



La anáfora directa en la explicaciones históricas. Un análisis comparativo entre el discurso oral y escrito

Direct Anaphora in Historical Explanations. A Comparative Analysis Between Oral and Written Discourse

Manuel Montanero

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
ESPAÑA
mmontane@unex.es

Manuel Salguero

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
ESPAÑA
msalgueroserrat@gmail.com

Manuel Lucero

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
ESPAÑA
mlucero@unex.es

Recibido: 10-III-2019 / **Aceptado:** 23-III-2022

DOI: 10.4067/S0718-09342022000200605

Resumen

En este trabajo se analiza la producción de recursos anafóricos en las explicaciones orales de los profesores de historia, en comparación con la que aparece en los libros de texto. En primer lugar, se realiza una revisión del concepto de anáfora y su clasificación en la literatura especializada. Se propone una síntesis que integra dos criterios de clasificación: la clase de palabra y la inferencia asociada a 6 tipos de anáfora. A partir de esta clasificación, en segundo lugar, se construye un sistema de categorías para comparar la producción de anáforas en una muestra de 19 textos de historia. Los resultados ponen de manifiesto una mayor frecuencia de anáforas gramaticales de tipo pronominal en el discurso oral y, por el contrario, una mayor abundancia de anáforas conceptuales (no equivalentes) en los textos escritos. Finalmente, se discuten las implicaciones de estos resultados en relación con la cohesión de las explicaciones históricas en el aula.

Palabras Clave: Anáfora, cohesión, discurso educativo, libro de texto, explicación histórica, educación secundaria.

Abstract

This study focuses on the production of anaphoric devices in history teachers' oral explanations in comparison with those in textbooks. First, a revision of the anaphora concept and its classification in the specialized literature is made. A synthesis is proposed integrating two criteria: the type of word and inference, associated to 6 types of anaphora. Second, from this classification a system of categories is constructed to compare anaphora production in a sample of 19 history texts. The results reveal a

higher frequency of grammatical anaphora (pronominal) in oral discourse and, on the contrary, a greater abundance of non-equivalent conceptual anaphora in written texts. Finally, the implications of these results are discussed in relation to the cohesion of historical explanations in the classroom.

Key Words: Anaphora, cohesion, educational discourse, textbook, historical explanation, secondary education.

INTRODUCCIÓN

Los textos orales y escritos se caracterizan por el empleo de una variedad de recursos retóricos y marcadores del discurso (como las anáforas, las conectivas, los reformuladores, etc.) que facilitan la cohesión y la coherencia entre las ideas. Contamos con evidencias de que el empleo de dichos recursos, así como la competencia de los estudiantes para interpretarlos, tiene un papel muy relevante en el aprendizaje a partir de textos académicos (Uccelli, Barr, Dobbs, Galloway, Meneses & Sánchez, 2015). De ahí, la importancia de describirlos y analizar sus peculiaridades en diferentes disciplinas (como las Ciencias, la Historia, etc.) y fuentes de información (el discurso oral y el texto escrito). Sin embargo, la gran mayoría de las investigaciones abordan el estudio de la coherencia referencial como un proceso psicolingüístico invariable, sin considerar las diferencias impuestas por los contextos de uso y la función comunicativa que específicamente cumplen (Halliday, 1994); en definitiva, sin tener en cuenta los tipos de discurso (Ibáñez, Santana & Cornejo, 2015).

En el ámbito específico de la enseñanza de la Historia, los marcadores del discurso han sido estudiados, principalmente desde dos perspectivas teóricas. Desde el enfoque de la Lingüística Sistémica Funcional se han descrito particularmente los patrones lingüísticos, gramaticales y lexicales que caracterizan los textos académicos de Historia (Oteiza, 2003; Achugar & Schleppegrell, 2005; Coffin, 2006; Llinares & Morton, 2010). Desde un enfoque ‘psicolingüístico’, se han investigado los mecanismos psicológicos que intervienen en la interpretación de los marcadores, así como su influencia en la comprensión y el aprendizaje de contenidos históricos (Britt, Rouet, Georgi & Perfetti, 1994; Lindermholm, Everson, van den Broek, Mischinski, Crittenden & Samuels, 2000; Montanero & Lucero, 2011; Van Drie & Van Boxtel, 2018; Henríquez, Carmona & Quinteros, 2018; García, Montanero, Lucero, Cañedo & Sánchez, 2018). Casi todos estos trabajos han obviado o dejado en un segundo plano el análisis uno de los recursos lingüísticos de ‘cohesión’ más numeroso y relevante: la anáfora.

En comparación con otras disciplinas, la coherencia de los textos históricos tiene características propias, que derivan de la necesidad de construir discursos narrativos y causales, como explicación de los hechos del pasado (Oteiza, 2003; Montanero & Lucero, 2011). No hay un consenso en la literatura respecto a que la cohesión y la coherencia sean conceptos esencialmente diferentes. La cohesión podría en cierto

modo considerarse como una manifestación lingüística de la coherencia, que es más bien una propiedad semántica y psicológica (Sanders & Pander Maat, 2006). En todo caso, la descripción y análisis de los recursos anafóricos es un objeto de estudio relevante para develar cómo el fenómeno de la coherencia de un texto de Historia se manifiesta en determinados mecanismos cohesivos.

Por otro lado, la literatura se ha centrado sobre todo en el texto escrito. Son escasos los estudios que han examinado las características lingüísticas del discurso oral de los profesores (Myskow, 2017); y apenas se pueden encontrar trabajos que se hayan ocupado explícitamente de comparar ambas modalidades: la oral y la escrita (García et al., 2018)¹.

En este marco, la investigación que se describe a continuación se centra en analizar los diferentes tipos de recursos anafóricos (particularmente las ‘anáforas directas’) que los profesores de Historia emplean en explicaciones orales en la Educación Secundaria, en comparación con los que aparecen en los correspondientes libros de texto. Este enfoque contextualizado del estudio de la anáfora, en un determinado tipo de texto y una materia de enseñanza, es el principal aporte del trabajo. Se trata, por tanto, de una investigación interdisciplinar, planteada en la confluencia de la lingüística y la educación histórica, que pretende contribuir a un mejor conocimiento de la función mediadora del lenguaje en la enseñanza de la historia. Su relevancia deriva de la necesidad de aportar nuevas evidencias sobre la hipótesis de que el conocimiento y el uso de ciertos recursos discursivos tiene una influencia significativa en el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos históricos. En palabras de Henríquez y Fuentes (2018: 244):

“La caracterización de los recursos discursivos de la historia proporciona información práctica sobre la adquisición del pensamiento histórico a través de sus huellas en el lenguaje académico disciplinar. Asimismo, permite clarificar las oportunidades de aprendizaje y las prácticas de enseñanza que favorecen su desarrollo”.

El objetivo de la presente investigación se centra, además, en comparar el uso de los recursos anafóricos del lenguaje académico oral y escrito. Durante los últimos años se han publicado diversos estudios centrados en explorar las implicaciones de recursos discursivos, principalmente retóricos, tanto en las explicaciones orales como en los libros de texto, en el razonamiento histórico. Sin embargo, no hemos encontrado trabajos que exploren específicamente el uso de recursos anafóricos típicos del lenguaje académico, como las anáforas directas conceptuales.

Para acometer este objetivo, en primer lugar, comenzaremos clarificando el concepto de anáfora, así como su clasificación, en función del tipo de palabra que puede ejercer dicho rol y el tipo de inferencia que comporta. En segundo lugar, analizaremos su función en la cohesión del discurso histórico. Finalmente, a partir de

una muestra de textos orales y escritos, compararemos la frecuencia de aparición de las anáforas directas y analizaremos sus implicaciones en la comprensión de los contenidos históricos, así como futuras líneas de investigación.

1. Marco teórico

Una anáfora es una relación entre un elemento lingüístico y otro, anterior o posterior, con el que mantiene una relación correferencial (Halliday & Hasan, 1976). El término que establece la relación anafórica se denomina elemento anafórico o ‘anáforo’. La entidad que sustituye o a la que se vincula se conoce como ‘antecedente’, ‘consecuente’ (según su posición anterior o posterior, respectivamente) o, simplemente, ‘fuente’ (Lust, 1986). Por ejemplo, en las oraciones “Juan y María iban paseando. ‘Él’ estaba cansado”, ‘Juan’ es el antecedente y ‘Él’ el anáforo, que lo sustituye para dar continuidad al discurso.

No es exactamente lo mismo la entidad (perteneciente al ‘universo del discurso’ creado por el texto), a la que se refiere la anáfora, y el término lingüístico antecedente o consecuente. Dicha entidad puede referirse a un objeto, una persona o una situación, con diferentes grados de abstracción (véase, Lyons, 1980).

