
chino	1283 (50%)	506 (20%)	755 (30%)
inglés	735 (49%)	316 (21%)	445 (30%)

En esta tabla observamos que en las tres lenguas alrededor de la mitad de la anáfora léxica ocupa la posición sintáctica de sujeto. Según Huang (2007, p.208), al cambiar una referencia se tiende a usar un sustantivo o un grupo nominal y si el tema consiste en un referente ya conocido, se retoma en el sujeto. Pues en los cuentos que analizamos constantemente hace falta cambiar de tema y retomar referentes ya mencionados. Estos procesos se realizan normalmente con introducir un sintagma nominal en la posición de sujeto. Por lo tanto, la posición de mayor porcentaje de uso de las formas léxicas anafóricas es el sujeto en las tres lenguas.

En cuanto a las otras posiciones, apreciamos que la “otra” tiene un porcentaje elevado. Para explicarlo mejor, elaboramos otra tabla con datos de los tres tipos de anáfora en esta posición.

**Tabla 33.**

*Distribución de los tres tipos de anáfora en la posición sintáctica de “otra” en las tres lenguas*

Posición sintáctica Tipo de anáfora	Otra		
	español	chino	inglés
Léxica	418 (76%)	755 (83%)	445 (65%)
Gramatical	132 (24%)	123 (14%)	244 (35%)
Cero	0	29 (3%)	0

En esta tabla se aprecia claramente que en la posición sintáctica de *–otra*”, o sea, posición que no es ni el sujeto ni el objeto, se usa con mayor frecuencia la anáfora léxica. En las tres lenguas se muestra esta tendencia. ¿A qué se debe esta distribución? Pues hemos explicado anteriormente que la relevancia de la tres posiciones sintácticas es, de mayor a menor grado: sujeto > objeto > otra. Así que en las posiciones que no son el sujeto ni el objeto, la relevancia es muy baja. Si la unidad anafórica se ubica en esta posición, hace falta una forma que pueda compensar la baja relevancia de la posición para que el estímulo llegue a ser lo suficientemente relevante, el óptimo, y que se pueda recuperar el referente sin problema. En este caso la forma no puede ser otra sino la léxica, que es de mayor grado de relevancia. Por lo dicho, la mayoría de los usos anafóricos ubicados en la posición de *–otra*” es de forma léxica.

Como conclusión parcial, en la subclasificación de la anáfora gramatical, en español y en inglés se encuentran cinco formas diferentes, pronombre personal, relativo, demostrativo, posesivo y cuantificador, mientras que en chino sólo hay cuatro, pues no existe la forma de relativo. Entre las diversas formas, el pronombre personal es la que tiene mayor porcentaje de uso en las tres lenguas. Pero respecto a las otras formas, hay una notable diferencia entre español y las otras dos lenguas: a diferencia de ellas, en español se usa mucho todas las variedades gramaticales anafóricas. En la subclasificación de la anáfora léxica, en las tres lenguas se distinguen cuatro formas: mera repetición, reiteración sinonímica, reiteración mediante hiperónimos o hipónimos y sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas. Entre ellas, se usa más la repetición léxica en las tres lenguas, pero el español tiene mayor porcentaje de uso de las otras formas que las otras dos lenguas. Otra diferencia importante entre las tres lenguas consiste en la construcción de estructura para el sintagma nominal: en español y en inglés la expresión

léxica anafórica siempre lleva un determinante como modificador y en la mayoría de los casos se usa el artículo definido, mientras que en chino la estructura más usada es nombre escueto, es decir, nombre sin ningún determinante como modificador.

En el análisis de la posición sintáctica que ocupa el uso anafórico, descubrimos que la anáfora cero se distribuye principalmente en el sujeto en las tres lenguas aunque la razón no es totalmente igual: en español la elipsis del sujeto se debe a la flexión verbal; en chino la anáfora cero se aplica principalmente en las oraciones de la cadena temática; en inglés se usa este tipo de anáfora principalmente en las coordinadas. En cuanto a la anáfora gramatical, los pronombres personales se distribuyen con mayor porcentaje en el sujeto en chino e inglés. Sin embargo, la posición de objeto es la que ocupa la mayoría de los pronombres personales anafóricos españoles. Al final, la posición sintáctica con mayor porcentaje de uso de la anáfora léxica es también el sujeto en las tres lenguas. Otro punto que cabe destacar es que en la posición sintáctica de “otra”, que no es ni el sujeto ni el objeto, la forma que se usa con mayor frecuencia es la anáfora léxica, ya que la posición de “otra” es la de menor relevancia, entonces hace falta el uso de la forma anafórica léxica, forma de mayor relevancia, para que no haya problema en la recuperación del referente.

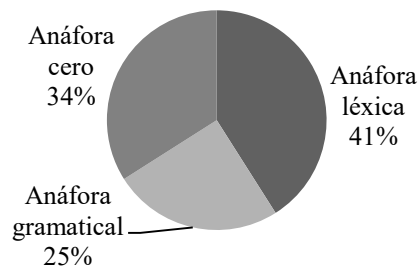
#### **4.1.4. Distribución general de los tres tipos de anáfora**

Al final, en esta parte conocemos la cantidad de uso y el porcentaje que ocupa cada uno de los tres tipos de anáfora directa en el conjunto anafórico.

De los cuentos en español se coleccionan 4033 ejemplos anafóricos españoles. La cantidad de uso y el porcentaje de cada uno se observan en la Tabla 34 y Figura 14:

**Tabla 34.***Cantidad de los tres tipos de anáfora en español*

Tipo de anáfora	Cantidad de uso
Anáfora léxica	1640 (41%)
Anáfora gramatical	1002 (25%)
Anáfora cero	1391 (34%)

**Figura 14.***Porcentaje de los tres tipos de anáfora en español*

En la Tabla 34 se identifica la cantidad de uso de los tres tipos de anáfora y con la Figura 14 se observa de manera visual el porcentaje que ocupa cada uno en el conjunto: se usa más la anáfora léxica, que ocupa un 41%; en cuanto a la anáfora cero, que es de 34%, se usa menos que la léxica, pero más que la gramatical, que es del 25%.

Las razones de esta distribución ya se han mencionado anteriormente. Se usa más la anáfora léxica porque son cuentos infantiles que tienen muchos referentes y en la narración hay muchas ocasiones en que hace falta establecer referente o cambiar de tema, en estos casos se usa la forma nominal. En cuanto al uso de los muchos ejemplos anafóricos cero, tiene que ver con el carácter idiomático del español: por ser lengua flexiva, se aplica con una frecuencia elevada este tipo de anáfora en posición de sujeto.

Con respecto a los usos anafóricos chinos se recogen en total 5117 ejemplos. Y la distribución de los tres tipos se conoce con la Tabla 35 y la Figura 15:

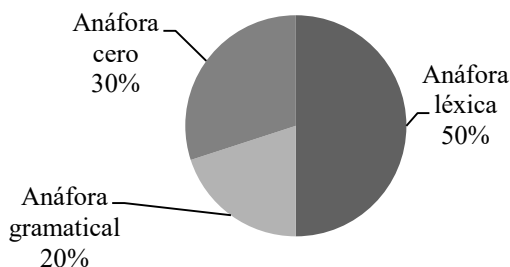
**Tabla 35.**

*Cantidad de los tres tipos de anáfora en chino*

Tipo de anáfora	Cantidad de uso
Anáfora léxica	2544 (50%)
Anáfora gramatical	1057 (20%)
Anáfora cero	1516 (30%)

**Figura 15.**

*Porcentaje de los tres tipos de anáfora en chino*



A través de la Tabla 35 y la Figura 15, se aprecia muy claro que en chino también se usa más la anáfora léxica, pues la mitad de los ejemplos coleccionados son de este tipo. El tipo, cuya frecuencia de uso ocupa el segundo lugar es la cero, ocupando un 30%, y la gramatical se usa menos, con el porcentaje del 20%.

La razón de tal distribución es igual que la que hemos mencionado en la parte anterior: en la narración de los cuentos chinos también hay muchos casos de establecer referente y cambiar de tema, en los cuales hace falta el uso de la forma léxica. Pero además de eso, en chino se prefiere usar oraciones simples, lo cual crea mayores

ocasiones en las que se aplica este tipo de anáfora. Todo esto contribuye al elevado porcentaje de uso de la anáfora léxica. En cuanto a que se usa más la anáfora cero que la gramatical, también hemos explicado que es por el frecuente uso de la estructura de la cadena temática en chino: el tema introducido en la primera oración sirve para las siguientes de la cadena y en éstas se aplica la anáfora cero.

Respecto a los usos anafóricos en inglés, se acumulan 4097 ejemplos en total y se distribuyen también a través de las tres formas de anáfora, cuya cantidad y porcentaje de uso se muestran con la Tabla 36 y la Figura 16:

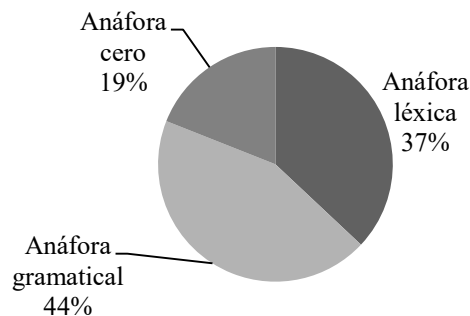
**Tabla 36.**

*Cantidad de los tres tipos de anáfora en inglés*

Tipo de anáfora	Cantidad de uso
Anáfora léxica	1496 (37%)
Anáfora gramatical	1813 (44%)
Anáfora cero	788 (19%)

**Figura 16.**

*Porcentaje de los tres tipos de anáfora en inglés*



Se observa con la Tabla 36 y la Figura 16 que a diferencia del español y del chino, en inglés se usa más la anáfora gramatical, que ocupa un 44%; seguida por la anáfora léxica,



que también tiene un porcentaje de uso elevado, el 37%; se utiliza con menos frecuencia la anáfora cero, que es del 19%.

En inglés hay mucho más ejemplos anafóricos gramaticales que en chino y español. Para explicar esto, hace falta volver a tomar la perspectiva de que el inglés, como el español, es una lengua hipotáctica y cuida mucho la integridad de forma de la oración. Sin embargo, no tiene un sistema de flexión tan desarrollado como el español. Por lo tanto, en inglés no se aplica tanta elisión del sujeto como en español y en lugar de usar la anáfora cero, se ponen en estos casos pronombres personales de sujeto siempre y cuando no haya ambigüedad semántica, siguiendo el principio de la economía lingüística. Por eso en inglés hay más ejemplos anafóricos gramaticales y al mismo tiempo menos usos de la anáfora cero. En cuanto al mucho uso de la anáfora léxica, la razón es lo mismo: en la narración de los cuentos hay muchas ocasiones en que hace falta cambiar de tema y, para retomar en ellas referentes ya introducidos anteriormente, se adopta la anáfora léxica.

#### **4.2. Comparación de la anáfora asociativa entre español, chino e inglés**

En el apartado anterior, hemos identificado el mecanismo anafórico correferencial de las tres lenguas. En esta parte, analizamos el tipo no correferencial, la anáfora asociativa. Y hemos destacado anteriormente que en este trabajo nos limitamos a abordar la anáfora asociativa, cuyos elementos concernientes son todos nominales. El análisis se realiza principalmente desde dos perspectivas: clasificación en base de la relación semántica entre elemento anafórico y ancla, y modo de promover la realización de la asociación. Hay que indicar que en las tres lenguas se muestran más similitudes que diferencias en el uso de este tipo de anáfora.

#### 4.2.1. Clasificación en base de la relación semántica entre elemento anafórico y ancla

En la sección 2.1.2 hemos presentado la clasificación de Xu (2010) en este aspecto. Con nuestros datos coleccionados, logramos confirmar que se trata de una propuesta muy práctica. Es necesario mencionar que Xu (2010) solo analiza ejemplos chinos, pero la propuesta es aplicable a otras lenguas, al español y al inglés en nuestro caso. Además, con nuestros cuentos, aunque no encontramos ejemplos de todas las relaciones semánticas planteadas por Xu (2010), concluimos nuevos tipos de conexión semántica. Veamos la Tabla 37:

**Tabla 37.**

*Clasificación de la anáfora asociativa en base de la relación semántica en las tres lenguas*

Tipo de relación		Lengua		español		inglés		chino	
Hiperonimia/ hiponimia	colectividad-individuo		14%	60%	24%	53%	21%	65%	
	todo-parte		46%		29%		44%		
Otros tipos de conexión	concreto- concreto	de parentesco	3%	38%	6%	46%	6%	34%	
		de dependencia	28%		34%		25%		
		de pertenencia	7%		6%		3%		
	concreto- abstracto	objeto- característica	1%	2%	1%	1%	1%	1%	
		persona-estado de ánimo	0		0		0		
		actividad-sitio	1%		0		0		

En la tabla podemos apreciar que en las tres lenguas se usa la anáfora asociativa de manera muy similar. Hablando de forma general, la asociación semántica más establecida es la relación de hiperonimia/hiponimia, tratándose del caso de más de la mitad de los ejemplos encontrados en las tres lenguas. Ejemplos conectados entre objetos o personas concretas por cierta relación semántica también se encuentran muchos, más del 30%,

mientras que la relación semántica establecida entre objeto o persona concreta y concepto abstracto son de casos escasos, ocupando un porcentaje de menos del 2% en las tres lenguas.

Concentrándonos en tipos de conexión semántica más concretos, se concluye que se asocian mucho las relaciones de todo-parte, de dependencia y de colectividad-individuo, ocupando alrededor del 90% de la cantidad total de los ejemplos coleccionados en las tres lenguas. Ejemplos de estas relaciones los hemos citado anteriormente en la parte 2.1.2, así que aquí no pensamos repetirlos. De los otros tipos de conexión, por un 10% del total, notamos que algunos planteados por Xu (2010) no se encuentran en nuestros cuentos. Es fácil entender esta situación ya que los materiales analizados en Xu (2010) y los cuentos que usamos aquí son de índole diferente y no son de argumentos iguales, por lo cual conexiones semánticas asociadas allí pueden no aparecer aquí. Pero por la misma razón, conexiones asociadas no aparecidas allí pueden encontrarse aquí. En nuestros cuentos concluimos nuevos tipos de conexión: de pertenencia y actividad-sitio. Veamos primero unos ejemplos correspondientes a la relación de “de pertenencia”:

(96) Entonces el sastrecillo descendió del árbol... Y, desenvainando **la espada**... (*El sastrecillo valiente*)

(97) There was once upon a time a poor woman whose son was born with a caul... As it happened, the king soon after came into **the village**... (*The Giant with the three golden hairs*)

(98) 他们立即去向国王 (el rey) 禀报, 告诉他, 如果战争爆发, 这位英雄估计会大有用处, 对国家 (el país) 起到举足轻重的作用。(Fueron a advertir al rey, diciendo que en caso de guerra sería un hombre de mucha importancia y utilidad para el país.)

(*El sastrecillo valiente*)

En los tres ejemplos se puede encontrar usos de la anáfora asociativa de conexión de pertenencia. Pues en el ejemplo español, el ancla es el sastrecillo” y **la espada**” consiste en su unidad asociativa. La conexión semántica entre los dos la concluimos como **de pertenencia**” ya que la espada mencionada debe de ser la que pertenece al sastrecillo. Igualmente, en el ejemplo inglés, entre el ancla a poor woman” y la unidad anafórica **the village**” se conecta una conexión semántica de pertenencia, pues al mencionar **the village**” debe de ser el que al cual pertenece la mujer. Y en el ejemplo chino también se trata de una relación semántica asociativa de pertenencia: el sintagma anafórico **国家 (el país)**” se refiere al cual pertenece el ancla **国王 (el rey)**”.

Además, especificamos el tipo de relación de **concreto-abstracto**” con ejemplos coleccionados de los cuentos:

(99) Le gustó tanto el peine a la niña, que olvidándose de todas las advertencias abrió la puerta. Cuando se hubieron puesto de acuerdo sobre **el precio**...  
(*Blancanieves*)

(100) Su primer propósito fue no ir a la boda, pero... Al entrar en **el salón** reconoció a Blancanieves... (*Blancanieves*)

(101) As soon as he got over the water he found the entrance into the Giant's kingdom... As soon as evening came the Giant returned; and scarcely had he entered, when he remarked that **the air** was not quite pure. (*The Giant with the three golden hairs*)

(102) 小矮人们围了上来，好奇地端详着熟睡的白雪公主，不禁啧啧称奇，他们手

里提着七盏油灯 (siete lámparas de aceite), 光线 (**la luz**) 照亮了白雪公主的脸庞。

(Los enanitos se acercaron, observaron con curiosidad a Blancanieves que estaba dormida y no cesaron de soltar asombros por su belleza. Tenían siete lámparas de aceite en mano y la luz le iluminó la cara a la chica.) (*Blancanieves*)

En estos cuatro ejemplos se trata de una conexión entre un sintagma concreto y otro abstracto. En el ejemplo (99), el peine” es un objeto concreto y **el precio**”, un concepto abstracto. Este último constituye una característica que marca el peine, por lo cual clasificamos su relación en el grupo de objeto-característica”. En el ejemplo (100), la boda” consiste en una actividad abstracta mientras que **el salón**” es el sitio concreto donde se celebra la boda, por lo tanto decimos que entre ellos resulta una relación de actividad-sitio”. En el ejemplo (101), el ancla es the Giant's kingdom” y su sintagma anafórico asociativo es **the air**”. Éste es sustancia abstracta de aquel edificio concreto y consiste en una de las características del lugar. Al final, en el ejemplo chino, vemos que se establece una relación asociativa entre el ancla 七盏油灯 (siete lámparas de aceite)” y la unidad anafórica **光线 (la luz)**”. Siete lámparas de aceite” es objeto concreto y **la luz**” consiste en una de las características que puede definir las lámparas.

En cuanto a la construcción de estructura del sintagma nominal anafórico asociativo en las tres lenguas, analizando los datos que hemos recogido de los cuentos, elaboramos la Tabla 38:

**Tabla 38.***Estructura del sintagma nominal anafórico asociativo en las tres lenguas*

Lengua	Estructura	
	Artículo definido+ SN	$\Phi$ + SN
español	100%	
inglés	100%	
chino		100%

En la sección 2.1.2 ya hemos mencionado, pero aquí confirmamos con datos, que en español y en inglés se construye el sintagma nominal anafórico asociativo sólo con la estructura de “artículo definido+ SN”, como muestran “la espada”, “el precio” y “el salón” de los ejemplos españoles (96), (99) y (100), y “the village” y “the air” de los ejemplos ingleses (97) y (101), mientras que en chino la estructura que se construye es “ $\Phi$ + SN”, como muestra “国家 (país)” y “光线 (luz)” de los ejemplos chinos (98) y (102).

En Cao (2012, p.190), se llega a la conclusión de que en la lengua china hay básicamente dos formas referenciales para realizar la función anafórica que desempeña el artículo en español: el nombre escueto y los demostrativos. El empleo de los demostrativos en la anáfora es relativamente escaso y su mayor limitación consiste en la aplicación casi nula en la anáfora asociativa. Así que, a través de nuestro análisis, confirmamos esta conclusión: en la anáfora asociativa en chino, se construye solamente la estructura de “ $\Phi$ + SN” para el sintagma anafórico.

#### 4.2.2. Modo de promover la realización de la anáfora asociativa

En Xu (2010, p.354-361), se resume que básicamente las formas de promover la realización de la asociación son diferentes en las dos subclasificaciones: el tipo de “hiperonimia/hiponimia” se realiza a través de los niveles y los “otros tipos de conexión”

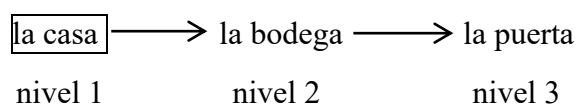
es por medio de una red semántica entrelazada. Observamos unos ejemplos:

(103) Siguió la muchacha recorriendo toda la casa, de una habitación a otra... Llegó al fin a la bodega, donde había una mujer viejísima... Dios la ayudó, y pudo salir felizmente de aquel lugar y con ella, la vieja, la cual abrió **la puerta**... (*La novia del bandolero*)

En este ejemplo, del ancla la casa se asocia el elemento anafórico la bodega y de este, se relaciona otra unidad anafórica **la puerta**. Se trata de un par de relaciones de todo-parte, de hiperonimia/hiponimia y el proceso se promueve por niveles. Pues mostramos el modelo del proceso de la asociación de manera gráfica:

### Figura 17.

*Modelo de promover la realización de la asociación de "hiperonimia/hiponimia"*



En la Figura 17 se ve claro que el ancla y los dos elementos anafóricos están en tres niveles diferentes: la casa es la hiperonimia de la bodega y ésta, la hiperonimia de **la puerta**.

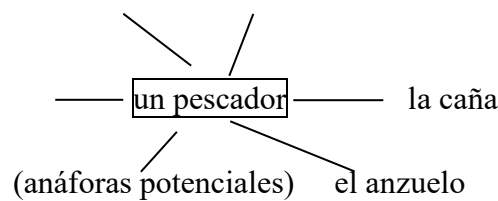
A diferencia de este modelo, en conexiones que no son de hiperonimia/hiponimia, el proceso se promueve de otra manera. Observamos el siguiente ejemplo:

(104) Erase una vez un pescador que vivía con su mujer en una mísera choza, a poca distancia del mar... Un día estaba sentado, como de costumbre, sosteniendo **la caña**... He aquí que se hundió **el anzuelo**, muy al fondo... (*El pescador y su mujer*)

En este ejemplo, un pescador” es el ancla y, **la caña**” y **el anzuelo**” son sus elementos anafóricos asociativos. La conexión semántica entre ellos consiste en la dependencia. En cuanto a la forma de promover la realización de la asociación, resulta un modelo de red semántica entrelazada. Igualmente, lo mostramos de manera gráfica:

**Figura 18.**

*Modelo de promover la realización de la asociación de los “otros tipos de conexión”*



En la Figura 18 podemos observar con claridad que el ancla y sus dos elementos asociativos se encuentran en el mismo nivel, del mismo campo semántico, y la forma de conectarlos es tejer una red semántica entre ellos.

Estos dos modelos mencionados constituyen las formas básicas de promover la realización de la anáfora asociativa. A partir de ellos se pueden derivar de forma flexible otras maneras. He aquí presentamos las que hemos encontrado en el análisis de los cuentos.

(105) The Princess summoned **the butler**, and told him to give the Lion wine, such as the King drank... as the Lion came out of the cellar into the fresh air he reeled about, being a little elevated, so that the butler had to carry **the wine-basket** for him to the inn. (*The two brothers*)

(106) ...they followed it until it arrived at a cottage, upon the roof of which it perched, and when they went close up to it they saw that the cottage was made of

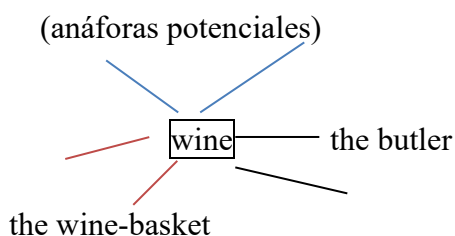


bread and cakes, and **the window panes** were of clear sugar... Then a sweet voice called out in **the room**... Just then **the door** opened and a very old woman, walking upon crutches, came out... and led them into her cottage... and in **the back room** were two nice little beds, covered with white. (*Hansel and Gretel*)

En el ejemplo inglés (105), el ancla es el “wine” y los otros dos, “~~the butler~~” y “~~the wine-basket~~” son sus sintagmas anafóricos. Entre ellos se forman dos conexiones de dependencia. Pero si nos fijamos bien, no resulta difícil descubrir que las dos asociaciones se realizan desde perspectivas diferentes: una está relacionada con la escena de la cocina y la otra se refiere a objetos relacionados con el vino. Figuramos estas relaciones de manera gráfica:

### Figura 19.

*Modelo 1 derivado del de los “otros tipos de conexión”*



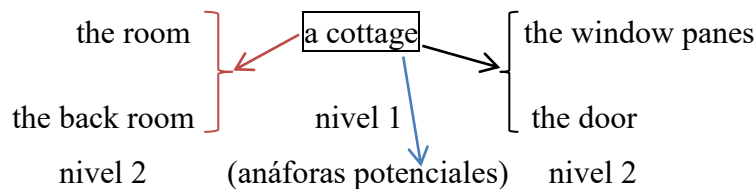
Con la Figura 19 se observa claro que se establecen al mismo tiempo dos conexiones desde ángulos semánticos distintos y por supuesto, potencialmente se puede realizar más asociaciones desde otras perspectivas semánticas.

En el ejemplo (106), el ancla es “a cottage” y con él, las cuatro unidades anafóricas establecen relación de todo-parte. Pero si observamos bien, también nos damos cuenta de que se trata de dos ángulos diferentes: con “~~the window panes~~” y “~~the door~~” es una perspectiva constructiva, mientras que con “~~the room~~” y “~~the back room~~” es más bien

una perspectiva espacial. También figuramos las relaciones de manera gráfica:

**Figura 20.**

*Modelo 1 derivado del de “hiperonimia/hiponimia”*



Con la Figura 20 se aprecia con claridad que se establecen al mismo tiempo dos relaciones de todo-parte desde ángulos distintos y también existe la posibilidad de realizar más asociaciones desde otras perspectivas.

A través del análisis de los dos ejemplos ingleses con las figuras correspondientes, conocemos que a partir de los modelos básicos, se puede realizar asociaciones múltiples haciendo funcionar al mismo tiempo varios campos semánticos. Sin embargo, no consisten en los únicos modelos que se puede derivar. A continuación, veamos otros dos ejemplos:

(107) Llevado ya a la sepultura el cuerpo del anciano rey... Celebrándose **las exequias**, pasó el período de luto... (*El fiel Juan*)

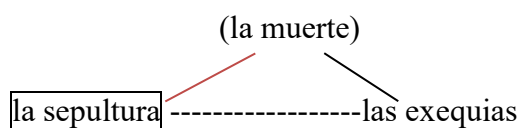
(108) La princesa se echó a llorar, le repugnaba aquel bicho frío... ahora se empeñaba en dormir en su cama... La princesa acabó la paciencia, cogió a la rana del suelo y con toda su fuerza, la arrojó contra **la pared**. (*El rey-rana o el fiel Enrique*)

En el ejemplo (107), el ancla la sepultura es un sitio concreto y su unidad anafórica

–**las exequias**” son conceptos abstractos relacionados con ritos, formando una relación de actividad-sitio. Sin embargo, aunque hay conexión semántica entre –**la sepultura**” y –**las exequias**”, la relación se conecta de forma indirecta. Pues observamos la siguiente figura:

### Figura 21.

*Modelo 2 derivado del de los “otros tipos de conexión”*

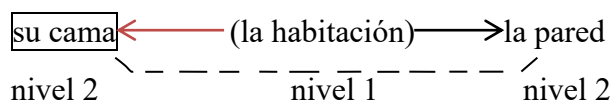


En la figura se aprecia claramente que entre el ancla –**la sepultura**” y su unidad anafórica –**las exequias**”, la conexión es indirecta. Pues al mencionar –**la sepultura**”, cognitivamente se la asocia directamente con –**la muerte**”, y luego al introducir –**las exequias**”, lo que se relaciona de manera directa también es –**la muerte**”. Es decir, ha sido el contexto de –**la muerte**” el que conecta el sitio de –**la sepultura**” con las actividades de –**las exequias**”.

En el ejemplo (108), partiendo del ancla –**su cama**” se asocia el sintagma anafórico –**la pared**”. Concluimos su relación en el tipo de todo-parte, pero de hecho también consiste en una relación indirecta. Observamos la siguiente figura:

### Figura 22.

*Modelo 2 derivado del de “hiperonimia/hiponimia”*



En la Figura 22, observamos que entre –**su cama**” y –**la pared**”, la conexión se establece de forma indirecta, pues al mencionar –**su cama**”, cognitivamente se piensa en

–la habitación” y luego, al introducir –la pared” se sabe que es –la pared” de –la habitación”. Es decir, las dos unidades –su cama” y –la pared”, ambas se relacionan directamente con el lugar de la habitación, mientras que entre ellas mismas es una relación indirecta.

En fin, con estos dos ejemplos y sus figuras correspondientes sabemos que a veces la conexión entre el ancla y su anáfora se construye de manera indirecta, pero esto no afecta a la realización de la asociación, ya que de todos modos los dos elementos se encuentran en el mismo contexto semántico y cuentan con relación semántica estrecha.

Al final, veamos dos ejemplos cuya asociación se realiza con la mezcla de los dos modelos básicos.

(109) 公主上船 (el barco) 后, 国王护送公主一路走上**甲板 (la cubierta)**, 进了**船舱 (la cabina)**..... 与此同时, 留在外面的约翰内斯, 立即命令**水手长 (el piloto)**.....  
(La princesa subió al barco, el Rey la acompañó a la cubierta y luego pasaron al interior de la nave... pero el fiel Juan se quedó fuera junto al piloto y le ordenó...)  
(*El fiel Juan*)

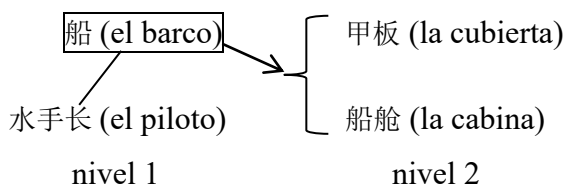
(110)...navegaron hasta arribar a la ciudad donde vivía la princesa del Tejado de Oro. El fiel Juan pidió al rey que permaneciese a bordo y aguardase su vuelta... Se llenó el cinto de toda clase de objetos preciosos, desembarcó y encaminóse **al palacio real**. Al entrar en **el patio**, vio junto **al pozo** a una hermosa muchacha...  
(*El fiel Juan*)

En el ejemplo (109), el ancla es –船 (el barco)” y con él se asocian los tres elementos anafóricos –**甲板 (la cubierta)**”, –**船舱 (la cabina)**” y –**水手长 (el piloto)**”. Con este último se forma una conexión de dependencia y con aquellos dos se establece la relación

de todo-parte. Ilustramos el proceso de la asociación con la siguiente figura:

### Figura 23.

*Modelo derivado 1-mezcla de los dos modelos básicos*

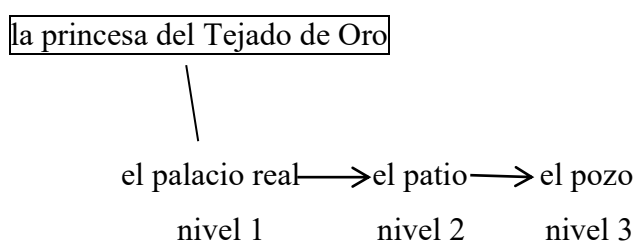


La Figura 23 muestra un modelo derivado que resulta la mezcla de los dos básicos. En el nivel 1, el ancla “船 (el barco)” y su anáfora “水手长 (el piloto)”, de la conexión de dependencia, se entrelazan en una red semántica, mientras que las dos unidades asociativas en el nivel 2, “甲板 (la cubierta)” y “船舱 (la cabina)”, son partes constitutivas del ancla que está en el nivel 1.

En el ejemplo (110), el ancla es “la princesa del Tejado de Oro” y “el palacio real” es su anáfora basándose en la relación de dependencia. Luego con “el palacio real” se asocia “el patio”, que es parte constitutiva del palacio. Y al final entre “el patio” y “el pozo” se forma otra relación de todo-parte. También mostramos estas relaciones con una figura:

### Figura 24.

*Modelo derivado 2- mezcla de los dos modelos básicos*



La Figura 24 muestra otra forma de mezclar los dos modelos básicos. En el nivel 1 el ancla y su anáfora tejen una red semántica y luego partiendo del “palacio real” se promueve el otro tipo de asociación por niveles.

Con estos dos ejemplos conocemos que, al mezclar los dos modelos básicos, se puede formar muchas variedades de asociación y las dos Figuras 23 y 24 sólo consisten en dos muestras.

Como conclusión parcial, las tres lenguas muestran gran similitud en el uso de la anáfora asociativa. Primero, en el aspecto de la clasificación, las relaciones más establecidas son de todo-parte, de dependencia y de colectividad-individuo, ocupando el 90% del total, y la relación construida entre objeto o persona concreta y concepto abstracto suele ser de casos escasos, ocupando menos del 2%. Segundo, en el aspecto de la estructura del sintagma nominal anafórico asociativo, sí hay diferencia relevante entre chino y las otras dos lenguas: en español e inglés se construye el sintagma anafórico asociativo con la estructura de “artículo definido+ SN”, pero en chino se usa el nombre escueto, “Φ+ SN”. Tercero, en cuanto al modo de promover la realización de la anáfora asociativa, hay dos modelos básicos: la asociación de hiperonimia/hiponimia se realiza a través de los niveles y la de los otros tipos de conexión es por medio de una red semántica entrelazada. Basándose en los modelos básicos, se puede derivar flexiblemente otras maneras: se puede establecer campos semánticos diferentes con la misma ancla; se puede construir conexiones indirectas; se puede mezclar los dos modelos en una asociación.

### **4.3. Conclusiones del capítulo**

En los apartados anteriores, a través del análisis de los textos de cuentos infantiles de los hermanos Grimm en versiones de las tres lenguas, hemos podido realizar la

comparación del mecanismo anafórico entre las tres lenguas en aspectos concretos, hemos conseguido definir las similitudes y diferencias entre ellas en el uso de esta gramática textual, y hemos podido verificar al mismo tiempo las hipótesis planteadas sobre el estudio.

Hipótesis 1: Las tres lenguas muestran más similitudes que diferencias en la distribución general de los tres tipos anafóricos directos, relacionada con la distancia lineal, el referente competitivo insertado y la unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico.

Hipótesis 1-1: En la distancia lineal, la anáfora cero y la gramatical se usan a corta distancia de su antecedente, mientras que la léxica es para una distancia más larga.

Hipótesis 1-2: En el tema de referentes insertados, cuando entre antecedente y uso anafórico hay referentes insertados, se tiende a usar la anáfora léxica, y si no los hay, se prefiere aplicar la anáfora gramatical y la cero.

Hipótesis 1-3: Con respecto a la situación de unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, si existe la unidad, es preferible el uso de la anáfora cero y la gramatical, y en caso contrario, hay que aplicar la anáfora léxica.

Con el estudio hemos comprobado la certeza de estas hipótesis. Pero también hemos descubierto una diferencia relevante, que consiste en que en español la anáfora cero tiene una distancia más larga respecto a su antecedente que la gramatical, y por lo tanto la distancia media entre la anáfora cero y su antecedente resulta más larga en español que en chino e inglés.

Hipótesis 2: En el uso de las formas subclasificadas de los tipos anafóricos directos,

entre español e inglés hay más similitudes que entre las dos lenguas y el chino.

Esta hipótesis sólo es parcialmente válida, porque a pesar de las similitudes entre español e inglés en la subclasificación de la anáfora gramatical y de la léxica, y en la construcción de estructura del sintagma nominal, hay diferencias relevantes entre español y las otras dos lenguas estudiadas, chino e inglés: en español se usan mucho los distintos tipos de pronombres, lo que no sucede en chino o en inglés; además, en español aparece un porcentaje mayor de uso de las otras formas léxicas que no son la mera repetición, que lo que ocurre en inglés y chino.

Hipótesis 3: Respecto a la posición sintáctica, los tres tipos de uso anafórico se distribuyen principalmente en el sujeto, pero en la posición sintáctica que no es ni sujeto ni objeto, se aplica con mayor frecuencia la anáfora léxica.

Esta hipótesis sólo está parcialmente contrastada. La anáfora cero se aplica principalmente en el sujeto en las tres lenguas; la posición de mayor porcentaje de distribución de la anáfora léxica también es el sujeto y entre los usos anafóricos ubicados en "otra", que no es ni el sujeto ni el objeto, la mayoría es de forma léxica. Sin embargo, en el uso del pronombre personal, forma más repetida entre las anáforas gramaticales en las tres lenguas, en chino y en inglés se distribuye principalmente en el sujeto mientras que en español, en vez del sujeto, la posición de objeto es la que ocupa la mayoría de los pronombres personales anafóricos.

Hipótesis 4: En cuanto a la distribución de porcentaje de uso de los tres tipos anafóricos correferenciales, hay diferencias entre las tres lenguas.

Hipótesis 4-1: En chino se usa más la anáfora léxica que en español e inglés.



Hipótesis 4-2: En español y chino, se usa más la anáfora cero que en inglés.

Hipótesis 4-3: En español e inglés, se usa más la anáfora gramatical que en chino.

Con respecto a estas hipótesis, la 4-1 y la 4-2 están comprobadas, pero la 4-3 no. Resulta que a diferencia del español y chino, en inglés se usa con mayor frecuencia la anáfora gramatical.

Hipótesis 5: El uso de la anáfora asociativa es muy similar en las tres lenguas, tanto en el establecimiento de la relación semántica entre ancla y uso anafórico como en el modo de promover la realización de la asociación.

La última hipótesis 5 también está confirmada en función del análisis de los datos coleccionados.

A modo de conclusión, hemos alcanzado el objetivo general establecido para este estudio de análisis de textos, y las similitudes y diferencias entre las tres lenguas en el mecanismo anafórico se describen a continuación.

1). En la distribución general de los tres tipos de anáfora directa, desde la perspectiva del porcentaje de su uso, existen diferencias: en español y en inglés existe un menor porcentaje de uso de la anáfora léxica en comparación con el chino; en español y en chino hay mayor porcentaje de uso de la anáfora cero que en inglés; a diferencia del español y chino, en inglés se usa con mayor frecuencia la anáfora gramatical. En cuanto a los siguientes aspectos concretos, se muestra gran similitud en las tres lenguas: en el sentido de la distancia lineal entre antecedente y elemento anafórico, la anáfora cero y la gramatical se usa a corta distancia de su antecedente, mientras que la léxica es para una distancia más larga; en el tema de referentes insertados, cuando entre antecedente y

unidad anafórica hay referentes insertados, se tiende a usar la anáfora léxica para evitar cualquier posible confusión, pero si no los hay, se prefiere el uso de la anáfora gramatical y la cero; en el aspecto de la situación de unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, si existe la unidad, aunque hay referentes insertados, se puede usar la anáfora gramatical y la cero, al contrario, si hay cambio de posición sintáctica, aunque no hay referentes insertados, muchas veces se aplica la anáfora léxica. La diferencia consiste en que en español la anáfora cero presenta una distancia más larga respecto a su antecedente que la anáfora gramatical y por lo tanto la distancia media entre la anáfora cero y su antecedente resulta mayor en español que en chino e inglés.

2). Respecto al uso de la anáfora cero, se pone de manifiesto que existen dos diferencias notables entre las tres lenguas. Por una parte, en español y chino hay mayor frecuencia de uso de la anáfora cero: en español se debe a su desarrollado sistema flexivo, pues como los sufijos del verbo conjugado puede transmitir el mensaje del sujeto, la elisión es casi obligatoria cuando hay un referente conocido en posición de sujeto y no hay otro factor que requiera que aparezca allí un pronombre o un sintagma nominal; en chino, existe la estructura de la “cadena temática”, que significa que en unas oraciones seguidas, el tema introducido en la primera oración en la posición de sujeto sirve como tema en las otras oraciones de la cadena, por lo tanto es posible contar muchos usos anafóricos cero en una sola cadena; en cuanto al inglés, la anáfora cero se aplica principalmente en las coordinadas de la gramática tradicional, es decir, el tema del primer elemento introducido en la posición de sujeto puede servir para sus coordinados y en estos se aplica la anáfora cero. Como en una coordinación el número de elementos es limitado, la cantidad de uso de la anáfora cero inglesa es menos. Por otra parte, a diferencia del español y del inglés, que sólo tienen usos anafóricos cero en el sujeto, en

chino la anáfora cero también se usa en el objeto y en otra posición sintáctica por ser lengua de parataxis, cuya organización depende más del significado que de la forma.

3). En las tres lenguas se encuentran usos anafóricos gramaticales con pronombres personales de tercera persona, con demostrativos, con posesivos de tercera persona y con cuantificadores. La diferencia consiste en que el uso de los relativos sólo se encuentra en español y en inglés, ya que los relativos no están incluidos en las clases de palabras del chino. Otra similitud es que el pronombre personal es la forma más repetida entre las gramaticales en las tres lenguas. La diferencia, respecto a las otras formas, reside en que en español tienen mayor frecuencia de uso que en chino y en inglés, puesto que además del pronombre personal, en español se usa mucho todo tipo de pronombres, lo cual no sucede en chino ni en inglés. La tercera diferencia notable, en el uso de los pronombres personales, es que en chino y en inglés los pronombres personales se distribuyen principalmente en el sujeto mientras que en español, en vez del sujeto, la posición de objeto es la que ocupa la mayoría de los pronombres personales anafóricos.

4). En las tres lenguas las formas de la anáfora léxica se clasifican de la misma manera, en cuatro tipos: la mera repetición léxica, la reiteración léxica sinonímica, la reiteración léxica mediante hiperónimos o hipónimos y la sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas. Otra similitud es que en las tres lenguas se usa más la repetición léxica, que se refiere tanto a la repetición total como a la parcial. La diferencia consiste en que en español hay un porcentaje mayor de uso de las otras formas que en inglés y en chino por ser idioma que busca la renovación y la variación. Otra diferencia importante es en la construcción de la estructura, pues en español y en inglés la expresión anafórica léxica siempre lleva un determinante como modificador y en las dos lenguas es preferible modificar el sintagma nominal con el artículo definido, mientras que en chino

no existe la clase de palabras del artículo y la estructura más usada en la anáfora léxica es nombre escueto, nombre sin ningún determinante para modificarlo. En cuanto a la situación de posición sintáctica, existen más similitudes que diferencias entre las tres lenguas: la posición de mayor porcentaje de distribución de la anáfora léxica es el sujeto y entre los usos anafóricos ubicados en “-otra”, que no es ni el sujeto ni el objeto, la mayoría es de forma léxica.

5). En el uso de la anáfora asociativa, cuyos elementos concernientes son todos nominales, descubrimos tanto similitudes como diferencias entre las tres lenguas. Las similitudes consisten en que las asociaciones semánticas más establecidas son la relación de hiperonimia/hiponimia y de dependencia, y que existen dos modelos básicos para promover la realización de la asociación: a través de los niveles y por medio de una red semántica entrelazada, aunque, basándose en los dos, se puede improvisar flexiblemente nuevos modos. En cuanto a la estructura del sintagma nominal anafórico asociativo, la relevante diferencia consiste en que en español y en inglés se construye la estructura de “-artículo definido+ SN”, mientras que en chino se construye la estructura de “-Φ+ SN”.

Hasta ahora ya tenemos realizado el estudio contrastivo entre español, chino e inglés sobre el mecanismo anafórico y hemos descrito las similitudes y diferencias entre las tres lenguas en el uso de esta gramática textual. En el capítulo siguiente, creemos necesario analizar cómo afectan estas similitudes y diferencias a los estudiantes sinohablantes en su dominio del uso de la anáfora en español.

## **Capítulo V Estudio sobre el uso de la anáfora en español por aprendices sinohablantes**

En la sección 2.3.3 hemos realizado el análisis del manual que se utiliza con carácter general en la enseñanza de ELE en China a sinohablantes y llegamos a la conclusión de que, a pesar de sus ventajas, el manual muestra deficiencias, entre otros aspectos, en el modo de afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje del mecanismo anafórico del español. En el capítulo IV hemos llevado a cabo la comparación detallada entre español, chino e inglés sobre el mecanismo anafórico, concluyendo que, aunque existen similitudes, se encuentran muchas diferencias en el uso de varios procedimientos anafóricos. Entonces, ¿cómo es la situación de dominio del uso de la anáfora en español entre los estudiantes chinos? y ¿si las similitudes han ayudado su aprendizaje de la anáfora española y las diferencias constituyen interferencia negativa?

Con el objetivo de responder a estas preguntas y tal como indicamos en el capítulo III a la hora de describir los objetivos de este trabajo, a continuación presentamos el análisis de un estudio empírico acerca del uso de la anáfora en español por una muestra de sinohablantes aprendices de español con el propósito de identificar los aspectos en que presentan mayores dificultades respecto al dominio de este elemento gramatical. Trataremos de analizar las respuestas válidas y organizar los datos obtenidos describiendo los tipos de errores cometidos, e intentaremos detectar los factores intrínsecos que intervienen en su construcción. En función de los resultados de este estudio analítico, plantearemos estrategias didácticas concretas sobre la enseñanza de la anáfora en español para sinohablantes.

Respecto a este estudio, nuestra hipótesis general relativa al uso de la anáfora por los aprendices sinohablantes de español consiste en la siguiente:

Hipótesis general: Los estudiantes chinos tienen varias dificultades en el uso de los diversos tipos de anáfora en español, que concretamente se detallan en los siguientes seis aspectos:

1. Respecto a la distribución general.

Hipótesis 1-1: En la distribución general del uso de la anáfora, los estudiantes chinos saben utilizar de forma correcta los tres tipos de anáfora directa en español con respecto a los factores de la distancia lineal, el referente competitivo insertado y la unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, así como la distribución de porcentajes de uso de los tres tipos.

Hipótesis 1-2: En el aspecto de la distancia lineal, los estudiantes chinos mantienen la anáfora cero a una distancia más corta de su antecedente que en la anáfora gramatical.

2. En el uso de la anáfora cero.

Hipótesis 2: Los estudiantes chinos muestran una tendencia a cometer el error de aplicar la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto o en otra posición.

3. En el uso de la anáfora gramatical.

Hipótesis 3-1: Entre las diversas formas gramaticales anafóricas, los estudiantes chinos utilizan con mayor frecuencia los pronombres personales, y los distribuyen principalmente en el sujeto.

Hipótesis 3-2: Las otras formas gramaticales que no son el pronombre personal, las

utilizan con un mínimo porcentaje, sobre todo, mostrando dificultades respecto al relativo.

4. En el uso de la anáfora léxica.

Hipótesis 4: Entre las diversas formas léxicas anafóricas, los estudiantes chinos prefieren el uso de la forma de la repetición y usan con frecuencia mínima las otras formas léxicas.

5. En el uso de la anáfora asociativa.

Hipótesis 5: Los estudiantes chinos saben utilizar la anáfora asociativa de forma adecuada, tanto en el establecimiento de las diversas conexiones semánticas entre el sintagma anafórico y su ancla como en la promoción de la realización de la asociación.

6. En la construcción de estructura del sintagma nominal anafórico.

Hipótesis 6: En la construcción de estructura para el sintagma nominal anafórico, tanto correferencial como asociativo, los estudiantes chinos cometen el error de construir la estructura de  $-\Phi + SN$ .

## 5.1. Descripción de la muestra

En este estudio han participado 42 estudiantes universitarios procedentes de dos grupos del segundo curso del Colegio Xianda de Economía y Humanidades de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái. Todos ellos han pasado el examen de *Gaokao*, la Selectividad china, para acceder a la universidad, y su edad media al ingresar a la universidad era los 18 años. Todos ellos se encuentran cursando la carrera de Grado de Español y ninguno de ellos tenía experiencia o contacto con la lengua española previa a su entrada en la universidad. Hasta el momento de la recogida de datos, los 42

informantes, 35 chicas y 7 chicos, llevaban dos años aprendiendo el español, es decir, estaban finalizando el segundo semestre del segundo curso, y durante estos dos años han seguido el mismo programa de formación y han cursado las clases de español en las mismas asignaturas. Por lo tanto, aunque proceden de dos grupos de clase, es plausible asumir que los dos grupos se encuentran en situación similar en el dominio del uso de la anáfora en español.

Para recoger los datos se diseñó un cuestionario articulado en dos ejercicios. El primero consiste en traducir ocho pequeños textos de chino a español. El segundo requiere realizar una redacción en español. Veamos primero la primera parte, la de traducción, y sus instrucciones.

#### I. Traduzca las oraciones de chino a español.

1. 小公主走进森林里， $\Phi$  坐在古井旁。她感觉无聊， $\Phi$  便取出一只金球， $\Phi$  将它高高抛起， $\Phi$  然后稳稳接住  $\Phi$ 。这是她最喜欢的玩具了。
2. 灰姑娘那两个继姐妹，听到这个消息都很高兴，因为她们两个人的脚长得都很漂亮。
3. 王子把冒牌新娘送回了家，告诉大家，这不是他要找的人，让另一个姐妹出来试鞋。就这样，二姐带着那只金鞋进了卧室。
4. 他捡起一块儿石头，把鸟打了下来，带  $\Phi$  去给了哥哥，哥哥给了他一堆黄金。
5. 王后化妆成一个年老的卖货妇人，来到了七个小矮人的家。白雪公主毫不怀疑，站在老妇面前，让她帮她系上束带。那老女人系  $\Phi$  得又快又紧。
6. 青蛙游到水底，过了不多一会儿，他又浮了上来，嘴里衔着金球，他把球抛了上来。漂亮的玩具失而复得，小公主可高兴坏了。



7. 猎人把白雪公主带到了大森林里。他取出猎刀，打算用刀刺穿这小女孩的心脏。

8. 公主上船后，国王护送公主走上甲板，然后进了船舱。胡安留在外面，命令水手长起航。

La traducción que consideramos acertada son los siguientes textos, que consisten en los ocho enunciados correspondientes a los mismos argumentos extraídos de los cuentos de su versión española.

*1. La princesa solía ir al bosque y sentarse a la orilla de la fuente. Cuando se aburría, se ponía a jugar con una pelota de oro, arrojándola al aire y recogéndola con la mano al caer, era su juguete favorito.*

*2. Las dos hermanastras se alegraron, pues ambas tenían los pies muy lindos.*

*3. El príncipe hizo dar media vuelta al caballo y devolvió la muchacha a su madre, diciendo que no era aquella la que buscaba, y que la otra hermana tenía que probarse el zapato. Subió ésta a su habitación.*

*4. Él cogió una piedra, derribó el ave de una pedrada y la llevó a su hermano, quien le pagó por ella un buen montón de oro.*

*5. La Reina se tizó la cara y se vistió como una vieja buhonera. Así disfrazada, se dirigió a las siete montañas y, llamando a la puerta de los siete enanitos. Blancanieves, sin sospechar nada, se puso delante de la vendedora para que le atase la cinta alrededor del cuello, pero la bruja lo hizo bruscamente.*

*6. La rana se zambulló en el agua, y al poco rato volvió a salir, nadando a grandes zancadas, con la pelota en la boca. La soltó en la hierba, y la princesa, loca de alegría al ver nuevamente su hermoso juguete, lo recogió.*

7. *El cazador se marchó al bosque con la muchacha. Se disponía a clavar su cuchillo de monte en el inocente corazón de la niña.*

8. *Subió la princesa a bordo, y el Rey la acompañó en la cubierta y luego al interior de la nave, pero el fiel Juan se quedó junto al piloto y le dio orden de zarpar.*

Estos textos se han elegido y diseñado teniendo en cuenta los siguientes criterios.

-Que la traducción se realice al nivel textual atendiendo a los diversos usos anafóricos (las partes en negrita y subrayadas).

-Que se encuentren los dos tipos de anáfora: anáfora directa (los ejercicios 1-7) y anáfora asociativa (los ejercicios 2, 6 y 8).

-Que se hallen las tres clasificaciones básicas de la anáfora directa: anáfora cero (los ejercicios 1, 4 y 5), anáfora gramatical (los ejercicios 1-4) y anáfora léxica (los ejercicios 3-7).

-Que se encuentren las diversas formas de la anáfora gramatical y de la anáfora léxica. Desde la perspectiva del chino: 1 y 4, la anáfora gramatical con pronombre personal; 2, la anáfora gramatical con cuantificador; 1 y 3, la anáfora gramatical con pronombre demostrativo; 5, la anáfora léxica con sinónimo; 4, 5 y 6, la anáfora léxica con repetición; 3 y 6, la anáfora léxica con otra expresión; 7, la anáfora léxica con hiperónimo. Desde la perspectiva de su traducción en español: 1, 4, 5 y 6, la anáfora gramatical con pronombre personal; 2, la anáfora gramatical con cuantificador; 3, la anáfora gramatical con pronombre demostrativo; 4, la anáfora gramatical con posesivo y pronombre relativo; 5 y 7, la anáfora léxica con sinónimo; 5 y 6, la anáfora léxica con otra expresión.

El segundo ejercicio para los estudiantes requiere redactar un texto en español, a partir de esta sencilla instrucción:

–H. Escriba el cuento infantil que más le gusta, presentando el principal argumento.”

A la hora de diseñar este ejercicio, hemos tenido en cuenta los siguientes criterios.

-Que en el ejercicio sea necesario realizar usos anafóricos a nivel textual.

-Que el ejercicio ofrezca la oportunidad de aplicar tanto la anáfora directa como la anáfora asociativa, según los intereses del informante.

-Que el ejercicio permita la libertad de usar las tres clasificaciones de la anáfora directa: la cero, la gramatical y la léxica, según los intereses del informante.

-Que en el ejercicio sea posible utilizar las diversas formas de la subclasificación de la anáfora gramatical y de la anáfora léxica, según le convenga a cada uno de los informantes.

## **5.2. Análisis de los datos**

En este estudio se va a aplicar una estrategia metodológica empírica-inductiva. En primer lugar, presentamos la recopilación de los datos y los hechos lingüísticos. Después, comentaremos los datos, analizándolos con el propósito de formular ciertas características comunes en cuanto a la adquisición del uso de la anáfora del español por alumnos chinos. La presentación de todos los datos recogidos a partir del cuestionario se puede leer en el apéndice A y en las secciones 5.2.1 y 5.2.2 expondremos los datos atendiendo a los típicos errores que cometen los alumnos chinos en el uso de la anáfora en español.

Cabe destacar que, como se muestra en el apéndice A y también se notará en las

secciones 5.2.1 y 5.2.2, debido a las características del estudio, el análisis de las tareas diseñadas se basa en el porcentaje de uso por parte de los estudiantes de cada una de los diversos tipos de anáfora en el conjunto de la muestra constituido por los dos grupos de clase. La validación del cuestionario se fundamenta en la validez de contenido y en la validez interna, así como en el posible efecto de la tercera lengua que conocen todos los aprendices, el inglés, además de la lengua materna, el chino, y la lengua objeto, el español. Al tratarse de un análisis de errores y siendo el objeto del estudio la evaluación de las mejoras derivadas de la aplicación de un programa diseñado al efecto, es imposible conocer la distribución paramétrica de cada uno de los tipos de usos y de sus errores en la población –el conjunto de estudiantes universitarios chinos que están aprendiendo español. Por lo tanto, se decidió basar los análisis exclusivamente en función de los porcentajes de uso, y al tratarse de hechos lingüísticos, de la agrupación y cuantificación de un conjunto de datos cualitativos.

Antes de presentar los errores, creemos necesario indicar también que a través del análisis de los materiales de los alumnos, cuyos datos, como hemos dicho, pueden leerse en el apéndice A, confirmamos nuestra hipótesis de que los alumnos de los dos grupos tienen un nivel parecido en el dominio del uso de la anáfora española. Esto se pone de manifiesto comparando los datos obtenidos de los ejercicios, figurados en las Tablas de 39 a 50. Aunque aparecen pequeñas diferencias entre ambos grupos, se puede confirmar que los dos grupos muestran tipos y formas de uso similares en la aplicación de la anáfora española. Lo detallamos en los aspectos de la distribución general, el uso de la anáfora cero, el uso de la anáfora gramatical, el uso de la anáfora léxica y el uso de la anáfora asociativa con las siguientes descripciones. Conviene aclarar que al mencionar el “porcentaje de uso”, nos referimos al total de producciones de los estudiantes de cada

grupo, mientras que usamos el “porcentaje de alumnos concernientes” para indicar el porcentaje de alumnos de cada grupo que generan cada uso anafórico.

Sobre la distribución general de los tres tipos de anáfora directa, podemos observar la Tabla 39, cuya elaboración se basa en las Tablas A16, A18, A19, A20 y A21 del apéndice A.

**Tabla 39.**

*Distribución general de los tres tipos de anáfora por los dos grupos de alumnos*

<b>Porcentaje de uso</b>			
	Anáfora léxica	Anáfora gramatical	Anáfora cero
Grupo 1	169 (46%)	81 (22%)	116 (32%)
Grupo 2	131 (43%)	80 (26%)	93 (31%)
<b>Distancia lineal media</b>			
	Anáfora léxica	Anáfora gramatical	Anáfora cero
Grupo 1	2,6 oraciones	1,6 oraciones	1,6 oraciones
Grupo 2	3,0 oraciones	1,8 oraciones	1,7 oraciones
<b>Al no haber referentes competitivos insertados entre antecedente y uso anafórico (porcentaje de uso)</b>			
	Anáfora gramatical	Anáfora cero	
Grupo 1	69 (85%)	83 (74%)	
	Promedio 80%		
Grupo 2	67 (84%)	78 (84%)	
	Promedio 84%		
<b>Sin referentes competitivos insertados, pero sin unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico (porcentaje de uso)</b>			
	Anáfora léxica		
Grupo 1	42 (79%)		
Grupo 2	34 (72%)		
<b>Con referentes competitivos insertados y sin unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico (porcentaje de uso)</b>			
	Anáfora gramatical	Anáfora cero	
Grupo 1	8 (67%)	17 (52%)	
	Promedio 60%		
Grupo 2	11 (85%)	5 (33%)	
	Promedio 59%		

Con los datos de la Tabla 39 se observa que en el cuestionario los alumnos de los dos grupos distribuyen los tres tipos de anáfora correferencial de manera similar:

El porcentaje de uso es, de mayor a menor:

anáfora léxica > anáfora cero > anáfora gramatical.

La distancia lineal entre antecedente y uso anafórico es, de mayor a menor:

anáfora léxica > anáfora gramatical  $\approx$  anáfora cero.

En cuanto a los factores relacionados con “referente competitivo insertado” y “unidad de posición sintáctica” entre antecedente y uso anafórico, muestran tendencia parecida de tres usos: en caso de no haber referentes competitivos insertados, el uso de la anáfora cero y gramatical ocupa la mayoría de los casos, más del 80% por promedio; al tener en cuenta también el factor de la unidad de posición sintáctica, bajo las condiciones de no haber referentes competitivos insertados pero no contar con la unidad de posición sintáctica tampoco, el porcentaje de uso de la anáfora léxica es más del 72% de los casos; en cambio, al encontrarse referentes competitivos insertados y a la vez no haber unidad de posición sintáctica, el uso de la anáfora gramatical y cero llega a ser la mayoría de los casos, aunque entre los alumnos del grupo 2 se usa con mayor frecuencia la anáfora gramatical en comparación con la anáfora cero.

Sobre el uso de la anáfora cero, los alumnos de ambos grupos muestran iguales formas de uso en los dos aspectos que se concretan en la Tabla 40, cuyos datos proceden de las Tablas A1, A2 y A23 del apéndice A.

**Tabla 40.***Uso de la anáfora cero por los dos grupos de alumnos*

Forma de uso		Uso de la anáfora cero en el objeto	Uso excesivo de la anáfora cero en el sujeto
		(Porcentaje de alumnos concernientes)	
Ejercicio I	Grupo 1	10 (48% )	6 (29%)
	Grupo 2	14 (67% )	5 (24%)
Ejercicio II	Grupo 1	4 (19%)	3 (14%)
	Grupo 2	4 (19%)	2 (10%)

A través de la Tabla 40 se aprecia que, tanto en el ejercicio I como en el ejercicio II, se registran iguales formas de uso inadecuadas de la anáfora cero por alumnos de los dos grupos: uso de la anáfora cero en el objeto, que produce oración tanto de forma como de semántica incompleta, y uso excesivo de la anáfora cero en el sujeto, que causa en muchas ocasiones ambigüedad semántica.

Sobre el uso de la anáfora gramatical, las costumbres de uso de los alumnos se conocen a través de las siguientes Tablas 41, 42 y 43. La elaboración de la Tabla 41 se basa en las Tablas A3, A5, A6 y A25 del apéndice A, la 42, en la A4 y la A24, y la 43, en la A26.

**Tabla 41.***Uso de la anáfora gramatical por los dos grupos de alumnos*

Tipo de uso		Aplicación de la anáfora gramatical en caso de no ser la mejor opción (porcentaje de uso promedio)	Uso excesivo del pronombre personal	Confusión de la serie pronominal	Error en la escritura de la forma	Falta de concordancia
			(Porcentaje de alumnos concernientes)			
Ejercicio I	Grupo 1	25.4%	6 (29%)	8 (38%)	5 (24%)	5 (24%)
	Grupo 2	21%	1 (5%)	6 (29%)	5 (24%)	7 (33%)
Ejercicio II	Grupo 1		3 (14%)	9 (43%)	1 (5%)	2 (10%)
	Grupo 2		3 (14%)	5 (24%)	1 (5%)	2 (10%)

En la Tabla 41 podemos apreciar que los alumnos de los dos grupos muestran las mismas deficiencias en el uso de la anáfora gramatical: aplicar este tipo anafórico en caso de no ser la mejor opción; usar de forma excesiva el pronombre personal causando ambigüedad semántica; confundir las diferentes series de pronombres y cometer errores en la escritura de ellos; no saber concordar el género y número entre las formas gramaticales y sus correspondientes referentes.

Con respecto a la distribución de las diversas formas gramaticales en el sentido de porcentaje de uso, podemos observar la Tabla 42:



**Tabla 42.***Distribución de las diferentes formas gramaticales por los dos grupos de alumnos*

Tipo de forma gramatical	Ejercicio I (porcentaje de uso promedio)		Ejercicio II (porcentaje de uso)	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
Pronombre personal	56%	60%	59 (73%)	57 (72%)
Relativo	5%	14%	0	1 (1%)
Demostrativo	10%	7%	0	1 (1%)
Posesivo	0	0	22 (27%)	13 (16%)
Cuantificador	19%	38%	0	8 (10%)

La Tabla 42 muestra que los alumnos de ambos grupos tienen similares costumbres en distribuir las diferentes formas anafóricas gramaticales: usar en la mayoría de los casos el pronombre personal y distribuir las otras formas de manera no proporcional. Pues a través del ejercicio II, donde se ofrece la oportunidad de usar las diferentes formas anafóricas de manera libre mostrando las costumbres de uso que se han cultivado en este tema, se observa que los alumnos de ambos grupos usan poco el relativo y el demostrativo en su escritura. Además, los alumnos del grupo 1 no aplican ningún cuantificador.

En cuanto a la distribución del pronombre personal en el sentido de posición sintáctica, los alumnos de los dos grupos también se comportan de manera similar. Observamos la Tabla 43.

**Tabla 43.**

*Posición sintáctica de los pronombres personales por los dos grupos de alumnos*

Posición sintáctica	Sujeto	Objeto	Otra
	(porcentaje de uso)		
Grupo 1	25 (42%)	26 (44%)	8 (14%)
Grupo 2	25 (44%)	26 (46%)	6 (10%)

En esta tabla podemos identificar que los dos grupos distribuyen los pronombres personales principalmente en el sujeto y en el objeto, y en las dos posiciones sintácticas el porcentaje de uso es parecido.

Sobre el uso de la anáfora léxica, en la Tabla 44, que se elabora con base en las Tablas A7, A8, A9, A10, A28 y A31 del apéndice A, podemos observar los errores o usos inadecuados cometidos por los alumnos de los dos grupos; en la Tabla 45, cuyos datos proceden de la Tabla A27, cómo es la distribución de las diversas formas léxicas anafóricas en el sentido de porcentaje de uso; en las Tablas 46 y 47, que se basan en la Tabla A29 y la A30 respectivamente, cómo es la distribución de la anáfora léxica en el sentido de posición sintáctica.

**Tabla 44.***Uso de la anáfora léxica por los dos grupos de alumnos*

Tipo de uso		Aplicación de la anáfora léxica en caso de no ser la mejor opción (porcentaje de uso promedio)	Falta de concordancia (porcentaje de alumnos concernientes)	Uso de la estructura de $\Phi$ + SN (porcentaje de uso)	
Ejercicio I	Grupo 1	32%	1 (5%)	promedio	14%
	Grupo 2	25%	1 (5%)		1%
Ejercicio II	Grupo 1		3 (14%)	3 (2%)	
	Grupo 2		1 (5%)	5 (5%)	

En la Tabla 44 observamos que los alumnos de los dos grupos cometen los mismos usos inadecuados en el uso de la anáfora léxica: usar la anáfora léxica en caso de no ser la mejor opción causando redundancia semántica; cometer errores de falta de concordancia de género y número entre antecedente y uso anafórico, así como entre el sintagma nominal anafórico y su determinante modificador; construir erróneamente la estructura de “ $\Phi$ + SN” en el uso de la anáfora léxica.

**Tabla 45.**

*Distribución de las diferentes formas léxicas por los dos grupos de alumnos*

Tipo de forma léxica	Ejercicio II (porcentaje de uso)	
	Grupo 1	Grupo 2
Mera repetición léxica	157 (93%)	115 (88%)
Reiteración léxica sinonímica	1 (0.5%)	0
Reiteración léxica mediante hiperónimo o hipónimo	1 (0.5%)	5 (4%)
Sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas	10 (6%)	11 (8%)

En la Tabla 45 apreciamos que los alumnos de los dos grupos usan en la mayoría absoluta de los casos la mera repetición entre las diversas formas léxicas para retomar el referente y la distribución de las otras formas, por una parte, refleja un pequeño porcentaje de uso, y por otra parte, es muy diferente en los distintos tipos de formas léxicas.

**Tabla 46.**

*Posición sintáctica de los sintagmas léxicos por los dos grupos de alumnos*

Ejercicio II (porcentaje de uso)			
Posición sintáctica	Sujeto	Objeto	Otra
Grupo 1	93 (55%)	33 (20%)	43 (25%)
Grupo 2	70 (53%)	27 (21%)	34 (26%)

En la Tabla 46 podemos apreciar que los alumnos de ambos grupos distribuyen la mayoría de los sintagmas anafóricos léxicos en la posición sintáctica de sujeto y la otra

mitad, en el objeto y en otra posición. En cuanto a la posición sintáctica de  $\text{-otra}$ , la distribución de los tres tipos de anáfora se muestra en la Tabla 47.

**Tabla 47.**

*Distribución de los tres tipos de anáfora en la posición sintáctica de “otra” por los dos grupos de alumnos*

Tipo de anáfora	Ejercicio II (porcentaje de uso)	
	Posición sintáctica-“otra”	
	Grupo 1	Grupo 2
Léxica	43 (77%)	34 (69%)
Gramatical	13 (23%)	15 (31%)
Cero	0	0

En la Tabla 47 podemos descubrir que en la posición sintáctica de  $\text{-otra}$ , que no es ni sujeto ni objeto, los alumnos de ambos grupos muestran la misma tendencia de usar mayoritariamente el tipo de la anáfora léxica y no aplicar el tipo de la cero.

Al final, sobre el uso de la anáfora asociativa, los dos grupos también muestran similares costumbres de uso en los aspectos de porcentaje de uso, construcción de estructura del sintagma anafórico y establecimiento de relación semántica entre antecedente y uso anafórico.

**Tabla 48.**

*Porcentaje de uso de la anáfora asociativa por los dos grupos de alumnos*

Ejercicio I	Porcentaje de uso promedio	
	Grupo 1	Grupo 2
Código de texto		
2-②, 6-①	5%	10%
8	90%	92%

La Tabla 48 se elabora con base en los datos de las Tablas A11 y A12 del apéndice A. En la tabla, al hablar del “código de texto”, nos referimos a los diversos usos anafóricos numerados en los ocho textos del ejercicio I de traducción del cuestionario para facilitar la mención de ellos. Los sintagmas concretos a que corresponden se puede leer en el apéndice A.

Con la Tabla 48 conocemos que cuando la utilización de la anáfora asociativa es optativa como en los textos de los códigos 2-② y 6-①, los alumnos de ambos grupos utilizan con un porcentaje muy pequeño esta forma anafórica; cuando la adopción de esta forma anafórica resulta evidente como en el caso del texto 8, ambos grupos saben aplicarla, pues el porcentaje de uso llega a ser mayor del 90%.

**Tabla 49.**

*Uso erróneo de la anáfora asociativa por los dos grupos de alumnos*

Tipo de uso	Ejercicios I y II	
	Uso de la estructura de $\Phi$ + SN (porcentaje de uso promedio)	Falta de concordancia (porcentaje de alumnos concernientes)
Grupo 1	4%	2 (10%)
Grupo 2	4%	1 (5%)

Los datos de la Tabla 49 provienen de las Tablas A11, A12, A15 y A34 del apéndice A. En la tabla apreciamos que los alumnos de los dos grupos cometen errores iguales en el uso de la anáfora asociativa: en la construcción de estructura para el sintagma nominal anafórico, hay alumnos que utilizan erróneamente la estructura de  $-\Phi+ SN''$  y también se registran en ambos grupos errores de falta de concordancia de género y número entre el artículo definido y el nombre del sintagma anafórico.

**Tabla 50.**

*Relación semántica establecida en la anáfora asociativa por los dos grupos de alumnos*

Ejercicio II			Grupo 1	Grupo 2
Tipo de relación			(cantidad de ejemplos)	
Hiperonimia/ hiponimia	Colectividad-individuo		1	11
	Todo-parte		1	1
Otros tipos de conexión	Concreto-concreto	De parentesco	3	2
		De dependencia	7	7
		De pertenencia	6	6
	Abstracto-abstracto	Clase-reglas	1	

La Tabla 50 se basa en la Tabla A32 del apéndice A. En la tabla observamos que los alumnos de los dos grupos establecen las mismas relaciones semánticas en la anáfora asociativa, menos el caso de que en el grupo 1 se registra un uso de la relación de  $-\text{abstracto-abstracto}$  y en el grupo 2 no hay. En cuanto a la cantidad de uso de cada tipo, ya depende mucho del argumento de la historia. En fin, a través de la Tabla 50 se conoce que los alumnos de ambos grupos saben adoptar las conexiones semánticas más comunes en la escritura de su historia.

En función de lo analizado, confirmamos que los estudiantes de los dos grupos tienen un nivel parecido en el dominio del uso de la anáfora en español, mostrando costumbres y formas de uso similares en la aplicación de la anáfora española. De modo que en esta

parte el análisis se realizará con los datos de todos los 42 participantes, sin distinguir grupos.

A través del análisis de los datos, atribuimos los errores y usos inadecuados de la anáfora en español por los aprendices chinos a dos causas: interferencia de la lengua materna y dificultades de ellos en el dominio de aspectos gramaticales.

