

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MEXICO**

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**SELECCIONES TEMPORALES Y/O ASPECTUALES
EN TEXTOS INFANTILES BILINGÜES:
UN ESTUDIO DE CASO**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
P R E S E N T A
MARÍA TERESA CERVANTES CUEVAS**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. ALINA SIGNORET DORCASBERRO**

MÉXICO, D. F.

Noviembre de 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A la memoria de Irene y Amado
mis padres
quienes me inculcaron
el amor por el conocimiento.

También a la memoria
de Mayo y Pepe
queridísimos hermanos,
y de Carmen Val Julián
entrañable amiga
con quien compartí
“l'intérêt pour les mots”
y la amistad bilingüe.

AGRADECIMIENTOS

Los años transcurridos no me han impedido seguir mirando, ni dejar de apasionarme cuando se trata de un hecho que tenga algo que ver con la palabra. Con este estudio, en un campo nuevo y muy diferente a lo que antes había hecho, vuelvo a encontrar mi aliento.

Agradezco, muy especialmente, a la Dra. Aline Signoret Dorcasberro -mi Directora de Tesis- por su gentil disponibilidad para dirigirme en este estudio. Su tesis de Doctorado en el terreno del bilingüismo infantil fue mucho más que un apoyo. Le agradezco su paciencia, rigor y generosidad desde el primer momento en que planteamos esta investigación, hasta el último en que, después de haber revisado cuidadosamente los avances, llegamos a su término.

Igualmente agradezco a la Dra. Laura García Landa, a la Mtra. Saniya Majmutova Kamalovna, a la Dra. Rebeca Barriga Villanueva y a la Mtra. Viviana Oropeza Gracia por su acuciosa lectura y las valiosas aportaciones que cada una de ellas me hizo para finalizar este trabajo.

Evidentemente, nada podría haber hecho de no haber contado con la invaluable participación de los “Pequeños escritores” del Liceo Franco Mexicano. Agradezco también a la Sra. Marie Christine Lozano, Directora de la Primaria, sus observaciones presenciales y sus comentarios para mi *Atelier d’écriture*.

Agradezco a la Sra. Blanca Estela Solís, a María Eugenia Aguilar y a Francisca Piza, su ayuda tan amable y oportuna en la biblioteca Stephen A. Bastien del CELE.

A Maru Vázquez y Laura Galindo, compañeras de banca de la maestría y entrañables amigas, gracias por su apoyo. También gracias a Carmen Curcó, maestra e investigadora del CELE, quien me ayudo a encontrar a la persona indicada para guiarme.

A la Dra. Estela Ruíz Milán, agradezco sus sabios comentarios, pero sobre todo su entrañable amistad.

Por último, aunque todos sabemos que es en primer lugar, a mi mitad -Alonso- y a mis “mitades más enteras” -Ana, Carmen y Rodrigo- agradezco su amor, compañía y apoyos infinitos.

Noviembre del 2011.

SINOPSIS

“... nous croyons choisir nos sujets de recherche,
alors que ce sont eux qui nous choisissent”.

Carmen Val Julián

Este estudio profundiza en el tema de *las selecciones aspectuales y/o temporales que hacen los niños bilingües*, de alrededor de 9 años de edad, cuando escriben una narración en español. Es un tema de investigación relevante para el campo de la Psicolingüística dado que el desarrollo lingüístico del niño, en todas sus facetas, está en relación muy estrecha con su desarrollo intelectual y con la formación de su personalidad. Los primeros capítulos están dedicados al bilingüismo y a la escritura, en relación con el desarrollo cognitivo; así como a la revisión de la definición de un concepto-clave implicado en este estudio: la categoría lingüística de Aspecto. También, cotejé las diferentes hipótesis sobre su adquisición, surgidas en el seno de los estudios psicolingüísticos y pragmáticos. Me interesó, particularmente, **la distinción de perfectividad** de las acciones narradas, toda vez que una narración convoca, de manera natural, los tiempos del pasado. Consideré pertinente hacer una breve comparación sobre la expresión del pasado, en francés y en español, las dos lenguas en proceso de adquisición y escolarización de los niños.

En el capítulo dedicado a detallar la metodología, sigo básicamente dos posiciones: la primera, propia a la investigación en Segundas lenguas, se apoya en la Hipótesis del aspecto de Roger Anderesen y en la Hipótesis del discurso de Paul Hoppe. La segunda: en mi estudio, parto del supuesto que los niños bilingües estudiados estarían en condiciones de escribir una narración, distinguiendo sus planos narrativos, esto es Primer y Segundo planos, usando para ello los tiempos verbales característicos. Mi hipótesis principal plantea que los niños podrían usar sin problemas la distinción de perfectividad (que existe en sus dos lenguas de escolarización) en sus textos escritos, y que, al combinar dicha distinción con el aspecto léxico inherente al verbo, podrían darle el relieve característico que define a un texto narrativo como tal. Pregunta obligada fue ¿cómo usan los niños bilingües las mencionadas formas verbales en sus narraciones, cuáles son sus selecciones? Así como también, si el bilingüismo es un factor que incide sobre los procesos individuales de adquisición de la temporalidad. El instrumento particular usado para recabar el *corpus* es una narración. Ésta fue solicitada a los niños explícitamente en pasado, al pedirles que escribieran el final de un cuento de Gianni Rodari.

En los dos últimos capítulos, describo y analizo las narraciones para, posteriormente, poder discutir los resultados y plantear conclusiones. Las formas verbales que reflejan la distinción de perfectividad en el uso del pretérito y del copretérito, y además el presente, fueron extraídos de sus contextos para hacer un análisis de frecuencias, cuantitativo; y luego reinsertadas para hacer un análisis cualitativo y poder determinar el tipo de actividad o evento al que refiere cada una de las muestras. Sin duda alguna, la adquisición del copretérito presenta una mayor dificultad para algunos niños bilingües, con respecto al pretérito. El copretérito es un tiempo verbal no adquirido aún por algunos niños de nuestro estudio, según lo muestran sus producciones escritas.

De manera global, obtuve un Primer plano constituido básicamente con formas verbales de pretérito que, como plantea la mencionada Hipótesis del discurso, es el tiempo verbal que tiene la función de expresar los acontecimientos secuenciados para expresar la línea de la acción narrativa. Sin embargo, el Segundo plano, a su vez caracterizado por el uso del copretérito según la misma hipótesis, se presentó de diversas maneras en los textos. Por lo cual, este tiempo verbal resulta más complejo en funciones y de mayor dificultad en su manejo para los niños.

En síntesis, se trata de un estudio de caso de niños escolarizados en un sistema bilingüe francés-español. La escuela y las familias de estos niños desempeñan un papel muy importante, muy activo, en el propio proceso de adquisición de cada pequeño individuo, es decir, en el desarrollo de su bilingüismo. Desde un principio eran evidentes las preferencias temporales y aspectuales individuales, mostradas en cada una de las 24 narraciones. Sin embargo, sólo ahora podría explicar adecuadamente dichas diferencias, para poder impulsar esa característica narrativa que poseen, de hecho, todos los niños, los ya “Pequeños escritores”. Con este trabajo se puede apreciar que el proceso de adquisición de los niños bilingües, en condiciones regulares de escolarización, muestra que la competencia gramatical de estos niños no difiere en calidad de aquélla que adquieren los monolingües. Sin embargo, sería importante tener en cuenta las distintas variables que puedan perturbar dicho desarrollo.

CONTENIDO

	páginas
ÍNDICE	iv
ÍNDICE DE GRÁFICAS Y TABLAS	vii
1. INTRODUCCIÓN	2
1.1. -Sobre el bilingüismo y la morfología verbal	3
1.2. -Escritura, narraciones y desarrollo cognitivo	6
1.3. -Similitudes temporales y aspectuales en español y francés	8
1.4. -Nuestro estudio	11
2. BILINGÜISMO, ESCRITURA Y DESARROLLO COGNITIVO	14
2.1. -Bilingüismo	14
2.1.1. -Bilingüismo infantil (ECCAI) de A. Signoret	19
2.1.2. -Bilingüismo completo/ incompleto	21
2.1.3. -Bilingüismo aditivo e igualitario/ sustractivo y desigual	22
2.1.4. -La escuela de inmersión: Laboratorio educativo	23
2.2. -Oralidad y escritura	25
2.2.1. -La lectura como próambulo	30
2.2.2. -La escritura como herramienta simbólica o desarrollo metalingüístico	33
3. ANTECEDENTES Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	38
3.1. -Definición de Tiempo y Aspecto	39
3.1.1. -Problematizando la categoría de aspecto de B. Comrie	40
3.1.2. -Aspecto léxico	41
3.1.3. -Tipos de situación y punto de vista de C. Smith	43
3.2. -Surgimiento y desarrollo de la morfología verbal en L1	44
3.2.1. -El estudio de F. Antinucci y R. Miller	46
3.2.2. -Importancia del <i>input</i> en L1	50
3.3. -La distinción aspectual en la adquisición de la temporalidad en L2	51
3.3.1. -La Hipótesis del aspecto de R. Andersen	52
3.3.2. -La Hipótesis del discurso de P. Hopper	56
3.4. -La adquisición de la temporalidad por niños bilingües	59
3.4.1. -La Hipótesis del desarrollo autónomo	60
3.4.2. -Influencia del <i>input</i> en 2(L1)	62
3.5. -La adquisición de la temporalidad en las lenguas romances	64

4. LA EXPRESIÓN DEL PASADO EN ESPAÑOL Y EN FRANCÉS	67
4.1. -El pasado en español	68
4.1.1. -La perspectiva aspectual	69
4.1.1.1. -Perfectivo	69
4.1.1.2. -Imperfectivo	71
4.1.2. -Los tiempos simples del pasado	72
4.2. -El pasado en francés	75
4.2.1. -La perspectiva aspectual	76
4.2.1.1. -Perfectivo	76
4.2.1.2. -Imperfectivo	77
4.2.1.3. -Neutro	79
4.2.2. -Los tiempos del pasado	79
4.3. -Distinción de los Planos narrativos de H. Weinrich	82
5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ANÁLISIS DE LA MORFOLOGÍA DEL PASADO	86
5.1. -Planteamiento del problema	86
5.1.1. -Objetivos	90
5.2. -Preguntas de investigación e hipótesis	90
5.2.1. -Preguntas	90
5.2.2. -Hipótesis particulares	91
5.3. -Sujetos de la investigación	94
5.4. -Instrumento: narración (final del cuento de Rodari)	96
5.5. -Procedimientos de transcripción	98
5.5.1. -Transcripción	99
5.5.2. -Normalización	100
5.5.3. -Códigos de identificación	101
5.5.4. -Clasificación	102
5.5.4.1. -Años de escolarización bilingüe	102
5.5.4.2. -Grupos de edades	103
5.5.4.3. -Lengua(s) dominante(s) en el entorno familiar	104
5.5.5. -Lo “desviante”	105
5.6. -Procedimientos para el análisis	106
5.6.1. -Procedimiento para el análisis de la morfología verbal en los distintos planos de la narración	107
5.6.2. -Procedimiento para el análisis del aspecto léxico	109
6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	114
6.1. -Resultados cualitativos del uso de la morfología verbal	115
6.2. -Resultados cuantitativos	129
6.2.1. -La marcación morfológica del total de las narraciones	129
6.2.2. -Distribución de las formas verbales en 1er. y 2do. Planos	131
6.3. -Descripción del uso de los verbos según su Aspecto léxico	134
6.3.1. -Clasificación de verbos	134
6.3.2. -Edad, escolaridad bilingüe y lengua dominante	137

6.3.2.1. -Narraciones y edad	138
6.3.2.2. -Narraciones y escolaridad bilingüe	140
6.3.2.3. -Narraciones y lengua dominante en la familia	142
6.4. -Análisis de los resultados	144
6.4.1. -Distinciones temporales por edad	146
6.4.2. -Distinciones temporales por escolaridad	147
6.4.3. -Distinciones temporales por lengua dominante	148
6.4.4. -Uso de los verbos según su Aspecto léxico	149
6.4.4.1. -Distinciones aspectuales por edad	149
6.4.4.2. -Distinciones aspectuales por escolaridad	150
6.4.4.3. -Distinciones aspectuales por lengua dominante	151
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	155
7.1. -Resultados	157
7.1.1. -Similitudes	159
7.1.2. -Diferencias	165
7.1.3. -¿Qué dicen las variables?	172
7.1.3.1. -Edad	172
7.1.3.2. -Años de escolaridad bilingüe	172
7.1.3.3. -Lengua dominante en el entorno familiar	172
7.2. -Discusión	173
7.2.1. -Confrontación de hipótesis	174
7.2.2. -Evaluación del instrumento	176
7.3. -Conclusiones	178
7.4. -Futuras investigaciones	182
BIBLIOGRAFÍA	185
ANEXOS	
ANEXO 1: Narraciones intervenidas, con los verbos destacados y con comentarios	192
ANEXO 2: Los pequeños escritores (Las narraciones intervenidas, pero sin comentarios para facilitar la lectura)	205
ANEXO 3: Transcripción no intervenida de los textos	215
ANEXO 4: Muestreo escaneado de textos	227
ANEXO 5: Inicio del cuento de G. Rodari	234

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICAS Y TABLAS

Cuadro 3.1. Etapas de desarrollo temporal y aspectual del pasado según tipos de verbos, R. Salaberry (2000:61), basado en R. Andersen	54
Cuadro 4.1. Frecuencias de uso, por géneros literarios, de tiempos verbales, según H. Weinrich (1973:64)	83
Cuadro 5.0. Número de horas de español acumuladas por nivel	95
Cuadro 5.1. Narración 09ña09;07PS segmentado en columnas	108
Cuadro 6.0. Narraciones presentadas en el apartado 6.1.	115
Cuadro 6.1. Narración 04ña09;01CP segmentado en columnas	117
Cuadro 6.2. Narración 20ña09;05PS segmentado en columnas	118
Cuadro 6.3. Narración 19ña09;07PS segmentado en columnas	120
Cuadro 6.4. Narración 17ño09;07CM1 segmentado en columnas	122
Cuadro 6.5. Narración 15ño08;10PS segmentado en columnas	123
Cuadro 6.6. Narración 03ña08;08CE2 segmentado en columnas	125
Cuadro 6.7. Narración 14ño10;11MS segmentado en columnas	126
Cuadro 6.8. Narración 23ña10;10PS segmentado en columnas	128
Tabla 6.9. Frecuencias de las formas verbales	130
Tabla 6.10. Distribución de verbos en Primer y Segundo planos	132
Gráfica 6.11. Porcentajes de uso de la morfología verbal	133
Tabla 6.12. Verbos clasificados según su aspecto léxico	135
Tabla 6.13. Distribución de verbos según su aspecto léxico en 1°. y 2°. Planos	136
Gráfica 6.14. Porcentajes de las formas verbales según su aspecto léxico	137

Tabla 6.15. Subgrupos de textos según la variable edad	139
Tabla 6.16. Subgrupos de textos según años de escolaridad bilingüe	141
Tabla 6.17. Subgrupos de textos según lga. dom. en el entorno familiar	143
Gráfica 6.18. Uso de formas verbales según edad	146
Gráfica 6.19. Uso de formas verbales según escolaridad bilingüe	147
Gráfica 6.20. Uso de formas verbales según lga. dom. en el entorno fam.	148
Gráfica 6.21. Distinciones aspectuales según edad	150
Gráfica 6.22. Distinciones aspectuales según escolaridad bilingüe	151
Gráfica 6.23. Distinciones aspectuales según lga. dom. en el entorno fam.	152
Gráfica 7.1. Frecuencias de formas verbales en Primer plano	160
Cuadro 7.2. Ejemplos de uso del pretérito	162
Cuadro 7.3. Ejemplos de uso del presente	163
Gráfica 7.4. Frecuencias de formas verbales en Segundo plano	164
Cuadro 7.5. Ejemplos de uso del copretérito	165
Gráfica 7.6. Frecuencias de formas verbales según edad	166
Gráfica 7.7. Frecuencias de formas verbales según años de escolaridad bilingüe	167
Gráfica 7.8. Frecuencias de formas verbales según lga(s) dominante(s)	168
Cuadro 7.9. Ejemplos de uso del presente a expensas del copretérito	170
Gráfica 7.10. Diferencias mostradas en el uso del copretérito en Segundos planos	171

“Al final Hermes introdujo la diversidad de lenguas y dividió a los seres humanos en naciones diferentes unas de otras”.