La referencia abreviada a alguna entidad o entidades a la que se alude facilita que las propiedades léxico-semánticas del antecedente se transfieren al anáforo (Hirst, 1981). De este modo la anáfora se convierte en un dispositivo o recurso discursivo de ‘cohesión’, que potencia la relación de las distintas partes del discurso lingüístico (Carreiras & Alonso, 1999; Sanders & Noordman, 2000).

1.1. Criterios de clasificaciones de anáforas

La revisión de la bibliografía ofrece una ingente diversidad de taxonomías que clasifican y describen diferentes tipos de anáforas. Se trata de clasificaciones basadas en criterios diversos, en ocasiones implícitos, lo que da lugar a multitud de categorías que, a menudo, no son mutuamente excluyentes. Sin que se pretenda una revisión exhaustiva, en la tabla siguiente hemos intentado sintetizar de manera sinóptica 38 de las denominaciones más referenciadas en la literatura. Aunque aparecen agrupadas en criterios y categorías, ninguna denominación equivale completamente a otra. Incluso dentro de una misma categoría cada denominación aporta una característica teórica o un matiz diferencial. Las categorías son mutuamente excluyentes dentro de cada criterio, pero una misma anáfora puede clasificarse en varias categorías de distintos criterios (cuestión que hemos querido enfatizar utilizando los mismos ejemplos en algunas categorías).

Tabla 1. Clasificaciones de anáforas.

criterio	Categoría	Descripción	Denominaciones	Ejemplo
Dirección	Hacia atrás	El anáforo se sitúa después del antecedente	Retrospectiva (Mederos, 1988)	<u>Pedro</u> y María llegaron. <u>Él</u> estaba cansado.
	Hacia adelante	El anáforo se sitúa antes de un consecuente	Prospectiva o catáfora (Bühler, 1950).	Pedro <u>la</u> miró con cariño. <u>María</u> dormía.
Contexto	Endofórico	El antecedente está en la misma oración	Lingüístico-intraoracional (Ferrández, 1998)	<u>Pedro</u> y <u>María</u> se miraron.
		El antecedente está en otra oración o fragmento del discurso	Discursiva-interoracional (Ferrández, 1998)	<u>Pedro</u> y <u>María</u> llegaron. <u>Él</u> estaba cansado.
	Exofórico	El antecedente no está explícito en el contexto lingüístico	Extralingüístico-situacional (García Salido, 2011).	Buscábamos el norte en el cielo estrellado. Finalmente conseguimos encontrar <u>la</u> .
Correferencialidad	Plena	El anáforo tiene una relación correferencial plena con el antecedente	Profunda (Allen, 1995) Completa (Woods, 1977) Con identidad de referencia (Hirst, 1981)	<u>Pedro</u> miró <u>su</u> reloj.
	Parcial o nula	El anáforo no tiene una relación correferencial con el antecedente o realiza una referencia parcial al mismo	Superficial (Allen, 1995) Parcial (Woods, 1977) Con identidad de sentido (Hirst, 1981) Sin ligar (Ersan & Akman, 1994) Asociativa (Apothéloz, 1995)	Pedro vio a <u>los soldados</u> . <u>Ninguno</u> se dio cuenta.
Amplitud	Individual	El anáforo tiene un solo referente individual	Singular (Lamiquiz, 1967)	<u>Pedro</u> y <u>María</u> llegaron. <u>Él</u> estaba cansado.
		El anáforo tiene más de un referente individual	Múltiple (Webber, 1978)	<u>Pedro</u> y <u>María</u> llegaron. <u>Ellos</u> estaban cansados.
	Extensa abstracta o	El antecedente es un contenido proposicional relativamente extenso o difuso	Resumitiva (Maillar, 1974) Encapsulador (Sinclair, 1993) Etiquetaje discursivo (López Samaniego, 2013)	<u>Primero</u> , <u>debemos preparar [..]</u> , <u>después [..]</u> , <u>finalmente [..]</u> . <u>Este proceso</u> debe ejecutarse con sumo cuidado.
Forma	Nominal	El anáforo es una repetición del antecedente, un sintagma nominal que comparte el mismo núcleo o una expresión léxicamente similar	Fiel (Apothéloz, 1995) Forzada (Hirst, 1981)	<u>Pedro</u> y <u>María</u> llegaron. <u>Pedro</u> estaba cansado.
		El anáforo es un sintagma nominal diferente o que no comparte con el antecedente el mismo núcleo	Infiel (Apothéloz, 1995) Por nominalización (Apothéloz, 1995) Descripciones definidas (Donnellan, 1966)	Pedro miró al <u>perro</u> . <u>El animal</u> estaba cansado.
	Pronominal	El anáforo es un pronombre	Pronominal (Halliday & Hasan, 1976)	<u>Pedro</u> miró <u>su</u> reloj
	Otras	El anáforo está formado por otras partículas, como un sintagma nominal cuyo núcleo es un adjetivo, determinantes cuantificadores, un verbo o sintagma verbal, un adverbio o complementos circunstancial	Adjetiva (Ferrández, 1998) Superficial numérica (Ferrández, 1998) Verbal (Woods, 1977)	Pedro llegó a <u>la casa</u> . <u>Allí</u> no había nadie.
El anáforo está elíptico		Cero. Nula (Mederos, 1988)	<u>Pedro</u> llegó a casa. <u>Estaba</u> cansado.	
Accesibilidad	Alta	El antecedente es directamente accesible en la memoria	Morfosintáctica (Cornish, 1986) Anáfora con proforma o sustituto (Mederos, 1988) Gramatical (Greimas & Courtés, 1990)	<u>Pedro</u> miró <u>su</u> reloj.
	Media	El antecedente es una entidad individual o un enunciado que requiere una inferencia semántica (de tipo conceptual o proposicional)	Semántica (Cornish, 1986) Conceptual (Olivares, 2003) Referencia puente (Poesio et al. 1997)	Pedro miró al <u>perro</u> . <u>El animal</u> estaba cansado.
	Baja	El anáforo no es simplemente una continuación del antecedente, ya que no está recogido explícitamente en el texto o no es suficientemente "saliente"	Pragmática (Cornish, 1986) Indirecta (Erkú & Gundel, 1987) Referencia cruzada de puenteo (Matsui, 1993)	Pedro llegó a <u>casa</u> . <u>La puerta</u> estaba abierta.

1.1.1. Dirección, contexto, correferencialidad y amplitud anafórica

En sentido estricto, se considera que la anáfora implica una relación textual, que sustituye o hace referencia a un término lingüístico anterior o posterior, lo que determina el criterio que hemos denominado como ‘dirección’. La mayoría de las anáforas que utilizamos habitualmente tienen un carácter retrospectivo, en el sentido de que hacen referencia a un término que le antecede (por ejemplo, “Susana avistó un barco. ‘Ella’ estaba muy lejos”). Sin embargo, el segmento al que se vincula puede aparecer después: es lo que se denomina como anáfora ‘prospectiva’, ‘retroactiva’ o, simplemente, ‘catáfora’ (Bühler, 1950). Por ejemplo, en la oración “Muy lejos de ‘ella’, Susana avistó un barco”, el pronombre anticipa el consecuente que posteriormente va a concretarse.

En cuanto al ‘contexto’ en que se ubica, la anáfora puede estar situada en la misma oración que el término al que sustituye (contexto endofórico intraoracional) o un segmento más alejado del discurso (endofórico interoracional o discursivo) (Ferrández, 1998). En un sentido más amplio, sin embargo, se admite que la anáfora puede a veces no sustituir, ni siquiera tener una correferencia directa con un antecedente; de modo que su resolución requiere realizar una inferencia pragmática, a partir del ‘conocimiento del mundo’ o a partir de la información que proporciona el contexto situacional de la comunicación. Es lo que denominamos contexto exofórico.²

El cuanto a su intesidad ‘correferencial’, el anáforo tiene una relación plena, parcial o nula con el antecedente, en función de si se identifican ambas entidades en la relación anafórica; o si, por el contrario, se alude completamente a una parte o a la ausencia del antecedente (Woods, 1977; Hirst, 1981; Allen, 1995). Las anáforas ‘directas’ son aquellas que tienen una fuente correferencial explícita en el texto; mientras que en las ‘indirectas’ el lector u oyente debe construir el referente a partir de una inferencia sobre el ‘universo del discurso’ (Lyons, 1980). Un elemento del discurso anterior, con el que la anáfora tiene una relación sobre todo pragmática, activa dicha inferencia (Hawkins, 1977).