### 5.2.1. Interferencia de la lengua materna

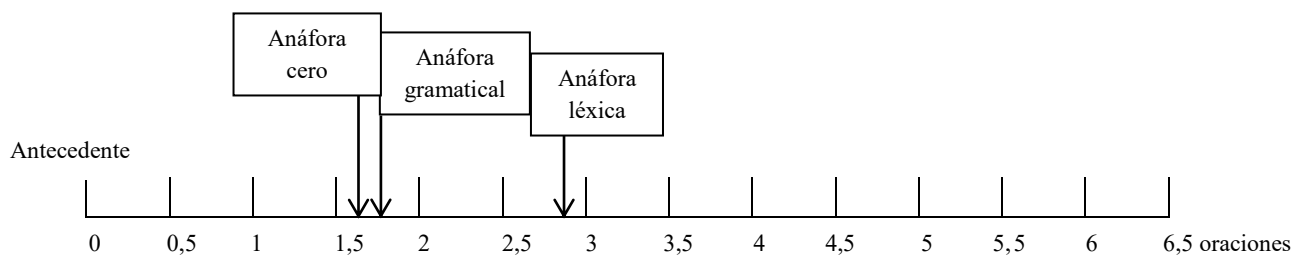
Al analizar los materiales producidos por los alumnos, se aprecia que la interferencia de la lengua materna les ha influenciado mucho en el uso de la anáfora en español en varios aspectos, los cuales conoceremos en detalle, a continuación, en cinco bloques: distribución general, anáfora cero, anáfora gramatical, anáfora léxica y anáfora asociativa.

Distribución general.

La influencia de la lengua materna en la distribución general de los tres tipos de anáfora directa se observa principalmente en el aspecto de la distancia lineal. Con los datos del ejercicio II de redacción, de la Tabla A18 del apéndice A, elaboramos la Figura 25:

**Figura 25.**

*Distancia lineal media entre los sintagmas anafóricos y sus antecedentes en el ejercicio II*

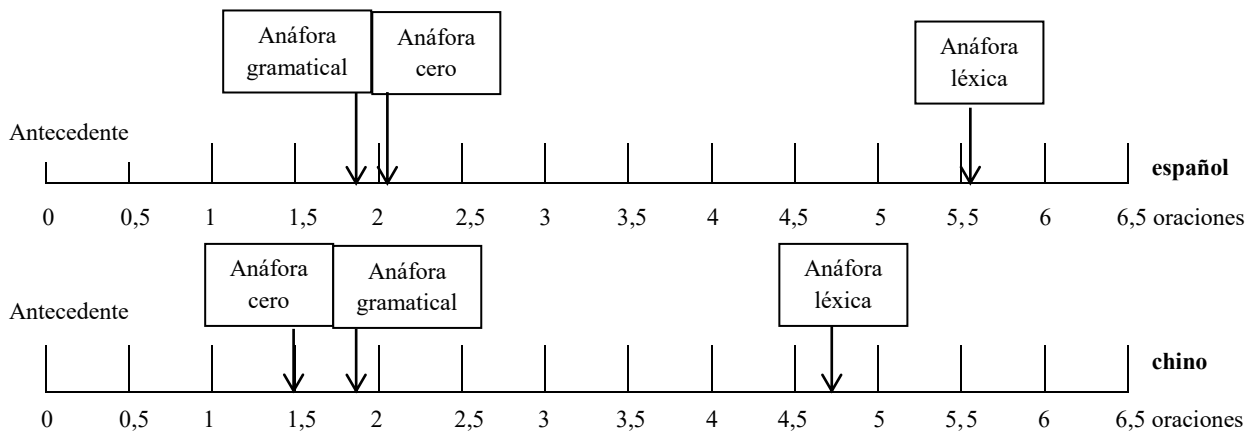




Las distancias medias entre el antecedente y la anáfora cero, la gramatical y la léxica son 1,6 oraciones, 1,7 oraciones y 2,8 oraciones respectivamente. Podemos comparar la Figura 25 con la Figura 13 que elaboramos en el capítulo anterior con datos de los cuentos infantiles:

### Sacado de la Figura 13.

*Distancia lineal media entre los sintagmas anafóricos y sus antecedentes de las tres lenguas*



A través de la comparación, se observa que la distribución de los tres tipos de anáfora mostrada en la Figura 25 tiene más similitud con la del chino de la Figura 13 que con la del español, pues la distancia media del antecedente es, de menor a mayor: anáfora cero < anáfora gramatical < anáfora léxica. Es obvio que la lengua materna les ha influenciado a los alumnos en el uso de la anáfora en este aspecto. En cuanto a los comportamientos de los alumnos en los otros dos factores que afectan la distribución de los tipos de anáfora, referente competitivo insertado y unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, los veremos en la siguiente sección, ya que la causa de la situación tiene que ver con la otra razón en vez de con la interferencia de la lengua materna.

Anáfora cero.

Ahora analizamos la influencia de la lengua china en el uso de la anáfora cero por los alumnos. El error principal consiste en aplicar este tipo de anáfora en la posición sintáctica de objeto, como se manifiesta en las Tablas 51 y 52. La primera se basa en la Tabla A1 del apéndice A y la segunda, en la A23.

**Tabla 51.**

*Error en el uso de la anáfora cero en el ejercicio I*

<b>Código de texto</b>	<b>En el texto chino se indica explícitamente el objeto o no</b>	<b>Porcentaje del error</b>
1-⑤	Sí	7.1%
1-⑦	No	7.1%
4-②	No	28.6%
4-④	Sí	11.9%
5-③	No	42.9%

**Tabla 52.**

*Error en el uso de la anáfora cero en el ejercicio II*

<b>Cantidad</b>	<b>Posición sintáctica -objeto</b>
Ejemplos	8 (4%)
Alumnos concernientes	8 (19%)

En la Tabla 51 y la 52 apreciamos que en ambos ejercicios del cuestionario, se comete el error de aplicar la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto, produciendo oración incompleta tanto en la semántica como en la forma gramatical. Este error se comete porque, como hemos explicado en el capítulo anterior, el chino es una lengua de

parataxis y la organización de un texto depende más del significado que de la forma. Por lo tanto, se puede usar la anáfora cero en posiciones que no son el sujeto. Algunos alumnos, inconscientemente, transfieren esta costumbre lingüística de la lengua materna al uso del español y construyen textos con estructuras incompletas según la gramática española. Veamos un ejemplo:

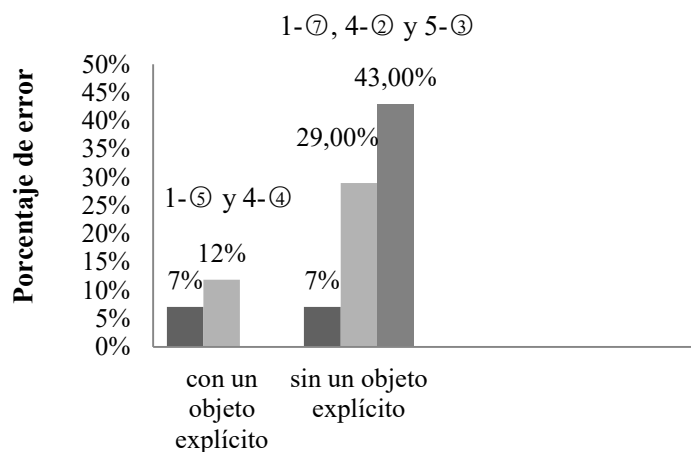
(111) Luego la mujer llevó una manzana a esa chica. Y luego, esa chica comió  
\*Φ y murió.

En este ejemplo, le falta un objeto directo al verbo “comió” para referir el antecedente “una manzana” y lo adecuado es usar un pronombre para retomarlo. Sin embargo, por la interferencia de la lengua materna, la alumna eligió aplicar la forma cero en esta posición sintáctica, ya que para contar esta parte de la historia, es factible el uso de la anáfora cero en chino: “女人给女孩儿带去一个苹果 (una manzana), 女孩儿吃下了 (comió) Φ, 然后死掉了”.

Además, con la Tabla 51 conocemos que aunque en el texto chino se indica explícitamente el objeto, al traducirlo al español, hay alumnos que cometen este tipo de error. Pero se observa que sin o con un objeto explícito, el porcentaje de error es diferente. Observamos la Figura 26.

**Figura 26.**

*Porcentaje de error con y sin un objeto explícito en el texto original en el ejercicio I*



En el gráfico se aprecia con claridad que si en el texto chino se indica el objeto, al traducirlo a español, el porcentaje de error de la omisión del objeto es más bajo, mientras que si en el texto original se aplica la elipsis del objeto, en la traducción el porcentaje de este error es más elevado.

En fin, tanto en la traducción de chino a español como en la redacción de texto en español, los estudiantes chinos cometen el error de aplicar la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto debido a la interferencia de la lengua materna, sobre todo al traducir textos chinos sin objetos explícitos.

Anáfora gramatical.

A continuación, vemos qué errores y usos inadecuados producen los alumnos en la aplicación de la anáfora gramatical por la interferencia del chino. De acuerdo con los datos recogidos, los clasificamos en estos 4 tipos:

Error tipo a. Se utiliza la anáfora gramatical cuando no resulta la mejor opción.

Error tipo b. Consiste en mostrar una preferencia por el uso del pronombre personal entre las diversas formas anafóricas gramaticales.

Error tipo c. Consiste en cometer errores en la concordancia de género y número, y en la distinción de las diferentes series de pronombres.

Error tipo d. Uso excesivo y reiterado del pronombre personal en la posición sintáctica de sujeto.

Para conocer mejor estos aspectos veamos la Tabla 53, cuya elaboración se basa en los datos recogidos del cuestionario, que se exponen en el apéndice A.

Tabla 53.

*Error y uso inadecuado de la anáfora gramatical en el ejercicio I*

Código de texto	Texto original	Versión española	Traducción de alumnos	
1-②	她 (ella)	Φ	Ella	14.3%
1-⑤		la (pronombre personal de objeto)	*él (lo)	4.8%
			*la (lo), *lo (la)	7.1%
1-⑦		la (pronombre personal de objeto)	*él (lo)	4.8%
			*la (lo)	2.4%
			*el (*él) (lo)	2.4%
1-⑧	这 (este/a)	Φ	este/ esta/ esa/	35.8%
			*este (esta), *esta (este)	4.8%
			*esto (este)	7.1%
			*el (él o ella)	4.8%
2-①	她们两个人(的) (su/de las dos)	ambas	*los dos (las dos) / *ambos (ambas)	11.9%
			sus (pies)	38.1%
			*suyos (pies)	2.4%
			Ellas	9.5%
			*ellos/ *ella (ellas)	4.8%
*quien (quienes)	2.4%			
3-①	这 (este/a)	aquella	*este (esta)	7.1%
			Ella	33.3%
			*la (ella)	4.8%
4-③		quien	*quién (quien)	4.8%
			*el (él)	4.8%
4-④		le	*lo (le)	9.5%
			*a sí (a él)	2.4%
			*él (a él)	2.4%
			*se (le)	2.4%
5-①		la vendedora	*la (ante ella)	2.4%
5-③		lo	*se (la/le)	7.1%
			*lo (la)	2.4%

Como hemos indicado anteriormente, el “código de texto” se refiere al uso anafórico que numeramos en los ocho textos del ejercicio I para facilitar la mención. En cuanto al “texto original”, se refiere al texto original chino de este ejercicio de traducción y la “versión española” es el texto correspondiente en el cuento de la versión española.

En primer lugar, con el 1-②, el 1-⑧-este/esta/esa/\*esto y el 2-①-sus/\*suyos (pies), podemos conocer que bastantes alumnos, al realizar la traducción, reciben notable influencia por parte del texto original en chino y optan por utilizar la misma forma anafórica que usa el texto chino, que muchas veces no resulta la más adecuada en la lengua española.

En el 1-②, como en el texto original chino aparece el pronombre personal de sujeto –她 (ella)”, un 14.3% de los alumnos eligen usar la forma gramatical –ella” en la traducción. Sin embargo, en la versión española del mismo argumento, se usa la forma cero, ya que en la narración la misma agente lleva a cabo todas estas acciones y entre ellas no se inserta ningún referente competitivo. En cuanto al 1-⑧, pasa lo mismo. En el texto original chino se usa el demostrativo –这 (este/a)”, entonces en la traducción casi la mitad de los alumnos, un 47.7%, utilizan la misma forma gramatical, el pronombre demostrativo. No obstante, en la versión española se adopta la anáfora cero, puesto que aunque hay un cambio de tema en la narración, no hay ningún referente competitivo insertado y además, el contexto semántico está tan claro que no existe ninguna posibilidad de malinterpretación. Por lo tanto, la anáfora cero es la más idónea. Luego en el argumento del 2-①, en la versión española se usa un pronombre cuantificador –ambas”, que expresa exactamente lo que quiere decir con –她们两个人”. Además, en la versión española, para expresar la misma idea del texto chino, se organiza una estructura diferente a la del chino. Pero muchos alumnos aún no están acostumbrados a adoptar el modo de pensamiento español y siguen sujetos a la mente china. De modo que naturalmente eligen traducir el texto literalmente al español y hay un porcentaje del 40.5% de ejemplos de –sus pies”.

En segundo lugar, con el 1-⑧-\*el (4.8%), 2-①-ellas/ \*ellos/ \*ella (14.3%) y 3-①-ella/ \*la (38.1%), se ve que algunos alumnos no están afectados por el texto original chino, ya que en su traducción no han utilizado los mismos procedimientos gramaticales que se usan en chino. Entre las diversas formas anafóricas gramaticales, ellos muestran una preferencia por el uso del pronombre personal. Creemos que esta tendencia, en el fondo, también se debe a la interferencia de la lengua materna. En el capítulo anterior, al analizar los cuentos infantiles, ya hemos conocido las cuatro formas anafóricas del chino y sus porcentajes de uso:

Sacado de la **Tabla 28**.

*Porcentajes de uso de las diversas formas anafóricas gramaticales en las tres lenguas*

<b>Chino</b>	
<b>Tipo de forma gramatical</b>	<b>Porcentaje</b>
Pronombre personal	90%
Demostrativo	1%
Posesivo	8%
Cuantificador	1%

En la tabla se observa con nitidez que entre las diversas formas gramaticales, se prefiere usar el pronombre personal en chino, mientras que las otras formas se usan mucho menos, sobre todo el demostrativo y el cuantificador, que ocupan un mínimo porcentaje. De modo que la interferencia de la lengua materna en este sentido puede ser una explicación de los usos de “-él” en 1-⑧, “-ellas” en 2-① y “-ella” en 3-①.

Al analizar los datos del ejercicio II, conseguimos elaborar la Tabla 54, que se basa en la Tabla A24 del apéndice A.



**Tabla 54.**

*Porcentajes de uso de las diversas formas anafóricas gramaticales en el ejercicio II*

<b>Tipo de forma gramatical</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
Pronombre personal	116	72%
Relativo	1	<1%
Demostrativo	1	<1%
Posesivo	35	22%
Cuantificador	8	5%

Y para entender mejor la situación de dominio de los alumnos en este aspecto, reflejada a través de los datos de la Tabla 54, conviene repetir también los porcentajes de uso de las formas anafóricas gramaticales españolas que concluimos con los cuentos infantiles en el capítulo anterior.

Sacado de la **Tabla 28**.

*Porcentajes de uso de las diversas formas anafóricas gramaticales en las tres lenguas*

<b>Español</b>	
<b>Tipo de forma gramatical</b>	<b>Porcentaje</b>
Pronombre personal	76%
Relativo	8%
Demostrativo	3%
Posesivo	7%
Cuantificador	6%

Comparando los datos de la Tabla 54 con los porcentajes de uso de la Tabla 28 que concluimos con los cuentos infantiles en el capítulo anterior, podemos observar que entre las diversas formas anafóricas gramaticales, los alumnos usan muy poco el demostrativo, < 1%, y el relativo, < 1%. Estos comportamientos también tienen como explicación la influencia de la lengua materna: en chino se usa poco el pronombre demostrativo; en

cuanto al relativo, es una clase de palabras que no existe en chino, así que es lógico que muchos alumnos chinos no se acostumbren a usarlo. Sin embargo, a diferencia del caso del demostrativo y relativo, se nota un elevado porcentaje de uso del posesivo, cuya causa explicaremos en la siguiente sección 5.2.2, ya que se relaciona con la otra razón. En cuanto al pronombre personal, leemos en la Tabla 54 que el porcentaje de uso es el 72% en el ejercicio II por los alumnos, menor que el 90% que concluimos con los cuentos infantiles en chino y parecido al 76% que concluimos con los cuentos en español. Esto demuestra que aunque los alumnos aún muestran deficiencia en el dominio del uso de las diversas formas gramaticales, están desplazándose en el camino de aprendizaje de la lengua materna hacia la lengua meta.

En tercer lugar, se observan errores en la concordancia de género y número entre forma gramatical y antecedente, como el 1-⑤-\*lo/ \*la, 1-⑦-\*la, 1-⑧-\*este/ \*esta, 2-①-\*los dos/ \*ambos/ \*ellos/ \*ella/ \*quien, 3-①-\*este y 5-③-\*lo, y deficiencia en el uso de las diferentes series de pronombres: confusión de las diversas series como 1-⑤&⑦-\*él, 1-⑧-\*esto, 2-①-\*suyos (pies), 3-①-\*la, 4-④-\*a sí/ \*lo/ \*se/ \*él, 5-①-\*la y 5-③-\*se, y error en la escritura de la forma como 1-⑦&⑧-\*el y 4-③-\*quién/ \*el. Estos errores los atribuimos a la interferencia de la lengua materna también, puesto que en la lengua china no hay ni género ni número gramatical y además los pronombres personales no tienen variación formal poniéndose en diferentes posiciones sintácticas, entonces este tipo de novedades lingüísticas lo tomamos como una interferencia especial de la lengua materna. En el ejercicio II, también se recogen muchos errores de estos tipos:

**Tabla 55.***Error en el uso de las formas gramaticales en el ejercicio II*

<b>Tipo de error</b>	Falta de concordancia de persona, género y número	Confusión de las diferentes series de pronombres	Error en la escritura de la forma
<b>Cantidad</b>			
Alumnos concernientes	4 (10%)	14 (33%)	2 (5%)

La Tabla 55 se basa en los datos de la Tabla A25 del apéndice A y en ella, podemos apreciar que en total un 48% de los alumnos cometen estos tipos de errores, sobre todo confunden las diferentes series de pronombres.

Por último, analizamos la posición sintáctica de los pronombres personales y conseguimos la Tabla 56, que se elabora con base en la Tabla A26 del apéndice A.

**Tabla 56.***Posición sintáctica de los pronombres personales en el ejercicio II*

<b>Posición sintáctica</b>	<b>Sujeto</b>	<b>Objeto</b>	<b>Otra</b>
Cantidad y porcentaje	50 (43%)	52 (45%)	14 (12%)

A través de la Tabla 56, se observa que los alumnos usan pronombres personales de sujeto y de objeto con porcentaje similar, mientras que los usan menos cuando se trata de otra posición sintáctica. Comparamos estos datos con los que coleccionamos de los cuentos infantiles en el capítulo anterior:

Sacado de la **Tabla 29**.

*Posición sintáctica de los pronombres personales anafóricos en las tres lenguas*

Lengua	Posición sintáctica		
	Sujeto	Objeto	Otra
español	101 (13%)	572 (75%)	89 (12%)
chino	552 (58%)	301 (32%)	94 (10%)

Comparando la Tabla 56 con la 29, se aprecia que el hecho de que los alumnos chinos usen muchos pronombres personales en el sujeto resulta la interferencia de la lengua materna, ya que en chino la mayoría de los pronombres personales se distribuyen en el sujeto, mientras que el uso lingüístico predominante en la lengua española es en el objeto. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, los alumnos están en medio del proceso de aprendizaje del español y, a través de las cifras de los porcentajes, se nota su avance hacia la meta de tomarse costumbres idiomáticas del español.

Anáfora léxica.

A continuación, observamos la interferencia de la lengua materna en el uso de la anáfora léxica en español por los alumnos. A grandes rasgos, clasificamos los errores o usos inadecuados en estos tipos:

Error tipo a. Tendencia del uso excesivo de la anáfora léxica.

Error tipo b. Preferencia por el uso de la forma de mera repetición entre los diversos procedimientos de la anáfora léxica.

Error tipo c. Uso de porcentaje elevado de la estructura de  $-\text{demostrativo} + \text{SN}$ ".

Error tipo d. Construcción de la estructura de  $-\Phi + \text{SN}$ " para el sintagma nominal

anafórico.

Error tipo e. Falta de concordancia de género y número.

Con los datos recogidos del ejercicio I, que se exponen en el apéndice A, elaboramos la Tabla 57.

**Tabla 57.**

*Usos de la anáfora léxica en el ejercicio I*

Código de texto	Texto original	Versión española	Traducción de alumnos			
1-⑧	这 (este/a)	Φ	la bola de oro	2.4%		
2-①	她们两个人 (las dos)	ambas	*dos personas	2.4%		
3-①	这 (este/a)	aquella	esta chica	7.1%	11.9 %	
			*este chica			
			la chica /la novia	4.8%		
3-②	二姐 (la otra hermana mayor)	Ésta	la segunda hermana/ la segunda hermanastra/ la hermana menor/ la hermana/ la hermanastra/ la hermana dos	66.7%	76.2 %	
			Su segunda hermana	2.4%		
			*segunda hermana/ *mayor hermana	7.1%		
4-③	哥哥 (el hermano mayor)	quien	Su hermano/ hermano mayor	38.1%	54.8 %	
			El hermano	14.3%		
			*hermano	2.4%		
5-①	老妇 (la vieja)	la vendedora (sinónimo)	la mujer (hiperónimo)	19.0%	78.5 %	
			la abuela/ anciana (otra expresión)	21.4%		
			la vieja/ la mujer vieja/ la anciana... (repetición)	35.7%		38.1%
			*mujer (repetición)	2.4%		
5-②	那老女人 (esa vieja)	la bruja (otra expresión)	la anciana/ la mujer... (repetición)	42.9%	76.3 %	
			Esa mujer/ esa anciana/ esta abuela... (repetición)	7.1%		9.5%
			*Ese mujer (repetición)	2.4%		
			La mujer (hiperónimo)	7.1%		11.9%
			esa mujer/ esta mujer (hiperónimo)	4.8%		
			la reina/ la mujer (otra expresión)	4.8%		7.2%

Código de texto	Texto original	Versión española	Traducción de alumnos		
			esa mujer antigua (otra expresión)	2.4%	
			esa vieja (sinónimo)	2.4%	4.8%
			la anciana (sinónimo)	2.4%	
5-③	Φ	lo	la cinta	9.5%	
6-②	球 (la pelota)	la	la pelota/ la bola de oro/ el círculo (repetición)	9.5%	11.9%
			la pelota (sinónimo)	2.4%	
6-③	漂亮的玩具 (el bonito juguete)	su hermoso juguete	Su bonito juguete/ juego	4.8%	71.5%
			El bonito juguete/ el hermoso juguete/ el juguete/ juego	57.1%	
			Este juguete bello/ juguete	4.8%	
			*bonito juguete/ juego	4.8%	
			la bola (repetición)	2.4%	
7	这小女孩 (esta niña)	la niña	la niña/ chica/ muchacha	59.5%	95.2%
			esta/esa niña/ chica/ muchacha/ joven	33.3%	
			*chica	2.4%	

Igualmente, el “código de texto” se refiere al uso anafórico que numeramos en los ocho textos del ejercicio I para facilitar la mención. El “texto original” consiste en el texto original chino de este ejercicio de traducción y la “versión española” es el texto correspondiente en el cuento de la versión española.

En primer lugar, vemos los casos de 3-②, 4-③ y 6-②. En estos casos, en la versión española, se adopta un tipo de anáfora diferente al del texto original chino, de acuerdo con la costumbre lingüística de la lengua española. Pero muchos alumnos chinos eligen la forma léxica, forma igual que en el texto chino en su traducción: en el 3-②, el porcentaje de uso de la anáfora léxica llega incluso al 76%, constituyendo la mayoría absoluta.

Estos comportamientos, por una parte, son resultado de la influencia del texto original. Por otra parte, combinando con esto, hay otro factor que afecta de manera más inconsciente y profunda: en chino se acostumbra a usar más la anáfora léxica, más que en

español. Para demostrar esta afirmación, retomamos los gráficos que hacemos en el capítulo anterior sobre la distribución de los tres tipos de anáfora en español y en chino.

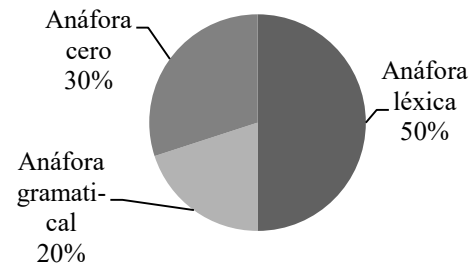
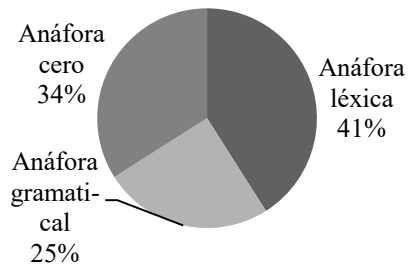
Copiado de la **Figura 14.**

Copiado de la **Figura 15.**

*Porcentaje de los tres tipos de anáfora*

*en español*

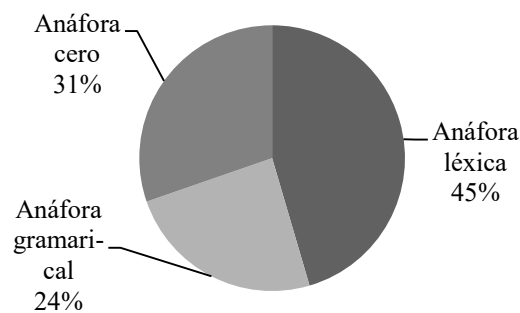
*en chino*



Se aprecia claramente que en chino la anáfora léxica ocupa mayor porcentaje que en español y los alumnos transfieren fácilmente la costumbre de uso del chino al español, no sólo en la traducción, sino también cuando producen textos por su propia cuenta. Pues recogemos datos con el ejercicio II en la Tabla A16 y con base en ella, dibujamos la Figura 27.

**Figura 27.**

*Porcentaje de los tres tipos de anáfora en el ejercicio II*



Comparando la Figura 27 con la 14, se observa que los alumnos utilizan la anáfora léxica con un porcentaje mayor que en español. Pero también se nota que el porcentaje ya es menor que en chino al comparar los datos de las Figuras 27 y 15. Pues el 45%, que está entre el 41% del español y el 50% del chino, muestra otra vez el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos: un desplazamiento de la lengua materna hacia la lengua meta.

Otras pruebas que sirven para confirmar la tendencia de los alumnos en usar el tipo de la anáfora léxica de forma excesiva son:

Ejercicio I: 1-⑧, 3-① y 5-③. Aunque el texto original no es de forma léxica, algunos alumnos lo traducen usando la anáfora léxica.

Ejercicio II: situación del uso de la anáfora léxica respecto al factor de “referente competitivo insertado”:

**Tabla 58.**

*Referente competitivo insertado entre sintagma anafórico y antecedente en el ejercicio II*

<b>Referentes competitivos insertados</b>	<b>Anáfora léxica</b> (valores 1 y 2)
Sí	82 (45%)
No	100 (55%)

Los datos de la Tabla 58 provienen de la Tabla A19 del apéndice A. Podemos compararlos con los que hemos concluido en el capítulo anterior en el mismo aspecto, a través de los cuentos infantiles:



Combinado de las Tablas 18 y 24.

*Referente competitivo insertado entre sintagma anafórico español o chino y antecedente (valores 1 y 2)*

Referentes competitivos insertados	Anáfora léxica (Valor 1 y 2)	
	español	chino
No	33%	68%
Sí	67%	32%

Comparando los datos de esta tabla con los de la Tabla 58, se ve que, sin tener en cuenta los otros factores, en español cuando no hay referentes insertados, es preferible el uso de los otros dos tipos de anáfora, pero en chino, en cambio, aunque no existe referentes insertados, se usa más la anáfora léxica. Algunos alumnos chinos han transferido esta costumbre idiomática del chino al uso del español. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, los alumnos están en medio del proceso de aprendizaje del español y se nota su avance hacia el dominio del español si leemos las cifras de los porcentajes.

En segundo lugar, enfocamos en el aspecto de la distribución, pues los diversos recursos anafóricos léxicos, ¿cómo los distribuyen los alumnos? Tomamos el texto 5 del ejercicio I como ejemplo, puesto que en este ejercicio los alumnos tienen cierta libertad y muestran cierta diversidad en la elección del recurso anafórico, así que se puede observar en parte su costumbre en el uso de la anáfora léxica.

**Tabla 59.***Formas léxicas usadas en el texto 5 del ejercicio I*

<b>Código de texto</b>	<b>Mera repetición</b>	<b>Reiteración mediante hiperónimos</b>	<b>Reiteración sinonímica</b>	<b>Sustitución con expresiones enciclopédicas</b>
5-①	38.1%	19%		21.4%
5-②	52.4%	11.9%	4.8%	7.2%

Los datos de la Tabla 59 proceden de la Tabla 57 y con ellos se aprecia que se han recogido ejemplos de uso de todos los cuatro tipos de la anáfora léxica. Entre ellos, la forma de repetición tiene mayor porcentaje de uso, mientras que el recurso de reiteración sinonímica es de poco uso.

Pero de todos modos se trata de un ejercicio de traducción, en que están muy influidos los alumnos por el texto original y no pueden mostrar completamente su costumbre de uso del español en este tema. Así que presentamos el mismo análisis con el ejercicio II, donde los informantes sí tienen total libertad de aplicar los diversos tipos de la anáfora léxica:

**Tabla 60.***Porcentajes de uso de las diferentes formas anafóricas léxicas en el ejercicio II*

<b>Tipo de forma léxica</b>	<b>Porcentaje</b>	
Mera repetición léxica	272 (>90%)	
Reiteración léxica sinonímica	1 (<1%)	28 (<10%)
Reiteración léxica mediante hiperónimos o hipónimos	6 (2%)	
Sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas	21 (7%)	

La Tabla 60 se basa en la Tabla A27 del apéndice A y en ella podemos ver claramente que la mayoría absoluta, es decir más del 90%, de las expresiones anafóricas léxicas aplicadas por los alumnos consisten en la repetición de la forma del antecedente. En cuanto a los otros recursos, ocupan un porcentaje muy pequeño, menos del 10% en total. Podemos comparar estos datos con los del capítulo anterior, que recogemos de los cuentos infantiles y que concluimos en la Tabla 30.

Sacado de la **Tabla 30**.

*Porcentajes de uso de las diferentes formas anafóricas léxicas en las tres lenguas*

<b>Tipo de forma léxica</b>	<b>español</b>		<b>chino</b>	
Mera repetición léxica	63%		81%	
Reiteración léxica sinonímica	5%	37%	<2%	19%
Reiteración léxica mediante hiperónimos o hipónimos	13%		<5%	
Sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas	19%		13%	

En la Tabla 30, apreciamos que en español se usan con mayor frecuencia las otras formas léxicas que no son la mera repetición del antecedente que en chino, mientras que en chino el porcentaje de uso de la mera repetición léxica es elevado. Comparando los datos de las Tablas 60 y 30, se ve con claridad que por la interferencia de la lengua materna, los alumnos acuden menos a los otros recursos nominales y más a la repetición del antecedente al elegir una forma léxica.

En tercer lugar, conocemos las estructuras que suelen formar los alumnos al construir el sintagma nominal. Analizamos las oraciones en que esta forma anafórica constituye un mayor porcentaje de uso, más del 50%, para incluir a la mayoría de los alumnos en el análisis. Además, las unidades correspondientes en los textos originales chinos deben de

ser también de forma nominal para distinguir si funciona la influencia de la lengua materna. Y conseguimos elaborar la Tabla 61 que se basa en la Tabla 57.

**Tabla 61.**

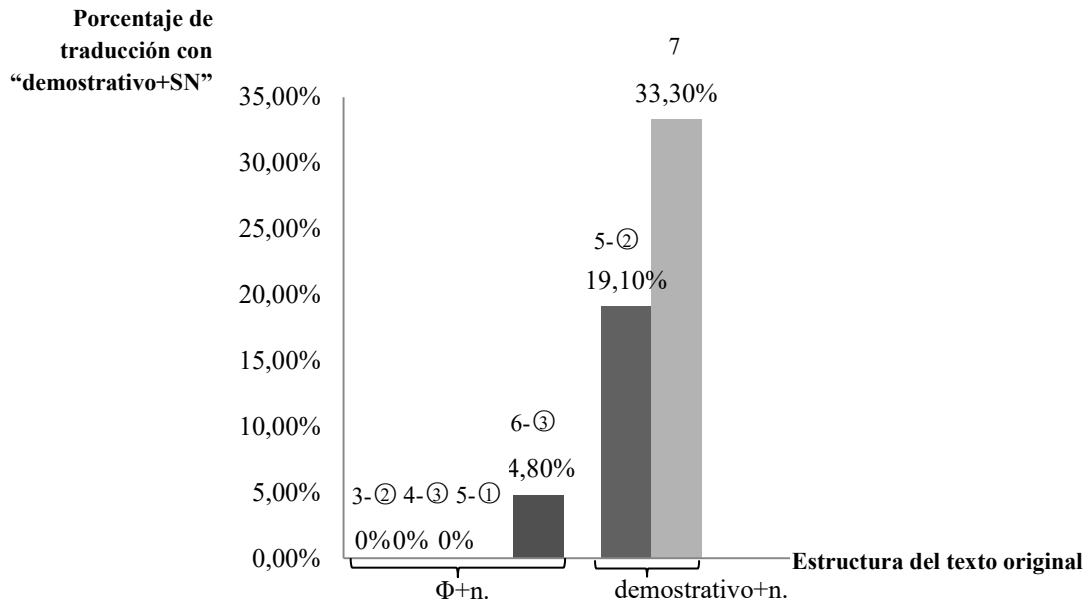
*Estructuras de los sintagmas léxicos anafóricos en el ejercicio I*

Código de texto	Texto original	Traducción de alumnos			
		Artículo definido+ SN	Demostrativo+ SN	Posesivo+ SN	* $\Phi$ + SN
3-②	$\Phi$ + SN	66.7%		2.4%	7.1%
4-③	$\Phi$ + SN	14.3%		38.1%	2.4%
5-①	$\Phi$ + SN	76.1%			2.4%
5-②	Demostrativo+ SN	57.2%	19.1%		
6-③	$\Phi$ + SN	59.5%	4.8%	4.8%	4.8%
7	Demostrativo+ SN	59.5%	33.3%		2.4%

En la Tabla 61 tenemos estas observaciones: en la mayoría de los casos, 5 de los 6 textos analizados, los alumnos muestran la tendencia de construir con mayor frecuencia el sintagma nominal anafórico con la estructura de –artículo definido+ SN”; cuando el texto original chino se construye con la estructura de –demostrativo+ SN”, los alumnos tienen mayor posibilidad de organizar la misma estructura en la traducción, como muestra la Figura 28:

**Figura 28.**

*Relación de la estructura del sintagma nominal entre texto original y traducción*



En la Figura 28, se aprecia que en los textos de 5-② y 7 el sintagma nominal original es de estructura “demostrativo+ SN”, entonces en la traducción el porcentaje de uso de esta estructura es mayor que en los otros casos, donde el texto original en chino no es de esta construcción.

La tercera observación de interés que podemos extraer de la Tabla 61 es que los alumnos chinos cometen el error de usar la estructura de “Φ+ SN” en la traducción española. Se trata de un típico error cometido por la transferencia negativa de la lengua china, ya que, como se ve en la columna de “Texto original” de la tabla, la mayoría de los sintagmas originales están contruidos por el nombre escueto, es decir, nombre sin ningún determinante que lo modifique.

Para conocer mejor este aspecto sobre comportamientos de los alumnos en la construcción de estructura del sintagma nominal anafórico, descartando el factor de la

influencia del texto original en el ejercicio de traducción, analizamos los datos del ejercicio II de redacción. Elaboramos la Tabla 62 con base en la Tabla A28 del apéndice A.

**Tabla 62.**

*Estructuras de los sintagmas léxicos anafóricos en el ejercicio II*

<b>Estructura</b>	<b>Artículo definido+ SN</b>	<b>Demostrativo+ SN</b>	<b>Posesivo+ SN</b>	<b>*<math>\Phi</math>+ SN</b>
Cantidad y porcentaje	196 (83%)	11 (5%)	22 (9%)	8 (3%)

Antes de analizar los datos de la Tabla 62, conviene copiar aquí los datos que concluimos en el capítulo anterior con los cuentos infantiles en la Tabla 31.

Sacado de la **Tabla 31**.

*Estructuras de los sintagmas nominales anafóricos en las tres lenguas*

<b>Estructura</b> <b>Lengua</b>	Artículo definido+ SN	Demostrativo+ SN	Posesivo+ SN	$\Phi$ + SN
español	89%	1%	10%	
chino		11%	4%	85%

Comparando la Tabla 62 con la 31, resulta evidente que debido a la influencia de la lengua materna, los alumnos tienden a usar más la estructura de  $\Phi$ + SN. En cuanto al uso erróneo de la estructura de  $\Phi$ + SN, ocupa un porcentaje del 3% en el ejercicio II, y junto con el ejercicio I, concierne en total a 14 alumnos. En chino esta forma constituye la principal, ocupando un 85%, sin embargo, en español no existe: en español los sintagmas nominales anafóricos siempre tienen que llevar un determinante como modificador. Por lo tanto, decimos que la construcción de la estructura de  $\Phi$ + SN

para el sintagma anafórico léxico en español constituye típico error cometido por la interferencia de la lengua materna.

Por último, queda por presentar un tipo de error gramatical: falta de concordancia de género y número, como en 3-①-\*este chica y 5-②-\*ese mujer del ejercicio I. Y en el ejercicio II también se recogen 4 errores de este tipo: \*estos dos montañas, \*este mujer, \*sus madrastra y \*el cerdos. Pues el hecho de que en la lengua china no hay ni género ni número gramatical también constituye una interferencia para los alumnos chinos en el uso del español.

#### Anáfora asociativa.

Hasta ahora nos hemos ocupado de los errores o usos inadecuados por los alumnos chinos en el empleo de la anáfora directa y se han descrito y analizado en detalle. En la última parte de la sección, nos ocupamos de la interferencia de la lengua materna en el uso de la anáfora asociativa.

Los alumnos cometen dos tipos de errores: falta de artículo definido para modificar el nombre anafórico asociativo y falta de concordancia de género y número entre ellos. Elaboramos las siguientes tablas con los datos recogidos y expuestos en el apéndice A.

#### Tabla 63.

*Error en la construcción de estructura del sintagma anafórico asociativo en el ejercicio I*

Código de texto	Traducción de alumnos	
8-②	*Cubierta	3 alumnos (7%)
8-④	*Piloto	4 alumnos (10%)

En la Tabla 63, observamos que hay alumnos que construyen el sintagma anafórico asociativo con la estructura de  $-\Phi + SN$ . La falta del artículo definido para modificar el nombre trata de interferencia de la lengua materna, porque hemos mencionado en el capítulo anterior que en español y en inglés la unidad anafórica asociativa siempre contiene un artículo definido, mientras que en chino se construye la forma cero para el sintagma anafórico asociativo, es decir, no lleva ningún determinante formando un nombre escueto:

Sacado de la **Tabla 38**.

*Estructura del sintagma nominal anafórico asociativo en las tres lenguas*

Lengua	Estructura	
	Artículo definido+ SN	$\Phi + SN$
español	100%	
chino		100%

Por lo tanto, algunos alumnos transfieren esta costumbre de uso del chino al español y cometen el error mostrado en la Tabla 63.

**Tabla 64.**

*Error en la concordancia de género y número en la anáfora asociativa*

Ejercicio	Falta de concordancia de género y número entre el artículo definido y el nombre anafórico asociativo	
Ejercicio I	2 ejemplos	2 alumnos (5%)
Ejercicio II	1 ejemplo	1 alumno (2%)

Los datos de la Tabla 64 proceden de las Tablas A15 y A34 del apéndice A. Se observa que hay alumnos que no saben concordar el género y número entre el artículo



definido y el nombre anafórico asociativo. Hemos mencionado anteriormente que en la lengua china no hay ni género ni número gramatical, por lo tanto atribuimos el fallo de los alumnos en este aspecto a la interferencia de la lengua materna en su uso del español. Pero, por otra parte, con las cifras de la Tabla 64 se nota que este error lo comete una minoría de alumnos: un 7%.

### **5.2.2. Dificultades en el dominio de aspectos gramaticales**

En la sección anterior, hemos conocido los múltiples aspectos en los que afecta la lengua materna de los estudiantes chinos al uso de la anáfora en español. Sin embargo, no constituye el único factor de interferencia. En esta parte presentamos otros tres tipos de errores o usos inadecuados que descubrimos en este estudio, y todos están relacionados con el dominio de la gramática. Dos de ellos tienen que ver con dificultades de los estudiantes en el dominio de aspectos gramaticales españoles. Los dos errores son uso excesivo de las formas anafóricas cero y gramatical, y elevado porcentaje de uso del posesivo. Otro error se debe a la dificultad de los estudiantes en el dominio de aspectos gramaticales chinos y por ello no distribuyen de manera adecuada los tres tipos de anáfora directa con relación a los factores de referente competitivo insertado y unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico.

En primer lugar, vemos los dos tipos de errores relacionados con el dominio de la gramática española. Elaboramos la Tabla 65 con datos recogidos de los materiales de los alumnos, que se exponen en el apéndice A.

**Tabla 65.***Uso excesivo de las formas anafóricas cero y gramatical en el ejercicio I*

Código de texto	Texto original	Traducción de alumnos			Consecuencia de la traducción
		forma	Posición sintáctica	Porcentaje de uso	
2-①	她们两个人 (las dos personas)	Φ	Sujeto	4 alumnos (9.5%)	Forma no marcada, falta del sentido de énfasis
3-①	这 (este/a)	Φ	Sujeto	9 (21.4%)	Forma no marcada, falta del sentido de énfasis
4-③	哥哥 (el hermano mayor)	Φ	Sujeto	9 (21.4%)	Ambigüedad semántica
		él	Sujeto	4 (9.5%)	Ambigüedad semántica
5-②	那老女人 (esa vieja)	ella	Sujeto	3 (7.1%)	Ambigüedad semántica
		Φ	Sujeto	2 (4.8%)	Ambigüedad semántica

Hemos explicado anteriormente, pero conviene repetir que en la tabla el “código de texto” se refiere al uso anafórico que numeramos en los ocho textos del ejercicio I para facilitar la mención y el “texto original” consiste en el texto original chino del ejercicio de traducción.

En la Tabla 65 se observa con claridad que ninguna de las unidades en el texto original es de forma cero, pero al traducirlas, muchos alumnos escogen esta forma cero o la forma gramatical: en 2-①, el sintagma nominal es traducido a forma cero; en 3-①, el pronombre gramatical es omitido en la traducción; en 4-③ y 5-②, la unidad léxica es traducida a forma cero por unos y a pronombre personal por otros.

En el capítulo anterior hemos conocido y en la sección 5.2.1 hemos vuelto a mencionar que en chino se usa la anáfora léxica en un porcentaje elevado, así que este fenómeno definitivamente no se produce por la influencia de la lengua china. Deducimos que este fenómeno se debe a la falta de criterio nítido sobre cuándo se trata de uso

adecuado del pronombre o de la elipsis de sujeto y cuándo no, conduciendo por ello al uso excesivo de ellos.

Con respecto a la forma cero aplicada en el sujeto, hemos mencionado en el capítulo anterior que el español es un idioma con un sistema flexivo muy desarrollado y los sufijos del verbo conjugado pueden transmitir claramente el mensaje del sujeto, por ello la elisión es casi obligatoria cuando hay un referente conocido en posición de sujeto y no hay otro factor que requiera su aparición. En cuanto a los pronombres, también hemos mencionado que el español se caracteriza por usar mucho todo tipo de pronombres. Estos fenómenos constituyen diferencias importantes entre chino y español en el uso idiomático, y por ello no sólo los profesores ponen especial énfasis en el aprendizaje de estos aspectos, sino que en el manual también se repiten varias veces estos aspectos gramaticales en diferentes unidades. Todos estos hechos conducen aparentemente a que algunos alumnos los tengan muy en cuenta y que en muchas ocasiones los apliquen de forma excesiva sin tomar otros factores en consideración, como por ejemplo, si es posible producir ambigüedad semántica, si hace falta una forma marcada, etc.

En el ejercicio II, también recogemos varios ejemplos de este tipo de uso, cuyos datos se reflejan en la Tabla 66, que se basa en las Tablas A23 y A25 del apéndice A.

**Tabla 66.**

*Uso excesivo de las formas anafóricas cero y gramatical en el ejercicio II*

<b>Cantidad</b>	<b>Uso excesivo de la forma cero</b>	<b>Uso excesivo de la forma gramatical</b>
Ejemplos	5	7
Alumnos concernientes	5 (12%)	6 (14%)

Con la Tabla 66 sabemos que se acumulan en el ejercicio II 12 ejemplos de uso excesivo de las formas anafóricas *cero* y *gramatical*. Y cabe indicar que en todos los 12 casos, se encuentra con la dificultad de identificar el referente, produciendo por lo tanto ambigüedad semántica, lo cual afecta la comprensión del texto por parte del lector. Además, con los datos de la tabla podemos conocer que no se trata de costumbre de uso individual de alguno u otro alumno. Consiste en problema para más del 10% de los alumnos.

A continuación, vemos la situación del uso del posesivo. Hemos observado antes en la Tabla 54 que entre las diversas formas anafóricas gramaticales, los alumnos usan mucho el posesivo, un 22%, según los datos recogidos del ejercicio II del cuestionario. Pero de acuerdo con los datos coleccionados de los cuentos infantiles, el porcentaje de uso del posesivo es el 8% en español y en chino tampoco hay un porcentaje elevado, un 10%. Por lo tanto, cabe concluir que este fenómeno no se produce por la interferencia de la lengua materna.

Sobre el uso del posesivo en español, conviene señalar que la tradición gramatical de esta lengua recoge explícitamente la intuición de que el español muestra una clara preferencia por el empleo del artículo en contextos gramaticales en los que en principio cabría el uso del posesivo (Leonetti, 1999, p.808). Los referentes de los grupos nominales que designan partes del cuerpo, acciones corporales o sus efectos, así como ciertas capacidades o facultades que mantienen con los seres de los que forman parte una relación de posesión, tales elementos se expresan habitualmente en español por medio del artículo definido, en lugar del correspondiente posesivo pronominal (RAE, 2010, p.272-273). Sin conocer bien esta costumbre gramatical, ya que no se explica en el manual, los alumnos chinos utilizan el posesivo en todos los casos en que pide el argumento la

expresión de la relación posesiva, en vez del artículo definido cuyo uso está más conforme con la costumbre española en muchos casos. De esta manera se produce el elevado porcentaje de uso del posesivo. Veamos unos ejemplos:

(112) En el segundo día, alguien encontró que la niña estaba fallecida, pero **su** rostro con una sonrisa.

(113) La reina deseó tener una hija con la piel tan blanca como la nieve, los labios rojos como la sangre y el pelo negro como la noche. Y **su** deseo se cumplió...

En el ejemplo (112) el rostro designa parte del cuerpo de la niña y en el ejemplo (113) el deseo se refiere a algo relacionado con la esfera personal de la reina. En ambos casos, el posesivo *-su* puede sustituirse por el artículo definido de acuerdo con la tradición gramatical del español, haciendo funcionar el uso posesivo del artículo definido.

Por otra parte, comportamientos de los alumnos en el ejercicio I al construir sintagmas anafóricos asociativos también confirman nuestra afirmación. En los textos 2-② y 6-① del ejercicio I se concierne el uso de la anáfora asociativa, pero resulta optativo. Así que vemos las estructuras que eligen los alumnos para expresar el sentido posesivo.

### Tabla 67.

#### *Formas de expresar el sentido posesivo en el ejercicio I*

Código de texto	Texto original	Artículo definido + SN (Anáfora asociativa)	Posesivo + SN	Estructura con “de”
2-②	Estructura con <i>-de</i> ”	1 (2%)	17 (40%)	12 (29%)
6-①	Φ+ SN (Anáfora asociativa)	5 (12%)	20 (48%)	

La elaboración de la Tabla 67 se basa en las Tablas A13 y A14 del apéndice A. En ella podemos ver que sin ser influenciados por la estructura del texto original en chino, los alumnos prefieren construir la estructura de “~~posesivo~~+ SN” entre los dos elementos de “~~partes del cuerpo~~” y “~~el ser~~” para expresar el sentido de la posesión, un 40% de uso en el texto 2-② y un 48% en el texto 6-①, y que la mayoría de los alumnos no están familiarizados con el valor posesivo del artículo definido en el uso de la anáfora asociativa: en 2-②, el porcentaje de uso es solamente el 2% y en 6-①, un 12%.

Por último, sólo queda una situación por explicar: el uso inadecuado de la anáfora relacionado con el dominio de la gramática china. En la sección 5.2.1 ya hemos atribuido el uso inadecuado de los alumnos en distribuir los tres tipos de anáfora en el aspecto de la distancia lineal a la interferencia de la lengua materna. Sin embargo, en cuanto a los otros factores que determinan la elección del tipo de anáfora, referente competitivo insertado y unidad de posición sintáctica entre antecedente y elemento anafórico, funcionan de manera similar en las dos lenguas, chino y español. De modo que los malos comportamientos en el uso de la anáfora española por parte de los alumnos en estos aspectos no pueden atribuirse a la interferencia de la lengua materna y deducimos que son causados por su deficiencia en el dominio de la gramática china, es decir, en el fondo, los alumnos ni dominan las reglas de distribución de la anáfora en chino. Observamos las siguientes Tablas 68 y 69. La primera se basa en la Tabla A19 del apéndice A y la segunda, en las Tablas A20 y A21.

**Tabla 68.***Situación de referente insertado entre sintagma anafórico y antecedente en el ejercicio II*

<b>Tipo de anáfora</b>	Anáfora léxica	Anáfora gramatical	Anáfora cero
<b>Referentes insertados</b>			
Sí	45%	16%	23%
No	55%	84%	77%

**Tabla 69.***Unidad de posición sintáctica entre sintagma anafórico y antecedente en el ejercicio II*

<b>Referentes insertados</b>	<b>Tipo de anáfora</b>	<b>Unidad de posición sintáctica</b>	
		Sí	No
No	Léxica	24%	76%
Sí	Gramatical	24%	76%
Sí	Cero	54%	46%

En el capítulo anterior hemos llegado a una conclusión relevante sobre las reglas de distribución de la anáfora en estos aspectos: cuando entre el antecedente y su unidad anafórica hay referentes insertados, se usa la anáfora léxica para evitar cualquier posible confusión. Pero si no los hay, se prefiere el uso de la anáfora gramatical y la cero. Combinado con este factor, también juega un papel importante la situación de unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico. Si existe la unidad, aunque hay referentes insertados, se puede usar la anáfora gramatical y la cero. Si hay cambio de posición sintáctica, aunque no hay referentes insertados, muchas veces se aplica la anáfora léxica.

A través de la Tabla 68, podemos conocer que respecto a los referentes insertados,

los alumnos distribuyen los tres tipos de anáfora de manera adecuada. Sin embargo, al tener en cuenta el aspecto de la unidad de posición sintáctica entre antecedente y unidad anafórica, en la Tabla 69 se aprecia cierta confusión en la aplicación de la regla mencionada, sobre todo en el uso de la anáfora gramatical y cero: no se observa una notable preferencia de uso de las dos en condición de que se mantiene la unidad de posición sintáctica entre antecedente y elemento anafórico. La única explicación es que los alumnos ignoran estas reglas gramaticales sobre la distribución de los tres tipos de anáfora.

En resumen, con base en el análisis de estas dos secciones 5.2.1 y 5.2.2, podemos concluir diciendo que la interferencia de la lengua china constituye una dificultad tan grande para los alumnos en el dominio del mecanismo anafórico español que la mayoría absoluta de los errores cometidos tienen que ver con ella. Pero no constituye la única, también hay otros factores relacionados con la gramática española y la china que conducen a usos inadecuados de la anáfora por parte de los alumnos chinos. Todas las interferencias merecen ser tomadas en cuenta en la enseñanza.

### **5.2.3 Conclusiones del análisis de los usos de la anáfora por aprendices sinohablantes**

Concluyendo lo analizado, podemos afirmar que los problemas de los alumnos chinos en el uso de la anáfora en español se deben principalmente a los tres aspectos siguientes, pudiendo clasificar así los errores y usos inadecuados desde otra perspectiva:

1. Diferencias gramaticales entre chino y español. La “diferencia” consiste en que en chino no existe la forma correspondiente a la del español.

A este aspecto se deben los usos inadecuados y errores de la falta de concordancia de género y número, la falta del artículo definido para modificar el sintagma nominal



anafórico, el poco uso de la forma del relativo y el uso excesivo de la anáfora cero en el sujeto, aunque este último también puede clasificarse en el grupo 3.

2. Diferencias en los hábitos de uso idiomático entre chino y español. Se refiere a que en ambas lenguas existen las mismas formas gramaticales, pero al usarlas, se muestran hábitos de uso diferentes.

A este factor se deben los usos inadecuados y errores como la aplicación de la anáfora cero en el objeto; el uso en porcentaje elevado de los pronombres de sujeto, no suficiente de los de objeto y menos de los otros tipos; el uso con frecuencia elevada de la forma léxica de repetición y no suficiente de las otras formas; el uso en porcentaje elevado de la estructura de “demostrativo+ SN”; el uso repetitivo de la forma del posesivo; y el uso excesivo inadecuado de la anáfora gramatical, aunque este último también puede clasificarse en el grupo 3.

3. Falta de dominio de la gramática en el uso de la anáfora, tanto en chino como en español. Por ejemplo, la tendencia del uso excesivo de la anáfora léxica, que también puede incluirse en el grupo 2, y la elección inadecuada de la forma anafórica en muchos casos.

### **5.3. Estrategias didácticas en la enseñanza de la anáfora en español para sinohablantes**

Partiendo del análisis realizado en el apartado 5.2, trataremos de proponer en esta parte algunas estrategias didácticas y su fundamentación que deberían implementarse para promover la mejora del aprendizaje del mecanismo anafórico en español por estudiantes chinos. Para ello, en el capítulo siguiente vamos a presentar el diseño de un programa

sobre la enseñanza y aprendizaje de la anáfora en español para estudiantes sinohablantes bajo el marco didáctico de estas estrategias y, posteriormente, contrastar su efectividad una vez aplicado y desarrollado en un grupo de estudiantes.

a. La fundamentación en la lingüística contrastiva.

El programa diseñado hundirá sus raíces en las aportaciones de la lingüística contrastiva. La lingüística contrastiva se desarrolló en gran medida a mediados del siglo XX y su consolidación se debe en cierto sentido a Roberto Lado: *Linguistics Across Cultures* (1957). En el proceso del aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera, la lingüística contrastiva desempeña un papel importante ya que, mediante sus tres modelos de análisis: análisis contrastivo, análisis de error e interlengua, siempre intenta dar respuesta a las cuestiones surgidas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Lado postula que a través de la comparación de la lengua materna del alumno y la lengua meta o de llegada, se puede determinar las diferencias y similitudes entre ambas, con lo cual se puede predecir los puntos de dificultad en todos los niveles del sistema de la lengua, que en nuestro caso, consiste en el uso de los diversos recursos anafóricos.

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en China, muchos expertos chinos también han indicado la importancia de la comparación entre el chino y las lenguas extranjeras de meta. Según Xǔ (2010, p.12), a través de la comparación entre las lenguas, se conocen las similitudes y diferencias entre ellas. Esto ayuda mucho a la enseñanza de lenguas extranjeras especialmente a los adultos. ¿Por qué especialmente a los adultos? De acuerdo con Shu y Zhuang (2008, p.118), la cognición juega un papel importante en el aprendizaje de un idioma extranjero. Si el alumno ya tiene un conocimiento metalingüístico pleno de su lengua materna, las costumbres de uso en ésta

le afectarán de cierto modo en su aprendizaje del nuevo idioma. En este caso, la comparación entre las dos lenguas es indispensable. La misma idea la ha expresado Lu (2008, p.53):

*–Consideramos muy importante el conocimiento de los aspectos contrastivos entre los dos idiomas para un buen profesor de español de los estudiantes chinos. En los departamentos de español de las universidades chinas trabajan fundamentalmente profesores chinos de español, quienes por sus experiencias de aprendizaje de español conocen los elementos comunes y distintos entre los dos idiomas y las dos culturas y por consiguiente saben el qué y el porqué de las dificultades de sus alumnos y el cómo orientarles a superar las mismas. Naturalmente, esta superioridad debe ser complementada por la presencia de profesores hispanohablantes nativos, a quienes se recomendaría hacer conocer características de la lengua y cultura china para que pongan en pleno juego sus superioridades en habilidades lingüísticas y cultural.”*

La comparación que realizamos en el capítulo IV nos ha permitido conocer que, a pesar de las similitudes, existen diferencias variadas e importantes en el uso de la anáfora entre chino y español, entre las cuales están:

a) A diferencia del español, en chino se permite el uso de la anáfora cero en la posición sintáctica que no es el sujeto.

b) En español, por ser una lengua flexiva, los verbos predicativos cuentan con diversas conjugaciones para diferentes sujetos personales, por ello, la distancia entre la anáfora cero y su antecedente es más larga que la gramatical, pero en chino la distancia lineal es: anáfora cero < anáfora gramatical.

c) En chino no existe la forma de relativo como procedimiento anafórico gramatical y el pronombre personal se distribuye principalmente en el sujeto en chino mientras que en español es en el objeto.

d) En comparación con el chino, en español se usan más todo tipo de pronombres.

e) Aunque en las dos lenguas se usa más la forma anafórica léxica de la repetición, en español hay un mayor porcentaje de uso de las otras formas que en chino.

f) En español, el sintagma nominal anafórico siempre va acompañado de un determinante, pero en chino, es preferible usar el nombre escueto, pues no existe la clase de palabras del artículo en chino; además, en la lengua china no hay ni género ni número gramatical.

En el análisis del cuestionario hemos confirmado que muchos errores cometidos por los alumnos en el uso de la anáfora española están relacionados con estas diferencias, resultando la interferencia de la lengua china: aplicar la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto; preferir usar el pronombre personal entre las diversas formas gramaticales y poco las otras formas; usar muchos pronombres personales en el sujeto; usar la anáfora léxica con un porcentaje elevado; adoptar en la mayoría de las expresiones anafóricas léxicas la forma de repetición y un mínimo porcentaje de los otros recursos nominales; aplicar con un porcentaje alto la estructura de “-demostrativo+ SN” en la construcción de sintagmas nominales; construir la estructura de “-Φ+ SN” en la anáfora léxica y asociativa; cometer diversos tipos de errores relacionados con la concordancia de género y número, etc.

En fin, por medio de las comparaciones contrastivas, los profesores estaremos mejor preparados para predecir los posibles errores y entender mejor los errores cometidos por

los alumnos y a la hora de realizar actividades de enseñanza, sabremos diseñar actividades y construir explicaciones más específicas.

Hablando de ejercicios, dada la gran diferencia entre las dos lenguas, creemos que el ejercicio de traducción debe formar una parte importante e indispensable en los manuales de la enseñanza de ELE para sinohablantes. La misma opinión la sostiene Lu (2011, p.432):

*–La traducción, considerada como subcompetencia comunicativa que se debe formar y a la vez importante procedimiento de aprendizaje, podría ser un buen ejercicio para facilitar la comprensión y producción del significado, practicar la correcta asimilación de las reglas gramaticales, probar y evaluar el dominio de los contenidos estudiados, entre otras funciones. Se recomienda poner ejercicios de traducción en los manuales u otros materiales de ELE en todos sus niveles.”*

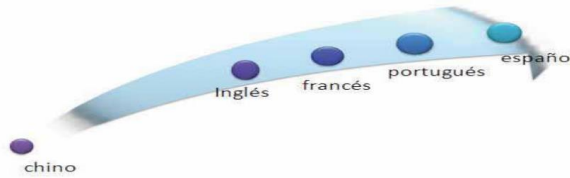
b. Sobre la distancia lingüística y el apoyo en la lengua inglesa.

Lu (2008, p.47) propone:

*–En términos generales se puede decir que en la secuencia de distancia lingüística, el chino como prototipo de las lenguas analíticas o aislantes y el español como ejemplo de las flexivas se encuentran en los dos extremos, entre ellos se halla el inglés y entre éste y el español se pueden situar las lenguas francesa, italiana y portuguesa, entre otras.”*

**Figura 29.**

*Distancia interlingüística entre chino y español (Lu 2008)*



Por lo tanto, por ejemplo, el aprendizaje entre español y portugués puede considerarse fácil, pues *–leyendo portugués se puede aprender español. A veces, por ejemplo, topa uno con palabras iguales o casi iguales en ambas lenguas, pero acentuadas en sílabas diferentes*” (García Yebra, 2005, p.121). Y es obvio que no será igual, en términos cualitativos, la dificultad de un estudiante francés para aprender español que un estudiante chino. Pues siendo el español y el francés dos lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística, la distancia entre ambas será menor que la que existe entre una lengua romance, el español y una lengua sinotibetana, el chino (basado en la opinión de Santos Gargallo, 1994). Y *–los caminos [...] que puede encontrar un hablante nativo de chino que aprende español van a ser distintos de los que surgirán ante un hablante nativo de inglés o italiano que pretende llegar al mismo lugar*” (Moreno Cabrera, 2010, p.7). El profesor, quien dirige el aprendizaje del alumno, debe conocer bien dicho camino, que varía mucho según la distancia a la que se encuentran las diversas lenguas de partida del español-la lengua de llegada.

En nuestra opinión, si la lengua de partida, el chino, y la lengua de llegada, el español, de nuestros alumnos están en dos extremos bien distantes, pero son hablantes de una lengua que podemos situar a mitad de camino, la lengua inglesa, podemos aprovechar esta lengua a modo de *–atajo*” en el abordaje de ciertos procesos y aspectos gramaticales para

acortar el largo camino del proceso de aprendizaje, ya que la proximidad o distancia entre lenguas puede influir sobre el aprendizaje tanto a través de la transferencia negativa como de la positiva. Y con base en los análisis que hemos realizado en el capítulo anterior, encontramos varias similitudes en el uso de la anáfora entre español e inglés, que no existen en chino, concentradas principalmente en el aspecto gramatical: igual que el español, el inglés es un idioma de hipotaxis y cuida mucho la forma; como en español, existen cinco formas anafóricas gramaticales en inglés, incluyendo el relativo; en inglés hay varias series de pronombres personales y existe la clase de palabras del artículo. Hay que aprovechar estas similitudes entre español e inglés para producir transferencia positiva en el aprendizaje de la anáfora española de los alumnos chinos.

c. Sobre la introducción sistemática y la visión textual.

Según Casado Velarde (1997, p.11-13), la gramática del texto no representa otra cosa que la ampliación de la tradición gramatical idiomática más allá de la sintaxis oracional y su objeto está constituido por los procedimientos idiomáticos orientados hacia la construcción de textos. Y el texto representa uno de los varios niveles con que opera la gramática de un idioma determinado. En esquema:

- **texto**
- oración
- frase
- palabra

Debemos enseñar a los alumnos a tomar la visión textual, porque muchos fenómenos lingüísticos van más allá del límite de la oración y son procedimientos idiomáticos importantes de dominar. La anáfora constituye uno de ellos.

Sin embargo, por medio del análisis de la sección 2.3.3 sobre el contenido del manual utilizado para la enseñanza de ELE en China, hemos conocido que aunque en el manual hay explicaciones y ejemplos dados que sirven para ilustrar usos anafóricos, en ningún momento se mencionan términos relacionados con la anáfora. Es más, la introducción de los usos no está ni bien organizada ni es sistemática, pues algunos puntos gramaticales incluso se repiten varias veces a lo largo de los cuatro tomos. En cuanto a los ejercicios relativos, también hemos presentado en la sección 2.3.3 que muchos ejercicios se construyen en oraciones sueltas en lugar de textos y que no son muy específicos los ejercicios para la práctica de los procedimientos de la anáfora.

En resumen, a la hora de organizar la enseñanza del uso de la anáfora, es necesario diseñar una introducción sistemática en la que se distribuyen los contenidos de forma organizativa. Además, es conveniente incorporar a los materiales didácticos la explicación de los términos relativos. Y al construir ejemplos para ilustrar la explicación y al preparar ejercicios para practicar los aspectos gramaticales, hay que tomar siempre la visión textual, trabajando con textos adecuados en vez de oraciones sueltas.

d. Sobre la integración de métodos.

Las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas formas y con distintos métodos. Sin embargo, existe un principio metodológico fundamental que hay que seguir: los métodos empleados en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua deben ser los más eficaces para alcanzar los objetivos acordados y la eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos (Instituto Cervantes, 2002, p.141). Entonces, concretando en el contexto de China, ¿qué metodología didáctica hay que tomar? Lu (2008, p. 53-54) nos ofrece unas reflexiones:



*—En la metodología didáctica, para los cursos de licenciatura se enfatiza un método integral perseguido con una distribución adecuada de asignaturas, combinando los modernos métodos audio-oral, estructural, comunicativo, nocio-funcional con los métodos tradicionales: de gramática y traducción. Para una asignatura determinada predomina alguno que otro método concreto y en el conjunto de asignaturas se juntan lo aprovechable y lo ventajoso de diversos métodos para conseguir el mayor rendimiento posible.”*

Para la enseñanza de la anáfora en español, estamos convencidos de que es conveniente adoptar los métodos tradicionales de gramática y traducción, e incluir también el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas, con el fin de aprovechar lo más ventajoso de cada uno para la enseñanza y el aprendizaje de nuestro tema.

Hoy en día se presta cada vez más atención a los procesos mentales y su unión con la metodología de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Desde un enfoque metacognitivo y metalingüístico, el estudiante participa activamente en el proceso de aprendizaje utilizando varias estrategias mentales con el fin de organizar el sistema lingüístico que aprende mejorando el logro que sucede en las tareas repetitivas y mecánicas para la adquisición de hábitos, que deberían restringirse y contextualizarse siempre como señala Lu:

*—Nuestros alumnos —adultos ya— intentan dominar la lengua española en un nivel más alto posible, pero en un proceso más rápido posible y para ello tienen que conseguir el complejo sistema de nuevos hábitos que para ellos representa el uso del español. El único camino para llegar a la meta propuesta es hacer ejercicios intensivos y estructurales, muchas veces repetitivos e incluso monótonos, pero siempre con mucha fuerza.” (Lu, 2008, p.54)*

Por lo tanto, sostenemos que los métodos basados en la reflexión y aprendizaje de la gramática y el uso de la traducción siguen siendo fundamentales en nuestra enseñanza, si bien han de ofrecer una adecuada contextualización. Sin embargo, en nuestra opinión, los métodos tradicionales no se reducen a una simple memorización de principios teóricos y de reglas, sino que pueden facilitar la sistematización de los conocimientos adquiridos y la integración metacognitiva de los mismos en el esqueleto gramatical de la lengua meta.

En cuanto a realizar la enseñanza con enfoque por tareas, nos referimos principalmente a su énfasis en los procedimientos para la consecución de los objetivos, puesto que estamos convencidos de que el procedimiento que se aplique en la consecución de un determinado objetivo condiciona en gran medida si se llega o no a la meta, ya que los objetivos suelen concretarse en elementos discretos y éstos se alcanzan por medio de una serie de actividades, que deben de ser bien organizadas y enlazadas entre sí. En el desarrollo de las actividades y tareas, se va implementando el proceso de aprendizaje para llegar a la meta final con calidad y eficiencia. Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, para generar mejoras, junto con el aprendizaje metalingüístico de la gramática y la reflexión cognitiva, puede ser de utilidad el enfoque por tareas.

En el siguiente capítulo, presentaremos un programa diseñado para la enseñanza y aprendizaje del uso de la anáfora en español, integrando estos tres métodos.

#### **5.4. Conclusiones del capítulo**

En los apartados anteriores, a través del análisis de los datos sobre el uso de la anáfora en español procedentes de una muestra de 42 estudiantes universitarios chinos del segundo curso de la carrera de Español, hemos conseguido identificar los errores y usos inadecuados más cometidos al usar la anáfora en español por aprendices sinohablantes, y

al mismo tiempo, hemos podido contrastar las hipótesis que planteamos al principio del capítulo.

A continuación, describimos el resultado del contraste de las hipótesis respecto a los parámetros relativos a la distribución general, el uso de la anáfora cero, de la anáfora gramatical, de la anáfora léxica y de la anáfora asociativa, y la construcción de estructura del sintagma nominal anafórico.

Respecto a la distribución general:

Hipótesis 1-1: En la distribución general del uso de la anáfora, los estudiantes chinos saben utilizar de forma correcta los tres tipos de anáfora directa en español con respecto a los factores de la distancia lineal, el referente competitivo insertado y la unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, así como la distribución de porcentajes de uso de los tres tipos.

Hipótesis 1-2: En el aspecto de la distancia lineal, los estudiantes chinos mantienen la anáfora cero a una distancia más corta de su antecedente que en la anáfora gramatical.

La hipótesis 1-2 se ha mostrado cierta. Pero la hipótesis 1-1 sólo está confirmada en parte. Pues en el aspecto del porcentaje de uso, los alumnos aplican un mayor porcentaje de uso de la anáfora léxica que lo que es debido. Es más, en los factores relacionados con “referente insertado” y “unidad de posición sintáctica”, los alumnos muestran cierta confusión en la aplicación de la regla de que si existe la unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, aunque hay referentes insertados, se puede usar la anáfora gramatical y la cero. Si hay cambio de posición sintáctica, aunque no hay referentes insertados, muchas veces se aplica la anáfora léxica.

Respecto al uso de la anáfora cero, la hipótesis 2 establecía que los estudiantes chinos muestran una tendencia a cometer el error de aplicar la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto o en otra posición.

Esta hipótesis está confirmada. Y además de este error, se encuentra otro tipo de uso inadecuado de la anáfora cero: uso excesivo de la anáfora cero en la posición sintáctica de sujeto, cuya consecuencia consiste en la producción de ambigüedad semántica.

En lo concerniente al uso de la anáfora gramatical, identificamos dos hipótesis.

Hipótesis 3-1: Entre las diversas formas gramaticales anafóricas, los estudiantes chinos utilizan con mayor frecuencia los pronombres personales, y los distribuyen principalmente en el sujeto.

Hipótesis 3-2: Las otras formas gramaticales que no son el pronombre personal, las utilizan con un mínimo porcentaje, sobre todo, mostrando dificultades respecto al relativo.

Tanto la hipótesis 3-1 como la 3-2 están verificadas. Pero en el aspecto de la distribución de las diversas formas gramaticales, no sólo la forma del relativo, también es de pequeño porcentaje de uso el demostrativo por los alumnos chinos. En cambio, ellos utilizan el posesivo con un porcentaje elevado.

Además, se registran otros tipos de errores en el uso de la anáfora gramatical: uso excesivo y repetitivo de la anáfora gramatical; falta de concordancia de género y número entre uso anafórico y antecedente; confusión de las diferentes series de pronombres y error en la escritura de la forma de ellos.

Las hipótesis numeradas como 4, 5 y 6, sobre el uso de la anáfora léxica, el uso de la anáfora asociativa y la construcción de estructura en el sintagma nominal anafórico,

respectivamente, establecían lo siguiente:

Hipótesis 4: Entre las diversas formas léxicas anafóricas, los estudiantes chinos prefieren el uso de la forma de la repetición y usan con frecuencia mínima las otras formas léxicas.