J. G. Frazer

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Los niños de entre nueve y diez años son sujetos dueños de su lengua. Ampliamente documentado está el hecho que niños menores, entre los cinco y los seis años, tienen ya un conocimiento y dominio de una gran cantidad de elementos y estructuras lingüísticas (en lo que refiere a los niveles fonológico, morfológico, léxico y sintáctico), además de conocer diversas cuestiones pragmáticas y poseer un considerable conocimiento metalingüístico. En este estudio nos interesa investigar cómo niños bilingües de estas edades usan el sistema temporal de una de sus dos lenguas, el español, para contar una historia o un cuento, más propiamente dicho el final de un cuento. Se trata de mostrar sus preferencias verbales temporales y aspectuales para narrar una historia en una de sus dos lenguas de escolarización.

Con más precisión, la preocupación general de este estudio es investigar y tratar de responder algunas preguntas sobre los procesos cognitivos de los niños bilingües (español-francés) que subyacen al proceso de la adquisición del lenguaje, a través del análisis de la selección y preferencias que los propios niños hacen de los marcadores morfológicos verbales de la temporalidad en textos narrativos en español. Se trata de textos escritos producidos por escolares de *Cours Moyen 1* (Curso medio 1) en un sistema bilingüe de inmersión en francés, equivalente al 4º grado de primaria del sistema educativo mexicano.

De manera particular, pensamos que el análisis de dichos datos **-la selección de la marcación temporal y aspectual-** nos puede dar información más amplia sobre algunas cuestiones importantes de la adquisición del lenguaje que realizan los niños bilingües, sobre su propio desarrollo, y tal vez sobre la influencia o efecto relativo que pueda tener el contexto escolar. El hecho de poner en la mira la atención específica que los niños de entre 9 y 10 años puedan prestar a estas cuestiones gramaticales específicas tiene, por supuesto,

un interés tanto práctico, relacionado con la enseñanza misma, como teórico en el campo de la psicolingüística.

En otro orden de ideas, pero a propósito de este tema, en estudios sobre la adquisición de una segunda lengua (L2), en particular sobre la adquisición del español por hablantes nativos del inglés, Rafael Salaberry cita numerosos estudios en los que se argumenta, por ejemplo, que los hablantes no nativos confían más en pistas locales para la selección de los marcadores de tiempo pasado, mientras que los hablantes nativos prestan más atención al contexto general de la narrativa, (R. Salaberry, 2000). El autor mismo hace y nos presenta un estudio sobre la adquisición del español como L2 por adultos jóvenes. Interesante será para nosotros, si se comparan sus hallazgos, toda proporción guardada, con lo que sucede a los niños bilingües quienes, aparentemente, actúan de manera natural y sin tener conciencia de la selección que realizan, pero mostrando sus preferencias.

Otra pista interesante para nosotros es el hecho de que además, muchos autores, independientemente de su orientación teórica, muestran que “el desarrollo de la morfología verbal es un candidato ideal para el estudio de la adquisición no dirigida”. Uno de ellos, el neurolingüista Michel Paradis (1994), citado por Salaberry (2000: 2), ejemplificando, asegura que la complejidad de las reglas morfosintácticas del subjuntivo o las diferencias aspectuales -nuestro interés- de las lenguas romances son afectadas por restricciones de maduración.

1.1. Sobre el bilingüismo y la morfología verbal (tiempo/aspecto)

El bilingüismo es una realidad en la mayor parte del mundo, desde luego en condiciones muy particulares en cada caso. Barbara Abdelilah-Bauer (2006: 31) apunta, siguiendo a J. Lefevre, que de los 224 países que existen en el mundo, solamente 29 de ellos podrían considerarse como verdaderamente monolingües y que sin embargo a pesar de esta realidad, la idea de un efecto negativo del bilingüismo precoz ha asediado u obsesionado el inconsciente colectivo de la sociedad durante largos años. La única razón explicativa para

este tipo de apreciaciones puede ser el desconocimiento del fenómeno, como hecho, del bilingüismo.

Para Emilia Ferreiro (1999), un tema fundamental para la escuela del siglo XXI tiene que ver con el multilingüismo y la educación. La autora reporta cómo gran parte de la investigación que se ha realizado sobre el bilingüismo a nivel oral tiene un sesgo muy fuerte, y éste ha sido por muchos años considerar al bilingüismo como una situación rara y al monolingüismo como la situación normal. La investigadora nos sugiere tan sólo observar un mapamundi para comprobar, “que los niños que crecen en contextos bi, tri o plurilingües son la mayoría de la humanidad: toda África, casi toda Asia, todos los países pequeños de Europa, la población indígena de América, las islas del Pacífico, y buena parte de la población migrante instalada en los países del ‘Primer Mundo’ ”, (E. Ferreiro, 1999: 145).

En un trabajo bastante previo al recién citado (E. Ferreiro, 1971, de hecho es su tesis de Doctorado), sobre la formación de la expresión verbal de las relaciones temporales en el niño, la autora había mostrado cómo es que de los nueve a los diez años, en el llamado nivel de equilibrio de las “operaciones concretas”, según la escuela piagetiana, los tiempos de los verbos son finalmente dominados.

Ahora bien, **tiempo verbal y aspecto están relacionados**. Para Bernard Comrie (1976:1-9) en las lenguas Romances, la diferencia entre, por ejemplo, en francés *il lut/il lisait*; en español (*él*) *leyó/ leía*; en italiano *lesse/leggeva*; es una diferencia aspectual, a pesar de la terminología tradicional con la que se les conoce y se presenta al imperfecto como un tiempo verbal, equiparable al pasado simple o pretérito, también llamado pasado definitivo, histórico o remoto. El tiempo (*tense*, en inglés) relaciona el tiempo (*time*) de la situación referida con algún otro tiempo, normalmente el del momento del habla. Así, ya que el tiempo verbal (tenemos que precisar en español) localiza el tiempo de una situación relativa a la situación de la expresión (para Émile Benveniste, 1971, se trata del tiempo de la enunciación), podemos describirlo como categoría deíctica, de acuerdo con Comrie (y también lo es para John Lyons, 1980).

Como definición general de **Aspecto**, podemos anticipar que “*aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation*”; esto es, los aspectos son las diferentes maneras de ver la composición temporal interna de una situación, se trata del tiempo interno de la situación que no es el tiempo de la expresión (B. Comrie, 1976: 3). Entonces, **precisando un poco más, aunque el tiempo verbal y el aspecto están relacionados con el tiempo, están relacionados con el tiempo de manera muy distinta.** El tiempo verbal es una categoría deíctica (*cf.* Karl Bühler, 1979). El aspecto, aunque refiera a una constitución temporal interna, no relaciona el tiempo de la situación con ningún otro punto temporal, y en ello reside básicamente la diferencia. El “tiempo” aspectual es interno a la situación, mientras que el tiempo verbal es el tiempo externo a la situación.

Comrie agrega que aparte del término ‘aspecto’ algunos lingüistas también hacen uso del término alemán ‘*Aktionsart*’, que significa: tipos de acción. Por el momento, sólo tomamos nota de ello. No debemos olvidar que el aspecto como categoría gramatical, como cualquier otra categoría gramatical, se puede expresar tanto a través de la morfología verbal de la lengua en cuestión (*leyó/leía*), como por medio de una perífrasis. Por ejemplo, en inglés (*he was reading/ he read*), como se mostró en el ejemplo (3).

Por último, para Comrie el copretérito del español, *the Spanish Imperfect*, como en *Juan leía*, tiene la característica de combinar en el mismo morfema tanto el significado imperfectivo interno -aspectual-, como la referencia temporal de pretérito, esto es, combina ambos: tiempo (*tense*) y aspecto.

En términos de la adquisición del lenguaje Binnick (1991), citado por R. Salaberry (2000), dice que el problema lo tenemos cuando tratamos de entender qué es lo que el hablante de una lengua con oposiciones aspectuales sabe que un no-hablante no sabe, y al considerar cómo modelar dicho conocimiento gramatical. Así, un supuesto básico que compartimos con Salaberry en este estudio es que saber una lengua incluye conocer los valores semánticos de sus contrastes aspectuales (yo diría temporales y aspectuales), y

cómo realizarlos morfológicamente en las terminaciones verbales en el caso del español que nos ocupa.

Los numerosos estudios que existen de adquisición de la lengua se centran especialmente en los primeros años de vida, hasta llegar alrededor de los cinco años, la etapa preescolar. Y, generalmente, tratan de dar cuenta del proceso de adquisición de la lengua materna, por lo tanto, sus sujetos de observación son monolingües.

Ahora bien, si nos preguntamos qué pasa con los niños bilingües, en mucha menor cantidad también encontramos algunos estudios que quieren dar cuenta del proceso de adquisición de la temporalidad de los niños bilingües. Son estudios muy valiosos que enfocan, distintos aspectos del desarrollo lingüístico de los niños bilingües, en diferentes apareamientos de lenguas (por ejemplo: Jürgen Meisel, 2001; Ludovica Serratrice, 2001; Margareta Almgren e Itziar Idiazabal, 2001; Pedro Guijarro-Fuentes y John Clibbens, 2004).

1.2. Escritura, narraciones y desarrollo cognitivo

Dado que el problema que nos interesa investigar es un problema en el cual están involucrados múltiples factores, tenemos que considerar cada uno de ellos en su especificidad, así como también la manera en la cual se presentan interrelacionados. **¿Qué es narrar para un niño?** No es una pregunta retórica, sino que nos lo planteamos con la finalidad de no soslayar cada una de las operaciones infantiles involucradas en nuestro estudio.

Rebeca Barriga, quien ha realizado estudios sobre el habla infantil de niños en edad escolar, sostiene que narrar supone para el niño la adquisición primaria de una serie de complejas habilidades discursivas y sociales vinculadas entre sí, entre las cuales destacan la memoria, la creatividad personal de cada niño, así como su propio conocimiento del mundo (R. Barriga, 2002: 88).

Se trata, entonces, de una capacidad que está en desarrollo en cada individuo. Al mismo tiempo que el niño va adquiriendo estructuras cada vez más complejas de su lengua, también va adquiriendo los modos sociales pertinentes en su cultura, en su entorno, para hacer las cosas. Esta capacidad pertenece, de hecho, a un desarrollo pragmático más amplio del niño que le permitirá, explorar -con sus propias hipótesis-, interactuar y participar en los contextos más diversos que se le presenten: familia, escuela, sociedad.

Decíamos que los niños de entre nueve y diez años son ya sujetos dueños de su lengua. Narrar no es una actividad ajena a sus capacidades, sino todo lo contrario, lo podemos apreciar en los textos que analizaremos. La escritura (o más bien la capacidad de leer y escribir, *literacy* en inglés) es otra arista importante en su formación.

El niño escolarizado tiene un grado de maestría nada despreciable, y más aún si consideramos junto con Ferreiro que cuando los niños pertenecientes a las culturas alfabetizadas empiezan a escribir es porque ya tienen, aparte de un eficiente dominio de la lengua oral, una idea bastante precisa de lo que es un texto; ideas que con toda seguridad derivan de su experiencia y participación interactiva y social, (E. Ferreiro *et al.*, 1996). Lo cual no implica que sea una tarea fácil.

En nuestra propia experiencia, escribir un texto, producir una narración escrita, es para cada niño una actividad que requiere de un gran esfuerzo conceptual. Para algunos autores, narrar un texto implica ya un acto de “reflexión” sobre los acontecimientos narrados, se trata entonces de una operación compleja y superior.

Es un hecho que todas nuestras actividades se desarrollan o tienen lugar en el tiempo: antes, después o al mismo tiempo que el momento en que nos referimos a ellas. ¿De qué manera particular lo hacen los niños bilingües? La idea de temporalidad, de secuencia, es tan importante en una narración como el dar los detalles o “pintar con palabras” la escenografía. Veremos de qué manera lo hacen los niños bilingües estudiados. Cuáles son las selecciones temporales y/o aspectuales que ejecutan, al parecer, de manera automática.

1.3. Similitudes temporales y aspectuales en español y francés

De entrada podríamos suponer que la adquisición de **la distinción pretérito/copretérito** en español no debería costar ningún trabajo a este tipo de niños bilingües, dado que se trata de un contraste propio a ambas lenguas. Para mostrarlo es desde luego necesario revisar un análisis contrastivo de ambos sistemas lingüísticos, pero básicamente podemos anticipar que tanto esta distinción en español, como la distinción de pretérito -el llamado *passé composé*-/*imparfait* en francés, es la realización de una distinción morfológica aspectual de perfectividad/imperfectividad, más que una distinción temporal (véase Paul Imbs, 1968; Maurice Grévisse, 1980; Joelle Gardes-Tamine, 1990; Carlota Smith, 1991, para el caso del francés; y William Bull, 1960; Harald Weinrich, 1973; José Moreno de Alba, 1978; Helena Beristáin, 1981; Angela Di Tullio 2010, para el español, entre otros).