Por último, en cuanto a su ‘amplitud’, los referentes pueden ser entidades particulares (como Susana) pero también pueden referirse a un contenido proposicional, relativamente extenso (e incluso a veces difuso), ocurre con los ‘encapsuladores’ (Sinclair, 1983; Conte, 1996). Este dispositivo anafórico, muy frecuente en textos periodísticos y académicos, no hace referencia a una palabra o referente individual, sino al contenido proposicional de un enunciado o enunciados anteriores en su totalidad (normalmente un evento-proceso o un acto lingüístico): “Juan murió en un accidente de tráfico cuando volvía del trabajo. ‘La noticia’ nos cogió desprevenidos”.

1.1.2. Tipos de palabras

Las anáforas pueden adoptar diversas formas lingüísticas. En cuanto a las pronominales, pueden ejercer una función anafórica los pronombres personales de tercera persona, posesivos, demostrativos, relativos, indefinidos, numerales y reflexivos (Bühler, 1950; Halliday & Hasan, 1976). Los pronombres de relativo se consideran solo como anáforas en las subordinadas adjetivas, especificativas o explicativas³. Por ejemplo, “Los gobernantes más importantes, ‘que’ estaban sentados junto al Rey, hablaron en primer lugar”. En cuanto a los reflexivos, en español pueden considerarse también como elementos anafóricos pronominales (en sentido laxo), siempre que su antecedente esté presente en la misma oración.

Los sustantivos y grupos nominales desempeñan también con frecuencia funciones anafóricas, sobre todo de tipo conceptual, sustituyendo o incluyendo en su significado al antecedente. En el caso especial de los ‘encapsuladores’ se trata normalmente de un sintagma nominal en el que el sustantivo (de tipo evento, metalingüístico o un término general) está introducido por un artículo (Borreguero, 2018), como ‘la noticia’ en el ejemplo anterior. Pueden limitarse a repetir léxica o sinonímicamente la base del verbo principal; o bien, pueden conllevar un ‘etiquetaje discursivo’ que categoriza o interpreta el contenido del segmento antecedente en función de la meta comunicativa (López Samaniego, 2013), utilizando un hiperónimo u otra etiqueta, como determinadas proformas lexicales (por ejemplo, ‘cosa’). En ocasiones, el propio sustantivo, o bien un modificador adjetival o proposicional que le acompaña, introduce incluso un elemento valorativo (‘la trágica noticia’) o metafórico (‘el bombazo’). Ello permite al emisor interpretar el evento o el acto lingüístico, frecuentemente con una clara carga axiológica (Llamas, 2010).

Otras formas lingüísticas menos frecuentes en las anáforas son las verbales, adjetivales y adverbiales. En español, por ejemplo, el verbo ‘ocurrir’ desempeña una función anafórica en expresiones del tipo ‘como ocurre en’.⁴ Otro uso poco frecuente en español es la expresión anafórica ‘de tipo adjetivo’ ‘el mismo’ (y sus variantes de género y número), como en el siguiente ejemplo: “Vi la casa en la que vivieron tantos años. ‘La misma’ estaba situada a las afueras”. Por último, algunas formas adverbiales y complementos circunstanciales de tiempo o lugar pueden ejercer funciones anafóricas locativas o temporales (“Llegamos a la casa. ‘Un poco más allá’ había un bar abierto”); o bien, ‘encapsular’ la información proposicional (como ocurre a veces con el adverbio de modo ‘así’).⁵

Por último, la anáfora puede tener una forma ‘nula’ o, lo que es lo mismo, estar elíptica, con una función de economía lingüística. Ello supone que el elemento anafórico, propiamente dicho, está ausente, por lo que es discutible que pueda contemplarse como una anáfora en sentido estricto. En determinados casos, sin embargo, puede considerarse que la elipsis del sujeto conlleva que la desinencia verbal

ejerza una función anafórica, como ocurre en el siguiente ejemplo: “Juan y María vinieron corriendo. *Estaban* muy nerviosos”.

1.1.3. Accesibilidad e inferencia anafórica

La accesibilidad es una noción cognitiva que hace alusión al grado en que el término al que se vincula la anáfora está activo en la memoria de trabajo del lector u oyente, así como de la complejidad de la inferencia necesaria para vincularlos, es decir, para establecer una relación entre ambos. Ciertos marcadores lingüísticos ofrecen una instrucción al lector/oyente para recuperar la información que permite identificar la expresión referencial a la que se hace alusión (Ariel, 1988, 1990). Esta teoría plantea una semántica cognitiva de las expresiones referenciales que permiten predecir el grado de accesibilidad de los referentes. La resolución de cada tipo de anáfora requiere inferir al menos uno de los siguientes tipos de relaciones: lexico-sintáctica, morfosintáctica, semántica o pragmática (véase Schwarz-Friesel, Consten & Knees, 2007). Normalmente es suficiente con reconocer un solo tipo de relación, pero en los casos de ambigüedad suele ser necesario combinar varias claves (Carreiras & Alonso, 1999), como se aprecia en el siguiente ejemplo, en el que el género del pronombre no permite identificar el antecedente correcto, sino una inferencia pragmática: “Juan disparó a Javier. ‘Él’ cayó muerto”.

Las anáforas fieles y gramaticales son las más accesibles. La ‘anáfora nominal fiel’ requiere únicamente la recuperación léxico-sintáctica de una palabra anterior, que se repite, para establecer una identidad semántica entre unidades textuales discontinuas. Así, al leer el siguiente fragmento uno interpreta que las dos oraciones se refieren al mismo animal: “El perro parecía triste. El ‘perro’ estaba enfermo”.

La ‘anáfora gramatical’ se basa en las claves morfosintácticas (relativas al género, número, persona, funciones gramaticales) y semánticas, propias de cada lengua. En esta categoría situaríamos por tanto los ejemplos anteriores que requieren la interpretación de proformas sin contenido léxico propio, principalmente pronombres y pro-adverbios, aunque también algunas proformas lexicales (Greimas & Courtés, 1990).

Las ‘anáforas conceptuales’ conllevan, en cambio, la inferencia de relaciones de significado entre el anáfora y el antecedente. Algunas anáforas establecen relaciones entre conceptos equivalentes por sinonimia (“El perro parecía triste. ‘El can’ estaba enfermo”). Otras se basan en relaciones semánticas no equivalentes, como las metafóricas (“El viejo ‘amigo’⁶ estaba enfermo”); las relaciones de hiponimia (“El ‘dálmata’ estaba enfermo”) e hiperonimia (“El ‘animal’ estaba enfermo”), en las que el anáfora representa un concepto análogo, más particular o más general, respectivamente. En este último sentido, los encapsuladores nominales, como ya hemos visto, establecen también categorizaciones semánticas inclusivas de una serie de conceptos o del contenido proposicional de un fragmento discursivo.

Finalmente, las ‘anáforas indirectas’ se basan en relaciones más bien asociativas, de tipo meronímicas (parte-todo), locativas, funcionales o causales (Kleiber, 2001). Un ejemplo de anáfora indirecta de carácter meronímico sería la siguiente: “Llegó a casa. ‘La puerta’ estaba abierta”. Como puede verse, el anáforo (‘puerta’) no se refiere al mismo significado que el antecedente (‘casa’), por lo que su relación no se considera ‘co-referencial’. Las anáforas indirectas son, de ordinario, mucho menos accesibles que las gramaticales y su resolución requiere inferencias semánticas y, sobre todo, pragmáticas (a partir del contexto situacional o el conocimiento del mundo al que se refiere el discurso). Aunque muchos autores clasifican los encapsuladores como anáforas conceptuales, frecuentemente el referente de este tipo de etiqueta discursivas es demasiado complejo o difuso (una cláusula no finita, un párrafo, el tema del texto), por lo que es más correcto situarlos ‘a caballo’ entre las anáforas directas e indirectas (López Samaniego, 2013). Las anáforas indirectas pueden, por otro lado, vehicularse a través de diversas formas lingüísticas, no solo nominales; si bien la consideración como tal de las formas pronominales es una cuestión controvertida (Cornish, Garnham, Cowles, Fossard & André, 2005).

1.1.4. Hacia una propuesta simplificada de clasificación de las anáforas

En la siguiente figura hemos tratado de simplificar esta compleja panorámica de clasificación de las anáforas, como dispositivo referencial.