Hipótesis 5: Los estudiantes chinos saben utilizar la anáfora asociativa de forma adecuada, tanto en el establecimiento de las diversas conexiones semánticas entre el sintagma anafórico y su ancla como en la promoción de la realización de la asociación.

Hipótesis 6: En la construcción de estructura para el sintagma nominal anafórico, tanto correferencial como asociativo, los estudiantes chinos cometen el error de construir la estructura de  $-\Phi + SN$ ".

Las hipótesis 4, 5 y 6 se pueden confirmar. Pero en el aspecto de la construcción de estructura en el sintagma nominal anafórico, se registra otro fenómeno en el uso de la anáfora directa: los alumnos tienden a usar la estructura de  $-\text{demostrativo} + SN$ " con un porcentaje demasiado alto. Además, se comete otro tipo de error por los alumnos chinos, tanto en la anáfora correferencial como en la asociativa: falta de concordancia de género y número entre el nombre anafórico y el determinante que lo modifica.

Estos errores los atribuimos a dos causas principales: interferencia de la lengua materna y dificultades de los aprendices en el dominio de aspectos gramaticales, tanto españoles como chinos. Y basándonos en todas estas observaciones y análisis, proponemos nuestras reflexiones sobre estrategias didácticas en la enseñanza y el aprendizaje de la anáfora en español para sinohablantes: a. la fundamentación en la lingüística contrastiva; b. sobre la distancia lingüística y el apoyo de la lengua inglesa; c. sobre la introducción sistemática y la visión textual; d. sobre la integración de métodos.

En el capítulo siguiente contrastaremos estas estrategias mediante la aplicación de un programa de enseñanza de la anáfora en español para sinohablantes, cuyo diseño se realiza bajo estas mismas reflexiones didácticas.

## **Capítulo VI Programa de enseñanza de la anáfora en español para sinohablantes**

En el capítulo anterior, a través del análisis de un cuestionario de uso de la anáfora, hemos conseguido especificar las principales dificultades que encuentran los aprendices sinohablantes en el dominio del uso de la anáfora en español y, además, hemos podido identificar las causas. Posteriormente, basándonos en los distintos análisis de las dificultades de estos usos, hemos formulado un conjunto de reflexiones sobre las estrategias didácticas que creemos que se deberían aplicar en la enseñanza para facilitar el aprendizaje de los alumnos en este tema. En este capítulo, presentaremos un programa que diseñamos atendiendo a las reflexiones para la enseñanza y aprendizaje de la anáfora en español por sinohablantes. Además de presentar el diseño, evaluaremos su eficacia a través del análisis experimental, cuyo proceso hemos explicado en el capítulo III: participan en el estudio dos grupos de alumnos: el grupo experimental va a participar en el programa mientras que el grupo de control queda ausente de la participación. Por otra parte, al llevar a cabo el programa, compararemos los comportamientos de los dos grupos en el uso de la anáfora en español por medio de un cuestionario original diseñado al efecto, para conocer si el grupo experimental muestra mejor dominio de esta gramática que el grupo de control. El objetivo de este estudio, como hemos indicado en el capítulo III, consiste en ofrecer un programa de enseñanza que facilite el aprendizaje del mecanismo anafórico español más que los otros métodos basados en el manual usado en la enseñanza de ELE para sinohablantes. Así que las hipótesis con respecto a este estudio consisten en las siguientes:

Hipótesis 1: Los alumnos del grupo de control, que han quedado ausentes de la participación en el programa, no muestran una mejora significativa y relevante en el dominio del uso de la anáfora en español en el cuestionario *postest* en comparación con en el cuestionario *pretest*.

Hipótesis 2: Al participar en el programa, los alumnos del grupo experimental muestran mejor dominio del uso de la anáfora en español en el cuestionario *postest* en comparación con en el cuestionario *pretest*.

Hipótesis 3: Los alumnos del grupo experimental, al haber participado en el programa, tienen mejores comportamientos en el uso de la anáfora en español en el cuestionario *postest* en comparación con los alumnos del grupo de control, quienes han quedado ausentes de la participación en el programa.

## **6.1. Diseño del programa**

El programa diseñado se compone de cinco bloques en los que se aborda la anáfora en general, la anáfora cero, la anáfora gramatical, la anáfora léxica y la anáfora asociativa respectivamente. El bloque de la presentación de la anáfora en general y el de la anáfora cero contienen una sola sesión, el de la anáfora gramatical, tres, el de la anáfora léxica, dos y el de la anáfora asociativa, dos también.

Se han diseñado las actividades para que en cada sesión sólo haya dos tareas de aprendizaje para los alumnos, y prestamos atención a que las tareas de aprendizaje tengan un grado de dificultad diferente, de modo que una tiene que ser más fácil de dominar y la otra puede ser más difícil, teniendo en cuenta las competencias de los alumnos. A cada sesión le dedicamos 45 minutos, la duración de una clase, para que los alumnos tengan suficiente tiempo para realizar tareas y asimilar conocimientos.



En fin, para el diseño, hemos tenido en consideración varios factores como las competencias de los alumnos, el nivel de dificultad de los materiales, el tiempo de dedicación, entre otros, los que según Instituto Cervantes (2002, p.155-165), es necesario tener en cuenta para garantizar la realización de la tarea con éxito. Por otra parte, para mejorar el diseño, también hacemos referencia a Shu y Zhuang (2008, p.159-163), en que se enuncia el planteamiento de un nuevo modelo de enseñanza en clases de lenguas extranjeras. Creen que en las clases de enseñanza de lenguas extranjeras, los profesores tenemos la responsabilidad de cultivar y mantener a los alumnos el interés y la motivación por el aprendizaje. Para ello, debemos organizar actividades adecuadas, ofrecer materiales y ambientes auténticos, y crearles la oportunidad de poder experimentar la sensación de satisfacción por el aprendizaje. Además, es importante ayudarles a dominar estrategias útiles y a superar dificultades de todo tipo en el aprendizaje. En fin, no se trata de un modelo mecánico que se forma con ciertos procedimientos muy concretos. Más bien muestra un marco ideológico didáctico, bajo el cual cada uno de los profesores disfrutamos de gran libertad en diseñar nuestras propias clases peculiares y creativas, siempre que éstas contribuyan al cumplimiento de las metas mencionadas.

Conocida ya la estructura del programa y los fundamentales factores que tenemos en consideración al realizar el diseño, a modo de síntesis, mostramos aquí el esquema general de las sesiones de los cinco bloques antes de entrar en la presentación concreta de cada una de ellas.

**Tabla 70.***Esquema del programa diseñado*

Bloque		Cantidad de sesión	Duración de tiempo		Uso anafórico de aprendizaje
1.	Introducción general	1	45 min.		Principios de uso de los tres tipos de anáfora directa en español
2.	Anáfora cero	1	45 min.		Uso de la anáfora cero en español, evitando la interferencia de la lengua materna
3.	Anáfora gramatical	3	45 min. * 3	3.1 (45 min.)	Uso de todos los tipos de forma anafórica gramatical en español, sobre todo, el tipo del pronombre relativo
				3.2 (45 min.)	Distribución de las diferentes formas gramaticales anafóricas en español, sobre todo, los pronombres personales
				3.3 (45 min.)	Uso del dativo posesivo en español
4.	Anáfora léxica	2	45 min. * 2	4.1 (45 min.)	Uso de todas las formas anafóricas léxicas en español y la distribución de ellas
				4.2 (45 min.)	Construcción de estructura del sintagma léxico anafórico en español
5.	Anáfora asociativa	2	45 min. * 2	5.1 (45 min.)	Construcción de relaciones semánticas en la anáfora asociativa con estructura correcta
				5.2 (45 min.)	Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa

En este esquema, se muestra claramente a qué tipo de anáfora corresponde cada uno de los cinco bloques del programa, en cuántas sesiones se divide cada bloque y qué uso anafórico se asigna a aprender en cada una de las sesiones. A continuación, presentamos el diseño concreto de cada una de ellas.

### 6.1.1. Sesión 1—Introducción general de la anáfora

En esta sesión se presenta el concepto de la anáfora, las reglas fundamentales que determinan la distribución de sus tres tipos clasificados, así como otros elementos que

conciernen a la adopción del tipo anafórico. Después de la presentación, se prepara un ejercicio de redacción para practicar lo aprendido.

### Sesión 1—Introducción de la anáfora

#### Objetivos:

1. Conocer los principios de uso de los tres tipos de anáfora directa en español.
2. Poder producir textos en español utilizando de manera apropiada los tres tipos de anáfora.

#### Medios y métodos:

1. Proyección de PPT.
2. Pizarra.
3. Materiales en papel.
4. Método tradicional de gramática con el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas.
5. Enseñanza basada en la comparación entre chino y español.
6. Idiomas utilizados: chino y español.

#### Puntos de conocimientos y posibles dificultades:

Puntos de conocimientos:

1. El concepto de la “anáfora” se refiere a un procedimiento referencial utilizado para identificar una parte del texto recurriendo a cierto sintagma previamente aparecido (el antecedente).
2. Básicamente la distribución de los tres tipos de anáfora en el sentido de la distancia lineal entre antecedente y sintagma anafórico es: la anáfora cero y la gramatical se usan a corta distancia y la léxica, para una distancia más larga.
3. Cuando entre el antecedente y su unidad anafórica hay referentes insertados, aunque sea de corta distancia, se usa la anáfora léxica para evitar cualquier posible confusión.
4. Si entre el antecedente y el uso anafórico existe la unidad de posición sintáctica, aunque haya referentes insertados, se puede usar la anáfora gramatical y la cero; si hay cambio de posición sintáctica, aunque no hay referentes insertados, se suele aplicar la anáfora léxica.

#### Proceso del aprendizaje y distribución del tiempo:

1. Introducción. (5 min.)  
Darles a los alumnos el material de un párrafo extraído del cuento *Blancanieves*, en que se han dejado espacios en blanco donde se debe rellenar con procedimientos anafóricos.
2. Explicación de los conocimientos. (25 min.)
  - a. Preguntarles a los alumnos la característica común de las partes en blanco que han rellenado y presentar el concepto de la “anáfora”.
  - b. Darles a los alumnos el texto original en español del párrafo para que puedan compararlo con el que han rellenado ellos.
  - c. Pedirles a los alumnos clasificar los usos anafóricos que aparecen en el texto y concluir posibles principios de uso de ellos.

d. Presentarles el básico principio de uso de los tres tipos de anáfora: en el sentido de la distancia lineal entre antecedente y sintagma anafórico, la anáfora cero y la gramatical se usa a corta distancia y la léxica, para una distancia más larga.

e. Ofrecerles a los alumnos un ejemplo que contiene un uso inapropiado de la anáfora, para que lo corrijan y luego, explicarles el principio de que cuando entre el antecedente y su unidad anafórica hay referentes insertados, aunque sea de corta distancia, se usa la anáfora léxica para evitar cualquier posible confusión.

f. Ofrecerles a los alumnos otro ejemplo con un uso inadecuado de anáfora para que lo modifiquen y luego, concluir el principio de que si entre el antecedente y el uso anafórico existe la unidad de posición sintáctica, aunque haya referentes insertados, se puede usar la anáfora gramatical y la cero.

3. Resumen y ejercicios. (15 min.)

- Hacer un resumen de los principios de uso de la anáfora en español.
- Ejercicios para practicar los principios de uso de los tres tipos anafóricos: Escribir un fragmento del cuento de *Blancanieves* según el argumento que se ofrece oralmente.

**Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos:**

---



---



---

En el diseño, está indicado que en esta sesión de clase adoptamos el método tradicional de gramática, pero con el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas. Es decir, el objetivo de la clase es dar a conocer las reglas de uso de la anáfora en español, pero el proceso para alcanzarlo se realiza de manera deductiva, dándoles a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre los fenómenos y guiándoles a llegar a las conclusiones por su propia cuenta, para lo cual se establecen varias tareas durante el proceso de aprendizaje como los pasos 1, 2-a, 2-c, 2-e y 2-f. Creemos que un proceso de tal índole será una buena manera de provocar la curiosidad de los alumnos por conocer el porqué de los fenómenos y así estudiarán con más motivación.

Por otra parte, la clase se organiza con base en la comparación entre chino y español, ya que las dos lenguas tienen mucha similitud en cómo distribuir los tres tipos de anáfora

y se puede aprovechar la transferencia positiva de la lengua materna en el aprendizaje del español en este tema.

Además, hace falta indicar que en clase se utilizan ambas lenguas, tanto el chino como el español: en el curso de la clase se usa la lengua española para crearles a los alumnos un ambiente de inmersión para practicar la lengua de meta, pero al referirnos a la definición de términos y explicación de reglas gramaticales se usa el chino para que los alumnos puedan entenderlas de la mejor manera.

En cuanto a los materiales, se usa el texto de un cuento infantil conocido por los alumnos, el de *Blancanieves*. De esta manera no les resultará difícil la comprensión del argumento y podrán concentrarse en el aprendizaje de los conocimientos. Además un texto de este carácter siempre les despertará más el interés por el aprendizaje.

Después del aprendizaje, utilizando el mismo cuento como material, preparamos ejercicios para la práctica de las reglas aprendidas en clase. Hemos tenido en cuenta dos aspectos al preparar los ejercicios: que sean ejercicios específicos para la práctica de los correspondientes usos anafóricos aprendidos en clase y que realicen a nivel textual.

La última parte del diseño de clase, la reflexión, se realiza después de la corrección de los ejercicios. El propósito consiste en conocer, a través de los ejercicios, si los alumnos han dominado el uso anafórico aprendido en esta sesión de clase y en caso de que aún tengan problemas en algún aspecto, se puede pensar en medidas complementarias para fortalecerles el dominio del procedimiento anafórico correspondiente. Los resultados de los ejercicios hechos por nuestros alumnos y las medidas complementarias realizadas por nosotros sobre esta sesión, así como de las otras sesiones, los explicaremos más adelante en el apartado siguiente. En este apartado nos concentramos principalmente en la

presentación del diseño de las sesiones del programa.

### 6.1.2. Sesión 2—Anáfora cero

En esta sesión se presentan las características más destacadas del uso de la anáfora cero en español. Se tienen en cuenta los errores más fáciles de cometer por los alumnos chinos.

#### Sesión 2—Anáfora cero

##### Objetivos:

1. Conocer las características del uso de la anáfora cero en español.
2. Poder realizar traducciones de chino a español evitando la interferencia de la lengua materna y utilizando de manera adecuada la anáfora cero en español.

##### Medios y métodos:

1. Proyección de PPT.
2. Pizarra.
3. Materiales en papel.
4. Método tradicional de gramática con el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas.
5. Enseñanza basada en la comparación entre chino y español.
6. Idiomas utilizados: chino y español.

##### Puntos de conocimientos y posibles dificultades:

Puntos de conocimientos:

1. A diferencia del chino, en español la anáfora cero se aplica solamente en la posición sintáctica de sujeto, pues en chino también se usa en el objeto y en otra posición. (Posible punto de dificultad)
2. Distinción de la diferencia entre chino y español en el uso de la anáfora cero: en chino la anáfora cero es principalmente el “topic-drop”, pero en español se aplica la anáfora cero porque los verbos tienen flexiones que pueden indicar claramente los sujetos y por eso estos se omiten.
3. Por lo del punto 2, en español la anáfora cero tiene una distancia más larga de su antecedente que en chino, y en español la distancia entre antecedente y uso anafórico es: anáfora cero > anáfora gramatical.

##### Proceso del aprendizaje y distribución del tiempo:

1. Introducción. (5 min.)  
Darles a los alumnos el material de unos textos en chino y en español para que busquen las partes donde se aplican la anáfora cero.
2. Explicación de los conocimientos. (25 min.)
  - a. Preguntarles a los alumnos las características comunes y las diferencias de uso de la anáfora cero entre las dos lenguas.

b. Presentar la característica común de uso de la anáfora cero entre las dos lenguas: en ambas lenguas se usa mucho la anáfora cero en la posición sintáctica de sujeto.

Pero la causa es diferente: en chino es por la estructura del “topic-drop” y en español tiene que ver con la gramática de que la conjugación flexiva del verbo predicativo indica la persona del sujeto.

c. Explicar que por lo mencionado, en español la anáfora cero tiene una distancia más larga de su antecedente que en chino, y en español la distancia entre antecedente y uso anafórico es: anáfora cero > anáfora gramatical.

d. Presentar la diferencia entre las dos lenguas en el uso de la anáfora cero: en español la anáfora cero se aplica solamente en la posición sintáctica de sujeto, pero en chino también se usa en otra posición.

3. Resumen y ejercicios. (15 min.)

- Hacer un resumen de las características de uso de la anáfora cero en español.
- Dos tipos de ejercicios para practicar el uso de la anáfora cero: indicación de errores y traducción de chino a español.

**Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**

---

---

---

Como se ha indicado, esta sesión de clase también se diseña a base del método tradicional de gramática con objetivo de impartir los conocimientos gramaticales del uso de la anáfora cero, e igualmente se combina con el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas, dándoles a los alumnos oportunidad de pensar y sacar conclusiones por su propia cuenta a través de tareas como los pasos de 1 y 2-a. Estamos convencidos de que si consiguen resumir las características del uso anafórico cero en español antes de que les expliquemos las reglas, se sentirán motivados y satisfechos, sentimientos muy positivos para el mantenimiento del interés por el aprendizaje según Shu y Zhuang (2008, p.160).

Igualmente, la clase se realiza mediante la comparación entre chino y español, puesto que las dos lenguas tienen notables diferencias en el uso de la anáfora cero y en el capítulo V, al detectar puntos débiles de los alumnos en el uso de la anáfora en español,

hemos confirmado que si un estudiante sinohablante no se da cuenta de las diferencias entre las dos lenguas, fácilmente comete errores por la transferencia negativa de la lengua china.

También se imparte esta sesión en ambas lenguas: en el curso de la clase se usa la lengua española para crearles a los alumnos un ambiente de inmersión para practicar la lengua de meta y en la explicación de las reglas de uso se usa el chino para que las entiendan mejor los alumnos.

En cuanto a los materiales, se usa el texto de otro cuento infantil bien conocido por los alumnos para, por una parte, facilitarles la comprensión del material y por otra parte, inspirarles el interés por el aprendizaje. Con el mismo cuento infantil preparamos ejercicios a nivel textual para practicar específicamente el uso de la anáfora cero en español.

La última parte del diseño de clase, la reflexión, también se realiza después de conocer los resultados de los ejercicios hechos por los alumnos, para ver si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje y si hace falta tomar medidas complementarias.

### **6.1.3. Sesión 3—Anáfora gramatical**

La explicación de la anáfora gramatical la dividimos en tres sesiones: en la primera sesión se presentan las diversas formas gramaticales que existen en español para realizar la función anafórica y se destaca el uso anafórico de los pronombres relativos; en la segunda sesión se explica principalmente las características del uso anafórico de los pronombres personales y también la situación de la distribución de las diversas formas gramaticales; en la tercera sesión se da a conocer el uso anafórico de los dativos posesivos. Conocemos respectivamente el diseño de cada una de las tres.



### Sesión 3.1—Anáfora gramatical

**Objetivos:**

1. Conocer los diversos tipos de forma anafórica gramatical en español.
2. Dominar el uso anafórico de los pronombres relativos en español.
3. Poder modificar partes superfluas de un texto en español acudiendo a las diversas formas gramaticales anafóricas.

**Medios y métodos:**

1. Proyección de PPT.
2. Pizarra.
3. Materiales en papel.
4. Método tradicional de gramática con el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas.
5. Enseñanza basada en la lingüística contrastiva.
6. Consideración de la distancia lingüística y aprovechamiento del apoyo del inglés.
7. Idiomas utilizados: chino y español.

**Puntos de conocimientos y posibles dificultades:**

1. Existen diversas series de pronombres con uso anafórico en español, cada serie tiene varias formas de acuerdo con la persona, el género y el número.
2. Conocer y dominar el uso anafórico de los relativos españoles con el apoyo del inglés. (Posible punto de dificultad)

**Proceso del aprendizaje y distribución del tiempo:**

1. Introducción. (5 min.)  
Darles a los alumnos el material de tres textos de un mismo contenido en las tres lenguas y pedirles buscar las formas anafóricas gramaticales aparecidas en los textos.
2. Explicación de los conocimientos. (25 min.)
  - a. Pedirles a los alumnos clasificar las formas anafóricas gramaticales en cada lengua y luego realizar una comparación entre las tres lenguas.
  - b. Con base en la clasificación, pedirles a los alumnos concluir la similitud y diferencia entre las tres lenguas en la clasificación de las formas gramaticales anafóricas.
  - c. Presentar la similitud: en las tres lenguas existen cuatro formas anafóricas gramaticales comunes: pronombre personal, pronombre demostrativo, adjetivo posesivo y cuantificador. Repasar junto con los alumnos todas las formas de cada serie en español e indicar que en español las formas se distinguen en persona, género y número. Destacar que tienen que prestar especial atención a la concordancia de persona, género y número entre antecedente y forma anafórica, mostrando ejemplos de errores cometidos por ellos mismos con el fin de demostrarles la facilidad de cometer este tipo de error para ellos.
  - d. Presentar la diferencia: en español y en inglés hay otro tipo gramatical anafórico que no existe en chino, el relativo.
  - e. Repasar el uso de los relativos españoles con función anafórica que han estudiado los alumnos, aprovechando el apoyo del inglés: que (which), quien/quienes (who), a quien/quienes (whom), el/la cual, los/las cuales (which), cuyo/-a, cuyos/-as (whose).

3. Resumen y ejercicios. (15 min.)

- Hacer un resumen de las formas anafóricas gramaticales del español.
- Dos tipos de ejercicios para practicar el uso de las formas anafóricas gramaticales: corrección de errores y modificación de texto.

**Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**

---

---

---

Los métodos de enseñanza siguen basándose en el conocimiento y la reflexión gramatical con enfoque cognitivo y basado en tareas: las tareas se establecen en los pasos 1, 2-a, 2-b y 2-e. La actividad se desarrolla en los dos idiomas y el material, tanto de estudio como de ejercicios, sigue siendo un cuento infantil con que están familiarizados los alumnos, atendiendo a los mismos principios que hemos mencionado.

Además, se sigue adoptando la perspectiva de la lingüística contrastiva en la organización de la clase. Pero hay que destacar que en esta sesión se realiza un par de comparaciones lingüísticas, una entre español e inglés y la otra entre español y chino: el español y el inglés comparten similitud en la clasificación de formas gramaticales anafóricas, por lo tanto la comparación entre ellos es para recordarles a los alumnos que deben aprovechar los conocimientos que han dominado del inglés como apoyo en el aprendizaje del mismo tema del español; la comparación entre español y chino es para llamarles la atención a los alumnos de las diferencias existentes entre las dos lenguas en el uso de la anáfora gramatical, sobre todo del hecho de que en chino no existe la clase de palabras del relativo, por lo cual deben saber superar la interferencia de la lengua materna y tener la conciencia de aplicar este tipo de forma gramatical en la construcción de la relación anafórica, y desde luego tienen que realizarlo de forma correcta.

En cuanto a la reflexión sobre si se han cumplido los objetivos de aprendizaje y si hace falta tomar medidas complementarias, igualmente, se realiza de acuerdo con los resultados de los ejercicios hechos por los alumnos.

### **Sesión 3.2—Anáfora gramatical**

#### **Objetivos:**

1. Conocer la característica de la distribución de las formas gramaticales anafóricas en español.
2. Dominar el uso anafórico de los pronombres personales en español.
3. Saber componer texto en español distribuyendo de manera adecuada las formas anafóricas gramaticales.

#### **Medios y métodos:**

1. Proyección de PPT.
2. Pizarra.
3. Materiales en papel.
4. Método tradicional de gramática con el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas.
5. Enseñanza basada en la lingüística contrastiva.
6. Idiomas utilizados: chino y español.

#### **Puntos de conocimientos y posibles dificultades:**

1. Entre las diversas formas gramaticales, el uso de los pronombres personales ocupa un mayor porcentaje. Pero en comparación con el chino y el inglés, en español las otras formas gramaticales se usan con mayor frecuencia.
2. Respecto al uso de pronombres personales, en chino y en inglés los pronombres personales se distribuyen principalmente en el sujeto, pero en español, la posición de objeto es la que ocupa la mayoría de los pronombres personales anafóricos. (Posible punto de dificultad)
3. Dar énfasis a la evitación de dos tipos de errores que suelen cometer los alumnos chinos: exceso uso de la omisión del pronombre personal de sujeto; abuso de los pronombres personales.

#### **Proceso del aprendizaje y distribución del tiempo:**

1. Introducción. (5 min.)  
Usar los mismos materiales de la sesión 3.1 y pedirles a los alumnos contar la cantidad de las diferentes formas anafóricas gramaticales aparecidas en los textos.
2. Explicación de los conocimientos. (25 min.)
  - a. Pedirles a los alumnos concluir la característica de distribución de las formas anafóricas gramaticales basándose en los datos que han conseguido.
  - b. Presentar unas reglas de distribución: el pronombre personal es la forma anafórica más repetida entre las gramaticales en las tres lenguas; respecto a las otras formas, en español tienen mayor frecuencia de uso que en chino y en inglés, es decir, además del pronombre personal, en español se usa mucho todo tipo de formas gramaticales.

- c. Indicar que a pesar del mucho uso de los pronombres personales españoles, no hay que abusar, dando ejemplos de errores cometidos por los alumnos.
- d. Pedirles a los alumnos fijarse en la distribución de los pronombres personales desde la perspectiva de la posición sintáctica.
- e. Presentar la regla de que a diferencia del chino y del inglés, cuyos pronombres personales se distribuyen principalmente en el sujeto, en español la posición del objeto es la que ocupa la mayoría de los pronombres personales anafóricos.
- f. Destacar que a pesar de lo mencionado, no hay que usar de forma excesiva la omisión del pronombre personal de sujeto, dando ejemplos de errores.
3. Resumen y ejercicios. (15 min.)
- Hacer un resumen de las reglas de uso de las formas anafóricas gramaticales españolas.
  - Ejercicios para practicar las reglas de uso de las formas anafóricas gramaticales: redactar una secuencia del cuento de *La Cenicienta*.

**Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**

---



---



---

En el diseño, los principios a que nos atenemos son los mismos como los de las sesiones ya presentadas, de modo que no vamos a repetirlos de nuevo. Sin embargo, creemos necesario destacar los siguientes aspectos: en este diseño, las tareas se distribuyen en los pasos 1, 2-a, 2-c, 2-d y 2-f. Además, hay que indicar que en esta sesión la comparación también es realizada entre las tres lenguas, pero a diferencia de la sesión anterior, el inglés tiene más similitud con el chino en el uso de los pronombres personales anafóricos que con el español, así que los alumnos deben tener consciencia de superar la doble interferencia, tanto del chino como del inglés, para dominar la costumbre española en este tema.

**Sesión 3.3—Anáfora gramatical**

**Objetivos:**

1. Conocer el uso del dativo posesivo en español.
2. Dominar dicho uso y aplicarlo correctamente en situaciones concretas.

**Medios y métodos:**

1. Proyección de PPT.
2. Pizarra.
3. Materiales en papel.
4. Método tradicional de gramática con el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas.
5. Enseñanza basada en la lingüística contrastiva.
6. Idiomas utilizados: chino y español.

**Puntos de conocimientos y posibles dificultades:**

1. El español expresa a menudo el poseedor mediante pronombres átonos de dativo en concurrencia con frases nominales determinantes que expresan la cosa poseída.
2. Estos grupos nominales, que designan muy frecuentemente partes del grupo, suelen ejercer la función de sujeto, pero también pueden desempeñar la de objeto directo.
3. La noción semántica que expresan los dativos posesivos no es solo posesión o pertenencia, sino más bien inclusión, de relaciones de “~~parte~~-todo”, e incluso puede ser relaciones más laxas relacionadas de forma más o menos estrecha con la esfera personal del individuo.

**Proceso del aprendizaje y distribución del tiempo:**

1. Introducción. (5 min.)  
Usar los mismos materiales de la sesión 3.2. Pedirles a los alumnos buscar usos de relación posesiva en el texto en chino y luego revisar las partes correspondientes en el texto en español para conocer si se organizan aplicando las mismas formas gramaticales.
2. Explicación de los conocimientos. (25 min.)
  - A. Presentar que en español se expresa a menudo el poseedor mediante pronombres átonos de dativo en concurrencia con frases nominales determinantes que expresan la cosa poseída.
  - B. Las principales restricciones son dos:
    - a. Estos grupos nominales suelen ejercer la función de sujeto, pero también pueden desempeñar la de objeto directo.
    - b. Semánticamente lo que expresan los dativos posesivos es “~~inclusión~~”, de relaciones de “~~parte~~-todo”. Pero se puede extender a relaciones más laxas, de forma más o menos estrechas con la esfera personal del individuo.  
Explicar estas reglas con ejemplos y ejercicios concretos para facilitar el entendimiento.
3. Resumen y ejercicios. (15 min.)
  - Hacer un resumen de que los pronombres átonos de dativo tienen función posesiva en español y las condiciones restrictivas de su uso.
  - Ejercicios para practicar el uso del dativo posesivo: modificar unas expresiones y traducir un texto de chino a español del cuento de *La Cenicienta*.

**Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**


---



---



---

Seguimos los mismos principios en el diseño, los cuales no repetimos. Pero queremos señalar que en las tres sesiones de la presentación de la anáfora gramatical, hemos usado los mismos materiales en clase. Por una parte, tenemos la intención de mostrarles a los alumnos que las tres sesiones de clase están estrechamente relacionadas entre sí formando un bloque, así que tendrán que reorganizar de manera constante el sistema gramatical formado por los conocimientos aprendidos anteriormente, incorporando los nuevos, con el propósito de construir al final un sistema completo del uso de la anáfora gramatical en español. Por otra parte, ya familiarizados con los materiales, los alumnos podrán concentrarse mejor en la comprensión de las reglas gramaticales y serán mejores los efectos del aprendizaje.

Ya hemos conocido el diseño de las tres sesiones sobre el aprendizaje de la anáfora gramatical, a continuación vemos cómo se diseña para aprender el uso de la anáfora léxica en español.

#### **6.1.4. Sesión 4—Anáfora léxica**

En este bloque se presentan en la primera sesión las diversas formas léxicas que existen en español para realizar la función anafórica y la distribución de ellas en el sentido de porcentaje de uso, y en la segunda, sus características en el aspecto de la construcción de estructura para el sintagma anafórico.

#### **Sesión 4.1—Anáfora léxica**

**Objetivos:**

1. Conocer las diversas formas léxicas que se pueden aplicar en la anáfora.
2. Poder completar un texto en español aplicando diferentes recursos léxicos anafóricos.

**Medios y métodos:**

1. Proyección de PPT.
2. Pizarra.
3. Materiales en papel.
4. Método tradicional de gramática con el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas.
5. Enseñanza basada en la lingüística contrastiva.
6. Idiomas utilizados: chino y español.

**Puntos de conocimientos y posibles dificultades:**

1. Tanto en chino como en español existen cuatro formas léxicas anafóricas: mera repetición, reiteración sinonímica, reiteración mediante hiperónimos o hipónimos y sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas.
2. En ambas lenguas se usa más la repetición léxica, sea la repetición total o la parcial. Pero el español tiene un porcentaje mayor de uso de las otras formas que el chino. Pues el español suele recurrir a todo tipo de recursos, sinónimos, hiperónimos o hipónimos, metáfora, etc. para variar las expresiones, evitando la monotonía mientras que en chino no resulta inconveniente recurrir mucho a la repetición. (Posible punto de dificultad)

**Proceso del aprendizaje y distribución del tiempo:**

1. Introducción. (5 min.)

Pedirles a los alumnos intentar completar espacios en blanco de un texto en chino para conocer la situación que dominan sobre la anáfora léxica en la lengua materna.
2. Explicación de los conocimientos. (25 min.)
  - a. Ofrecerles el material que contiene dicho texto, completo, en chino y en español. Pedirles a los alumnos buscar en los textos usos anafóricos en forma léxica.
  - b. Explicarles el conocimiento de que tanto en chino como en español existen cuatro formas léxicas anafóricas: mera repetición, reiteración sinonímica, reiteración mediante hiperónimos o hipónimos y sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas.
  - c. Pedirles a los alumnos contar la cantidad de los ejemplos aparecidos de cada forma en las dos lenguas y ayudarles a llegar poco a poco a la conclusión de que el español tiene un menor porcentaje de uso de la forma de mera repetición, y por lo tanto tiene un mayor porcentaje de uso de las otras formas que el chino.
  - d. Mostrarles los gráficos sobre la distribución de las formas anafóricas léxicas chinas y españolas en el sentido de porcentaje de uso para que puedan entender el conocimiento de manera visual y asimilarlo mejor.
3. Resumen y ejercicios. (15 min.)
  - Hacer un resumen de que en español se suele usar cuatro formas anafóricas léxicas y que a diferencia del chino, en español se recurre mucho a todo tipo de recursos, sinónimos, hiperónimos o hipónimos, metáfora, etc. para variar las expresiones, evitando la monotonía.
  - Ejercicios para practicar el uso de las formas anafóricas léxicas: completar un texto en español aplicando diversas formas léxicas anafóricas.

**Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**

---

---

---

En el diseño se aplican los mismos principios que hemos explicado en las sesiones anteriores, así que no creemos necesario volver a mencionarlos aquí. Pero nos resulta obligatorio indicar que los dos conocimientos de esta sesión, la clasificación de las formas anafóricas léxicas y la distribución de ellas en el sentido de porcentaje de uso, consisten en resultados bien diferentes conseguidos a través de la comparación entre chino y español en el capítulo IV: la clasificación de las formas léxicas anafóricas la comparten las dos lenguas, es decir, se trata de una similitud, entonces hay que aprovechar la transferencia positiva de la lengua materna; en cuanto a la frecuencia de uso de las diversas formas anafóricas léxicas, hay relevante diferencia entre ambas lenguas, así que en este punto los alumnos tienen que intentar superar la transferencia negativa del chino. Por lo tanto, para evitar confusión, ponemos separadamente la explicación de los dos aspectos, cada uno con sus propias tareas que realizar: para el aspecto de la clasificación, los pasos 1 y 2-a y para el aspecto de la distribución, el paso 2-c.

**Sesión 4.2—Anáfora léxica****Objetivos:**

1. Conocer las estructuras que se construyen en español para los sintagmas anafóricos léxicos.
2. Poder construir estructuras de sintagmas anafóricos léxicos de manera adecuada evitando la transferencia negativa de la lengua materna.

**Medios y métodos:**

1. Proyección de PPT.
2. Pizarra.



3. Materiales en papel.
4. Método tradicional de gramática con el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas.
5. Enseñanza basada en la lingüística contrastiva.
6. Consideración de la distancia lingüística y aprovechamiento del apoyo del inglés.
7. Idiomas utilizados: chino y español.

**Puntos de conocimientos y posibles dificultades:**

En el uso de la anáfora directa léxica, el español y el inglés muestran una gran similitud en la construcción de estructuras y en la costumbre de distribuir las diferentes estructuras, pero en comparación con el chino, existen diferencias importantes.

1. Tanto en español como en inglés la expresión léxica anafórica siempre lleva un determinante como modificador, que puede ser un artículo definido, un demostrativo o un posesivo, mientras que en chino se puede usar la estructura de nombre escueto, es decir, nombre sin ningún determinante para modificarlo. (Posible punto de dificultad)
2. En español y en inglés es preferible usar un sintagma nominal con el artículo definido para construir la anáfora léxica mientras que en chino no existe la clase de palabras del artículo y la estructura más usada en la anáfora léxica es un nombre escueto.
3. En chino se usa más la estructura “demostrativo+ SN” que en español e inglés. (Posible punto de dificultad)

**Proceso del aprendizaje y distribución del tiempo:**

1. Introducción. (5 min.)  
Pedirles a los alumnos resumir estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos aparecidos en textos sacados del ejercicio de la sesión 4.1, escritos por ellos mismos, así como discutir y concluir qué otras estructuras pueden ser usadas en ambas lenguas.
2. Explicación de los conocimientos. (25 min.)
  - a. Usar el mismo material de la sesión 4.1. Pedirles a los alumnos concluir las estructuras de los usos anafóricos en forma léxica aparecidos en los tres textos, en chino, en inglés y en español.
  - b. Explicarles que en español y en inglés la expresión léxica anafórica siempre lleva un determinante como modificador, que puede ser un artículo definido, un demostrativo o un posesivo, mientras que en chino las tres estructuras que existen son nombre escueto, demostrativo más nombre o posesivo más nombre. Destacar en esta parte que tienen que evitar la influencia de la costumbre china de construir estructura de nombre escueto en el uso de la anáfora española.
  - c. Pedirles a los alumnos contar la cantidad de los ejemplos aparecidos de cada estructura y predecir la tendencia de la distribución de las diferentes estructuras en las tres lenguas.
  - d. Mostrarles las tablas sobre los porcentajes de uso de las diferentes estructuras que hemos concluido con cuentos de los hermanos Grimm para explicarles que en español y en inglés es preferible usar sintagma nominal con artículo definido para construir la anáfora léxica mientras que en chino no existe la clase de palabras del artículo y la estructura más usada en la anáfora léxica es nombre escueto.
  - e. Por otra parte, existe una diferencia importante en el uso de la estructura “demostrativo+ SN” entre chino y español, pues en chino se acostumbra a usar

esta estructura con mayor frecuencia, pero en español ocupa un porcentaje mínimo.

3. Resumen y ejercicios. (15 min.)

- Hacer resumen de que en español se suele usar tres estructuras anafóricas léxicas: artículo definido+ SN, demostrativo+ SN y posesivo+ SN, y destacar que a diferencia del chino, en español el sintagma nominal siempre lleva un determinante como modificador; entre las tres estructuras, la más usada en español es el artículo definido+ SN.
- Ejercicio para practicar la construcción de estructura: traducir un texto de chino a español.

**Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**

---

---

---

En esta parte, seguimos los mismos principios con respecto a los métodos y medios de aprendizaje, por eso no hace falta repetirlos, aunque, igualmente, creemos conveniente detallar unos aspectos: en el aspecto de la construcción de estructura del sintagma anafórico léxico, entre español e inglés, hay gran similitud, por lo tanto guiamos a los alumnos a aprovechar otra vez los conocimientos que ya dominan del inglés como apoyo en el aprendizaje del mismo tema en español; al mismo tiempo, les recordamos prestar especial atención a las diferencias existentes entre chino y las otras dos lenguas en este tema, para que eviten la transferencia negativa de la lengua materna. En cuanto a los materiales de estudio, se puede notar que, igual que la situación del bloque de la anáfora gramatical, en las dos sesiones de la anáfora léxica también se usan los mismos textos. Pues las razones también son las mismas: Por una parte, es para indicarles a los alumnos que las dos sesiones están estrechamente relacionadas entre sí formando un bloque, así que tendrán que construir el sistema gramatical del uso de la anáfora léxica con los conocimientos aprendidos en ambas clases. Por otra parte, después de familiarizarse con los materiales en la primera sesión, los alumnos podrán concentrarse mejor en la

comprensión de las reglas gramaticales en la segunda y serán mejores los efectos del aprendizaje.

Conocido ya el diseño de las dos sesiones de clase acerca de la anáfora léxica, queda por introducir la manera de aprender el uso de la anáfora asociativa.

### 6.1.5. Sesión 5—Anáfora asociativa

El aprendizaje de la anáfora asociativa lo dividimos en dos sesiones: en la primera presentamos qué es anáfora asociativa, qué relaciones semánticas se suele construir entre el ancla y su elemento anafórico, y cómo es la estructura del sintagma anafórico; en la segunda, explicamos cómo funciona el valor posesivo del artículo definido en este tipo de anáfora.

#### Sesión 5.1—Anáfora asociativa

##### Objetivos:

1. Conocer la anáfora asociativa y las relaciones más construidas entre sintagma anafórico y ancla.
2. Poder construir relación anafórica asociativa de forma correcta.

##### Medios y métodos:

1. Proyección de PPT.
2. Pizarra.
3. Materiales en papel.
4. Método tradicional de gramática con el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas.
5. Enseñanza basada en la lingüística contrastiva.
6. Consideración de la distancia lingüística y aprovechamiento del apoyo del inglés.
7. Idiomas utilizados: chino y español.

##### Puntos de conocimientos y posibles dificultades:

1. En las tres lenguas se puede construir una relación de sentido entre elementos que no indican un mismo referente. Se la denomina “anáfora indirecta” o “anáfora asociativa”.
2. En español y en inglés la unidad anafórica asociativa siempre contiene un artículo definido mientras que en chino se construye la forma cero ya que en chino no existe la clase de palabras del artículo. (Posible punto de dificultad)
3. Hablando de la relación semántica entre el elemento anafórico y su ancla, se

pueden construir diversos tipos, como todo-parte, colectividad-individuo, de dependencia, de parentesco, de pertenencia, objeto-característica, etc., entre los cuales las primeras tres conexiones aparecen con mayor frecuencia, más del 90%.

**Proceso del aprendizaje y distribución del tiempo:**

1. Introducción. (5 min.)  
Pedirles a los alumnos rellenar espacios en blanco de un texto en español con artículos.
2. Explicación de los conocimientos. (25 min.)
  - a. Pedirles a los alumnos concluir la relación entre la expresión aparecida anteriormente en el texto y el sintagma nominal anafórico, si tienen el mismo referente.
  - b. Explicarles que en las tres lenguas se puede construir una relación de sentido entre elementos que no indican un mismo referente. Se le denomina “anáfora indirecta” o “anáfora asociativa”.
  - c. Pedirles a los alumnos comparar las tres lenguas en la construcción de estructura del sintagma anafórico asociativo.
  - d. Explicarles y destacarles que en español y en inglés la unidad anafórica asociativa siempre contiene un artículo definido mientras que en chino se construye la forma cero.
  - e. Mostrarles con ejemplos las diversas relaciones semánticas que se pueden construir entre ancla y elemento anafórico asociativo.
3. Resumen y ejercicios. (15 min.)
  - Hacer un resumen del concepto de la anáfora asociativa, la construcción de la estructura del sintagma anafórico asociativo en español y las diversas relaciones semánticas que se pueden construir entre ancla y sintagma anafórico.
  - Ejercicio para practicar el uso de la anáfora asociativa: redactar un pequeño texto sobre tema dado.

**Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**

---



---



---

Igual que las otras sesiones, en este diseño de clase usamos el método tradicional de gramática con el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas, que se distribuyen en los pasos 1, 2-a y 2-c. La enseñanza se basa en la lingüística contrastiva, mostrando la diferencia entre chino y español en la construcción de estructura del sintagma nominal anafórico asociativo, con el fin de minimizar la transferencia negativa de la lengua

materna. Por otra parte, como el español y el inglés comparten similitud en este aspecto, los alumnos pueden aprovechar el apoyo del inglés en el aprendizaje de este tema. En cuanto a idiomas utilizados en clase, la explicación de términos y de reglas gramaticales se da en chino y en el resto tiempo de la clase, en español. El material de estudio es extraído de un cuento infantil, de argumento interesante y de fácil comprensión para los alumnos. El ejercicio se deriva del mismo cuento infantil y consiste en redacción sobre un tema relacionado con un personaje del cuento. Y al final, después de conocer la situación de uso de la anáfora asociativa con los textos redactados por los alumnos, se reflexiona sobre el efecto del diseño.

### **Sesión 5.2—Anáfora asociativa**

#### **Objetivos:**

1. Conocer el valor posesivo del artículo definido.
2. Dominar el uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa.

#### **Medios y métodos:**

1. Proyección de PPT.
2. Pizarra.
3. Materiales en papel.
4. Método tradicional de gramática con el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas.
5. Enseñanza basada en la lingüística contrastiva.
6. Idiomas utilizados: chino y español.

#### **Puntos de conocimientos y posibles dificultades:**

1. El español muestra una clara preferencia por el empleo del artículo definido en contextos gramaticales en los que en principio cabría el uso del posesivo, peculiaridad en la que el español contrasta con el inglés. (Posible punto de dificultad)
2. Los referentes de los grupos nominales que designan partes del cuerpo, acciones corporales o sus efectos, así como ciertas capacidades o facultades que mantienen con los seres de los que forman parte una relación de posesión. Tales elementos se expresan habitualmente en español por medio del artículo definido, en lugar del correspondiente posesivo pronominal.

#### **Proceso del aprendizaje y distribución del tiempo:**

1. Introducción. (5 min.)  
Pedirles a los alumnos rellenar espacios en blanco de un texto con artículos.
2. Explicación de los conocimientos. (25 min.)

- a. Explicarles que el español muestra una clara preferencia por el empleo del artículo definido en contextos gramaticales en los que en principio cabría el uso del posesivo. En este aspecto se diferencia del inglés.
  - b. Presentarles los casos en que se expresan habitualmente la relación de posesión con el artículo definido.
  - c. Pedirles modificar unos ejemplos escritos por los mismos alumnos aplicando el uso del valor posesivo del artículo definido recién explicado.
3. Resumen y ejercicios. (15 min.)
- Hacer un resumen de los casos en que se aplica el uso del valor posesivo del artículo definido: cuando los grupos nominales designan partes del cuerpo, ciertas capacidades o facultades, nombres que se refieren a objetos de la esfera personal o cuando se combinan con verbos que denotan movimientos característicos del cuerpo.
  - Ejercicios para practicar este uso del artículo definido: redactar un pequeño texto.

**Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**

---



---



---

En el diseño hemos aplicado los mismos principios que las sesiones anteriores. Pero hace falta indicar que en esta sesión la comparación se realiza entre español e inglés y se distingue principalmente la diferencia entre las dos lenguas en la construcción de estructuras que expresan la relación de posesión, puesto que en las dos lenguas existen las estructuras de “posesivo+ SN” y “artículo definido+ SN”, pero no se usan de la misma manera en el sentido del valor posesivo. Así que en esta parte recordamos a los alumnos prestar atención a evitar la interferencia de la lengua inglesa.

Como resumen, en este apartado del 6.1 hemos presentado en detalle el diseño de las nueve sesiones de clase para el aprendizaje de los usos anafóricos en español: una para la introducción general, una para la anáfora cero, tres para la anáfora gramatical, dos para la anáfora léxica y dos para la anáfora asociativa. Los principios a que nos atenemos en el diseño son los mismos en todas ellas.

En primer lugar, aplicamos el método tradicional de gramática, pero con el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas. Es decir, explicamos de manera organizativa las reglas sobre el uso de los procedimientos anafóricos en español para que las dominen los alumnos de forma sistemática, pero el proceso para alcanzar el objetivo se realiza de manera deductiva, dándoles a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre los fenómenos y guiándoles a llegar a las conclusiones por su propia cuenta, para lo cual se establecen varias tareas durante el proceso del aprendizaje.

En segundo lugar, la clase se organiza con base en la lingüística contrastiva. Entre qué lenguas se realiza la comparación depende del contenido concreto que se aprende en cada sesión de clase, pero siempre tenemos en cuenta recordarles a los alumnos evitar la transferencia negativa de la lengua materna y de la lengua inglesa también, y al mismo tiempo aprovechar la transferencia positiva de las dos lenguas en el aprendizaje del español, sobre todo, cuando el español y el inglés comparten en algún aspecto similitud que no existe en chino: tienen que saber aprovechar los conocimientos previos que han dominado del inglés como apoyo en el aprendizaje del mismo tema en español.

En tercer lugar, en clase se utilizan ambas lenguas, tanto el chino como el español: en el curso de la clase se usa la lengua española para crearles a los alumnos un ambiente de inmersión para practicar la lengua de meta, pero al referir definición de términos y explicación de reglas se usa el chino para que los alumnos puedan entenderlas de la mejor manera.

En cuanto a los materiales de estudio, se usan textos de cuentos infantiles familiarizados por los alumnos. De esta manera no les resultará difícil la comprensión de los textos y podrán concentrarse en el aprendizaje de los conocimientos. Además, textos de este carácter siempre les despertará más el interés por el aprendizaje. Es más, cabe

destacar que en las sesiones de un mismo bloque se aplican iguales materiales de estudio en todas las clases. Por una parte, se facilita la comprensión de los materiales y se gana mayor concentración en el aprendizaje de las reglas gramaticales; por otra parte, lo más importante consiste en indicarles a los alumnos la estrecha relación entre estas sesiones que forman un bloque, para que reorganicen de manera constante el sistema gramatical del bloque incorporando los nuevos conocimientos a los aprendidos anteriormente. Pero desde luego, el propósito final es que sepan construir un sistema completo del uso de la anáfora en español con todo lo aprendido en todas las sesiones de clase.

Utilizando textos de los mismos cuentos infantiles, preparamos variados tipos de ejercicios para practicar los procedimientos anafóricos aprendidos en cada una de las sesiones. Hemos prestado especial atención a dos aspectos en la preparación de ejercicios: que sean ejercicios específicos para la práctica de los correspondientes usos anafóricos aprendidos en cada clase y que realicen a nivel textual.

Por último, queremos indicar que en todas las sesiones hemos establecido el diseño de la última parte como “la reflexión”. Debe realizarse después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos. El propósito consiste en conocer, a través de los ejercicios, si los alumnos han dominado los usos anafóricos aprendidos en la sesión y en caso de que aún tengan dificultades en algún aspecto, se puede pensar en medidas complementarias para fortalecerles a los alumnos el dominio del procedimiento anafórico correspondiente.

Hay que ser consciente de que los resultados de los ejercicios pueden variar mucho según las competencias concretas de los alumnos a quienes se aplica el programa. Y tampoco existen medidas complementarias estándar que se puedan tomar para resolver todo tipo de problemas de los alumnos en el uso de la anáfora. Los profesores pueden y



deben aprovechar la flexibilidad de la parte de la reflexión para pensar y adoptar las medidas más adecuadas de acuerdo con la situación de dominio de sus alumnos, a fin de mejorar de la manera más eficaz los puntos débiles de ellos en el dominio del uso de la anáfora en español. Como referencia, en el apartado siguiente, de la aplicación del programa, expondremos los resultados de los ejercicios hechos por nuestros alumnos, así como las medidas complementarias que tomamos para reparar los puntos débiles aún existentes.

## **6.2. Evaluación del programa a través del análisis experimental**

En el apartado anterior, hemos descrito en detalle el diseño del programa de enseñanza del uso de la anáfora en español para sinohablantes: la estructura general, los factores que se tienen en consideración al realizar el diseño y los principios de metodología y pedagogía a que nos atenemos en el diseño. Este apartado lo dedicamos a la evaluación del programa a través del análisis experimental.

El esquema del experimento y las variables los hemos presentado en el Capítulo III con la Figura 11: la causa (variable independiente) consiste en “participar o no en el programa diseñado para el aprendizaje de la anáfora en español” y el efecto (variable dependiente) es “dominar mejor o no el uso de la anáfora en español”. Concretamente, la manipulación de la variable independiente se realiza bajo el modelo de presencia-ausencia: participan en el experimento los dos grupos de alumnos que han realizado el cuestionario del capítulo V, el *pretest*; uno de los dos, el grupo experimental, se expone a la presencia de la variable independiente, es decir, participa en el programa de enseñanza de la anáfora; el otro, el grupo de control, queda ausente de la participación; posteriormente se comparan, a través de un cuestionario *postest*, los comportamientos de los dos grupos en

el uso de la anáfora española para conocer si el grupo experimental domina mejor el uso de los recursos anafóricos españoles que el grupo de control.

En fin, el proceso del análisis experimental se divide en tres pasos: aplicación del programa, aplicación de un cuestionario *postest* y análisis de los datos del cuestionario. Los describimos en detalle respectivamente en las tres secciones del apartado.

### **6.2.1. Aplicación del programa**

Hemos explicado que en el análisis experimental se conciernen dos grupos de estudiantes. Son los mismos dos grupos que han participado en el cuestionario *pretest* que estudiamos en el capítulo V. En el *pretest* les denominamos *grupo 1* y *grupo 2*, y en el análisis experimental corresponden respectivamente al *grupo experimental* (GE) y al *grupo de control* (GC). En el capítulo V ya les hemos hecho una presentación, pero creemos conveniente repetirla aquí de manera breve: Son dos grupos de 21 estudiantes universitarios que se encuentran cursando la carrera de Grado de Español y ninguno de ellos tenía experiencia o contacto con la lengua española previa a su entrada en la universidad. Hasta la fecha del inicio de la aplicación del programa, llevaban dos años y dos meses aprendiendo el español, es decir, estaban en el primer semestre del tercer curso. Durante el transcurso de este tiempo, los dos grupos han seguido el mismo programa de formación y han cursado las clases de español en las mismas asignaturas. El programa diseñado para el aprendizaje de la anáfora en español lo aplicamos a los 21 estudiantes del GE, mientras que los estudiantes del GC quedan ausentes de la participación del programa.

En cuanto al curso concreto de la aplicación de cada una de las sesiones de clase, sobre los objetivos que alcanzar, los medios y métodos utilizados, los puntos de

conocimientos por aprender, los pasos del proceso de aprendizaje y la distribución del tiempo, todo está claramente indicado en el diseño presentado en el apartado 6.1. Así que en esta parte nos concentramos principalmente en la introducción de la realización de la última parte del diseño, la reflexión después de los ejercicios. Como hemos mencionado, vamos a exponer los resultados de los ejercicios hechos por los alumnos después del aprendizaje de cada sesión y también las medidas complementarias que tomamos para reparar los problemas que aún muestran los alumnos en el uso de los procedimientos anafóricos correspondientes. La información completa de los materiales utilizados en cada sesión, tanto de estudio como de ejercicios, se encuentra en el apéndice B, mientras que en esta sección no citamos sino parte de ellos, los más relevantes.

#### **6.2.1.1. Aprendizaje de la introducción general de la anáfora**

Como se indica en la sección 6.1.1, después del aprendizaje de esta sesión de clase, la introducción de la anáfora, los alumnos tienen que conocer y saber utilizar de manera apropiada los tres tipos de anáfora en español siguiendo los fundamentales principios de uso: en el sentido de la distancia lineal entre antecedente y sintagma anafórico, la anáfora cero y la gramatical se usan a corta distancia y la léxica, para una distancia más larga; cuando entre antecedente y uso anafórico hay referentes insertados, aunque sea de corta distancia, se usa la anáfora léxica para evitar cualquier posible confusión; si entre antecedente y uso anafórico existe la unidad de posición sintáctica, aunque haya referentes insertados, se puede usar la anáfora gramatical y la cero; si hay cambio de posición sintáctica, aunque no hay referentes insertados, se suele aplicar la anáfora léxica. El ejercicio que preparamos para la práctica de estas reglas de uso es escribir un fragmento del cuento de *Blancanieves* según el argumento ofrecido oralmente.

**Escribir el siguiente fragmento del cuento *Blancanieves* según el argumento ofrecido oralmente.**

---



---



---

\_\_\_\_\_ (ser) blanca como la nieve, roja como la sangre y con el cabello negro como ébano.

Un día, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Pero ocurrió que en el camino los criados tropezaron contra una mata y de la sacudida \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

El argumento que se dicta es según el fragmento en el cuento de la versión española que consiste en lo siguiente:

***Los enanitos la colocaron en un ataúd. Los siete, sentándose alrededor, la estuvieron llorando por espacio de tres días. Después transportaron el ataúd a la cumbre de la montaña. Y así estuvo Blancanieves mucho tiempo, reposando en su ataúd como dormida, pues seguía siendo blanca como la nieve, roja como la sangre y con el cabello negro como ébano.***

***Un día, un príncipe se metió en el bosque y vio en la montaña el ataúd que contenía a la hermosa Blancanieves. Dijo a los enanos que ya no podría vivir sin ver a Blancanieves. Al oír estas palabras, los hombrecillos sintieron compasión del príncipe y le entregaron el féretro. Pero ocurrió que en el camino los criados tropezaron contra una mata y de la sacudida saltó del cuello de Blancanieves el***

***bocado de la manzana envenenada. Y al poco rato, la princesa abrió los ojos y recobró la vida. El príncipe estaba loco de alegría y le pidió que fuera su esposa. Accedió Blancanieves y se marchó con él al palacio, donde en seguida se celebró la boda, a la cual fueron invitados los siete enanitos.***

Las partes en negrita del texto son los contenidos que tienen que escribir los alumnos y en cuanto a los sintagmas subrayados, son los antecedentes aparecidos en el texto cuyos usos anafóricos serán el objeto de nuestro análisis.

Hemos recogido 21 producciones de parte de los 21 alumnos. Sin embargo, hemos tenido que descartar 2 de las 21 por ser respuestas inválidas debido a que los dos alumnos no han realizado su redacción siguiendo el argumento dado. Así que con los textos producidos por los 19 alumnos, recogemos los usos anafóricos que hacen referencia a los antecedentes de “~~los~~ enanitos”, “~~B~~lancanieves”, “~~un~~ ataúd” y “~~un~~ príncipe”, realizamos el cálculo según la Fórmula que sirve para calcular la distancia lineal media entre antecedente y uso anafórico, y conseguimos dibujar la Tabla 71:

**Tabla 71.**

*Distancia lineal media entre antecedente y sintagma anafórico en textos de los alumnos en el ejercicio de la sesión 1*

	Distancia lineal media (oración)			Cantidad de usos erróneos/cantidad total de casos anafóricos	Tasa de exactitud
	Anáfora léxica	Anáfora gramatical	Anáfora cero		
Alumno 1	3,1	2	2	2/34	94%
Alumno 2	4,2	2,3	2	1/34	97%
Alumno 3	3	2	1,6	2/34	94%
Alumno 4	3,9	1,8	1,8	1/39	97%
Alumno 5	3,8	2,3	1,9	1/24	96%
Alumno 6	3,8	2,6	1,7	2/32	94%
Alumno 7	3,2	2,4	2,2	1/30	97%
Alumno 8	2,3	2	1,9	7/27	74%*
Alumno 9	3,8	2,3	2,2	0/36	100%
Alumno 10	4,9	2,2	1,8	0/34	100%
Alumno 11	3,2	2,4	1,4	3/35	91%
Alumno 12	3,3	2,3	1,6	1/33	97%
Alumno 13	3	2	2,1	3/31	90%
Alumno 14	3,1	2	1,8	0/33	100%
Alumno 15	3,6	2,6	1,8	2/31	94%
Alumno 16	3,2	1,5	1,6	1/33	97%
Alumno 17	4,4	2,1	1,9	0/32	100%
Alumno 18	4	2,7	2,3	1/34	97%
Alumno 19	4,9	2,4	2,7	1/31	97%

En la tabla podemos apreciar que casi todos los alumnos, excepto uno-el alumno 8, dominan ya las reglas fundamentales de uso de los tres tipos de anáfora, eligiendo la anáfora léxica cuando la distancia lineal entre antecedente y sintagma anafórico es larga, y colocando la anáfora cero y la gramatical al ser una distancia corta.

Al tener en cuenta los factores de referentes insertados y unidad de posición sintáctica entre elemento anafórico y antecedente, hemos vuelto a analizar los datos y hemos marcado la cantidad de usos erróneos cometidos por los alumnos en estos aspectos en la columna de “Cantidad de usos erróneos/cantidad total de casos anafóricos” de la

Tabla 71. Con esos datos obtenemos la “tasa de exactitud” de cada alumno en la distribución de los tres tipos anafóricos.

En caso de la anáfora cero y la gramatical, el uso erróneo se refiere a los ejemplos en que entre antecedente y uso anafórico hay una distancia más larga del promedio, existen referentes insertados entre ellos y al mismo tiempo no se mantiene la continuidad de posición sintáctica. Naturalmente bajo estas condiciones se producen malentendidos semánticos y por ello son usos anafóricos erróneos. Por ejemplo:

(114) Les dijo a los enanitos / que no sobreviviría sin ver a Blancanieves. / Después de escuchar estas palabras, los enanitos simpatizaron con el príncipe / y le dieron el ataúd. / Pero ocurrió que en el camino los criados tropezaron contra una mata / y de la sacudida la manzana venenosa clavada en **su** garganta salió.

Igual que en los capítulos anteriores, separamos las oraciones con el signo “/”, ponemos el antecedente subrayado y el elemento en negrita es la forma anafórica. En el ejemplo (114), entre el antecedente “Blancanieves” y la forma gramatical “**su**” es una distancia de tres oraciones. No se mantiene la continuidad de posición sintáctica entre ellos y existe un referente competitivo insertado en medio, “el príncipe”. Se trata de uso inadecuado al elegir la forma gramatical “**su**” para retomar el referente “Blancanieves”, porque se produce posible confusión de descodificar la referencia del posesivo como “el príncipe”.

En cuanto a los errores cometidos por los alumnos en el uso de la anáfora léxica, en cambio, se trata de los casos en que entre antecedente y sintagma anafórico hay una distancia más corta del promedio, no existen referentes competitivos insertados entre ellos y además se mantiene la continuidad de posición sintáctica. Con estas condiciones aunque

no existe posibilidad de malentendido semántico, se produce repetición superflua. Así que también constituye uso inadecuado. Veamos un ejemplo:

(115) Después de tres días comenzaron a discutir dónde enterrar a Blancanieves / y finalmente decidieron poner a **Blancanieves** en la cima de la montaña.

En este ejemplo las oraciones en que se distribuyen el antecedente Blancanieves” y su sintagma anafórico **Blancanieves**” son continuas, entre ellos no hay ningún referente insertado ni se ha roto la continuidad de posición sintáctica. Además, la repetición del antecedente tampoco constituye ningún uso marcado. Bajo estas condiciones se produce semántica superflua y por ello, decimos que aquí la adopción de la forma léxica no resulta apropiada.

En fin, a pesar de los errores, la tasa de exactitud de los alumnos en la distribución de los tres tipos de anáfora llega a más del 90%, con excepción del alumno 8, lo cual muestra que han podido dominar bien las reglas de uso presentadas en esta sesión.

No obstante, aunque cada uno comete poca cantidad de errores, hay uno comúnmente cometido por muchos alumnos, el error del ejemplo (114). Entonces creemos necesario realizar una aclaración de este error al inicio de la clase de la siguiente sesión, lo cual servirá también como repaso de lo aprendido en la sesión 1.

#### **Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos:**

- Los alumnos ya saben usar los tres tipos de anáfora siguiendo las reglas de distribución, relacionadas con los factores de la distancia lineal entre antecedente y unidad anafórica, de si hay referentes insertados entre ellos y de si hay continuidad de posición sintáctica entre ellos. Los objetivos están alcanzados.
- Aunque la cantidad de errores cometidos por los alumnos es poca, hay uno común, el error del ejemplo (114).  
(Medida complementaria: aclarar este error en el inicio de la clase siguiente, repasando las reglas de uso aprendidas en la sesión 1.)



### 6.2.1.2. Aprendizaje del uso de la anáfora cero

Como se indica en la sección 6.1.2, después del aprendizaje los alumnos tienen que conocer las características del uso de la anáfora cero en español y saber evitar la interferencia de la lengua materna aplicándola de manera adecuada. Los ejercicios preparados para practicar el uso de la anáfora cero son dos: indicación de errores y traducción de chino a español.

#### Ejercicios.

小公主小心翼翼地伸出两根手指，捏住青蛙背上的皮，把他给拽起来，去了卧室，随随便便地安置在卧室的一个角落里。(Párrafo 1)

小公主刚躺上床，青蛙就从角落那边爬了过来，对她说：“我很累了，我想像你一样，好好睡在床上。”(Párrafo 2)

小公主气坏了，她一把抓起青蛙，用尽全身力气，死命往墙上一摔，说道：“现在你总该安静了吧！”(Párrafo 3)

1. Indicar los usos erróneos o inadecuados de la anáfora en la traducción del párrafo 1.

*La princesita cogió a la rana con dos dedos, ella la llevó arriba y depositó en un rincón de su habitación.*

2. Traducir los párrafos 2 y 3 de chino a español.

---



---



---



---

El texto correspondiente a estos tres párrafos en el cuento de la versión española consiste en lo siguiente:

*La princesita cogió a la rana con dos dedos, la llevó arriba y la depositó en un rincón de su habitación.*

*Cuando ya se había acostado, se acercó la rana a saltitos y exclamó:*

*—Estoy cansada y quiero dormir tan bien como tú.*

*La princesita acabó la paciencia, cogió a la rana del suelo y, con toda su fuerza, la arrojó contra la pared:*

*— ¡Ahora descansarás!*

El ejercicio 1, de indicación de errores, se realizó en clase y la mayoría de los alumnos han podido encontrar los errores con facilidad. En cuanto al ejercicio 2, de traducción, hemos recogido 21 textos de parte de los alumnos y todos son válidos. Para conocer la situación de uso de la anáfora cero por ellos, nos fijamos principalmente en la traducción de las seis partes marcadas con números en el texto chino:

小公主刚躺上床，青蛙就从角落那边爬了过来，①Φ 对她说：“我很累了，我想像你一样，好好睡在床上。” (Párrafo 2)

小公主气坏了，②她一把抓起青蛙，③Φ 用尽全身力气，④Φ 死命往墙上一摔 ⑤Φ，⑥Φ 说道：“现在你总该安静了吧！” (Párrafo 3)

Comparando los elementos de las seis partes correspondientes en el texto español, mencionado arriba, con las traducciones de los alumnos, se obtienen los resultados concluidos en la Tabla 72.

**Tabla 72.***Usos de la anáfora cero por los alumnos en el ejercicio de la sesión 2*

Texto chino		Texto español	Traducción de alumnos (cantidad de uso)				Tasa de exactitud	
① Φ		Φ	Φ				100%	
			21					
② 她 (ella)		Φ	Φ	*Incapaz de traducir			95%	
			20	1				
③ Φ	③ y ④ en una oración	Φ	Φ	*Incapaz de traducir			90%	
			17	2				
④ Φ	③ y ④ en dos oraciones		Φ					
			2					
⑤ Φ		la	la	*lo	*se	*Φ	*Incapaz de traducir	71%
			15	1	1	2	2	
⑥ Φ		Φ	Φ	*Incapaz de traducir			95%	
			20	1				

Con los datos de los textos de ①, ②, ③, ④ y ⑥, se lee que la tasa de exactitud del uso de la anáfora cero por los alumnos es superior al 90%. Para distinguir si los alumnos aplican la anáfora cero por la influencia del texto original chino, vemos el caso del código ② en que el texto original chino es pronombre personal “她 (ella)” en lugar de forma cero. Podemos apreciar que el uso de la anáfora cero por los alumnos en la traducción del texto ② es el 95%, lo cual demuestra que, en vez de ser influenciados por el texto original chino, ellos ya saben aplicar de forma adecuada la anáfora cero en la posición sintáctica de sujeto, pues ya dominan el punto gramatical de que en español los verbos tienen flexiones que pueden indicar claramente los sujetos y por eso estos suelen ser omitidos si no hay otro factor que pida su aparición.

En cuanto al típico error que suele cometerse por alumnos chinos en el uso de la anáfora cero, el de aplicarla en la posición sintáctica de objeto, a través de los datos del

texto ⑤, conocemos que sólo se ha cometido dos veces. Por lo tanto, podemos decir que la mayoría de los alumnos ya saben usar de forma correcta la anáfora cero, evitando la transferencia negativa de la lengua materna.

Sin embargo, en la Tabla 72 también se observa que hay otros tipos de errores cometidos por los alumnos, que tratan de confusión de serie de pronombre y falta de concordancia de género entre uso anafórico y antecedente. Así que después del análisis tenemos estas reflexiones.

#### **Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**

- La mayoría de los alumnos ya saben usar correctamente la anáfora cero en español, evitando la interferencia de la lengua materna. Los objetivos están alcanzados.
- Aún hay dos alumnos, que cometen el error de aplicar la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto en español.  
(Medida complementaria: aclarar este tipo de error una vez más con los textos de traducción producidos por los dos alumnos como ejemplo, al inicio de la siguiente sesión de clase, para fortalecer el dominio del uso de la anáfora cero en este aspecto.)
- Hay un alumno que confunde series de pronombres personales y otro alumno que no sabe concordar el género del uso anafórico con su antecedente.  
(Estos ejemplos de error pueden servir para introducir y destacar la importancia de la distinción de series pronominales y de la concordancia de género y número entre forma anafórica y antecedente, puntos gramaticales que se presentarán en la siguiente sesión—la anáfora gramatical.)

#### **6.2.1.3. Aprendizaje del uso de la anáfora gramatical**

Hemos conocido en la sección 6.1.3 que el bloque del aprendizaje de la anáfora gramatical se divide en tres sesiones de clase. En el diseño de la sesión 3.1 se ha indicado claramente que después del aprendizaje, los alumnos tienen que conocer qué tipos de formas gramaticales sirven de función anafórica en español; tienen que saber distinguir

las diferentes formas pronominales de acuerdo con la serie, la persona, el género y el número; tienen que dominar el uso anafórico del relativo. Para practicar estos usos anafóricos preparamos dos tipos de ejercicios: corrección de errores y modificación de texto.

### **Ejercicios.**

#### **I. En cada uno de los siguientes textos, hay un uso erróneo o inadecuado de la anáfora gramatical. Indicarlos y corregirlos.**

1. El cazador llegó antes de que la Caperucita Roja fuera devorada y salvó ella.
2. Cuando Bella entró en el castillo, se encontró con un monstruo feo. El monstruo la decía: –Si vives conmigo en el castillo, voy a salvar a tu padre.”

#### **II. Leer y modificar el siguiente texto aplicando recursos gramaticales anafóricos.**

Al anochecer, cuando la muchacha quiso retirarse, el príncipe siguió a la muchacha, empeñado en ver a qué casa se dirigía. Pero la muchacha desapareció de un brinco en el jardín de detrás de la suya. Crecía en el jardín un grande y hermoso peral, del peral colgaban peras magníficas. Se subió la muchacha a la copa con la ligereza de una ardilla, saltando entre las ramas y el príncipe perdió a la muchacha de vista.

Sobre el ejercicio I, los textos corregidos deben ser los siguientes:

1. *El cazador llegó antes de que la Caperucita Roja fuera devorada y la salvó.*
2. *Cuando Bella entró en el castillo, se encontró con un monstruo feo. El monstruo le decía: “Si vives conmigo en el castillo, voy a salvar a tu padre.”*

Las partes subrayadas son los textos corregidos. De parte de los alumnos se han recogido 21 respuestas y al analizarlas obtenemos los resultados concluidos en la Tabla 73.

**Tabla 73.**

*Corrección de errores en el uso de la anáfora gramatical en el ejercicio de la sesión 3.1*

	Texto correcto	Corrección de alumnos (cantidad de uso)				Tasa de exactitud	
		Correctos	*No encontrar el error	*Eliminar el pronombre	*Error de forma pronominal		*Error de concordancia
1	<i>la salvó</i>	15		1	4	1	71%
2	<i>le decía</i>	16	1	4			76%

A través de la Tabla 73, leemos que el 71% de los 21 alumnos han podido encontrar y corregir el uso erróneo de la anáfora gramatical en el texto 1 y en el texto 2, el 76% de los alumnos lo consiguen. En cuanto a los casos de no haber podido corregir los errores con éxito, vemos que 5 de ellos son del caso de que los alumnos han conseguido detectar el error, pero al corregirlo, cometen fallos de confusión de serie pronominal y de falta de concordancia.