Decía que podíamos suponer cierta o relativa facilidad de los niños de nuestro estudio para manejar la distinción mencionada, falta decir que no lo supondríamos así si se tratara de niños bilingües en dos lenguas de las cuales una de ellas, o ninguna de las dos, presentara el contraste de perfectividad/imperfectividad mencionado. Como sucede en el caso del inglés, lengua en la cual existen partículas aspectuales (morfemas libres) que pueden cambiar la naturaleza de un predicado particular (*to eat/ to eat up*), pero en la cual no existe el contraste pretérito/copretérito en el tiempo verbal de pasado simple (también siguiendo el trabajo citado de Salaberry 2000, pero cambiando algunos ejemplos). Tanto en español como en francés son posibles los siguientes enunciados:

- | | | | | |
|-----|----|-----------------------|--------|------------------|
| (1) | a. | <i>María comió</i> | PRET | (pretérito) |
| | | <i>Marie a mangé</i> | PC | (passé composé) |
| | b. | <i>María comía</i> | COPRET | (copretérito) |
| | | <i>Marie mangeait</i> | IMP | (imparfait) |

Sin embargo en inglés solamente tenemos:

- | | | |
|-----|-----------------|------|
| (2) | <i>Mary ate</i> | PRET |
|-----|-----------------|------|

Y para lograr una distinción aspectual se debe recurrir a otro tipo de recursos como el uso de la forma progresiva:

- (3) *Mary was eating* IMP (progressive)

El ejemplo (4) presenta, aunque descontextualizada también, una correlación aparentemente transparente del uso del contraste pretérito/copretérito en español con su correspondiente contraste en francés:

- (4) a. *Pedro llegó* PRET *mientras María comía* COPRET
Pierre est arrivé PC *pendant que Marie mangeait* IMP

Hay que decir que la forma progresiva en inglés no se usa normalmente para referirse a acciones habituales como en español y francés. Así, el uso en (5) de la forma progresiva en inglés se vuelve agramatical:

- (5) *Cuando era niña jugaba con mis vecinas*
Quand j'étais petite je jouais avec mes voisines
*When I was a child I *was playing/played with my neighbors*

Además, y sólo para terminar la idea planteada por Salaberry, ya que no es la lengua inglesa el objeto de este estudio, la correlación directa del contraste pretérito/copretérito del español con el contraste pasado progresivo/pasado simple del inglés se invalida por el hecho de que la opción perifrástica no es gramatical con verbos estativos (según la clasificación de Zeno Vendler, 1967):

- (6) a. **I was seeing him running*
b. *I saw him running*

Mientras que en español y en francés tanto la forma imperfecta como la forma pretérita son posibilidades gramaticales:

- (7) a. *Lo veía correr*
 Je le voyais courrir
- b. *Lo vi correr*
 Je l'ai vu courrir

Consecuentemente, el significado aspectual expresado en estas últimas oraciones en español y en francés es muy difícil de transmitir a un hablante nativo del inglés en proceso de adquirir sea el francés o el español.

Bien, hemos mostrado un poco las similitudes del contraste pretérito/copretérito en español con el contraste passé composé/imparfait del francés (posteriormente veremos que se trata de una forma compuesta, el passé composé, que tomó el lugar del pasado simple pues éste último se volvió una forma más restringida); así como también las diferencias con el inglés, lengua que no posee dicho contraste, solamente para apoyar la idea planteada con anterioridad, según la cual **los niños bilingües en cuestión en este estudio no tendrían por qué tener dificultades en la adquisición y manejo del contraste aspectual ya que existe en la lengua española y existe también en la lengua francesa, sus dos lenguas de escolarización.** Ahora bien, nos interesa mostrar cómo manipulan los niños dicho contraste, qué ocurre en sus textos cuando narran una historia, qué selecciones temporales y/o aspectuales realizan.

Si bien abundan los estudios sobre morfología verbal en la adquisición de una segunda lengua (generalmente de sujetos adultos), aunque no precisamente del español como L2, y los hay también para el caso de una primera lengua (con niños de entre dos y cuatro-cinco años), no ocurre lo mismo en el caso de sujetos bilingües. O es la situación que encontré en mi propia experiencia, al buscar bibliografía sobre el tema (sujetos bilingües, y además desarrollo de la morfología verbal de pasado en español), encontré

realmente pocos estudios al respecto, y entre los estudios que encontré no se puede decir que exista una opinión unánime.

1.4. Nuestro estudio

Suponemos que los niños bilingües francés-español de entre 9 y 10 años de edad, nuestros sujetos de estudio, mostrarán diferentes preferencias temporales y aspectuales para narrar una historia que sucede en el pasado. También suponemos, como ya se mencionó, que, en principio, son niños que no deberían tener problemas para hacer uso de las distinciones aspectuales y temporales, ya que se trata de distinciones gramaticales pertinentes en ambas lenguas en las cuales desarrollan su bilingüismo. En nuestro estudio queremos dar cuenta de dichas selecciones y tratar de explicarlas, analizando las diferentes variables que puedan influir o determinar en un momento dado las distintas elecciones encontradas en sus textos escritos.

En resumen, en el **Capítulo 2** tratamos el asunto del bilingüismo y el problema de la escritura. En el **Capítulo 3** nos ocupamos de dar cuenta de los estudios precedentes sobre la adquisición de la temporalidad y el aspecto que consideramos sustento del presente trabajo. En el **Capítulo 4**, brevemente, nos referimos a la expresión del pasado de las dos lenguas en cuestión, el español y el francés, según algunos estudios lingüísticos y gramaticales. En el **Capítulo 5** planteamos con detalle nuestro problema de investigación, así como las preguntas e hipótesis que corresponde. Hablamos también en este capítulo de nuestro instrumento, las narraciones infantiles; así como de los procedimientos seguidos para analizar sus distintos planos narrativos y el aspecto léxico de las formas verbales empleadas -el llamado aspecto inherente al verbo-. En el **Capítulo 6** hacemos una descripción pormenorizada de los datos y analizamos los resultados obtenidos. Por último, en el **Capítulo 7** discutimos nuestras conclusiones.

Además, presentamos en la parte final las narraciones infantiles transcritas en distintos anexos: transcritas sin intervenir, respetando cada línea original (ANEXO 3); intervenidas, para facilitar su lectura (ANEXO 2), e intervenidas, con las formas verbales

destacadas y con comentarios (ANEXO 1); así como también un muestreo escaneado de algunos textos manuscritos (ANEXO 4), y, por último, el inicio del cuento de Gianni Rodari (*El perro que no sabía ladrar*) presentado a los niños como estímulo para realizar la tarea requerida (ANEXO 5).

*“La palabra es más antigua que los tiempos,
y está sobre los dioses de Oriente y de Occidente”.*

F. Hölderlin

CAPÍTULO 2

BILINGÜISMO, ESCRITURA Y DESARROLLO COGNITIVO

Decíamos en el apartado **1.1.** de la introducción (**Sobre el bilingüismo y la morfología verbal**) que el bilingüismo es una realidad en la sociedad actual, no es una situación rara y mucho menos de excepción. Se dice que, al menos, la mitad de la población mundial es bilingüe o plurilingüe. Crecer hablando más de una lengua es una realidad para millones de personas. Por más esfuerzos que hayan realizado las distintas naciones desde el siglo XIX para defender una lengua, una moneda y una bandera. Para un habitante de Bombay, de Estocolmo, de Jerusalén o de Beirut el problema mismo del bilingüismo le parecería de una ingenuidad incomprensible: la comunicación en sus varias lenguas, en cada caso, es una realidad cotidiana, incluyendo el tiempo escolar (Gilbert Dalgalian, 2000).

En este capítulo tratamos dos grandes temas: el del bilingüismo y el de la escritura, ya que el primero es característica de los sujetos de nuestro estudio, y el segundo es importante para comprender la tarea demandada a los niños.

2.1. Bilingüismo

El bilingüismo es una realidad, aunque no siempre adecuadamente atendida si habláramos de políticas lingüísticas. En el caso de México, apunta Luis Fernando Lara que “no parece que el Estado mexicano tenga ideas claras y políticas consecuentes hacia el español, lengua mayoritaria, más la probable centena de lenguas amerindias vivas y las varias lenguas extranjeras que se utilizan en el país”, Lara (2000: 489- 490).

En la diversidad lingüística mexicana, el español es lengua materna del 90% de los mexicanos, y aparte de las lenguas amerindias, el peso del inglés como lengua internacional predominante es considerable. Sin embargo, como añade Lara, “para tener una imagen completa, habría que agregar datos sobre el papel de otras lenguas arraigadas en territorio

mexicano, aunque sea minoritariamente, como el hebreo moderno, el yidish, la variedad germánica menonita, y las de ‘colonias’ extranjeras como el francés, el inglés, el alemán, el japonés, el chino, el italiano, etc.”

Cabe hacer notar que el estudio del bilingüismo en nuestro país había concernido, hasta hace algunos años, casi exclusivamente a la investigación de la relación entre la lengua dominante -el español- y las distintas lenguas indígenas o amerindias. Se han realizado trabajos muy importantes de carácter sociolingüístico que ponen en evidencia una situación de subordinación y desigualdad lingüística y social (por ejemplo, los realizados por E. Hamel y H. Muñoz Cruz, 1981, en el Valle del Mezquital, entre otros).

El bilingüismo en general es un problema atractivo para la investigación. Los niños que aprenden dos lenguas desde sus primeros años, no importa si el proceso se da con exacta sincronía o no, viven sin duda una experiencia diferente a la de los niños que sólo aprenden una sola lengua. Monolingües y bilingües, son, desde luego, niños en primer lugar. Sin embargo, las experiencias cognitivas que van adquiriendo y el entorno lingüístico en el que se van desarrollando son distintos.

Por la bibliografía de este campo conocemos los estudios entusiastas y pioneros que desde principios del siglo pasado hicieron, por ejemplo, J. Ronjat (1913) y W. F. Leopold (1939 - 49), con sus propios y respectivos hijos bilingües. Al germanista francés Ronjat, aconsejado por el gramático y fonetista Grammont, lo conocemos por la recomendación ya clásica de “una persona, una lengua”, esto es, una separación funcional de lenguas en el terreno de la enseñanza: el método Ronjat-Grammont que él mismo puso en práctica y estudió sus consecuencias en el caso de su propio hijo. Según las observaciones hechas por Ronjat, el bilingüismo promovería incluso el desarrollo de la propia lengua materna.

Leopold observó también el desarrollo bilingüe de su hija. Sin embargo, el menor prestigio social del alemán en su situación de inmigrante en los Estados Unidos durante y después de la Segunda guerra mundial, hicieron que su hija no adquiriera un bilingüismo

equilibrado, como sí lo fue en el caso del hijo de Ronjat (según apunta Anemone Geiger-Jaillet, 2005: 24).

No siempre se ha visto el bilingüismo, ni siquiera desde la ciencia, con buenos ojos. Es más, sería más preciso decir que en diversas ocasiones se ha visto en él, sin tener pruebas contundentes, la causa misma de problemas y desequilibrios en los sujetos, sean estos conductuales, de aprendizaje o afectivos. En general, se temía (¿se teme?) principalmente la “mezcla” de idiomas y la consecuente “confusión” de mentes o de personalidad.

Vygotsky, citado por Aline Signoret, nos habla del caso de Epshtein quien “consideró a principios del siglo XX que el bilingüismo tenía como consecuencia la mezcla de los dos idiomas, y que ésta implicaba dificultades de expresión, inseguridad, errores de estilo, y confusión”, (A. Signoret, 2009: 5). Era la época en la cual la opinión general consideraba a las personas bilingües como “personas sin raíces, dobles, marginales y sin principios morales”, (E. Deshays, 1990: 153).

Barbara Abdelilah-Bauer nos acerca el estudio de D. J. Saer (1923), quien reporta la aplicación de pruebas de inteligencia verbal, aplicadas tanto a monolingües como bilingües de siete a catorce años. Muestra que en su estudio, Saer encontró una diferencia de coeficiente intelectual favorable a los monolingües, (B. Abdelilah-Bauer, 2006: 32). Actualmente, muchos psicólogos especialmente desconfían de tales pruebas que miden la inteligencia de manera parcial y, más aún, se cuestionan sobre el concepto mismo de inteligencia. Inteligencia, ¿para qué? Es la pregunta.

Fue hasta después de los años sesenta que empezó a darse un cambio en la apreciación del bilingüismo. En 1962, quizá por su realidad bilingüe y urgencia educativa, en Canadá se empezó a estudiar de manera diferente el bilingüismo de la región de Québec, y hasta la fecha las investigaciones continúan y son cada vez más rigurosas y confiables. Los estudios de Peal y Lambert son, sin lugar a dudas los primeros en romper con fuerza

con el pensamiento dominante del efecto nocivo del bilingüismo, según Jean Duverger (1996: 31).

Hoy día, apunta A. Signoret (2009), la tendencia en el campo de la psicología, de la educación y de la psicolingüística es considerar que el bilingüismo ofrece una ventaja cognitiva. Sin embargo, muy a pesar de los nuevos hallazgos, el peso de los primeros estudios sobre la opinión pública fue muy incisiva e importante, de modo tal que yo no estaría tan segura de que ya no se tengan miedos ni prejuicios alrededor del bilingüismo infantil.

Para empezar, el primer problema es de definición. **¿Cuándo y cómo se trata de una persona bilingüe?** La respuesta tiene una amplitud de definiciones según quién las emita. Hay quien se remite al diccionario dejando el compromiso de adoptar un punto de vista en una autoridad socialmente aceptada, o se adhiere a una teoría y punto de vista particular según convenga a sus propios intereses.

François Grosjean (1982: 30), explícitamente, adopta una definición funcional del bilingüismo como “el uso regular de las dos lenguas”. Para G. Dalgalian (2000: 21), el único factor determinante para distinguir un niño bilingüe de un monolingüe, sería la presencia o ausencia alrededor de éste de un adecuado “baño lingüístico” en la edad del lenguaje. Para A. Geiger-Jaillet (2005: 24), igual que para Titone (1974) por ella citado, el bilingüismo es “la capacidad de un individuo para expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y las estructuras propias a dicha lengua”. Para Harald Weinrich, en el prólogo que hace al libro de Dalgalian (2000: 13), el bilingüismo es otra manera de ver el mundo, y lo define además como un “método bondadoso” para adquirir una visión más rica desde la más tierna edad.