Los criterios expuestos en el apartado 1.1.1. ponían el acento en la dimensión relacional de la anáfora con su antecedente (hasta el punto de que el criterio de amplitud podría considerarse una clasificación de los antecedentes, más que de la anáfora en sí misma). El criterio de forma y el de accesibilidad o inferencia enfatizan más bien el ‘mecanismo referencial’ que posibilita dicha relación. La propuesta simplificada de clasificación que representamos en la Figura 1 enfatiza esta segunda dimensión: el tipo de palabra, que da forma a la expresión del anáforo, y el tipo de inferencia que requiere principalmente su resolución. Los criterios de contexto y correferencialidad que se describen en el apartado 1.1.1 quedan de algún modo integrados, al distinguir entre anáforas indirectas y directas. Hemos obviado, sin embargo, el criterio de dirección, que hace alusión a aspectos más superficiales, relacionados con la ubicación del anáforo y su antecedente.

El resultado es una clasificación muy sencilla que permite identificar cuatro tipos fundamentales de anáforas: fiel, gramatical, conceptual e indirecta (Figura 1), con las siguientes consideraciones particulares:

- Aplicamos la categoría de anáfora fiel exclusivamente a repeticiones nominales.
- En cuanto a las anáforas gramaticales, aunque en ocasiones pueden ser desempeñadas por proformas lexicales con valor nominal, dichas proformas suelen operar principalmente como encapsuladores; razón por la que no hemos

contemplado en este gráfico anáforas gramaticales con valor nominal. Tampoco se refleja la elipsis, aunque algunos tipos de ‘anáfora cero’, como los que basan su vinculación referencial únicamente en una desinencia verbal, podrían considerarse, en sentido amplio, dentro de la categoría ‘Otras’ de la anáfora gramatical.

- En cuanto a la anáfora conceptual, la Figura 1 contempla, a su vez, tres subcategorías: conceptuales equivalentes, no equivalentes y encapsuladores. Por las razones que apuntábamos anteriormente, hemos situado los encapsuladores entre las anáforas estrictamente conceptuales (por sinonimia, metáforicas o por hipo/hiperonimia) y las asociativas.

La anáfora indirecta, por último, se señala en el gráfico con línea discontinua para significar que puede tener un carácter no estrictamente correferencial.

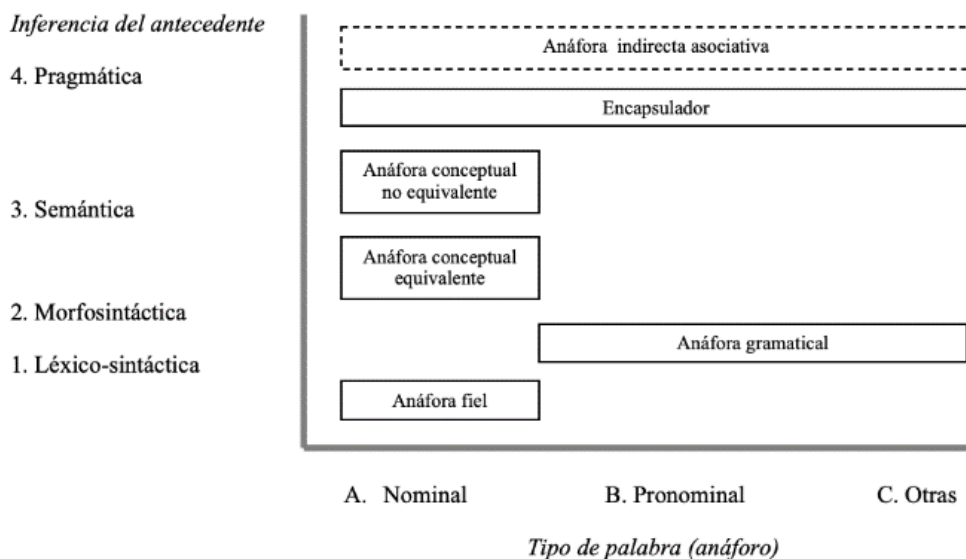


Figura 1. Clasificación simplificada de las anáforas en función de su forma y accesibilidad.

1.2. El papel de la anáfora en el discurso oral y escrito

Junto con los conectores y reformuladores, las anáforas son comúnmente consideradas como un tipo de ‘marcador’ del discurso con una función de enlace cohesivo (*cohesive tie*) (Halliday & Hasan, 1976; Goldman & Rakestraw, 2000; Hyland, 2007). El papel de la anáfora en la comprensión lectora consiste en la activación de una ‘inferencia puente’ (Eysenck & Keane, 1995) que se produce simultáneamente a la construcción de los significados proposicionales (Graesser, Singer & Trabasso, 1994). Aunque las anáforas establecen relaciones locales que tienen lugar sobre todo en la ‘microestructura’ del texto (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1998), sus efectos pueden trascender dicho nivel representacional. Así, se ha comprobado que la re-

escritura de los textos, incrementando el número de ciertas anáforas, tiene efectos positivos sobre la comprensión y el recuerdo de las ideas (Britton & Gulgoz, 1991; Vidal-Abarca, Martínez & Gilabert, 2000; Degand & Sanders, 2002). El acierto a la hora de ordenar un texto académico, a partir principalmente de la interpretación de enlaces cohesivos ofrece, de hecho, una elevada correlación con el grado de comprensión lectora que manifiestan los niños de Primaria (Montanero & González, 2003). Dicho éxito depende también, en gran medida, de las estrategias que emplean los lectores (Oakhill & Yuill, 1986). Las estrategias referenciales permiten a los lectores expertos interpretar claves gramaticales, semánticas y pragmáticas para inferir el antecedente de los anáforos y conformar así el ‘hilo conductor’ de las ideas del texto escrito (Montanero, 2002).

Otros trabajos han estudiado también la influencia de los enlaces cohesivos, y los recursos retóricos en general, en la comprensión del discurso oral (Lemarié, Eyrolle & Cellier, 2006); si bien apenas se ha comparado dicho efecto en textos académicos orales y escritos. Uno de los pocos antecedentes en este sentido es la investigación de Graesser, Jeon, Yan y Cai (2007) y Graesser, McNamara, Louwerse y Cai (2004). Mediante el *software* Coh-Metrix, compararon los índices de cohesión registrados en los diálogos orales entre estudiantes y tutores, por un lado, y fragmentos de libros de texto de ciencias, por otro. Entre otras medidas, el *software* computaba la frecuencia de referencias anafóricas de diferente tipo. Los resultados mostraron que el lenguaje escrito tiende a ser menos fragmentado, con un mayor grado de cohesión referencial y semántica. Sin embargo, la comparación entre textos orales de carácter esencialmente dialógico y textos escritos monológicos introduce una variable extraña (la interactividad) que pone en duda estas conclusiones.

En definitiva, las investigaciones anteriores no documentan de manera sistemática la tipología de recursos anafóricos empleados en explicaciones orales y en los libros de textos, ni su efecto diferencial en su comprensión. Estudios recientes han encontrado que los niños con menor competencia retórica interpretan mejor ciertos recursos retóricos, y muestran un mayor grado de comprensión del contenido de los textos cuando se presentan de un modo oral que cuando los leen (Bustos, 2009; Ferreira, 2018). En el caso particular de los dispositivos anafóricos, sin embargo, otros estudios han observado que los niños con problemas de comprensión encuentran mayores dificultades para identificar las relaciones anafóricas en situaciones de escucha que de lectura (Megherbi & Ehrlich, 2005).

1.3. Anáforas y otros recursos de cohesión en el discurso histórico

Contamos con multitud de estudios que analizan específicamente los procedimientos de cohesión de textos de diferentes tipos y en diversos idiomas. En relación al texto expositivo-académico, sin embargo, son relativamente escasas las

investigaciones que analizan este fenómeno en disciplinas específicas, como la Historia.

El aprendizaje de Historia requiere un cierto dominio de sus características discursivas de su lenguaje académico (Britt et al., 1994; Coffin, 2006). Achugar y Schleppegrell (2005) analizaron cómo se construye la causalidad histórica a través de diversos marcadores discursivos que operan dentro y entre las cláusulas, como las conjunciones, los conectores, ciertas nominalizaciones y verbos agenciales. Montanero y Lucero (2011) examinaron específicamente el uso de conectores causales en las explicaciones orales de profesores de Historia. Encontraron indicios de que dichos marcadores, no solo incrementan la cohesión y coherencia del discurso (al relacionar explícitamente condiciones o eventos históricos), sino que facilitan el recuerdo posterior por parte del alumnado. En otro trabajo reciente, en el que comparamos el discurso académico oral y escrito, encontramos una proporción mayor de enlaces cohesivos (conectores y reformuladores) en las explicaciones históricas orales que en los libros de texto (García et al., 2018). Sin embargo, en dicha investigación no se tuvieron en cuenta las relaciones anafóricas.