Sobre el ejercicio II, de modificación de texto utilizando usos anafóricos, el texto mejorado es el siguiente, en que hemos numerado las partes modificadas:

*Al anochecer, cuando la muchacha quiso retirarse, el príncipe ① la siguió, empeñado en ver a qué casa se dirigía. Pero ② ella desapareció de un brinco en el jardín de detrás de la suya. Crecía en ③ él un grande y hermoso peral, ④ del que colgaban peras magníficas. Se subió ⑤ ella a la copa con la ligereza de una ardilla, saltando entre las ramas y el príncipe ⑥ la perdió de vista.*

Igualmente, recogemos 21 textos de parte de los alumnos, entre los cuales 20 son válidos, pues 1 de los 21 alumnos no ha sido capaz de llevar este ejercicio a cabo.

Concluimos los datos provenientes de los 20 textos en la Tabla 74.

**Tabla 74.**

*Modificación de texto con usos anafóricos gramaticales en el ejercicio de la sesión 3.1*

Partes modificadas	Modificación de alumnos (cantidad de uso)				Tasa de certeza
① la	la	*Sin modificación (repetición superflua)	*Error de serie pronominal (le)	*Error gramatical (eliminarlo)	80%
	16	1	2	1	
② ella	ella	*Sin modificación (repetición superflua)			85%
	17	3			
③ en él	en él	*Sin modificación (repetición superflua)	*Error de forma pronominal (el)		30%*
	6	10	4		
④ del que	de él	*Sin modificación (repetición superflua)			5%*
	1	19			
⑤ ella	ella	Sin modificación (Puede ser una opción, porque el valor de la distancia lineal es 3)	*Eliminarlo (se puede recuperar la forma cero, a través de la semántica, pero cuesta trabajo por la distancia)		85%
	8	9	3		
⑥ la	la	*Sin modificación (repetición superflua)	*Error de serie pronominal (le)	*Error gramatical (eliminarlo)	70%
	14	2	3	1	

A través de la Tabla 74, conocemos que, aparte de los textos ③ y ④, la tasa de certeza de la modificación de todos los otros textos supera al 70%, mientras que la tasa de certeza de aquellos dos son solamente un 30% y un 5% respectivamente. El elemento del texto ③ se relaciona con el uso del pronombre personal con preposición y el caso del texto ④ consiste en el uso del pronombre relativo. Así que la primera conclusión que obtenemos es que los alumnos aún tienen deficiencia en el uso del tipo anafórico de relativo. La segunda conclusión se tiene cuando comparamos los datos del texto ③ con

los del ejercicio I y con los ①, ②, ⑤ y ⑥ del ejercicio II: Los alumnos dominan bien el uso de los pronombres personales de sujeto y de objeto, pero tienen debilidad en el uso de los pronombres personales con preposición.

Además de las dos conclusiones mencionadas, al fijarnos en la situación concreta de los casos fracasados de la Tabla 74, encontramos 5 de confusión de serie pronominal y 4 de error en escritura de forma.

Así que he aquí la reflexión después del análisis de los datos.

#### **Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**

- La mayoría de los alumnos saben usar bien los pronombres personales de sujeto y de objeto en la función anafórica. Pero en cuanto al uso de los pronombres personales con preposición, muestran debilidad. Lo que dominan aún peor es el uso de los relativos anafóricos. Debemos decir que el objetivo 2 de la sesión no está alcanzado.  
(Medida complementaria: tenemos que explicar el ejercicio II de la sesión 3.1 en el inicio de la siguiente clase de la sesión 3.2, poniendo especial énfasis en la importancia del uso de los relativos en español, ayudándoles a consolidar la idea en la conciencia; )  
(En cuanto a los pronombres personales con preposición, vamos a indicar la necesidad de prestar más atención a su uso en la parte de explicar la distribución de los pronombres personales en el sentido de posición sintáctica de la sesión 3.2.)
- Aún hay 5 alumnos que cometen fallos de confusión de serie pronominal y de falta de concordancia en el ejercicio I, y en el ejercicio II, 5 de confusión de serie pronominal y 4 de error en escritura de forma.  
(Medida complementaria: proponerles a estos alumnos tareas adicionales de copiar por escrito y memorizar las distintas series de pronombres personales.)

En cuanto a la sesión 3.2, se ha indicado en el diseño que después del aprendizaje, los alumnos tienen que saber utilizar las formas gramaticales anafóricas según sus características de distribución y dominar el uso de los pronombres personales en el sentido de posición sintáctica. El ejercicio preparado para practicar estas reglas de uso de



la anáfora gramatical consiste en redactar una secuencia del cuento de *La Cenicienta*.

**Intentar redactar una secuencia del cuento de *La Cenicienta*. (No menos de 100 palabras.)**

---



---



---

Hemos recogido 21 textos producidos por los alumnos y todos son válidos. Al analizarlos, tenemos los resultados concluidos en la Tabla 75.

**Tabla 75.**

*Usos anafóricos gramaticales en el ejercicio de la sesión 3.2*

<b>Tipo de forma gramatical</b>	<b>Cantidad de ejemplos</b>	<b>Porcentaje de uso</b>
Pronombre personal	42	72%
Otras formas gramaticales	16	28%
Total	58	100%

Con los datos de la tabla apreciamos que los alumnos, al retomar referentes anteriormente mencionados con formas gramaticales, los porcentajes de uso de pronombres personales y de las otras formas son 72% y 28% respectivamente. En el capítulo IV, con cuentos de los hermanos Grimm concluimos que en español los porcentajes de uso de pronombres personales anafóricos y de las otras formas son 76% y 24%. Comparando estos datos, se nota que los alumnos tienen en cuenta usar con mayor frecuencia las otras formas gramaticales aparte de los pronombres personales, familiarizándose con la costumbre idiomática española.

Al analizar más concretamente la posición sintáctica de los pronombres personales

usados en las composiciones de los alumnos, tenemos el resultado de la Tabla 76.

**Tabla 76.**

*Posición sintáctica de los pronombres personales anafóricos en el ejercicio de la sesión*

3.2

Forma gramatical	Posición sintáctica		
	Sujeto	Objeto	Otra
Pronombre personal	14 (33%)	25 (60%)	3 (7%)

A través de la tabla, se aprecia que los alumnos ya saben poner la mayoría de los pronombres personales anafóricos en la posición sintáctica de objeto, evitando la interferencia del chino y del inglés, cuyos pronombres personales se distribuyen principalmente en el sujeto.

Además, al recoger usos anafóricos gramaticales aparecidos en las composiciones de los alumnos, también hemos revisado la escritura de la forma de cada uno y tenemos el resultado resumido en la Tabla 77.

**Tabla 77.**

*Error en el uso de las formas gramaticales en el ejercicio de la sesión 3.2*

Tipo de error	Falta de concordancia de género y número	Confusión de serie de pronombre	Falta en la escritura de forma	Tasa de error
Cantidad de ejemplo	7	3	1	26%
Alumno concerniente	6 alumnos (30%)			

En la tabla 77 podemos observar que hay 6 alumnos que aún cometen estos tipos de errores y les hace falta seguir fortaleciendo el dominio de los conocimientos más básicos

sobre los pronombres.

En fin, he aquí la reflexión después de conocer los resultados de los ejercicios hechos por los alumnos.

### **Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**

- Los alumnos ya saben usar con mayor frecuencia las otras formas gramaticales anafóricas que no son pronombres personales para variar, conforme a la costumbre de uso en español.  
Los alumnos también ya conocen que en español la posición sintáctica de objeto es la que ocupa la mayoría de los pronombres personales anafóricos, diferencia relevante en comparación con su lengua materna, el chino, y su primera lengua extranjera, el inglés. Los objetivos están alcanzados.
- Aún hay 6 alumnos que cometen errores en distinción de series pronominales, en escritura de formas o en concordancia de género y número en el uso de la anáfora gramatical.  
(Medida complementaria: proponerles a estos alumnos tareas adicionales de copiar por escrito y memorizar las distintas series de pronombres personales.)

Sobre la última sesión del bloque, la 3.3, se indica en el diseño que después del aprendizaje, los alumnos tienen que dominar el uso del dativo posesivo en español y saber aplicarlo de manera correcta. Los ejercicios para practicar la función posesiva de los pronombres átonos de dativo son dos: modificación de expresiones y traducción de chino a español.

### **Ejercicios.**

#### **I. Modificar las partes subrayadas.**

1. La niña encendió otra cerilla y se iluminó su cara, pues vio a su abuela.  
\_\_\_\_\_
2. Bella empezó a vivir en el castillo con el monstruo. Su vida era feliz.  
\_\_\_\_\_

#### **II. Traducir el siguiente texto de chino a español.**

二姐带着金鞋进了卧室。虽然她的脚趾能够放进鞋里，但她的脚后跟太大了。

于是，母亲找了把小刀过来，削掉了女儿的后脚跟。这样，脚终于穿进了鞋里。女孩从卧室里走出来，来到王子身边。王子看了看她的脚，扶她上了自己的马，绝尘而去。

---



---



---



---



---



---

Los textos modificados del ejercicio I son los siguientes:

1. *La niña encendió otra cerilla y se le iluminó la cara, pues vio a su abuela.*
2. *Bella empezó a vivir en el castillo con el monstruo. Le era feliz la vida.*

Las partes subrayadas son los textos modificados, aplicando la función posesiva de los pronombres de dativo. Hemos recogido 21 respuestas válidas y los resultados de la modificación por los alumnos se muestran en la Tabla 78.

**Tabla 78.**

*Uso del dativo posesivo en el ejercicio I de la sesión 3.3*

<b>Modificación de alumnos</b> (cantidad de uso)				
1.	Se le iluminó la cara.	Se iluminó la cara.	*Se le iluminó cara.	*Se le iluminó su cara.
	15 (71%)	1	1	4
2.	Le era feliz la vida.	Era feliz la vida.	*Le era feliz vida. /*Le era feliz una vida.	*Le era feliz su vida.
	13 (62%)	2	2	4

A través de la Tabla 78, conocemos que el 71% de los alumnos saben aplicar la función posesiva del pronombre dativo en el texto 1 y en el texto 2, el 62%.

En cuanto al ejercicio II, el texto correspondiente al párrafo chino en el cuento de la versión española es el siguiente:

*La otra hermana subió a su habitación con el zapato de oro, y aunque los dedos le entraron holgadamente, en cambio no había manera de meter el talón. La madre encontró un cuchillo y ① le cortó el talón. Y así pudo entrar, por fin, el pie en el zapato.*

*La muchacha salió y se presentó al hijo del Rey. ② Éste le miró el pie, la montó en su caballo y se marchó con ella.*

Las dos oraciones subrayadas y numeradas son las dos partes donde se aplica el uso posesivo del dativo. Así que nos concentramos principalmente en averiguar qué estructuras construyen los alumnos en la traducción de estas oraciones. Igualmente hemos recogido 21 textos de parte de los alumnos y los resultados los concluimos en la Tabla 79.

**Tabla 79.**

*Uso del dativo posesivo en el ejercicio II de la sesión 3.3*

Traducción de alumnos (cantidad de uso)					
①	Le cortó el talón. / Le cortó los talones.	Cortó el talón. /cortar el talón	Cortó los talones de ella. / Cortó el talón de su hija.		*Le cortó el talón de la niña.
	13 (62%)	3	3 (14%)		2
②	Le miró el pie. / Le miró los pies.	La miró a los pies.	Miró sus pies.	Miró los pies de la chica / de ella.	*La mira sus pies.
	9 (43%)	4	4	3	1
			(33%)		

A través de la Tabla 79, conocemos que el 62% de los alumnos saben aplicar el uso posesivo del dativo al realizar la traducción de la oración ① y en la traducción de la oración ② el porcentaje de uso de este recurso es el 43%.

Sintetizando los datos de los dos ejercicios, podemos decir que más de la mitad de los alumnos saben aplicar la función posesiva del pronombre personal de dativo de forma correcta. En cuanto a los otros alumnos, a través de los textos que producen, observamos que muchos se han esforzado por aplicar este recurso pero no han conseguido construir la estructura correcta: falta del pronombre personal de dativo como *–Se iluminó la cara*”, *–Era feliz la vida*”, *–Cortó el talón*”; falta del artículo definido para modificar el grupo nominal, como *–Se le iluminó cara*”, *–Le era feliz una vida*”; repetición superflua de usar al mismo tiempo el dativo posesivo y el adjetivo posesivo o la estructura posesiva con *–de*”, como *–Se le iluminó su cara*”, *–Le era feliz su vida*”, *–Le cortó el talón de la niña*”. Mientras que los otros alumnos siguen usando las *–tradicionales*” estructuras posesivas, con el adjetivo posesivo o con la preposición *–de*”, un 14% en la oración ① y un 33% en la oración ②, coincidiendo con la costumbre expresiva en chino.

Entonces, después de conocer los resultados del uso posesivo del pronombre personal en dativo por los alumnos, la reflexión sobre el aprendizaje de la sesión 3.3 es lo siguiente:

#### **Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**

- Más de la mitad de los alumnos ya dominan el uso del dativo posesivo. Pero no podemos decir que el objetivo está alcanzado, porque los otros alumnos, o no dominan bien la estructura de este recurso o aún no tienen esta función del pronombre en dativo en mente para construir relación posesiva de acuerdo con la costumbre española.  
(Medida complementaria: hace falta explicar los ejercicios al inicio de la clase de la siguiente sesión, tomándolo como oportunidad de dar énfasis una vez más al uso del dativo posesivo y es necesario prestar especial atención a la explicación de la estructura del uso.)

#### 6.2.1.4. Aprendizaje del uso de la anáfora léxica

Hemos conocido en la sección 6.1.4 que el bloque del aprendizaje de la anáfora léxica se divide en dos sesiones de clase. En el diseño de la sesión 4.1 se ha señalado que después del aprendizaje, los alumnos tienen que conocer las formas léxicas que se pueden utilizar para la función anafórica y saber distribuir las de manera adecuada. El ejercicio preparado para la práctica del uso de las formas anafóricas léxicas es completar un texto en español de acuerdo con el argumento dado en chino.

**Completar los espacios en blanco del siguiente texto en español aplicando diversas formas léxicas anafóricas.**

—Corre por el bosque un unicornio que comete grandes destrozos; es preciso que lo captures —le dijo el Rey al sastrecillo.

[小裁缝去了森林。很快，他便找到了那头独角兽。这头独角兽向着他猛冲 (embestir) 过来，想用那根长角 (cuerno) 把小裁缝的身体刺穿 (ensartar)。

小裁缝却并不紧张，站在一棵树前，等到那头独角兽近在眼前了，他才闪到 (de un brinco) 树后。这样一来，用尽全部力量直冲过来的独角兽，就把自己的角深深戳进了树干里。角在树干里插得实在太紧了，已经没有足够的力气拔出来了。就这样，独角兽被小裁缝给抓住了。]

Se dirigió el sastrecillo al bosque. No tuvo que buscar mucho, pronto se presentó \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ le embistió ferozmente dispuesto a ensartarlo con su cuerno.

\_\_\_\_\_, plantándose frente a un árbol, aguardó a que \_\_\_\_\_ llegase muy cerca; entonces de un brinco se situó detrás del árbol. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ venía disparado con toda su furia, clavó el cuerno en el tronco tan fuertemente que no pudo desclavarse.  
\_\_\_\_\_.

El texto correspondiente al argumento de los párrafos en chino en el cuento de la versión española es el siguiente:

*El sastrecillo se dirigió al bosque. No tuvo que buscar mucho; pronto se presentó ① el animal, ② que le embistió ferozmente dispuesto a ensartarlo con su cuerno.*

*③ El sastrecillo, plantándose frente a un árbol, aguardó a que ④ la fiera llegase muy cerca; entonces de un brinco se situó detrás del árbol. ⑤ El unicornio, ⑥ que venía disparado con toda su furia, clavó el cuerno en el tronco tan fuertemente que no pudo desclavarse ⑦ y quedó prisionero.*

En el texto, hemos numerado 7 elementos subrayados, los cuales son las partes en blanco del ejercicio que tienen que rellenar los alumnos. Entre ellos, el ② y el ⑥ son usos anafóricos gramaticales y concretamente, tratan del uso del pronombre relativo. Pues hemos aprovechado la ocasión de estas dos partes para conocer la actual situación de dominio de los alumnos en el uso anafórico del relativo, ya que después de la medida complementaria de la sesión 3.1, no hemos vuelto a revisarlo. En cuanto a los sintagmas de los otros 5 números, todos se relacionan con el uso de la anáfora léxica para retomar los antecedentes de “~~el~~ sastrecillo” y “~~un~~ unicornio”. Veremos qué formas anafóricas léxicas aplican los alumnos en la traducción de estas cinco partes.

Hemos recogido 21 traducciones de parte de los alumnos y todas son válidas. En primer lugar, nos fijamos en la traducción de las partes ② y ⑥. Los resultados los ponemos en la Tabla 80.



**Tabla 80.***Uso del relativo anafórico en el ejercicio de la sesión 4.1*

	Texto español	Recursos usados por los alumnos (cantidad de uso)			
		Forma léxica	*Incapaz de traducir	Pronombre relativo	
②	que	7	1	que/quien/el cual	*lo cual
				11	2
				62%	
⑥	que	*construir una sola oración 3	que/la cual	*lo cual/*la cual	*quién
			12	5	1
			86%		

En la Tabla 80 leemos que en la parte ②, el 62% de los alumnos saben aplicar la forma gramatical del relativo para cumplir la función anafórica y en la parte ⑥, el 86% de los alumnos lo aplican. Esto muestra que ya hay más alumnos que están familiarizados con el uso de esta forma gramatical anafórica. Sin embargo, también se observa que varios alumnos no saben distinguir el uso de “el cual” de “lo cual” y otro par de alumnos cometen el error de confusión de forma y de falta de concordancia.

A continuación, concluimos en la Tabla 81 la situación de uso de las formas anafóricas léxicas por los alumnos en los textos de las oraciones ①, ③, ④, ⑤ y ⑦.

**Tabla 81.***Uso de las formas anafóricas léxicas en el ejercicio de la sesión 4.1*

Forma léxica	Repetición	Hiperónimo	Otra explicación	Total
Cantidad de uso	66	17	36	119
Porcentaje de uso	55.5%	44.5%		100%

A través de la Tabla 81, conocemos que, entre las formas anafóricas léxicas, el porcentaje de uso de la repetición es el 55.5% mientras que las otras formas ocupan el 44.5%. Estos datos muestran que los alumnos ya están muy conscientes de variar la expresión utilizando con mayor frecuencia las diversas formas léxicas en vez de aplicar solamente el recurso de la mera repetición.

Después de conocer los resultados del ejercicio, tenemos la siguiente reflexión:

**Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**

- Los alumnos ya tienen en cuenta que en español al aplicar la anáfora léxica se suele recurrir a todo tipo de recursos, sinónimos, hiperónimos/hipónimos, otra expresión enciclopédica o retórica, etc. para evitar la monotonía de utilizar solamente la repetición. Los objetivos están alcanzados.
- Aunque no es objetivo de aprendizaje de la sesión 4.1 el uso del relativo, aprovechamos la ocasión del ejercicio de la sesión para practicar también el uso de esta forma gramatical, punto de debilidad de los alumnos en el dominio de la anáfora gramatical y vemos que los alumnos han mejorado bastante en el aspecto. Pero se descubre que hay 6 casos de error en que se confunden “-lo cual” y “-el cual”.  
(Medida complementaria: Al inicio de la siguiente clase de la sesión 4.2, hace falta aclarar la distinción entre “-lo cual” y “-el cual” a través de la explicación del ejercicio.)

Con respecto a la sesión 4.2, en el diseño se ha señalado que después del aprendizaje, los alumnos tienen que saber construir estructuras correctas para los sintagmas anafóricos léxicos evitando la interferencia de la lengua materna. El ejercicio preparado para practicar la construcción de estructura del sintagma anafórico léxico consiste en traducir un texto de chino a español.

**Traducir el siguiente texto de chino a español.**

巨人无法相信这个小不点。他又捡起一块儿石头来，用尽全身力气往空中一抛。石头飞得那样高，用肉眼几乎都看不见了。

看罢，小裁缝把那只小鸟从口袋里掏出来，往空中一扔。小鸟马上欢天喜地往远方飞去，不一会儿便无影无踪了。

---



---



---



---



---



---

Hemos recogido 20 textos por parte de los alumnos y todos son válidos. Al leerlos, nos concentramos principalmente en la traducción de los seis sintagmas nominales anafóricos subrayados y numerados en el texto original:

① 巨人无法相信 ② 这个小不点。他又捡起一块儿石头来，用尽全身力气往空中一抛。

③ 石头飞得那样高，用肉眼几乎都看不见了。

看罢，④ 小裁缝把 ⑤ 那只小鸟从口袋里掏出来，往空中一扔。⑥ 小鸟马上欢天喜地往远方飞去，不一会儿便无影无踪了。

Coleccionamos datos sobre la estructura del sintagma anafórico de las seis partes en las traducciones de los alumnos y los resultados se muestran en la Tabla 82.

**Tabla 82.**

*Estructura de las formas anafóricas léxicas en el ejercicio de la sesión 4.2*

Texto original chino	Traducción de alumnos (cantidad de uso)		
	Artículo definido+ SN	Demostrativo+ SN	*Artículo indefinido+ SN
①巨人	20	0	0
②这个小不点	14	1	0
③石头	17	0	0
④小裁缝	20	0	0
⑤那只小鸟	17	1	2 (*un pájaro)
⑥小鸟	15	0	0
Total (107)	103 (96%)	2 (2%)	2 (2%)

En la tabla leemos que los alumnos, al construir las formas anafóricas léxicas, utilizan en la mayoría absoluta de los casos, el 96%, la estructura del *–artículo definido+ SN*”. Construyen sólo el 2% de los sintagmas anafóricos léxicos con la estructura del *–demostrativo+ SN*” y ningún caso con la estructura de *–Φ+ SN*”. Esto demuestra que los alumnos ya dominan las reglas de construcción de estructura en el uso de la anáfora léxica en español y tienen en cuenta evitar la interferencia de la lengua materna.

Sin embargo, se observa que hay un 2% de uso de la estructura del *–artículo indefinido+ SN*” para retomar referentes ya aparecidos. Creemos que estos alumnos deben de tener deficiencia en la distinción de uso entre artículo definido y artículo indefinido.

Por lo tanto, he aquí nuestra reflexión sobre el aprendizaje de la sesión 4.2 después de conocer los resultados del ejercicio hecho por los alumnos.

**Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**

- Los alumnos ya toman la costumbre española de usar preferencialmente la estructura de –artículo definido+ SN” al construir sintagmas anafóricos léxicos, sabiendo evitar el error de construir la estructura de – $\Phi$ + SN”. También ya bajan la frecuencia de uso de la estructura de –demostrativo+ SN”. Los objetivos están alcanzados.
- Hay 2 alumnos que construyen la estructura de –artículo indefinido+ SN” para el sintagma nominal anafórico, lo cual demuestra que no dominan bien la distinción de uso entre artículo definido y artículo indefinido.  
(Medida complementaria: podemos utilizar los dos ejemplos como ejercicios de corrección de errores, para repasar la distinción de uso entre artículo indefinido y artículo definido, y destacar que en la estructura de la forma léxica anafórica lo que se usa es el artículo definido.)

**6.2.1.5. Aprendizaje del uso de la anáfora asociativa**

Como se presenta en la sección 6.1.5, este bloque también se divide en dos sesiones. Después del aprendizaje de la primera sesión, la 5.1, los alumnos tienen que saber construir la relación anafórica asociativa de conexiones semánticas más comunes y con estructura correcta. El ejercicio establecido para practicar la construcción de la relación anafórica asociativa consiste en una redacción.

**Describir lo que encontró el muchacho en el infierno.**

Por fin, encontró el muchacho la entrada del infierno. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

El contenido del ejercicio de redacción se relaciona con el material de estudio utilizado en clase. Se pide a los alumnos desarrollar la imaginación y al mismo tiempo, lo más importante, establecer la asociación de relación anafórica en la redacción. Hemos

recogido 21 producciones y en 20 de ellas se encuentra la construcción de relación anafórica asociativa cuya ancla consiste en “el infierno”. En primer lugar, veamos la estructura de los usos anafóricos.

**Tabla 83.**

*Estructura de las formas anafóricas asociativas en el ejercicio de la sesión 5.1*

Ancla	Anáfora asociativa	
	Cantidad	Estructura
el infierno		Artículo definido+ SN
	37	37 (100%)

En la Tabla 83, apreciamos claramente que todos los alumnos saben construir los sintagmas anafóricos asociativos con la estructura correcta del “artículo definido+ SN”, evitando la interferencia de la lengua materna de utilizar la estructura de “ $\Phi$ + SN”.

A continuación, conocemos qué conexiones semánticas establecen los alumnos entre los 37 elementos asociativos y su ancla.

**Tabla 84.**

*Relación semántica construida en la anáfora asociativa en el ejercicio de la sesión 5.1*

Relación semántica	Todo-parte	De dependencia	De pertenencia	Objeto-característica	Objeto-material	Objeto-esencia
Cantidad (Porcentaje)	6 (16%)	21 (57%)	3 (8%)	5 (13%)	1 (3%)	1 (3%)

Al leer los textos producidos por los alumnos, notamos que saben establecer de manera natural relaciones semánticas variadas entre el elemento anafórico y su ancla, dependiendo del argumento que quieren desarrollar. Pues bajo el contexto de “el infierno”,

las asociaciones son fáciles de realizarse. Y con la Tabla 84 conocemos que los tipos de conexiones que han construido son entre los más usados: todo-parte, 16%; de dependencia, 57%; de pertenencia, 8%; objeto-característica, 13%. Además, se ha registrado un uso de la conexión de “objeto-material” y otro de “objeto-esencia”.

En fin, la reflexión después de conocer los resultados de los ejercicios es lo siguiente:

**Reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos.**

- Los alumnos saben construir relación anafórica asociativa de manera correcta con respecto a la estructura, evitando la interferencia de la lengua materna.
- En cuanto al aspecto semántico, los alumnos saben establecer conexiones variadas al servicio del desarrollo del argumento.
- Los objetivos del aprendizaje están alcanzados.

En cuanto a la sesión 5.2, el diseño ha indicado que después del aprendizaje, los alumnos tienen que dominar el uso del valor posesivo del artículo definido. Para practicar este uso, los alumnos tienen que realizar otro ejercicio de redacción.

**Describir la imagen del diablo.**

Al anochecer llegó el diablo a casa. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Igualmente, el contenido del ejercicio está relacionado con el material que han estudiado los alumnos en clase. Y es evidente que el ancla del que se debe asociar la relación anafórica es “el diablo”. Hemos recogido 21 textos de parte de los alumnos, pero entre ellos 1 no hace referencia a la descripción de la imagen del diablo, por lo tanto no es

válido y hemos tenido que descartarlo del análisis. Los datos de acuerdo con los otros 20 textos producidos por los alumnos los concluimos en la Tabla 85.

**Tabla 85.**

*Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa en el ejercicio de la sesión 5.2*

Ancla (el diablo)	Relación de la anáfora con el ancla		Estructura del sintagma anafórico		
	Partes del cuerpo	Característica del ser	Artículo definido+ SN	Posesivo+ SN	* $\Phi$ + SN
Cantidad	53	1	50	2	2
Porcentaje	98%	2%	92%	4%	4%

En la tabla 85 podemos observar que los alumnos establecen dos tipos de relación asociativa a partir del ancla “el diablo”: el diablo-partes del cuerpo y el diablo-sus características. En cuanto a la estructura, la mayoría absoluta de los alumnos, el 92%, ya saben construir el sintagma anafórico aplicando el valor posesivo del artículo definido en lugar de usar el posesivo pronominal, conforme a la costumbre en español. Muy pocos siguen usando la estructura del “posesivo+ SN”, un 2%, o cometen el error de construir la estructura de “ $\Phi$ + SN”, otro 2%. Así que, al conocer los resultados del ejercicio, ésta es la reflexión:

**Reflexión después de la corrección de los ejercicios hecho por los alumnos.**

- Los alumnos ya conocen que el artículo definido tiene valor posesivo y saben usarlo en la construcción de relación asociativa anafórica. Los objetivos están alcanzados.
- Aún hay alumnos que muestran deficiencia en el dominio del uso del valor posesivo del artículo definido.  
(Medida complementaria: Al explicar el ejercicio, se puede utilizar los ejemplos de los alumnos como ejercicios de corrección de errores o de modificación de expresiones. Los pocos alumnos que aún tienen deficiencia en el uso del valor posesivo del artículo definido pueden mejorar su dominio en este aspecto y los otros pueden aprovechar la ocasión para consolidar su dominio en ello. )



A modo de síntesis, en esta sección, hemos descrito la aplicación del programa que diseñamos para el aprendizaje de la anáfora en español, en el sentido de presentar los resultados de los ejercicios realizados por los alumnos al final de cada una de las sesiones, así como las medidas complementarias de aprendizaje que tomamos después, puesto que en cuanto al proceso de cómo avanzar la clase, lo hemos descrito en detalle en el apartado 6.1. En fin, a través de los resultados de los ejercicios, hemos podido conocer de manera inmediata el efecto de la enseñanza y el aprendizaje de las sesiones, que concluimos en la Tabla 86.

**Tabla 86.**

*Efecto de la aplicación del programa*

Bloque	Sesión	Objetivo de aprendizaje	Alcanzado o no el objetivo
Introducción general	1	Dominar los principios de uso de los tres tipos de anáfora directa en español	Sí
Anáfora cero	2	Dominar el uso de la anáfora cero en español evitando la interferencia de la lengua materna	Sí
Anáfora gramatical	3.1	Saber aplicar de manera correcta todos los tipos de forma anafórica gramatical en español, sobre todo el tipo del pronombre relativo	No
	3.2	Saber distribuir de manera adecuada las diferentes formas gramaticales anafóricas en español, sobre todo, los pronombres personales	Sí
	3.3	Dominar el uso del dativo posesivo en español	No
Anáfora léxica	4.1	Saber aplicar todas las formas anafóricas léxicas en español y distribuir las de manera adecuada	Sí
	4.2	Saber construir estructura correcta para el sintagma léxico anafórico en español	Sí
Anáfora asociativa	5.1	Saber construir relaciones semánticas más comunes en la anáfora asociativa y con estructura correcta	Sí
	5.2	Dominar el uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa	Sí

Como podemos apreciar en la Tabla 86, a través de los resultados de los ejercicios,

hemos detectado que el aprendizaje de las sesiones 3.1 y 3.3 no consigue que los alumnos dominen con éxito los usos anafóricos correspondientes. Por ello, hemos tomado medidas complementarias para mejorar la situación de dominio de los alumnos en los aspectos correspondientes. Pero aparte de la 3.1 y la 3.3, el aprendizaje de las demás sesiones ha alcanzado los objetivos establecidos. Aun así, también hemos tomado medidas complementarias en algunas de estas sesiones, cuando los resultados de los ejercicios muestran debilidad de parte de los alumnos en aspectos que afectan a los usos de la anáfora. Por una parte, la función de estas medidas consiste en reparar la deficiencia de los alumnos concernientes en el dominio de estos aspectos. Por otra parte, para los otros alumnos quienes no muestran problema en estos temas, las medidas complementarias pueden servir para consolidar su dominio de ellos.

Las medidas complementarias que tomamos se clasifican principalmente en tres tipos: repetir la presentación de las reglas de uso de los recursos anafóricos a la hora de explicar los ejercicios; aprovechar los usos erróneos cometidos por alumnos en los ejercicios, formando ejercicios de corrección de errores o de modificación de expresiones; proponer tareas adicionales de copiar y memorizar conocimientos gramaticales básicos.

Ya hemos realizado la aplicación del programa de enseñanza de la anáfora en español para sinohablantes. En las siguientes páginas veremos si en el dominio de los usos anafóricos españoles se muestran diferencias entre este grupo de alumnos que han participado en el programa y el otro grupo que queda ausente del programa, es decir, a ver si el programa hace su efecto. Cabe destacar que aunque los ejercicios hechos al final de cada sesión muestran efectos positivos, se realizan de manera inmediata al cabo del aprendizaje y quedamos con la duda de si han podido asimilar los conocimientos anafóricos e incorporarlos en el sistema gramatical que construye cada uno en la mente

durante el aprendizaje de español para dominarlos a largo plazo. El estudio de las siguientes páginas nos despejará la duda.

### 6.2.2. Aplicación del cuestionario *postest*

El primer paso del análisis experimental, aplicación del programa, se ha llevado a cabo. En esta sección, se realizará el segundo paso del análisis, aplicación del cuestionario *postest*.

El cuestionario *postest* que diseñamos contiene dos ejercicios. El primero consiste en traducir tres textos de chino a español y el segundo lo constituye un ejercicio de composición en español. Veamos primero la primera parte, la de traducción, y sus instrucciones.

#### I. Traduzca los siguientes textos a español.

1. 老女人拿出那把毒梳子， $\Phi$  递给了白雪公主。那孩子一眼就看上了这把梳子，她想买下来 $\Phi$ ， $\Phi$ 就把门给打开了。买下梳子之后，老女人说道：“让我给你好好梳梳头吧。”

可怜的白雪公主，什么也没多想， $\Phi$ 就同意了面前这个老女人的建议。结果，王后还没把梳子完全插进白雪公主的头发里，剧毒已经开始发作。可怜的女孩，倒在了地上。恶毒的妇人开口说道：“这下你可玩完了。”说完，她就赶紧离开了。

2. 夜幕降临，灰姑娘打算走了。王子想要陪她回去，但她走得实在太快，王子根本没法跟上 $\Phi$ 。不过，王子提前设下了一个陷阱：他派人在台阶上倒满了沥青。于是，当灰姑娘逃跑时，左脚穿的舞鞋黏在了沥青上。王子捡起那只舞鞋：这只舞鞋娇小纤细， $\Phi$ 整个用纯金打制的。第二天，王子带着金鞋来到灰姑娘的父亲家。大姐试穿 $\Phi$ ，她的大脚趾塞不进去；二姐试穿 $\Phi$ ，她的脚后跟放不进去；灰姑娘穿时，它便像皮肤一样合脚。

3. 很快，小裁缝就发现了那两个巨人。他们正躺在一棵大树下， $\Phi$  呼呼大睡。小裁缝把两个口袋里都装满了石头，然后  $\Phi$  爬到树上，直到身下正对着那两个巨人的脑袋了。他把石头朝着其中某位巨人的胸口砸下去，他被砸醒了， $\Phi$  用力推了一把身边的同伴，同伴生气了， $\Phi$  开始向他大吼。他们吵了一会儿， $\Phi$  开始痛击对方。两个巨人耗尽了自已的全部力气，双双倒地， $\Phi$  同时死掉了。

La traducción que consideramos acertada son los siguientes enunciados, que consisten en los tres textos correspondientes a los mismos argumentos extraídos de los cuentos de su versión española.

*1. Sacando el peine, la vieja se lo pasó a Blancanieves. Le gustó tanto el peine a la niña, que decidió comprarlo. Olvidándose de todas las advertencias, abrió la puerta. Cuando se hubieron puesto de acuerdo sobre el precio, dijo la vieja:*

*—Ven que te peine como Dios manda.*

*La pobrecilla, no pensando nada malo, dejó hacer a la vieja. Mas apenas hubo ésta clavado el peine en el cabello, el veneno produjo su efecto y la niña se desplomó insensible.*

*— ¡Ahora sí que estás lista!*

*Exclamó la malvada bruja y se marchó.*

*2. Al anochecer se despidió Cenicienta. El hijo del Rey quiso acompañarla, pero ella se escapó con tanta rapidez que su admirador no pudo darle alcance. Pero esta vez recurrió a un ardid: mandó embadurnar con pez las escaleras, por lo cual, al saltar la muchacha los peldaños, se le quedó la zapatilla izquierda adherida a uno de ellos. La recogió el príncipe: era diminuta y toda ella de oro. Se*

*presentó a la mañana siguiente en casa del padre con la zapatilla. La mayor hermanastra se la probó, pero no había modo de introducir el dedo gordo. La otra hermana se la probó, pero no había manera de meter el talón. Cenicienta se calzó la chinela y le venía como pintada.*

*3. Al cabo de poco rato descubrió a los dos gigantes que, tendidos bajo un árbol, dormían roncando. El sastrecillo se llenó de piedras los bolsillos y trepó a la copa del árbol hasta situarse exactamente encima de los durmientes. Y empezó a soltar piedras sobre el pecho de uno de los gigantes. Éste se despertó y pegó un empujón a su compañero, el cual también se enfadó y empezó a lanzar gritos al primero. Los dos se disputaron un rato y empezaron a librar una batalla que no terminó sino con la muerte de ambos.*

Los criterios que hemos tenido en cuenta al elegir y diseñar el ejercicio de traducción son los siguientes:

-Que la traducción se realice a nivel textual atendiendo a los diversos usos anafóricos (las partes en negrita y subrayadas).

-Que se encuentren los dos tipos de anáfora: anáfora directa (las partes en negrita) y anáfora asociativa (las partes en negrita y subrayadas).

-Que se hallen las tres clasificaciones básicas de la anáfora directa: anáfora cero, anáfora gramatical y anáfora léxica.

-Que se encuentren las diversas formas de la anáfora gramatical y de la anáfora léxica tanto en los textos originales en chino como en sus traducciones en español.

El segundo ejercicio para los estudiantes requiere redactar un texto en español, a

partir de esta sencilla instrucción:

-H. Escriba una de las historias que más le han impresionado hasta ahora.”

A la hora de configurar este ejercicio, hemos tenido en cuenta los siguientes criterios:

-Que en el ejercicio haga falta realizar usos anafóricos a nivel textual.

-Que en el ejercicio se ofrezca la oportunidad de aplicar tanto la anáfora directa como la anáfora asociativa, según los intereses del informante.

-Que en el ejercicio se goce de la libertad de usar las tres clasificaciones básicas de la anáfora directa: la cero, la gramatical y la léxica, según los intereses del informante.

-Que en el ejercicio sea posible utilizar las diversas formas de la subclasificación de la anáfora gramatical y de la anáfora léxica, según le convenga a cada uno de los informantes.

Como hemos mencionado anteriormente, antes de aplicar el programa de enseñanza que hemos diseñado, se había pedido a los estudiantes que respondieran a un cuestionario a modo de *pretest* acerca del uso de la anáfora en español. Este *pretest* lo respondieron los dos grupos de alumnos, el GE y el GC. Desarrollado ya el programa de enseñanza en el GE, el cuestionario *postest* lo han repartido también entre ambos grupos de alumnos.

Cuando se realizó el *pretest*, estaban los alumnos a punto de terminar el estudio del segundo curso académico. Y a la fecha de participar en el cuestionario *postest*, ya estaban al final del primer semestre del tercer curso, llevando dos años y medio estudiando el español. Es decir, entre *pretest* y *postest* transcurrió medio año y durante este tiempo, ambos grupos han seguido con el mismo programa de formación participando en las

clases y actividades curriculares de español de las mismas asignaturas, siendo la única diferencia entre los dos grupos que el GE participó en el programa de aprendizaje de la anáfora en español.

Por lo tanto, si los alumnos del GE muestran situación de dominio diferente que los alumnos del GC en el uso de la anáfora en español, debe atribuirse al programa y de allí se conoce si tiene efectividad el programa. En la siguiente sección lo averiguaremos a través del análisis de los datos coleccionados de los cuestionarios.

### **6.2.3. Análisis de los datos**

En esta sección, llevamos a cabo el análisis experimental con el último paso, análisis de datos. Al analizar los datos, procedemos dos tipos de comparación. Uno es de carácter diacrónico: comparamos separadamente los comportamientos de cada grupo de alumnos en el uso de la anáfora antes y después de la aplicación del programa (*pretest vs. posttest-grupo de control; pretest vs. posttest-grupo experimental*), con el objetivo de conocer si han mejorado en el dominio del tema después de este período de estudio. El otro es de índole sincrónica: comparamos comportamientos de los dos grupos de alumnos en el dominio del fenómeno anafórico después de la aplicación del programa (*posttest-grupo experimental vs. posttest-grupo de control*), a fin de comprobar si se han mostrado diferencias en el dominio del tema entre ellos.

#### **6.2.3.1. Comparación diacrónica del grupo de control (GC) en el uso de la anáfora española**

En esta parte, con datos coleccionados de los dos cuestionarios *pretest* y *posttest*, analizamos situación de dominio de los alumnos en el uso de la anáfora según sus comportamientos en los aspectos de los contenidos y conocimientos distribuidos en las 9

sesiones de clase. Estos aspectos los utilizamos como criterios para evaluar las mejoras en el aprendizaje.

Criterio 1. Distribución de los tres tipos de anáfora directa en el sentido de distancia lineal entre antecedente y sintagma anafórico.

Criterio 2. Elección del tipo de anáfora cuando se tienen en cuenta los factores de si hay referentes insertados entre antecedente y elemento anafórico, y si existe unidad de posición sintáctica entre ellos.

Criterio 3. Uso de la anáfora cero en el aspecto de posición sintáctica.

Criterio 4. Aplicación de las diversas formas anafóricas gramaticales y distribución de ellas en el sentido de porcentaje de uso.

Criterio 5. Distribución de pronombres personales anafóricos en el sentido de posición sintáctica.

Criterio 6. Uso de pronombres átonos de dativo para expresar la función posesiva.

Criterio 7. Aplicación de las diversas formas anafóricas léxicas y distribución de ellas en el sentido de porcentaje de uso.

Criterio 8. Construcción de estructura para el sintagma anafórico léxico.

Criterio 9. Construcción de relación semántica entre ancla y expresión anafórica asociativa.

Criterio 10. Construcción de estructura para el sintagma anafórico asociativo.

Criterio 11. Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa.



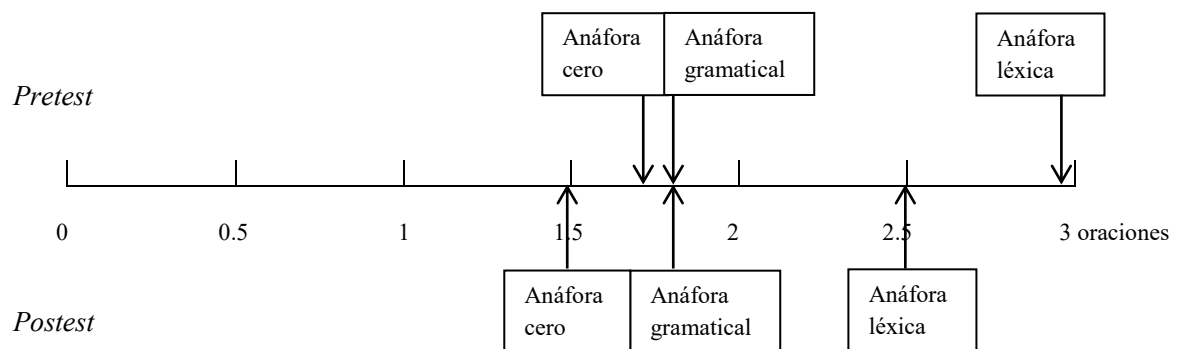
A continuación, presentamos la comparación en cada uno de los 11 criterios en base a los datos recogidos en los dos cuestionarios: *pretest* vs. *posttest* -GC. La información completa de todos los datos se encuentra en los apéndices: apéndice A, cuestionario *pretest* y apéndice C, cuestionario *posttest*, mientras que en la comparación presentamos solamente los datos más relevantes.

Criterio 1. Distribución de los tres tipos de anáfora directa en el sentido de distancia lineal entre antecedente y sintagma anafórico.

Realizamos la comparación en este aspecto con datos del ejercicio de composición del *pretest* y del *posttest*.

### Figura 30.

*Comparación de la distribución de los tres tipos de anáfora en la distancia lineal entre pretest y posttest (GC)*



La elaboración de la Figura 30 se basa en datos recogidos de los dos cuestionarios *pretest* y *posttest*, que se pueden encontrar en las Tablas A18 y C19. A través de la figura podemos observar que los alumnos del GC pueden seguir el principio básico de uso de los tres tipos de anáfora, distribuyendo la anáfora cero y la gramatical a corta distancia del antecedente, y la léxica, a una distancia más larga. Pero no muestran la tendencia de

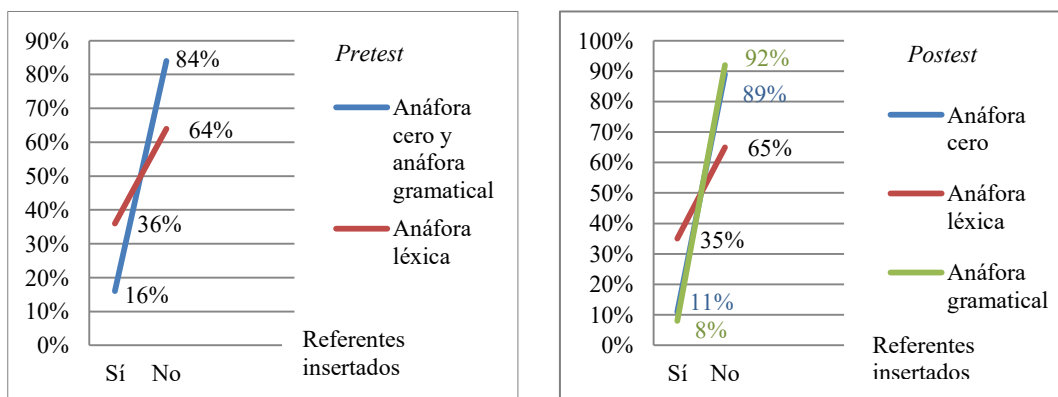
colocar el elemento anafórico cero a una distancia más larga respecto al antecedente que en la anafórica gramatical. Su costumbre de uso idiomática se acerca más al chino que al español.

Criterio 2. Elección del tipo de anáfora cuando se tienen en cuenta los factores de si hay referentes insertados entre antecedente y elemento anafórico, y si existe unidad de posición sintáctica entre ellos.

Con los datos procedentes de los dos cuestionarios *pretest* y *postest* recogidos en las Tablas A19, A20, A21, C20, C21 y C22 de los apéndices A y C, figuramos los gráficos de las Figuras 31, 32 y 33. Con ellos describimos y comparamos la situación de uso de la anáfora por los alumnos del GC en los aspectos relacionados con los factores de “referente insertado” y “unidad de posición sintáctica” entre antecedente y uso anafórico.

### Figura 31.

*Comparación de la distribución de los tres tipos de anáfora en el factor de “referente insertado” entre pretest y postest (GC)*



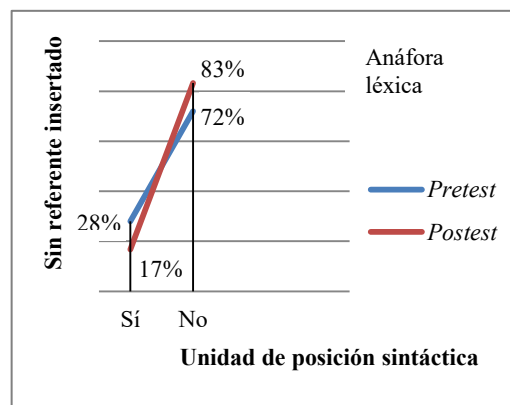
Se observa que en el primer gráfico los porcentajes de uso de la anáfora cero y de la anáfora gramatical son idénticos y en el segundo gráfico, no son iguales sus porcentajes

de uso pero muy parecidos: –Referentes insertados-Sí”, anáfora cero y anáfora gramatical, 11% y 8% respectivamente; –Referentes insertados-No”, anáfora cero y anáfora gramatical, 89% y 92% respectivamente. En ambos gráficos se aprecia que los alumnos del GC saben aplicar la regla relacionada con el factor de referente insertado: cuando se encuentra referente insertado entre elemento anafórico y antecedente, la anáfora léxica goza de mayor frecuencia de uso; cuando no hay referente insertado, ocupan mayor porcentaje de uso la anáfora cero y la gramatical.

Junto con el factor de referente insertado, la situación de unidad de posición sintáctica entre antecedente y elemento anafórico también funciona en la adopción del tipo anafórico. Conozcamos cómo hacen funcionar este factor los alumnos del GC.

### Figura 32.

*Comparación de la distribución de la anáfora léxica en el factor de “unidad de posición sintáctica” entre pretest y postest (GC)*

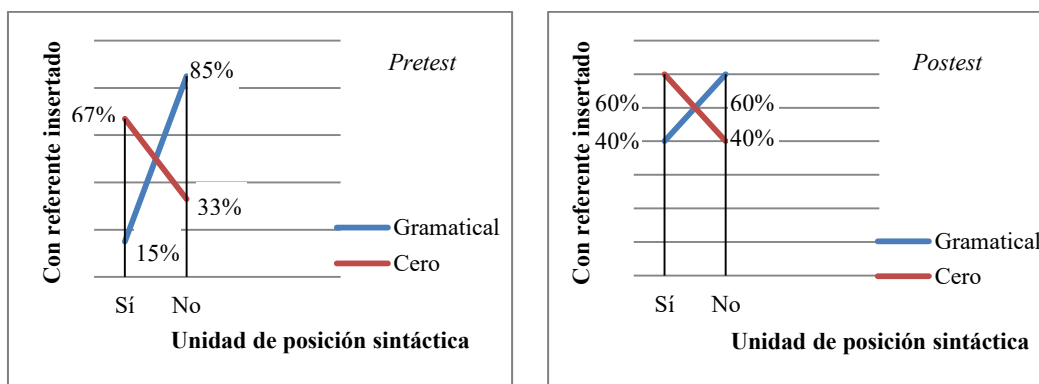


A través de la Figura 32, observamos en ambos cuestionarios que los alumnos del GC optan con mayor frecuencia por usar el tipo de la anáfora léxica para retomar un referente anteriormente mencionado en caso de que no existe unidad de posición sintáctica entre

uso anafórico y antecedente aunque no hay referente insertado entre ellos, conforme a la regla de uso correspondiente. A continuación, veamos su uso de la anáfora gramatical y cero.

### Figura 33.

Comparación de la distribución de la anáfora cero y la gramatical en el factor de “unidad de posición sintáctica” entre *pretest* y *postest* (GC)



En los gráficos, observamos que, ni en el *pretest* ni en el *postest*, los alumnos del GC muestran dominio del uso de la regla de que bajo la condición de haber unidad de posición sintáctica entre antecedente y elemento anafórico, se acude con mayor frecuencia a la adopción de la forma cero o la gramatical para retomar el referente mencionado aunque hay referente insertado entre ellos. Pues según lo que muestran los dos gráficos, el uso de la anáfora cero muestra tendencia de la aplicación de la regla, pero la tendencia del uso de la anáfora gramatical es al revés.

A modo de síntesis, los alumnos del GC no han dominado de forma sólida las reglas de distribución de los tres tipos de anáfora directa en lo referente al criterio 2, ni en el *pretest* ni en el *postest*.

Criterio 3. Uso de la anáfora cero en el aspecto de posición sintáctica.

Hemos explicado en el capítulo V que los aprendices sinohablantes cometen con frecuencia errores en la distribución de la anáfora cero con respecto a la posición sintáctica. Por lo tanto, les resulta necesario a los alumnos ser conscientes de evitar estos errores para dominar el uso de la anáfora cero. A continuación, vemos cómo se comportan los alumnos del GC en este aspecto. Los datos concluidos aquí vienen de las Tablas A1, A2, A22 y A23 del apéndice A y las Tablas C1, C2, C23 y C24 del apéndice C.

**Tabla 87.**

*Comparación del error de uso de la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto entre pretest y postest (GC)*

Cantidad	<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
Porcentaje de error	23%	4%	23%	3%
Alumnos concernientes	14 (67%)	4 (19%)	12 (57%)	3 (14%)

En la tabla podemos observar que los alumnos del GC cometen el error de aplicar el elemento anafórico cero en la posición sintáctica de objeto en los dos ejercicios de ambos cuestionarios *pretest* y *postest*. Más de la mitad de los alumnos cometen este error y no se aprecia relevante mejora en la situación en el *postest* en comparación con el *pretest*.

**Tabla 88.**

*Comparación del error de uso excesivo de la anáfora cero en la posición sintáctica de sujeto entre pretest y posttest (GC)*

Cantidad	<i>Pretest</i>		<i>Posttest</i>	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
Porcentaje de error	24%	2%	7%	1%
Alumnos concernientes	5 (24%)	2 (10%)	3 (14%)	1 (5%)

Con la Tabla 88 conocemos que en ambos cuestionarios hay alumnos del GC que cometen el error de uso excesivo de la anáfora cero en el sujeto. Pero es un error cometido con menor frecuencia por los alumnos del GC en comparación con el error de la Tabla 87. Además, se puede observar que en el *posttest* se ha disminuido la cantidad de alumnos que tienen este problema en comparación con el *pretest*.

En resumen, comparando con el *pretest* los alumnos del GC muestran avance en evitar el uso excesivo de la anáfora cero en el sujeto en el *posttest* (Punto a del Criterio 3, C3-a). Sin embargo, sobre el error de utilizar la anáfora cero en el objeto, entre los dos cuestionarios, no se observa relevante mejora (Punto b del Criterio 3, C3-b).

Criterio 4. Aplicación de las diversas formas anafóricas gramaticales y distribución de ellas en el sentido de porcentaje de uso.

Igualmente, comparamos los datos concernientes a este tema recogidos de los dos cuestionarios *pretest* y *posttest* y elaboramos la Tabla 89, que se basa en las Tablas A4, A24, C4 y C25 de los apéndices A y C.

**Tabla 89.**

*Comparación de la distribución de las formas anafóricas gramaticales entre pretest y posttest (GC)*

Forma gramatical	<i>Pretest</i>		<i>Posttest</i>	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
	Uso de alumnos coincidente con el texto español		Uso de alumnos coincidente con el texto español	
Pronombre personal	60%	72%	57%	74%
Relativo	14%	1%	0	3%
Demostrativo	7%	1%	2%	3%
Posesivo		16%		15%
Cuantificador	38%	10%	10%	5%

Antes de observar los datos de la Tabla 89, queremos indicar que por la índole del ejercicio I de traducción, los alumnos no disfrutaban de gran libertad en mostrar su propia costumbre al distribuir las diferentes formas anafóricas gramaticales y por lo tanto, en la columna de "Ejercicio I" de la tabla nos limitamos a ofrecer datos de los porcentajes de uso por los alumnos de adoptar la misma forma gramatical aplicada en el argumento correspondiente del cuento en la versión española.

Con esto aclarado, a través de los datos del ejercicio I podemos apreciar que, entre las diversas formas gramaticales anafóricas, los alumnos del GC dominan mejor el uso de los pronombres personales en comparación con las otras formas, ya que en ambos cuestionarios más de la mitad de los alumnos saben adoptar esta forma en momentos apropiados. En cuanto a las otras formas, en el *pretest*, un 38% de los alumnos del GC utilizan el cuantificador coincidiendo con el texto correspondiente en el cuento de la versión española, un 14% de los alumnos, en el uso de la forma del relativo y solamente un 7%, en el uso del demostrativo. Sin embargo, si nos fijamos en los datos del *posttest* en el ejercicio I, conocemos que los alumnos del GC se comportan aún peor, los porcentajes

de uso de las formas gramaticales coincidentes con las que se adoptan en el texto correspondiente del cuento en la versión española son: el cuantificador, un 10%; el demostrativo, un 2%; el relativo, 0.

Ahora vemos los datos del ejercicio II. Hemos mencionado que el ejercicio de traducción no es el mejor tipo de ejercicio para conocer los hábitos idiomáticos que se han cultivado los alumnos, pero en el ejercicio II de composición, sí tienen libertad de utilizar las diversas formas de la anáfora gramatical según sus intereses. Comparamos los datos de la Tabla 89 y conocemos que los alumnos del GC muestran similitud en el uso de los recursos gramaticales anafóricos en los dos cuestionarios: utilizan con mayor frecuencia los pronombres personales y las otras formas también son aplicadas en ambas ocasiones. Entre ellas, los porcentajes de uso del relativo y del demostrativo son muy pequeños mientras que el uso del posesivo es de mayor frecuencia.

Sobre el uso de las formas anafóricas gramaticales, además de saber distribuir las de manera adecuada, hay que evitar también usarlas de forma excesiva produciendo ambigüedad semántica. Veamos la situación de uso de los alumnos del GC en este aspecto. Los datos recogidos de la Tabla 90 se basan en las Tablas A5, A25, C5 y C26 de los apéndices A y C.

**Tabla 90.**

*Comparación del error de uso excesivo de la forma gramatical entre pretest y postest (GC)*

Cantidad	<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
Porcentaje de error	5%	4%	5%	0
Alumnos concernientes	1 (5%)	3 (14%)	1 (5%)	0



A través de la Tabla 90, conocemos que se trata de un tipo de error individual, es decir, de pocos alumnos. Y a la hora de aplicar el cuestionario *postest*, ya casi no se comete este tipo de error por los alumnos del GC.

Por otra parte, como en español existen diversas series de pronombres y cada serie tiene varias formas de acuerdo con la persona, el género y el número. Los alumnos cometen errores en la distinción de serie pronominal, en la concordancia de género, número y persona, así como en la escritura de la forma. A continuación, veamos los comportamientos de los alumnos del GC en este aspecto en los dos cuestionarios. La elaboración de la Tabla 91 se basa en los datos de las Tablas A6, A25, C6 y C26 de los apéndices A y C.

**Tabla 91.**

*Comparación de error en el uso de las formas anafóricas gramaticales entre pretest y postest (GC)*

Tipo de error		Falta de concordancia de persona, género y número	Confusión de las diferentes series de pronombres	Error en la escritura de la forma
<i>Pretest</i>	Ejercicio I	11 ejemplos	10 ejemplos	5 ejemplos
		7 alumnos (33%)	6 alumnos (29%)	5 alumnos (43%)
	Ejercicio II	2 ejemplos	5 ejemplos	1 ejemplo
		2 alumnos (10%)	5 alumnos (24%)	1 alumno (5%)
<i>Postest</i>	Ejercicio I	6 ejemplos	20 ejemplos	8 ejemplos
		4 alumnos (19%)	7 alumnos (33%)	4 alumnos (19%)
	Ejercicio II	1 ejemplo	6 ejemplos	2 ejemplos
		1 alumno (5%)	4 alumnos (19%)	1 alumno (5%)

En la tabla podemos observar que los alumnos del GC cometen todos los tres tipos de errores con respecto al uso de las diversas formas gramaticales en español tanto en el *pretest* como en el *postest*. Comparando los porcentajes de alumnos concernientes, en el

*postest* se han bajado un poco en los tres aspectos, pero de todos modos no se ha producido una mejora fundamental en el dominio de este tema por los alumnos del GC entre los dos cuestionarios.

En fin, por medio de las comparaciones realizadas, tenemos las siguientes conclusiones: los alumnos del GC muestran similitud entre los dos cuestionarios en la distribución de las diversas formas gramaticales anafóricas, pues aplican todas las formas gramaticales para retomar el antecedente, pero no saben distribuir las formas que no son pronombres personales de manera proporcional utilizando con mínimo porcentaje el relativo y el demostrativo, y con alto porcentaje el posesivo (Punto a del Criterio 4, C4-a); en la distinción de serie pronominal, concordancia de género, número y persona, y escritura de la forma pronominal, no se ha producido una mejora fundamental en el dominio por los alumnos del GC en el *postest* (Punto b del Criterio 4, C4-b); con respecto al error de uso excesivo de la forma gramatical, en el cuestionario *postest* ya casi no existe, y este sí consiste en un avance de los alumnos del GC en el uso de la anáfora gramatical (Punto c del Criterio 4, C4-c).

Criterio 5. Distribución de pronombres personales anafóricos en el sentido de posición sintáctica.

Respecto al uso de los pronombres personales, en español la posición de objeto es la que ocupa la mayoría de los pronombres personales anafóricos, diferencia importante entre el español y el chino e inglés. Veamos cómo distribuyen los alumnos del GC los pronombres personales en este aspecto. Los datos de la Tabla 92 vienen de las Tablas A26 y C27 de los apéndices A y C.

**Tabla 92.**

*Comparación de la distribución de los pronombres personales anafóricos entre pretest y postest (GC)*

<b>Posición sintáctica</b>	<b>Sujeto</b>	<b>Objeto</b>	<b>Otra</b>
<i>Pretest</i>	44%	46%	10%
<i>Postest</i>	35.5%	60.5%	4%

En la tabla apreciamos que en el *pretest* los alumnos del GC distribuyen de manera similar los pronombres personales en el sujeto y en el objeto. Pero al realizar el *postest*, ya saben usar más pronombres personales de objeto y disminuyen la frecuencia de uso de pronombres personales de sujeto. Es decir, en este aspecto de uso de la anáfora gramatical los alumnos del GC han conseguido mejora en el *postest* respecto al *pretest*.

Criterio 6. Uso de pronombres átonos de dativo para expresar la función posesiva.

En español se expresa a menudo el poseedor mediante pronombres átonos de dativo en concurrencia con frases nominales determinantes que expresan la cosa poseída, en vez de utilizar solamente los adjetivos posesivos y la preposición “de” para construir relación de posesión. En caso de que el pronombre de dativo hace referencia a un elemento anteriormente introducido, entonces lleva también la función anafórica. Éste constituye uso importante del pronombre de dativo y veamos cómo lo dominan los alumnos del GC. Los datos recogidos en la Tabla 93 se basan en las Tablas C7 y C28 del apéndice C.

**Tabla 93.**

*Comparación del uso del valor posesivo del pronombre átono de dativo entre pretest y posttest (GC)*

<b>Pretest</b>	Ejercicio I	Ejercicio II
	0	0
<b>Posttest</b>	Ejercicio I	Ejercicio II
	Ejemplos: 2	0
	Alumnos concernientes: 2 (10%)	

En la Tabla 93 observamos que al realizar el *pretest* no se registra ningún uso de la función posesiva de los pronombres personales de dativo por los alumnos del GC. Pero a la hora de aplicar el *posttest*, se encuentran dos usos de esta función en el ejercicio de traducción por dos alumnos, constituyendo un 10% del conjunto de los alumnos del GC. Es decir, la mayoría absoluta de los alumnos aún no dominan el uso del valor posesivo de los pronombres personales de dativo.

Criterio 7. Aplicación de las diversas formas anafóricas léxicas y distribución de ellas en el sentido de porcentaje de uso.

Comparamos la distribución de las diversas formas anafóricas léxicas por los alumnos del GC entre los dos cuestionarios con la Tabla 94, cuyos datos vienen de las Tablas A7, A27, C8 y C29 de los apéndices A y C.

**Tabla 94.**

*Comparación de la distribución de las formas anafóricas léxicas entre pretest y postest (GC)*

Forma léxica	<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
Mera repetición léxica	56%	88%	87%	91%
Reiteración léxica sinonímica	6%	0	<1%	0
Reiteración léxica mediante hiperónimos o hipónimos	24%	4%	9%	3%
Sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas	14%	8%	3%	6%

En primer lugar, comparamos los datos del ejercicio I de traducción. Hace falta indicar que los datos del ejercicio I que ponemos en la Tabla 94 consisten en porcentajes de uso promedio de las formas anafóricas léxicas en todas las oraciones en las que los alumnos han adoptado el uso de la anáfora léxica, sin importar si la forma original del texto chino es léxica o no, para disminuir de esta manera la influencia del chino a lo mínimo posible. Y apreciamos que en ambos cuestionarios se encuentra el uso de las cuatro formas léxicas anafóricas por los alumnos del GC para retomar elementos anteriormente mencionados y entre ellas, la repetición ocupa mayor porcentaje en ambos casos. Pero en comparación con el *pretest*, el porcentaje de uso de la repetición es mucho más elevado en el *postest*, 56% y 87% respectivamente. Por lo tanto, en el *postest* las otras formas léxicas anafóricas que no son la repetición ocupan un porcentaje de uso menor que en el *pretest*, 13% y 44% respectivamente.

Ahora comparamos los datos del ejercicio II de composición. Hemos mencionado

varias veces que a través de los datos de este ejercicio se conocen mejor las costumbres de uso idiomático de los alumnos. En la Tabla 94 observamos que los alumnos del GC muestran similitud en el uso de las formas léxicas anafóricas entre *pretest* y *posttest*: en acerca del 90% de los casos optan por utilizar la repetición para volver a mencionar un referente, mientras que las otras tres formas léxicas, la sinonímica, la hiperonímica o hiponímica y la retórica o enciclopédica, ocupan un menor porcentaje, por un 10% en total, sobre todo, el uso de la forma anafórica sinonímica no se encuentra ni en el *pretest* ni en el *posttest*.

En resumen, a través de las comparaciones realizadas, llegamos a la conclusión de que los alumnos del GC no han mostrado mejora en la distribución de las diversas formas anafóricas léxicas en el *posttest* en comparación con el *pretest*.

#### Criterio 8. Construcción de estructura para el sintagma anafórico léxico.

Para conocer la situación de dominio de los alumnos del GC en este aspecto, analizamos las estructuras de todos los sintagmas anafóricos léxicos construidos por los alumnos. Los datos los ponemos en la Tabla 95, cuya elaboración se basa en las Tablas A9, A28, C10 y C30 de los apéndices A y C.

#### Tabla 95.

*Comparación de estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos entre pretest y posttest (GC)*

Estructura		Artículo definido+ SN	Demostrativo+ SN	Posesivo+ SN	*Φ+ SN
<i>Pretest</i>	Ejercicio I	71%	20%	8%	1%
	Ejercicio II	80%	5%	10%	5%
<i>Posttest</i>	Ejercicio I	90%	3%	2%	5%
	Ejercicio II	88%	6%	5%	1%

En la Tabla 95 observamos que en ambos cuestionarios los alumnos del GC aplican en la mayoría de los casos la estructura de *–artículo definido+ SN*” para construir el sintagma léxico anafórico. Pero en el *postest* esta estructura es aplicada con un porcentaje mayor que en el *pretest*. En cuanto a las estructuras de *–demostrativo+ SN*” y *–posesivo+ SN*”, en el *pretest* se usan con porcentajes relativamente altos. Pero a la hora del *postest*, se han bajado los porcentajes de uso de ellas. Además, tanto en el *pretest* como en el *postest*, los alumnos del GC cometen el error de construir la estructura de *–Φ+ SN*” para el sintagma anafórico léxico y en ambos casos el porcentaje de uso es un 6% en total.

En la construcción de estructura del sintagma anafórico léxico, se comete otro tipo de error por los alumnos en el aspecto de la concordancia de género y número. Veamos los comportamientos de los alumnos del GC en este aspecto en los dos cuestionarios. Los datos recogidos en la Tabla 96 se basan en las Tablas A10, A31, C11 y C31 de los apéndices A y C.

**Tabla 96.**

*Comparación de error en la concordancia de género y número en la anáfora léxica entre pretest y postest (GC)*

Tipo de error		Falta de concordancia de género o número entre el modificador y el nombre	Falta de concordancia de género o número entre el uso anafórico y el antecedente
<i>Pretest</i>	Ejercicio I	1 ejemplo 1 alumno concerniente (5%)	0
	Ejercicio II	1 ejemplo 1 alumno concerniente (5%)	0
<i>Postest</i>	Ejercicio I	7 ejemplos 3 alumnos concernientes (14%)	7 ejemplos 5 alumnos concernientes (25%)
	Ejercicio II	2 ejemplos 2 alumnos concernientes (10%)	0

En la Tabla 96 podemos apreciar que en los dos cuestionarios los alumnos del GC cometen el tipo de error de falta de concordancia de género y número. En el *pretest* se encuentran solamente dos usos de falta de concordancia entre el modificador y el nombre de la unidad anafórica. Pero en el *postest*, por una parte, la cantidad de errores y el porcentaje de alumnos concernientes aumentan, por otra parte, se encuentran usos tanto de falta de concordancia entre el modificador y el nombre del sintagma anafórico como falta de concordancia entre sintagma anafórico y antecedente.

En fin, por lo analizado, tenemos estas conclusiones: los alumnos del GC han mejorado el dominio de la construcción de estructura del sintagma anafórico en el *postest* en el sentido de que saben disminuir el uso de estructuras con demostrativo y con posesivo sustituyéndolos con artículo definido. Sin embargo, en la construcción de la estructura errónea de  $-\Phi+ SN''$  no se nota disminución en el porcentaje de uso en el *postest* respecto al *pretest* (Punto a del Criterio 8, C8-a); en cuanto al aspecto sobre la concordancia de género y número entre modificador y nombre del elemento anafórico o entre antecedente y sintagma anafórico, los alumnos del GC, en vez de mejorar el dominio, han presentado peores comportamientos en el *postest* en comparación con el *pretest* (Punto b del Criterio 8, C8-b).

Criterio 9. Construcción de relación semántica entre ancla y expresión anafórica asociativa.

A fin de conocer las relaciones semánticas que construyen los alumnos del GC entre ancla y sintagma anafórico en la anáfora asociativa, utilizamos datos del ejercicio II de los dos cuestionarios, ya que en este ejercicio tienen la oportunidad de mostrar de la mejor manera sus costumbres en el uso de la lengua. La Tabla 97 se elabora a base en las Tablas A32 y C32 de los apéndices A y C.



**Tabla 97.**

*Comparación del tipo de relación semántica establecida en la anáfora asociativa entre pretest y postest (GC)*

Tipo de relación			Pretest			Postest		
Hiperonimia /hiponimia	Colectividad-individuo		11	41%	45%	3	16%	26%
	Todo-parte		1	4%		2	10%	
Otros tipos de conexión	Concreto- concreto	De parentesco	2	7%		2	11%	
		De dependencia	7	26%		7	37%	
		De pertenencia	6	22%		4	21%	
	Concreto- abstracto	Objeto- característica	/			1	5%	

En la tabla podemos apreciar que tanto en el *pretest* como en el *postest* las relaciones semánticas establecidas con mayor frecuencia por los alumnos del GC son hiperonimia/hiponimia, de dependencia y de pertenencia. También se registran usos de la relación de todo-parte y de parentesco en ambos cuestionarios. En cuanto al tipo de conexión de concreto-abstracto, se encuentra solamente un uso en el *postest*.

Entonces, podemos concluir que los alumnos del GC muestran costumbre similar en los dos cuestionarios en el tema de la construcción semántica entre ancla y uso anafórico en la anáfora asociativa: saben establecer las conexiones más usadas en español; pero no muestran mucho interés por construir flexiblemente relaciones —improvisadas”.

**Criterio 10.** Construcción de estructura para el sintagma anafórico asociativo.

Con el propósito de comparar los comportamientos de los alumnos del GC en este aspecto en los dos cuestionarios, recogemos en la Tabla 98 datos provenientes de las Tablas A12, A33, C13 y C33 de los apéndices A y C.