Ellen Bialystok (2001: 5) nos dice que pensamos que los individuos bilingües son aquellas personas que son capaces de hablar dos (o más) lenguas, con cierto nivel de competencia, pero que identificar lo que consideramos como lengua no siempre es tan transparente. Señala, además, algunos de los aspectos multidimensionales del bilingüismo,

así como la complejidad para definir las circunstancias que definen de manera única y sin ambigüedad un conjunto de niños bilingües. Si algo se puede generalizar como certeza, agrega, de lo que se dice sobre la adquisición de la lengua, es que los niños pueden aprender la segunda lengua mejor de lo que los adultos pueden (*Op. cit.*: 58).

Podríamos abundar en definiciones, pero no es necesario. Nos parece evidente que no hay una sola y certera respuesta para definir quién es bilingüe; sin embargo, todos conocemos y tratamos con sujetos de algún modo bilingües, sino es que nosotros mismos, nuestros hijos o las personas más cercanas, experimentemos el bilingüismo. Las diversas investigaciones relativamente recientes sobre la adquisición precoz o simultánea de dos o tres lenguas, aunque realizadas desde diferentes puntos de vista y con distintos intereses, lo que sí nos muestran contundentemente, y lo subrayo, es que **no hay un solo bilingüismo, sino formas variadas de bilingüismo, con diferentes grados de competencia.**

Sería entonces provechoso plantear la cuestión en otros términos, o mejor dicho, desde el seno de la investigación. Para A. Signoret (2009: 1) por ejemplo, “El bilingüismo en la niñez es un tema que es necesario atender dado que determina el desarrollo psicológico, neurológico, educativo y social del niño”. La autora se basa en el planteamiento de Vygotsky, según el cual “no sólo el desarrollo intelectual del niño, sino la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo”.

Para Bialystok (2001: 5) el bilingüismo conlleva una dimensión psicosocial importante, ya que, por sí misma, puede afectar profundamente a los niños. Es un hecho confirmado, apunta, que la lengua que hablamos influye para formar nuestra identidad, y la exigencia de hablar una lengua que no es completamente natural -la segunda lengua- podría interferir en la construcción de la identidad del niño, y no necesariamente en términos negativos.

También es Bialystok quien nos advierte que, una vez aceptado el hecho de que no hay bilingüe igualmente competente en ambas lenguas, debemos considerar que las dos grandes perspectivas de la lingüística teórica, tanto la formal como la funcional, a la hora de asumir posiciones respecto a los mecanismos de la adquisición de los bilingües van a ser profundamente diferentes (*Op. cit.:* 11).

Para terminar este apartado de notas generales sobre el bilingüismo, no nos queda más que subrayar el hecho de que **cada caso de bilingüismo, de manera particular, es único**; sin embargo, si bien no existen dos casos idénticos, estos suelen presentar un buen número de similitudes que los vuelven comparables e interesantes temas de estudio. Por último, estamos confiados en que una educación bilingüe coherente consigo misma conducirá a la adquisición de un bilingüismo más, o menos “equilibrado” por los niños. Sea que se realice en casa, o en la escuela, en cada caso tendrá sus características y límites propios.

2.1.1. El bilingüismo infantil ECCAI planteado por A. Signoret

Aline Signoret, en su trabajo arriba mencionado, hizo una investigación sobre los efectos del bilingüismo en la reflexividad infantil sobre el nombre y la palabra. Es un trabajo muy amplio y generoso en el cual la autora resume de manera preliminar, detallada y concienzuda los distintos tipos de bilingüismo a los que han hecho alusión diferentes autores. Me baso y sigo fundamentalmente sus hallazgos para caracterizar y definir el bilingüismo de los sujetos de la presente investigación (A. Signoret, 2009: 20-39). Sin embargo, como advierte R. Barriga (2011), es necesario plantear que este tipo de bilingüismo, el bilingüismo ECCAI, responde como veremos a características muy particulares de los sujetos estudiados. En ningún caso se podría pensar que esta categoría aplique a otros ámbitos del contexto cultural de la sociedad mexicana. Nuestro país, México, es una sociedad multilingüe en la cual las lenguas indígenas se subordinan a la lengua dominante, el español, en una situación de franca desigualdad y desequilibrio.

Los niños sujetos del mencionado estudio de Signoret presentan un bilingüismo **ECCAI**, es decir, es un bilingüismo escolar, coordinado, completo, aditivo e igualitario. A continuación vamos a caracterizar con más detalle dicho bilingüismo.

Se trata de un bilingüismo **escolar**, es decir, desarrollado básicamente en el entorno escolar. Es **coordinado** (siguiendo a Uriel Weinrich quien en 1953 opone bilingüismo coordinado y compuesto) porque en este tipo de bilingüismo el niño desarrolla dos sistemas lingüísticos de manera paralela, es decir, dispone de dos ‘significantes’ y de dos ‘significados’ para cada signo lingüístico. Mientras que en el bilingüismo compuesto el niño no sería capaz de detectar diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas.

El bilingüismo ECCAI es también un bilingüismo **completo** y un bilingüismo **aditivo** (Lambert, 1974, distingue entre aditivo y sustractivo, el primero supone un crecimiento y enriquecimiento cultural).

Y, por último, el bilingüismo ECCAI es un bilingüismo **igualitario** (según Hagège, 1996, en oposición a desigual, y definido por el status social que ocupa cada una de las dos lenguas, según se trate).

Hago más las palabras de Signoret que a continuación cito de manera textual:

“En esta investigación trabajamos con un bilingüismo *temprano y simultáneo* (McLaughlin, 1984; Sánchez-Casas, 1999), es decir el bilingüismo de los primeros años de la niñez en donde se desarrollan al mismo tiempo dos sistemas lingüísticos, la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2). Por otro lado, el bilingüismo es *activo* (Grosjean, 1982), es empleado en la cotidianeidad; y *productivo* (Lambert, 1974), los niños habrán desarrollado una competencia comunicativa tanto en las habilidades de comprensión como de producción. El bilingüismo estudiado es también *funcional externo*, en otras palabras, por el entorno escolar cotidiano, los niños de nuestra muestra vivirán una presión en comunicarse con sus dos idiomas, en cambio, manejarán poco las funciones internas como el acto de contar en silencio, rezar, soñar en la lengua extranjera (Skutnabb-Kangas, 1984; Grosjean, 1982). El bilingüismo que nos interesa es *escolar* (Skutnabb-Kangas, 1984), y *voluntario de clase media* puesto que los niños provienen de grupos con solvencia económica del entorno urbano mexicano. Además, el bilingüismo estudiado en esta investigación es un bilingüismo con lenguas de sistemas lingüísticos y culturales semejantes, i.e. el bilingüismo con dos lenguas indoeuropeas y romances, el español de México y el francés de Francia. Finalmente, como ya fue precisado, la mirada de nuestro

estudio se centra en el bilingüismo con dos lenguas internacionales” (A. Signoret, 2009: 22-23).

El bilingüismo ECCAI de los niños del estudio de Signoret, y también de nuestro estudio, igualmente se caracteriza por ser *temprano y simultáneo; activo; productivo; funcional externo; voluntario de clase media*.

2.1.2. Bilingüismo completo/incompleto

Para entender mejor el tipo de bilingüismo que nos ocupará, **el bilingüismo ECCAI**, es necesario que tengamos un poco más de información al respecto. En oposición a las categorías retomadas de la literatura y propuestas por Signoret para definir el bilingüismo ECCAI, el bilingüismo subordinado representa para U. Weinrich “un desequilibrio de desarrollo lingüístico de los dos idiomas, denota el hecho de que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vía de desarrollo. El bilingüismo es entonces incompleto, (...) subordinado, el individuo percibe la vida desde su lengua materna, y procede así como un monolingüe”, (A. Signoret, 2009: 29).

Signoret abunda que en el mismo sentido que para U. Weinrich sólo el bilingüismo coordinado es equilibrado, Peal y Lambert encuentran un bilingüismo equilibrado o genuino, en el cual el bilingüe utiliza ambos sistemas con fines comunicativos y lo oponen al pseudo-bilingüe que conoce un idioma mucho más que el otro y no emplea la segunda lengua para la comunicación, lo que para Hansegard (1968) equivale al semilingüismo, citado por Baker, 1997. Según la autora, la propuesta de U. Weinrich se puede complejizar, “dado que en algunos sujetos cada nivel de lenguaje puede organizarse según la lógica de un tipo de bilingüismo particular -coordinado, compuesto o subordinado-” (*Op. cit.:* 30).

Citando a M. Paradis (1987), Signoret agrega que, “en efecto es teóricamente posible que un locutor tenga un sistema coordinado en los niveles de la sintaxis y de la semántica, y que tenga una fonología subordinada, y además, que sea coordinado en la decodificación y subordinado en la codificación”. Por lo que la autora recomendaría pensar en un tipo de bilingüismo para cada nivel lingüístico, en una relación, apunta, dinámica y

cambiante en el tiempo, dado que se puede modificar en cualquier momento con nuevas adquisiciones.

2.1.3. Bilingüismo aditivo e igualitario/ sustractivo y desigual

Siguiendo a Lambert (1974), Signoret distingue entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo. “El primero ocurre cuando el entorno social del niño piensa que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural, el segundo aparece en el caso inverso, cuando el contexto social percibe que este bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad”. Y “por otra parte, Hagège (1996) distingue entre bilingüismo igualitario y bilingüismo desigual, según el estatus social que cada uno de los dos idiomas ocupa en las representaciones simbólicas de determinada sociedad. De esta manera, la relación entre las dos lenguas puede ser de igualdad o de subordinación dependiendo de las circunstancias sociales y geopolíticas que existen en determinado momento entre los dos grupos culturales de esos idiomas”. Para terminar la discusión, la autora puntualiza que un bilingüismo idóneo tendría como requisito la falta de conflicto en la mente del niño respecto a la situación de ambas lenguas, por lo tanto tendría que ser un bilingüismo aditivo e igualitario.

Por último, Signoret retoma y combina las cuatro categorías por ella encontradas en la literatura para plantear una tipología básica del bilingüismo. Propone ocho tipos, entre los cuales, únicamente el primero sería el teóricamente recomendado, porque es sólo “ el primer tipo de bilingüismo –el bilingüismo **Coordinado, completo, aditivo e igualitario**– que es recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas, dado que permite un desarrollo idóneo de la cognición y de la metacognición en el niño”, (*Op. cit.*: 32).

Los tipos de bilingüismo teóricamente posibles para Signoret resultan de una combinatoria de las categorías empleadas. Serían teóricamente posibles todos los siguientes casos:

1. Coordinado, completo, aditivo e igualitario
2. Coordinado, incompleto, aditivo e igualitario
3. Coordinado, incompleto, sustractivo y desigual
4. Coordinado, semilingüe, sustractivo y desigual
5. Compuesto, completo, aditivo e igualitario

6. Compuesto, incompleto, aditivo e igualitario
7. Compuesto, incompleto, sustractivo y desigual
8. Compuesto, semilingüe, sustractivo y desigual.

Una vez caracterizado el bilingüismo ECCAI, el bilingüismo de los niños sujetos de nuestro estudio, debemos hacer también, aunque sea brevemente, algunas consideraciones sobre la escuela de inmersión, antes de hablar de la escritura, el segundo tema de este capítulo.

2.1.4. La escuela de inmersión: laboratorio educativo

Canadá es, sin lugar a dudas para nosotros los latinoamericanos, el país por excelencia de la educación bilingüe y referencia obligada. Su larga experiencia en investigación educativa al respecto -ya medio siglo-, así como sus múltiples publicaciones, lo atestiguan. Fue precisamente ahí donde nació en la práctica el modelo de inmersión. El llamado “experimento de Saint Lambert”, devino referencia obligada para todos los interesados en este tema. Aunque no por ello, se pueda decir que el país se haya librado de los conflictos lingüísticos.

El sistema consiste en “inmersar”, literalmente se refiere a la idea de sumergir, al escolar en la segunda lengua (L2), francés para los anglófonos e inglés para los francófonos, durante toda o parte de la jornada escolar; lo cual significa que la segunda lengua se convierte inmediatamente en lengua vehicular, al mismo tiempo que es aprendida por ella misma, según los métodos lingüísticos habituales extranjeros o no (J. Duverger, 1996: 82). Hay que recordar que Canadá es un país oficialmente bilingüe, y que la práctica de la inmersión está muy ligada a dicho contexto lingüístico y político.

Saint Lambert, aparte de demostrar la posibilidad de la introducción precoz de una segunda lengua, demostró la posibilidad de que dicha entrada se hiciese de forma radical utilizando desde el primer momento la segunda lengua como medio de comunicación y de enseñanza. Hay que agregar que “la inmersión no supone la ignorancia ni el menosprecio de la primera lengua del alumno sino que, al contrario, se articula sobre el respeto a esta

lengua e incluso sobre su desarrollo paralelo”. Inclusive, la inmersión bien entendida supone el acuerdo de los padres y, por lo tanto, algún nivel de voluntad, según apunta Mikel Siguan, en el prólogo a Francisca Zabaleta, (1995: 10-11).

Cataluña y el País Vasco también tienen una considerable experiencia sobre el tema de la inmersión, para Siguan ésta permite “afirmar que los alumnos de la inmersión al término de la Educación Infantil (nuestra escuela maternal, jardín de niños o kínder) son perfectamente capaces de comunicarse en la segunda lengua y que están, por tanto, en condiciones de aprender a leer y escribir en esta lengua, así como de recibir mediante ella cualquier tipo de información cuando inicien su escolaridad formal” (*Op. cit.*: 13).

J. Duverger, siguiendo a Calvé, nos ofrece una **tipología de la inmersión**. Ésta puede ser: **total**, si durante el primer año de inmersión todos los cursos son en la lengua extranjera; **parcial**, si al menos la mitad. **Precoz**, si comienza desde la escuela maternal; **media** cuando comienza en el primer año del Colegio, equivalente al sexto de Primaria; **tardía**, si más tarde. Además se habla de inmersión **doble** cuando son enseñadas dos segundas lenguas, y de **submersión** cuando el contexto escolar no es el lingüísticamente adecuado para el niño, J. Duverger, (1996: 84).