El empleo de las anáforas en las explicaciones del profesorado de Historia es, por tanto, un terreno aún inexplorado, en el que interesa documentar las peculiaridades propias de la disciplina. Como ya hemos anticipado, partiendo de la propuesta de clasificación de las anáforas que resumimos en la Figura 1, el principal objetivo de nuestro estudio que se centra en analizar la producción de recursos anafóricos, tanto en las explicaciones orales del aula, como en los libros de texto de esta disciplina. Además, comparamos específicamente la frecuencia de aparición de ‘anáforas directas’ (fieles, gramaticales y conceptuales) en transcripciones obtenidas de explicaciones orales de un contenido de Historia y en los textos académicos correspondientes a los mismos contenidos y nivel educativo.

2. Marco metodológico

El estudio se abordó con un enfoque metodológico mixto (cuantitativo y cualitativo) de análisis los mecanismos referenciales del discurso. Como hemos justificado en el apartado 1.1.4., dicho análisis se ha centrado principalmente en la forma lingüística de las palabras que actúan como anáforas, así como en las inferencias que generan para potenciar la cohesión del texto. El fenómeno se estudió, además, en un contexto muy particular: las explicaciones orales y los libros de texto del último curso de la educación obligatoria.

2.1. Muestra

El corpus del análisis consistió en un conjunto de 19 textos de Historia seleccionado por conveniencia de un estudio previo sobre el discurso histórico en el aula de Educación Secundaria (Montanero & Lucero, 2011). En total se analizaron

nueve fragmentos de transcripciones orales de diferentes profesores y diez textos académicos de diferentes editoriales, con una extensión total de 2850 palabras (la mitad de palabras, 1425, pertenecientes a textos orales y la otra mitad a los escritos).

Los textos orales se obtuvieron de las transcripciones de actividades expositivas, basadas en la explicación verbal del profesor, acerca de contenidos históricos muy similares. Los profesores, cinco hombres y cuatro mujeres, fueron seleccionados aleatoriamente de una muestra de 54 profesores de Geografía e Historia de la provincia de Badajoz (España), con una edad de entre 30 y 45 años y un nivel de formación académica y pedagógica muy similar. Para equiparar las características textuales de sus explicaciones orales se seleccionaron solo los episodios predominantemente monologales. Se desecharon, por tanto, los fragmentos correspondientes a episodios de gestión o supervisión de tareas, así como aquellos eminentemente dialogales, intercalados en los episodios de explicación. Los textos escritos se extrajeron intencionadamente, en función de su similitud con los contenidos de las explicaciones orales, de los apartados expositivos de tres libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Secundaria.

Por cada texto oral seleccionado se buscó uno o dos textos académico perteneciente a libros del mismo nivel educativo (tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria), misma disciplina (Historia) y temática (Monarquía autoritaria, Colonización de América y Movimiento obrero) de las editoriales Anaya, SM, Santillana y Bruño, de una amplia divulgación en el sistema educativo español. Dichos materiales, de una extensión aproximada de 300 páginas, habían sido propuestos por los centros escolares a los que pertenecía la muestra de profesorado como texto de apoyo para su alumnado. Los textos contenían, por lo general, viñetas o numeraciones, que facilitaban su lectura, y estaban frecuentemente acompañados de imágenes ilustrativas (pinturas, mapas, fotografías de objetos, etc.).

Siguiendo un criterio lingüístico, en cada uno de estos fragmentos de los textos orales y escritos se delimitaron y categorizaron las unidades de análisis, es decir, las palabras o sintagmas que ejercían una función anafórica, sustituyendo a otro antecedente, en un contexto endofórico interoracional. Algunas transcripciones orales no se analizaron completas, sino que se fragmentaron para que sumaran el mismo número de palabras que los textos escritos.

2.2. Sistema de categorías

El sistema de análisis de los marcadores anafóricos que presentamos a continuación se construyó siguiendo un procedimiento deductivo, basado en la propuesta de clasificación que esquematizamos en la Figura 1, con las siguientes consideraciones:

- En cuanto a las ‘anáforas nominales fieles’, consideramos como tales, no solo la repetición de una palabra o sintagma nominal antecedente con una función anafórica, sino también derivaciones de dichas palabras (con el mismo lexema). En cambio, cuando en el discurso oral se repetía una palabra o expresión, producto más bien de un ‘titubeo’, no se clasificó como anáfora.
- En cuanto a las ‘anáforas gramaticales’, identificamos principalmente anáforas pronominales de diverso tipo. No hemos considerado, en cambio, como anáforas aquellos pronombre y adverbios con función exofórica o meramente déictica que puntualmente aparecen en el discurso oral (cuyo referente era externo o situacional, no intradiscursivo).
- En la categoría de ‘anáfora conceptual’ clasificamos, por un lado, aquellas que requieren una inferencia semántica por sinonimia, con un concepto ‘equivalente’. Por otro lado, se categorizaron también relaciones anafóricas basadas en inferencias semánticas ‘no equivalentes’ (de tipo metafórico, por hponimia e hiperonimia), así como los ‘encapsuladores’ del contenido proposicional antecedente.

Este sistema de categorías se corresponde con la clasificación simplificada de las anáforas, que justificábamos en el marco teórico de este trabajo (ver Figura 1), con la excepción de la anáfora indirecta. Como ya se ha explicado, este tipo de anáforas se basan sobre todo en referencias asociativas y pragmáticas, más difíciles de identificar. Tampoco se ha considerado la ‘elipsis’, o ‘anáfora cero’, que supone que el elemento anafórico, propiamente dicho, está ausente.

El ‘parámetro de medida’ de las categorías se basó únicamente en su recuento, es decir, en la frecuencia de ocurrencia de categorías en cada uno de los tipos de texto (oral y escrito), así como en la comparación de su proporción dentro de cada texto. Para estimar la significatividad de las diferencias derivadas de dicha comparación se aplicó la prueba Chi-cuadrado con el paquete estadístico SPSS 18.

2.3. Fiabilidad

Para garantizar la fiabilidad del análisis se llevó a cabo un entrenamiento inicial, en el que los dos autores analizaron por separado un 20% de los textos, compararon los resultados y discutieron la aplicación de las categorías. Posteriormente ambos evaluadores analizaron también por separado la totalidad de los textos. El cálculo del grado de ‘fiabilidad inter-jueces’ no se realizó sólo sobre la categorización del listado de anáforas identificadas por los dos evaluadores, sino también sobre aquellas que fueron detectadas por uno solo. A pesar de ello, se alcanzó un grado de concordancia bastante alto, con un índice de Kappa de 0,78 ($p < 0,001$). El porcentaje de acuerdo entre los dos evaluadores fue de un 98% en las anáforas fieles, un 84% en las gramaticales y un 68% en las conceptuales. Los desacuerdos se concentraron sobre todo a las anáforas conceptuales no equivalentes, principalmente debido a que un 16%

de las unidades de análisis categorizadas como tales por uno de los evaluadores no fueron identificadas como ningún tipo de anáfora por el otro evaluador. Las discrepancias se discutieron y se resolvieron por consenso.

3. Resultados

En total, se detectaron 332 anáforas, es decir, aproximadamente una anáfora cada 8 palabras. No hay una diferencia significativa en su frecuencia de uso en la modalidad oral (una anáfora cada 8,48 palabras) y escrita (una cada 8,68).

En el 90% de las ocasiones aproximadamente (92,5% en los textos orales y 88,8% en los libros de texto) la anáfora se encontraba en una de las dos oraciones subsiguientes al antecedente (siempre a menos de 30 palabras de distancia). Solo 5 anáforas (todas de la modalidad oral) ofrecían una cierta ambigüedad o inconsistencia en la interpretación del antecedente.

En la siguiente tabla se representa la frecuencia de ocurrencia de cada categoría del sistema de análisis, junto con su porcentaje en relación a la frecuencia total de dicha categoría en cada tipo de texto (oral o escrito).

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de categorías anafóricas directas.

	Categoría	Oral	Escrito	Total
Fiel		63 (37,5%)	67 (40,8%)	130 (39,2%)
Gramatical		65 (38,6%)	42 (25,6%)	107 (32,2%)
Conceptual equivalente		9 (5,3%)	6 (3,6%)	15 (4,5%)
Conceptual no equivalente	Metafórica	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Por hiponimia	18 (10,7%)	28 (17,1%)	46 (13,8%)
	Por hiperonimia	4 (2,3%)	12 (7,3%)	16 (4,8%)
	Encapsulador	9 (5,3%)	9 (5,4%)	18 (5,4%)
Total		168 (100%)	164 (100%)	332 (100%)

El tipo de anáfora que resultó más frecuente fue la ‘anáfora nominal fiel’. Abundan sobre todo las repeticiones no idénticas, con palabras que compartían el mismo lexema. Por ejemplo, uno de los profesores expresa: (1) “La monarquía autoritaria se refiere a ‘las monarquías de Europa Occidental’”.