**Tabla 98.**

*Comparación de estructuras de los sintagmas anafóricos asociativos entre pretest y posttest (GC)*

Porcentaje de uso y estructura		Porcentaje de uso promedio		Estructura	
				Artículo definido+ SN	*Φ+ SN
<i>Pretest</i>	Ejercicio I	Del texto 8	De otros casos	96%	4%
		92%	10%		
	Ejercicio II			100%	0
<i>Posttest</i>	Ejercicio I	25%		97%	3%
	Ejercicio II			100%	0

Sobre los datos del ejercicio I, queremos aclarar que en los dos cuestionarios hemos diseñado oraciones en que se puede aplicar la anáfora asociativa. El texto 8 del *pretest* se establece de tal manera que la adopción de la anáfora asociativa resulta evidente. En las otras oraciones del *pretest* diseñadas para la aplicación de la anáfora asociativa, el uso de ella es optativo. En cuanto al *posttest*, en todas las oraciones diseñadas para la aplicación de la anáfora asociativa, la adopción de ella es optativa.

Así que con la Tabla 98 podemos observar que los alumnos del GC muestran costumbres iguales en el uso de la anáfora asociativa en los dos cuestionarios. Cuando la aplicación de este recurso anafórico es evidente, el porcentaje de uso es mayor: en la traducción del texto 8 del *pretest* el porcentaje de uso por los alumnos llega al 92%; en cambio, cuando la adopción de ella es optativa, el porcentaje de uso es menor: en el *pretest*, el porcentaje de uso promedio de la anáfora asociativa de las otras oraciones es un 10% y en el ejercicio I del *posttest*, un 25%.

En cuanto al aspecto de la construcción de estructura para el sintagma anafórico asociativo, en ambos cuestionarios se encuentra el uso erróneo de la estructura de  $-\Phi+$

SN”. Pero el porcentaje de error es muy pequeño en ambos casos.

Además, en la construcción de estructura del sintagma anafórico asociativo, se comete por los alumnos error en el aspecto de la concordancia de género y número. Comparamos la situación de error de los alumnos del GC en este aspecto en los dos cuestionarios con la Tabla 99, cuyos datos proceden de las Tablas A15, A34, C16 y C34 de los apéndices A y C.

**Tabla 99.**

*Comparación de error en la concordancia de género y número en la anáfora asociativa entre pretest y posttest (GC)*

Tipo de error	Falta de concordancia de género o número entre el artículo definido y el nombre	
	Ejercicio I	Ejercicio II
<i>Pretest</i>	0	1 ejemplo
	1 alumno concerniente (5%)	
<i>Posttest</i>	1ejemplo	2 ejemplos
	3 alumnos concernientes (14%)	

En la tabla podemos apreciar que en ambos cuestionarios los alumnos del GC cometen este tipo de error de falta de concordancia de género y número, pero se observa que sólo pocos alumnos tienen este problema de uso. A pesar de eso, se observa que en el *posttest* hay más alumnos con este problema que en el *pretest*.

A través de las comparaciones, concluimos que en el uso de la estructura del sintagma anafórico asociativo hay alumnos del GC que construyen erróneamente la forma de  $-\Phi+ SN$ ” tanto en el *pretest* como en el *posttest*. Aunque es problema de pocos alumnos, no se consigue el dominio de este tema por el 100% de los alumnos del GC en el *posttest* (Punto a del Criterio 10, C10-a). Igualmente, en ambos cuestionarios hay alumnos que

cometen el error de falta de concordancia de género y número entre el modificador y el nombre del sintagma anafórico, y en el *postest* hay más alumnos con este problema que en el *pretest* (Punto b del Criterio 10, C10-b).

Criterio 11. Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa.

Para conocer la situación de dominio de este uso por los alumnos del GC, revisamos datos del ejercicio de traducción, de las oraciones en las que los referentes de los grupos nominales designan partes del cuerpo. Veamos qué recursos adoptan los alumnos del GC para expresar la relación de la posesión. Los datos de la Tabla 100 vienen de las Tablas A14 y C15 de los apéndices A y C.

**Tabla 100.**

*Comparación del uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa entre pretest y postest (GC)*

Estructura	Porcentaje de uso promedio	
	Artículo definido+ SN	Posesivo+ SN o estructura con “de”
<i>Pretest</i>	16.5%	83.5%
<i>Postest</i>	46%	54%

Con la Tabla 100 podemos conocer que en el *pretest* los alumnos del GC tienen preferencia por construir estructuras con posesivo o con la estructura de la preposición “de” para expresar la relación posesiva entre las partes del cuerpo y el ser, el 83.5% de los casos. Pero a la hora de realizar el *postest*, ha subido el porcentaje de uso del artículo definido para la misma función de expresar la posesión, un 46%, aunque el resto de los alumnos, más de la mitad, aún no dominan este uso del artículo definido.

Así que llegamos a la conclusión de que los alumnos del GC han mejorado en el

dominio de uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa en el *postest* en comparación con el *pretest*.

Hasta aquí hemos llevado a cabo la comparación del *pretest* vs. *postest* -GC en todos los 11 criterios sobre el dominio del uso de la anáfora en español y después del análisis de cada criterio hemos puesto una pequeña conclusión sobre si han mejorado o no los alumnos del GC en el dominio del uso anafórico correspondiente en el *postest* respecto al *pretest*. A modo de síntesis, resumimos todas las conclusiones en la Tabla 101.

**Tabla 101.**

*Resumen de la comparación del pretest vs. postest del GC*

Mejora o no en el dominio de los 11 criterios en el GC								
C1	C2	C3		C4			C5	C6
<b>No</b>	<b>No</b>	a.	b.	a.	b.	c.	<b>Sí</b> (Muestran avances en distribuir la mayoría de los pronombres personales en el objeto.)	<b>No</b>
		<b>Sí</b> (Muestran avances en evitar el uso excesivo de la anáfora cero en el sujeto.)	<b>No</b>	<b>No</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b> (Muestran avances en evitar el error de usar de manera excesiva la forma gramatical.)		
C7	C8		C9			C10	C11	
<b>No</b>	a.	b.	<b>No</b> (No se muestra notable mejora porque se trata de un punto de conocimiento que ya dominan los alumnos a la hora del <i>pretest</i> .)			a.	b.	<b>Sí</b> (Muestran avances en el sentido de que ha aumentado la cantidad de alumnos que saben adoptar el uso posesivo del artículo definido.)
	<b>Sí</b> (Muestran avances en el sentido de disminuir el porcentaje de uso de las estructuras con demostrativo y con posesivo, pero no se nota evidente disminución en el uso de la estructura de $\text{--}\Phi\text{+ SN}^{\text{p.}}$ .)	<b>No</b>				<b>No</b>	<b>No</b>	

En la Tabla 101 se aprecia con claridad que los alumnos del GC muestran mejora de dominio en 5 de los 11 criterios. Si descartamos el criterio 9, uso que ya dominan los alumnos a la hora de realizar el *pretest*, entonces han conseguido mejora en 5 de los 10 criterios. Si contamos más concretamente los puntos de usos anafóricos, ya que bajo los

criterios 3, 4, 8 y 10 se abarcan dos o tres puntos de usos anafóricos, entonces los alumnos del GC muestran mejora en sólo 5 puntos de los 15 (con el C9 excluido).

Éstos han sido los resultados de la comparación entre *pretest* y *postest* sobre el uso de la anáfora en español por los alumnos del GC, quienes han quedado ausentes de la participación del programa diseñado para la enseñanza de la anáfora en español para sinohablantes. En las siguientes páginas, realizaremos la comparación entre los dos cuestionarios en los 11 criterios sobre el dominio del uso de la anáfora española por el grupo de alumnos que sí ha participado en el programa.

### **6.2.3.2. Comparación diacrónica del grupo experimental (GE) en el uso de la anáfora española**

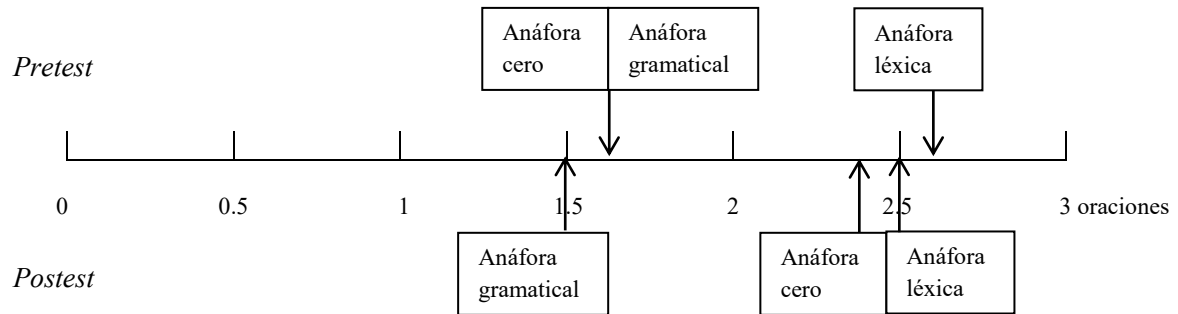
En esta parte, utilizamos los mismos 11 criterios como aspectos de comparación para evaluar las mejoras de los alumnos del GE en el dominio del uso de la anáfora en español. Cabe recordar que estos alumnos han participado en el programa diseñado para el aprendizaje de la anáfora en español. Al realizar la comparación, igualmente, nos basamos en los datos recogidos en los dos cuestionarios *pretest* y *postest* que se encuentran en los apéndices A y C. A continuación, describimos los resultados de la comparación en cada uno de estos 11 criterios.

Criterio 1. Distribución de los tres tipos de anáfora directa en el sentido de distancia lineal entre antecedente y sintagma anafórico.

La comparación entre *pretest* y *postest* en este aspecto se realiza con datos del ejercicio de composición, concluidos en las Tablas A18 y C19 de los apéndices A y C. A base en ellos se elabora la Figura 34.

**Figura 34.**

Comparación de la distribución de los tres tipos de anáfora en la distancia lineal entre pretest y posttest (GE)



En la Figura 34 observamos que los alumnos del GE han seguido el principio fundamental de la distribución de los tres tipos de anáfora en el sentido de la distancia lineal entre antecedente y sintagma anafórico, tanto en el *pretest* como en el *posttest*: la anáfora cero y la gramatical se usa a corta distancia del antecedente y la léxica, a una distancia más larga. Pero se observa una diferencia notable en la distribución de la anáfora cero por los alumnos del GE en el *posttest* en comparación con el *pretest*. Los alumnos aplican la forma cero a una distancia más larga respecto a su antecedente que en la forma gramatical, 2,4 oraciones aquella y 1,5 oraciones ésta. Este uso está conforme con la costumbre de uso idiomático española. Así que tenemos la conclusión de que los alumnos del GE han tomado avance importante en la distribución de los tres tipos de anáfora en cuanto a la distancia lineal.

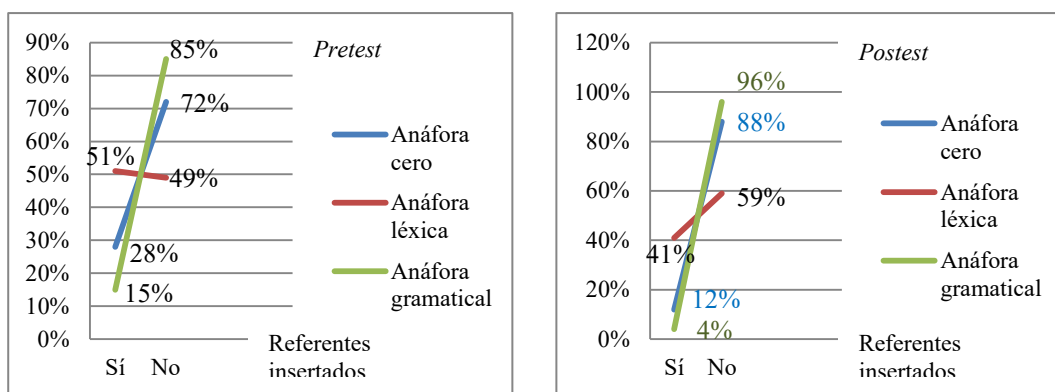
Criterio 2. Elección del tipo de anáfora cuando se tienen en cuenta los factores de si hay referentes insertados entre antecedente y elemento anafórico, y si existe unidad de posición sintáctica entre ellos.

Con datos recogidos en las Tablas A19, A20, A21, C20, C21 y C22 de los apéndices

A y C, elaboramos los gráficos de las Figuras 35, 36 y 37, con los cuales podemos conocer comportamientos de los alumnos del GE en la distribución de los tres tipos de anáfora teniendo en cuenta los factores de “referente insertado” y “unidad de posición sintáctica” entre antecedente y uso anafórico.

### Figura 35.

Comparación de la distribución de los tres tipos de anáfora en el factor de “referente insertado” entre pretest y posttest (GE)



A través de los dos gráficos, conocemos que los alumnos del GE aplican de manera adecuada los tres tipos de anáfora tanto en el *pretest* como en el *posttest*, siguiendo la regla de uso relacionado con el factor de referente insertado: cuando se encuentra referente insertado entre elemento anafórico y antecedente, la anáfora léxica se usa con mayor frecuencia; cuando no hay referente insertado, ocupan mayor porcentaje de uso la anáfora cero y la gramatical.

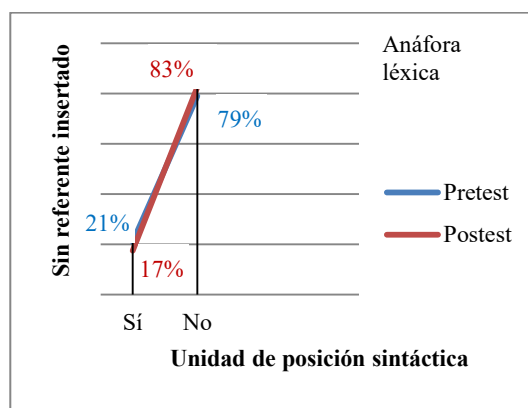
Además, el factor relacionado con la situación de unidad de posición sintáctica entre antecedente y elemento anafórico funciona, junto con el factor de referente insertado, en la determinación de la distribución de los tipos anafóricos. Conozcamos cómo se comportan los alumnos del GE en el aspecto relacionado con el factor de unidad de



posición sintáctica.

### Figura 36.

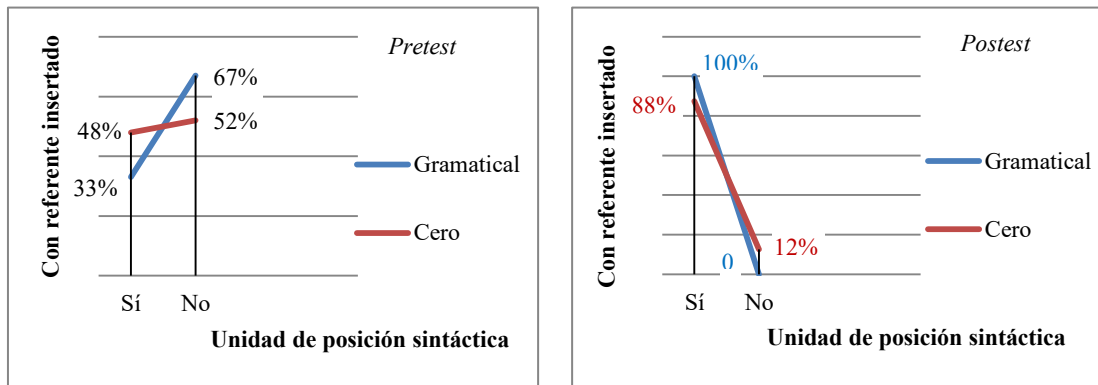
*Comparación de la distribución de la anáfora léxica en el factor de “unidad de posición sintáctica” entre pretest y postest (GE)*



En la Figura 36 podemos observar que en ambos cuestionarios los alumnos del GE saben adoptar el tipo de la anáfora léxica cuando no se mantiene unidad de posición sintáctica entre antecedente y sintagma anafórico, aun cuando no se encuentre referente insertado entre ellos. A continuación, vemos su uso de la anáfora gramatical y la cero en el mismo aspecto.

**Figura 37.**

Comparación de la distribución de la anáfora cero y la gramatical en el factor de “unidad de posición sintáctica” entre pretest y postest (GE)



Al observar el primer gráfico de la Figura 37, apreciamos que en el *pretest* los alumnos del GE muestran mayor frecuencia de uso de las formas cero y gramatical para retomar un referente en caso de que se encuentra referente insertado entre antecedente y uso anafórico y al mismo tiempo no se mantiene unidad de posición sintáctica entre ellos. Esta costumbre de uso viola la regla de distribución que viene a mostrar que, al haber referente insertado entre antecedente y uso anafórico, y además romperse la continuidad de posición sintáctica entre ellos, hace falta la adopción de la forma léxica en la recuperación del referente para evitar confusión semántica. Mientras que si se consigue mantener la unidad de posición sintáctica, aunque hay referente insertado, se puede aplicar la forma cero y la gramatical sin problema. Al observar el segundo gráfico, podemos apreciar que los alumnos del GE sí atienden a esta regla de uso en el *postest*.

Por lo tanto, concluimos que los alumnos del GE tienen dificultades para aplicar las reglas de distribución de los tres tipos de anáfora en el *pretest*, pero han conseguido superarlas mostrando el dominio de las reglas de uso en el *postest*.

Criterio 3. Uso de la anáfora cero en el aspecto de posición sintáctica.

Hemos explicado anteriormente que en el uso de la anáfora cero, los alumnos chinos suelen cometer dos tipos de errores con respecto a la posición sintáctica, uso de la anáfora cero en el objeto y uso excesivo de la anáfora cero en el sujeto. A continuación, veamos los comportamientos de los alumnos del GE en el uso de la anáfora cero en este aspecto. La elaboración de la Tabla 102 se basa en los datos de las Tablas A1, A22, C1 y C23 de los apéndices A y C.

**Tabla 102.**

*Comparación del error de uso de la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto entre pretest y postest (GE)*

Cantidad	<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
Porcentaje de error	20%	3%	10%	0
Alumnos concernientes	10 (48%)	4 (19%)	4 (19%)	0

En esta tabla podemos observar que algunos alumnos del GE cometen errores a la hora de aplicar la forma cero anafórica en la posición sintáctica de objeto en ambos cuestionarios. Sin embargo, podemos ver que la cantidad de alumnos que cometen este tipo de error se reduce notablemente en el *postest* en comparación con el *pretest*. Pues en el ejercicio I, el porcentaje de alumnos que cometen este error baja del 48% al 19%. En cuanto al ejercicio II, en el *pretest* hay un porcentaje del 19% de alumnos que tienen problema en este aspecto, pero en el *postest* todos los alumnos consiguen evitar este fallo y el porcentaje de error es 0. (Punto b del Criterio 3, C3-b)

Ahora vemos cómo se comportan los alumnos del GE en el uso de la anáfora cero en

la posición sintáctica de sujeto. La elaboración de la Tabla 103 se basa en los datos de las Tablas A5, A23, C2 y C24 de los apéndices A y C.

**Tabla 103.**

*Comparación del error de uso excesivo de la anáfora cero en la posición sintáctica de sujeto entre pretest y postest (GE)*

Cantidad	Pretest		Postest	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
Porcentaje de error	14%	3%	10%	1%
Alumnos concernientes	6 (29%)	3 (14%)	4 (19%)	1 (5%)

En la Tabla 103 apreciamos que tanto en el *pretest* como en el *postest* se encuentran casos de uso excesivo de la anáfora cero en el sujeto por los alumnos del GE, cuya consecuencia consiste en la producción de ambigüedad semántica. Pero en comparación con el *pretest*, en el *postest* se nota una evidente tendencia de disminución tanto en el porcentaje de error como en la cantidad de alumnos que tienen problema en este uso. (Punto a del Criterio 3, C3-a)

En resumen, los alumnos del GE han conseguido relevantes avances en el dominio del uso de la anáfora cero en el *postest*, puesto que los alumnos que siguen cometiendo los dos tipos de errores mencionados ya es de poca cantidad, reduciendo en más de la mitad en el *postest* en comparación con el *pretest*.

Criterio 4. Aplicación de las diversas formas anafóricas gramaticales y distribución de ellas en el sentido de porcentaje de uso.

Comparamos entre *pretest* y *postest* los comportamientos de los alumnos del GE en este tema con la Tabla 104, cuya elaboración se basa en los datos recogidos en las Tablas

A24, C4 y C25 de los apéndices A y C.

**Tabla 104.**

*Comparación de la distribución de las formas anafóricas gramaticales entre pretest y posttest (GE)*

Forma gramatical	<i>Pretest</i>		<i>Posttest</i>	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
	Uso de alumnos coincidente con el texto español		Uso de alumnos coincidente con el texto español	
Pronombre personal	56%	73%	61%	77%
Relativo	5%	0	24%	8%
Demostrativo	10%	0	2%	2%
Posesivo		27%		5%
Cuantificador	19%	0	11%	8%

Igual que en la sección anterior cuando realizamos comparación en el mismo aspecto con el GC, los datos que ponemos en la columna de “Ejercicio I” de la Tabla 104 consisten en los porcentajes de uso por los alumnos del GE de adoptar la misma forma gramatical aplicada en el argumento correspondiente del cuento en la versión española.

Así que a través de observarlos, conocemos que entre las diversas formas gramaticales anafóricas, los alumnos del GE dominan mejor el uso de los pronombres personales. En cuanto a las otras formas, en el *pretest*, la forma adoptada por los alumnos, de menor porcentaje de coincidencia con el texto correspondiente del cuento en la versión española, es el relativo, sólo un 5% de coincidencia. Pero en el *posttest*, se nota que ha aumentado bastante la cantidad de alumnos que se han familiarizado con el uso de esta forma gramatical, pues el porcentaje de coincidencia de la forma del relativo ha aumentado al 24%. En este cuestionario *posttest*, la forma que se utiliza con menor coincidencia con el texto del cuento en español, es el demostrativo.

Sin embargo, de todos modos, en el ejercicio I de traducción de chino a español, los alumnos son influenciados por el texto chino y no pueden mostrar totalmente su costumbre de distribución de las formas anafóricas gramaticales en español, por lo cual debemos observar también datos del ejercicio II de composición, en el que sí tienen libertad los alumnos de utilizar las diversas formas de la anáfora gramatical según sus intereses.

Comparamos los datos de la columna de “Ejercicio II” de la Tabla 104 entre *pretest* y *postest*, y vemos que en el *pretest*, además de la forma de pronombre personal, los alumnos del GE sólo saben utilizar la forma gramatical de posesivo para retomar un referente ya mencionado, ya que no se encuentra ningún uso de las otras formas gramaticales, ni de relativo, ni de demostrativo, ni de cuantificador. Pero al realizarse el *postest*, se ve que los alumnos del GE aplican todas las formas gramaticales anafóricas existentes en español en su redacción para volver a mencionar elementos introducidos anteriormente.

Al distribuir las diversas formas anafóricas gramaticales, los alumnos deben tener en cuenta también que no conviene aplicarlas de forma excesiva para evitar la ambigüedad semántica. Veamos la situación de uso de la anáfora gramatical por los alumnos del GE en este aspecto con la Tabla 105. Los datos recogidos en ella provienen de las Tablas A5, A25, C5 y C26 de los apéndices A y C.

**Tabla 105.**

*Comparación del error de uso excesivo de la forma gramatical entre pretest y postest (GE)*

<b>Cantidad</b>	<b><i>Pretest</i></b>		<b><i>Postest</i></b>	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
Porcentaje de error	14%	5%	0	0
Alumnos concernientes	6 (29%)	3 (14%)	0	0

Con la Tabla 105 conocemos que al realizar el *pretest*, el porcentaje de alumnos del GE que cometen este tipo de error es alrededor del tercio. Pero en el *postest*, este error desaparece totalmente entre los alumnos del GE.

Por otra parte, en español se distinguen diferentes series de pronombres y en cada serie la forma pronominal varía según persona, género y número. Los alumnos chinos, fácilmente cometen errores en la distinción de serie, en la concordancia de género, número y persona, y también en la escritura de la forma. Así que, a continuación, conozcamos los comportamientos de los alumnos del GE en este aspecto en los dos cuestionarios. La Tabla 106 se basa en los datos de las Tablas A6, A25, C6 y C26 de los apéndices A y C.

**Tabla 106.**

*Comparación de error en el uso de las formas anafóricas gramaticales entre pretest y posttest (GE)*

Tipo de error		Falta de concordancia de persona, género y número	Confusión de las diferentes series de pronombres	Error en la escritura de la forma
<i>Pretest</i>	Ejercicio I	8 ejemplos	13 ejemplos	6 ejemplos
		5 alumnos (24%)	8 alumnos (38%)	5 alumnos (24%)
	Ejercicio II	2 ejemplos	15 ejemplos	1 ejemplo
		2 alumnos (10%)	9 alumnos (43%)	1 alumno (5%)
<i>Posttest</i>	Ejercicio I	1 ejemplo	1 ejemplo	0
		1 alumno (5%)	1 alumno (5%)	0
	Ejercicio II	0	1 ejemplo	0
		0	1 alumno (5%)	0

En la Tabla 106 observamos que en el *pretest* los alumnos del GE cometen todos los tres tipos de errores con respecto al uso de las diversas series pronominales y el porcentaje de alumnos que tienen estos problemas casi llega a la mitad. Sin embargo, al realizar el *posttest*, aunque todavía hay un 10% de alumnos que confunden la serie pronominal o cometen el error de falta de concordancia, el porcentaje de error ha bajado bastante y es más, ya no se registra ninguna escritura errónea de forma.

En resumen, por medio de las comparaciones realizadas, respecto a este cuarto criterio, llegamos a las siguientes conclusiones:

Los alumnos del GE son conscientes y tratan de diversificar los tipos de forma al retomar un referente mencionado anteriormente con la anáfora gramatical en el *posttest*, lo que supone una mejora notable en comparación con el *pretest*. Sobre todo, en el uso de la forma del relativo, los alumnos del GE muestran un eficaz dominio en el *posttest* respecto al *pretest* (Punto a del Criterio 4, C4-a). En cuanto al aspecto de la distinción de las



diferentes series pronominales y el uso de las diversas formas de ellas, los alumnos del GE cometen muy pocos errores en el *postest* comparando con el *pretest* (Punto b del Criterio 4, C4-b). En el *postest* tampoco se comete el tipo de error de usar de manera excesiva la forma gramatical (Punto c del Criterio 4, C4-c). Todo esto muestra que los alumnos del GE tienen avances importantes en el dominio del uso de la anáfora gramatical española en el *postest* en comparación con el *pretest*.

Criterio 5. Distribución de pronombres personales anafóricos en el sentido de posición sintáctica.

Respecto a la distribución de los pronombres personales en el sentido de la posición sintáctica, la diferencia relevante consiste en que en español se distribuyen principalmente en el objeto mientras que en chino e inglés, la mayoría se ubica en el sujeto. Entonces veamos la situación de uso de los pronombres personales anafóricos en este sentido por los alumnos del GE en los dos cuestionarios. Los datos mostrados en la Tabla 107 proceden de las Tablas A26 y C27 de los apéndices A y C.

**Tabla 107.**

*Comparación de la distribución de los pronombres personales anafóricos entre pretest y postest (GE)*

<b>Posición sintáctica</b>	<b>Sujeto</b>	<b>Objeto</b>	<b>Otra</b>
<i>Pretest</i>	42%	44%	14%
<i>Postest</i>	25%	67.5%	7.5%

En la Tabla 107 podemos apreciar que en el *pretest* los alumnos del GE muestran un porcentaje de uso equivalente de pronombres personales en la posición de sujeto y en la de objeto. Pero en el *postest* ya se puede notar un cambio en el aspecto, puesto que

distribuyen más pronombres personales en el objeto y disminuyen el porcentaje de uso de los pronombres personales de sujeto.

Criterio 6. Uso de pronombres átonos de dativo para expresar la función posesiva.

Hemos mencionado anteriormente que en español se expresa a menudo la relación posesiva mediante pronombres átonos de dativo en concurrencia con frases nominales determinantes. Si el pronombre de dativo hace referencia a un elemento anteriormente mencionado, desempeña al mismo tiempo la función anafórica. Analizamos a continuación si los alumnos del GE saben aplicar el uso del valor posesivo del pronombre de dativo en los dos cuestionarios. Los datos recogidos en la Tabla 108 provienen de las Tablas C7 y C28 del apéndice C.

**Tabla 108.**

*Comparación del uso del valor posesivo del pronombre átono de dativo entre pretest y posttest (GE)*

<b>Pretest</b>	Ejercicio I	Ejercicio II
	0	0
<b>Posttest</b>	Ejercicio I	Ejercicio II
	Ejemplos: 8	Ejemplos: 2
	Alumnos concernientes: 5 (24%)	Alumnos concernientes: 2 (10%)

En la Tabla108 podemos observar que en el *pretest*, no se encuentra ningún uso de la función posesiva del pronombre personal de dativo. Sin embargo, en el *posttest*, un 24% de los alumnos del GE tienen en cuenta este uso y lo aplica en su traducción, y en la redacción, un 10%. No obstante, el resto de los alumnos, alrededor del 70%, aún no están familiarizados con el uso de este valor del pronombre personal de dativo.

Criterio 7. Aplicación de las diversas formas anafóricas léxicas y distribución de ellas en el sentido de porcentaje de uso.

Nos ocupamos ahora de analizar cómo distribuyen los alumnos del GE las diversas formas anafóricas léxicas en los dos cuestionarios con la Tabla 109, cuya elaboración se basa en las Tablas A7, A27, C8 y C29 de los apéndices A y C.

**Tabla 109.**

*Comparación de la distribución de las formas anafóricas léxicas entre pretest y postest (GE)*

Forma léxica	<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
Mera repetición léxica	56%	93%	71%	68%
Reiteración léxica sinonímica	0	0.5%	2%	5%
Reiteración léxica mediante hiperónimos o hipónimos	32%	0.5%	18%	18%
Sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas	12%	6%	9%	9%

Antes de realizar la comparación, indicamos que, igual que cuando realizamos la misma comparación con el GC, en la Tabla 109 los datos puestos en la columna de "Ejercicio I", que recordamos que se trata de un ejercicio de traducción de chino a español, consisten en porcentajes de uso promedio de las formas anafóricas léxicas en todas las oraciones en las que los alumnos han adoptado el uso de la anáfora léxica, sin importar si la forma original del texto chino es léxica o no, para disminuir de esta manera la influencia del factor del chino a lo mínimo posible.

Entonces, vemos que en ambos cuestionarios la forma de la repetición ocupa el mayor porcentaje de uso por los alumnos del GE. Con respecto a las otras tres formas, en el *pretest*, no se registra ningún ejemplo de uso de la forma del sinónimo, mientras que en el *postest*, se encuentra el uso de todas las otras tres formas léxicas anafóricas aparte de la repetición.

En cuanto al ejercicio II, que consiste en ejercicio de composición, que permite identificar mejor las costumbres de uso idiomático de los alumnos, observamos a través de la Tabla 109 que, tanto en el *pretest* como en el *postest*, los alumnos del GE saben aplicar todas las cuatro formas anafóricas léxicas en su redacción para volver a mencionar elementos anteriormente introducidos. Sin embargo, en el *pretest*, el porcentaje de uso de la repetición es muy elevado y el porcentaje de las otras formas es bajo, especialmente el uso de la forma sinonímica y la hiperonímica/hiponímica, que ocupan en total un 1%. En cambio, al realizar el *postest*, los alumnos del GE son capaces de aplicar con mayor frecuencia las otras formas que no son la repetición, pues el porcentaje de uso de las otras formas ha aumentado al 32%, mientras que el porcentaje de la repetición ha bajado al 68%.

En resumen, por medio de las comparaciones realizadas, tenemos la conclusión de que al realizar el *postest*, los alumnos del GE han mejorado mucho en la distribución de las diversas formas anafóricas léxicas en comparación con el *pretest*: van adoptando la costumbre española de acudir flexiblemente a las diversas formas léxicas a la hora de retomar referentes anteriormente mencionados y evitar la monotonía de aplicar con demasiada frecuencia la forma de la repetición.

Criterio 8. Construcción de estructura para el sintagma anafórico léxico.

Analizamos las estructuras de todos los sintagmas anafóricos léxicos construidos por los alumnos del GE en los dos ejercicios para conocer la situación de su dominio en este aspecto. La Tabla 110 que elaboramos se basa en los datos recogidos en las Tablas A8, A28, C9 y C30 de los apéndices A y C.

**Tabla 110.**

*Comparación de estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos entre pretest y posttest (GE)*

Estructura		Artículo definido+ SN	Demostrativo+ SN	Posesivo+ SN	*Φ+ SN
<i>Pretest</i>	Ejercicio I	70%	8%	8%	14%
	Ejercicio II	85%	5%	8%	2%
<i>Postest</i>	Ejercicio I	96%	2%	1%	1%
	Ejercicio II	94%	0	6%	0

En la Tabla 110 podemos apreciar que en ambos cuestionarios los alumnos del GE construyen en la mayoría de los casos la estructura de “artículo definido+ SN” para el sintagma anafórico léxico. Pero se nota que en el *postest* el porcentaje de uso de esta estructura es mayor que en el *pretest*, alrededor del 80% por promedio en éste y más del 90% en aquél. En cuanto a las estructuras de “demostrativo+ SN” y “posesivo+ SN”, en el *pretest* el porcentaje de uso es relativamente alto, pero a la hora del *postest*, el porcentaje de uso de estas estructuras se ha bajado. Por otra parte, en el *pretest* se comete un 16% de uso erróneo de la estructura de “Φ+ SN” y en el *postest*, sólo un 1%, lo cual significa que los alumnos del GE casi han conseguido evitar cometer este tipo de error.

En la construcción de estructura del sintagma anafórico léxico, se encuentra otro tipo de error cometido por los alumnos en relación con la concordancia de género y número, entre modificador y nombre del sintagma nominal o entre sintagma nominal y

antecedente. Veamos los comportamientos de los alumnos del GE en el uso de la anáfora léxica en este aspecto en los dos cuestionarios. Los datos utilizados en la Tabla 111 proceden de las Tablas A10, A31, C11 y C31 de los apéndices A y C.

**Tabla 111.**

*Comparación de error en la concordancia de género y número en la anáfora léxica entre pretest y postest (GE)*

Tipo de error		Falta de concordancia de género o número entre el modificador y el nombre	Falta de concordancia de género o número entre el uso anafórico y el antecedente
<i>Pretest</i>	Ejercicio I	1 ejemplo 1 alumno concerniente	0
	Ejercicio II	3 ejemplos 3 alumnos concernientes (14%)	0
<i>Postest</i>	Ejercicio I	1 ejemplos 1 alumno concerniente (5%)	2 ejemplos 2 alumnos concernientes (10%)
	Ejercicio II	0	0

En la tabla vemos que en ambos cuestionarios se comete este tipo de error de falta de concordancia por los alumnos del GE, pero en el *pretest* no se registra ningún uso de falta de concordancia entre uso anafórico y antecedente. En el *postest*, en el ejercicio II no se encuentra ningún caso de error, ni de falta de concordancia entre uso anafórico y antecedente ni de falta de concordancia entre modificador y nombre modificado, pero en el ejercicio I sí se encuentran usos de estos dos tipos de errores. Así que conocemos que este tipo de error, aunque es de poca cantidad y cometido por un mínimo porcentaje de alumnos, no ha sido eliminado en el *postest*.

En resumen, a través de las comparaciones, llegamos a estas conclusiones: en la construcción de estructura para el sintagma anafórico léxico, los alumnos del GE han conseguido importantes avances en el *postest* en comparación con el *pretest*, tanto en el

sentido de disminuir el porcentaje de uso de las estructuras de  $-\text{demostrativo}+$  SN” y  $-\text{posesivo}+$  SN”, como en el aspecto de eliminar el uso erróneo de la estructura de  $-\Phi+$  SN” (Punto a del Criterio 8, C8-a); en cuanto al error de falta de concordancia de género y número en la construcción del sintagma anafórico léxico, los alumnos del GE no han conseguido eliminar este tipo de error en el *postest* (Punto b del Criterio 8, C8-b).

Criterio 9. Construcción de relación semántica entre ancla y expresión anafórica asociativa.

Para conocer las relaciones semánticas que suelen construir los alumnos del GE entre ancla y sintagma anafórico en la anáfora asociativa, analizamos datos del ejercicio II de los dos cuestionarios, porque al realizar el ejercicio de composición, los alumnos tienen la libertad de aplicar la anáfora asociativa según las costumbres idiomáticas que se han cultivado en el uso de la lengua. La Tabla 112 se elabora con base en las Tablas A32 y C32 de los apéndices A y C.

**Tabla 112.**

*Comparación del tipo de relación semántica establecida en la anáfora asociativa entre pretest y postest (GE)*

Tipo de relación		Pretest			Postest		
Hiperonimia /hiponimia	Colectividad-individuo	1	5%	10%	1	7.2%	22%
	Todo-parte	1	5%		2	14.3%	
Otros tipos de conexión	Concreto- concreto	De parentesco	3	16%	3	21%	
		De dependencia	7	37%	2	14%	
		De pertenencia	6	32%	4	29%	
	Abstracto -abstracto	clase-reglas	1	5%			
	Concreto- abstracto	Objeto- característica					

En la Tabla 112 podemos apreciar que en el *pretest*, las relaciones semánticas más construidas por los alumnos del GE son la de dependencia y la de pertenencia, pero también se encuentran usos de la relación de hiperonimia/hiponimia y de parentesco. En el *postest* los alumnos construyen con mayor frecuencia conexiones semánticas de pertenencia, de hiperonimia/hiponimia y de parentesco, pero también se registran usos de la relación de dependencia. En cuanto a otros tipos de conexión, en el *pretest*, se registra un uso de la relación de “-abstracto-abstracto” y en el *postest*, dos usos de la conexión de “-concreto-abstracto”.

Entonces podemos concluir que los alumnos del GE muestran similitud en la construcción de relación semántica entre ancla y sintagma anafórico en la anáfora asociativa: saben construir las conexiones más usadas en español y también son capaces de establecer “-improvisadas” relaciones al servicio del desarrollo del argumento de la historia.

#### Criterio 10. Construcción de estructura para el sintagma anafórico asociativo.

Conocemos los comportamientos de los alumnos del GE en la construcción de estructura para el sintagma anafórico asociativo con datos de los dos ejercicios de los dos cuestionarios. Y la elaboración de la Tabla 113 se basa en las Tablas A11, A33, C12 y C33 de los apéndices A y C.



**Tabla 113.**

*Comparación de estructuras de los sintagmas anafóricos asociativos entre pretest y posttest (GE)*

Porcentaje de uso y estructura		Porcentaje de uso promedio		Estructura	
				Artículo definido+ SN	*Φ+ SN
<i>Pretest</i>	Ejercicio I	Del texto 8	De otros casos	96%	4%
		90%	5%		
	Ejercicio II			100%	0
<i>Posttest</i>	Ejercicio I	34%		100%	0
	Ejercicio II			100%	0

Sobre los datos del ejercicio I de la Tabla 113, como hemos indicado en la parte anterior al realizar la comparación de este aspecto con el GC, en los dos cuestionarios hemos diseñado oraciones en que se puede aplicar la anáfora asociativa: el texto 8 del *pretest* se establece de tal manera que la adopción de la anáfora asociativa resulta evidente. En las otras oraciones del *pretest* diseñadas para la aplicación de la anáfora asociativa, el uso de ella es optativo; en el *posttest*, en todas las oraciones diseñadas para la aplicación de la anáfora asociativa, la adopción de ella es optativa.

A través de la Tabla 113, podemos conocer que cuando la aplicación de la anáfora asociativa resulta evidente, el porcentaje de uso por los alumnos es mayor, mientras que al ser optativo el uso de ella, el porcentaje de uso es menor: en el texto 8 del *pretest* el porcentaje de uso de la anáfora asociativa llega al 90%, pero en los otros casos del *pretest* el porcentaje de uso de este recurso anafórico es un 5% y en el *posttest*, como en todas las ocasiones concernientes la aplicación de la anáfora asociativa es optativa, el porcentaje de uso de ella es un 34%.

En cuanto a la construcción de estructura para el sintagma anafórico asociativo, se ve

que en el *pretest* hay un pequeño porcentaje de uso erróneo de la estructura de  $-\Phi+ SN$ ”, un 4%. Pero al realizar el *postest*, el uso de la estructura correcta del  $-\text{artículo definido}+ SN$ ” es el 100%.

En la construcción del sintagma anafórico asociativo, los alumnos cometen error de falta de concordancia de género y número entre artículo definido y nombre modificado. Así que conozcamos los comportamientos de los alumnos del GE en este aspecto en los dos cuestionarios con la Tabla 114, cuyos datos proceden de las Tablas A15, A34, C16 y C34 de los apéndices A y C.

**Tabla 114.**

*Comparación de error en la concordancia de género y número en la anáfora asociativa entre pretest y postest (GE)*

Tipo de error	Falta de concordancia de género o número entre el artículo definido y el nombre	
	Ejercicio I	Ejercicio II
<i>Pretest</i>	2 ejemplos	0
	2 alumnos concernientes (10%)	
<i>Postest</i>	1 ejemplo	0
	1 alumno concerniente (5%)	

En la Tabla 114 podemos ver que en ambos cuestionarios los alumnos del GE cometen este tipo de error, pero es problema de muy pocos alumnos, pues en el *pretest* conciernen solo a 2 alumnos y en el *postest*, aún menos, a único alumno.

En fin, al realizar las comparaciones, tenemos la conclusión de que los alumnos del GE muestran mejoras relevantes y significativas en la construcción de estructura para la unidad anafórica asociativa: en el *pretest* hay alumnos que usan erróneamente la estructura de  $-\Phi+ SN$ ”, pero en el *postest* la construcción de la estructura correcta de

–artículo definido+ SN” llega al 100% ((Punto a del Criterio 10, C10-a). Por otra parte, en cuanto a la concordancia de género y número entre el artículo definido y el nombre del sintagma anafórico, en ambos cuestionarios se registran usos de falta de concordancia, pero es un tema que concierne a muy poca cantidad de alumnos (Punto b del Criterio 10, C10-b).

Criterio 11. Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa.

Igual que cuando realizamos la comparación entre *pretest* y *postest* en el mismo aspecto con el GC, a fin de conocer la situación de dominio del uso posesivo del artículo definido por los alumnos del GE, revisamos datos del ejercicio de traducción, de las oraciones en las que los referentes de los grupos nominales designan partes del cuerpo. Veamos qué recursos adoptan los alumnos para expresar la relación de la posesión. Los datos de la Tabla 115 provienen de las Tablas A13 y C14 de los apéndices A y C.

**Tabla 115.**

*Comparación del uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa entre pretest y postest (GE)*

Estructura	Porcentaje de uso promedio	
	Artículo definido+ SN	Posesivo+ SN o estructura con “de”
<i>Pretest</i>	7%	93%
<i>Postest</i>	65%	35%

En la Tabla 115 podemos observar que en el *pretest*, los alumnos del GE muestran una preferencia por el uso del posesivo o la estructura con la preposición “de” para expresar la relación posesiva entre las partes del cuerpo y el ser, más del 90% de los casos. Sin embargo, al realizar el *postest*, los alumnos aplican con mayor frecuencia el uso del

valor posesivo del artículo definido para la misma función de expresar la posesión, un 65%. De modo que llegamos a la conclusión de que los alumnos del GE han mejorado mucho en el dominio del uso del valor posesivo del artículo definido en el *postest* en comparación con el *pretest*.

Hasta aquí hemos llevado a cabo la comparación del *pretest* vs. *postest* -GE en todos los 11 criterios sobre el dominio del uso de la anáfora en español y después del análisis de cada criterio hemos incluido una pequeña conclusión para resumir si han mejorado los alumnos del GE en el uso anafórico correspondiente al criterio en el *postest* en comparación con el *pretest*. A modo de síntesis, resumimos todas las conclusiones en la Tabla 116.

**Tabla 116.**

*Resumen de la comparación del pretest vs. postest del GE*

Mejora o no en el dominio de los 11 criterios en el GE									
C1	C2	C3		C4			C5	C6	
<b>Sí</b>	<b>Sí</b>	a.	b.	a.	b.	c.	<b>Sí</b>	<b>Sí</b> (Aunque la mayoría aún no sabe usarlo, ha aumentado la cantidad de alumnos que saben usarlo.)	
		<b>Sí</b>	<b>Sí</b>	<b>Sí</b>	<b>Sí</b>	<b>Sí</b>			
C7	C8			C9			C10	C11	
<b>Sí</b>	a.	b.		<b>No</b> (No se muestra notable mejora porque se trata de un punto de conocimiento que ya dominan los alumnos a la hora del <i>pretest</i> .)			a.	b.	<b>Sí</b>
	<b>Sí</b>	<b>No</b> (Sobre la falta de concordancia, aunque la cantidad de error es poca y es cometido por un mínimo porcentaje de alumnos, no ha sido eliminado en el <i>postest</i> .)					<b>Sí</b>	<b>No</b> (Sobre la falta de concordancia, se ha reducido la cantidad de error, pero se concierne a muy pocos alumnos y no ha sido eliminado en el <i>postest</i> .)	

En la Tabla 116 se aprecia con claridad que los alumnos del GE logran avances en 10

de los 11 criterios relacionados con el uso de la anáfora en español al realizar el *postest* en comparación con el *pretest*, menos el criterio 9, uso anafórico que ya dominan los alumnos a la hora del *pretest*. Si contamos más concretamente los puntos de usos anafóricos, ya que bajo los criterios 3, 4, 8 y 10 se abarcan dos o tres puntos de usos anafóricos, entonces los alumnos del GE muestran mejora en 13 puntos de los 15 (con el C9 excluido).

Éstos han sido los resultados de la comparación entre *pretest* y *postest* sobre el uso de la anáfora en español por los alumnos del GE, quienes han participado en el programa diseñado para la enseñanza de la anáfora en español a sinohablantes.

Ya hemos realizado las dos comparaciones diacrónicas, *pretest* vs. *postest* -GC y *pretest* vs. *postest* -GE, con las cuales hemos podido conocer las mejoras de ambos grupos en el uso de la anáfora en español de acuerdo con los 11 criterios. En la siguiente parte, efectuaremos una comparación sincrónica entre GC y GE a fin de analizar las diferencias entre ambos grupos en el uso de la anáfora española en el cuestionario *postest*.

### **6.2.3.3. Análisis de diferencias entre los grupos experimental y de control (GE y GC) en el uso de la anáfora española**

En esta parte, tomamos los mismos 11 criterios como aspectos de comparación para averiguar si se muestran diferencias en el dominio del uso de la anáfora en español en el *postest* entre GE, grupo que ha participado en el programa para el aprendizaje de la anáfora española, y GC, grupo que queda ausente de la participación del programa: GE vs. GC -*postest*. Al realizar la comparación, nos basamos principalmente en los datos recogidos del cuestionario *postest* que se exponen en el apéndice C.

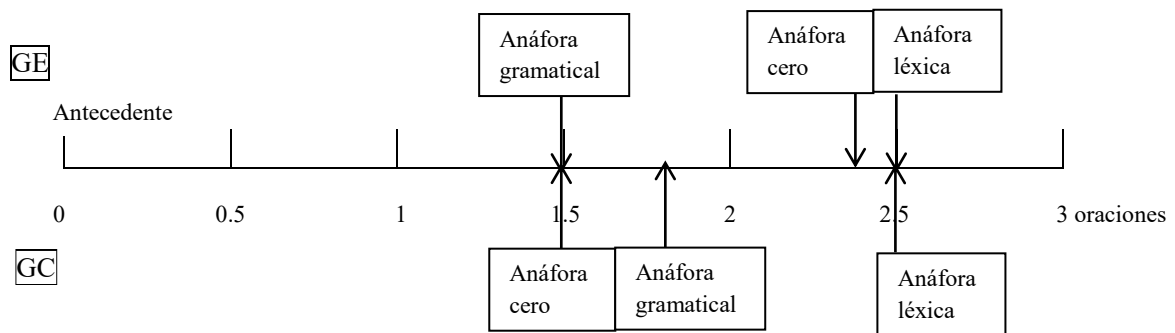
Criterio 1. Distribución de los tres tipos de anáfora directa en el sentido de distancia

lineal entre antecedente y sintagma anafórico.

La comparación en este aspecto se realiza con datos del ejercicio de composición del *postest* y la elaboración de la Figura 38 se basa en los datos recogidos en la Tabla C19 del apéndice C.

**Figura 38.**

*Comparación de la distancia lineal entre sintagma anafórico y antecedente entre GE y GC en el postest*



Con la Figura 38 conocemos que los alumnos, tanto del GE como del GC, saben seguir el principio fundamental al distribuir los tres tipos de anáfora en el sentido de la distancia lineal entre antecedente y sintagma anafórico: la anáfora cero y la gramatical se usa a corta distancia del antecedente y la léxica, a una distancia más larga. Pero los dos grupos han mostrado una diferencia notable en el uso de la anáfora cero. En la figura, observamos que los alumnos del GE aplican la anáfora cero a una distancia más larga de su antecedente que en la gramatical, conforme a la costumbre idiomática española, mientras que los alumnos del GC utilizan la anáfora gramatical a distancia más larga respecto al antecedente que en la cero, uso idiomático que se acerca más al chino que al español.

Hay que tener en cuenta que en el apartado 5.2, al analizar el cuestionario *pretest*, hemos indicado con los datos de la Tabla 39 que, en el *pretest*, los alumnos de ambos grupos distribuyen los tres tipos de anáfora de manera similar: la distancia lineal entre antecedente y uso anafórico es, de mayor a menor, anáfora léxica > anáfora gramatical  $\approx$  anáfora cero.

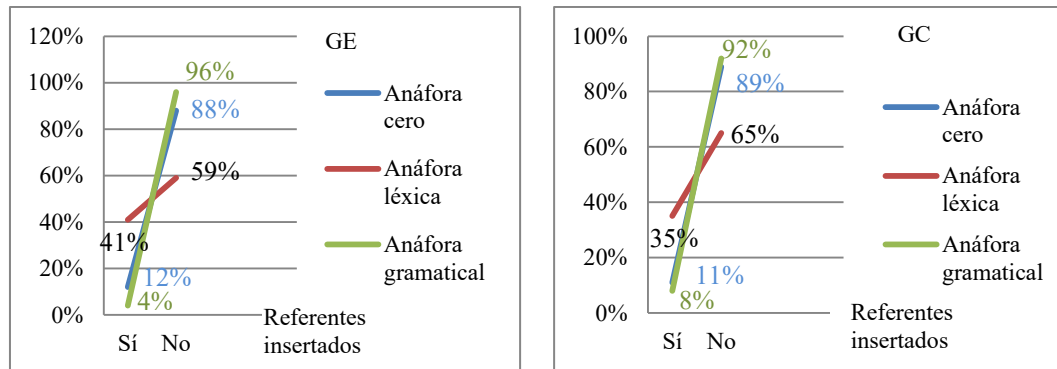
Así que a través de las comparaciones, llegamos a la conclusión de que en el *posttest* los alumnos del GE han logrado más avances en el dominio del uso de la anáfora en este aspecto, adoptando la costumbre española, mientras que los alumnos del GC siguen distribuyendo los tres tipos de anáfora de la misma manera que en el *pretest*.

Criterio 2. Elección del tipo de anáfora cuando se tienen en cuenta los factores de si hay referentes insertados entre antecedente y elemento anafórico, y si existe unidad de posición sintáctica entre ellos.

Ilustramos los gráficos de las Figuras 39, 40 y 41 con base en los datos recogidos en las Tablas C20, C21 y C22 del apéndice C. Con ellos analizamos la situación de uso de la anáfora por los alumnos del GE y del GC en los aspectos relacionados con los factores de “referente insertado” y “unidad de posición sintáctica” entre antecedente y uso anafórico.

**Figura 39.**

*Comparación de la distribución de los tres tipos de anáfora en el factor de “referente insertado” entre GE y GC en el posttest*



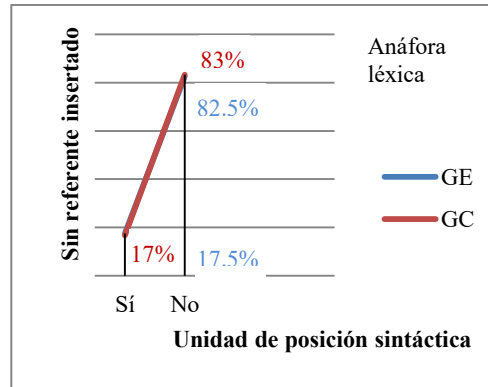
Con los gráficos de la Figura 39 podemos conocer que los alumnos de los dos grupos, GE y GC, atienden a la regla de uso de que cuando entre el antecedente y su unidad anafórica hay referentes insertados, se usa la anáfora léxica como preferencia para evitar cualquier posible confusión semántica, y cuando no los hay, la forma gramatical y la cero ocupan mayor porcentaje de uso.

Junto con el factor de referente insertado, la situación de unidad de posición sintáctica entre antecedente y elemento anafórico también funciona de manera importante en la determinación de la adopción del tipo anafórico. Veamos cómo distribuyen los tipos anafóricos los alumnos de los dos grupos en relación con este factor.



**Figura 40.**

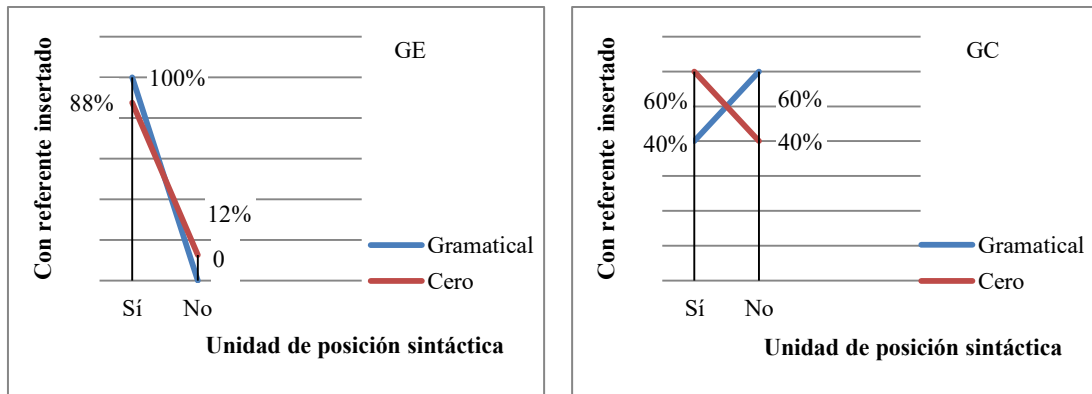
*Comparación de la distribución de la anáfora léxica en el factor de “unidad de posición sintáctica” entre GE y GC en el postest*



En el gráfico observamos que los alumnos de ambos grupos, GE y GC, optan por adoptar el tipo de la anáfora léxica para retomar un referente anteriormente mencionado en caso de que no se mantiene la unidad de posición sintáctica entre uso anafórico y antecedente aunque no se encuentra referente insertado entre ellos, conforme a la regla de uso relacionada con este factor en español. Después observamos la distribución de las anáforas gramatical y cero por los alumnos de ambos grupos coordinando los dos factores de “referente insertado” y “unidad de posición sintáctica”.

**Figura 41.**

*Comparación de la distribución de la anáfora cero y la gramatical en el factor de “unidad de posición sintáctica” entre GE y GC en el postest*



En los gráficos de la Figura 41 apreciamos que los alumnos de los dos grupos, GE y GC, muestran tendencias diferentes en distribuir la forma anafórica gramatical y la cero en la coordinación del factor de “referente insertado” con el factor de “unidad de posición sintáctica”: al mantenerse la unidad de posición sintáctica entre antecedente y elemento anafórico, los alumnos del GE optan por adoptar la forma gramatical o la cero para retomar un referente anteriormente mencionado aunque hay referente insertado entre ellos. Esta costumbre de uso está conforme con la regla de distribución correspondiente al factor de “unidad de posición sintáctica”; en cuanto a los alumnos del GC, sí prefieren el uso de la anáfora cero bajo las mismas condiciones, pero el mayor porcentaje de uso de la forma gramatical es bajo condiciones de que se encuentra referente insertado entre antecedente y elemento anafórico, y al mismo tiempo no se mantiene unidad de posición sintáctica entre ellos. Esta costumbre de uso viola la regla de distribución correspondiente y la consecuencia consiste en confusión semántica a la hora de recuperar el referente de la forma gramatical.

Hay que tener en cuenta que en el apartado 5.2, al analizar el cuestionario *pretest*, hemos indicado con los datos de la Tabla 39 que, en el *pretest*, los alumnos de ambos grupos muestran tendencia de uso parecida en relación con los factores de “referente insertado” y “unidad de posición sintáctica”: la mayoría de los casos de la anáfora gramatical y de la cero se aplican bajo condiciones de que se encuentran referentes competitivos insertados entre antecedente y elemento anafórico, y a la vez no hay unidad de posición sintáctica entre ellos. Es decir, ni el GE ni el GC domina en el *pretest* la regla de distribución correspondiente a la coordinación de los factores de “referente insertado” y “unidad de posición sintáctica” entre antecedente y elemento anafórico.

Por lo tanto, podemos concluir que en el *postest* los alumnos del GE han mejorado el dominio de la distribución de los tres tipos de anáfora, sabiendo adoptarlos de manera correcta teniendo en cuenta la distancia lineal entre antecedente y elemento anafórico, si hay referente insertado entre ellos y si se mantiene unidad de posición sintáctica entre ellos, mientras que los alumnos del GC aún tienen deficiencia en la distribución del tipo de la anáfora gramatical, manteniendo la costumbre del uso inadecuado igual que en el *pretest*.

### Criterio 3. Uso de la anáfora cero en el aspecto de posición sintáctica.

Hemos explicado en el capítulo V que los aprendices sinohablantes cometen con frecuencia errores en la distribución de la anáfora cero con respecto a la posición sintáctica, usando la anáfora cero en el objeto o usando de forma excesiva la anáfora cero en el sujeto. Les resulta necesario evitar cometer estos errores para dominar el uso de la anáfora cero. A continuación, veamos cómo se comportan los alumnos de los dos grupos, GE y GC, en este aspecto en el *postest*. Los datos concluidos en las Tablas 117 y 118 provienen de las Tablas C1, C2, C23 y C24 del apéndice C.

**Tabla 117.**

*Comparación del error de uso de la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto entre GE y GC en el posttest*

Cantidad	GE		GC	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
Porcentaje de error	10%	0	23%	3%
Alumnos concernientes	4 (19%)	0	12 (57%)	3 (14%)

En la Tabla 117 podemos ver que en el *posttest*, los alumnos de ambos grupos cometen el error de aplicar la forma cero anafórica en la posición sintáctica de objeto. Pero se observa que el porcentaje de error y la cantidad de alumnos que cometen este tipo de fallo es mucho menor en el GE que en el GC. Además, se puede apreciar que al hacer el ejercicio II, los alumnos del GE consiguen evitar este fallo, pues el porcentaje de error es 0, pero los alumnos del GC cometen este tipo de error en los dos ejercicios.

A continuación, comparamos entre los dos grupos la situación de uso en relación con el otro error.

**Tabla 118.**

*Comparación del error de uso excesivo de la anáfora cero en la posición sintáctica de sujeto entre GE y GC en el posttest*

Cantidad	GE		GC	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
Porcentaje de error	10%	1%	7%	1%
Alumnos concernientes	4 (19%)	1 (5%)	3 (14%)	1 (5%)

Con la Tabla 118 conocemos que el uso excesivo de la anáfora cero es aplicado por alumnos de ambos grupos en el *postest*, cuya consecuencia consiste en la producción de ambigüedad semántica. Pero también se observa que se trata de deficiencia de poca cantidad de alumnos, tanto para el GE como para el GC, pues los dos grupos muestran situación de dominio similar en este aspecto.

En el apartado 5.2, al analizar el cuestionario *pretest*, hemos indicado con los datos de la Tabla 40 que los alumnos de los dos grupos, GE y GC, tienen comportamientos similares en el uso inadecuado de la anáfora cero: uso de la anáfora cero en el objeto, que produce oración tanto de forma como de semántica incompleta, y uso excesivo de la anáfora cero en el sujeto, que causa en muchas ocasiones ambigüedad semántica.

Por eso, resumimos que en el *postest*, los alumnos del GE muestran mejor dominio del uso de la anáfora cero que los alumnos del GC en el aspecto de evitar la aplicación de la forma cero en el objeto (Punto b del Criterio 3, C3-b). En cuanto al aspecto del uso excesivo de la anáfora cero en el sujeto, los alumnos del GE y del GC muestran situación de dominio similar en el *postest*, y se trata de problema de poca cantidad de alumnos (Punto a del Criterio 3, C3-a).

Criterio 4. Aplicación de las diversas formas anafóricas gramaticales y distribución de ellas en el sentido de porcentaje de uso.

Comparamos comportamientos de los alumnos de los dos grupos, GE y GC, en este tema con la Tabla 119, cuya elaboración se basa en datos recogidos en las Tablas C4 y C25 del apéndice C.

**Tabla 119.**

*Comparación de la distribución de las formas anafóricas gramaticales entre GE y GC en el postest*

Forma gramatical	GE		GC	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
	Uso de alumnos coincidente con el texto español		Uso de alumnos coincidente con el texto español	
Pronombre personal	61%	77%	57%	74%
Relativo	24%	8%	0	3%
Demostrativo	2%	2%	2%	3%
Posesivo		5%		15%
Cuantificador	11%	8%	10%	5%

Igual que en las partes anteriores cuando realizamos la misma comparación en el GC y en el GE, los datos que ponemos en la columna de "Ejercicio I" de la Tabla 119 consisten en los porcentajes de uso por los alumnos de adoptar la misma forma gramatical aplicada en el texto del argumento correspondiente del cuento en la versión española.

Entonces conocemos que los alumnos de ambos grupos dominan mejor el uso de los pronombres personales en comparación con las otras formas gramaticales anafóricas. Si nos fijamos más detalladamente en los datos de las formas que no son el pronombre personal, descubrimos una relevante diferencia entre los dos grupos: el GE dominan mejor el uso del relativo, mientras que éste constituye la forma que peor dominan los alumnos del GC, ya que el porcentaje de uso por ellos es 0.

Además, al observar los datos del ejercicio II, de composición, tipo de ejercicio ideal para conocer los hábitos idiomáticos que se han cultivado los alumnos en el uso de la anáfora, apreciamos que los alumnos de ambos grupos saben acudir a todas las cuatro formas gramaticales anafóricas para retomar un referente ya mencionado. Pero si nos

concentramos en los porcentajes de uso de cada forma, confirmamos lo que hemos descubierto con el ejercicio I de traducción: los alumnos del GE usan con mayor frecuencia la forma del relativo en su redacción que los alumnos del GC, mientras que éstos tienen tendencia de usar con mucha frecuencia la forma del posesivo en su escritura. Esta costumbre no se nota en español. En fin, en comparación con el GC, los alumnos del GE distribuyen de manera más proporcional las otras formas gramaticales anafóricas que no son el pronombre personal. (Punto a del Criterio 4, C4-a)

Al distribuir las diversas formas anafóricas gramaticales, los alumnos tienen que tener en cuenta también no aplicarlas de forma excesiva produciendo ambigüedad semántica. Veamos la situación de uso de la anáfora gramatical por los alumnos de los dos grupos en este aspecto. Los datos recogidos de la Tabla 120 proceden de las Tablas C5 y C26 del apéndice C.

**Tabla 120.**

*Comparación del error de uso excesivo de la forma gramatical entre GE y GC en el postest*

Cantidad	GE		GC	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
Porcentaje de error	0	0	5%	0
Alumnos concernientes	0	0	1 (5%)	0

En la Tabla 120 observamos que los alumnos del GE han conseguido eliminar este tipo de error en el *postest*. En cuanto a los alumnos del GC, casi han acabado con este error, pues se encuentra nada más un ejemplo de este fallo, que concierne solamente a un alumno. (Punto c del Criterio 4, C4-c)

Por último, en el uso de la anáfora gramatical, los alumnos cometen errores en la

distinción de serie pronominal, en la concordancia de género, número y persona, así como en la escritura de forma gramatical. A continuación, veamos comportamientos de los alumnos de los dos grupos en este aspecto en el *postest*. La Tabla 121 se basa en datos de las Tablas C6 y C26 del apéndice C.

**Tabla 121.**

*Comparación de error en el uso de las formas anafóricas gramaticales entre GE y GC en el postest*

Tipo de error		Falta de concordancia de persona, género y número	Confusión de las diferentes series de pronombres	Error en la escritura de la forma
GE	Ejercicio I	1 ejemplo	1 ejemplo	0
		1 alumno (5%)	1 alumno (5%)	0
	Ejercicio II	0	1 ejemplo	0
		0	1 alumno (5%)	0
GC	Ejercicio I	6 ejemplos	20 ejemplos	8 ejemplos
		4 alumnos (19%)	7 alumnos (33%)	4 alumnos (19%)
	Ejercicio II	1 ejemplo	6 ejemplos	2 ejemplos
		1 alumno (5%)	4 alumnos (19%)	1 alumno (5%)

En la Tabla 121 se lee que en el *postest* hay poca cantidad de alumnos del GE que cometen dos de los tres tipos de errores: confusión de serie pronominal y falta de concordancia. En cuanto a la escritura de forma gramatical, los alumnos del GE ya no tienen problema en este aspecto, pues no se encuentra ningún uso erróneo por ellos. Sin embargo, se observa que en el *postest* los alumnos del GC cometen todos los tres tipos de errores con respecto al uso de las diferentes series pronominales en español, y la cantidad de alumnos concernientes llega a la mitad. (Punto b del Criterio 4, C4-b)

En el apartado 5.2, al analizar el cuestionario *pretest*, hemos indicado con los datos de las Tablas 41 y 42 que los alumnos de los dos grupos, GE y GC, tienen similares



costumbres en distribuir las diferentes formas anafóricas gramaticales: usar en la mayoría de los casos el pronombre personal y distribuir las otras formas de manera no proporcional, aplicando poco las formas de relativo y de demostrativo. Los alumnos de ambos grupos también muestran las mismas deficiencias en el uso de la anáfora gramatical en estos aspectos: usar de forma excesiva el pronombre personal de sujeto causando ambigüedad semántica; confundir las diferentes series de pronombres y cometer errores en la escritura de ellos; no saber concordar el género y número entre las formas gramaticales y sus correspondientes referentes.

Por lo analizado, tenemos la conclusión de que al realizar el *postest*, los alumnos del GE han tenido relevante mejora en el manejo de las diversas formas anafóricas gramaticales, mientras que los alumnos del GC muestran aún mucha deficiencia en el uso de la anáfora gramatical en los tres aspectos mencionados: los alumnos del GE saben distribuir de manera proporcional las formas gramaticales que no son el pronombre personal, sobre todo, saben aplicar con mayor porcentaje la forma del relativo. Consiguen evitar el uso excesivo de la forma gramatical y reducen a lo mínimo los errores de confusión de serie pronominal y de falta de concordancia entre antecedente y forma anafórica; Los alumnos del GC tienen tendencia de aplicar con mayor porcentaje la forma del posesivo, costumbre de uso no conforme con el español, y aún no están familiarizados con el uso de la forma del relativo. Es decir, no saben utilizar las formas gramaticales que no son el pronombre personal de manera proporcional. No consiguen eliminar el error de usar de forma excesiva la forma gramatical, aunque ya es problema de un solo alumno. Muestran un alto porcentaje de error relativo a la confusión de series pronominales, falta de concordancia entre antecedente y uso anafórico, y escritura errónea de la forma gramatical.

Criterio 5. Distribución de pronombres personales anafóricos en el sentido de posición sintáctica.

Con respecto al uso de los pronombres personales, en español la posición de objeto es la que ocupa la mayoría de los pronombres personales, mientras que en chino e inglés, es el sujeto. Veamos cómo distribuyen los alumnos de ambos grupos los pronombres personales en este aspecto con la Tabla 122. Los datos de ella vienen de la Tabla C27 del apéndice C.

**Tabla 122.**

*Comparación de la distribución de los pronombres personales anafóricos entre GE y GC en el posttest*

Posición sintáctica	Sujeto	Objeto	Otra
GE	25%	67.5%	7.5%
GC	35.5%	60.5%	4%

En la Tabla 122 podemos ver que tanto los alumnos del GE como los del GC saben distribuir más pronombres personales en la posición sintáctica de objeto y menos en el sujeto, familiarizándose con la costumbre de uso del español.

En el apartado 5.2, al analizar el cuestionario *pretest*, hemos indicado con la Tabla 43 que al realizar el *pretest*, los alumnos de los dos grupos distribuyen los pronombres personales de manera igual: colocarlos principalmente en el sujeto y en el objeto, y en las dos posiciones sintácticas el porcentaje de uso es parecido. Por ello, tenemos la conclusión de que ambos grupos, GE y GC, han tenido mejora en este aspecto en el *posttest* en comparación con el *pretest*.

Criterio 6. Uso de pronombres átonos de dativo para expresar la función posesiva.

Hemos mencionado varias veces que en español se expresa a menudo la relación posesiva mediante pronombres átonos de dativo en concurrencia con frases nominales determinantes. En esta parte comparamos entre los dos grupos la situación de aplicación del valor posesivo del pronombre de dativo con ejemplos coleccionados del *postest*. Los datos recogidos en la Tabla 123 provienen de las Tablas C7 y C28 del apéndice C.

**Tabla 123.**

*Comparación del uso del valor posesivo del pronombre átono de dativo entre GE y GC en el postest*

<b>GE</b>	Ejercicio I	Ejercicio II
	Ejemplos: 8	Ejemplos: 2
	Alumnos concernientes: 5 (24%)	Alumnos concernientes: 2 (10%)
<b>GC</b>	Ejercicio I	Ejercicio II
	Ejemplos: 2	0
	Alumnos concernientes: 2 (10%)	

A través de la Tabla 123, conocemos que al realizar el *postest*, en ambos grupos hay alumnos que saben aplicar el uso posesivo del pronombre átono de dativo. En el GE alrededor de un tercio de los alumnos lo utilizan, y en el GC, un 10% de los alumnos.

Al tener en cuenta el hecho de que en el *pretest* no se registra ningún uso del valor posesivo del pronombre de dativo, ni en el GE ni en el GC, tenemos la conclusión de que ambos grupos han tenido avances en este aspecto a la hora del *postest*, pero los alumnos del GE han mejorado en medida mayor que los alumnos del GC.

Criterio 7. Aplicación de las diversas formas anafóricas léxicas y distribución de ellas en el sentido de porcentaje de uso.

Comparamos entre los dos grupos la aplicación de las diversas formas anafóricas

léxicas y la distribución de ellas con la Tabla 124, cuyos datos provienen de las Tablas C8 y C29 del apéndice C.

**Tabla 124.**

*Comparación de la distribución de las formas anafóricas léxicas entre GE y GC en el postest*

Forma léxica	GE		GC	
	Ejercicio I	Ejercicio II	Ejercicio I	Ejercicio II
Mera repetición léxica	71%	68%	87%	91%
Reiteración léxica sinonímica	2%	5%	< 1%	0
Reiteración léxica mediante hiperónimos o hipónimos	18%	18%	9%	3%
Sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas	9%	9%	3%	6%

En la Tabla 124, los datos puestos en la columna de “Ejercicio I”, que es ejercicio de traducción de chino a español, consisten en porcentajes de uso por promedio de las formas anafóricas léxicas entre todas las oraciones en las que los alumnos han adoptado el uso de la anáfora léxica, sin importar si la forma original del texto chino es léxica o no, para disminuir de esta manera la influencia del factor del chino a lo mínimo posible.