La escuela de inmersión es una escuela cuyo sistema permite a los niños, en diferente grado, según qué tipo de inmersión se trate, iniciar su educación en dos lenguas, la propia y la extranjera. Y los puede volver hábiles para manejar las sutilezas semánticas, para interiorizar las gramáticas distintas, en pocas palabras, para comprender mejor los mecanismos lingüísticos. Si comienza desde lo más temprano posible, permitiría desarrollar un bilingüismo precoz más adecuado, ya que aprovecharía al máximo las competencias cognitivas, auditivas y fonatorias del niño. Para Angelmiro Galindo Martínez, siguiendo a Baker (2001), “un programa de inmersión se caracteriza por apuntarle al desarrollo bilingüe aditivo de los escolares”, A. Galindo Martínez, (2009: 31).

Termino este apartado con las palabras de Signoret, “tanto el sistema en inmersión como el sistema bilingüe ofrecen un laboratorio educativo en donde los dos idiomas

conviven en tiempo y espacio”, y esta ventaja “promueve que el niño se vuelva un lingüista contrastivo desde un bilingüismo coordinado. El niño establece así claramente relaciones y analogías entre las dos lenguas gracias a la estructura didáctica del sistema Grammont o de ‘una persona-una lengua’, propuesta por Ronjat (1913)”, A. Signoret, (2009: 315-316).

2.2. Oralidad y escritura

Se ha señalado cómo desde el nacimiento de la lingüística a principios del siglo XX, sin poner en duda ni dejar de reconocer la importancia de Ferdinand de Saussure en otros aspectos, el estudio de la escritura quedó aparte, si bien no se le proscribió explícitamente, simple y sencillamente se le dejó de lado, no se consideró la escritura como objeto de estudio que sí fue “la lengua” (*la langue*), la parte oral y sistemática del lenguaje.

Ciertamente, el objeto de estudio de la lingüística, y de la psicolingüística posterior, tuvo que ver primero con esa oralidad del lenguaje explorando los mecanismos de éste (*le langage*), a través de su realización en las diferentes lenguas (*les langues*) de la humanidad. “Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar el primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; ésta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística”. (cf. F. de Saussure, 1976: 72, y 2002).

Las aportaciones metodológicas de Saussure han sido y seguirán siendo sustantivas y fundamentales. Sin embargo, hoy día ningún lingüista ni psicolingüista dudaría en apreciar la palabra escrita como parte del fenómeno lingüístico. Hoy día la escritura simplemente está presente y bien colocada en el discurso de ambas disciplinas. De hecho, se cuestiona seriamente si la noción de palabra, por ejemplo, la de oración y otras, pertenecen propiamente al discurso oral o al discurso escrito. Es Emilia Ferreiro (1999) quien apunta que se empezaba apenas a vislumbrar cómo la escritura alcanza a permear todos los discursos sobre la oralidad, pero que cuando en sus primeras investigaciones propias ella misma decidió plantearse “lo escrito” como objeto de estudio, el primer

problema fue que no encontró una definición de lo escrito, ya que lo escrito simple y sencillamente “no era objeto de análisis” para nadie.

Un dedicado estudioso de la escritura como lo es David Olson (1994) plantea que la “magia” de ésta estriba, no tanto en que pueda servir como dispositivo mnemotécnico para ayudar a la memoria sino, en el hecho de que **la escritura puede cumplir una importantísima función epistemológica** (énfasis nuestro).

Para Frank Smith (1994), la escritura hace mucho más que reflejar el pensamiento: lo libera y lo desarrolla. El lenguaje no es el pensamiento, sin embargo es producido e interpretado por el pensamiento. De la misma manera que el pensamiento no es lenguaje, pero solamente nos es posible conocerlo a través del lenguaje o de otra producción material a través de la cual se manifieste. Cuando se dice como cliché que la escritura es algo más que saber escribir el *abc*, lo interesante es saber qué implica ese “algo más”. De la escuela, se espera sin lugar a dudas que enseñe a nuestros hijos las habilidades básicas, como son la lectura, la escritura y las matemáticas.

Aprender a leer y escribir es para el niño la introducción a un mundo nuevo, a un mundo que adquiere otras dimensiones. Casualmente, dichas habilidades implican tener cierta competencia, nos dice Olson, con sistemas notacionales. Sin embargo, existen algunas creencias compartidas socialmente aunque no por ello ciertas sobre la escritura, entre ellas quizá la más equivocada sea el que la escritura se piense como mera transcripción del habla. Para Olson (*Op. cit.*), esta asunción nos viene del tiempo de la cultura griega, más precisamente de Aristóteles, y tomó cuerpo tardíamente en los escritos de F. de Saussure (1916/1983) en Europa, y de L. Bloomfield (1933) en Norteamérica.

Otra creencia también errónea es pensar que la escritura sea superior al habla, o que el habla sea superior a la escritura. En ambos casos se trata de creencias bajo disputa. La escritura y el habla son formas alternas del lenguaje, según nos lo ha hecho ver F. Smith, (1994).

La escritura tiene su propia gramática interna, pues no reproduce un enunciado en todos sus detalles. Mientras que en una expresión oral pueden estar indicados tanto lo que se dice, como también cómo se debe tomar lo dicho, a través de la entonación y el contexto; en la escritura sólo se especifica lo que se dice. Olson plantea, citando a Halliday (1985), que dichas omisiones son el resultado de la dificultad que presentan todos los sistemas de escritura para capturar los rasgos prosódicos del habla, por ejemplo la entonación ascendente de una pregunta, y rasgos paralingüísticos como el volumen y la calidad de la voz -el tono irónico entre ellos-.

La escritura, entonces, no es mera transcripción del habla, ni “imagen especular” del acto oral. Para K. Goodman, citado por Felipe Garrido, “lo que diferencia la lengua oral de la lengua escrita son principalmente las circunstancias de uso. Utilizamos la lengua oral sobre todo para la comunicación inmediata cara a cara, y la lengua escrita para comunicarnos a través del tiempo y del espacio. Cada forma tiene un proceso productivo y uno receptivo. (...) Pero los lenguajes escritos no son medios de representación del lenguaje oral; son formas alternativas y paralelas del lenguaje oral en tanto modos de representar significado” (F. Garrido, 1998: 56-7).

También para F. Smith (*Op. cit.*) hay una diferencia sustancial entre el oral (*‘speech’*) y lo escrito (*‘writing’*), además de que la escritura es relevante en cualquier esfuerzo humano y difícilmente sustituible por cualesquier otra tecnología. Se podría decir que cualquier expresión oral implica “lo que se dice”, así como alguna indicación, por mínima que sea, sobre cómo debe tomarse (aseveración, orden, pregunta, promesa, etc.).

El argumento de Olson es que la fuerza ilocutiva es un aspecto de la expresión que en el discurso oral es ampliamente detectable por el interlocutor. Mientras que en lo escrito sólo se captura lo dicho, el cómo se debe tomar lo dicho no está completamente especificado, por lo cual esto mismo se convertirá en el primer problema en su interpretación, al tiempo que es un problema crítico al momento de su composición o creación. Parece irónico, según Olson, que esta debilidad de la escritura haya servido a la escritura misma como fuerza de desarrollo. Así, el problema para la escritura se volvió el

de inventar recursos, incluyendo recursos lexicales y sintácticos, que pudieran compensar la pérdida de la fuerza ilocutiva de la expresión. Lo subrayo: **lo propio, en este sentido, de la escritura, es el inventar recursos lexicales y sintácticos particulares.**

Es Olson quien plantea que si solamente pensamos la capacidad de leer y escribir (*literacy*) como un conjunto de patrones básicos para reconocer emblemas o decodificar letras y sonidos, o palabras y significados, las implicaciones de dicha actividad se verán sumamente limitadas. Pero que, si en cambio, pensamos la capacidad de leer y escribir en el sentido más clásico, como habilidad para entender y usar los recursos intelectuales de la humanidad (esto es, tres mil años de tradiciones distintas al respecto), entonces las implicaciones que puede tener el aprender a explotar dichos recursos podría ser enorme. Enorme no solamente en el sentido de acumulación de textos, sino en lo que implica considerar los diferentes procedimientos para actuar y pensar acerca del lenguaje, del mundo y, en consecuencia, sobre nosotros mismos.

Por ejemplo, cuando el niño comienza a distinguir las palabras de las cosas, sus primeras nociones de “palabra” están más en relación con la escritura misma que con el habla (*cf.* Ferreiro y Teberosky, 1979). Para el niño las palabras se vuelven objetos, cosas en un primer momento. Es interesante observar que aprendiendo a leer y escribir, los niños hacen justamente este cambio en su comprensión. Basta darle un lápiz a un niño que todavía no sabe leer y pedirle que escriba, por ejemplo, ‘gato’ y hará, escribirá, una cadena corta de formas como letras. Y si después se le pide que escriba ‘tres gatos’ repetirá la misma cadena inicial tres veces, (siguiendo a D. Olson, 1994). En Ferreiro y Teberosky (1979) abundan en ejemplos al respecto.

“Cuando se encara la escritura como una técnica de reproducción del trazo gráfico o como un problema de reglas de transcripción de lo oral, se desconoce que además del aspecto perceptivo-motriz, escribir es una tarea de orden conceptual. Por tanto, si bien es necesaria la presencia de modelos, -en cuanto ocasión de desarrollo de los conocimientos- la escritura no es copia pasiva sino interpretación activa de los modelos del mundo adulto. Lejos de la caligrafía y la ortografía, cuando un niño comienza a escribir produce trazos visibles sobre el papel, pero además, y fundamentalmente, pone en juego sus hipótesis acerca del significado mismo de la interpretación gráfica” (Ferreiro y Teberosky, 1979: 40).

Una vez que la escritura ya tiene sintaxis, las palabras dejan de ser emblemas, y la oración se puede ver como una proposición y no como un listado. Por lo que Olson plantea que la escritura exige al niño una especie de lectura que permite ver el lenguaje como compuesto de palabras relacionadas por el significado de la sintaxis. Así, desde esta perspectiva es la escritura la que provee el modelo para la reproducción del habla en la lectura y para la conciencia introspectiva del habla como composición de constituyentes gramaticales, llamados palabras, (D. Olson, 1994).

A partir de los años ochenta se ve un incremento de estudios sobre adquisición de la lengua infantil escrita. Aceptada ya la escritura como objeto de análisis, la manera de considerar el inicio de la adquisición de la lengua escrita es algo que ha cambiado con rapidez en los últimos años. En un bello y elegante trabajo E. Ferreiro *et al.* (1996), sobre cómo comienzan los niños a escribir un texto narrativo (a propósito de la conocida historia de Caperucita Roja: *Caperucita Roja aprende a escribir*), apuntan que la adquisición de la lengua escrita comenzó a estudiarse desde una perspectiva psicolingüística y cognitiva, como un desarrollo que se inicia, en la mayoría de los casos, en contextos extra-escolares, esto es, que no inicia en la escuela. De hecho, podemos decir que la escuela atiende el problema y se encarga de la escritura precisamente porque es importante fuera de la escuela.

En la sociedad actual, el niño que empieza la escolarización ha tenido bastante tiempo antes de empezar la escuela para elaborar y probar hipótesis propias sobre la escritura. Recuerdo un día cuando mis hijas gemelas tendrían alrededor de los tres años y medio y estábamos formadas en la fila de una heladería esperando turno para pedir. Una de ellas me dijo: “*Mami, ahí dice fresas con crema*”, al tiempo que apuntaba con su dedo índice hacia el dibujo correspondiente. Un adulto atrás de mí, preguntó azorado: “¿*Ya saben leer?!*”

De hecho, sostienen E. Ferreiro *et al.* que “cuando un niño perteneciente a una cultura alfabetizada comienza a escribir, tiene ya un notable dominio de la lengua oral y una idea de lo que es un texto o, al menos, tiene ideas sobre ciertos tipos de textos escritos,

es decir, se trata de ideas derivadas de las experiencias interactivas en las cuales ha podido participar”, (E. Ferreiro *et al.*, 1996: 19). Los niños de cuatro-cinco años tienen ya ideas bastante precisas de lo que es una historia o narración. Aunque, seguramente, la manera particular de “contar por escrito”, concretamente si pensamos en las narraciones que analizaremos en este estudio, puede variar de manera sustancial según las normas literarias de la cultura de origen y las costumbres escolares. Pero con seguridad, llegará el momento en el desarrollo del niño en el que la escritura deje de depender de la oralidad y adquiera vida propia.

2.2.1. La lectura como preámbulo

Comprender un texto compuesto por varias oraciones es una actividad cognitiva que requiere y demanda más que comprender cada una de las oraciones de manera individual. Émile Gombert postula la existencia de actividades metalingüísticas específicas ligadas al tratamiento de los textos, éstas son las actividades metatextuales. Gombert se apoya en los trabajos de Espéret (1984) para mostrar que, desde los cinco años, comienza a desarrollarse en los niños la capacidad para distinguir explícitamente un texto de un “no-texto”, entendido, éste último, como conjunto de frases u oraciones sin ninguna relación semántica ni marcas de cohesión. Aunque, agrega, habrá que esperar los nueve años de edad para que dicha distinción esté claramente establecida (E. Gombert, 1990: 183).

Es preciso distinguir entre *cohesión* y *coherencia*. Se puede decir que **la coherencia** tiene que ver con la articulación de las ideas en el nivel de la representación suscitada por el texto, oral en primera instancia, mientras que **la cohesión** hace referencia más bien a las marcas lingüísticas que dejan ver las interrelaciones de los enunciados del texto.

El problema general se plantea en términos de saber cómo utilizan los niños los índices presentes en el texto, las marcas, para hacer las inferencias necesarias que ayudarán a su comprensión global del mismo y encontrar la coherencia del texto. Para ello Gombert, sugiere que el tratamiento de las informaciones textuales difiere en función de la edad, y esto tiene, obviamente, consecuencias sobre el control que el niño pueda tener de su

comprensión global. El autor se apoya en los trabajos de Schmidt *et al.*, (1984), quienes postulan tres niveles generales de desarrollo en el proceso de integración de la información:

1. De cuatro a cinco años, habría un tratamiento independiente de cada una de las oraciones y/o se realizaría una integración idiosincrática de las informaciones dadas por las oraciones con los elementos extratextuales. Los logros inferenciales serían en consecuencia débiles.

2. A los seis años, el niño realizaría una integración de las informaciones sucesivamente dadas por el texto, pero no podría utilizar una información nueva para realizar una inferencia previa, de ahí el efecto perturbador de la posición inicial de una oración desviante que provocaría una inferencia con la cual las oraciones convergentes encontradas posteriormente son incompatibles.

3. Finalmente de los siete a los ocho años, aparecería la posibilidad de revisión de las inferencias iniciales, una vez que las informaciones incompatibles se hayan presentado, (Gombert, *Op. cit.*: 172-173, la traducción es nuestra).