En segundo lugar, destaca el uso de anáforas gramaticales de carácter pronominal, localizadas sobre todo en el discurso oral. Los pronombres son de naturaleza diversa. Aparecen muchos pronombres personales con la función de complemento directo o indirecto, como en la siguiente oración:

(2) Navegantes y aventureros europeos empezaron a realizar expediciones que *les* permitieron descubrir nuevos territorios...

Pero sin duda los más frecuentes son los pronombres de relativo de las oraciones subordinadas adjetivas, como en el ejemplo 3:

- (3) En Europa el Renacimiento había traído la recuperación y estudio de los clásicos griegos, *que* sostenían que la Tierra era esférica.

Apenas se detectaron un 6% de anáforas adverbiales, casi todas en la modalidad oral con una función referencial temporal o locativa, como en el ejemplo 4:

- (4) La instalación en la costa es la que realizan siempre los pueblos colonizadores [...], porque *allí* es donde van a fortalecerse.

En cuanto a las anáforas conceptuales, son poco frecuentes las que hemos denominado ‘equivalentes’. Por encima de la necesidad de mantener la cohesión del discurso, en la modalidad oral este tipo de relaciones de sinonimia parece vinculada a la elocuencia. Obsérvese cómo en el siguiente fragmento se emplea como un recurso para enfatizar o redundar en una idea importante:

- (5) No es una casualidad, sino que hay unas razones. Una serie de *motivos* van a dar lugar a que precisamente Castilla sea la que lleva a cabo los descubrimientos geográficos.

Llama la atención la ausencia de anáforas metafóricas. En cambio, en la modalidad escrita son bastante frecuentes los hiperónimos y, sobre todo, los hipónimos. Las anáforas por hiperonimia se sustentan en categorías históricas típicas (como ‘periodo’, ‘Edad Media’), geográficas (como ‘región’, ‘tierras’ o ‘territorio’) y políticas (como ‘gobernador’ o ‘conquistador’); aunque también se emplean otros conceptos más inclusivos que el antecedente, como el que se marca a continuación en cursiva:

- (6) Había una gran demanda de productos procedentes de Oriente: la canela, la pimienta, la nuez moscada, el clavo, etc. Las famosas *especias* [...]

Los hipónimos se localizan sobre todo en enumeraciones de ejemplos de un concepto, lo que explica su mayor número:

- (7) Aportaron población todos los municipios. Destacaron *Trujillo* (algo más de 650 personas) y *Zafra* (500).

Por último, aparecen algo más de un 5% de encapsuladores, basados principalmente en términos eventivos (tales como ‘ruta’, ‘viaje’ o ‘proceso’):

- (8) Los navegantes europeos navegaron por mares nunca antes recorridos y encontraron tierras y gentes desconocidas, que fueron dominadas por las mejores técnicas de los europeos. España y Portugal jugaron un papel predominante en este *proceso* que abarca los siglos XV y XVI.

Los pocos términos metalingüísticos que aparecen como encapsuladores se localizan en el discurso oral. Debido a su escaso número, y dado que pueden considerarse una modalidad de anáfora conceptual no equivalente, decidimos incluirlos en esta categoría. Cabe destacar el empleo del adverbio ‘ahí’ con función encapsuladora de un extenso acto lingüístico en una de las explicaciones orales, que finaliza con la oración:

(9) "Hasta *ahí* está todo claro". Este uso específico no aparece en los textos escritos.

Como se aprecia en la Figura 2, los resultados ponen de manifiesto una distribución bastante equilibrada de la proporción que representan, en el conjunto total de las anáforas, las tres categorías generales: anáforas fieles, gramaticales y conceptuales. La prueba de Chi-cuadrado detecta, no obstante, una diferencia significativa entre los textos orales y escritos en cuanto a la distribución de estos tres tipos de anáforas ($\chi^2=8,50$; $p=0,014$). Comparando las proporciones de ocurrencia de cada categoría en ambos tipos de texto con la prueba z, confirma que existen diferencias significativas entre la proporción de anáforas gramaticales, mayor en el texto oral (38,6% del total de anáforas verbalizadas por los profesores) que en el escrito (25,6% del total de anáforas identificadas en los libros de texto); así como en cuanto al porcentaje de anáforas conceptuales no equivalentes, mayor en el texto escrito (29,8%) que en el oral (18,3%). Las diferencias en la frecuencia de anáforas fieles entre la modalidad oral y escrita, así como entre las anáforas conceptuales equivalentes, no es significativa.

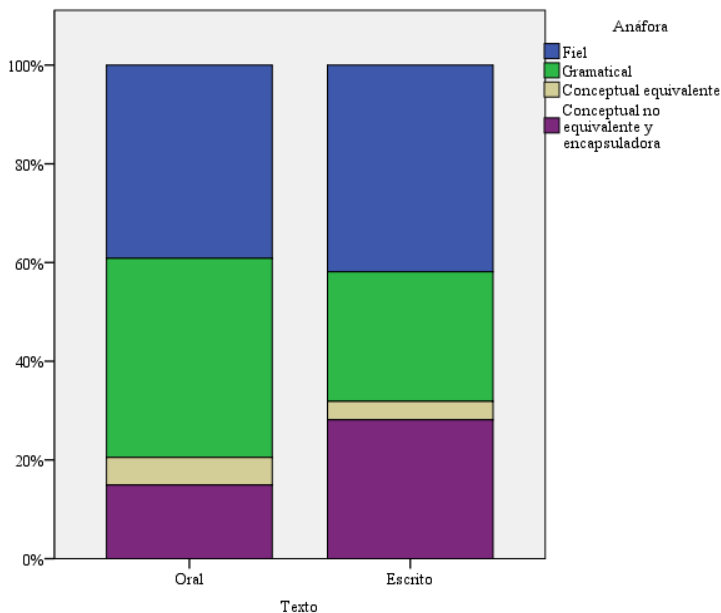


Figura 2. Comparación de los tipos de anáforas.

CONCLUSIONES

Los resultados anteriores suponen una pequeña aportación a una relevante cuestión desde el punto de vista de la lingüística: cómo la enseñanza de una disciplina académica, en este caso la Historia, puede comprenderse mejor cuando se analizan los recursos discursivos empleados en los textos orales y escritos (Henríquez & Fuentes, 2018).

El análisis de una muestra de explicaciones orales y fragmentos de diferentes libros de texto de Historia de un mismo nivel educativo ha evidenciado que la anáfora es un recurso lingüístico muy utilizado, con diversas funciones, en esta disciplina. Las transcripciones y textos analizados han resultado bastante cohesionados, como se pone de manifiesto en que una de cada ocho palabras aproximadamente sea una anáfora directa. La gran mayoría son inter-cláusula, pero cercanas al antecedente, y con muy poca ambigüedad.

Por otro lado, no hemos encontrado una diferencia significativa en cuanto a la frecuencia total de anáforas en la modalidad oral y escrita. Esta conclusión no coincide con los análisis de Graesser et al. (2004, 2007) en otras materias, donde los textos escritos resultaron estar más cohesionados que los orales. Aunque en un trabajo anterior identificamos una proporción mayor de enlaces cohesivos en las explicaciones históricas orales que en los libros de texto (García et al., 2018), los resultados del presente trabajo permiten matizar que la mayor frecuencia de uso de enlaces cohesivos se constataría sólo en cuanto a las conectivas y los reformuladores, pero no en cuanto a la frecuencia de anáforas.

Las diferencias entre lo oral y escrito no se localizan tanto en la cantidad total de anáforas, como en el tipo específico que cada modalidad tiende principalmente a emplear. En las explicaciones orales se encontró un porcentaje significativamente mayor de anáforas gramaticales (sobre todo mediante pronombres personales y de relativo), mientras que en los correspondientes textos académicos contienen una proporción mayor de anáforas nominales de carácter conceptual no equivalente (hipónimos e hiperónimos).