Entonces observamos que en los dos ejercicios del *postest* la forma de la repetición ocupa el mayor porcentaje de uso por los alumnos de ambos grupos, pero los alumnos del GC tienen mayor porcentaje de uso de esta forma que los alumnos del GE. Con respecto a las otras formas, la sinonímica, la hiperonímica/hiponímica, y la retórica o enciclopédica, los alumnos del GC aplican todas ellas con menor frecuencia que los alumnos del GE,

sobre todo, el uso de la forma anafórica sinonímica casi no se encuentra en el *postest* por los alumnos del GC.

En el apartado 5.2, con la Tabla 45 hemos indicado que los alumnos de los dos grupos distribuyen las formas anafóricas léxicas de manera similar en el *pretest*: usar en la mayoría de los casos la mera repetición léxica para retomar el referente y la distribución de las otras formas es, por una parte, de poco porcentaje de uso, y por otra parte, de forma no proporcional.

Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que al realizar el *postest*, los alumnos del GE han dominado el uso de la distribución de las diversas formas anafóricas léxicas en español mientras que los alumnos del GC no han mostrado una mejora significativa en el mismo tema: Los alumnos del GE saben acudir de forma flexible a las diversas formas léxicas a la hora de retomar referentes anteriormente mencionados y evitar la monotonía de aplicar con demasiada frecuencia la forma de la mera repetición. Mientras tanto, los alumnos del GC siguen aplicando principalmente la forma de repetición para volver a mencionar referentes anteriormente introducidos y no construyen con mucha frecuencia otras formas semánticas, una costumbre idiomática que se acerca más al chino que al español.

#### Criterio 8. Construcción de estructura para el sintagma anafórico léxico.

A fin de comparar la situación de dominio de los alumnos de ambos grupos, GE y GC, en cuanto a este criterio, analizamos las estructuras de todos los sintagmas anafóricos léxicos construidos por ellos en los dos ejercicios del *postest*. La Tabla 125 que elaboramos se basa en los datos recogidos en las Tablas C9, C10 y C30 del apéndice C.

**Tabla 125.**

*Comparación de estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos entre GE y GC en el posttest*

Estructura		Artículo definido+ SN	Demostrativo+ SN	Posesivo+ SN	* $\Phi$ + SN
GE	Ejercicio I	96%	2%	1%	1%
	Ejercicio II	94%	0	6%	0
GC	Ejercicio I	90%	3%	2%	5%
	Ejercicio II	88%	6%	5%	1%

Con los datos de la Tabla 125 conocemos que al realizar el *posttest*, para construir el sintagma anafórico en forma léxica, la mayoría absoluta de los alumnos de los dos grupos saben construir la estructura de “artículo definido+ SN”. Las diferencias entre ellos consisten en el uso de las estructuras de “demostrativo+ SN” y “ $\Phi$ + SN”: los alumnos del GC construyen las dos estructuras con mayor frecuencia que los alumnos del GE, uso de la estructura de “demostrativo+ SN”, 9% vs. 2% en los dos ejercicios y uso erróneo de la estructura de “ $\Phi$ + SN”, 6% vs. 1%.

Al construir el sintagma anafórico léxico, se comete por los alumnos otro tipo de error en al aspecto de la concordancia de género y número. Comparamos los comportamientos de los alumnos de los dos grupos en este aspecto con la Tabla 126. Los datos recogidos en ella se basan en las Tablas C11 y C31 del apéndice C.

**Tabla 126.**

*Comparación de error en la concordancia de género y número en la anáfora léxica entre GE y GC en el posttest*

Tipo de error		Falta de concordancia de género o número entre el modificador y el nombre del sintagma anafórico	Falta de concordancia de género o número entre el uso anafórico y el antecedente
GE	Ejercicio I	1 ejemplo 1 alumno concniente (5%)	2 ejemplos 2 alumnos concnientes (10%)
	Ejercicio II	0	0
GC	Ejercicio I	7 ejemplos 3 alumnos concnientes (14%)	7 ejemplos 5 alumnos concnientes (25%)
	Ejercicio II	2 ejemplos 2 alumnos concnientes (10%)	0

En la Tabla 126 apreciamos que entre los alumnos del GE se encuentran en total 3 ejemplos de este tipo de error, concnriendo a 3 alumnos, mientras que entre los alumnos del GC se registran en total 16 usos erróneos de este tipo, relacionando a 10 alumnos. Así que en el error de la falta de concordancia, el GC muestra una deficiencia mucho mayor que el GE.

En el apartado 5.2, con la Tabla 44 hemos indicado que al realizar el *pretest*, los alumnos de los dos grupos cometen los mismos usos inadecuados en la construcción de estructura y en la falta de concordancia: cometen errores de falta de concordancia de género y número entre antecedente y uso anafórico, así como entre el sintagma nominal anafórico y su determinante modificador, y el porcentaje de alumnos concnientes es un 19% del GE y un 10% del GC; construyen erróneamente la estructura de “ $\Phi$ + SN” para el sintagma anafórico léxico y el porcentaje de uso erróneo en los dos ejercicios es un 16% por el GE y un 6% por el GC.

Así que después de las comparaciones, podemos concluir que en el *postest* los alumnos del GE muestran usos del lenguaje más propios de la lengua española en la construcción del sintagma anafórico léxico, formando la estructura principalmente con el artículo definido, usando poco el demostrativo y casi eliminando el error de usar el nombre escueto. Sin embargo, los alumnos del GC aún utilizan con porcentaje relativamente elevado las estructuras de “-demostrativo+ SN” y “-Φ+ SN” (Punto a del Criterio 8, C8-a). En cuanto al aspecto de la falta de concordancia, entre antecedente y sintagma anafórico o entre modificador y nombre modificado del sintagma léxico, el GE tienen menor porcentaje tanto de usos erróneos como de alumnos concernientes que el GC (Punto b del Criterio 8, C8-b). En fin, los alumnos del GE han tenido relevantes avances en el *postest* en el dominio de la construcción del sintagma anafórico léxico, mientras que los alumnos del GC muestran las mismas deficiencias en este tema en comparación con el *pretest*.

Criterio 9. Construcción de relación semántica entre ancla y expresión anafórica asociativa.

Para comparar las relaciones semánticas que construyen los alumnos de los dos grupos, GE y GC, entre ancla y sintagma anafórico en la anáfora asociativa, analizamos datos del ejercicio II del *postest*, porque en este ejercicio de composición, los alumnos tienen la libertad de establecer conexiones semánticas asociativas según sus intereses. La Tabla 127 se basa en la Tabla C32 del apéndice C.



**Tabla 127.**

*Comparación del tipo de relación semántica establecida en la anáfora asociativa entre GE y GC en el postest*

Tipo de relación		GE			GC		
Hiperonimia /hiponimia	Colectividad-individuo	1	7.2%	22%	3	16%	26%
	Todo-parte	2	14.3%		2	10%	
Otros tipos de conexión	Concreto-concreto	De parentesco	3	21%	2	11%	
		De dependencia	2	14%	7	37%	
		De pertenencia	4	29%	4	21%	
	Concreto-abstracto	Objeto-característica	2	14%	1	5%	

En la Tabla 127 podemos apreciar que los alumnos de ambos grupos saben construir las conexiones más usadas en español: “colectividad-individuo” y “todo-parte” de la relación de hiperonimia/hiponimia y conexiones “de parentesco”, “de dependencia” y “de pertenencia” de la relación de concreto-concreto. También son capaces de establecer “improvisadas” relaciones al servicio del desarrollo del argumento de la historia, ya que en ambos grupos se encuentran usos de ejemplos de la relación de concreto-abstracto, concretamente, de “concreto-característica”.

En el apartado 5.2, con la Tabla 50, hemos indicado que los alumnos de los dos grupos establecen básicamente las mismas relaciones semánticas en la anáfora asociativa en el *pretest*. En cuanto a la cantidad de uso de cada tipo, ya depende mucho del argumento de la historia de cada informante. En fin, los alumnos de ambos grupos saben adoptar las conexiones semánticas más comunes en español.

Por lo tanto, concluimos que los alumnos de ambos grupos tienen comportamientos meritorios en la construcción de conexión semántica entre ancla y sintagma anafórico asociativo en el *postest*, uso anafórico que ya dominan a la hora del *pretest*.

Criterio 10. Construcción de estructura para el sintagma anafórico asociativo.

Con el objetivo de comparar comportamientos de los alumnos de los dos grupos en este aspecto, analizamos las estructuras de todos los sintagmas anafóricos asociativos aplicados en los dos ejercicios del *postest*. Los datos recogidos en la Tabla 128 provienen de las Tablas C12, C13 y C33 del apéndice C.

**Tabla 128.**

*Comparación de estructuras de los sintagmas anafóricos asociativos entre GE y GC en el postest*

Grupo	Ejercicio	Estructura	
		Artículo definido+ SN	*Φ+ SN
GE	Ejercicio I	100%	0
	Ejercicio II	100%	0
GC	Ejercicio I	97%	3%
	Ejercicio II	100%	0

Con la Tabla 128 podemos conocer que los alumnos del GE construyen el 100% de los sintagmas anafóricos asociativos con la estructura correcta de *artículo definido+ SN*". En cuanto a los alumnos del GC, tienen un 3% de uso erróneo de la estructura de *Φ+ SN*".

En la construcción del sintagma anafórico asociativo, los alumnos cometen error de falta de concordancia de género y número entre artículo definido y nombre modificado. Comparamos comportamientos de los alumnos de los dos grupos en este aspecto en el *postest* con la Tabla 129, cuyos datos proceden de las Tablas C16 y C34 del apéndice C.

**Tabla 129.**

*Comparación de error en la concordancia de género y número en la anáfora asociativa entre GE y GC en el postest*

Tipo de error	Falta de concordancia de género o número entre el artículo definido y el nombre del sintagma anafórico	
	Ejercicio I	Ejercicio II
GE	1 ejemplo	0
	1 alumno concerniente (5%)	
GC	1 ejemplo	2 ejemplos
	3 alumnos concernientes (14%)	

En la Tabla 129 apreciamos que muy poca cantidad de alumnos de los dos grupos cometen este tipo de error en el *postest*. En el GE sólo hay un alumno concerniente y en el GC, 3 alumnos.

En el apartado 5.2, con la Tabla 49, ya hemos explicado que en el *pretest* los alumnos de los dos grupos cometen errores iguales en el uso de la anáfora asociativa: en la construcción de estructura del sintagma nominal anafórico, hay alumnos que utilizan erróneamente la estructura de  $-\Phi + SN$ ” y el porcentaje de error es un 4% en ambos grupos; también se registran en ambos grupos errores de falta de concordancia de género y número entre artículo definido y nombre modificado, y el porcentaje de alumnos concernientes es un 10% en el GE y un 5% en el GC.

Por lo analizado, llegamos a estas conclusiones: en la construcción de estructura para el sintagma anafórico asociativo, los alumnos del GE ya lo dominan de manera sólida en el *postest*, mientras que en el GC, aún hay un mínimo porcentaje de uso erróneo de la estructura de  $-\Phi + SN$ ”, es decir, aunque es problema de muy poca cantidad de alumnos, no se consigue el dominio de este tema por el 100% de los alumnos del GC (Punto a del

Criterio 10, C10-a); en cuanto al error de falta de concordancia entre artículo definido y nombre modificado, aunque en ambos grupos se registran usos erróneos en el *postest*, el porcentaje de error y de alumnos concernientes es menor en el GE que en el GC. Además, si tomamos en cuenta los comportamientos de los alumnos en el *pretest*, notamos que el porcentaje de error cometido por los alumnos del GE ha bajado en el *postest* en estos aspectos mientras que en el GC el porcentaje de error ha aumentado (Punto b del Criterio 10, C10-b).

Criterio 11. Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa.

Para comparar entre los dos grupos la situación de uso del valor posesivo del artículo definido, revisamos datos del ejercicio de traducción, de las oraciones en las que los referentes de los grupos nominales designan partes del cuerpo. Veamos qué recursos adoptan los alumnos para expresar la relación de la posesión entre las partes del cuerpo y el ser. Los datos de la Tabla 130 proceden de la C15 del apéndice C.

**Tabla 130.**

*Comparación del uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa entre GE y GC en el postest*

Estructura	Porcentaje de uso promedio	
	Artículo definido+ SN	Posesivo+ SN o estructura con “de”
GE	65%	35%
GC	46%	54%

En la Tabla 130 observamos que al realizar el *postest*, el porcentaje de uso del artículo definido para expresar la relación de posesión es el 65% por los alumnos del GE. Y para la misma función de expresar la posesión, los alumnos del GC construyen un 46%

de los casos con el artículo definido. Así que hay más alumnos del GE que dominan el uso del valor posesivo del artículo definido que del GC, dos tercios en el primer caso y menos de la mitad en el segundo.

Según las Tablas A13 y A14 del apéndice A, en el *pretest* el porcentaje del uso posesivo del artículo definido es un 7% por los alumnos del GE y un 16.5% por los alumnos del GC. Así que tenemos la conclusión de que ambos grupos han mejorado en el dominio de este conocimiento en el *posttest*, pero los avances de los alumnos del GE son más relevantes.

Hasta aquí hemos llevado a cabo la comparación del GE vs. GC *-posttest* en todos los 11 criterios sobre el dominio del uso de la anáfora en español y después del análisis de cada criterio hemos puesto una pequeña conclusión para resumir si han tenido mejores comportamientos los alumnos del GE en el uso anafórico correspondiente al criterio en el *posttest* en comparación con los alumnos del GC. A modo de síntesis, resumimos todas las conclusiones en la Tabla 131:

**Tabla 131.***Resumen de la comparación del GE vs. GC en el postest*

Mejor o no el GE en el dominio de los 11 criterios que el GC							
C1	C2	C3		C4			
Sí	Sí	a.	b.	a.	b.	c.	
		Los dos grupos lo dominan de manera similar: ambos grupos han tenido avances.	Sí	Sí	Sí	Los dos grupos lo dominan de manera similar: ambos grupos han tenido avances.	
C5		C6		C7		C8	
Los dos grupos lo dominan de manera similar: ambos grupos han tenido avances		Sí (Ambos grupos han tenido avances, pero en el GE hay más cantidad de alumnos que saben usarlo que en el GC.)		Sí		a.	b.
						Sí	Sí
C9				C10		C11	
Los dos grupos lo dominan de manera similar: se trata de un punto de conocimiento que ya dominan los alumnos a la hora del <i>pretest</i> .				a.	b.	Sí (Ambos grupos han tenido avances, pero en el GE hay más cantidad de alumnos que saben usarlo que en el GC.)	
				Sí	Sí		

En la Tabla 131 se aprecia con claridad que al realizar el *postest*, los alumnos del GE muestran dominio mejor que los alumnos del GC en 9 de los 11 criterios relacionados con el uso de la anáfora española. Si contamos los puntos concretos de uso anafórico, ya que en los criterios 3, 4, 8 y 10, se abarcan en cada uno dos o tres puntos de uso anafórico, los alumnos del GE muestran mejor dominio que los alumnos del GC en 12 de los 16 puntos de uso anafórico. En cuanto a los otros 4 puntos, los dos grupos los dominan de manera similar: en 3 de los 4 casos, ambos grupos han tenido avances y en el otro caso, que es el criterio 9, los dos alumnos ya dominan el conocimiento correspondiente a la hora del *pretest*, por lo tanto sus comportamientos meritorios en el *postest* no pueden considerarse como mejora.

Éstos han sido los resultados de la comparación entre GE y GC sobre el uso de la anáfora española en el *postest*. Sintetizando todo el proceso de la realización del análisis

experimental, tenemos la conclusión sobre la efectividad del programa, la cual explicamos en el último apartado que consiste en conclusiones del capítulo.

### **6.3. Conclusiones del capítulo**

En el primer apartado de este capítulo, hemos presentado el programa que diseñamos atendiendo a las estrategias didácticas planteadas en el capítulo anterior para propiciar el aprendizaje de la anáfora en español por aprendices sinohablantes.

La estructura general del programa consiste en cinco bloques que presentan respectivamente la introducción general de la anáfora, la anáfora cero, la anáfora gramatical, la anáfora léxica y la anáfora asociativa. Los dos primeros bloques contienen una sola sesión de clase, el tercero, tres sesiones, y los dos últimos, dos sesiones. Las 9 sesiones de clase las hemos diseñado teniendo en consideración factores como competencias de los alumnos, nivel de dificultad de los materiales, tiempo de dedicación, interés y motivación por el aprendizaje de los alumnos, etc. y entre ellas se reparten los siguientes usos anafóricos de aprendizaje:

1. Introducción general: Principios de uso de los tres tipos de anáfora directa en español.
2. Anáfora cero: Uso de la anáfora cero en español, evitando la interferencia de la lengua materna.
3. Anáfora gramatical: Uso de todos los tipos de forma anafórica gramatical en español, sobre todo, el tipo del pronombre relativo; Distribución de las diferentes formas gramaticales anafóricas en español, sobre todo, los pronombres personales; Uso del dativo posesivo en español.

4. Anáfora léxica: Uso de todas las formas anafóricas léxicas en español y la distribución de ellas; Construcción de estructura del sintagma léxico anafórico en español.

5. Anáfora asociativa: Construcción de relaciones semánticas en la anáfora asociativa con estructura correcta; Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa.

En cuanto al diseño de estructura de cada sesión de clase, indicamos de manera explícita el contenido de cada una de las partes de “objetivos”, “medios y métodos”, “puntos de conocimientos y posibles dificultades”, “proceso del aprendizaje y distribución del tiempo” y “reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos”. También hemos explicado los principios metodológicos y pedagógicos a que nos atenemos en el diseño de las diversas partes:

En primer lugar, aplicamos el método tradicional de gramática, pero con el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas en la enseñanza y aprendizaje. Es decir, explicamos de manera organizativa las reglas sobre el uso de los procedimientos anafóricos en español para que las dominen los alumnos de forma sistemática, pero el proceso para alcanzar el objetivo se realiza de manera deductiva, dándoles a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre los fenómenos y guiándoles a llegar a las conclusiones por su propia cuenta, para lo cual se establecen varias tareas durante el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, el programa se fundamenta en la lingüística contrastiva. En ese sentido, el propósito consiste en ayudar a los alumnos a evitar la transferencia negativa de parte de la lengua materna y de la lengua inglesa también, y al mismo tiempo aprovechar la transferencia positiva de estas dos lenguas en aspectos que comparten similitudes con el español para que les sirva de apoyo en el aprendizaje de estos temas de la lengua meta.



En tercer lugar, en las actividades del programa se utilizan tanto el chino como el español. En el curso de la clase se usa la lengua española para crearles a los alumnos un ambiente de inmersión para practicar la lengua meta, pero al referirnos a la definición de términos y explicación de reglas, se usa el chino para que los alumnos puedan entenderlas de la mejor manera.

En cuanto a los materiales de estudio y de ejercicios, se adoptan textos de cuentos infantiles con los que están familiarizados por los alumnos. De esta manera no les resultará difícil la comprensión de los textos y podrán concentrarse en el aprendizaje de los conocimientos. Es más, en las sesiones de un mismo bloque se aplican iguales materiales de estudio para indicarles a los alumnos la estrecha relación entre estas clases, a fin de que reorganicen de manera constante el sistema gramatical del bloque incorporando los nuevos conocimientos a los aprendidos anteriormente.

En cuanto a los ejercicios, se han diseñado con formatos variados con especial atención a dos aspectos: que sean ejercicios específicos para la práctica de los correspondientes usos anafóricos aprendidos en cada clase y que realicen a nivel textual.

Por último, en todas las sesiones hemos establecido una parte dedicada a “la reflexión” por parte del docente, que debe realizarse después de conocer los resultados de los ejercicios hechos por los alumnos. A través de los ejercicios, se reflexiona sobre si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje y en caso de no, cuáles pueden ser las medidas complementarias que se toman para fortalecerles a los alumnos el dominio del procedimiento anafórico correspondiente.

En el segundo apartado de este capítulo se ha presentado la evaluación del programa a través del análisis experimental de las diferencias entre grupo experimental (GE) y

grupo de control (GC). Posteriormente, se comparan, a través del cuestionario *postest*, los comportamientos de los dos grupos en el uso de la anáfora española para conocer si el GE domina mejor el uso de los recursos anafóricos españoles que el GC.

En fin, el proceso del análisis experimental se divide en tres pasos: aplicación del programa, aplicación del cuestionario *postest* y análisis de datos. El último consiste en contenidos de tres secciones.

La primera sección describe la aplicación del programa a un grupo de 21 estudiantes universitarios que se encuentran cursando la carrera de Grado de Español y que estaban en el primer semestre del tercer curso académico. Se concentra en presentar los resultados de los ejercicios realizados por los alumnos al final de cada una de las sesiones, así como las medidas complementarias de aprendizaje que se toman después. A través de los resultados de los ejercicios, hemos podido conocer de manera inmediata el efecto del aprendizaje: en las sesiones 3.1 y 3.3 no se consigue que los alumnos dominen con éxito los usos anafóricos correspondientes. Aparte de ellas, se ha podido verificar que el aprendizaje en las demás sesiones ha alcanzado los objetivos establecidos.

Las medidas complementarias que se han tenido en cuenta se clasifican principalmente en tres tipos: repetir la presentación de las reglas de uso de los recursos anafóricos a la hora de explicar los ejercicios; aprovechar los usos erróneos cometidos por los alumnos en los ejercicios, formando otros ejercicios de corrección de errores o de modificación de expresiones; proponer tareas adicionales de copiar y memorizar cuando se relacionan conocimientos gramaticales básicos.

Sin embargo, somos conscientes y así lo hemos destacado que los resultados de los ejercicios pueden variar mucho según las competencias concretas de los alumnos a

quienes se aplica el programa y que tampoco existen medidas complementarias estándar que se puedan tomar para resolver todo tipo de problemas en el uso de la anáfora. Por lo tanto, los profesores pueden y deben aprovechar la flexibilidad de la parte de “la reflexión” para pensar y adoptar las medidas más adecuadas de acuerdo con la situación de dominio concreta de sus alumnos que se releva por medio de los ejercicios, a fin de ayudarles de la manera más eficaz a mejorar sus puntos débiles en el dominio del uso de la anáfora en español.

En la segunda sección se analiza la aplicación del cuestionario *postest*: se aplica a los alumnos de ambos grupos, tanto del GE como del GC, los cuales han respondido también al cuestionario *pretest* cuando estaban a punto de terminar el estudio del segundo curso académico. Y a la fecha de participar en el cuestionario *postest*, ya estaban al final del primer semestre del tercer curso, llevando dos años y medio estudiando el español. Es decir, entre *pretest* y *postest* transcurrió medio año y durante este tiempo, ambos grupos han seguido con el mismo programa de formación participando en las clases y actividades curriculares de español de las mismas asignaturas, siendo la única diferencia entre los dos grupos que el GE participó en el programa de aprendizaje de la anáfora en español.

En la tercera sección sobre el análisis de datos, se relacionan los dos cuestionarios-*pretest* y *postest*, y se proceden tres comparaciones: comparación *pretest* vs. *postest* -GC, comparación *pretest* vs. *postest* -GE y comparación GE vs. GC -*postest*.

Todas las comparaciones se han evaluado de acuerdo con 11 criterios, que constituyen los contenidos y conocimientos de aprendizaje distribuidos en las 9 sesiones. Bajo los 11 criterios se cuentan en total 16 puntos de uso anafórico en español:

Criterio 1. Distribución de los tres tipos de anáfora directa en el sentido de distancia

lineal entre antecedente y sintagma anafórico.

Criterio 2. Elección del tipo de anáfora cuando se tienen en cuenta los factores de si hay referentes insertados entre antecedente y elemento anafórico, y si existe unidad de posición sintáctica entre ellos.

Criterio 3. Uso de la anáfora cero en el aspecto de posición sintáctica.

C3-punto a. Uso excesivo de la anáfora cero en la posición sintáctica de sujeto.

C3-punto b. Uso erróneo de la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto.

Criterio 4. Aplicación de las diversas formas anafóricas gramaticales y distribución de ellas en el sentido de porcentaje de uso.

C4-punto a. Distribución de las diversas formas gramaticales anafóricas en el sentido de porcentaje de uso.

C4-punto b. Uso erróneo de las formas anafóricas gramaticales en distinción de serie, concordancia de género y número, y en escritura de forma.

C4-punto c. Uso excesivo de la forma gramatical.

Criterio 5. Distribución de pronombres personales anafóricos en el sentido de posición sintáctica.

Criterio 6. Uso de pronombres átonos de dativo para expresar la función posesiva.

Criterio 7. Aplicación de las diversas formas anafóricas léxicas y distribución de ellas en el sentido de porcentaje de uso.

Criterio 8. Construcción de estructura para el sintagma anafórico léxico.

C8-punto a. Estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos y porcentajes de uso.

C8-punto b. Uso erróneo de la estructura en concordancia de género y número.

Criterio 9. Construcción de relación semántica entre ancla y expresión anafórica asociativa.

Criterio 10. Construcción de estructura para el sintagma anafórico asociativo.

C10-punto a. Estructuras de los sintagmas anafóricos asociativos y porcentajes de uso.

C10-punto b. Uso erróneo de la estructura en concordancia de género y número.

Criterio 11. Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa.

Y he aquí los resultados de las comparaciones según los 11 criterios y 16 puntos de uso anafórico:

1. Comparación entre *pretest* y *posttest* del GC. Los alumnos del GC muestran mejora de dominio en 5 de los 11 criterios en el *posttest* en comparación con el *pretest*. Si descartamos el criterio 9, uso que ya dominan los alumnos a la hora de realizar el *pretest*, entonces han conseguido mejora en 5 de los 10 criterios. En cuanto a los puntos de uso anafórico, los alumnos del GC muestran mejora en sólo 5 puntos de los 16. En caso de descartar el 9, han tenido mejor dominio en 5 de los 15 puntos de uso anafórico en español.

2. Comparación entre *pretest* y *posttest* del GE. Los alumnos del GE logran avances en 10 de los 11 criterios relacionados con el uso de la anáfora en español al realizar el *posttest* en comparación con el *pretest*, menos el criterio 9, uso anafórico que ya dominan los alumnos a la hora del *pretest*. Si contamos más concretamente los puntos de uso

anafórico, entonces los alumnos del GE muestran mejora en 13 puntos de los 16. En caso de descartar el 9, tienen mejora de dominio en 13 de los 15 puntos de uso anafórico en español.

3. Comparación entre GE y GC en el *postest*. Al realizar el *postest*, los alumnos del GE muestran dominio mejor que los alumnos del GC en 9 de los 11 criterios relacionados con el uso de la anáfora española. Si descartamos el criterio 9, uso anafórico que ambos grupos han dominado a la hora del *pretest*, entonces el GE tiene mejores comportamientos que el GC en 9 de los 10 criterios. Si contamos los puntos concretos de uso anafórico, los alumnos del GE muestran mejor dominio que los alumnos del GC en 12 de los 16 puntos de uso anafórico. En cuanto a los otros 4 puntos, los dos grupos los dominan de manera similar: en 3 de los 4 casos, ambos grupos han tenido avances y en el otro caso, que es el criterio 9, hemos mencionado que los dos alumnos ya dominan el conocimiento correspondiente a la hora del *pretest*, por lo tanto sus comportamientos meritorios en el *postest* no pueden considerarse como mejora.

A través de las comparaciones, conseguimos verificar la certeza de las hipótesis que planteamos al principio del capítulo.

Hipótesis 1: Los alumnos del grupo de control, que han quedado ausentes de la participación en el programa, no muestran una mejora significativa y relevante en el dominio del uso de la anáfora en español en el cuestionario *postest* en comparación con en el cuestionario *pretest*.

La hipótesis está confirmada, pues en comparación con el *pretest*, los alumnos del GC, aunque han mostrado mejora en algunos de los aspectos relacionados con el uso de la anáfora en español en el *postest*, el número de aspectos que tienen avances es limitado.

Hipótesis 2: Al participar en el programa, los alumnos del grupo experimental muestran mejor dominio del uso de la anáfora en español en el cuestionario *postest* en comparación con en el cuestionario *pretest*.

La hipótesis está comprobada. Los alumnos del GE muestran mejora en el dominio de la mayoría absoluta de los criterios y puntos de uso anafórico en el *postest* en comparación con el *pretest*.

Hipótesis 3: Los alumnos del grupo experimental, al haber participado en el programa, tienen mejores comportamientos en el uso de la anáfora en español en el cuestionario *postest* en comparación con los alumnos del grupo de control, quienes han quedado ausentes de la participación en el programa.

La hipótesis está comprobada también. Al realizar el *postest*, los alumnos del GE muestran dominio mejor que los alumnos del GC en 9 de los 11 criterios, más concretamente, 12 de los 16 puntos de uso relacionado con la anáfora española.

Como resumen, a través de todos los estudios realizados, hemos conseguido alcanzar el objetivo del trabajo: hemos diseñado con éxito un programa de enseñanza que facilita el aprendizaje del mecanismo anafórico español para sinohablantes.

## **Capítulo VII Conclusión y discusión**

Esta investigación tiene como finalidad comparar el mecanismo anafórico entre la lengua española, la china y la inglesa, especificar los aspectos débiles de los aprendices sinohablantes en el dominio de este aspecto de la gramática del español y proponer un programa de enseñanza de la anáfora en español para estudiantes universitarios sinohablantes, así como para adultos chinos que aprendan español en otros contextos siempre que tengan conocimientos de inglés.

En este último capítulo de la tesis exponemos las conclusiones más relevantes a que hemos llegado, discutimos las limitaciones del estudio, configurando las líneas futuras de nuestra investigación, y aportamos nuestras perspectivas sobre la enseñanza de español a sinohablantes.

### **7.1. Identificación del problema**

Antes que nada, realizamos un análisis teórico exhaustivo, consiguiendo determinar el problema del aprendizaje de la anáfora en español para estudiantes universitarios chinos e identificar los fundamentos teóricos para luego llevar a cabo estudios concretos.

En primer lugar, señalamos el objeto de estudio de nuestro trabajo, definiendo el concepto de la anáfora y presentando los diferentes tipos de anáfora. La *“anáfora”* estudiada en nuestra investigación se define de esta manera: la anáfora es un procedimiento referencial utilizado para identificar una parte del texto recurriendo a cierto sintagma previamente aparecido (el antecedente). Y marcamos el límite de estudio de nuestro trabajo: nos centramos en la relación anafórica endofórica, a nivel textual, cuyo



antecedente consiste en persona y objeto. Los diferentes tipos de anáfora se dividen a grandes rasgos en dos grupos: anáfora directa, que es de carácter correferencial, es decir, existe concordancia de referentes entre la unidad anafórica y su antecedente, y anáfora asociativa, una relación de sentido entre elementos que no indican un mismo referente.

Después, antes de entrar en estudios más concretos, nos dedicamos al análisis de la situación de la enseñanza del tema de la anáfora en español para sinohablantes. Para ello, analizamos y comparamos el plan curricular de la enseñanza de ELE común a todas las instituciones de la educación superior en China y el *MCER*, y alcanzamos la conclusión de que, según los objetivos establecidos en ambos programas en lo referente a la anáfora, al acabar el segundo año de estudio, o sea, al alcanzar el nivel B2, los estudiantes ya deben dominar el uso de cierto número de mecanismos de cohesión de texto para poder comprender textos originales en español y producir textos con coherencia y clara estructura en español. Además, realizamos otro análisis de manual recopilando aspectos gramaticales sobre la presentación del uso de la anáfora, mecanismo importante de la cohesión textual y ejercido por diversos medios, y afirmamos que el manual que se aplica en la enseñanza de ELE en la educación superior china para sinohablantes, el *Español moderno*, presenta ciertas ventajas o características positivas: se explican los puntos gramaticales en chino; la explicación de los puntos gramaticales se acompaña de ejemplos fáciles y representativos, la mayoría de los cuales proceden de textos estudiados; se repiten algunos ejercicios; se aumenta el grado de dificultad de los ejercicios poco a poco. Sin embargo, también se identifican deficiencias que quedan por mejorar: nunca se introduce el concepto de la “anáfora”; la introducción se presenta de manera muy general, introduciendo solamente la idea de que se debe evitar la repetición monótona y que tales son los recursos principales, sin presentar usos concretos de los recursos ni dar

explicación más detallada; es más, no se trata de una explicación sistemática e incluso se nota la repetición de la presentación de algunos puntos gramaticales; con respecto a los ejercicios, muchos no resultan muy prácticos ni específicos para la práctica de los puntos gramaticales correspondientes. Bajo este contexto, es difícil para los estudiantes chinos alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan curricular sobre el dominio del uso de la anáfora y por lo tanto hace falta renovar el programa de la enseñanza y aprendizaje de la anáfora en español para sinohablantes.

Para avanzar en los estudios concretos, nos hemos basado y fundamentado teóricamente en la Teoría de la Accesibilidad (TA) presentada en Ariel (1990) y la Teoría de la Relevancia (TR), elaborada originalmente en Sperber y Wilson (1986), como marco de referencia. La Teoría de la Accesibilidad plantea una semántica cognoscitiva de las expresiones referenciales que permite predecir el uso e interpretación de este tipo de expresiones en el discurso. El punto de partida de la TA es la hipótesis de que todas las lenguas naturales disponen de mecanismos lingüísticos para que el hablante pueda marcar como más o menos accesibles las entidades mentales que deberían estar cognitivamente activadas en el proceso de la comprensión. La TA, basándose en los factores de la relevancia del antecedente y de la relación entre antecedente y uso anafórico, distingue tres tipos básicos de marcadores de accesibilidad: los de accesibilidad baja, media y alta, y propone más concretamente una escala de marcadores de accesibilidad. Constituye una buena herramienta para analizar la elección de las diversas formas anafóricas en el discurso. La TR consiste en un modelo pragmático y pretende ofrecer un mecanismo deductivo explícito sobre los procesos y estrategias que conducen a la interpretación de los enunciados. Y en nuestro caso, la TR constituye un instrumento adecuado y útil para investigar los procesos interferenciales en la interpretación de los recursos anafóricos.

Utilizamos en el presente trabajo la TA y la TR de modo coordinado en el acto de referencia para explicar el proceso cognitivo del codificar y descodificar del uso de la anáfora. Bajo este marco teórico general de la TA y TR, llevamos a cabo tres estudios concretos.

## 7.2. Los tres estudios y sus resultados

El primer estudio, comparación del mecanismo anafórico entre español, chino e inglés.

Bajo el marco general de la TA y TR, llevamos a cabo el análisis contrastivo del mecanismo anafórico entre español, chino e inglés en el capítulo IV, a través del análisis de textos de diez cuentos infantiles de los hermanos Grimm en versiones de las tres lenguas: *El fiel Juan*, *Los dos hermanos*, *El rey-rana o el fiel Enrique*, *La novia del bandolero*, *El sastrecillo valiente*, *Los tres pelos de oro del diablo*, *Juanito y Margarita (Hansel y Gretel)*, *Blancanieves*, *La Cenicienta* y *El pescador y su mujer*. Nuestras hipótesis sobre similitudes y diferencias entre las tres lenguas en el uso de la anáfora fueron las siguientes:

Hipótesis 1: Las tres lenguas muestran más similitudes que diferencias en la distribución general de los tres tipos anafóricos directos, relacionada con la distancia lineal, el referente competitivo insertado y la unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico.

Hipótesis 1-1: En la distancia lineal, la anáfora cero y la gramatical se usan a corta distancia de su antecedente, mientras que la léxica es para una distancia más larga.

Hipótesis 1-2: En el tema de referentes insertados, cuando entre antecedente y uso

anafórico hay referentes insertados, se tiende a usar la anáfora léxica, y si no los hay, se prefiere aplicar la anáfora gramatical y la cero.

Hipótesis 1-3: Con respecto a la situación de unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, si existe la unidad, es preferible el uso de la anáfora cero y la gramatical, y en caso contrario, hay que aplicar la anáfora léxica.

Hipótesis 2: En el uso de las formas subclasificadas de los tipos anafóricos correferenciales, entre español e inglés hay más similitudes que entre las dos lenguas y el chino.

Hipótesis 3: Respecto a la posición sintáctica, los tres tipos de uso anafórico directo se distribuyen principalmente en el sujeto, pero en la posición sintáctica que no es ni sujeto ni objeto, se aplica con mayor frecuencia la anáfora léxica.

Hipótesis 4: En cuanto a la distribución de porcentaje de uso de los tres tipos anafóricos correferenciales, hay diferencias entre las tres lenguas.

Hipótesis 4-1: En chino se usa más la anáfora léxica que en español e inglés.

Hipótesis 4-2: En español y chino, se usa más la anáfora cero que en inglés.

Hipótesis 4-3: En español e inglés, se usa más la anáfora gramatical que en chino.

Hipótesis 5: El uso de la anáfora asociativa es muy similar en las tres lenguas, tanto en el establecimiento de la relación semántica entre ancla y uso anafórico como en el modo de promover la realización de la asociación.

A través del análisis, hemos podido verificar la certeza de las hipótesis planteadas: la hipótesis 1, incluidas las 1-1, 1-2 y 1-3, están confirmadas; las hipótesis 2 y 3 sólo están

parcialmente contrastadas; sobre la hipótesis 4, la 4-1 y la 4-2 están comprobadas, pero la 4-3 no es válida; la hipótesis 5 también está confirmada. A modo de síntesis, las similitudes y diferencias entre las tres lenguas en el mecanismo anafórico se concretan de esta manera:

Primero, en las tres lenguas se aplican mecanismos muy similares para mantener la referencia, el antecedente puede retomarse por un elemento léxico o elemento gramatical o bien se omite, a los cuales los denominamos “anáfora léxica”, “anáfora gramatical” y “anáfora cero” respectivamente. Sobre el porcentaje de uso de los tres tipos de anáfora, existen diferencias: en español y en inglés existe un menor porcentaje de uso de la anáfora léxica en comparación con el chino; en español y en chino hay mayor porcentaje de uso de la anáfora cero que en inglés; a diferencia del español y chino, en inglés se usa con mayor frecuencia la anáfora gramatical.

Segundo, la distribución general de los tres tipos de anáfora directa es similar en las tres lenguas: en el sentido de la distancia lineal entre antecedente y elemento anafórico, básicamente la anáfora cero y la gramatical se usa a corta distancia mientras que la léxica es para una distancia más larga; en el tema de referentes insertados, cuando entre el antecedente y su unidad anafórica hay referentes insertados, se tiende a usar la anáfora léxica para evitar cualquier posible confusión, pero si no los hay, se prefiere el uso de la anáfora gramatical y la cero; en el aspecto de la situación de unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, si existe la unidad, aunque hay referentes insertados, se puede usar la anáfora gramatical y la cero, al contrario, si hay cambio de posición sintáctica, aunque no hay referentes insertados, muchas veces se aplica la anáfora léxica. Una diferencia relevante existe entre español y las otras dos lenguas en el aspecto de la distancia lineal: en español la anáfora cero presenta una distancia más larga respecto a su

antecedente que la anáfora gramatical, y por lo tanto la distancia media entre la anáfora cero y el antecedente resulta mayor en español que en chino e inglés.

Tercero, en el uso de la anáfora cero, existen dos diferencias notables entre las tres lenguas. La primera de ellas reside en que en español y chino hay mayor frecuencia de uso de la anáfora cero: en español se debe a su sistema flexivo desarrollado, pues los sufijos del verbo conjugado puede transmitir claramente el mensaje del sujeto y la elisión es casi obligatoria cuando hay un referente conocido en posición de sujeto y no hay otro factor que requiera que aparezca allí un pronombre o un sintagma nominal; en chino, existe la estructura de la “cadena temática”, que significa que en unas oraciones seguidas, el tema introducido en la primera oración en la posición de sujeto sirve como tema en las otras oraciones de la cadena, por lo tanto es posible contar muchos usos anafóricos cero en una sola cadena; en cuanto al inglés, la anáfora cero se aplica principalmente en las coordinadas de la gramática tradicional, es decir, el tema del primer elemento introducido en la posición de sujeto puede servir para sus coordinados y en estos se aplica la anáfora cero. Como en una coordinación el número de elementos es limitado, la cantidad de uso de la anáfora cero inglesa es menos que la española y la china. La segunda diferencia reside en que, al contrario de lo que sucede en español y en inglés, que solo tienen usos anafóricos cero en el sujeto, en chino la anáfora cero también se usa en el objeto y en otra posición sintáctica por ser lengua de parataxis, cuya organización depende más del significado que de la forma.

Cuarto, en las tres lenguas se encuentran usos anafóricos gramaticales con pronombres personales de tercera persona, con demostrativos, con posesivos de tercera persona y con cuantificadores. La diferencia consiste en que el uso de los relativos sólo se encuentra en español y en inglés, ya que los relativos no están incluidos en las clases de

palabras propias del chino. Otra similitud es que el pronombre personal es la forma más repetida entre las gramaticales en las tres lenguas. La diferencia, respecto a las otras formas, reside en que en español tienen mayor frecuencia de uso que en chino y en inglés, ya que además del pronombre personal, en español se usa mucho todo tipo de pronombres, lo cual no sucede en chino ni en inglés. La tercera diferencia notable, en el uso de los pronombres personales, es que en chino y en inglés los pronombres personales se distribuyen principalmente en el sujeto mientras que en español, en vez del sujeto, la posición del objeto es la que ocupa la mayoría de los pronombres personales anafóricos españoles.

Quinto, en las tres lenguas las formas de la anáfora léxica se clasifican de la misma manera, en cuatro tipos: la mera repetición léxica, la reiteración léxica sinonímica, la reiteración léxica mediante hiperónimos o hipónimos y la sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas. En las tres lenguas se usa más la repetición léxica, que se refiere tanto a la repetición total como a la parcial. La diferencia consiste en que en español hay un porcentaje mayor de uso de las otras formas que en inglés y en chino, por ser idioma que busca la renovación y la variación. Otra diferencia importante es en la construcción de estructura, pues en español y en inglés la expresión anafórica léxica siempre lleva un determinante como modificador y en las dos lenguas es preferible modificar el sintagma nominal anafórico con el artículo definido, mientras que en chino no existe la clase de palabras del artículo y la estructura más usada en la anáfora léxica es nombre escueto, es decir, nombre sin ningún determinante que lo modifica. En cuanto a la situación de posición sintáctica, existen más similitudes que diferencias entre las tres lenguas: la posición de mayor porcentaje de distribución de la anáfora es el sujeto y entre los usos anafóricos ubicados en "otra", que no es ni el sujeto ni el objeto, la mayoría es

de forma léxica.

Sexto, en el uso de la anáfora asociativa, cuyos elementos concernientes son todos nominales, descubrimos tanto similitudes como diferencias entre las tres lenguas. Las similitudes consisten en que las asociaciones semánticas más establecidas son la relación de hiperonimia/hiponimia y de dependencia, y que existen dos modelos básicos para promover la realización de la asociación: a través de los niveles y por medio de una red semántica entrelazada, aunque, basándose en los dos, se puede improvisar flexiblemente nuevos modos. En cuanto a la estructura del sintagma nominal anafórico asociativo, la notable diferencia consiste en que en español y en inglés se construye la estructura de “artículo definido+ SN”, mientras que en chino se construye la estructura de “ $\Phi$ + SN”.

El segundo estudio, sobre el uso de la anáfora en español por aprendices sinohablantes.

Con el objetivo de conocer la situación real de dominio del uso de la anáfora española por los estudiantes chinos y especificar los puntos débiles de ellos en el dominio de esta gramática, en el capítulo V aplicamos un cuestionario acerca del uso de la anáfora en español. En el cuestionario participaron 42 estudiantes universitarios procedentes de dos grupos del segundo curso del Colegio Xianda de Economía y Humanidades de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái. Todos ellos se encuentran cursando la carrera de Grado de Español. Ninguno de ellos tenía experiencia o contacto con la lengua española previa a su entrada en la universidad y hasta el momento de la recogida de datos, llevaban dos años aprendiendo el español. Respecto a los resultados, nuestras hipótesis eran éstas:

1. Respecto a la distribución general.



Hipótesis 1-1: En la distribución general del uso de la anáfora, los estudiantes chinos saben utilizar de forma correcta los tres tipos de anáfora directa en español con respecto a los factores de la distancia lineal, el referente competitivo insertado y la unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, así como la distribución de porcentajes de uso de los tres tipos.

Hipótesis 1-2: En el aspecto de la distancia lineal, los estudiantes chinos mantienen la anáfora cero a una distancia más corta de su antecedente que en la anáfora gramatical.

2. En el uso de la anáfora cero.

Hipótesis 2: Los estudiantes chinos muestran una tendencia a cometer el error de aplicar la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto o en otra posición.

3. En el uso de la anáfora gramatical.

Hipótesis 3-1: Entre las diversas formas gramaticales anafóricas, los estudiantes chinos utilizan con mayor frecuencia los pronombres personales, y los distribuyen principalmente en el sujeto.

Hipótesis 3-2: Las otras formas gramaticales que no son el pronombre personal, las utilizan con un mínimo porcentaje, sobre todo, mostrando dificultades respecto al relativo.

4. En el uso de la anáfora léxica.

Hipótesis 4: Entre las diversas formas léxicas anafóricas, los estudiantes chinos prefieren el uso de la forma de la repetición y usan con frecuencia mínima las otras formas léxicas.

5. En el uso de la anáfora asociativa.

Hipótesis 5: Los estudiantes chinos saben utilizar la anáfora asociativa de forma adecuada, tanto en el establecimiento de las diversas conexiones semánticas entre el sintagma anafórico y su ancla como en la promoción de la realización de la asociación.

6. En la construcción de estructura del sintagma nominal anafórico.

Hipótesis 6: En la construcción de estructura para el sintagma nominal anafórico, tanto correferencial como asociativo, los estudiantes chinos cometen el error de construir la estructura de  $-\Phi + SN$ .

El resultado del contraste de las hipótesis es lo siguiente:

Respecto a la distribución general, la hipótesis 1-2 se ha mostrado cierta. Pero la hipótesis 1-1 sólo está confirmada en parte. Pues en el aspecto del porcentaje de uso, los alumnos aplican un mayor porcentaje de uso de la anáfora léxica que lo que es debido. Es más, en los factores relacionados con  $-\text{referente insertado}$  y  $-\text{unidad de posición sintáctica}$ , los alumnos muestran cierta confusión en la aplicación de la regla de que si existe la unidad de posición sintáctica entre antecedente y uso anafórico, aunque hay referentes insertados, se puede usar la anáfora gramatical y la cero. Si hay cambio de posición sintáctica, aunque no hay referentes insertados, muchas veces se aplica la anáfora léxica.

Respecto al uso de la anáfora cero, la hipótesis 2 está confirmada. Y además de este error, se encuentra otro tipo de uso inadecuado de la anáfora cero: uso excesivo de la anáfora cero en la posición sintáctica de sujeto, cuya consecuencia consiste en la producción de ambigüedad semántica.

En lo concerniente al uso de la anáfora gramatical, tanto la hipótesis 3-1 como la 3-2

están verificadas. Pero en el aspecto de la distribución de las diversas formas gramaticales, no sólo el uso de la forma del relativo es bajo, también es pequeño el porcentaje de uso del demostrativo por los alumnos chinos. En cambio, utilizan el posesivo con un porcentaje elevado.

Además, se registran otros tipos de errores en el uso de la anáfora gramatical: uso excesivo y repetitivo de la anáfora gramatical; falta de concordancia de género y número entre uso anafórico y antecedente; confusión de las diferentes series de pronombres y error en la escritura de la forma de ellos.

Las hipótesis numeradas como 4, 5 y 6, sobre el uso de la anáfora léxica, el uso de la anáfora asociativa y la construcción de estructura en el sintagma nominal anafórico, respectivamente, se pueden confirmar. Pero en el aspecto de la construcción de estructura del sintagma nominal anafórico, se registra otro fenómeno en el uso de la anáfora directa: los alumnos tienden a usar la estructura de “*demostrativo*+ SN” con un porcentaje demasiado elevado. Además, se comete otro tipo de error por los alumnos chinos, tanto en la anáfora correferencial como en la asociativa: falta de concordancia de género y número entre el nombre anafórico y el determinante que lo modifica.

Estos errores los atribuimos a dos causas principales: interferencia de la lengua materna y dificultades de los aprendices en el dominio de aspectos gramaticales, tanto españoles como chinos. Y basándonos en todas estas observaciones y análisis, proponemos nuestras reflexiones sobre estrategias didácticas en la enseñanza y el aprendizaje de la anáfora en español para sinohablantes, centradas en cuatro aspectos: a) la fundamentación en la lingüística contrastiva; b) sobre la distancia lingüística y el apoyo de la lengua inglesa; c) sobre la introducción sistemática y la visión textual y finalmente d) sobre la integración de métodos.

El tercer estudio, programa de enseñanza de la anáfora en español para sinohablantes.

Atendiendo a las reflexiones y las estrategias didácticas planteadas, diseñamos un programa para la enseñanza de la anáfora en español a aprendices sinohablantes y evaluamos su eficacia a través del análisis experimental. El objetivo consiste en ofrecer un programa que facilita el aprendizaje del mecanismo anafórico español más que los otros métodos basados en el manual usado en la enseñanza de ELE para sinohablantes y por lo tanto, nuestras hipótesis con respecto a este estudio fueron las siguientes:

Hipótesis 1: Los alumnos del grupo de control, que han quedado ausentes de la participación en el programa, no muestran una mejora significativa y relevante en el dominio del uso de la anáfora en español en el cuestionario *postest* en comparación con en el cuestionario *pretest*.

Hipótesis 2: Al participar en el programa, los alumnos del grupo experimental muestran mejor dominio del uso de la anáfora en español en el cuestionario *postest* en comparación con en el cuestionario *pretest*.

Hipótesis 3: Los alumnos del grupo experimental, al haber participado en el programa, tienen mejores comportamientos en el uso de la anáfora en español en el cuestionario *postest* en comparación con los alumnos del grupo de control, quienes han quedado ausentes de la participación en el programa.

La estructura general del programa diseñado consiste en cinco bloques que presentan respectivamente la introducción general de la anáfora, la anáfora cero, la anáfora gramatical, la anáfora léxica y la anáfora asociativa. Los dos primeros bloques contienen una sola sesión de clase, el tercero, tres sesiones, y los dos últimos, dos sesiones. Las 9 sesiones de clase las hemos diseñado teniendo en consideración factores como

competencias de los alumnos, nivel de dificultad de los materiales, tiempo de dedicación, interés y motivación por el aprendizaje de los alumnos, etc. y entre ellas se reparten los siguientes usos anafóricos de aprendizaje:

1. Introducción general: Principios de uso de los tres tipos de anáfora directa en español.

2. Anáfora cero: Uso de la anáfora cero en español, evitando la interferencia de la lengua materna.

3. Anáfora gramatical: Uso de todos los tipos de forma anafórica gramatical en español, sobre todo, el tipo del pronombre relativo; Distribución de las diferentes formas gramaticales anafóricas en español, sobre todo, los pronombres personales; Uso del dativo posesivo en español.

4. Anáfora léxica: Uso de todas las formas anafóricas léxicas en español y la distribución de ellas; Construcción de estructura del sintagma léxico anafórico en español.

5. Anáfora asociativa: Construcción de relaciones semánticas en la anáfora asociativa con estructura correcta; Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa.

En cuanto al diseño de estructura de cada sesión de clase, indicamos de manera explícita en cada una el contenido de las siguientes partes: “objetivos”, “medios y métodos”, “puntos de conocimientos y posibles dificultades”, “proceso del aprendizaje y distribución del tiempo” y “reflexión después de la corrección de los ejercicios hechos por los alumnos”. Los principios metodológicos y pedagógicos a que nos atenemos en el diseño de las diversas partes son los siguientes:

En primer lugar, dadas las características del contexto de enseñanza en los centros universitarios y para no generar disonancia, partimos del método tradicional de gramática, para incluir el enfoque cognitivo y el enfoque por tareas en la enseñanza y aprendizaje. Es decir, explicamos de manera organizativa las reglas sobre el uso de los procedimientos anafóricos en español para que las dominen los alumnos de forma sistemática, pero el proceso para alcanzar el objetivo se realiza de manera deductiva y constructiva, dándoles a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre los fenómenos y guiándoles a llegar a las conclusiones por su propia cuenta, para lo cual se establecen varias tareas durante el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, el programa se fundamenta en la lingüística contrastiva. En ese sentido, el propósito consiste en ayudar a los alumnos a evitar la transferencia negativa procedente de la lengua materna y del inglés también, y al mismo tiempo aprovechar la transferencia positiva de estas dos lenguas en aspectos que comparten similitudes con el español, para que les sirva de apoyo en el aprendizaje de estos temas de la lengua meta.

En tercer lugar, en las actividades del programa se utiliza tanto el chino como el español. En el curso de la clase se usa la lengua española para crear un ambiente de inmersión para practicar la lengua meta, pero al referirnos a la definición de términos y explicación de reglas, se usa el chino para que los alumnos puedan entenderlas de la mejor manera.

En cuanto a los materiales de estudio y de ejercicios, se usan textos de cuentos infantiles con los que están familiarizados los alumnos. De esta manera no les resultará difícil la comprensión de los textos y podrán concentrarse en el aprendizaje de los conocimientos. Es más, en las sesiones de un mismo bloque se aplican iguales materiales de estudio para indicarles a los alumnos la estrecha relación entre estas clases, a fin de

que reorganicen de manera constante el sistema gramatical del bloque incorporando los nuevos conocimientos a los aprendidos anteriormente.

En cuanto a los ejercicios, se han diseñado con formatos variados con especial atención a dos aspectos: que sean ejercicios específicos para la práctica de los correspondientes usos anafóricos aprendidos en cada clase y que realicen a nivel textual.

Por último, en todas las sesiones hemos establecido una parte dedicada a “la reflexión” por parte del docente, que debe realizarse después de conocer los resultados de los ejercicios hechos por los alumnos. A través de los ejercicios, se reflexiona sobre si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje y en caso de no, cuáles pueden ser las medidas complementarias que se toman para fortalecerles a los alumnos el dominio del procedimiento anafórico correspondiente.

Diseñado el programa, lo ponemos en evaluación a través del análisis experimental: la variable independiente estriba en participar o no en el programa diseñado para la enseñanza de la anáfora española y la variable dependiente es el grado de dominio del uso de los recursos anafóricos. Concretamente se maneja bajo el modelo de presencia-ausencia. Participan en el experimento dos grupos de alumnos, el grupo experimental (GE) se expone a la presencia de la variable independiente, es decir, participa en el programa de aprendizaje de la anáfora; el otro, el grupo de control (GC) queda ausente de la participación. Posteriormente se comparan, a través del cuestionario *postest*, los comportamientos de los dos grupos en el uso de la anáfora española para conocer si el GE domina mejor el uso de los recursos anafóricos españoles que el GC.

En fin, el proceso del análisis experimental se divide en tres pasos: aplicación del programa, aplicación del cuestionario *postest* y análisis de datos.

El primer paso de la aplicación del programa se concentra en presentar los resultados de los ejercicios realizados por los alumnos al final de cada una de las sesiones, así como las medidas complementarias de aprendizaje que se toman después. A través de los resultados de los ejercicios, hemos podido conocer de manera inmediata el efecto del aprendizaje: en las sesiones 3.1 y 3.3 no se consigue que los alumnos dominen con éxito los usos anafóricos correspondientes. Aparte de ellas, se ha podido verificar que el aprendizaje en las demás sesiones ha alcanzado los objetivos establecidos.

Las medidas complementarias que se han tenido en cuenta se clasifican principalmente en tres tipos: repetir la presentación de las reglas de uso de los recursos anafóricos a la hora de explicar los ejercicios; aprovechar los usos erróneos cometidos por los alumnos en los ejercicios, formando otros ejercicios de corrección de errores o de modificación de expresiones; proponer tareas adicionales para copiar y memorizar cuando se relacionan conocimientos gramaticales básicos.

Sin embargo, somos conscientes y así lo hemos destacado que los resultados de los ejercicios pueden variar mucho según las competencias concretas de los alumnos a quienes se aplica el programa y que tampoco existen medidas complementarias estándar que se puedan tomar para resolver todo tipo de problemas descubiertos con los ejercicios de parte de los alumnos en el uso de la anáfora. Por lo tanto, a la hora de aplicar el programa, los profesores pueden y deben aprovechar la flexibilidad de la parte de “la reflexión” para pensar y adoptar las medidas más adecuadas de acuerdo con la situación de dominio concreta de sus alumnos que se releva por medio de los ejercicios, a fin de ayudarles de la manera más eficaz a mejorar los puntos débiles en el dominio del uso de la anáfora en español.

El segundo paso fue el análisis de la aplicación del cuestionario *postest*. Se aplica a



los alumnos de ambos grupos, tanto del GE como del GC, los cuales han respondido también al cuestionario *pretest* cuando estaban a punto de terminar el estudio del segundo curso académico. Y a la fecha de la aplicación del cuestionario *postest*, ya estaban al final del primer semestre del tercer curso. Es decir, entre *pretest* y *postest* transcurrió medio año y durante este tiempo, ambos grupos han seguido con el mismo programa de formación participando en las clases y actividades curriculares de español de las mismas asignaturas, siendo la única diferencia entre los dos grupos que el GE participó en el programa de aprendizaje de la anáfora en español.

El último paso del estudio experimental consiste en el análisis de datos. Se relacionan los dos cuestionarios, *pretest* y *postest*, y se proceden tres comparaciones: comparación *pretest* vs. *postest* -GC, comparación *pretest* vs. *postest* -GE y comparación GE vs. GC-*postest*. Todas las comparaciones se han evaluado de acuerdo con 11 criterios, que constituyen los contenidos y conocimientos de aprendizaje distribuidos en las 9 sesiones. Bajo los 11 criterios se cuentan en total 16 puntos de uso anafórico en español:

Criterio 1. Distribución de los tres tipos de anáfora directa en el sentido de distancia lineal entre antecedente y sintagma anafórico.

Criterio 2. Elección del tipo de anáfora cuando se tienen en cuenta los factores de si hay referentes insertados entre antecedente y elemento anafórico, y si existe unidad de posición sintáctica entre ellos.

Criterio 3. Uso de la anáfora cero en el aspecto de posición sintáctica.

C3-punto a. Uso excesivo de la anáfora cero en la posición sintáctica de sujeto.

C3-punto b. Uso erróneo de la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto.

Criterio 4. Aplicación de las diversas formas anafóricas gramaticales y distribución de ellas en el sentido de porcentaje de uso.

C4-punto a. Distribución de las diversas formas gramaticales anafóricas en el sentido de porcentaje de uso.

C4-punto b. Uso erróneo de las formas anafóricas gramaticales en distinción de serie, concordancia de género y número, y en escritura de forma.

C4-punto c. Uso excesivo de la forma gramatical.

Criterio 5. Distribución de pronombres personales anafóricos en el sentido de posición sintáctica.

Criterio 6. Uso de pronombres átonos de dativo para expresar la función posesiva.

Criterio 7. Aplicación de las diversas formas anafóricas léxicas y distribución de ellas en el sentido de porcentaje de uso.

Criterio 8. Construcción de estructura para el sintagma anafórico léxico.

C8-punto a. Estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos y porcentajes de uso.

C8-punto b. Uso erróneo de la estructura en concordancia de género y número.

Criterio 9. Construcción de relación semántica entre ancla y expresión anafórica asociativa.

Criterio 10. Construcción de estructura para el sintagma anafórico asociativo.

C10-punto a. Estructuras de los sintagmas anafóricos asociativos y porcentajes de uso.

C10-punto b. Uso erróneo de la estructura en concordancia de género y número.

Criterio 11. Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa.

Y he aquí los resultados de las comparaciones según los 11 criterios y 16 puntos de uso anafórico:

1. Comparación entre *pretest* y *postest* del GC. Los alumnos del GC muestran mejora de dominio en 5 de los 11 criterios en el *postest* en comparación con el *pretest*. Si descartamos el criterio 9, uso que ya dominan los alumnos a la hora de realizar el *pretest*, entonces han conseguido mejora en 5 de los 10 criterios. En cuanto a los puntos de uso anafórico, los alumnos del GC muestran mejora en sólo 5 puntos de los 16. En caso de descartar el 9, han tenido mejor dominio en 5 de los 15 puntos de uso anafórico en español.

2. Comparación entre *pretest* y *postest* del GE. Los alumnos del GE logran avances en 10 de los 11 criterios relacionados con el uso de la anáfora en español al realizar el *postest* en comparación con el *pretest*, menos el criterio 9, uso anafórico que ya dominan los alumnos a la hora del *pretest*. Si contamos más concretamente los puntos de uso anafórico, entonces los alumnos del GE muestran mejora en 13 puntos de los 16. En caso de descartar el 9, tienen mejora de dominio en 13 de los 15 puntos de uso anafórico en español.

3. Comparación entre GE y GC en el *postest*. Al realizar el *postest*, los alumnos del GE muestran dominio mejor que los alumnos del GC en 9 de los 11 criterios relacionados con el uso de la anáfora española. Si descartamos el criterio 9, uso anafórico que ambos grupos han dominado a la hora del *pretest*, entonces el GE tiene mejores comportamientos que el GC en 9 de los 10 criterios. Si contamos los puntos concretos de

uso anafórico, los alumnos del GE muestran mejor dominio que los alumnos del GC en 12 de los 16 puntos de uso anafórico. En cuanto a los otros 4 puntos, los dos grupos los dominan de manera similar: en 3 de los 4 casos, ambos grupos han tenido avances y en el otro caso, que es el criterio 9, hemos mencionado que los dos alumnos ya dominan el conocimiento correspondiente a la hora del *pretest*, por lo tanto sus comportamientos meritorios en el *postest* no pueden considerarse como mejora.

A través de las comparaciones, hemos conseguido verificar la certeza de las hipótesis planteadas al principio del capítulo.

La hipótesis 1, respecto a la comparación entre *pretest* y *postest* sobre el dominio del uso de la anáfora en español por los alumnos del grupo de control, está confirmada, pues en comparación con el *pretest*, los alumnos del GC, aunque han mostrado mejora en algunos de los aspectos relacionados con el uso de la anáfora en español en el *postest*, el número de aspectos que tienen avances es limitado.

La hipótesis 2, acerca del contraste entre *pretest* y *postest* en el dominio del uso de la anáfora española por los alumnos del grupo experimental, está comprobada. Los alumnos del GE muestran mejora en el dominio de la mayoría absoluta de los criterios y puntos de uso anafórico en el *postest* en comparación con el *pretest*.

La hipótesis 3, consistente en la diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el aspecto del dominio del uso de la anáfora en español a la hora de la realización del *postest*, está comprobada también. Al realizar el *postest*, los alumnos del GE muestran dominio mejor que los alumnos del GC en 9 de los 11 criterios, más concretamente, 12 de los 16 puntos de uso relacionado con la anáfora española.

Como resumen, a través de todos los estudios realizados, hemos conseguido alcanzar

los tres objetivos del trabajo:

1. Hemos identificado y detallado las similitudes y diferencias entre las tres lenguas de español, chino e inglés en el uso de la anáfora.
2. Hemos especificado los aspectos débiles que presentan más dificultades para los estudiantes chinos respecto al dominio de la anáfora en español.
3. Hemos diseñado con éxito un programa de enseñanza que facilita más el aprendizaje del mecanismo anafórico español que los otros métodos basados en el manual para aprendices sinohablantes.

### **7.3. Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación**

Hemos conseguido alcanzar los tres objetivos del estudio, pero también tenemos que admitir que tiene limitaciones nuestro estudio. Por una parte, la cantidad de estudiantes involucrados en el estudio es limitada, 42 estudiantes chinos de carrera de Español que se distribuyen en dos grupos, 21 en cada grupo, y por supuesto serían más convincentes los resultados si se pudiera abarcar a mayor número de estudiantes. Por otra parte, debido a la limitación de espacio, en este trabajo sólo hemos investigado la anáfora endofórica a nivel textual en la lengua escrita, cuyo antecedente consiste en persona y objeto, quedan otros fenómenos anafóricos por investigar.

Por lo tanto, esperamos que los profesores de la enseñanza de ELE para estudiantes sinohablantes puedan adoptar el programa que hemos planteado en la enseñanza de la anáfora en español para aprendices sinohablantes, y al aplicarlo en sus alumnos, si les surge cualquier consejo de mejoramiento para el programa, será bienvenido. Y nosotros también trataremos de perfeccionar de manera constante el programa mediante la

aplicación de él.

Además, en futuros trabajos, intentaremos extender el estudio del tema de la anáfora en sentido más amplio, por ejemplo, abordar la investigación de la catáfora, de la anáfora en lengua hablada, de la anáfora cuyo antecedente consiste en acontecimiento, concepto, fenómeno, etc. Es más, también nos interesa estudiar otros fenómenos lingüísticos bajo el marco de la gramática textual, desde la misma perspectiva del análisis contrastivo entre diferentes lenguas y siempre a servicio de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

#### **7.4. Sobre la enseñanza de español a sinohablantes**

Además del aspecto lingüístico, son muy numerosos los ámbitos en los que creemos que es necesario investigar en el campo de la enseñanza de ELE en China para sinohablantes, dado que se hayan observado problemas en varios aspectos de la enseñanza de ELE en China en los que coincidimos con afirmaciones de profesores expertos, por ejemplo, los contenidos y métodos diácticos se han quedado anticuados respecto al desarrollo rápido de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel internacional; el sistema de evaluación del Examen de Español como Especialidad (EEE) requiere una guía más sistemática basada en teorías educativas; se solicitan manuales de series completos, sistemáticos, científicos y adaptados al desarrollo de la era informática, entre muchos otros (basado en Zheng, 2015, p.2 ).

Así, combinando las opiniones de Zheng (2015) y de otros profesores expertos que cuentan con larga trayectoria en la enseñanza de ELE en China con nuestras experiencias propias en este campo, planteamos nuestras perspectivas sobre la enseñanza de español a sinohablantes en los siguientes aspectos:

1. Entre los profesores jóvenes de la enseñanza de ELE se observa el fenómeno de que muchos, al iniciar la carrera profesional, –eopian” de forma poco flexible los métodos de enseñanza de los profesores experimentados.

Estamos convencidos de que es buena forma de familiarizarse con el trabajo lo más pronto posible y los profesores experimentados suelen ser muy generosos en compartir sus experiencias. Pero además de eso, queremos recordar que es de mayor importancia el conocimiento del proyecto de formación de la institución para los estudiantes de la carrera de Español y el objetivo de aprendizaje de cada asignatura configurada en el proyecto. Solo en este caso, el profesor será consciente de organizar las clases de cada curso con métodos adecuados en vez de aplicar el mismo método o los mismos métodos para todos los cursos que se le asigne. Y desde la perspectiva de los estudiantes, conocerán con mayor claridad la meta de aprendizaje de cada clase y del curso en general, resultando un efecto mejor la enseñanza y el aprendizaje.

En este trabajo hemos destacado la importancia de aplicar métodos adecuados de acuerdo con la índole de la asignatura y también hemos indicado que no existen cánones de correspondencia directa entre método y asignatura, pues, se podrán integrar con flexibilidad varios métodos con el fin de lograr un mejor efecto de enseñanza y aprendizaje. Así que se requiere que los profesores de ELE para sinohablantes desarrollen esfuerzos orientados a la reflexión y la renovación de métodos de enseñanza.

2. Además de los métodos de enseñanza, los materiales de aprendizaje también desempeña un papel importante en la determinación del efecto de la enseñanza y aprendizaje. Ya hemos mencionado, en la enseñanza de ELE para sinohablantes se solicitan manuales de serires completos, sistemáticos, científicos y adaptados al desarrollo de la era informática, ya que los que se utilizan en la actualidad han mostrado deficiencias,

como hemos comprobado con el análisis de manual en lo referente al tema de la anáfora.

Pero será una tarea ardua a largo plazo. Mientras tanto, hay profesores que adoptan manuales extranjeros, lo cual nos parece buena alternativa, ya que, como hemos mencionado, la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel internacional se desarrolla de forma rápida y entre los múltiples aspectos, se renuevan de manera constante los manuales de la enseñanza de ELE.

Sin embargo, también queríamos plantear nuestra opinión personal sobre este aspecto del uso de manuales extranjeros, es decir no diseñados de forma específica para sinohablantes. Estos manuales no tienen como objeto de enseñanza específicamente a los aprendices sinohablantes, y entonces puede que haya partes que no estén adaptadas a las peculiaridades de la lengua china y de los usos y hábitos de aprendizaje de los sinohablantes. Por lo tanto, al utilizar un manual extranjero, el profesor tiene que elegir entre las diversas actividades las adecuadas para sus alumnos. Además de eso, puede acudir también a otros materiales que no son manuales siempre que sean aptos, como lo que hemos hecho con la enseñanza del fenómeno anafórico, en este caso acudiendo a cuentos infantiles de los hermanos Grimm.

3. Como profesores chinos de la enseñanza de ELE para sinohablantes, tenemos la ventaja de estar familiarizados con el aprendizaje y los usos lingüísticos de nuestros alumnos. Es más, tenemos que ser conscientes también de que podemos predecir dificultades que puedan surgir en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos chinos porque muchas de ellas tienen su causa en la interferencia de la lengua materna. Ya lo hemos demostrado con nuestro estudio sobre el uso de la anáfora española por sinohablantes. Por lo tanto, la toma de la perspectiva de la lingüística contrastiva es fundamental para los profesores chinos de la enseñanza de ELE a sinohablantes. Esta



opinión la hemos destacado varias veces y así la hemos demostrado en esta investigación. También hemos indicado y cabe recordarlo aquí, que para nuestros alumnos el análisis contrastivo se basa en las tres lenguas: chino, español e inglés. Esta estrategia didáctica hay que tenerla en cuenta desde la enseñanza de las correspondencias entre grafemas y fonemas y su pronunciación, hasta la enseñanza de la escritura académica, es decir, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, del inicio al final.

Además del aspecto gramatical, en los cursos bajo el marco sociocultural también hay que adoptar la perspectiva del contraste cultural. Pues entre los consejos ofrecidos por el grupo investigador de Zheng (2015, p.12) sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, está el de fortalecer el dominio de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre los conocimientos de la lengua y cultura china.

4. Además de la perspectiva sociocultural, los profesores de la enseñanza del español tenemos que ser conscientes también de que para los estudiantes de nivel avanzado la enseñanza de la lengua española tiene que enfocarse en un nivel diferente que en el nivel básico. Por ejemplo, el objetivo de aprendizaje de la asignatura de la gramática será sistematizar los puntos gramaticales aprendidos en el período básico y de la asignatura de escritura, dominar recursos cohesivos para producir textos claros, coherentes y bien estructurados. En esta investigación, al plantear estrategias didácticas para la enseñanza de la anáfora española, ya hemos indicado que con base en el dominio de los conocimientos básicos sintácticos, tenemos que orientar a los alumnos a ampliar la comprensión de la gramática al nivel textual y con un enfoque sistemático.