En todo este proceso parece ser que **la memoria juega un papel central muy importante**. En efecto, dice Gombert, si como se ha sugerido, algunos sujetos tratan de resolver las contradicciones haciendo una hipótesis sobre la significación global del texto, deben de guardar en la memoria dicha tentativa de resolución para poder, si es necesario, cuestionarla en caso de que fuera contradicha por el curso del texto.

Ahora bien, un texto se distingue de una serie o conjunto de oraciones por las relaciones que existen entre las proposiciones diferentes que lo constituyen y le dan el carácter textual. Dichas relaciones, que aseguran la **cohesión** del texto, son realizadas por una serie de marcas como pueden ser los pronombres anafóricos, los artículos definidos, los conectores, así como la puntuación en los textos escritos. La importancia de la cohesión radica en particular en tanto es facilitadora de la comprensión.

Cabe aclarar que **hasta ahora hemos manejado una noción amplia de texto**: manifestación lingüística compleja oral o escrita. Partimos del supuesto de que el uso de la lengua, la comunicación y la interacción en todos los sentidos, se producen ante todo bajo la forma de textos; diferentes tipos de textos, con diferentes condiciones y estructuras textuales (véase Teun A. van Dijk, 1978).

Los niños de dos años comienzan ya a hacer un uso sorprendentemente bien adaptado de los pronombres y los artículos para diferenciar la introducción de una nueva referencia. “Pero no es sino hasta alrededor de los ocho-diez años que se puede hablar de un uso de los pronombres anafóricos comparable al uso que hacen los adultos”, (E. Gombert, 1990: 177). Me parece muy revelador el segundo epígrafe del capítulo 2 de Annette Karmiloff-Smith (1996) que entrega las palabras de Yara, una niña de cuatro años, y que aquí reproduzco para mostrar que los niños utilizan e interpretan las expresiones referenciales primero en relación con el contexto extralingüístico y sólo mucho más tarde en relación con el contexto lingüístico de la producción:

“*What’s that?*”

(Mother: “*A typewriter*”.)

“*No, you’re the typewriter, that’s a typewrite.*” (A. Karmiloff-Smith, 1996: 31)

Gombert hace referencia (*Op. cit.*:179) a trabajos muy anteriores de Karmiloff-Smith en los que muestra cómo en una primera etapa, antes de los seis años, los niños no tratan de establecer la cohesión entre las oraciones, ya que el uso de los pronombres es primero exclusivamente déictico y no anafórico. Sin que se trate de una evolución lineal, ya que pueden aparecer en una segunda etapa usos “desviantes” en relación con la norma de uso, pero que revelarán de todas maneras un progreso en el manejo del sistema. Y, finalmente, en una tercera etapa el niño dominaría el sistema y sería capaz de controlarlo deliberadamente.

La lectura es una actividad de suma importancia. En palabras de, Gombert, sería el comienzo del aprendizaje de la lectura (prólogo de la escritura, habíamos señalado), nos dice contundentemente el autor, “el factor desencadenante y disparador del paso a un funcionamiento metalingüístico en el niño”, E. Gombert, (*Op. cit.*: 248-249).

2.2.2. La escritura como herramienta simbólica conceptual o desarrollo metalingüístico

“El aprendizaje de la escritura es una verdadera recreación del sistema por parte del individuo, ya sea niño o adulto, en el cabal sentido del término re-creación”, (Boris Fridman, 1990: 20). También sabemos tanto por los distintos trabajos consultados, así como por la experiencia vivida junto a los niños cuando escriben un texto, que dicha actividad requiere de un gran esfuerzo conceptual.

Las particularidades de la escritura podrían deberse, en parte, al grado de mayor exigencia que se le atribuye. Mientras que, tratándose de la lengua oral, en la mayoría de las ocasiones el emisor cuenta con la presencia del receptor, aunque ésta no sea frente a frente por ejemplo en una conversación telefónica, y lo puede interrumpir pidiendo precisiones o rectificaciones. En cambio, *el lector*, destinatario obligado de un texto escrito, no tiene más que la posibilidad de regresar al texto mismo y ello no necesariamente implicará una mayor o mejor comprensión. En términos de Gombert esta diferencia tiene una consecuencia cognitiva, y ésta es el alto nivel de abstracción y de elaboración que requiere el tratamiento de la lengua escrita. Éste es, en sus términos, un postulado fuerte del pensamiento vigotskiano que ha sido retomado y precisado por numerosos autores y que de manera general afirman que la manipulación de la escritura requiere de una reflexión consciente. Por lo cual, el autor plantea que el desarrollo metalingüístico aparece así portando una importancia primordial en el acceso a la escritura, (E. Gombert, 1990).

Los niños de la Galaxia de Gutenberg, para usar el título de McLuhan que hace referencia a la omnipresencia de la escritura en la sociedad actual, nuestros niños, conocen la escritura, como decíamos en otro apartado de este mismo capítulo (**2.2. Oralidad y escritura**), mucho antes de poder manipularla en la producción o en la comprensión misma, y mucho antes también de entrar a la escuela. Tienen concepciones “precoces” o anticipadas, así se le ha llamado en la literatura a dichos pensamientos, sobre la escritura. Y en esas concepciones precoces los niños muestran la manera en que conciben y piensan su entorno escrito, esas concepciones son de algún modo hipótesis acerca de cómo funciona la

escritura (por ejemplo, sus pensamientos sobre la direccionalidad, sobre lo que puede o no decir tal o cual palabra, etc.).

El contacto precoz con la escritura provoca un cierto aprendizaje que precederá el posterior aprendizaje explícito y formal con el que será iniciado en la escuela. Gombert cita al respecto numerosos trabajos realizados en la década de finales de los años setenta a finales de los ochenta (Ferreiro y Teberosky, 1979; De Góes y Martlew, 1983; Tolchinsky-Landsmann y Levin, 1985; Sinclair y Sinclair, 1984; etc.), para mostrar cómo los primeros ejercicios de lectura-escritura, nos llevan a tomar en cuenta la enunciación, siendo ésta lo que es directamente materializado por la escritura y que permite la aparición de la concepción grafo-fonológica de la escritura. Es en este momento, dice el autor de inicio del aprendizaje formal que se vuelve pertinente distinguir los **procesos de comprensión (lectura)** de aquellos **procesos de producción (escritura)**, E. Gombert (*Op. cit.*: 207), el subrayado es nuestro.

La escritura demanda un esfuerzo conceptual muy grande, decíamos. Las conversaciones infantiles, normalmente compuestas por breves oraciones situadas en el “aquí y ahora” demandan poco a los niños en términos cognitivos. Aunque, debemos admitir que las conversaciones en una segunda lengua requieren un mayor conocimiento formal y una atención más especializada para actuar con un buen nivel de pericia, (E. Bialystok, 2001).

La escritura y la lectura, en sus distintos niveles de competencia, para diferentes finalidades y en los distintos géneros, que se basan en los procesos cognitivos subyacentes, son las actividades que nos pueden transmitir diferentes grados del dominio lingüístico real. Para algunos autores es en otro nivel, el de las actividades llamadas metalingüísticas donde podríamos encontrar la evidencia última y más elevada de la competencia lingüística. Sin embargo, para Paul Ricoeur por ejemplo, narrar, el tipo de escritura que nos interesa, es ya un “reflexionar sobre los acontecimientos narrados”, (P. Ricoeur, 1995: 469).

El proceso de composición escrita que se describe clásicamente en tres etapas -planeación, transcripción y revisión- “es bastante complejo, y más todavía si se considera que dichas etapas no están necesariamente organizadas de manera lineal”, (E. Gombert, *Op. cit.*: 215). Con el riesgo de simplificar bastante el asunto, podemos decir que antes de ponernos a escribir, es necesario pensar primero lo que queremos comunicar al lector al cual destinaremos nuestro texto. Después es necesario encontrar, sea en la memoria de largo plazo o en fuentes externas, las ideas que pondremos en palabras. Dichas ideas deberán organizarse para que puedan articularse con conocimientos previos supuestos de los lectores y que tengan una configuración de conjunto coherente. Se agrega a la planeación, la transcripción que supone una “puesta en palabras”, el decir con palabras escritas. Y, finalmente, puede venir la etapa de revisión, que supone una necesaria evaluación de lo escrito y que depende de una relectura y de una comparación, quizá inconsciente en muchos casos, entre el texto obtenido y el que nos habíamos imaginado, y, por último, la realización consecuente de las correcciones necesarias.

Además, siguiendo a Gombert añadiremos que el acto de escritura, “el acto gráfico en sí, la selección de palabras, la ortografía, las concordancias gramaticales, la puntuación, parece que son normalmente operados de manera automática; igualmente que la búsqueda de coherencia y cohesión textual. Por lo que todo parece indicar que dicha automatización permitirá que la mayor parte del esfuerzo cognitivo estaría dedicada a la elaboración del contenido textual”, (E. Gombert, 1990: 218).

La actividad metalingüística, en general y no sólo la escritura, es para E. Bialystok una actividad a la que subyacen dos procesos cognitivos muy importantes: **el análisis** y **el control de la atención**. La autora plantea dichos procesos, el análisis y el control, como los ejes que pueden definir un espacio cartesiano en el cual se podría indicar el grado de implicación de las diferentes actividades lingüísticas en cada uno de sus cuadrantes. Las diferentes tareas o situaciones de uso de la lengua, se pueden localizar en el mencionado espacio para indicar su dependencia relativa de cada uno de los dos procesos cognitivos por ella propuestos como ejes. El proceso cognitivo de “análisis” se refiere al nivel de la estructura y organización explícitas que está representado por el conocimiento, es decir,

este eje se refiere al rol que el análisis de las estructuras de representación juega en la construcción de las representaciones mentales. El “control”, segundo eje, se refiere al nivel de atención e inhibición requeridos durante el procesamiento cognitivo, (E. Bialystok, 2001: 14-15).

Una vez revisados y planteados todos estos detalles con respecto a la escritura, regresamos al punto inicial: se trata ciertamente de una actividad que requiere de un gran esfuerzo conceptual. Y como es alrededor de los 6-7 años de edad que son confirmados generalmente los primeros funcionamientos “meta” de los niños, en realidad de poco serviría, en opinión de Gombert, el entrenamiento para ello antes de los 5 años.

En el próximo capítulo abordaremos la adquisición de la temporalidad y del aspecto, tanto en L1 como en L2, además de integrar algunos estudios hechos con sujetos bilingües, para sustentar nuestras ideas. Pero, primero profundizaremos sobre la cuestión del aspecto, siguiendo los desarrollos del concepto posteriores a B. Comrie, de quien ya habíamos hablado en la **Introducción**.

*“¿Acaso no hablamos de una rosa blanca en la oscuridad y de una rosa roja en la oscuridad?
¿Y acaso no decimos, sin embargo, que no se pueden distinguir en la oscuridad?”*

L. Wittgstein

CAPÍTULO 3

ANTECEDENTES Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

El análisis del desarrollo de las distinciones aspectuales y temporales tanto en los estudios de adquisición de la L1 como de una L2 está casi siempre ligado con la caracterización teórica del Aspecto como una categoría lingüística, según apunta R. Salaberry, (2000). Sin embargo, esta situación no está exenta de problemas, ya que dicha categoría no es transparente, ni unívoca. Además, dada la variedad de elementos lexicales, gramaticales, semánticos y pragmáticos que contribuyen a la interpretación del aspecto, no es sorprendente que los análisis difieran ampliamente, dice también Salaberry, citando a Olsen (1997).

Ahora bien, **¿qué pasa con la adquisición de la temporalidad de los niños bilingües?** Algunos estudios, no los suficientes como el tema ameritaría, se han ocupado de ello. Lo que sí podemos asegurar es que este asunto de la temporalidad tiene que ver con uno de los problemas más interesantes en el marco de los estudios sobre la adquisición de la(s) lengua(s). Es una realidad que todas nuestras actividades se desarrollan o tienen lugar en el tiempo: antes, después o al mismo tiempo que el momento en que nos referimos a ellas. Y en las distintas lenguas, tenemos, como hablantes o usuarios, maneras particulares para expresar esa temporalidad.

En este capítulo hacemos un recorrido teórico que comienza con la definición misma del **Aspecto** como fue planteada por Bernard Comrie en los tiempos modernos, para luego revisar otros conceptos derivados de dicho trabajo, y que son todos sustento de nuestra investigación. Es imprescindible referirnos a los estudios de la adquisición de la temporalidad y el desarrollo de la morfología verbal, tanto en una primera (**L1**) como en segundas lenguas (**L2**), enfatizando las dos hipótesis explicativas existentes en el terreno: la **Hipótesis del aspecto** y la **Hipótesis del discurso**, para finalizar con algunos planteamientos hechos en algunos estudios sobre el mismo asunto, pero realizados con sujetos bilingües, los sujetos de nuestro interés.

3.1. Definición de Tiempo y Aspecto

Para la lingüística teórica Tiempo y Aspecto son los dos conceptos principales para marcar la temporalidad a través de la morfología verbal. Decíamos ya en el primer capítulo o **Introducción** que el tiempo verbal es una categoría déictica, mostrativa, que relaciona el tiempo (*time*) del suceso o acción con el tiempo (*tense*) de la enunciación, mientras que el aspecto no es una categoría déictica.

En general, casi todas las gramáticas occidentales definen el tiempo verbal con respecto al tiempo de la expresión o al tiempo del habla. El tiempo verbal relaciona el tiempo de la situación referida con algún otro tiempo, normalmente el momento del habla, según Comrie (1976), el primer lingüista en dedicar en las últimas décadas muchos años de estudio al aspecto y al tiempo verbal.

A pesar de que tanto el aspecto como el tiempo verbal tienen que ver con el tiempo (*time*), lo hacen de manera muy diferente. Si bien el tiempo verbal es una categoría déictica con ayuda de la cual nos podríamos situar en diferentes momentos en la línea del tiempo, valga la metáfora, el aspecto no está interesado en relacionar el tiempo de la situación con ningún otro punto en el tiempo (*time-point*) de esa línea; sino que el aspecto se interesa en la constitución temporal interna de una situación. Según palabras de Comrie, el aspecto se define como: “*the way of viewing the internal temporal constituency of a situation*”, el aspecto tiene que ver con la manera de ver la constitución temporal interna de una situación, (*Op. cit.*: 5).