Podemos argumentar tres razones de este resultado. Una primera razón, de tipo psicolingüística, tiene que ver con el grado de accesibilidad de los antecedentes anafóricos en uno y otro tipo de discurso (oral o escrito). Diversas investigaciones han mostrado que, cuando el referente es muy accesible, se constata una tendencia a emplear anáforas pronominales en lugar de las nominales, como las conceptuales y los encapsuladores (Ariel, 1990). El referente es más accesible cuando está muy activado en la representación del discurso por haber sido nombrado reciente o frecuentemente; lo que podría explicar el mayor uso de anáfora pronominal en los textos orales. Las explicaciones orales son, por lo general, más redundantes. Contienen más evocaciones y reformulaciones de las mismas ideas, lo que ocasiona el empleo de un número

mayor de palabras para expresar las ideas (García et al., 2018). Ello facilitaría una mayor activación de los antecedentes, que tienden por tanto a ser recuperados con más anáforas pronominales.

Otra posible explicación tiene que ver más bien con las características epistémicas de los textos de Historia. Por lo general, el texto escrito refleja en esta disciplina un estilo diferente a los textos orales. Algunos estudios han mostrado, por ejemplo, una mayor tendencia a la nominalización y a la inferencia semántica en los libros de texto de Historia (Oteíza, 2003), recursos que permiten ‘empaquetar ideas complejas y abstractas’ (Henríquez & Fuentes, 2018), en ocasiones con una intención de manipulación ideológica (Oteíza & Pinto, 2011).

Utilizando los conceptos propuestos por Maton (2013), Oteíza, Henríquez y Pinuer (2015) han documentado magistralmente cómo las interacciones orales en las clases de Historia manifiestan claras ondulaciones en el grado de densidad y gravedad semántica. Sabemos que las explicaciones orales suelen tener más recursos conectivos que explicitan la articulación narrativa de los eventos de un fenómeno histórico (García et al., 2018). En la presente investigación la reiterada alusión a personajes históricos y hechos concretos ha podido generar una mayor presencia de pronombres personales con una función anafórica y, en último término, una mayor ‘gravedad semántica’ del texto oral, más ‘apegado’ a los hechos relatados que a la abstracción de ideas.

Por el contrario, la mayor frecuencia de anáforas conceptuales, que hemos hallado en los libros de texto, podría indicar una mayor incidencia de los dispositivos anafóricos en la condensación de significados del texto escrito, es decir, en su ‘densidad semántica’. Los textos analizados en este trabajo contenían, de hecho, más anáforas nominales, muchas de ellas basadas en categorías epistémicas, típicas de esta disciplina (periodo, proceso, gobierno, territorio, etc.). Los ‘conceptos sustantivos’ de la historiografía (Lee, 1983) podrían desempeñar, por tanto, un papel relevante en los procedimientos de cohesión (mediante anáforas conceptuales no equivalentes y encapsuladores), incrementando la densidad semántica del texto escrito.

Una tercera razón, de tipo socio-lingüística, deriva de las características pragmáticas de la comunicación oral y escrita. La producción de anáforas conceptuales, como los hiperónimos o los encapsuladores, es probablemente más difícil que las pronominales; lo que explicaría que resulte más asequible para el escritor que para el orador, ya que el primero cuenta con más tiempo para producir y revisar el discurso.

En este mismo sentido, cabría suponer que el lenguaje oral tiende a generar más repeticiones de palabras para potenciar la cohesión del discurso (algo que en el texto académico se considera a menudo poco ‘elegante’, por lo que tiende a evitarse). Puesto que, a diferencia del texto escrito, el oral no admite una revisión antes de su

producción, esperábamos, por tanto, que contuviera más anáforas fieles; cosa que, sin embargo, no ha ocurrido.

Para terminar, debemos señalar algunas carencias del presente estudio, de carácter exploratorio, que limitan el alcance de sus conclusiones. La muestra de transcripciones y textos académicos no ha sido muy amplia, debido, por un lado, a la dificultad de obtener un elevado número de profesores que accedieran a la grabación de sus explicaciones orales, y por otro, a la necesidad de equiparar el contenido y la extensión de los textos orales y escritos (de modo que pudiéramos controlar ciertas variables extrañas). Esta limitación podría explicar la escasa ocurrencia de casos en algunas categorías anafóricas, como los sustantivos metafóricos, que ha sido ampliamente documentada en los libros de texto de Historia (Moss, Manjarrés, Chamorro & Mizuno, 2013); además de dificultar la constatación estadística de diferencias significativas entre la modalidad oral y escrita. En futuros estudios pretendemos ampliar el análisis con una muestra mayor de contenidos y textos de Historia. Ello permitiría aportar más conocimiento sobre el uso de los dispositivos anafóricos en el discurso histórico, como, por ejemplo, qué anáforas se presentan en diferentes episodios de contextualización, al inicio del tema, desarrollo y evaluación. Además, podremos confirmar si el perfil de frecuencia y distribución de dispositivos anafóricos que hemos documentado en este ámbito académico es semejante en otras disciplinas; lo que supone ampliar también la muestra con explicaciones orales y libros de texto de otras materias.

Otra línea de investigación, que debe complementar los anteriores hallazgos, consiste no simplemente en describir los dispositivos anafóricos, sino en obtener datos que nos informen directamente sobre su relación causal con la comprensión del texto. Cabe suponer que las diferencias encontradas en cuanto a la proporción de anáforas gramaticales y conceptuales entre los textos orales y escritos puede tener una influencia en los procesos de resolución anafórica y, en último término, en su comprensión. En futuros trabajos sería necesario investigar esta hipótesis mediante estudios experimentales en los que se compare el grado de comprensión alcanzado por los estudiantes de este nivel educativo, tras escuchar o leer un texto académico que contiene diferentes tipos de marcas anafóricas. Este planteamiento metodológico nos permitiría estudiar el efecto de la expresividad y el de la elocuencia en los procesos de cohesión del discurso. Dado que, de acuerdo con los resultados anteriores, los textos escritos emplean más anáforas conceptuales, las cuales demandan inferencias más complejas que la mayoría de las anáforas gramaticales, cabría esperar una mayor dificultad de comprensión de los textos escritos por parte de los sujetos con menor competencia retórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achugar, M. & Schleppegrell, M. J. (2005). Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistic and Education*, 16, 298-318.
- Allen, J. (1995). *Natural language understanding, second edition*. Redwood City: Benjamin/Cummings.
- Apothéloz, D. (1995). *Role et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Ginebra: Librairie Droz.
- Ariel, M. (1988). Referring and accessibility. *Journal of Linguistics*, 24(1), 65-87.
- Ariel, M. (1990). *Assessing noun-phrase antecedents*. Nueva York: Routledge.
- Borreguero, M. (2018). Los encapsuladores anafóricos: Una propuesta de clasificación. *Caplletra*, 64, 179-203.
- Britt, M. A., Rouet, J.-F., Georgi, M. C. & Perfetti, C. A. (1994). Learning from history texts: From causal analysis to argument models. En G. Leinhardt, I. L. Beck & C. Stainton (Eds.), *Teaching and learning in history* (pp. 47-84). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum.
- Britton, B. K. & Gulgoz, S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text: Effect of repairing inference calls on recalls and cognitive structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 329-345.
- Bühler, K. (1950). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente.
- Bustos, A. (2009). La competencia retórica y el aprendizaje de la lengua escrita. ¿Se puede hablar de una competencia específica? Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Carreiras, M. & Alonso, M. A. (1999). Compresión de anáforas. En M. de Vega & F. Cuetos (Coords.), *Psicolingüística del Español* (pp. 205-230). Madrid: Trotta.
- Coffin, C. (2006). Historical discourse: The language of time, cause and evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413-429.
- Conte, M. E. (1996). Anaphoric encapsulation. *Belgian Journal of Linguistics*, 10, 1-11.
- Cornish, F. (1986). *Anaphoric relations in English and French. A discourse perspective*. Londres: Croom Helm.
- Cornish, F., Garnham, A., Cowles, H. W, Fossard, M. & André, V. (2005). Indirect anaphora in English and French: A cross-linguistic study of pronoun resolution. *Journal of Memory and Language*, 52, 363-376.