5. Desde el punto de vista docente, hemos presentado los cuatro aspectos en que creemos relevantes para reflexionar. Por otra parte, cabe destacar que a los profesores nos conviene ser investigadores a la vez. De esta manera podremos resolver los problemas

que descubrimos en la enseñanza de la manera más eficaz, consiguiendo de este modo mejorar el efecto de la enseñanza en forma constante.

En fin, los profesores chinos de la enseñanza de ELE a sinohablantes nunca nos hemos parado en el camino de la búsqueda del modo de enseñanza que más conforme esté con las características propias de aprendizaje de nuestros alumnos y yo, como una de ellos, siempre intentaré aportar mi contribución.

## Bibliografía

- Aguirre, Blanca (2005). Análisis de necesidades y diseño curricular. En Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 643-664). Madrid: Editorial SGEL.
- Alcaraz Varó, Enrique y Martínez Linares, Marís Antonio (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ariel, Mira (1990). *Accessing noun-phrase antecedents*. London: Editorial Routledge.
- Bernández, Enrique (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Brown, Gillian y Yule, George (1993). *Análisis del discurso* (Trad. Silvia Iglesias Recuero). Madrid: Editorial Visor Libros. (Trabajo original publicado en 1947)
- Calonge Ruiz, Julio (1991). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Editorial Greda.
- Campillo García, Francisco (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de investigación lingüística*, (7), 237-286.
- Cao, Yufei (2012). *El artículo definido en el uso anafórico: comparación entre español y chino* [Tesis de Doctorado, Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái]. Biblioteca electrónica-Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái.
- Cao, Yufei (2013). Enseñanza de los usos anafóricos del artículo definido en español a sinohablantes: análisis basado en la distancia lingüística. *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas* (pp. 13-25). Shanghái:

Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái. <https://www.sinoele.org/index.php/component/content/article?id=366>

Cao, Yufei (2014). Clasificación nominal y anáfora: comparación entre español y chino. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (59), 3-15.

Cao, Yufei (2019). Adquisición del artículo definido en el uso anafórico por alumnos chinos. *Fu Jen Studies: Literature & Linguistics*, (52), 107-126.

Casado Velarde, Manuel (1997). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Editorial Arco/Libros.

Castells, Sergi Torner, Ferrero, Carmen López y Peris, Ernesto Martín (2011). Problemas en el uso de las anáforas en producciones escritas de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística*, (41), 147-174.

Colegio de Estudios Internacionales de la Universidad de Zhejiang (8 de mayo de 2017). *Encuentro de Expertos para la Investigación de la Enmienda del Plan Curricular de la Enseñanza del Español en la Educación Superior China*. <http://www.sis.zju.edu.cn/sischinese/2017/0508/c12620a885570/page.htm>

Crystal, David (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics (Sixth edition)*. Oxford: Editorial Blackwell.

Cuenca, María Josep (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Editorial Arco/Libros.

De Cervantes, Miguel (1990). Dedicatoria al Conde de Lemos. *Don Quijote de La Mancha Tomo II* (pp. 14-15). Santiago de Chile: Editorial Universitaria. (Trabajo original publicado en 1605)

De Kock, Josse (2000). Enseñanza de la gramática. En Manuel Alvar (Dir.), *Introducción a la lingüística española* (pp. 50-67). Barcelona: Editorial Ariel.

De la Fuentes Cobas, Isabel y Wei, Nisi (2017). Exámenes de certificación: comparación entre EEE-4, DELE B2 y SIELE. *SinoELE*, (16), 64-78.

Eguren, Luis J. (1999). Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 929-972). Madrid: Editorial Espasa.

Ellis, Rod (2009). *Understanding second language acquisition*. Shanghái: Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Escandell Vidal, María Victoria (2004). Aportaciones de la pragmática. En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 179-198). Madrid: Editorial SGEL.

Escandell Vidal, María Victoria (2011). Aplicaciones tradicionales de la Lingüística. En María Victoria Escandell Vidal (Coord.), *Invitación a la lingüística* (pp. 314-334). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Escavy Zamora, Ricardo (1999). La anáfora asociativa como mecanismo de cohesión textual. *Revisión de investigación lingüística*, (2), 111-128.

Eugenio, Cascón Martín (2004). *Manual del buen uso del español (2ª edición)*. Madrid: Editorial Castalia.

Fernández, A., Palomar, M. y Moreno, L. (1997). El problema del núcleo del sintagma

nominal: ¿elipsis o anáfora? *Procesamiento del Lenguaje Natural*, (20), 13-26.

Fernández, Marcos Marín, Satorre Grau, F. Javier y Viejo Sánchez, M. Luisa (1999).

*Gramática española*. Madrid: Editorial Síntesis.

Fernández, Sonsoles (2005). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Editorial Edelsa.

Figueras, Carolina (2000). Las expresiones referenciales en el texto académico. En Estrella Montolío (Dir.), *Manual práctico de escritura académica Volumen III* (pp. 17-75). Barcelona: Editorial Ariel.

Figueras, Carolina (2002). La jerarquía de accesibilidad de las expresiones referenciales en español. *Revista española de lingüística*, (32-1), 53-96.

Garcerán Infantes, Erundina (2001). Los rasgos de las categorías pronominales: anáfora, logóforos y pronombres deícticos. *Revista española de lingüística*, (31), 493-536.

García, José María (2000). Clasificación nominal, concordancia y pronombres. *E.I.U.A.*, (14), 93-116.

García Salido, Marcos (2011). La distinción deíxis/anáfora y su aplicación a las formas de persona del español. *Revista de filología española*, (1), 65-88.

García Yebra, Valentín (2005). *El buen uso de las palabras*. Madrid: Editorial Gredos.

Givon, T. (1983). *Topic continuity in discourse analysis: a quantitative cross-linguistic study*. Amsterdam: Editorial John Benjamins.

González Ruiz, Ramón (2008). Las nominalizaciones como estrategia de manipulación informativa en la noticia periodística: el caso de la anáfora conceptual. En Inés Olza

- Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz (Ed.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 247-259). Pamplona: Editorial Universidad de Navarra.
- Gundel, Jeanette K. (2010). Reference and accessibility from a Givenness Hierarchy perspective. *International review of pragmatics*, (2-2), 148-168.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Editorial Longman.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2010). *Metodología de la investigación (Quinta edición)*. México D. F.: Editorial McGraw-Hill.
- Huang, Yan (2007). *The syntax and pragmatics of anaphora: a study with special reference to Chinese*. New York: Editorial Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Editorial Anaya. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes, niveles de referencia para el español, B1-B2*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes, niveles de referencia para el español, C1-C2*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (1 de julio de 2022). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación- Volumen complementario. 2021*.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario)

Jing, Zhao. (31 de mayo-2 de junio de 2019). *Comparación entre el examen EEE-8 y el DELE CI* [Comunicación personal]. Conferencia Internacional de múltiples lenguas para un futuro compartido y Taller para estudiosos emergentes, Shanghái, China.

Laca, Brenda (2000). Presencia y ausencia de determinante. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 891-928). Madrid: Editorial Espasa.

Lado, Albert (1973). *Linguistics Across Cultures, Lingüística contrastiva, lenguas y culturas*. Madrid: Editorial Alcalá.

Leonetti, Manuel (1996). El artículo definido y la construcción del contexto. *Signo y seña*, (5), 103-139.

Leonetti, Manuel (1999). El artículo. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 787-890). Madrid: Editorial Espasa.

Llamas Saíz, Carmen (2010). Interpretación del discurso ajeno: la anáfora conceptual metafórica en la noticia periodística. *Revista de investigación lingüística*, (13), 107-126.

Lu, Jingsheng (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la cuenca del pacífico*, (11), 45-56.

Lu, Jingsheng (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, (56), 3-14.

Lu, Jingsheng (2011). Distancia lingüística: observaciones sobre materiales didácticos del



- ELE adecuados al contexto chino. En Giuseppe Bellini (Dir.), *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de hispanistas* (pp. 423-434). Beijing: Editorial Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.
- Lu, Jingsheng (2015). Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China. En Yuko Morimoto, María Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (Ed.), *Actas del XXV Congreso Internacional ASELE: La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 61-76). Madrid: Editorial ASELE.
- Luján, Marta (1999). Expresión y omisión del pronombre personal. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1275-1315). Madrid: Editorial Espasa.
- Man, Willam C. y Thompson, Sandra A. (1987). *Rhetorical structure theory: a theory of text organization* (Informe nº ISI/ RS-87-190). University of Southern California. [https://www.researchgate.net/publication/319394264\\_Rhetorical\\_Structure\\_Theory\\_A\\_Theory\\_of\\_Text\\_Organization](https://www.researchgate.net/publication/319394264_Rhetorical_Structure_Theory_A_Theory_of_Text_Organization)
- Matsui, Tomoko (2000). *Bridging and relevance*. Amsterdam/Philadelphia: Editorial John Benjamins.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2010). *Spanish is different: introducción al español como lengua extranjera*. Madrid: Editorial Castalia.
- Peña Martínez, Gemma (2006). *La anáfora y su funcionamiento discursivo: una aproximación contrastiva*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10803/9837>
- Peregrín Otero, Carlos (1999). Pronombres reflexivos y recíprocos. En Ignacio Bosque y

- Violeta Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1427-1517). Madrid: Editorial Espasa.
- Real Academia Española (RAE) (2010). *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Madrid: Editorial Espasa.
- Sánchez, Alberto (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10803/10944>
- Sánchez, Manuel Martí y Martínez, Inmalculada Penadés (2008). *Gramática española por niveles, volumen 2*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Sánchez Pérez, Aquilino (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años, método y enfoques*. Madrid: Editorial SGEL.
- Santos Gargallo, Isabel (1994). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Söhrman, Ingmar (2007). *Lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Editorial Arco Libros.
- Sperber, Dan y Wilson, Deirdre (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos* (Trad. Eleanor Leonetti). Madrid: Editorial Visor. (Trabajo original publicado en 1986)
- Vivaldi, Gonzalo Martín (2000). *Recurso de redacción—Teoría y práctica de la composición y del estilo (33ª edición)*. Madrid: Editorial Thomson.
- Yip, Po-Ching y Don, Rimminton (2015). *Gramática de la lengua china*. Madrid:

Editorial Cátedra.

Zheng, Shujiu (2013). La enseñanza del idioma español en China: oportunidades y desafíos. *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas* (pp. 616-626). Shanghái: Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái. <http://www.sinoele.org/index.php/proyectos-de-investigacion/106-edicion-actas-ahh/shanghai-2013>

Zhou, Li (2011). *Estudio tipológico sobre la construcción posesiva entre el chino y el español*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái]. Biblioteca electrónica-Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái.

Zhou, Minkang (1995). *Estudio comparativo del chino y el español: aspectos lingüísticos y culturales*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/5277>

Zhou, Qiang (2017). *El examen nacional de español para los estudiantes de filología española EEE-4, análisis y vinculación al MCER*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/405855>

曹羽菲 (2011). “从语际距离看对外西语教材编制”. 《复旦外国语言文学论丛》, (1), 78-83.

Cao, Yufei (2011). Elaboración de materiales didácticos de ELE según la distancia lingüística. *Fudan Forum on Foreign Languages and Literature*, (1), 78-83.

常福良 (2004). 《西班牙语语法新编》. 北京: 北京大学出版社.

Chang, Fuliang (2004). *Nueva gramática del español*. Beijing: Editorial Universidad de Beijing.

陈平 (1987). “释汉语中与名词性成分相关的四组概念”. 《中国语文》, (2), 81-89.

Chen, Ping (1987). Un estudio sobre los cuatro conceptos relacionados con los elementos nominales en chino. *Filología de la lengua china*, (2), 81-89.

陈平 (1989). 《现代语言学研究: 理论、方法与事实》. 重庆: 重庆出版社.

Chen, Ping (1989). *Estudio de la lingüística moderna: teoría, metodología y hechos*. Chongqing: Editorial de Chongqing.

陈学忠 (2006). 《现代汉语语法》. 武汉: 华中科技大学出版社.

Chen, Xuezhong (2006). *Gramática del chino moderno*. Wuhan: Editorial de la Universidad de Ciencia y Tecnología de Huazhong.

董燕生 (2007). 《西班牙语句法》. 北京: 外语教学与研究出版社.

Dong, Yansheng (2007). *Sintaxis del español*. Beijing: Editorial Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

董燕生 (2017). 《现代西班牙语学生用书》(第一册至第三册). 北京: 外语教学与研究出版社.

Dong, Yansheng (2017). *Español Moderno (Alumno), Tomo I, II y III*. Beijing: Editorial Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

董燕生 (2018). 《现代西班牙语学生用书(第四册)》. 北京: 外语教学与研究出版社.

Dong, Yansheng (2018). *Español Moderno (Alumno), Tomo IV*. Beijing: Editorial Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

方梅 (2005). “篇章语法与汉语篇章语法研究”. 《中国社会科学》, (6), 165-172.

Fang, Mei (2005). Estudios sobre la gramática textual de la gramática textual de chino. *Ciencias sociales de China*, (6), 165-172.

西班牙语专业教学大纲编写组 (1998). 《高等学校西班牙语专业基础阶段教学大纲》. 上海: 上海外语教育出版社.

Grupo de Redacción del Plan Curricular de la Carrera de Español (1998). *Plan curricular para la enseñanza de la carrera de Español en la educación superior—período básico*. Shanghái: Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

西班牙语专业教学大纲编写组 (2000). 《高等学校西班牙语专业高年级西班牙语教学大纲》. 上海: 上海外语教育出版社.

Grupo de Redacción del Plan Curricular de la Carrera de Español (2000). *Plan curricular para la enseñanza de la carrera de Español en la educación superior—período avanzado*. Shanghái: Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

侯敏、孙建军 (2003). “基于汉英机器翻译的名词回指分析”. 孙茂松、陈群秀 (主编), 《语言计算与基于内容的文本处理》(第 418-424 页). 北京: 清华大学出版社.

Hou, Min y Sun, Jianjun (2003). Análisis de la anáfora léxica basado en la traducción automática chino-inglés. En Sun Maosong y Chen Qunxiu (Ed.), *Computación y procesamiento del lenguaje basado en el contenido del texto* (pp. 418-424). Beijing: Editorial de la Universidad de Tsinghua.

胡壮麟 (1994). 《语篇的衔接与连贯》. 上海: 上海外语教育出版社.

Hu, Zhuanglin (1994). *La cohesión y coherencia discursiva*. Shanghái: Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

胡壮麟 (2002). 《语言学教程》. 北京: 北京大学出版社.

Hu, Zhuanglin (2002). *Manual de la lingüística*. Beijing: Editorial Universidad de Beijing.

姜望琪 (2006). “篇章与回指”. 《外语学刊》, (4), 33-40.

Jiang, Wangqi (2006). Texto y anáfora. *Revista académica en lengua extranjera*, (4), 33-40.

李克、李淑康 (2010). “体育新闻语篇中名词回指构建的认知机制”. 《北京航空航天大学学报》, (3), 95-100.

Li, Ke y Li, Shukang (2010). El mecanismo cognitivo de la construcción de la anáfora nominal en el discurso de la prensa deportiva. *Revista de la Universidad de Beihang*, (3), 95-100.

廖秋忠 (1992). 《廖秋忠文集》. 北京: 北京语言学院出版社.

Liao, Qiuzhong (1992). *Recopilación de artículos de Liao Qinzong*. Beijing: Editorial Universidad de Lenguas y Cultura de Beijing.

陆经生 (1988). “西班牙语同语替换的词义分析”. 《外国语》, (1), 70-73.

Lu, Jingsheng (1988). Análisis semántico de la sustitución entre homónimos en español. *Lengua extranjera*, (1), 70-73.

陆经生 (1992). “中国的西班牙语教学与研究”. 《外语界》, (3), 12 y 20-22.

Lu, Jingsheng (1992). Estudio de la enseñanza del español en China. *Mundo de la lengua extranjera*, (3), 12 y 20-22.

陆经生 (2009). “构建具有国情特色的西班牙语教学体系”. 庄智象、戴炜栋、胡文仲 (主编),

《中国外语教育发展战略论坛》(第 119-134 页). 上海: 上海外语教育出版社.

Lu, Jingsheng (2009). Construcción de un sistema de enseñanza y aprendizaje de español adecuado al contexto de China. En Zhuang Zhixiang, Dai Weidong y Hu Wenzhong (Ed.), *Foro de estrategias de desarrollo para la enseñanza de lenguas extranjeras en China* (pp. 119-134). Shanghái: Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

陆振慧 (2002). “英汉语篇中指同表达的对比”. 《外语教学与研究》, (5), 25-30.

Lu, Zhenhui (2002). Comparación de la expresión anafórica en el discurso entre chino e inglés. *Enseñanza y estudio de lenguas extranjeras*, (5), 25-30.

吕叔湘 (1979). 《汉语语法分析问题》. 北京: 商务印书馆.

Lü, Shuxiang (1979). *Análisis de la gramática de la lengua china*. Beijing: Editorial La Prensa Comercial.

吕叔湘 (1990). 《中国文法要略》. 北京: 商务印书馆.

Lü, Shuxiang (1990). *Fundamentos de la gramática china*. Beijing: Editorial La Prensa Comercial.

吕叔湘 (1999). 《现代汉语八百词》. 北京: 商务印书馆.

Lü, Shuxiang (1999). *Ochocientas palabras en el chino moderno*. Beijing. Editorial La Prensa Comercial.

马真 (2002). 《简明实用汉语语法教程》. 北京: 北京大学出版社.

Ma, Zhen (2002). *Gramática de la lengua china: manual introductorio y práctico*.

Beijing: Editorial Universidad de Beijing.

申小龙 (1989). 《汉语句型研究》. 海南: 海南人民出版社.

Shen, Xiaolong (1989). *Estudio de patrones oracionales en chino*. Hainan: Editorial del Pueblo de Hainan.

盛力 (2011). 《西汉翻译教程 (第二版)》. 北京: 外语教学与研究出版社.

Sheng, Li (2011). *Curso de traducción español-chino (2ª edición)*. Beijing: Editorial Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

束定芳、庄智象 (2008). 《现代外语教学—理论、实践与方法》. 上海: 上海外语教育出版社.

Shu, Dingfang y Zhuang, Zhixiang (2008). *Enseñanza de lenguas extranjeras modernas —teoría, práctica y métodos*. Shanghái: Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

孙义桢 (2010). 《西班牙语实用语法新编 (修订本)》. 上海: 上海外语教育出版社.

Sun, Yizhen (2010). *Nueva gramática práctica de español (edición revisada)*. Shanghái: Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

王德春 (2001). 《语言学概论》. 上海: 上海外语教育出版社.

Wang, Dechun (2001). *Generalidades de la lingüística*. Shanghái: Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

许保芳、肖德法 (2008). “语篇回指的多维研究综述”. 《西安外国语大学学报》, (1), 22-24.

Xu, Baofang y Xiao, Defa (2008). Revisión de la investigación multidimensional sobre la anáfora. *Revista de la Universidad de Estudios Extranjeros de Xi'an*, (1), 22-24.



徐赳赳 (1999). “叙述文中名词回指分析”. 《外语教学与研究》, (4), 92-109.

Xu, Jiujiu (1999). Análisis de la anáfora nominal en textos narrativos. *Enseñanza y estudio de lenguas extranjeras*, (4), 92-109.

徐赳赳 (2003). 《现代汉语篇章回指研究》. 北京: 中国社会科学出版社.

Xu, Jiujiu (2003). *Estudio sobre la anáfora discursiva en el chino moderno*. Beijing: Editorial Ciencias Sociales de China.

徐赳赳 (2010). 《现代汉语篇章语言学》. 北京: 商务印书馆.

Xu, Jiujiu (2010). *Lingüística textual en el chino moderno*. Beijing: Editorial La Prensa Comercial.

许余龙 (2006). 《篇章回指的功能语用探索: 一项基于汉语民间故事和报刊语料的研究》. 上海: 上海外语教育出版社.

Xǔ, Yulong (2006). *Exploración pragmática-funcional de la anáfora: un estudio basado en cuentos populares chinos y corpus periodístico*. Shanghái: Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

许余龙 (2009). “语言对比研究是否需要一个理论框架”. 《宁波大学学报》, (4), 32-38.

Xǔ, Yulong (2009). ¿La investigación contrastiva del lenguaje necesita un marco teórico? *Revista de la Universidad de Ningbo*, (4), 32-38.

许余龙 (2010). 《对比语言学》. 上海: 上海外语教育出版社.

Xǔ, Yulong (2010). *Lingüística contrastiva*. Shanghái: Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

徐曾惠 (2000). 《西班牙语写作》. 上海: 上海外语教育出版社.

Xu, Zenghui (2000). *Escritura en español*. Shanghái: Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

于漫 (2013). “西班牙语专业四级水平测试总结与分析”. 《外语测试与教学》, (4), 18-30.

Yu, Man (2013). Análisis y resumen del Examen del Español como Especialidad-Nivel 4. *Prueba y enseñanza de la lengua extranjera*, (4), 18-30.

张斌 (2002). 《新编现代汉语》. 上海: 复旦大学出版社.

Zhang, Bin (2002). *El Nuevo Chino Moderno*. Shanghái: Editorial de la Universidad de Fudan.

张道真 (2002). 《实用英语语法》. 北京: 外语教学与研究出版社.

Zhāng, Daozhen (2002). *Gramática práctica del inglés*. Beijing: Editorial Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

张德禄 (2001). “语言内部衔接的原则”. 《解放军外语学院学报》, (6), 26-32.

Zhang, Delu (2001). Principios de la cohesión en una lengua. *Revista del Instituto de Idiomas Extranjeros PLA*, (6), 26-32.

张雄武 (2002). 《西班牙语语法》. 北京: 商务印书馆.

Zhang, Xiongwu (2002). *La gramática española*. Beijing: Editorial de La Prensa Comercial.

赵士钰 (1999). 《新编汉西翻译教程》. 北京: 外语教学与研究出版社.

Zhao, Shiyu (1999). *Nuevo curso de traducción chino-español*. Beijing: Editorial Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

郑书九 (2015). 《全国高等院校西班牙语教育研究》. 北京: 外语教学与研究出版社.

Zheng, Shujiu (2015). *Estudio de la enseñanza del español en la educación superior china*, Beijing: Editorial Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

朱永生、郑立信、苗兴伟 (2001). 《英汉语篇衔接手段对比研究》. 上海: 上海外语教育出版社.

Zhu, Yongsheng, Zheng, Lixin y Miao, Xingwei (2001). *Estudio comparativo de los medios cohesivos textuales entre inglés y chino*. Shanghai: Editorial Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghai.

## Textos utilizados como ejemplos

García Márquez, Gabriel (1999). *Un señor muy viejo con unas alas enormes*. Cali: Editorial Norma.

Grimm, Jacob y Grimm, Wilhelm (2003). *Grimm's Fairy Tales (Barnes & Noble Classics)* (Ilustrador Ludwig Emil Grimm). Nueva York: Editorial Sterling. (Trabajo original publicado ca 1812 y 1815)

Grimm, Jacob y Grimm, Wilhelm (2015). *Todos los cuentos de los hermanos Grimm* (Trad. Francisco Payarols Casas). Madrid: Editorial Rudolf Steiner. (Trabajo original publicado ca 1812 y 1815)

格林兄弟 (2018). 《格林童话》 (译者文泽尔). 昆明: 云南美术出版社. (原文出版于约 1812、1815 年)

Grimm, Jacob y Grimm, Wilhelm (2018). *Los cuentos de los hermanos Grimm* (Trad. Wen Ze'er). Kunming: Editorial de Bellas Artes de Yunnan. (Trabajo original publicado ca 1812 y 1815)

Hemingway, Ernest (2010). *El viejo y el mar* (Trad. Lino Novas Calvo). La Habana: Editorial Ediciones Especiales. (Trabajo original publicado en 1952)

Rivas, Manuel (2010). La lengua de las mariposas. *¿Qué me quieres, amor?* (pp. 19-36). Madrid: Editorial Alfaguara.

## Apéndice A Cuestionario acerca del uso de la anáfora en español por aprendices sinohablantes-*Pretest*

### I. Traduzca las oraciones de chino a español.

1. 小公主走进森林里，坐在古井旁。她感觉无聊，便取出一只金球，将它高高抛起，然后稳稳接住。这是她最喜欢的玩具了。

2. 灰姑娘那两个继姐妹，听到这个消息都很高兴，因为她们两个人的脚长得都很漂亮。

3. 王子把冒牌新娘送回了家，告诉大家，这不是他要找的人，让另一个姐妹出来试鞋。就这样，二姐带着那只金鞋进了卧室。

4. 他捡起一块儿石头，把鸟打了下来，带去给了哥哥，哥哥给了他一堆黄金。

5. 王后化妆成一个年老的卖货妇人，来到了七个小矮人的家。白雪公主毫不怀疑，站在老妇面前，让她帮她系上束带。那老女人系得又快又紧。

6. 青蛙游到水底，过了不多一会儿，他又浮了上来，嘴里衔着金球，他把球抛了上来。漂亮的玩具失而复得，小公主可高兴坏了。

7. 猎人把白雪公主带到了大森林里。他取出猎刀，打算用刀刺穿这小女孩的心脏。

8. 公主上船后，国王护送公主走上甲板，然后进了船舱。胡安留在外面，命令水手长起航。

### II. Escriba el cuento infantil que más le gusta, presentando el principal argumento.

**Datos recogidos:**

## I. Traduzca las oraciones de chino a español.

1. 小公主走进森林里，①坐在古井旁。②她感觉无聊，③便取出一只金球，④将⑤它高高抛起，⑥然后稳稳接住⑦。⑧这是她最喜欢的玩具了。

La princesa solía ir al bosque y ①Φ sentarse a la orilla de la fuente. Cuando ②Φ se aburría, ③Φ se ponía a jugar con una pelota de oro, ④Φ arrojando ⑤la al aire y ⑥Φ recogiendo ⑦la con la mano al caer, ⑧Φ era su juguete favorito.

Grupo 1, 21 participantes				Grupo 2, 21 participantes			
Descripción		Porcentaje de uso		Descripción		Porcentaje de uso	
①	Φ	100%		①	Φ	95.2%	
	Incapaz de traducir				Incapaz de traducir	4.8%	
②	Φ	95.2%		②	Φ	61.9%	
	Incapaz de traducir	4.8%			Ella	28.6%	
					Incapaz de traducir	9.5%	
③	Φ	95.2%		③	Φ	95.2%	
	Incapaz de traducir	4.8%			Incapaz de traducir	4.8%	
④	Φ	71.4%		④	Φ	76.2%	
	Incapaz de traducir	28.6%			Incapaz de traducir	23.8%	
⑤	la / lo	66.7%	71.5%	⑤	la / lo	42.9%	62%
	*él (lo)	4.8%			*lo (la)	9.5%	
	Incapaz de traducir	28.5%			*la (lo)	4.8%	
					*él (lo)	4.8%	
					*Φ (objeto)	14.3%	
				Incapaz de traducir	23.7%		
⑥	Φ	71.4%		⑥	Φ	66.7%	
	Incapaz de traducir	28.6%			Incapaz de traducir	33.3%	
⑦	la / lo	61.9%	66.7%	⑦	la / lo	47.6%	62%
	*él (lo)	4.8%			*la (lo)	4.8%	
	Incapaz de traducir	28.5%			*él (lo)	4.8%	
					*el (él)	4.8%	
					*Φ (objeto)	9.5%	
				Incapaz de traducir	28.5%		

Descripción		Porcentaje de uso		Descripción		Porcentaje de uso	
⑧	Φ	19.0%		⑧	Φ	28.6%	
	Este / esta	38.1%	52.4%		Este	23.8%	42.9%
	Esa	4.8%			*Este (esta)	4.8%	
	*Esto (Este)	4.8%			Esa	4.8%	
	*Esta (Este)	4.8%			*Esto (Este)	9.5%	
	*El (Él)	4.8%			*El (Ella)	4.8%	
	Incapaz de traducir	23.8%			La bola de oro	4.7%	
			Incapaz de traducir	19.0%			

2. 灰姑娘那两个继姐妹, 听到这个消息都很高兴, 因为①她们两个人的②脚长得都很漂亮。

Las dos hermanastras se alegraron, pues ① **ambas** tenían ② **los pies** (anáfora oracional) muy lindos.

Grupo 1, 21 participantes				Grupo 2, 21 participantes			
Descripción		Porcentaje de uso		Descripción		Porcentaje de uso	
①	las dos	9.5%	19%	①	las dos / ambas	23.8%	38.1%
	*los dos (las dos)	9.5%			*los dos (las dos) / ambos (ambas)	14.3%	
	ellas	4.8%	9.5%		ellas	14.3%	19.1%
	*ellos (ellas)	4.7%			*ella (ellas)	4.8%	
	sus (pies)	47.6%	sus (pies)		28.6%	33.4%	
	Φ	14.3%	*suyos (pies)		4.8%		
	*quien (quienes)	4.8%	Φ		4.7%		
	*dos personas (las dos personas)	4.8%	Incapaz de traducir		4.7%		
②	los pies (Asociativa)	4.8%	②	0	0		

3. 王子把冒牌新娘送回了家, 告诉大家, ①这不是他要找的人, 让另一个姐妹出来试鞋。就这样, ②二姐带着那只金鞋进了卧室。

El príncipe hizo dar media vuelta al caballo y devolvió la muchacha a su madre,

diciendo que no era ① **aquella** la que buscaba, y que la otra hermana tenía que probarse el zapato. Subió ② **ésta** a su habitación.

Grupo 1, 21 participantes				Grupo 2, 21 participantes			
Descripción		Porcentaje de uso		Descripción		Porcentaje de uso	
①	esta	9.5%	19.0%	①	esta	9.5%	14.3%
	*este (esta)	9.5%			*este (esta)	4.8%	
	ella	28.6%	33.4%		ella	38.1%	42.9%
	*la (ella)	4.8%			*la (ella)	4.8%	
	esta chica	4.8%			esta chica	4.7%	
	*este chica (esta chica)	4.7%	9.5%		Φ	23.8%	
	la chica	4.8%			9.6%	Incapaz de traducir	14.3%
	la novia	4.8%	Φ			19.0%	
	Incapaz de traducir	9.5%	Incapaz de traducir		9.5%		
	②	La segunda hermana	47.6%		71.5%	②	La segunda hermana
La segunda hermanastra		4.8%	La hermana menor	4.8%			
La menor hermanastra		4.8%	La hermanastra	4.8%			
La hermana dos		4.8%	*Hermana segunda (La hermana segunda)	4.7%			
La hermana		9.5%	Una de las dos	4.7%			
Su segunda hermana		4.7%	9.5%	Incapaz de traducir	28.6%		
*Segunda hermana (la segunda hermana)		4.8%					
*Mayor hermana (La hermana mayor)		4.7%	Incapaz de traducir	14.3%			

4. ①他捡起一块儿石头，把鸟打了下来，带②Φ去给了哥哥，③哥哥给了④他一堆黄金。

①Él cogió una piedra, derribó el ave de una pedrada y ②la llevó a su hermano, ③ quien ④le pagó por ella un buen montón de oro.



Grupo 1, 21				Grupo 2, 21				
Descripción		Porcentaje de uso		Descripción		Porcentaje de uso		
①	Φ	61.9%		①	Φ	33.3%		
	Él	14.3%	28.6%		Él	52.4%	66.7%	
	*El (Él)	14.3%			*El (Él)	4.8%		
	Incapaz de traducir	9.5%			*Ello (Él)	9.5%		
②	lo / la	61.9%		②	lo / la	71.4%		
	*Φ (objeto)	28.6%			*Φ (objeto)	28.6%		
	Incapaz de traducir	9.5%						
③	Su hermano	33.3%		③	Su hermano / hermano mayor	42.9%		
	El hermano	14.3%			El hermano	14.3%		
	*Hermano (El hermano)	4.8%			quien	4.8%	14.3%	
	quien	4.8%			*quién (quien)	9.5%		
	*él (ambigüedad)	9.5%	19.0%		este	4.7%		
	*el (él)	9.5%			*Φ (sujeto) (ambigüedad)	23.8%		
	*Φ (sujeto) (ambigüedad)	19.0%						
	Incapaz de traducir	4.8%						
④	le	42.9%	76.2%	④	le	76.2%	90.5%	
	a él	4.8%			a él	9.5%		
	*él (a él)	4.8%			*lo (le)	4.8%		
	*lo (le)	14.3%			*Φ (objeto)	9.5%		
	*se (le)	4.7%						
	*a sí (a él)	4.7%						
	*Φ (objeto)	14.3%						
	Incapaz de traducir	9.5%						

5. 王后化妆成一个年老的卖货妇人，来到了七个小矮人的家。白雪公主毫不怀疑，站在①老妇面前让她帮她系上束带。②那老女人系得③Φ又快又紧。

La Reina se tizó la cara y se vistió como una vieja buhonera. Así disfrazada, se dirigió a las siete montañas y, llamando a la puerta de los siete enanitos. Blancanieves, sin sospechar nada, se puso delante de ①la vendedora para que le atase la cinta alrededor del cuello, pero ②la bruja ③lo hizo bruscamente.

Grupo 1, 21 participantes				Grupo 2, 21 participantes			
Descripción		Porcentaje de uso		Descripción		Porcentaje de uso	
①	Hiperónimo-la mujer	23.8%		①	Hiperónimo-la mujer	14.3%	
	Otra expresión-la abuela/ la anciana	14.3%			Otra expresión- la anciana	28.6%	
	Repetición total o parcial-la vieja/ la mujer vieja/ la mujer mayor/ la anciana/ la abuela/ la mujer	33.3%	38.1%		Repetición total o parcial-la mujer/ la mujer antigua/ la mujer vieja/ la reina/ la anciana	38.1%	
	Repetición parcial-*mujer (la mujer)	4.8%			ella	4.8%	
	ella	4.8%	9.6%		Incapaz de traducir	14.2%	
	*la (ante ella)	4.8%			②	Repetición total o parcial-La anciana/ La mujer/ La vieja/ La abuela/ La mujer vieja	52.4%
	Incapaz de traducir	14.2%			Repetición total o parcial-Esa mujer/ Esta abuela	9.5%	
②	Repetición total o parcial-La anciana/ La mujer/ La vieja/ La abuela/ La mujer vieja	52.4%		Repetición total o parcial-Esa anciana/ Esa mujer	4.8%	9.5%	
Repetición total o parcial-Esa mujer/ Esta abuela	9.5%		Repetición total- *Ese mujer (Esa mujer)	4.7%			
Hiperónimo-La mujer	9.5%		Hiperónimo-La mujer	4.8%	14.3%		
*Ella (ambigüedad)	9.5%		Hiperónimo-Esa mujer/ Esta mujer	9.5%			
*Φ (sujeto) (ambigüedad)	9.5%		*Ella (ambigüedad)	4.8%			
Incapaz de traducir	9.6%		Otra expresión-La reina/ La mujer	9.5%	14.3%		
③	*Φ (objeto)	33.3%		Otra expresión-Esa mujer antigua		4.8%	
la	14.3%	28.6%	Sinónimo-Esa vieja	4.8%	9.5%		
*lo (la)	4.8%		Sinónimo-La anciana	4.7%			
*se (la / le)	9.5%	14.3%	Incapaz de traducir	14.3%			
la cinta	14.3%		③	*Φ (objeto)	52.4%		
lo (atar la cinta)	4.8%		la	14.3%	19.1%		
Incapaz de traducir	19.0%		*se (la / le)	4.8%			
			la cinta	4.8%			
			lo (atar la cinta)	4.7%			
			Cambio de estructura, usando el adjetivo.	4.7%			
			Incapaz de traducir	14.3%			

6. 青蛙游到水底, 过了不多一会儿, 他又浮了上来, ①嘴里衔着金球, 他把②球抛了上来。③漂亮的玩具失而复得, 小公主可高兴坏了。

La rana se zambulló en el agua, y al poco rato volvió a salir, nadando a grandes zancadas, con la pelota en ①la boca. ②La soltó en la hierba, y la princesa, loca de alegría al ver nuevamente ③su hermoso juguete, lo recogió.

Grupo 1, 21 participantes			Grupo 2, 21 participantes			
Descripción		Porcentaje de uso	Descripción		Porcentaje de uso	
①	la boca (asociativa)	4.8%	①	la boca (asociativa)	19%	
②	la / lo	28.6%	②	la / lo	47.6%	
	Repetición total o parcial-la bola de oro/ la pelota	14.3%		Sinónimo-la pelota	4.8%	
	Incapaz de traducir	57.1%		Repetición parcial-el círculo	4.8%	
③	El juguete/ juego/ el bonito/ hermoso juguete/ juego	61.9%	③	El juguete/ juego/ el bonito/ hermoso juguete/ juego	52.4%	
	Su bonito juguete	4.8%		9.6%	Este juguete bello/juguete	9.5%
	Su juego	4.8%			Repetición total-La bola	4.8%
	*Bonito juguete/ juego (El bonito juguete/juego)	9.5%		Incapaz de traducir	33.3%	
	Incapaz de traducir	19.0%				

7. 猎人把白雪公主带到了大森林里。他取出猎刀, 打算用刀刺穿这小女孩的心脏。

El cazador se marchó al bosque con la muchacha. Se disponía a clavar su cuchillo de monte en el inocente corazón de **la niña**.

Grupo 1, 21 participantes			Grupo 2, 21 participantes			
	Descripción	Porcentaje de uso		Descripción	Porcentaje de uso	
7	la niña / chica / muchacha	76.2%	7	la niña/ chica	42.9%	
	esta niña / chica	14.3%		esta / esa chica / niña / muchacha / joven / chica pequeña	52.3%	
	*chica (la chica)	4.8%			Incapaz de traducir	4.8%
	Elige no traducirlo	4.7%				

8. 公主①上船后，国王护送公主走上②甲板，然后进了③船舱。胡安留在外面，命令④水手长起航。

①Subió la princesa a bordo, y el Rey la acompañó en ②**la cubierta** y luego al interior de ③**la nave**, pero el fiel Juan se quedó junto ④**al piloto** y le dio orden de zarpar.

Grupo 1, 21 participantes			Grupo 2, 21 participantes			
	Descripción	Porcentaje de uso		Descripción	Porcentaje de uso	
①	Entrar en el barco/ Llegar al barco	28.6%	①	Subir al barco/ entrar en el barco	47.6%	
	Subir a bordo/ Subir/ abordar/ embarcar	47.6%		Subir a bordo/ Embarcar/ Abordar	42.9%	
	la embarcación	14.3%			el embarque/ la embarcación	9.5%
	Incapaz de traducir	9.5%				
②	la cubierta (*el cubierta 2)	85.7%	②	la cubierta	95.2%	
	*cubierta	9.5%		*cubierta	4.8%	
	Incapaz de traducir	4.8%				
③	la cabina	90.5%	③	la cabina	85.7%	
	Incapaz de traducir	9.5%		Incapaz de traducir	14.3%	
④	el piloto	76.2%	④	el piloto	76.2%	81%
	su piloto	4.8%		el marinero	4.8%	
	*piloto	9.5%		*piloto	9.5%	
	Incapaz de traducir	9.5%		Incapaz de traducir	9.5%	

**Tabla A1.***Error del uso de la anáfora cero en la posición sintáctica de objeto en el ejercicio I*

<b>Grupo 1</b>	<b>Porcentaje de error</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Porcentaje de error</b>
1-⑦	4.8%	1-⑤	14.3%
		1-⑦	9.5%
4-②	28.6%	4-②	28.6%
4-④	14.3%	4-④	9.5%
5-③	33.3%	5-③	52.4%
Porcentaje de error promedio 20%		Porcentaje de error promedio 23%	
Alumnos concernientes: 10 (48%)		Alumnos concernientes: 14 (67%)	

**Tabla A2.***Error del uso excesivo de la anáfora cero en la posición sintáctica de sujeto en el ejercicio I*

<b>Grupo 1</b>	<b>Porcentaje de error</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Porcentaje de error</b>
4-③	19%	4-③	24%
5-②	9.5%		
Porcentaje de error promedio 14%		Alumnos concernientes: 5 (24%)	
Alumnos concernientes: 6 (29%)			

Tabla A3.

Usos de formas gramaticales anafóricas en el ejercicio I

Versión española en forma gramatical							Versión española en forma no gramatical						
Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso en forma gramatical	Pronombre personal	Relativo	Demostrativo	Posesivo	Cuantificador	Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso en forma gramatical	Pronombre personal	Relativo	Demostrativo	Posesivo	Cuantificador
1-⑤ (pronombre personal)	71.5%	100%					1-⑥ (Φ)	57.2%	8%		92%		
1-⑦ (pronombre personal)	66.7%	100%					5-① (léxica)	9.6%	100%				
2-① (cuantificador)	81%	12%	6%		59%	23%	5-② (léxica)	9.5%	100%				
3-① (demostrativo)	52.4%	64%		36%			Porcentaje promedio de cada forma						
4-② (pronombre personal)	61.9%	100%					Porcentaje de uso promedio						
4-③ (relativo)	23.8%	80%	20%				25.4%	69%	0	31%	0	0	0
4-④ (pronombre personal)	76.2%	100%					/						
5-③ (pronombre personal)	33.4%	100%											
6-② (pronombre personal)	28.6%	100%											
Porcentaje de uso promedio							Porcentaje promedio de cada forma						
55%							84%						
							3%						
							4%						
							6%						
							3%						

<b>(Grupo 2)</b> <b>Versión española en forma gramatical</b>						<b>Versión española en forma no gramatical</b>							
Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso en forma gramatical	Pronombre personal	Relativo	Demostrativo	Posesivo	Cuantificador	Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso en forma gramatical	Pronombre personal	Relativo	Demostrativo	Posesivo	Cuantificador
1-⑤ (pronombre personal)	62%	100%					1-② (Φ)	28.6%	100%				
1-⑦ (pronombre personal)	62%	100%					1-⑧ (Φ)	47.7%	10%		90%		
2-① (cuantificador)	90.6%	21%			37%	42%	5-① (léxica)	4.8%	100%				
3-① (demostrativo)	57.2%	75%		25%			5-② (léxica)	4.8%	100%				
4-② (pronombre personal)	71.4%	100%					Porcentaje de uso promedio						
4-③ (relativo)	19%		75%	25%			21%						
4-④ (pronombre personal)	90.5%	100%					Porcentaje promedio de cada forma						
5-③ (pronombre personal)	23.8%	100%					77.5%						
6-② (pronombre personal)	47.6%	100%					0						
Porcentaje de uso promedio						Porcentaje promedio de cada forma							
58.2%						77%							
						8%							
						6%							
						4%							
						5%							

**Tabla A4.***Porcentaje de uso de las formas gramaticales coincidentes con la versión española*

Versión española	Código de texto	Grupo 1		Grupo 2	
		Porcentaje de uso por alumnos	Porcentaje de uso por oración	Porcentaje de uso por alumnos	Porcentaje de uso por oración
Pronombre personal	1-⑤	71.5%	56%	62%	60%
	1-⑦	66.7%		62%	
	4-②	61.9%		71.4%	
	4-④	76.2%		90.5%	
	5-③	33.4%		23.8%	
	6-②	28.6%		47.6%	
Demostrativo	3-①	19%	10%	14.3%	7%
	3-②	0		0	
Relativo	4-③	4.8%	5%	14.3%	14%
Cuantificador	2-①	19%	19%	38.1%	38%

**Tabla A5.***Error del uso excesivo de la forma gramatical en el ejercicio I*

Grupo 1	Porcentaje de error	Grupo 2	Porcentaje de error
4-③	19%	5-②	5%
5-②	9.5%		
Porcentaje de error promedio 14%		Alumnos concernientes: 1 (5%)	
Alumnos concernientes: 6 (29%)			



**Tabla A6.***Error de uso de las formas gramaticales en el ejercicio I*

<b>Tipo de error</b>	<b>Falta de concordancia de persona, género y número</b>	<b>Confusión de las diferentes series de pronombres</b>	<b>Error en la escritura de la forma</b>
Grupo 1	8 ejemplos, 5 alumnos concernientes (24%)	13 ejemplos, 8 alumnos concernientes (38%)	6 ejemplos, 5 alumnos concernientes (24%)
Grupo 2	11 ejemplos, 7 alumnos concernientes (33%)	10 ejemplos, 6 alumnos concernientes (29%)	5 ejemplos, 5 alumnos concernientes (24%)
Total	19 ejemplos, 12 alumnos concernientes (29%)	23 ejemplos, 14 alumnos concernientes (33%)	11 ejemplos, 10 alumnos concernientes (24%)



**Tabla A8.***Estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos en el ejercicio I (Grupo 1)*

Código de texto	Artículo definido + SN	Demostrativo + SN	Poseivo + SN	*Φ + SN
2-①				100%
3-①	50%	50%		
3-②	83%		6%	11%
4-③	27%		64%	9%
5-①	94%			6%
5-②	87%	13%		
5-③	100%			
6-②	100%			
6-③	76%		12%	12%
7	80%	15%		5%
Porcentaje por promedio	70%	8%	8%	14%

**Tabla A9.***Estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos en el ejercicio I (Grupo 2)*

Código de texto	Artículo definido + SN	Demostrativo + SN	Poseivo + SN	*Φ + SN
1-⑧	100%			
3-①		100%		
3-②	93%			7%
4-③	25%		75%	
5-①	100%			
5-②	65%	35%		
5-③	100%			
6-②	100%			
6-③	86%	14%		
7	45%	55%		5%
Porcentaje por promedio	71%	20%	8%	1%

**Tabla A10.***Error en la concordancia de género y número en la anáfora léxica en el ejercicio I*

Tipo de error	Falta de concordancia de género o número entre el modificador y el nombre
Grupo 1	1 ejemplo, (1 alumno concerniente) (5%)
Grupo 2	1 ejemplo, (1 alumno concerniente) (5%)
Total	2 ejemplos, 2 alumnos concernientes (5%)

**Tabla A11.***Estructuras de los sintagmas anafóricos asociativos en el ejercicio I (Grupo 1)*

	Código de texto	Porcentaje de uso		Estructura			
				Artículo definido+ SN		*Φ+ SN	
<b>Grupo 1</b>	2-②	4.8%	5%	100%	96%	0	4%
	6-①	4.8%		100%		0	
	8-②	95.2%	90%	90%		10%	
	8-③	90.5%		100%		0	
	8-④	85.7%		89%		11%	

**Tabla A12.***Estructuras de los sintagmas anafóricos asociativos en el ejercicio I (Grupo 2)*

	Código de texto	Porcentaje de uso		Estructura			
				Artículo definido+ SN		Φ + SN	
<b>Grupo 2</b>	2-②	0	10%	<del>Artículo definido+ SN</del>	96%	<del>Φ + SN</del>	4%
	6-①	19%		100%		0	
	8-②	100%	92%	95%		5%	
	8-③	85.7%		100%		0	
	8-④	90.5%		89%		11%	

**Tabla A13.***Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa en el ejercicio I**(Grupo 1)*

<b>Código de texto</b>	<b>Artículo definido+ SN (asociativo)</b>	<b>Posesivo +SN</b>	<b>Estructura con “de”</b>	<b>No traducir el sentido posesivo o incapaz de traducir.</b>
2-②	1	10	6	4
	6%	94%		
6-①	1	12	0	8
	8%	92%		
Porcentaje de uso promedio	7%	93%		

**Tabla A14.***Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa en el ejercicio I**(Grupo 2)*

<b>Código de texto</b>	<b>Artículo definido+ SN (asociativo)</b>	<b>Posesivo +SN</b>	<b>Estructura con “de”</b>	<b>No traducir el sentido posesivo o incapaz de traducir.</b>
2-②	0	7	6	8
	0	100%		
6-①	4	8	0	9
	33%	67%		
Porcentaje de uso promedio	16.5%	83.5%		

**Tabla A15.***Error en la concordancia de género y número en la anáfora asociativa en el ejercicio I*

<b>Tipo de error</b>	<b>Falta de concordancia de género o número entre el artículo definido y el nombre</b>
Grupo 1	2 ejemplos, 2 alumnos concernientes (10%)
Grupo 2	0
Total	2 ejemplos, 2 alumnos concernientes (5%)

II. Escriba el cuento infantil que más le gusta, presentando el principal argumento.

**Tabla A16.***Cantidad de los tres tipos de anáfora en el ejercicio II*

<b>Tipo de anáfora</b>	<b>Cantidad y porcentaje de uso</b>		
	Grupo 1	Grupo 2	Total
Anáfora léxica	169 (46%)	131 (43%)	300 (45%)
Anáfora gramatical	81 (22%)	80 (26%)	161 (24%)
Anáfora cero	116 (32%)	93 (31%)	209 (31%)

**Tabla A17.***Distancia lineal entre los sintagmas anafóricos y sus antecedentes en el ejercicio II*

Valor	Anáfora léxica		Anáfora gramatical		Anáfora cero	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
1	61	43	51	43	77	61
2	47	31	16	21	24	17
3	24	17	9	9	7	7
4	14	13	5	3	4	3
5	6	7	0	3	2	1
6	3	1	0	1	2	3
7	7	6	0	0	0	1
≥8	7	13	0	0	0	0
Total	436	395	130	145	184	158
	831		275		342	

**Tabla A18.***Distancia media entre los sintagmas anafóricos y sus antecedentes en el ejercicio II*

Tipo de anáfora	Ejemplos		Valor		Promedio (oración)	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
Anáfora léxica	169	131	436	395	2,6	3,0
	300		831		2,8	
Anáfora gramatical	81	80	130	145	1,6	1,8
	161		275		1,7	
Anáfora cero	116	93	184	158	1,6	1,7
	209		342		1,6	

**Tabla A19.**

*Referente competitivo insertado entre el sintagma anafórico y el antecedente en el ejercicio II*

Tipo de anáfora Referentes insertados	Anáfora léxica (valor 1 y 2)		Anáfora gramatical		Anáfora cero	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
Sí	55 (51%)	27 (36%)	12 (15%)	13 (16%)	33 (28%)	15 (16%)
Total	82 (45%)		25 (16%)		48 (23%)	
No	53 (49%)	47 (64%)	69 (85%)	67 (84%)	83 (74%)	78 (84%)
Total	100 (55%)		136 (84%)		161 (77%)	

**Tabla A20.**

*Situación de unidad de posición sintáctica (anáfora léxica)*

Unidad Referentes insertados	Léxica (100)			
	No		Sí	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
No	42 (79%)	34 (72%)	11 (21%)	13 (28%)
Total	76 (76%)		24 (24%)	

**Tabla A21.**

*Situación de unidad de posición sintáctica (anáfora gramatical y cero)*

Unidad Referentes insertados	Gramatical (25)				Cero (48)			
	Sí		No		Sí		No	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
Sí	4 (33%)	2 (15%)	8 (67%)	11 (85%)	16 (48%)	10 (67%)	17 (52%)	5 (33%)
Total	6 (24%)		19 (76%)		26 (54%)		22 (46%)	



**Tabla A22.***Posición sintáctica de los usos anafóricos cero en el ejercicio II*

Posición sintáctica	Sujeto	Objeto	Otra
Grupo 1	112 (97%)	4 (3%)	0
Grupo 2	89 (96%)	4 (4%)	0
Total	201 (96%)	8 (4%) (Alumnos concernientes 8, 19%)	0

**Tabla A23.***Error en el uso de la anáfora cero en el ejercicio II*

Grupo 1		Grupo 2	
Error de uso de la anáfora cero en el objeto	Uso excesivo de la anáfora cero en el sujeto	Error de uso de la anáfora cero en el objeto	Uso excesivo de la anáfora cero en el sujeto
<p>A aceptó *Φ. Se disfrazó para llevar una manzana con veneno *Φ. Pero siguió cavando *Φ después de su muerte. Pero no pudo cortarse *Φ.</p> <p>(4 alumnos concernientes) (19%)</p>	<p>*Φ se fue. *Φ vivían alegremente en el bosque. *Φ se encontró con muchos animales.</p> <p>(3 alumnos concernientes) (14%)</p>	<p>Pedía que regalaran las comidas *Φ. Luego esa chica comió *Φ. Al final, el cazador logró *Φ. Solo un chico le dijo *Φ.</p> <p>(4 alumnos concernientes) (19%)</p>	<p>Desde entonces, *Φ han vivido felices juntos. Tiró de las hojas hacia arriba, para que *Φ tuvieran más altura.</p> <p>(2 alumnos concernientes) (10%)</p>

**Tabla A24.***Formas anafóricas gramaticales en el ejercicio II*

Tipo de forma gramatical	Cantidad			Porcentaje
	Grupo 1	Grupo 2	Total	
Pronombre personal	59 (73%)	57 (72%)	116	72%
Relativo	0	1 (1%)	1	< 1%
Demostrativo	0	1 (1%)	1	< 1%
Posesivo	22 (27%)	13 (16%)	35	22%
Cuantificador	0	8 (10%)	8	5%

**Tabla A25.***Error en el uso de las formas gramaticales en el ejercicio II*

<b>Tipo de error</b>	<b>Falta de concordancia de persona, género y número</b>	<b>Confusión de las diferentes series de pronombres</b>	<b>Error en la escritura de la forma</b>	<b>Ambigüedad semántica</b>
Grupo 1	*lo (los / las) *sus (su)  (2 alumnos concernientes) (10%)	*le (él) *la (le) *le (lo / la) 3 *se (la) 2 *se (le) *su (él) 2 *ella (la) *ella (le) *se (ella) 3  (9 alumnos concernientes) (43%)	*el (él)  (1 alumno concerniente) (5%)	Y a *ellos ocurrió (ocurrieron) muchas cosas. Se encontró a *ella. *Ella la burló a comer una manzana. *Su vida era contenta.  (3 alumnos concernientes) (14%)
Grupo 2	*lo (la) 2  (2 alumnos concernientes) (10%)	*la (ella) *se (la) * ella (la) 2 *se (le)  (5 alumnos concernientes) (24%)	*el (él)  (1 alumno concerniente) (5%)	Se sintió atraído por *su belleza. *Él corrió hasta su casita de paja. Luego *ellos andaban ante todos.  (3 alumnos concernientes) (14%)
Total	4 alumnos concernientes (10%)	14 alumnos concernientes (33%)	2 alumnos concernientes (5%)	6 alumnos concernientes (14%)

**Tabla A26.***Posición sintáctica de los pronombres personales anafóricos en el ejercicio II*

<b>Posición sintáctica</b>	<b>Sujeto</b>	<b>Objeto</b>	<b>Otra</b>
Grupo 1	25 (42%)	26 (44%)	8 (14%)
Grupo 2	25 (44%)	26 (46%)	6 (10%)
Total	50 (43%)	52 (45%)	14 (12%)

**Tabla A27.***Formas anafóricas léxicas en el ejercicio II*

Tipo de forma léxica	Cantidad			Porcentaje
	Grupo 1	Grupo 2	Total	
Mera repetición léxica	157 (93%)	115 (88%)	272	>90%
Reiteración léxica sinonímica	1 (0.5%)	0	1	<1%
Reiteración léxica mediante hiperónimos o hipónimos	1 (0.5%)	5 (4%)	6	2%
Sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas	10 (6%)	11 (8%)	21	7%

**Tabla A28.***Estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos en el ejercicio II*

Estructura	Artículo definido+ SN	Demostrativo+ SN	Posesivo+ SN	*Φ+ SN
Grupo 1	110 (85%)	6 (5%)	11 (8%)	3 (2%)
Grupo 2	86 (80%)	5 (5%)	11 (10%)	5 (5%)
Total	196 (83%)	11 (5%)	22 (9%)	8 (3%)

**Tabla A29.***Posición sintáctica de las formas anafóricas léxicas en el ejercicio II*

Posición sintáctica	Sujeto	Objeto	Otra
Grupo 1	93 (55%)	33 (20%)	43 (25%)
Grupo 2	70 (53%)	27 (21%)	34 (26%)
Total	163 (54%)	60 (20%)	77 (26%)

**Tabla A30.**

*Distribución de los tres tipos de anáfora en la posición sintáctica de “otra”*

<b>Posición sintáctica-otra</b> \ <b>Tipo de anáfora</b>	<b>Léxica</b>	<b>Gramatical</b>	<b>Cero</b>
Grupo 1	43 (77%)	13 (23%)	0
Grupo 2	34 (69%)	15 (31%)	0
Total	77 (73%)	28 (27%)	0

**Tabla A31.**

*Error en la concordancia de género y número en la anáfora léxica en el ejercicio II*

<b>Tipo de error</b>	<b>Falta de concordancia de género o número entre el modificador y el sintagma nominal</b>	<b>Falta de concordancia de género o número entre el uso anafórico y el antecedente</b>
Grupo 1	*estos dos montañas *este mujer *sus madrastra  (3 alumnos concernientes) (14%)	0
Grupo 2	*el cerdos  (1 alumno concerniente) (5%)	0

**Tabla A32.***Relación semántica establecida en la anáfora asociativa en el ejercicio II*

Tipo de relación		Grupo 1	Grupo 2	Total		
Hiperonimia/ hiponimia	Colectividad-individuo	1	11	12 (26%)	30%	
	Todo-parte	1	1	2 (4%)		
Otros tipos de conexión	Concreto- concreto	De parentesco	3	2	5 (11%)	68%
		De dependencia	7	7	14 (31%)	
		De pertenencia	6	6	12 (26%)	
	Abstracto- abstracto	clase-reglas	1		1 (2%)	2%

**Tabla A33.***Lista de los usos anafóricos asociativos en el ejercicio II*

Tipo de relación	Grupo 1	Grupo 2
Colectividad-individuo	la familia- los patos	dos cerdos-el cerdo una persona -el pueblo tres cerdos-el primero/ el segundo/el tercero tres cerditos-el pequeño/ el mediano/ el mayor tres cerdos-*el cerdos mayor/ el segundo cerdo/ el tercero
Todo-parte	este palacio-los cubiertos	las plántelas de arroz-las hojas
De parentesco	la reina-el rey (2) la reina-la princesa	Caperucita-la abuela el emperador-la princesa
De dependencia	la princesa-el palacio el bosque-el lobo el bosque-el cazador la princesa-la bruja la casa-el bosque	los animales-el bosque una familia-el dueño un campo-el bosque el cazador-el bosque el bosque-el lobo
De pertenencia	la gente-el pueblo el león-el reino el chico-la ciudad el rey-la patria	una chica-el pueblo la abuela-el bosque la casa-el cerdo (2)
Abstracto-abstracto	la clase-las reglas	
Asociación indirecta	una bruja-(el país)-la reina de pertenencia & de dependencia	Mulan-(el país)-el emperador de pertenencia & de dependencia
	Blancanieves-(el país)-la reina de pertenencia & de dependencia	su madre-(el país)-el rey de pertenencia & de dependencia

**Tabla A34.**

*Error en la concordancia de género y número en la anáfora asociativa en el ejercicio II*

<b>Tipo de error</b>	<b>Falta de concordancia de género o número entre el artículo definido y el nombre</b>
Grupo 1	0
Grupo 2	1 ejemplo, 1 alumno concerniente (5%)
Total	1 ejemplo, 1 alumno concerniente (2%)

## Apéndice B Materiales de estudio del Programa

### Sesión 1–Introducción de la anáfora

*I. Rellenar las partes en blanco del texto siguiente para completar el fragmento del cuento de Blancanieves.*

Los enanitos, al volver a su casa aquella noche, encontraron a Blancanieves tendida en el suelo, sin que de sus labios saliera el hábito más leve. \_\_\_\_\_ estaba muerta. \_\_\_\_\_ levantaron, miraron si \_\_\_\_\_ tenía encima algún objeto emponzoñado, \_\_\_\_\_ desabrocharon, \_\_\_\_\_ peinaron el pelo, \_\_\_\_\_ lavaron con agua y vino, pero todo fue inútil. \_\_\_\_\_ estaba muerta y bien muerta.

*II. Modificar las partes de usos inadecuados de la anáfora en los siguientes textos.*

1. La Reina, disfrazada como una vieja buhonera, se dirigió a las siete montañas y, llamando a la puerta de los siete enanitos. Blancanieves, sin sospechar nada, se puso delante de la vendedora para que le atase la cinta alrededor del cuello, pero lo hizo bruscamente.

2. El cazador se marchó al bosque con la muchacha. Él se disponía a clavar su cuchillo de monte en el inocente corazón de la niña.

*III. Ejercicios.*

**Escribir el siguiente fragmento del cuento *Blancanieves* según el argumento ofrecido oralmente.**



---

---

---

---

\_\_\_\_\_ (ser) blanca  
como la nieve, roja como la sangre y con el cabello negro como ébano.

Un día, \_\_\_\_\_

---

---

---

\_\_\_\_\_ Pero ocurrió que en el  
camino los criados tropezaron contra una mata y de la  
sacudida \_\_\_\_\_

---

---

---

## Sesión 2—Anáfora cero

I. *Buscar en los dos párrafos las partes donde se aplica la anáfora cero para retomar los sintagmas subrayados.*

小公主常常走进森林里，坐在古井旁。她感觉无聊，便取出一只金球，将它高高抛起，然后稳稳接住。这是她最喜欢的玩具了。

La princesa solía ir al bosque y sentarse a la orilla de la fuente. Cuando se aburría, se ponía a jugar con una pelota de oro, arrojándola al aire y recogéndola con la mano al caer, era su juguete favorito.

### II. Ejercicios.

小公主小心翼翼地伸出两根手指，捏住青蛙背上的皮，把他给拽起来，去了卧室，随随便便地安置在卧室的一个角落里。(Párrafo 1)

小公主刚躺上床，青蛙就从角落那边爬了过来，对她说：“我很累了，我想像你一样，好好睡在床上。”(Párrafo 2)

小公主气坏了，她一把抓起青蛙，用尽全身力气，死命往墙上一摔，说道：“现在你总该安静了吧！”(Párrafo 3)

1. Indicar los usos erróneos o inadecuados de la anáfora en la traducción del párrafo 1.

*La princesita cogió a la rana con dos dedos, ella la llevó arriba y depositó en un rincón de su habitación.*

2. Traducir los párrafos 2 y 3 de chino a español.

---

---

---

---

---

---

### Sesión 3.1–Anáfora gramatical

#### I. Buscar los usos anafóricos gramaticales de los antecedentes subrayados.

En español:

a. Cenicientas se vistió a toda prisa y corrió a palacio, donde su madrastra y hermanastras no la reconocieron. Y, al verla tan ricamente ataviada, la tomaron por una princesa extranjera. Ni por un momento se les ocurrió pensar en Cenicientas, a quien creían en su cocina, sucia y buscando lentejas en la ceniza.

b. Las dos hermanastras se alegraron pues ambas tenían los pies muy lindos.

La mayor fue a su cuarto para probarse la zapatilla, acompañada de su madre. Pero no había modo de introducir el dedo gordo, y al ver que la zapatilla era demasiado pequeña, la madre, alargándole un cuchillo, le dijo:

— ¡Córtate el dedo!

Lo hizo la muchacha, forzó el pie en el zapato y, reprimiendo el dolor, se presentó al príncipe. Él la hizo montar en su caballo y se marchó con ella. Pero hubieron de pasar por delante de la tumba, y dos palomitas que estaban posadas en el avellano gritando:

«Sangre hay en el zapato.

El zapato no le va.

La novia verdadera en casa está.»

El príncipe le miró el pie y vio que de él fluía sangre. Hizo dar media vuelta al caballo y devolvió la muchacha a su madre, diciendo que no era aquella la que buscaba y que la otra hermana tenía que probarse el zapato.

En chino:

a. 灰姑娘那两个继姐妹，听到这个消息都很高兴，因为她们的脚长得都很小巧、漂亮。

大姐带着那只金鞋进了卧室，打算试穿，继母陪伴在她身边。然而，她的大脚趾却怎么塞都塞不进去—这只金鞋对她而言，实在太小了。于是，继母找了把小刀过来，说道：“把脚趾切掉吧。”

女孩切掉了自己的脚趾，硬将流血的脚塞进金鞋里，咬牙忍住剧痛，从卧室里走出来，来到王子身边。王子同意赢取这个女孩，扶她上了自己的马，绝尘而去。回皇宫的路上，必须得经过灰姑娘母亲的坟墓。当他们路过时，榛子树上停着的两只鸽子，突然对王子鸣唱道：“鞋子里面有血啊！这鞋子她穿太小了，真正的新娘仍旧待字闺中。”

王子回头看了看那女孩脚，发现有血从金鞋里面流出来。于是，他便掉转马头，把冒牌新娘送回了家，告诉大家，这不是他要找的人，应该请另一个姐妹出来试鞋。

b. 灰姑娘和王子举行婚礼的那天，继母的两个女儿过来向这对新人献殷勤。在王子和他的新娘一同步入教堂时，这两个女儿打算和他们一起进去。正当此时，一直停在灰姑娘双肩上的鸽子突然飞起，各自啄掉了两个坏女孩的一只眼睛。

En inglés:

a. Soon all the birds under heaven flew chirping in and down upon the ashes. Then they began pick, pick, pick, and gathered all the good seeds into the tubs, and scarcely had half an hour passed before all was picked up, and off they flew.

b. Then the bird threw down a dress of gold and silver, and silken slippers. These Cinderella put on in great haste, and then she went to the ball.

c. Cinderella flew away from the Prince and sprang into the pigeon house, so the

Prince waited till the father came, whom he told that the strange maiden had run into the pigeon-house.

d. The two sisters were glad of this for they had beautiful feet, and the elder went with it to her chamber to try it on, while her mother stood by. She could not, however, get her great toe into it and the shoe was much too small: but the mother, reaching a knife, said, –Cut off your toe.” The maiden cut it off, and squeezed her foot into the shoe, and, concealing the pain she felt, went down to the Prince. Then he placed her as his bride upon his horse and rode off, and as they passed by the grave, there sat two little doves upon the hazel-tree singing,

–There’s blood upon the shoe;

The shoe’s too small, and she behind

Is not the bride for you.”

Then the Prince looked behind, and saw the blood flowing; so he turned his horse back, and took the false bride home again, saying she was not the right one. Then the other sister must needs fit on the shoe.

## *II. Rellenar los espacios en blanco con relativos adecuados en español.*

1. As I felt ill, my mother took me to the hospital, **which** was the only one in our town.

Como me sentía indispuerto, mi madre me llevó al hospital, \_\_\_\_\_ era el único en nuestro pueblo.

2. I still remember Roman, a tall blond boy, **who** spent a very happy vacation here with us.

Todavía recuerdo a Román, un chico alto y rubio, \_\_\_\_\_ pasó aquí con nosotros unas vacaciones muy alegres.

3. Natalia tries to console the girl, **whose** mother has not been able to come.

Natalia trata de consolar a la niña, \_\_\_\_\_ madre no ha podido venir.

4. In the tropic there are only two seasons: dry and rainy, in **which** the temperature varies very little.

En el Trópico solo existen dos estaciones: la seca y la lluviosa, en \_\_\_\_\_ varía muy poco la temperatura.

5. I spent last summer in my grandparents' town, **where** I met a woman who knew how to heal any wound, **whom** I remember very often.

Pasé el verano pasado en el pueblo de mis abuelos, \_\_\_\_\_ conocí a una mujer que sabía curar cualquier herida, \_\_\_\_\_ recuerdo con mucha frecuencia.

### *III. Ejercicios.*

**I. En cada uno de los siguientes textos, hay un uso erróneo o inadecuado de la anáfora gramatical. Indicarlos y corregirlos.**

1. El cazador llegó antes de que la Caperucita Roja fuera devorada y salvó ella.

2. Cuando Bella entró en el castillo, se encontró con un monstruo feo. El monstruo la decía: –Si vives conmigo en el castillo, voy a salvar a tu padre.”

**II. Leer y modificar el siguiente texto aplicando recursos gramaticales anafóricos.**

Al anochecer, cuando la muchacha quiso retirarse, el príncipe siguió a la muchacha, empeñado en ver a qué casa se dirigía. Pero la muchacha desapareció de un brinco en el jardín de detrás de la suya. Crecía en el jardín un grande y hermoso peral, del peral colgaban peras magníficas. Se subió la muchacha a la copa con la ligereza de una ardilla, saltando entre las ramas y el príncipe perdió a la muchacha de vista.



**Sesión 3.2–Anáfora gramatical***I. Buscar usos anafóricos inadecuados en los siguientes textos.*

a. Había un zorro que decía que era el jefe de todos los animales. El tigre, jefe del bosque, no lo creía. Por eso el zorro dijo:

—Andamos ante todos los animales y sabremos quién es el más respetado por ellos.

Dicho y hecho. El zorro reunió a todos los animales y luego ellos andaban ante todos...

b. El príncipe se sintió atraído por la belleza de Blancanieves y decidió llevarla a su país. Los soldados llevaron el ataúd de cristal en sus hombros, pero en el camino ellos tropezaron contra una mata. Blancanieves escupió la manzana envenenada y volvió a la vida. Desde entonces vivían felices juntos.

*II. Ejercicios.*

**Intentar redactar una secuencia del cuento de *La Cenicienta*. (No menos de 100 palabras)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### Sesión 3.3–Anáfora gramatical

#### I. Construir oraciones con las expresiones dadas.

1. Profesora, Luis va a llegar tarde a clase hoy. (Los pies, hincharse)  
\_\_\_\_\_. Así que tiene que caminar despacio.

2. De repente el avión se puso a temblar violentamente y (empezar a fallar, el motor izquierdo) \_\_\_\_\_.

3. A Marisa le costaba mucho volver a adaptarse a la vida cotidiana... En fin, (ahora ir bien, la vida) \_\_\_\_\_. Ya no la molestes.

#### II. Ejercicios.

##### I. Modificar las partes subrayadas.

1. La niña encendió otra cerilla y se iluminó su cara, pues vio a su abuela.

\_\_\_\_\_

2. Bella empezó a vivir en el castillo con el monstruo. Su vida era feliz.

\_\_\_\_\_

##### II. Traducir el siguiente texto de chino a español.

二姐带着金鞋进了卧室。虽然她的脚趾能够放进鞋里，但她的脚后跟太大了。于是，母亲找了把小刀过来，削掉了女儿脚后跟。这样，脚终于穿进了鞋里。女孩从卧室里走出来，来到王子身边。王子看了看她的脚，扶她上了自己的马，绝尘而去。

\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

## Sesión 4.1–Anáfora léxica

### I. Buscar los usos léxicos anafóricos de los antecedentes subrayados.

En chino:

森林里，野猪一见到小裁缝，马上口吐白沫，獠牙咬得嘎吱作响，朝着小裁缝猛冲过来，想把他一下子撞倒在地：哪里知道，咱们轻快矫健的英雄，一下子跳进了附近的一座教堂里，然后，眨眼之间，又立即从窗户跳到了外面，野猪也没多想，跟着他冲进了教堂。野猪还没来得及弄清楚自己的猎物去哪儿了，小裁缝便已赶回到教堂门口，用力关上了大门，那头狂怒的野兽，因为身体太过笨重、庞大，没有办法从窗子跳出去，就这样被生擒了。小裁缝把猎手们呼唤过来，亲眼见证他捕到的猎物；至于得胜的英雄自己，他直截了当地去觐见了国王。

哪里知道，国王还是不愿意把先前许下的奖赏赐给小裁缝。

En español:

No bien, el jabalí descubrió al sastre, se precipitó contra él con la espumeante boca armada de afilados colmillos, dispuesto a derribarlo, pero el ágil hombrecillo corrió a refugiarse en una capilla que se levantaba en aquellas cercanías y, subiéndose de un salto a una ventana abierta en la pared posterior, salió afuera de nuevo.