Salaberry abunda que la categoría representada por la palabra “*Aspect*” (en inglés) es producto de la traducción francesa de la palabra rusa “*vid*”, la cual es cognada de *visión* o *vista* y que el análisis del aspecto resultó tradición natural entre los lingüistas eslavos, ya que todos los verbos en lengua rusa marcan distinciones aspectuales en todos los tiempos verbales y no sólo en el pasado (R. Salaberry, 2000: 14). La categoría de aspecto, en ruso por ejemplo, es tan productiva que ya las formas verbales del infinitivo están marcadas por ésta (S. Majmutova, 2011).

Desde este punto de vista, queremos enfatizar que **el aspecto tiene que ver con el tiempo interno de la situación**, mientras que **el tiempo verbal se refiere al tiempo externo de la situación**. Naturalmente, hay contraste entre ambas categorías lingüísticas, pero también cierta cercanía. Al discutir sobre la categoría de aspecto, a menudo es necesario también, apunta Comrie, referirse a las “diferencias” entre estados, eventos, procesos, etc. (*Op. cit.*: 13), que más tarde trataremos.

3.1.1. Problematizando la categoría de Aspecto de B. Comrie

En una lengua determinada las distinciones aspectuales se pueden marcar de manera abierta y evidente (por el aspecto gramatical y los tipos de acción, ‘*Aktionsarten*’ en alemán) o de manera menos evidente y un tanto encubierta (por el aspecto lexical inherente, también llamado aspecto aristotélico).

El aspecto gramatical está obligatoriamente codificado en la forma de los auxiliares y en los participios (*passé composé* en francés: *elles sont sorties/ elles ont eus*); en la morfología flexiva (*copretérito-pretérito* en español: *leyo/leía*); en formas perifrásticas (el *progresivo* en inglés *I saw him running*); en francés (*Ils sont en train de parler*), y en español (*están corriendo*), y seguramente en otras formas en otras lenguas, podemos agregar.

El ‘*Aktionsart*’ está representado por modificaciones secundarias de los significados verbales básicos (según Klein, 1994, citado por Salaberry. Por ejemplo: *eat up*, comérselo o *read through*, leer entre líneas, en inglés; *blühen*, florecer; *erblüchen*, empezar a florecer y *verblühen*, marchitarse, en alemán), según R. Salaberry (2000: 16-17), traducciones mías.

Cabe señalar que algunos investigadores de la adquisición de la primera lengua (L1), cobijan bajo una sola categoría los dos tipos de aspecto, *i.e.*, el aspecto lexical y ‘*Aktionsarten*’, por ejemplo De Miguel (1992) y Shirai (1991), citados ambos por Salaberry, sin que ello cause problemas para el análisis del aspecto en español.

3.1.2. Aspecto léxico

El significado lexical inherente al verbo está determinado por los rasgos temporales intrínsecos del verbo. La noción de diferencias semánticas evidentes del verbo nos viene desde la antigüedad, en la clasificación de Aristóteles de los distintos tipos verbales. Pero, es Zeno Vendler (1957, 1967), más recientemente, quien clasifica los verbos en cuatro tipos fundamentales y muy útiles para la investigación que nos ocupa, estos son: **estados** (*state terms*); **actividades** (*activity terms*); **realizaciones** (*accomplishments terms*) y **cumplimientos o logros** (*achievements terms*), según Roger Andersen (1991), Rafael Salaberry (2000), Kathleen Bardovi-Harlig (2000) y Beatriz Granda Dahan (2004), entre otros autores.

Cada categoría verbal tiene características distintivas, citando a Bardovi-Harlig, (2000). Los **estados** persisten en el tiempo sin cambios, no pueden ser interrumpidos. Cuando un estado cesa, entonces comienza un nuevo estado. Ejemplos: *ser, conocer, necesitar, querer*, etc. Las **actividades** son inherentemente durativas, ya que involucran un período de tiempo y no tienen puntos terminales delimitados, como en *estudié toda la semana*. Ejemplos: *llover, jugar, caminar, conversar*, etc. Las **realizaciones** son durativas, pero incluyen una especificación de límite temporal como en *construir una casa o pintar un cuadro*. Los **cumplimientos** (también llamados **logros o consecuciones**, por otros autores) incluyen el principio o el final de una acción, como en *la carrera comenzó o el juego terminó*: se pueden reducir a un punto preciso. Ejemplos: *llegar, salir, reconocer, dormirse*, etc., según Granda Dahan (2004: 20), el subrayado es nuestro.

Cabe aclarar que al traducir la distinción del inglés entre **accomplishments/ achievements** al español, algunos autores se inclinan en el caso del término ‘achievements’ por el término ‘logros’ (Di Tullio, 2009: 234); mientras otros autores se inclinan por el término ‘cumplimientos’, por ejemplo, Granda Dahan (2004). En nuestro trabajo hemos traducido indistintamente en el caso de *achievements* como logros o cumplimientos, y en el caso de *accomplishments* como realizaciones.

La clasificación de Vendler es particularmente importante porque va a ser usada por Roger Andersen, y otros investigadores posteriormente, para analizar la marcación morfológica aspectual en estudios del español como L2. Comrie, (1976: 49) corrige a Vendler cuando dice que los estados no implican cambio. Pero más allá de detalles, el planteamiento de las categorías de Vendler es muy importante para estudiar la temporalidad. Las categorías se distinguen además, según Andersen (1991), citado por Granda Dahan (2004: 21), por tres características básicas que son: la **puntualidad**, la **telicidad** y la **dinamicidad**.

De acuerdo a la telicidad (del griego *telos*: límite, fin o meta) los estados y las actividades son atélicos, mientras que los cumplimientos y las realizaciones son télicos (tienen punto final inherente). La dinamicidad contrasta los estados frente a los verbos no estativos (actividades, realizaciones y cumplimientos). Por último, la puntualidad distingue las acciones puntuales y no-durativas: los cumplimientos (*achievements*), de las acciones durativas. Entre estas características, **la distinción télica-atélica** se ha visto como el rasgo semántico básico para determinar el aspecto léxico, (según: Dowty (1986), Hopper (1982), Mainguenu (1994), Smith (1991), Tenny (1994) y Verkuyl (1993), citados por Salaberry, (2000: 19). Posteriormente en el apartado **3.3. (La distinción aspectual en la adquisición de la temporalidad en L2)**, volveremos al estudio de R. Andersen (1991).

Carlota Smith (1991:19) apunta que el hecho de que la telicidad no esté generalmente abierta a la selección aspectual, quiere decir que se trata de una propiedad esencial de las formas verbales. La telicidad no es una propiedad flexible que se pueda cambiar por circunstancias de énfasis, ni punto de vista.

En español cualquier tipo de verbo, independientemente de su aspecto léxico, puede ser marcado con *copretérito* o *pretérito*. Por lo que es necesario distinguir entre “aspecto léxico” y “aspecto del punto de vista o perspectiva”, Salaberry (2000: 20).

3.1.3. Tipos de situación y punto de vista

Fue Carlota Smith (1991) quien introdujo en el tema del aspecto un concepto más, la **perspectiva** (perfectiva-imperfectiva-neutral). Para esta autora, el significado aspectual contribuye en la información y punto de vista transmitidos por una oración. Es a través del significado aspectual, dice, que podemos saber de qué tipo de acontecimiento, o estado, se habla. Y el aspecto transmite una perspectiva temporal que focaliza toda o parte de la situación. El punto de vista es, generalmente, indicado morfológicamente. Si bien se puede hablar del aspecto como una categoría general, las distintas lenguas muestran diferencias en los significados aspectuales que pueden expresar. Hay, desde luego, variabilidad.

El enfoque “paramétrico” de Smith presenta al aspecto como un subsistema con organización interna propia, características y dimensiones dentro de las cuales varía. El significado aspectual de una oración es el resultado de la interacción de dos componentes: el **tipo de situación** y el **punto de vista o perspectiva**. La noción de dos componentes es el principio de organización formal de la teoría, y los dos aparecen en las gramáticas de todas las lenguas. Estos principios se basan en la estructura temporal de las situaciones, *i.e.*, estados y eventos. Los tipos de situación están categorizados en términos de la estructura temporal de las situaciones, y los puntos de vista presentan una perspectiva sobre las situaciones. Si bien ambos co-ocurren, los dos tipos de información son independientes.

El punto de vista se indica generalmente por la morfología, con afijos o formas especiales; **el tipo de situación se indica a través del verbo**, argumentos y formas adverbiales. Es muy claro para la autora que las lenguas difieren en cuanto a los significados aspectuales que pueden expresar. Desde esta perspectiva, los tipos de situación y puntos de vista básicos aparecen generalmente, aunque estos varían de una lengua a otra. Las diferencias pueden ser íntegras o verdaderamente sutiles, como lo muestra Smith en su propio estudio aspectual del inglés, francés, ruso, mandarín y navajo. A decir verdad, ambas categorías: tipo de situación y punto de vista, nos aportan información acerca de los factores temporales de las situaciones, tales como el principio, el final y la duración. Ambas categorías, puntualiza la autora, interactúan en el lenguaje, C. Smith, (1991: 3).

Los tipos de situación básicos, para Smith, son: **estados, actividades, realizaciones** (*accomplishments*), **cumplimientos** (*achievements*) y, añade a la clasificación ya clásica de Vendler, los **semelfactivos**, eventos instantáneos como tocar (*knock, tap*). Y los principales puntos de vista son: **perfectivo, imperfectivo y neutral**, (*Op. cit.:* 6). La información que aporta el punto de vista está en relación directa con el esquema temporal de la situación que focaliza. El punto de vista tiene que ver con toda o parte de la situación, o mejor dicho, tiene que ver con el esquema temporal de la situación, (*Op. cit.:* 92). La RAE (2010: 431) añade el llamado aspecto prospectivo, propio de las perífrasi “ir a + infinitivo”.

C. Smith asume que las categorías aspectuales están basadas en habilidades cognitivas del ser humano. Las personas, en general, pueden distinguir el tipo de situaciones básicas por sus facultades cognitivas y perceptuales, de la misma manera que hacen otras distinciones tales como la distinción de sustantivos colectivos cardinales. Apunta Smith que los seres humanos hacemos las distinciones aspectuales de manera automática. Los estados, actividades, etc. se graban, entonces, en nuestra percepción, organizando de algún modo la manera en que vemos el mundo.

3.2. Surgimiento y desarrollo de la morfología verbal en L1

Para los estudios de la morfología verbal en la adquisición de una L2, es fuerte el postulado según el cual en los sistemas lingüísticos emergentes, muchas veces caracterizados como ‘interlenguaje’, son los marcadores de aspecto los que preceden la aparición de los marcadores temporales (subrayado nuestro), *i.e.*, el postulado es que el aspecto precede al tiempo.

Se podría cuestionar, sin embargo, si la secuencia histórica del desarrollo lingüístico de la adquisición de la L1 se vería repetida en la adquisición de una segunda lengua (L2), especialmente en casos como el Español, lengua en la cual los marcadores de aspecto y tiempo están fusionados en un único morfema, R. Salaberry (2000: 37), citando a Bybee (1985, 1995); Bybee y Dahl (1989); Frawley (1992) y Jakobson, (1957).

Dicha preocupación, que se verá reflejada en la **Hipótesis del aspecto** en la adquisición de una L2, fue originalmente planteada en los estudios de adquisición de la L1, en la década de los años setenta, especialmente por Francesco Antinucci y Ruth Miller, (1976).

El análisis del desarrollo de las distinciones aspectuales de los niños se inscribe en el estudio del desarrollo de la temporalidad. Parece que hay un acuerdo general de que existe una secuencia de desarrollo cognitivo-conceptual que constriñe el desarrollo de las diferencias aspectuales en el lenguaje infantil; sin embargo, hay desacuerdos importantes sobre la aparición relativa de las distinciones temporales y aspectuales en el sistema gramatical infantil, así como también en cuanto al orden de sus diferentes etapas. Y existen aún mayores discrepancias y desacuerdos en el análisis teórico sobre cómo se desarrolla la temporalidad en la adquisición de la L1, siguiendo los planteamientos de R. Salaberry (2000). ¿Qué se adquiere primero, diferencias temporales o aspectuales?, sería la primera pregunta obligada. Y después: ¿Cuáles son las etapas de adquisición de dichas diferencias?

En muchos casos, a cada tipo de postulado se le puede encontrar un opuesto en la bibliografía. Salaberry lo muestra muy claramente con el ejemplo siguiente: Buczowska y Weist (1991), postularon que los niños codifican, según su propia investigación con niños polacos, las relaciones déicticas con contrastes morfológicos en una fase temprana de la adquisición, y que usan adverbios y cláusulas adverbiales en una fase posterior. Contrariamente, Clark (1985) había argumentado que la distinción y contraste de términos temporales son marcados primero con adverbios, lo cual aparece, para él, alrededor de los 2;6 años, cuando los niños ya distinguen el presente *versus* el no-presente (*yesterday, today* y *tomorrow*).

Salaberry también nos da cuenta del estudio de Bronckart y Sinclair (1973), que reportó que, bajo condiciones similares, después de que el evento referido había tenido lugar, los niños de 3 años y aún más jóvenes tendían a decir algo similar a *il lave la voiture*, (él) lava el coche, e *il a poussé la balle*, (él) pateó la pelota. La pregunta obligada para Bronckart y Sinclair fue: ¿Por qué marcan los niños el tiempo pasado con ciertos verbos y

no con otros? Estos autores también se preguntaron posteriormente si se trataba de un proceso sistemático ligado a un proceso de desarrollo. Estudiaron a 74 niños franceses, cuyas edades iban de los 2;11 a los 8;7 años. Sus resultados mostraron que los niños usaban las formas verbales de presente con verbos durativos en la mayoría de los casos, y las formas verbales de pasado con verbos de cumplimientos y realizaciones, *i.e.*, acciones con resultados finales claros. Los niños también tendieron a usar con mayor frecuencia las formas de pasado para acciones de corta duración; ésta fue una tendencia que disminuyó a medida que los niños ya mayores se aproximaban al uso adulto, R. Salaberry (2000: 39).

3.2.1. El estudio de F. Antinucci y R. Miller

Francesco Antinucci y Ruth Miller, en su ya clásico y multicitado artículo: *How children talk about what happened*, analizaron el desarrollo de las expresiones de pasado de siete niños italianos adquiriendo su lengua de 1;6 a 4;4 años y un niño norteamericano de edad similar adquiriendo inglés. Encontraron que los usos infantiles del *passato prossimo* y del *imperfetto* sitúan los eventos, de manera general, en un tiempo anterior al del acto de habla (entendido éste como enunciación). Sin embargo, cada elección temporal conlleva un significado aspectual particular, según el tipo de verbo usado en cada oración, (Antinucci y Miller, 1976: 169).