- Degand, L. & Sanders, T. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing*, 15(7-8), 739-758.
- Donnellan, K. S. (1966). Reference and definite descriptions. *Philosophical Review*, 75, 565-577.
- Erkú, F. & Gundel, J. (1987). The pragmatics of indirect anaphors. En J. Verschueren & M. Bertuccelli-Papi (Eds.), *The Pragmatic Perspective* (pp. 533-545). Ámsterdam: John Benjamins.
- Ersan, E. & Akman V. (1994). *Focusing for pronoun resolution in english discourse: An implementation*. Bilkent: Bilkent University.
- Eysenck, M. & Keane, M. (1995). *Cognitive psychology*. Hove: Taylor & Francis.
- Ferrández, A. (1998). *Aproximación computacional al tratamiento de la anáfora pronominal y de tipo adjetivo mediante gramáticas de unificación de huecos*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Ferreira, A. C. (2018). *La comprensión lectora: El papel de la competencia retórica*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- García, J. R., Montanero, M., Lucero, M., Cañedo, I. & Sánchez, E. (2018). Comparing rhetorical devices in history textbooks and teachers' lessons: Implications for the development of academic language skills. *Linguistics and Education*, 47, 16-26.
- García Salido, M. (2011). La distinción deíxis/anáfora y su aplicación a las formas de persona del español. *Revista de Filología Española*, XCI, 1, 65-88.
- Goldman, S. R. & Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 311-335). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Graesser, A., McNamara, D., Louwerse, M. & Cai, Z. (2004). Coh-Matrix: Analysis of text on cohesion and language. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36, 193-202.
- Graesser, A., Jeon, M., Yan, Y. & Cai, Z. (2007). Discourse cohesion in text and tutorial dialogue. *Informational Design Journal*, 15, 199-213.
- Greimas, A. J. & Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

- Halliday, M. (1994). *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Nueva York: Longman Group.
- Hawkins, J. A. (1977). The pragmatics of definiteness, Part I. *Linguistische Berichte*, 47, 1-27.
- Henríquez, R., Carmona, A. & Quinteros, A. (2018). Escribir historia desde las evidencias. Géneros históricos y sentido histórico en estudiantes de 8° de Educación Básica. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 96(51), 61-81.
- Henríquez, R. & Fuentes, M. (2018). Aportes de la Lingüística a la Educación Histórica. *Historia y Memoria*, 17, 219-250.
- Hirst, G. (1981). Discourse-oriented anaphora resolution in natural language understanding: A review. *Computational Linguistics*, 7(2), 85-98.
- Hyland, K. (2007). Applying a gloss: Exemplifying and reformulating in academic discourse. *Applied Linguistics*, 28, 266-285.
- Ibáñez, R., Santana, A. & Cornejo, F. (2015). La dirección y la distancia en el establecimiento de la coherencia referencial durante el procesamiento de textos académicos escritos en español. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832015000200007>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleiber, G. (2001). *L'anaphore associative*. París: Presses Universitaires de France.
- Lee, P. J. (1983). History teaching and Philosophy of History. *History and Theory*, 22(4), 19-49.
- Lemarié, J., Eyrolle, H. & Cellier, J. M. (2006). Visual signals in text comprehension: How to restore them when oralizing a text via a speech synthesis? *Computers in human behavior*, 22(6), 1096-1115.
- Linderholm, T., Everson, M. G., van den Broek, P., Mischinski, M., Crittenden, A. & Samuels, J. (2000). Effects of causal text revisions on more- and less-skilled readers' comprehension of easy and difficult texts. *Cognition and Instruction*, 18(4), 525-556.
- Llamas, C. (2010). Interpretación del discurso ajeno: La anáfora conceptual metafórica en la noticia periodística. *Revista de Investigación Lingüística*, 13, 107-126.
- Llinares, A. & Morton, T. (2010). Historical explanations as situated practice in content and language integrated learning. *Classroom Discourse*, 1(1), 46-65.

- López Samaniego, A. (2013). Las etiquetas discursivas: Del mantenimiento a la construcción del referente. *Elua*, 27, 167-197.
- Lust, B. (1986). Introduction. En B. Lust (Ed.), *Studies in acquisition of anaphora, Volume I*. Dordrecht: Reidel.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24(1), 8-22.
- Matsui, T. (1993). Bridging reference and the notions of topic and focus. *Lingua*, 90, 49-68.
- Mederos, H. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Excelentísimo Cabildo Insular de Tenerife.
- Megherbi, H. & Ehrlich, M. F. (2005). Language impairment in less skilled comprehenders: The on-line processing of anaphoric pronouns in a listening situation. *Reading and Writing*, 18, 715-753.
- Montanero, M. (2002). Estrategias referenciales. Cómo mejorar la comprensión del hilo conductor en la lectura de textos expositivos. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 30, 31-46.
- Montanero, M. & González, L. (2003). Ordenar textos: Una alternativa para evaluar la comprensión lectora en Primaria. *Cultura & Educación*, 15(2), 165-178.
- Montanero, M. & Lucero, M. (2011). Causal discourse and the teaching of history. How do teachers explain historical causality? *Instructional Science*, 39(2), 109-136.
- Moss, G., Manjarrés, N., Chamorro, D. & Mizuno, J. (2013). La metáfora gramatical en los textos escolares de ciencias sociales en español, *Onomázein*, 28, 88-104.
- Myskow, G. (2017). Surveying the historical landscape: The evaluative voice of history textbooks. *Functional Linguistics*, 4(7), 2-15.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1986). Pronoun resolution in skilled and less-skilled comprehenders: Effects of memory load and inferential complexity. *Language and Speech*, 29(1), 25-37.
- Olivares, M. A. (2003). *Comment ça va Dolly? Les avatars du discours de vulgarisation scientifique*. Berna: INALCO.
- Oteíza, T. (2003). How contemporary history is presented in Chilean middle school textbooks. *Discourse & Society*, 14(5), 639-660.

- Oteiza, T. & Pinto D. (Eds.) (2011). *En(re) construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Oteiza, T., Henríquez, R. & Pinuer, C. (2015). History classroom interactions and the transmission of the recent memory of Human Rights Violations in Chile. *Journal of educational media, memory, and society*, 7(2), 44-67.
- Poesio, M., Vieira, R. & Teufel, S. (1997). *Resolving bridging references in unrestricted text*. In *Proceedings of ACL/ EACL workshop on Operational factors in practical, robust anaphor resolution*. Edimburgo: Association for Computational Linguistics.
- Sanders, T. J. M. & Noordman, L. G. M. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29, 37-60.
- Sanders, T. J. M. & Pander Maat, H. L. W. (2006). Cohesion and coherence: Linguistic approaches. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 591-595). Londres, UK: Elsevier.
- Schwarz-Friesel, M. Consten, M. & Knees, M. (2007). *Anaphors in text: Cognitive, formal and applied approaches to anaphoric reference*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sinclair, J. M. (1983). Written discourse structure. En J. M. Sinclair et al. (Eds.), *Techniques of Description. Spoken and Written Discourse* (pp. 6-31). Londres: Routledge.
- Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., Galloway, E. P., Meneses, A. & Sánchez, E. (2015). Core academic language skills (CALs): An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in pre- and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077-1109.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2018). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Vidal-Abarca, E., Martínez, G. & Gilabert, R. (2000). Two procedures to improve instructional text: Effects on memory and learning. *Journal of Educational Psychology*, 96, 107-116.
- Webber, B. (1978). *A formal approach to discourse anaphora*. Outstanding Dissertations in Linguistics, NY: Garland Publishing.
- Woods, W. A. (1977). *Lunar rocks in natural English: Explorations in natural language question answering*. Nueva York: Elsevier.

NOTAS

¹ Para una revisión de las principales perspectivas teóricas que han abordado las diferencias entre la oralidad y la escritura académica puede consultarse la introducción de este trabajo anterior de uno de los autores.

² Un caso especial de referente exóforo es la *deixis*, como, por ejemplo, en una conversación en el que el pronombre ‘eso’ alude a un objeto cercano que se señala, de modo que la fuente no está realmente en el contexto lingüístico. No obstante, la *deixis* no es realmente un procedimiento de establecimiento referencial como la anáfora (Lyons, 1980), sino “un fenómeno relativo al significado”, contextualizado en la situación comunicativa (García Salido, 2011: 74), por lo que la mayoría de los autores no la consideran actualmente como una relación anafórica.

³ Nótese que las subordinadas especificativas activan un esquema parte-todo, por lo que podrían conllevar un nivel inferencial semejante al de las anáforas asociativas; mientras que las explicativas operan en un nivel conceptual.

⁴ Otros verbos como ‘hacer’ son a veces considerados como anáforas verbales, cuando en realidad aparecen vinculados a un pronombre (‘lo hizo’).

⁵ Al igual que los desempeñados por pronombres demostrativos y personales neutros (como ‘esto’ o ‘ello’), este tipo especial de encapsulador no categoriza propiamente el antecedente ni le añade un valor interpretativo; lo que lleva a algunos autores a no clasificarlos, en sentido estricto, como tales (Borreguero, 2018).

⁶ Esta forma lexicalizada o pragmaticalizada de expresiones metafóricas (lo que algunos autores denominan metáforas ‘muertas’) es relativamente frecuente entre las anáforas conceptuales.