El jabalí, que lo seguía de cerca, penetró asimismo en la capilla, y entonces nuestro hombre, dando la vuelta al edificio, cerró la puerta desde fuera, quedando aprisionada la furiosa bestia, pues era demasiado pesada y torpe para poder saltar por la ventana.

El sastrecillo se apresuró a llamar a los cazadores, quienes pudieron contemplar con sus propios ojos al prisionero.

El héroe volvió a presentarse al Rey para exigirle el cumplimiento de su promesa;

pero el monarca se hizo el sueco.

## II. Ejercicios.

**Completar los espacios en blanco del siguiente texto en español aplicando diversas formas léxicas anafóricas.**

—Corre por el bosque un unicornio que comete grandes destrozos; es preciso que lo captures— le dijo el Rey al sastrecillo.

[小裁缝去了森林。很快，他便找到了那头独角兽。这头独角兽向着他猛冲 (embestir) 过来，想用那根长角 (cuerno) 把小裁缝的身体刺穿 (ensartar)。小裁缝却并不紧张，站在一棵树前，等到那头独角兽近在眼前了，他才闪到 (de un brinco) 树后。这样一来，用尽全部力量直冲过来的独角兽，就把自己的角深深戳进了树干里。角在树干里插得实在太紧了，已经没有足够的力气拔出来了。就这样，独角兽被小裁缝给抓住了。]

Se dirigió el sastrecillo al bosque. No tuvo que buscar mucho, pronto se presentó \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ le embistió ferozmente dispuesto a ensartarlo con su cuerno.

\_\_\_\_\_, plantándose frente a un árbol, aguardó a que \_\_\_\_\_ llegase muy cerca; entonces de un brinco se situó detrás del árbol. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ venía disparado con toda su furia, clavó el cuerno en el tronco tan fuertemente que no pudo desclavarse. \_\_\_\_\_.

## Sesión 4.2–Anáfora léxica

### I. Comparar las estructuras de los usos anafóricos léxicos aparecidos en los textos.

En chino:

森林里，野猪一见到小裁缝，马上口吐白沫，獠牙咬得嘎吱作响，朝着小裁缝猛冲过来，想把他一下子撞倒在地：哪里知道，咱们轻快矫健的英雄，一下子跳进了附近的一座教堂里，然后，眨眼之间，又立即从窗户跳到了外面，野猪也没多想，跟着他冲进了教堂。野猪还没来得及弄清楚自己的猎物去哪儿了，小裁缝便已赶回到教堂门口，用力关上了大门，那头狂怒的野兽，因为身体太过笨重、庞大，没有办法从窗子跳出去，就这样被生擒了。小裁缝把猎手们呼唤过来，亲眼见证他捕到的猎物；至于得胜的英雄自己，他直截了当地去觐见了国王。

哪里知道，国王还是不愿意把先前许下的奖赏赐给小裁缝。

En inglés:

As soon as the boar perceived the Tailor, it ran at him with gaping mouth and glistening teeth, and tried to throw him on the ground; but **our flying hero** sprang into a little chapel which was near and out again at a window on the other side in a trice. **The boar** ran after him, but, he, skipping round, shut the door behind it, and there **the raging beast** was caught, for it was much too unwieldy and heavy to jump out of the window. **The Tailor** now called the huntsmen up, that they might see **his prisoner** with their own eyes; but **our hero** presented himself before the King.

**The King**, however, would not yet deliver up the promised reward.

En español:

No bien, el jabalí descubrió al sastre, se precipitó contra él con la espumeante boca

armada de afilados colmillos, dispuesto a derribarlo, pero **el ágil hombrecillo** corrió a refugiarse en una capilla que se levantaba en aquellas cercanías y, subiéndose de un salto a una ventana abierta en la pared posterior, salió afuera de nuevo.

**El jabalí**, que lo seguía de cerca, penetró asimismo en **la capilla**, y entonces **nuestro hombre**, dando la vuelta **al edificio**, cerró la puerta desde fuera, quedando aprisionada **la furiosa bestia**, pues era demasiado pesada y torpe para poder saltar por la ventana.

**El sastrecillo** se apresuró a llamar a los cazadores, quienes pudieron contemplar con sus propios ojos **al prisionero**.

**El héroe** volvió a presentarse al Rey para exigirle el cumplimiento de su promesa; pero **el monarca** se hizo el suevo.

<b>Estructura Lengua</b>	Φ+ SN	Demostrativo+ SN	Posesivo+ SN	Artículo definido+ SN
Chino				
Inglés				
Español				

Textos adicionales:

a. El sastrecillo metió la mano en el bolso, sacó el queso y lo apretó, haciéndole salir el jugo. El gigante no supo qué contestar; la fuerza de **aquel hombrecillo** lo dejó desconcertado.

b. The Tailor, however, only feigned to be asleep, and began to exclaim in a loud voice, –Seven have I killed with one blow, two Giants have I slain, an unicorn have I led captive, and a wild boar have I caught; and shall I be afraid of those who stand without

my chamber?” When **these men** heard these words spoken by the Tailor...

*II. Ejercicios.*

**Traducir el siguiente texto de chino a español.**

巨人无法相信这个小不点。他又捡起一块儿石头来，用尽全身力气往空中一抛。石头飞得那样高，用肉眼几乎都看不见了。

看罢，小裁缝把那只小鸟从口袋里掏出来，往空中一扔。小鸟马上欢天喜地往远方飞去，不一会儿便无影无踪了。

---

---

---

---

---

---

---



## Sesión 5.1–Anáfora asociativa

### I. Rellenar los espacios en blanco con artículos.

1. En el buzón había una carta perfumada. \_\_\_\_\_ **remite** se leía con claridad: Florence Clement. Pauline rasgó \_\_\_\_\_ **sobre** y leyó las líneas que llenaban \_\_\_\_\_ **tarjeta**.

2. 木匣子顺着溪水漂呀，漂呀，一直漂到离首都只有两英里的地方。这里碰巧建有一座水磨坊，匣子被卡在了\_\_\_\_\_ **水车** (rueda de agua) 的叶片上。很幸运，\_\_\_\_\_ **磨坊主** (molinero) 的学徒正好站在那儿，看到了这个卡住的匣子。

La caja se puso a flotar como un barquito y así continuó, corriente abajo, hasta cosa de dos millas de la capital del reino, donde había un molino hidráulico. La caja quedó detenida en \_\_\_\_\_ **rueda de agua**. El aprendiz de \_\_\_\_\_ **molinero**, que por fortuna se encontraba presente y la vio.

The box however, did not sink, but floated along like a boat. It floated at last down to a mill two miles from the King's palace, and in \_\_\_\_\_ **mill-dam** it stuck fast. \_\_\_\_\_ **miller's** boy, who was fortunately standing there, observed it.

3. Lo condujo su camino a una gran ciudad; \_\_\_\_\_ **centinela** de \_\_\_\_\_ **puerta** le preguntó cuál era su oficio y qué cosas sabía.

4. Entonces el sastrecillo descendió del árbol... Y, desenvainando \_\_\_\_\_ **espada**...

5. Érase una vez una mujer muy pobre que dio a luz un niño. Como el pequeño vino al mundo envuelto en la tela de la suerte, le predijeron que al cumplir los catorce años se casaría con la hija del Rey. El Rey, que era hombre de corazón duro, se irritó al oír

aquella profecía, y fueron a buscar a \_\_\_\_\_ **padres**.

6. Le gustó tanto el peine a la niña, que olvidándose de todas las advertencias abrió la puerta. Cuando se hubieron puesto de acuerdo sobre \_\_\_\_\_ **precio...**

7. Su primer propósito fue no ir a la boda, pero... Al entrar en \_\_\_\_\_ **salón** reconoció a Blancanieves...

*II. Ejercicios.*

**Describir lo que encontró el muchacho en el infierno.**

Por fin, encontró el muchacho la entrada del infierno. \_\_\_\_\_

---

---

---

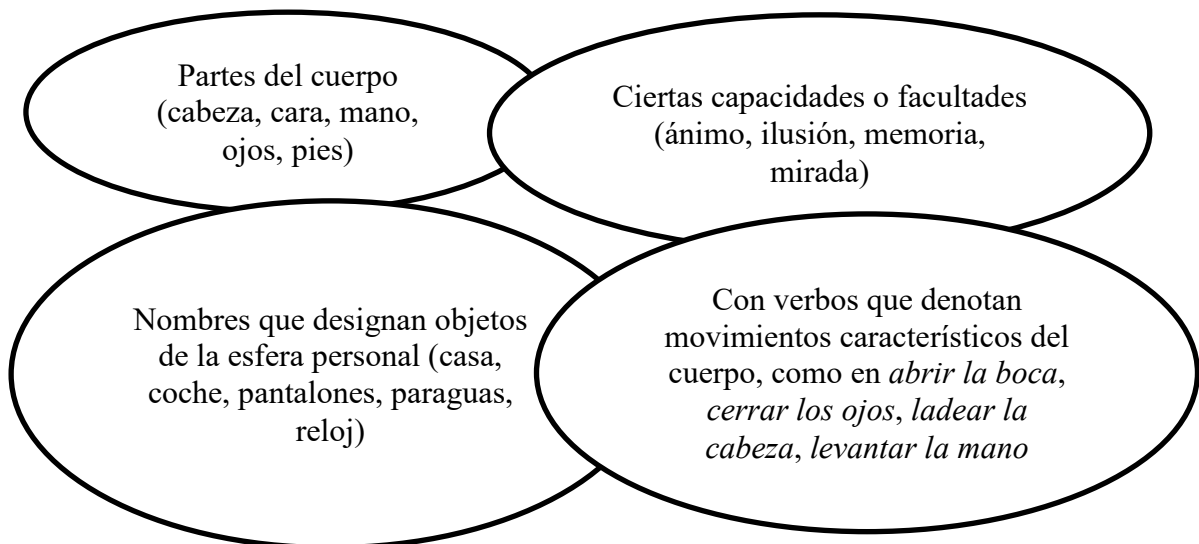
## Sesión 5.2–Anáfora asociativa

### I. Rellenar los espacios en blanco con artículos.

1. Aunque \_\_\_\_\_ dedos entraron en el zapato holgadamente, en cambio no había manera de meter \_\_\_\_\_ talón.

2. She could not, however, get **her great toe** into it.

Pero no había modo de introducir \_\_\_\_\_ dedo gordo.



### II. Modificar los siguientes textos aplicando el uso del valor posesivo del artículo definido.

1. Al día siguiente, alguien encontró a la niña muerta en la calle. Pero en su rostro llevaba una sonrisa.

2. La princesa se cortó el pelo con la ayuda del lobo, regresó a su palacio y allí se casó con él.

3. Entonces el cuervo se puso muy angustiado y no podía encontrar una solución adecuada. Pero de repente, fijó su mirada en una piedra...

*III. Ejercicios.*

**Describir la imagen del diablo.**

Al anochecer llegó el diablo a casa. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

## Apéndice C Cuestionario acerca del uso de la anáfora en español por aprendices sinohablantes-*Postest*

### I. Traduzca los siguientes textos a español.

1. 老女人拿出那把毒梳子，递给了白雪公主。那孩子一眼就看上了这把梳子，她想买下来，就把门给打开了。买下梳子之后，老女人说道：“让我给你好好梳梳头吧。”

可怜的白雪公主，什么也没多想，就同意了面前这个老女人的建议。结果，王后还没把梳子完全插进白雪公主的头发里，剧毒已经开始发作。可怜的女孩，倒在了地上。恶毒的妇人开口说道：“这下你可玩完了。”说完，她就赶紧离开了。(venenoso,sa adj. 有毒的)

2. 夜幕降临，灰姑娘打算走了。王子想要陪她回去，但她走得实在太快，王子根本没法跟上。不过，王子提前设下了一个陷阱：他派人在台阶上倒满了沥青。于是，当灰姑娘逃跑时，左脚穿的舞鞋黏在了沥青上。王子捡起那只舞鞋：这只舞鞋娇小纤细，整个用纯金打制的。第二天，王子带着金鞋来到灰姑娘的父亲家。大姐试穿，她的大脚趾塞不进去；二姐试穿，她的脚后跟放不进去；灰姑娘穿时，它便像皮肤一样合脚。(pez f. 沥青; adherirse prnl. 黏附; talón m. 脚后跟)

3. 很快，小裁缝就发现了那两个巨人。他们正躺在一棵大树下，呼呼大睡。小裁缝把两个口袋里都装满了石头，然后爬到树上，直到身下正对着那两个巨人的脑袋了。他把石头朝着其中某位巨人的胸口砸下去，他被砸醒了，用力推了一把身边的同伴，同伴生气了，开始向他大吼。他们吵了一会儿，开始痛击对方。两个巨人耗尽了自己的全部力气，双双倒地，同时死掉了。(roncar intr. 打呼噜)

### II. Escriba una de las historias que más le han impresionado hasta ahora.

**Datos recogidos:**

## I. Traduzca los siguientes textos a español.

1. ①老女人拿出那把毒梳子， / ②递给了白雪公主。 / ③那孩子一眼就看上了这把梳子， / ④她想买下来， / ⑤就把门给打开了。 / ⑥买下梳子之后，老女人说道： / “让我给你好好梳梳头吧。”

⑦可怜的白雪公主，什么也没多想， / ⑧就同意了面前这个老女人的建议。 / ⑨结果，王后还没把梳子完全插进白雪公主的头发里， / ⑩剧毒已经开始发作。 / ⑪可怜的女孩，倒在了地上。 / ⑫恶毒的妇人开口说道： / “这下你可玩完了。” / ⑬说完，她就赶紧离开了。

①Sacando el peine, / ②la vieja se lo pasó a Blancanieves. / ③Le gustó tanto el peine a la niña, / ④que decidió comprarlo. / Olvidándose de todas las advertencias, / ⑤abrió la puerta. / ⑥Cuando se hubieron puesto de acuerdo sobre el precio, dijo la vieja:

/ —Ven que te peine como Dios manda.

⑦La pobrecilla, no pensando nada malo, / ⑧dejó / hacer a la vieja (2 oraciones).  
⑨Mas apenas hubo ésta clavado el peine en el cabello, / ⑩el veneno produjo su efecto / ⑪y la niña se desplomó insensible. /

— ¡Ahora sí que estás lista!

⑫Exclamó la malvada bruja / ⑬y se marchó.

Código del texto	Texto original	Versión española	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)
<b>Antecedente: 老女人—la vieja</b>				
②	Φ	Φ	Φ (19) ① y ② en una oración (2)	Φ (21)
④	老女人 (repetición) (Φ+ SN)	la vieja (repetición) (artículo definido+ SN)	Léxica repetición (16) sinónimo (2) hiperónimo (1) otra expresión (2)	Léxica repetición (20) sinónimo (1) artículo definido+ SN (21)
③	这个老女人 (repetición) (demostrativo+ SN)	la vieja (repetición) (artículo definido+ SN)	Léxica repetición (13) sinónimo (2) hiperónimo (2) otra expresión (1) Gramatical pronombre personal (2)	Léxica repetición (18) artículo definido+ SN (17) demostrativo+ SN (1)
⑤	王后 (otra expresión) (Φ+ SN)	ésta (demostrativo)	Incapaz de traducir (1)	Incapaz de traducir (1)
⑥	恶毒的妇人 (otra expresión) (Φ+ SN)	la malvada bruja (otra expresión) (artículo definido+ SN)	Léxica repetición (1) otra expresión (15) Cero *Φ (1) (sujeto) (ambigüedad) Incapaz de traducir (2) En la traducción elige no traducirlo. (2)	Léxica repetición (3) otra expresión (15) artículo definido+ SN (18) (*el reina 2) Cero *Φ (2) (sujeto) (ambigüedad) Incapaz de traducir (1)
⑦			Léxica repetición (8) hiperónimo (10) otra expresión (1) Incapaz de traducir (2)	Léxica repetición (11) hiperónimo (8) otra expresión (1) artículo definido+ SN (20) (*el tirana mujer 1)
⑧	她 (pronombre personal)	Φ	Gramatical ella (2) Cero Φ (17) Incapaz de traducir (2)	Gramatical ella (3) (*ello 1) Φ (17) Incapaz de traducir (1)

Código del texto		Texto original	Versión española	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)
				Incapaz de traducir (2)	Incapaz de traducir (1)
<b>Antecedente: 那把毒梳子—el peine</b>					
②	Φ	lo (pronombre personal)	lo/la (18)	Gramatical	lo/la (18)
			*Φ (1) (objeto)	Cero	*la (antecedente: ese peine venenoso) (1)
			① y ② en una oración (2)		*Φ (2) (objeto)
③	这把梳子 (repetición) (demostrativo+ SN)	el peine (repetición) (artículo definido+ SN)	repetición (12) artículo definido+ SN (13)	Léxica	repetición (16) artículo definido+ SN (14)
			hiperónimo (1)		demostrativo+ SN (2)
			lo/la (2)	Gramatical	lo/la (4)
			este (1)		este (1)
			Φ (sujeto) (4)	Cero	Incapaz de traducir (1)
			*Φ (objeto) (1)		
④	Φ	lo (pronombre personal)	lo/la (21)	Gramatical	lo/la (18)
				Cero	*Φ (1) (objeto)
					③ y ④ en una oración (1)
					Incapaz de traducir (1)
⑤	梳子 (repetición) (Φ+ SN)	el peine (anáfora asociativa) (artículo definido+ SN)	repetición (6) artículo definido+ SN (6)	Léxica	repetición (9) artículo definido+ SN (9)
			lo/la (10)	Gramatical	lo/la (10)
			el negocio (1) artículo definido+ SN (1)	Cero	*Φ (1) (objeto)
			En la traducción elige no traducirlo. (4)		Incapaz de traducir (1)
⑥	梳子 (repetición) (Φ+ SN)	el peine (repetición) (artículo definido+ SN)	repetición (18) artículo definido + SN (17)	Léxica	repetición (16) artículo definido+ SN (16)
			posesivo+ SN (1)		
			lo (1)	Gramatical	*Φ (3) (objeto)
			Incapaz de traducir (2)		Incapaz de traducir (2)



Código del texto	Texto original	Versión española	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)
<b>Antecedente: 白雪公主—Blancanieves</b>				
③	那孩子 (hiperónimo) (demostrativo+ SN)	la niña (hiperónimo) (artículo definido+ SN)	Léxica hiperónimo (18) (*el niño 2) otra expresión (1) Gramatical pronombre personal (2)	Léxica hiperónimo (18) (*el niño 4; *el niña 1) Gramatical pronombre personal (2) (*se 1) relativo (1) $\Phi$ (18)
④	她 (pronombre personal de sujeto)	$\Phi$	Cero $\Phi$ (17) Gramatical pronombre personal, ella (3) Léxica hiperónimo (1) artículo definido+ SN (1)	$\Phi$ (20) ella (1) ③ y ④ en una oración (1) Incapaz de traducir (2)
⑤	$\Phi$	$\Phi$	$\Phi$ (19) ④ y ⑤ en una oración (1) Incapaz de traducir (1)	$\Phi$ (20) ella (1)
⑦	可怜的白雪公主 (repetición) ( $\Phi$ + SN)	la pobrecilla (otra expresión) (artículo definido+ SN)	Léxica otra expresión (5) hiperónimo (8) repetición (8) $\Phi$ (5) ⑦ y ⑧ en una oración (15) Incapaz de traducir (1)	otra expresión (1) hiperónimo (1) repetición (18) Incapaz de traducir (1) $\Phi$ (7)
⑧	$\Phi$ (sujeto)	$\Phi$	$\Phi$ (5) ⑦ y ⑧ en una oración (15) Incapaz de traducir (1)	artículo definido+ SN (13) * $\Phi$ + SN (6) Blancanieves (1) Incapaz de traducir (1) $\Phi$ (7) ⑦ y ⑧ en una oración (13) Incapaz de traducir (1)
⑨	白雪公主 (repetición) ( $\Phi$ + SN)	el cabello (anáfora asociativa) (artículo definido+ SN)	Léxica repetición (6) hiperónimo (5) otra expresión (1) Gramatical ella (1)	Léxica repetición (16) Blancanieves (16) otra expresión (1) artículo definido+ SN (1) Gramatical ella (1)

Código del texto	Texto original	Versión española	Grupo 1 (GE)		Grupo 2 (GC)	
①	可怜的女孩 (hiperónimo) (Φ+ SN)	la niña (hiperónimo) (artículo definido+ SN)	Asociativa	el pelo/el cabello (5) (combinación con el valor posesivo de le, 2) Incapaz de traducir (2)	su (1) artículo definido+ SN (5)	su (1) Incapaz de traducir (2)
			Léxica	hiperónimo (15)	artículo definido+ SN (15)	Léxica hiperónimo (19)
			Gramatical	otra expresión (3) ella (2) Incapaz de traducir (1)	*Φ+ SN (3)	repetición (1) *Φ+ SN (10) Incapaz de traducir (1)

2. ①夜幕降临，灰姑娘打算走了。 / ②王子想要陪她回去， / ③但她走得实在太快， / ④王子根本没法跟上。 / ⑤不过，王子提前设下了一个陷阱： / ⑥他派人 / ⑦在台阶上倒满了沥青。 / ⑧于是，当灰姑娘逃跑时，左脚穿的舞鞋黏在了沥青上。 / ⑨王子捡起那只舞鞋： / ⑩这只舞鞋娇小纤细， / ⑪整个用纯金打制的。 / ⑫第二天，王子带着金鞋来到灰姑娘的父亲家。 / ⑬大姐试穿， / ⑭她的大脚趾塞不进去； / ⑮二姐试穿， / ⑯她的脚后跟放不进去； / ⑰灰姑娘穿时，它便像皮肤一样合脚。

①Al anochecer se despidió Cenicienta. / ②El hijo del Rey quiso acompañarla, / ③pero ella se escapó con tanta rapidez / ④que su admirador no pudo darle alcance. / ⑤Pero esta vez recurrió a un ardid: / ⑥&⑦mandó embadurnar con pez las escaleras (una oración), / ⑧por lo cual, al saltar la muchacha los peldaños, se le quedó la zapatilla izquierda adherida a uno de ellos. / ⑨La recogió el príncipe: / ⑩era diminuta / ⑪y toda ella de oro. / ⑫Se presentó a la mañana siguiente en casa del padre con la zapatilla. / ⑬La mayor hermanastra se la probó, / ⑭pero no había modo de introducir el dedo gordo. / ⑮La otra hermana se la probó, / ⑯pero no había manera de meter el talón. / ⑰Cenicienta se calzó la chinela / ⑱y le venía como pintada.

Código del texto	Texto original	Versión española	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)																																							
<b>Antecedente: 灰姑娘—Cenicienta</b>																																											
②	她 (pronombre personal de objeto)	la	<table border="1"> <tr> <td>Léxica</td> <td>repetición (1)</td> <td>artículo definido+ SN (1)</td> </tr> <tr> <td>Gramatical</td> <td>la (15)</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>con ella (3)</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>a ella (1)</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>* consigo (1)</td> <td></td> </tr> </table>	Léxica	repetición (1)	artículo definido+ SN (1)	Gramatical	la (15)			con ella (3)			a ella (1)			* consigo (1)		<table border="1"> <tr> <td>Léxica</td> <td>repetición (1)</td> <td>nombre propio (1)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>hiperónimo (1)</td> <td>artículo definido+ SN (1)</td> </tr> <tr> <td>Gramatical</td> <td></td> <td>ella (14)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>* la (1)</td> </tr> <tr> <td>Cero</td> <td></td> <td>Φ (4)</td> </tr> </table>	Léxica	repetición (1)	nombre propio (1)		hiperónimo (1)	artículo definido+ SN (1)	Gramatical		ella (14)			* la (1)	Cero		Φ (4)									
Léxica	repetición (1)	artículo definido+ SN (1)																																									
Gramatical	la (15)																																										
	con ella (3)																																										
	a ella (1)																																										
	* consigo (1)																																										
Léxica	repetición (1)	nombre propio (1)																																									
	hiperónimo (1)	artículo definido+ SN (1)																																									
Gramatical		ella (14)																																									
		* la (1)																																									
Cero		Φ (4)																																									
③	她 (pronombre personal de sujeto)	ella	<table border="1"> <tr> <td>Léxica</td> <td>repetición (2)</td> <td>artículo definido+ SN (1)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>hiperónimo (3)</td> <td>nombre propio (1)</td> </tr> <tr> <td>Gramatical</td> <td></td> <td>artículo definido+ SN (3)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>ella (13)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>su (1)</td> </tr> <tr> <td>Cero</td> <td></td> <td>Φ (2)</td> </tr> </table>	Léxica	repetición (2)	artículo definido+ SN (1)		hiperónimo (3)	nombre propio (1)	Gramatical		artículo definido+ SN (3)			ella (13)			su (1)	Cero		Φ (2)	<table border="1"> <tr> <td>Gramatical</td> <td></td> <td>ella (14)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>* la (1)</td> </tr> <tr> <td>Cero</td> <td></td> <td>Φ (4)</td> </tr> </table>	Gramatical		ella (14)			* la (1)	Cero		Φ (4)												
Léxica	repetición (2)	artículo definido+ SN (1)																																									
	hiperónimo (3)	nombre propio (1)																																									
Gramatical		artículo definido+ SN (3)																																									
		ella (13)																																									
		su (1)																																									
Cero		Φ (2)																																									
Gramatical		ella (14)																																									
		* la (1)																																									
Cero		Φ (4)																																									
④	Φ (objeto)	le	<table border="1"> <tr> <td>Gramatical</td> <td>la/le (15)</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>* lo (1)</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>con ella (1)</td> <td></td> </tr> </table>	Gramatical	la/le (15)			* lo (1)			con ella (1)		<table border="1"> <tr> <td>Gramatical</td> <td></td> <td>la (10)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>* le (2)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>* se (1)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>* lo (1)</td> </tr> <tr> <td>Cero</td> <td></td> <td>* Φ (5) (objeto)</td> </tr> </table>	Gramatical		la (10)			* le (2)			* se (1)			* lo (1)	Cero		* Φ (5) (objeto)															
Gramatical	la/le (15)																																										
	* lo (1)																																										
	con ella (1)																																										
Gramatical		la (10)																																									
		* le (2)																																									
		* se (1)																																									
		* lo (1)																																									
Cero		* Φ (5) (objeto)																																									
⑤	灰姑娘 (repetición) (propio nombre)	la muchacha (hiperónimo) (artículo definido+ SN)	<table border="1"> <tr> <td colspan="3">En la traducción elige no traducirlo. (2)</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Incapaz de traducir (2)</td> </tr> <tr> <td>Léxica</td> <td>repetición (10)</td> <td>artículo definido+ SN (2)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>nombre propio (8)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>hiperónimo (7)</td> <td>artículo definido+ SN (7)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>otra expresión (1)</td> <td>artículo definido+ SN (1)</td> </tr> <tr> <td>Gramatical</td> <td></td> <td>ella (1)</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Incapaz de traducir (2)</td> </tr> </table>	En la traducción elige no traducirlo. (2)			Incapaz de traducir (2)			Léxica	repetición (10)	artículo definido+ SN (2)			nombre propio (8)		hiperónimo (7)	artículo definido+ SN (7)		otra expresión (1)	artículo definido+ SN (1)	Gramatical		ella (1)	Incapaz de traducir (2)			<table border="1"> <tr> <td colspan="3">En la traducción elige no traducirlo. (1)</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Incapaz de traducir (1)</td> </tr> <tr> <td>Léxica</td> <td>repetición (20)</td> <td>artículo definido+ SN (7)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>nombre propio (13)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>hiperónimo (1)</td> <td>artículo definido+ SN (1)</td> </tr> </table>	En la traducción elige no traducirlo. (1)			Incapaz de traducir (1)			Léxica	repetición (20)	artículo definido+ SN (7)			nombre propio (13)		hiperónimo (1)	artículo definido+ SN (1)
En la traducción elige no traducirlo. (2)																																											
Incapaz de traducir (2)																																											
Léxica	repetición (10)	artículo definido+ SN (2)																																									
		nombre propio (8)																																									
	hiperónimo (7)	artículo definido+ SN (7)																																									
	otra expresión (1)	artículo definido+ SN (1)																																									
Gramatical		ella (1)																																									
Incapaz de traducir (2)																																											
En la traducción elige no traducirlo. (1)																																											
Incapaz de traducir (1)																																											
Léxica	repetición (20)	artículo definido+ SN (7)																																									
		nombre propio (13)																																									
	hiperónimo (1)	artículo definido+ SN (1)																																									

Código del texto	Texto original	Versión española	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)																																									
②	灰姑娘 (repetición) (propio nombre)	el padre (anáfora asociativa) (artículo definido+ SN)	<table border="1"> <tr> <td rowspan="2">Léxica</td> <td>repetición (15)</td> <td rowspan="2">artículo definido +SN (18)</td> <td rowspan="2">repetición (19)</td> <td rowspan="2">artículo definido+ SN (3)</td> </tr> <tr> <td>hiperónimo (4)</td> <td>nombre propio (1)</td> </tr> <tr> <td>Asociativa</td> <td>el padre (1)</td> <td>artículo definido+ SN (1)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="5">Incapaz de traducir (1)</td> </tr> <tr> <td colspan="5">Gramatical</td> </tr> <tr> <td colspan="5">*su (1) (ambigüedad)</td> </tr> <tr> <td colspan="5">Incapaz de traducir (1)</td> </tr> <tr> <td colspan="5">1 oración</td> </tr> </table>	Léxica	repetición (15)	artículo definido +SN (18)	repetición (19)	artículo definido+ SN (3)	hiperónimo (4)	nombre propio (1)	Asociativa	el padre (1)	artículo definido+ SN (1)			Incapaz de traducir (1)					Gramatical					*su (1) (ambigüedad)					Incapaz de traducir (1)					1 oración									
Léxica	repetición (15)	artículo definido +SN (18)	repetición (19)		artículo definido+ SN (3)																																								
	hiperónimo (4)			nombre propio (1)																																									
Asociativa	el padre (1)	artículo definido+ SN (1)																																											
Incapaz de traducir (1)																																													
Gramatical																																													
*su (1) (ambigüedad)																																													
Incapaz de traducir (1)																																													
1 oración																																													
③	灰姑娘 (repetición) (propio nombre)	Cenicienta (repetición) (nombre propio)	<table border="1"> <tr> <td rowspan="2">repetición (15)</td> <td rowspan="2">artículo definido+ SN (2)</td> <td rowspan="2">nombre propio (13)</td> <td rowspan="2">repetición (15)</td> <td rowspan="2">artículo definido+ SN (4)</td> </tr> <tr> <td>nombre propio (11)</td> </tr> <tr> <td colspan="5">Incapaz de traducir (4)</td> </tr> <tr> <td colspan="5">2 oraciones</td> </tr> <tr> <td colspan="5">Cenicienta + su (1)</td> </tr> <tr> <td colspan="5">Cenicienta + no hace falta (1)</td> </tr> <tr> <td colspan="5">la chica + le (1)</td> </tr> <tr> <td colspan="5">Cenicienta + le (1)</td> </tr> <tr> <td colspan="5">Cenicienta + *lo (1)</td> </tr> </table>	repetición (15)	artículo definido+ SN (2)	nombre propio (13)	repetición (15)	artículo definido+ SN (4)	nombre propio (11)	Incapaz de traducir (4)					2 oraciones					Cenicienta + su (1)					Cenicienta + no hace falta (1)					la chica + le (1)					Cenicienta + le (1)					Cenicienta + *lo (1)					
repetición (15)	artículo definido+ SN (2)	nombre propio (13)	repetición (15)						artículo definido+ SN (4)																																				
				nombre propio (11)																																									
Incapaz de traducir (4)																																													
2 oraciones																																													
Cenicienta + su (1)																																													
Cenicienta + no hace falta (1)																																													
la chica + le (1)																																													
Cenicienta + le (1)																																													
Cenicienta + *lo (1)																																													
<b>Antecedente: 王子—el hijo del rey</b>																																													
④	王子 (repetición) (Φ+ SN)	su admirador (otra expresión) (posesivo+ SN)	<table border="1"> <tr> <td rowspan="2">Léxica</td> <td>repetición (6)</td> <td rowspan="2">artículo definido+ SN (8)</td> <td rowspan="2">repetición (16)</td> <td rowspan="2">artículo definido+ SN (17)</td> </tr> <tr> <td>hiperónimo (2)</td> <td>hiperónimo (1)</td> </tr> <tr> <td>Gramatical</td> <td></td> <td>él (7)</td> <td></td> <td>él (3)</td> </tr> <tr> <td>Cero</td> <td></td> <td>Φ (6)</td> <td colspan="2">Incapaz de traducir (1)</td> </tr> </table>	Léxica	repetición (6)	artículo definido+ SN (8)	repetición (16)	artículo definido+ SN (17)	hiperónimo (2)	hiperónimo (1)	Gramatical		él (7)		él (3)	Cero		Φ (6)	Incapaz de traducir (1)																										
Léxica	repetición (6)	artículo definido+ SN (8)	repetición (16)		artículo definido+ SN (17)																																								
	hiperónimo (2)			hiperónimo (1)																																									
Gramatical		él (7)		él (3)																																									
Cero		Φ (6)	Incapaz de traducir (1)																																										
⑤	王子 (repetición) (Φ+ SN)	Φ	<table border="1"> <tr> <td rowspan="2">Léxica</td> <td>repetición (10)</td> <td rowspan="2">artículo definido+ SN (13)</td> <td rowspan="2">repetición (19)</td> <td rowspan="2">artículo definido+ SN (19)</td> </tr> <tr> <td>hiperónimo (3)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Gramatical</td> <td></td> <td>él (5)</td> <td></td> <td>él (1)</td> </tr> <tr> <td>Cero</td> <td></td> <td>Φ (2)</td> <td colspan="2">este (1)</td> </tr> <tr> <td colspan="5">Incapaz de traducir (1)</td> </tr> </table>	Léxica	repetición (10)	artículo definido+ SN (13)	repetición (19)	artículo definido+ SN (19)	hiperónimo (3)		Gramatical		él (5)		él (1)	Cero		Φ (2)	este (1)		Incapaz de traducir (1)																								
Léxica	repetición (10)	artículo definido+ SN (13)	repetición (19)		artículo definido+ SN (19)																																								
	hiperónimo (3)																																												
Gramatical		él (5)		él (1)																																									
Cero		Φ (2)	este (1)																																										
Incapaz de traducir (1)																																													

Código del texto	Texto original	Versión española	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)		
④	他 (pronombre personal de sujeto)	Φ	Φ (18)	Cero		
			⑤ y ⑥ en una oración (1)	Gramatical		
			En la traducción elige no traducirlo. (1)	Léxica		
			Incapaz de traducir (1)			
③	王子 (repetición) (Φ+ SN)	el príncipe (otra expresión) (artículo definido+ SN)	Léxica	repetición (16) artículo definido+ SN (19)	Léxica	repetición (20) artículo definido+ SN (20)
			Gramatical	hiperónimo (3)		
				él (1)	Gramatical	él (1)
			Incapaz de traducir (1)			
②	王子 (repetición) (Φ+ SN)	Φ	Léxica	repetición (9) artículo definido+ SN (9)	Léxica	repetición (18) artículo definido+ SN (18)
			Gramatical	él (3)	Gramatical	él (2)
			Cero	Φ (8)		
			Incapaz de traducir (1)		Incapaz de traducir (1)	
<b>Antecedente: 左脚穿的舞鞋——la zapatilla izquierda</b>						
①	那只舞鞋 (repetición) (demostrativo+ SN)	la	Léxica	repetición (14) artículo definido+ SN (14)	Léxica	repetición (19) artículo definido+ SN (16)
			Gramatical	lo (4)		demostrativo+ SN (3)
			Asociativa	(*la pie izquierda—) artículo definido+ SN (2) el zapato fino de oro (1) (*la pie izquierda—) *la zapato (1)	Gramatical	lo (1)
			Incapaz de traducir (1)		Asociativa	(*la pie izquierda—) *la zapato (1) artículo definido+ SN (1)

Código del texto	Texto original	Versión española	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)
⑩	这口鞋 (repetición) (demostrativo+ SN)	Φ	Léxica	Léxica
			repetición (3)	repetición (5)
			artículo definido+ SN (2)	artículo definido+ SN (3)
			demostrativo+ SN (1)	demostrativo+ SN (2)
⑪	Φ	ella	Gramatical	Gramatical
			que (4)	*lo (1) *el (1)
			este (2)	este (3) *esto (1)
			Φ (9)	que (1) Φ (7)
⑫	la zapatilla (repetición) (artículo definido+ SN)	la zapatilla (repetición) (artículo definido+ SN)	⑨, ⑩ y ⑪ en una oración. (3)	⑨, ⑩ y ⑪ en una oración. (2)
			Incapaz de traducir (1)	
			Léxica	Léxica
			repetición (14)	repetición (14)
⑬	Φ (objeto)	la	lo (3)	lo (3)
			artículo definido+ SN (14)	artículo definido+ SN (14)
			Gramatical	Gramatical
			En la traducción elige no traducirlo. (3)	En la traducción elige no traducirlo. (2)
⑭	Φ (objeto)	la	Incapaz de traducir (1)	Incapaz de traducir (1)
			Léxica	Léxica
			repetición (1)	repetición (1)
			artículo definido+ SN (1)	artículo definido+ SN (1)
⑮	Φ (objeto)	la	lo/la (13)	lo (12)
			en él (1)	*esto (1)
			Cero	Cero
			*Φ (objeto) (2)	*Φ (6) (objeto)
⑯	Φ (objeto)	la	En la traducción elige no traducirlo. (1)	Incapaz de traducir (2)
			Incapaz de traducir (3)	





Código del texto	Texto original	Versión española		Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)
		la otra hermana	el talón		
Q3	二姐 姐姐的脚后跟 (No usar la asociativa)	la otra hermana	el talón	artículo definido+ SN (12) (combinación con el valor posesivo de <i>le</i> , 3)	artículo definido+ SN (8) (combinación con el valor posesivo de <i>le</i> , 2)
				su+ SN (6)	su+ SN (11)
				Incapaz de traducir (3)	Incapaz de traducir (2)

3. ①很快，小裁缝就发现了那两个巨人。 / ②他们正躺在一棵大树下， / ③呼呼大睡。  
 / ④小裁缝把两个口袋里都装满了石头， / ⑤然后爬到树上，直到身下正对着那两个巨人的脑袋了。  
 / ⑥他把石头朝着其中某位巨人的胸口砸下去， / ⑦他被砸醒了， / ⑧用力推了一把身边的同伴，  
 / ⑨同伴生气了， / ⑩开始向他大吼。 / ⑪他们吵了一会儿， / ⑫开始痛击对方。  
 / ⑬两个巨人耗尽了自已的全部力气， / ⑭双双倒地， / ⑮同时死掉了。

①&②&③Al cabo de poco rato descubrió a los dos gigantes que, tendidos bajo un árbol, dormían roncando (una oración). / ④El sastrecillo se llenó de piedras los bolsillos / ⑤y trepó a la copa del árbol hasta situarse exactamente encima de los durmientes. / ⑥Y empezó a soltar piedras sobre el pecho de uno de los gigantes. / ⑦Éste se despertó / ⑧y pegó un empujón a su compañero, / ⑨el cual también se enfadó / ⑩y empezó a lanzar gritos al primero. / ⑪Los dos se disputaron un rato / ⑫ & ⑬ & ⑭ & ⑮ y empezaron a librar una batalla que no terminó sino con la muerte de ambos (una oración).

Código de texto	Texto original	Versión española	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)
<b>Antecedente: 小裁缝—el sastrecillo</b>				
④	(repetición) (Φ+SN)	el sastrecillo (repetición) (artículo definido+ SN)	Léxica	artículo definido+ SN (18)
			Gramatical	repetición (8) hiperónimo (3) otra expresión (7)
⑤	Φ (sujeto)	Φ (sujeto)	Cero	él (1) Φ (2)
			Léxica	repetición (8) Φ (21)
⑥	(pronombre personal de sujeto)	Φ (sujeto)	Léxica	artículo definido+ SN (3)
			Gramatical	repetición (2) hiperónimo (1) él (2)
			Cero	él (5) (*el 2)
			Léxica	repetición (2)
			Cero	Φ (10)
			Cero	Incapaz de traducir (4)
<b>Antecedente: 那两个巨人—los dos gigantes</b>				
②	(pronombre personal de sujeto)	①, ② y ③ en una oración	Gramatical	ellos (3)
			Cero	ellos (6) (*ello 1) los dos (2) quienes (1)
③	Φ (sujeto)	①, ② y ③ en una oración	Cero	Φ (14)
			Léxica	①, ② y ③ en una oración
			Cero	Φ (12)
			Cero	② y ③ en una oración (1)
			Cero	② y ③ en una oración (8)

Código de texto	Texto original	Versión española	Grupo 1 (GE)			Grupo 2 (GC)		
			Léxica	repetición (13) hiperónimo (1) otra expresión (1)	artículo definido+ SN (15)	Léxica	repetición (19) (* las dos grandes 1)	artículo definido+ SN (14) demostrativo+ SN (1) *Φ+ SN (4)
①	那两个巨人 (repetición) (demostrativo+ SN)	los durmientes (otra expresión) (artículo definido+ SN)	Gramatical	los dos (3) su (1)		los dos (1)		
				Incapaz de traducir (2)				
			Léxica	repetición (5)	artículo definido+ SN (5)	Léxica	repetición (9)	artículo definido+ SN (7) *Φ+ SN (2)
			Gramatical	ellos (1) los dos (3)		Gramatical	ellos (4) (* los 2)	
②	巨人 (repetición) (Φ+ SN)	los gigantes (repetición) (artículo definido+ SN)						
			Léxica					
			Gramatical					
③	他们 (pronombre personal de sujeto)	los dos						
			Léxica					
			Gramatical					
④	Φ (sujeto)	Φ (sujeto)						
			Léxica					
			Gramatical					

Código de texto	Texto original	Versión española	Grupo 1 (GE)		Grupo 2 (GC)		
			Léxica	Gramatical	Léxica	Gramatical	
③	两个巨人 (repetición) (Φ+ SN)	②, ③, ④ y ⑤ en una oración	Léxica	repetición (10) sinónimo (1)	artículo definido+ SN (9) demostrativo+ SN (1) *Φ+ SN (1)	repetición (15) (* las dos grandes 1)	artículo definido+ SN (14) *Φ+ SN (1)
			Gramatical	los dos (6) les (1) (valor posesivo de /es), ellos (1) ② y ③ en una oración (1) Incapaz de traducir (1)			los dos (3) ellos (1) Incapaz de traducir (2)
④	XXXX (cuantificador)		Cero	Φ (18) ambos (1)		Cero	Φ (14) los dos (1), ambos (1) ellos (1)
			Gramatical	③, ④ y ⑤ en una oración (1) Incapaz de traducir (1)		Gramatical	Incapaz de traducir (4)
⑤	Φ (sujeto)		Cero	Φ (16) todos (1)			Φ (19)
			Gramatical	③, ④ y ⑤ en una oración (1) ④ y ⑤ en una oración (2) Incapaz de traducir (1)			Incapaz de traducir (2)
<b>Antecedente: 某位巨人—uno de los gigantes</b>							
①	他 (pronombre personal de sujeto)	éste	Léxica	repetición (4) él (2), le (1) este (1)	artículo definido+ SN (4)	Léxica	repetición (4) (* la grandes 1) él (2) (* el 1) este (1) que (1) Φ (8)
			Gramatical	(*Φ 3) (sujeto) (ambigüedad)		Gramatical	(*Φ 1) (sujeto) (ambigüedad) *uno de los gigantes (1)
			Cero	Incapaz de traducir (3)		Cero	Incapaz de traducir (4)

Código de texto	Texto original	Versión española	Grupo 1 (GE)		Grupo 2 (GC)	
			Léxica	otra expresión (1) artículo definido+ SN (1)	Léxica	repetición (11) (*la grande 1)
⑧	Φ (sujeto)	Φ (sujeto)	Cero	Φ (16)	Φ (15)	
⑨	他 (pronombre personal de objeto)	el primero	Léxica	el otro gigante (2) artículo definido+ SN (3)	Léxica	el gigante (1) artículo definido+ SN (1)
			Gramatical	le (6), a él (2), con él (1) el otro (1)	Gramatical	le (4), *lo (2), hacia él (1), a él (1)
			En la traducción elige no traducirlo. (3)			
			Incapaz de traducir (5)			
Antecedente: 同伴—su compañero						
⑩	同样 (repetición) (artículo definido+ SN)	el cual	Léxica	repetición (8) hiperónimo (1) otra expresión (2)	artículo definido+ SN (7) posesivo+ SN (4)	repetición (11) artículo definido+ SN (7) posesivo+ SN (4)
			Gramatical	que (5) el otro (1)		él (1), *ello (1) este (1) Φ (1)
			Incapaz de traducir (4)			
⑪	Φ (sujeto)	Φ (sujeto)	Φ (16)			
			Incapaz de traducir (5)			
			Incapaz de traducir (8)			

**Tabla C1.***Error del uso de la anáfora cero en el objeto en el ejercicio I*

<b>Grupo 1 (GE)</b>	<b>Porcentaje de error</b>	<b>Grupo 2 (GC)</b>	<b>Porcentaje de error</b>
1-②	4.8%	1-②	9.5%
		1-④	4.8%
1-③	4.8%	1-⑥	4.8%
		1-⑨	14.3%
2-⑬	9.5%	2-④	23.8%
		2-⑬	28.6%
2-⑬	14.3%	2-⑬	57.1%
2-⑰	14.3%	2-⑰	42.9%
Porcentaje de error promedio 10%		Porcentaje de error promedio 23%	
Alumnos concernientes: 4 (19%)		Alumnos concernientes: 12 (57%)	

**Tabla C2.***Error del uso excesivo de la anáfora cero en la posición sintáctica de sujeto en el ejercicio I*

<b>Grupo 1 (GE)</b>	<b>Porcentaje de error</b>	<b>Grupo 2 (GC)</b>	<b>Porcentaje de error</b>
1-⑨	4.8%	1-⑨	9.5%
3-⑦	14.3%	3-⑦	4.8%
Porcentaje de error promedio 10%		Porcentaje de error promedio 7%	
Alumnos concernientes: 4 (19%)		Alumnos concernientes: 3 (14%)	

Tabla C3.

Usos de formas gramaticales anafóricas en el ejercicio I

<b>(Grupo 1) (GE)</b>		<b>Versión española en forma gramatical</b>							<b>Versión española en forma no gramatical</b>						
Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso en forma gramatical	pronombre personal	relativo	demostrativo	posesivo	cuantificador	Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso en forma gramatical	pronombre personal	relativo	demostrativo	posesivo	cuantificador		
1-② (pronombre personal)	85.7%	100%					1-③ (léxica)	14.3%	66.7%		33.3%				
							1-④ (léxica)	9.5%	100%						
							1-⑧ (léxica)	9.5%	100%						
1-④ (pronombre personal)	100%	100%					1-⑥ (asociativa)	47.6%	100%						
							1-⑦ (cero)	9.5%	100%						
2-② (pronombre personal)	95.2%	100%					1-⑧ (léxica)	4.8%	100%						
							1-⑨ (asociativa)	9.5%	50%			50%			
2-③ (pronombre personal)	66.7%	93%			7%		1-④ (cero)	14.3%	100%						
							1-⑩ (léxica)	9.5%	100%						
2-④ (pronombre personal)	71.4%	100%					2-⑧ (léxica)	4.8%	100%						
							2-④ (léxica)	33.3%	100%						
2-⑤ (pronombre personal)	19%	100%					2-⑥ (cero)	23.8%	100%						
							2-⑦ (léxica)	4.8%	100%						
2-⑥ (pronombre personal)	67%	100%					2-⑧ (léxica)	14.3%	100%						
							2-⑨ (cero)	4.8%	100%						
							2-⑩ (cero)	14.3%	100%						



<b>(Grupo 1) (GE)</b>						<b>Versión española en forma no gramatical</b>							
<b>Versión española en forma gramatical</b>						<b>Versión española en forma no gramatical</b>							
Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso en forma gramatical	pronombre personal	relativo	demonstrativo	posesivo	cuantificador	Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso en forma gramatical	pronombre personal	relativo	demonstrativo	posesivo	cuantificador
2-③ (pronombre personal)	42.9%	100%					2-① (cero)	28.6%		67%	33%		
3-② (pronombre personal)	28.6%	50%	33%			17%	2-② (léxica)	14.3%	100%				
3-① (demonstrativo)	19%	75%		25%			2-③ (léxica)	4.8%	100%				
3-④ (cuantificador)	19%	50%				50%	(léxica)	28.6%	100%				
3-⑤ (cuantificador)	47.6%	90%				10%	3-④ (léxica)	4.8%	100%				
3-⑥ (relativo)	28.6%		83%			17%	3-⑤ (léxica)	19%				25%	75%
Porcentaje de uso promedio	53.1%	81%	9%	2%	1%	7%	3-⑥ (cero)	9.5%	100%				
			Porcentaje promedio de cada forma				(léxica)	19%	25%				75%
			9%	2%	1%	7%	3-③ (cero)	9.5%	100%				
							3-④ (cero)	4.8%					100%
							3-⑤ (cero)	4.8%					100%
			Porcentaje de uso promedio				Porcentaje promedio de cada forma						
			81%	9%	2%	1%	14.3%	78%	3%	2%	3%	14%	

<b>(Grupo 2) (GC)</b>		<b>Versión española en forma gramatical</b>							<b>Versión española en forma no gramatical</b>						
Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso en forma gramatical	pronombre personal	relativo	demonstrativo	posesivo	cuantificador	Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso en forma gramatical	pronombre personal	relativo	demonstrativo	posesivo	cuantificador		
1-② (pronombre personal)	90.5%	100%					1-③	23.8%	80%		20%				
							1-⑧ (léxica)	4.8%				100%			
1-④ (pronombre personal)	85.7%	100%					1-⑥ (asociativa)	47.6%	100%						
							1-③ (cero)	14.3%	100%						
2-② (pronombre personal)	100%	100%					1-⑤ (cero)	4.8%	100%						
							1-⑦ (asociativa)	9.5%	50%			50%			
2-③ (pronombre personal)	71.4%	100%					2-⑥ (cero)	28.6%	100%						
							2-④ (léxica)	14.3%	100%						
2-⑨ (pronombre personal)	4.8%	100%					2-⑤ (cero)	9.5%	50%		50%				
2-④ (pronombre personal)	4.8%	92%		100%			2-⑦ (léxica)	4.8%	100%						
							2-⑩ (asociativa)	4.8%				100%			
2-③ (pronombre personal)	61.9%	92%		8%			⑫ (cero)	9.5%	100%						

<b>(Grupo 2) (GC)</b>						<b>Versión española en forma no gramatical</b>									
<b>Versión española en forma gramatical</b>						<b>Versión española en forma no gramatical</b>									
Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso en forma gramatical	pronombre personal	relativo	demonstrativo	posesivo	cuantificador	Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso en forma gramatical	pronombre personal	relativo	demonstrativo	posesivo	cuantificador		
2-⑤ (pronombre personal)	33.3%	100%					2-① (cero)	33.3%	29%	14%		57%			
3-② (pronombre personal)	42.3%	67%	11%			22%	2-② (léxica)	14.3%	100%						
3-① (demostrativo)	19%	50%	25%	25%			2-① (léxica)	14.3%	67%			33%			
3-③ (cuantificador)	19%	100%					(léxica)	28.6%	83%			17%			
3-④ (cuantificador)	38.1%	100%					3-⑤ (léxica)	9.5%	50%				50%		
3-⑥ (relativo)	14.3%	67%			33%		3-③ (cero)	4.8%					100%		
Porcentaje de uso promedio			Porcentaje promedio de cada forma				3-⑥ (cero)	23.8%	100%						
46.6%		84%	2.5%	12%	0%	1.5%	(léxica)	19%	100%						
							3-③ (cero)	19%	23%				75%		
							3-④ (cero)	14.3%	33%				67%		
							Porcentaje de uso promedio						Porcentaje promedio de cada forma		
							16.2%						67% 2% 3% 15% 13%		

**Tabla C4.**

*Porcentaje de uso de las formas gramaticales coincidentes con la versión española*

Versión española	Código de texto	Grupo 1 (GE)		Grupo 2 (GC)	
		Porcentaje de uso por alumnos	Porcentaje de uso por oración	Porcentaje de uso por alumnos	Porcentaje de uso por oración
Pronombre personal	1-②	85.7%	61%	90.5%	57%
	1-④	100%		85.7%	
	2-②	95.2%		100%	
	2-③	61.9%		71.4%	
	2-④	81%		66.7%	
	2-⑨	19%		4.8%	
	2-⑩	0		0	
	2-⑬	66.7%		57.1%	
	2-⑮	42.9%	33.3%		
Demostrativo	1-⑨	0	2%	0	2%
	3-⑦	4.8%		4.8%	
Relativo	3-⑨	23.8%	24%	0	0
Cuantificador	3-⑩	4.8%	11%	0	10%
	3-⑪-⑮	⑪ 9.5%		⑫ 4.8%	
		⑬ 28.6%		⑬ 14.3%	
		⑭ 4.8%		⑭ 9.5%	
		⑮ 4.8%			

**Tabla C5.**

*Error del uso excesivo de la forma gramatical en el ejercicio I*

Grupo 2 (GC)	Porcentaje de error
2-⑫	5%
Alumnos concernientes: 1 (5%)	

**Tabla C6.***Error en el uso de las formas gramaticales en el ejercicio I*

<b>Tipo de error</b>	<b>Falta de concordancia de persona, género y número</b>	<b>Confusión de las diferentes series de pronombres</b>	<b>Error en la escritura de la forma</b>
Grupo 1 (GE)	1 ejemplo, 1 alumno concerniente (5%)	1 ejemplo, 1 alumno concerniente (5%)	0
Grupo 2 (GC)	6 ejemplos, 4 alumnos concernientes (19%)	20 ejemplos, 7 alumnos concernientes (33%)	8 ejemplos, 4 alumnos concernientes (19%)

**Tabla C7.***Uso del valor posesivo del pronombre átono de dativo en el ejercicio I*

<b>Valor posesivo del pronombre átono de dativo</b>	
<b>Grupo 1 (GE)</b>	<b>Grupo 2 (GC)</b>
8 ejemplos, 5 alumnos concernientes (24%)	2 ejemplos, 2 alumnos concernientes (10%)



<b>(Grupo 1) (GE)</b>							<b>Versión española en forma no léxica</b>						
<b>Versión española en forma léxica</b>													
Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso de la forma léxica	repetición	sinónimo	hiperónimo	otra expresión	Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso de la forma léxica	repetición	sinónimo	hiperónimo	otra expresión		
3-⑤ (otra expresión)	71%	86%		7%	7%	3-⑦ (gramatical)	19%	100%					
3-⑥ (repetición)	24%	100%				3-⑧ (cero)	5%				100%		
Porcentaje de uso promedio		Porcentaje promedio de cada forma					3-⑨ (gramatical)	52%	73%		9%	18%	
74%		68%	3%	22%	7%	3-⑩ (gramatical)	14%	100%					
							3-⑬ (cero)	52%	91%	9%			
							Porcentaje de uso promedio		Porcentaje promedio de cada forma				
							34%		73%	0.5%	15%	11.5%	
<b>(Grupo 2) (GC)</b>							<b>Versión española en forma no léxica</b>						
<b>Versión española en forma léxica</b>													
Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso de la forma léxica	repetición	sinónimo	hiperónimo	otra expresión	Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso de la forma léxica	repetición	sinónimo	hiperónimo	otra expresión		
1-③ (repetición)	76%	100%				1-⑥ (asociativa)	43%	100%					
(hiperónimo)	86%			100%		1-⑦ (gramatical)	86%	17%			83%		
1-⑥ (repetición)	100%	95%	5%			(asociativa)	81%	94%			6%		
1-⑦ (otra expresión)	93%	90%		5%	5%								

<b>(Grupo 2) (GC)</b>				<b>Versión española en forma no léxica</b>							
<b>Versión española en forma léxica</b>				<b>Versión española en forma no léxica</b>							
Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso de la forma léxica	repetición	sinónimo	hiperónimo	otra expresión	Código del texto (versión en español)	Porcentaje de uso de la forma léxica	repetición	sinónimo	hiperónimo	otra expresión
1-Ⓐ (repetición)	86%	100%				2-Ⓒ (gramatical)	10%	50%		50%	
1-Ⓓ (repetición)	76%	100%				2-Ⓔ (cero)	90%	100%			
1-Ⓛ (hiperónimo)	93%	5%		95%		2-Ⓕ (cero)	5%	100%			
1-Ⓜ (otra expresión)	93%	53%		40%	5%	2-Ⓖ (gramatical)	90%	100%			
2-Ⓓ (otra expresión)	81%	94%		6%		2-Ⓛ (cero)	24%	100%			
2-Ⓗ (hiperónimo)	100%	93%		5%		2- (asociativa)	90%	100%			
2-Ⓖ (otra expresión)	93%	100%				(cero)	86%	100%			
2-Ⓛ (repetición)	71%	100%									
2-Ⓛ (repetición)	90%	100%				3-Ⓔ (cero)	5%	100%			
(sinónimo)	14%	100%									
3-Ⓓ (repetición)	90%	100%				3-Ⓕ (cero)	10%	100%			
						3-Ⓛ (gramatical)	19%	100%			
3-Ⓔ (otra expresión)	90%	100%				3-Ⓖ (gramatical)	52%	100%			
3-Ⓕ (repetición)	43%	100%									
Porcentaje de uso promedio		Porcentaje promedio de cada forma									
81%		84%	<1%	15%	<1%	3-Ⓛ (gramatical)	5%	100%			
						3-Ⓜ (cero)	71%	100%			
						Porcentaje de uso promedio	48%		91%	0	3%
						Porcentaje promedio de cada forma					6%



**Tabla C9.***Estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos en el ejercicio I (Grupo 1) (GE)*

<b>Código de texto</b>	<b>Artículo definido+ SN</b>	<b>Demostrativo+ SN</b>	<b>Posesivo+ SN</b>	<b>*Φ+ SN</b>
1-③	100%			
1-④	100%			
1-⑥	100%			
1-⑦	90%			10%
1-⑧	100%			
1-⑨	98%		2%	
1-⑪	83%			17%
1-⑫	100%			
2-②	100%			
2-③	100%			
2-④	100%			
2-⑤	100%			
2-⑧	100%			
2-⑨	100%			
2-⑩	67%	33%		
2-⑫	100%			
2-⑬	100%			
2-⑮	100%			
2-⑰	100%			
3-④	100%			
3-⑤	100%			
3-⑥	100%			
3-⑦	100%			
3-⑧	100%			
3-⑨	64%		36%	
3-⑩	100%			
3-⑬	82%	9%		9%
Porcentaje por promedio	96%	2%	1%	1%

**Tabla C10.***Estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos en el ejercicio I (Grupo 2) (GC)*

Código de texto	Artículo definido+ SN	Demostrativo+ SN	Posesivo+ SN	*Φ+ SN
1-③	77%	20%		*Pronombre personal+ SN 3%
1-⑥	100%			
1-⑦	68%			32%
1-⑧	94%	6%		
1-⑨	100%			
1-⑩	50%			50%
1-⑫	100%			
2-③	100%			
2-④	100%			
2-⑤	100%			
2-⑥	100%			
2-⑧	100%			
2-⑨	92%	8%		
2-⑩	60%	40%		
2-⑫	100%			
2-⑬	100%			
3-④	100%			
3-⑤	87%	2.5%		10.5%
3-⑥	89%			11%
3-⑦	100%			
3-⑨	64%		36%	
3-⑩	100%			
3-⑬	93%			7%
Porcentaje por promedio	90%	3%	2%	5%

**Tabla C11.***Error en la concordancia de género y número en la anáfora léxica en el ejercicio I*

Tipo de error	Falta de concordancia de género o número entre el modificador y el nombre	Falta de concordancia de género o número entre el uso anafórico y el antecedente
Grupo 1 (GE)	1 ejemplo, 1 alumno concerniente (5%)	2 ejemplos, 2 alumnos concernientes (10%)
Grupo 2 (GC)	7 ejemplos, 3 alumnos concernientes (14%)	7 ejemplos, 5 alumnos concernientes (25%)

**Tabla C12.***Estructuras de los sintagmas anafóricos asociativos en el ejercicio I (Grupo 1) (GE)*

Grupo 1 (GE)	Código de texto	Porcentaje de uso	Estructura			
			Artículo definido+ SN	*Φ+ SN		
	1-⑥	5%	34%	100%	100%	0
	1-⑨	24%		100%		
	2-⑦	90%		100%		
	2-⑨	10%		100%		
	2-⑫	5%		100%		
	2-⑭	48%		100%		
	2-⑯	57%		100%		

**Tabla C13.**

*Estructuras de los sintagmas anafóricos asociativos en el ejercicio I (Grupo 2) (GC)*

Grupo 2 (GC)	Código de texto	Porcentaje de uso	Estructura					
			Artículo definido+ SN		*Φ+ SN			
	1-⑥	0	25%	97%	3%	0		
	1-⑨	0						
	2-⑦	86%					100%	0
	2-⑨	5%					100%	0
	2-⑫	0						
	2-⑭	43%					89%	11%
	2-⑯	38%					100%	0

**Tabla C14.**

*Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa en el ejercicio I (Grupo 1) (GE)*

Código de texto	Artículo definido+ SN (asociativo)	Posesivo+ SN	Estructura con "de"	No traducir el sentido posesivo o incapaz de traducir.
2-⑭	10	6	0	5
	62.5%	37.5%		
2-⑯	12	6	0	3
	67%	33%		
Porcentaje de uso promedio	65%	35%		

**Tabla C15.**

*Uso del valor posesivo del artículo definido en la anáfora asociativa en el ejercicio I  
(Grupo 2) (GC)*

<b>Código de texto</b>	<b>Artículo definido+ SN (asociativo)</b>	<b>Posesivo+ SN</b>	<b>Estructura con “de”</b>	<b>No traducir el sentido posesivo o incapaz de traducir.</b>
2-④	8	8	0	5
	50%	50%		
2-⑥	8	11	0	2
	42%	58%		
Porcentaje de uso promedio	46%	54%		

**Tabla C16.**

*Error en la concordancia de género y número en la anáfora asociativa en el ejercicio I*

<b>Tipo de error</b>	<b>Falta de concordancia de género o número entre el artículo definido y el nombre</b>
Grupo 1 (GE)	1 ejemplo, 1 alumno concerniente (5%)
Grupo 2 (GC)	1 ejemplo, 1 alumno concerniente (5%)

II. Escriba una de las historias que más le han impresionado hasta ahora.

**Tabla C17.**

*Cantidad de los tres tipos de anáfora en el ejercicio II*

Tipo de anáfora	Cantidad y porcentaje de uso	
	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)
Anáfora léxica	88 (39%)	118 (43%)
Anáfora gramatical	52 (23%)	65 (24%)
Anáfora cero	84 (38%)	92 (33%)
Total	224 (100%)	275 (100%)

**Tabla C18.**

*Distancia lineal entre los sintagmas anafóricos y sus antecedentes en el ejercicio II*

Valor	Anáfora léxica		Anáfora gramatical		Anáfora cero	
	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)
1	32	51	34	36	43	62
2	27	31	12	15	19	20
3	9	11	5	10	7	5
4	7	8	1	1	3	4
5	6	4	0	2	3	1
6	2	4	0	0	1	0
7	3	2	0	1	2	0
8	1	4	0	0	2	0
9	0	2	0	0	2	0
10	0	0	0	0	1	0
11	1	1	0	0	1	0
Total	223	297	77	117	204	138

**Tabla C19.***Distancia media entre los sintagmas anafóricos y sus antecedentes en el ejercicio II*

Tipo de anáfora	Ejemplos		Valor		Promedio (oración)	
	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)
Anáfora léxica	88	118	223	297	2,5	2,5
Anáfora gramatical	52	65	77	117	1,5	1,8
Anáfora cero	84	92	204	138	2,4	1,5

**Tabla C20.***Referentes competitivos insertados entre el sintagma anafórico y el antecedente en el ejercicio II*

Tipo de anáfora Referentes insertados	Anáfora léxica (valor 1-3)		Anáfora gramatical		Anáfora cero	
	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)	Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)
Sí	28 (41%)	33 (35%)	2 (4%)	5 (8%)	8 (12%)	10 (11%)
No	40 (59%)	60 (65%)	49 (96%)	56 (92%)	61 (88%)	77 (89%)

**Tabla C21.***Situación de unidad de posición sintáctica (anáfora léxica)*

Referentes insertados	Unidad		Léxica			
			Grupo 1 (GE) (40)		Grupo 2 (GC) (60)	
	No	Sí	No	Sí	No	Sí
No	33 (82.5%)	7 (17.5%)	50 (83.3%)	10 (16.7%)		

**Tabla C22.***Situación de unidad de posición sintáctica (anáfora gramatical y cero)*

Referentes insertados \ Unidad	Gramatical				Cero			
	Grupo 1 (GE) (2)		Grupo 2 (GC) (5)		Grupo 1 (GE) (8)		Grupo 2 (GC) (10)	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Sí	2 (100%)	0	2 (40%)	3 (60%)	7 (87.5%)	1 (12.5%)	6 (60%)	4 (40%)

**Tabla C23.***Posición sintáctica de los usos anafóricos cero en el ejercicio II*

Posición sintáctica	Sujeto	Objeto	Otra
Grupo 1 (GE)	84 (100%)	0	0
Grupo 2 (GC)	89 (97%)	3 (3%) (Alumnos concernientes 3, 14%)	0

**Tabla C24.***Error en el uso de la anáfora cero en el ejercicio II*

Grupo 1 (GE)		Grupo 2 (GC)	
Error de uso de la anáfora cero en el objeto	Uso excesivo de la anáfora cero en el sujeto	Error de uso de la anáfora cero en el objeto	Uso excesivo de la anáfora cero en el sujeto
	*Φ no es la más bonita mujer del mundo.  (1 alumno concerniente) (5%)	Le pide a su esposa que tome una foto *Φ. Blancanieves no sabía y comía *Φ. Subió a la montaña y buscó *Φ.  (3 alumnos concernientes) (14%)	La vio un cuervo, *Φ tratando de imitar al águila, se lanzó sobre un carnero.  (1 alumno concerniente) (5%)



**Tabla C25.***Formas anafóricas gramaticales en el ejercicio II*

Tipo de forma gramatical	Grupo 1 (GE)		Grupo 2 (GC)	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Pronombre personal	40	77%	48	74%
Relativo	4	8%	2	3%
Demostrativo	1	2%	2	3%
Poseivo	3	5%	10	15%
Cuantificador	4	8%	3	5%

**Tabla C26.***Error en el uso de las formas gramaticales en el ejercicio II*

Tipo de error	Falta de concordancia de persona, género y número	Confusión de las diferentes series de pronombres	Error en la escritura de la forma	Ambigüedad semántica
Grupo 1 (GE)	0	*se (le)  (1 alumno concierne) (5%)	0	0
Grupo 2 (GC)	*lo (la)  (1 alumno concierne) (5%)	*las (les) *la (ella) 2 *se (le) 2 *se (él)  (4 alumnos concierne) (19%)	*el (él) 2  (1 alumno concierne) (5%)	0

**Tabla C27.***Posición sintáctica de los pronombres personales anafóricos en el ejercicio II*

Posición sintáctica	Sujeto	Objeto	Otra
Grupo 1 (GE)	10	27	3
	25%	67.5%	7.5%
Grupo 2 (GC)	17	29	2
	35.5%	60.5%	4%

**Tabla C28.***Uso del valor posesivo del pronombre átono de dativo en el ejercicio II*

Valor posesivo del pronombre átono de dativo	
Grupo 1 (GE)	Grupo 2 (GC)
Le peinaba el pelo a la chica. Un príncipe le salvó la vida.  (2 alumnos concernientes) (10%)	/

**Tabla C29.***Formas anafóricas léxicas en el ejercicio II*

Tipo de forma léxica	Grupo 1 (GE)		Grupo 2 (GC)	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Mera repetición léxica	60	68%	107	91%
Reiteración léxica sinonímica	4	5%	0	0
Reiteración léxica mediante hiperónimos o hipónimos	16	18%	4	3%
Sustitución con explicaciones retóricas o enciclopédicas	8	9%	7	6%

**Tabla C30.***Estructuras de los sintagmas anafóricos léxicos en el ejercicio II*

Estructura	Artículo definido+ SN	Demostrativo+ SN	Posesivo+ SN	*Φ+ SN
Grupo 1 (GE)	75 (94%)	0	5 (6%)	0
Grupo 2 (GC)	75 (88%)	5 (6%)	4 (5%)	1 (1%)

**Tabla C31.***Error en la concordancia de género y número en la anáfora léxica en el ejercicio II*

Tipo de error	Falta de concordancia de género o número entre el modificador y el nombre	Falta de concordancia de género o número entre el uso anafórico y el antecedente
Grupo 1 (GE)	0	0
Grupo 2 (GC)	*la oveja bebé *el hermana  (2 alumnos concernientes) (10%)	0

**Tabla C32.***Relación semántica establecida en la anáfora asociativa en el ejercicio II*

Tipo de relación		Grupo 1 (GE)		Grupo 2 (GC)	
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Hiperonimia/ hiponimia	Colectividad-individuo	1	22%	3	26%
	Todo-parte	2		2	
Otros tipos de conexión	Concreto-concreto	De parentesco	3	2	69%
		De dependencia	2	7	
		De pertenencia	4	4	
	Concreto-abstracto	Objeto-característica	2	14%	1

**Tabla C33.***Lista de los usos anafóricos asociativos en el ejercicio II*

<b>Tipo de relación</b>	<b>Grupo 1 (GE)</b>	<b>Grupo 2 (GC)</b>
Colectividad-individuo	el pueblo-las personas	tres cerditos-el primer cerdito/ el segundo/ el tercero
Todo-parte	el castillo-la ventana	las plántulas- las hojas un cordero-la lana
De parentesco	un niño-las familiares una niña-la madre una niña-la abuela	Mulan-el padre Mulan-los amigos
De dependencia	una granja-el granjero	sus plántulas de arroz-el arrozal tres cerditos-el bosque el país-el rey el rey-*el corte el país-el general una montaña-el camino
De pertenencia	una anciana-el país el médico-el hospital el monstruo-el pueblo una decoración-la casa	el villano Gaston-la ciudad la Nueva China-*la gobierno un país-las familias
Objeto-característica	un sueño-los detalles un sueño-la trama	la Guerra Civil-los fuegos
Asociación indirecta	la gente-(la casa)-la puerta de dependencia & todo-parte	una montaña-(la aldea)-los aldeanos de dependencia & de pertenencia

**Tabla C34.***Error en la concordancia de género y número en la anáfora asociativa en el ejercicio II*

<b>Tipo de error</b>	<b>Falta de concordancia de género o número entre el artículo definido y el nombre</b>
Grupo 1 (GE)	0
Grupo 2 (GC)	2 ejemplos, 2 alumnos concernientes (10%)