En italiano el pasado de un verbo no-estativo es expresado por medio de la forma perfectiva, el *passato prossimo*: éste se compone de la forma presente de un verbo auxiliar seguido por un participio pasado; el verbo auxiliar es *tener* para verbos transitivos y *ser* para intransitivos. Sus ejemplos, con traducciones nuestras, son los siguientes:

(1) *Giovanni ha aperto la porta*
Juan abrió la puerta

(2) *Giovanni è uscito*
Juan salió

Y el pasado de un verbo estativo es expresado por medio del *imperfetto*, la forma imperfectiva. Ésta se forma flexionando la raíz verbal:

- (6) *Giovanni amava Maria*
Juan amaba a María

Cuando un verbo estativo es usado en pasado próximo, conlleva un significado terminativo:

- (7) *Ho saputo che hai vinto*
Supe que ganaste

- (8) *Ho amato Maria dal 1925*
Amé a María desde 1925

(7) y (8) implican que el estado todavía existe. Mientras que en (9) y (10) el estado denotado por el verbo dejó de existir en algún punto en el pasado:

- (9) *Si è chiamato Aristotele*
Se llamó Aristóteles

- (10) *Giovanni ha amato Maria*
Juan amó a María

Antinucci y Miller encontraron en su estudio que de los dos tiempos verbales de pasado mostrados, la forma perfectiva aparece en las transcripciones de los niños casi desde el principio y reportan además, como cosa curiosa, que el participio pasado de verbos transitivos fue marcado concordando en género y número con el objeto del verbo, a pesar de que el objeto no estuviera pronominalizado. Concordancia no hecha en el italiano estándar al cual estaban expuestos los niños, (*Op. cit.:* 171):

- (15) (2;0) * *Fattì la nonna (i pantaloni)* *La nonna ha fatto i pantaloni*
Hizo la abuela (los pantalones)

- (21) (2;0) * *Hai persi due animaletti* *Hai perso due animaletti*
Perdiste dos animalitos

La explicación que proponen los autores para esta invención infantil de concordancia del participio pasado con los objetos es que los niños están focalizando el resultado del evento descrito por el verbo, *i.e.*, los niños tratan el participio pasado como si

fuera un adjetivo, ya que describe el estado de los objetos. Lo cual sugiere a los autores que el niño toma la forma del participio pasado como una forma para focalizar el estado final del objeto más que para situar la acción en el pasado, (*Op.cit.:* 173).

Los verbos estativos y de actividades (*jugar, bailar, trabajar*), es decir, los verbos que describen un evento sin resultado final, nunca fueron usados en pasado en el habla de los niños, a pesar de que sí ocurrieron en presente (igualmente sucedió con el niño adquiriendo inglés). Lo cual es interpretado por Antinucci y Miller como un problema cognitivo de representación, en el sentido piagetiano. Para hablar de estados de cosas en el pasado, estados de cosas que ya no están presentes ni son observables, el niño necesita ser capaz de re-presentarlos. A los autores les parece razonable que el niño sea capaz primero de representar y codificar eventos en el pasado, solamente en aquellas situaciones en las cuales dicha coordinación concreta y práctica se presenta, (*Op. cit.:* 183). En este punto de su desarrollo, de hecho, el niño no tiene una concepción abstracta del tiempo, afirman, que le permitiría construir la relación temporal entre dos eventos, (*Op. cit.:* 184).

En las observaciones de Antinucci y Miller de las primeras ocurrencias, en la muestra italiana de los verbos de estados y actividades marcados en pasado, se puede apreciar que ocurrieron en la forma verbal imperfecta, el *imperfetto*, y no en el participio pasado. Además, las formas imperfectas fueron más tardías en aparecer (alrededor de 2;1 años), comparadas con los participios:

(76) (2;1) *C'era una bambina. Una bambina che piangeva*
Era una niña. Una niña que lloraba

(77) (2;2) *Il lupo faceva woo-woo*
El lobo hacía woo-woo

(78) (2;3) *Lellina piangeva, piangeva, piangeva*
Lellina lloraba, lloraba, lloraba

¿Por qué son los verbos de **estados** y **actividades** los primeros en ser marcados para el pasado con la forma imperfecta, y por qué la demora, respecto a la forma perfectiva?, se preguntaron los mismos autores. Para responder, observaron los contextos de ocurrencia de

las formas imperfectas. Y vieron que se trataba de un contexto muy específico: el de la narración. En el cual el niño, afirman los autores, no está simplemente narrando un evento en el pasado, sino está realmente inventando una historia en el momento mismo, sea mirando la imagen u objeto, sea fijando los roles y las escenas, y representando la historia.

Antinucci y Miller nos muestran en su estudio que los primeros usos de la forma verbal imperfecta, el *imperfetto*, no marcan en realidad un evento en el pasado. En (89) la niña comienza su narración en tiempo presente y se puede observar que tan pronto como comienza “el juego narrativo”, cambia su estrategia y comienza a marcar los mismos verbos con el imperfecto:

(89)(2;3) *Un giorno la pecorella biancolina andava sulla strada. Allora la pecorella biancolina ha detto: ‘Il lupo, il lupo cattivo arriva’. Allora il lupo diceva: ‘Vieni via’*

Un día la ovejita blanca iba por la calle. Entonces la ovejita dijo: ‘El lobo, el lobo malo llega’. Entonces el lobo decía: ‘Ven aquí’

Los autores reconocen este tipo de conducta infantil como una instancia verbalizada del “juego simbólico o narrativo” que muestra que el niño ya es capaz de hacer una distinción fundamental: una distinción entre el plano de la realidad, y el plano de la simulación o la ficción, (*Op. cit.*: 186).

Después de los hallazgos de Bronckart y Sinclair, y de Antinucci y Miller, ambos estudios piagetianos, señala Salaberry, el estudio cuestionador de Bloom, Lifter y Hafitz, (1980), trató de reproducir las investigaciones primero señaladas.

Bloom *et al.* atribuyeron las tendencias similares encontradas más al contorno aspectual (*aspectual contour*) de las acciones que a su estado final. Con lo cual generó a partir de este momento un extenso debate. Weist (1983) y Weist *et al.* (1984), también citados por Salaberry, argumentaron que el aspecto y el tiempo gramatical emergen simultáneamente en los niños polacos, alrededor de los 2;6 años de edad. Los resultados de Weist mostraban que tanto la distinción aspectual (perfectivo-imperfectivo), así como las

relaciones déicticas del tiempo verbal aparecían al mismo tiempo en polaco y, por lo tanto, los autores no apoyaban la hipótesis “imperfecta” (*defective*), que ellos atribuían a los estudios mencionados de Bronckart y Sinclair, y de Antinucci y Miller.

Después de la publicación de Antinucci y Miller en 1976, siguieron dos décadas muy importantes para el estudio de la morfología verbal en la investigación de la adquisición de la L1. Hasta mediados de los años noventa, se sucedieron estudios y publicaciones a favor de la primacía del aspecto, y estudios a favor de la primacía del tiempo verbal. Época de debates y múltiples controversias, según reporta detalladamente Salaberry: el número y la variedad de hipótesis respecto a la adquisición de la temporalidad en L1 creció enormemente, (*cf.* R. Salaberry , 2000: 37-51).

3.2.2. Importancia del *input* en la adquisición de la temporalidad en L1

Es hasta comienzos del nuevo milenio que aparecen publicaciones decididamente a favor de la importancia del “*input*”, concepto trasladado a la psicolingüística del terreno de la computación y la llamada inteligencia artificial, en los estudios sobre adquisición de la lengua.

Heike Behrens, (2001) discute en su artículo dos perspectivas que reclaman que sea el desarrollo cognitivo o conceptual del niño, la fuerza que impulsa su desarrollo lingüístico. Ni la **Hipótesis cognitiva**, de Cromer (1974) derivada de los trabajos de Piaget, y retomada por Antinucci y Miller (1976), -*cf.* el apartado anterior **3.2.1.**- ni la **Hipótesis de la predisposición semántica** de Slobin, (1985), le parecen a esta autora que sean análisis convincentes para explicar la marcación temporal por los niños.

Behrens propone una tercera hipótesis: la **Hipótesis de la especificidad lingüística** (*Language Specificity Hypothesis*), que enfatiza el análisis productivo del niño de los patrones de forma-función de su lengua meta (siguiendo los trabajos de Bowerman 1985, Choi y Bowerman 1991, y Gopnik y Choi 1995). Estudios comparados le muestran a Behrens que en la mayoría de las lenguas los morfemas temporales y aspectuales son

adquiridos en la primera “oleada” (*wave*) del desarrollo gramatical, alrededor de los dos años de edad. Hay una fuerte correlación, puntualiza Behrens, entre esta marcación temprana y la semántica lexical (*Aktionsart*) del verbo, (H. Behrens, 2001: 453).

El presente con valor de progresivo (cuando ‘me *habla*’ equivale a ‘me *está hablando*’) y el progresivo más propiamente (‘me *está hablando*’), también nos dan información aspectual. Dichas formas ocurren en los niños de manera predominante con verbos de actividades (me *haces* daño y me *estás haciendo* daño, por ejemplo) mientras que el pasado y el aspecto perfectivo ocurren con verbos resultativos (*it broke, se rompió*).

Behrens retoma los datos de Stern (1928), Clashen (1982) y Miller (1976) de la adquisición del alemán, para volver a analizarlos. Su hipótesis y los datos reanalizados le ofrecen a la autora una evidencia fuerte para plantear la orientación de los niños hacia el *input* lingüístico. **Todos los niños**, en su opinión y lo subrayo, **se adhieren a la distribución temporal de las categorías verbales exhibida por el lenguaje adulto**, (*Op. cit.*: 465). Behrens se apoya en el estudio de Gathercole, (1986) de la adquisición del presente perfecto del inglés por niños americanos y escoceses, que plantea que los niños escoceses aprenden dicha construcción más temprano porque están expuestos a una mayor frecuencia de ella en el *input* que reciben.

Veamos en el siguiente apartado qué es lo que se plantea en los estudios de la temporalidad en una segunda lengua o L2.

3.3. La distinción aspectual en la adquisición de la temporalidad en L2

Para Granda Dahan (2004:12), de la gran variedad de fenómenos lingüísticos estudiados en la adquisición de lenguas, es un hecho que -el desarrollo de la expresión de la temporalidad- (*i.e.*, la expresión de las nociones y relaciones temporales en el lenguaje y la comunicación) ha sido uno de los campos favoritos de la investigación. Y no le resulta sorprendente, como tampoco a Salaberry (2000) que, dada la complejidad de los sistemas temporales-aspectuales, el análisis de la adquisición de las categorías de tiempo y aspecto

se haya convertido en un tema central de investigación en los estudios sobre adquisición de L2 (Granda Dahan cita para apoyar sus palabras más de una veintena de los estudios que considera más importantes).

Los estudios e investigaciones sobre la importancia del aspecto en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas comenzaron en la Universidad de California a finales de los años ochenta, con los trabajos de Roger Andersen y un grupo de estudiantes que recibieron su influencia (Housen, Huang, Robinson y Shirai), según asientan tanto Granda Dahan, (*Op.cit.*), como Bardovi-Harlig (2000).

3.3.1. La Hipótesis del aspecto de R. Andersen

Esta hipótesis se basa en la teoría del aspecto léxico. El aspecto léxico es propio a la semántica del verbo, no es una categoría gramatical. Se refiere a las características temporales inherentes al verbo y a su predicado. **Esta hipótesis sostiene que la selección de la morfología verbal dependerá de la semántica lexical inherente al verbo de la oración:** eventos terminados (cumplimientos y realizaciones/logros), procesos simultáneos (actividades) y estados.

Uno de los primeros estudios que muestran la primacía del aspecto en la marcación morfológica de los eventos en pasado es el estudio de F. Antinucci y R. Miller, al cual nos hemos referido ampliamente en el apartado **3.2.1.**

Andersen, basado en estudios de adquisición de una primera y segunda lengua, así como en estudios sobre lenguas criollas, que concluían que la morfología verbal se desarrolla codificando primero el aspecto y no el tiempo, es quien propone una primera versión de la hipótesis del Aspecto, que ha sido llamada la hipótesis fuerte del Aspecto. En su estudio de dos hablantes de inglés que aprenden español como segunda lengua en Puerto Rico, sostiene que en los primeros estadios de la adquisición de una lengua, la distinción aspectual léxica es la única distinción marcada por la morfología verbal, no así el tiempo verbal, ni el aspecto gramatical, (Roger Andersen 1991:307).

Posteriormente y de manera más específica Andersen y Shirai (1994, 1996), sostienen que la Hipótesis está compuesta por cuatro postulados básicos establecidos en términos del aspecto gramatical y su relación con el aspecto léxico:

1. Los aprendices usan la marcación de pasado perfectiva (*i.e.*, pretérito) primero con eventos télicos (los llamados realizaciones/logros y cumplimientos), y luego extienden este uso con verbos de otras clases aspectuales lexicales.
2. El marcador imperfectivo (*i.e.*, el imperfecto) aparecerá más tarde que el pretérito, y se restringe a eventos atélicos (estados y actividades), pudiéndose extender a eventos télicos.
3. El uso de la forma perifrástica progresiva empezará a aparecer asociada primero a verbos de actividad y después se extenderá a eventos télicos, y
4. El uso del progresivo perifrástico no se extenderá con verbos estativos.

La Hipótesis del aspecto de Andersen es presentada por Salaberry (2000: 59), y de ahí la hemos tomado y traducido. La clasificación de verbos es la de Vendler (1967), y se puede ver en el apartado **3.1.2. (Aspecto léxico)**.

En esta segunda versión corregida y menos fuerte, Andersen y Shirai, mantienen la importancia de la influencia inicial del aspecto, pero no sostienen ya el aspecto léxico en oposición para codificar el tiempo o el aspecto gramatical, según analiza Bardovi-Harlig (2000: 196-197). A estas alturas, lo que queda claramente evidenciado y es aceptado por muchos estudiosos del tema es que el uso de la morfología verbal está influenciado por el aspecto lexical inherente al verbo. En el mismo artículo de Andersen antes señalado, (1991:318) el autor había usado las cuatro categorías de Vendler (**estados, actividades, realizaciones y logros**) para dar cuenta también de la adquisición del inglés como L2. Y había señalado una secuencia particular en la adquisición del pasado perfectivo (*pretérito*), en el siguiente orden:

0 → puntual → télico → dinámico → pasado

Los aprendices de inglés comienzan, dice Andersen, con formas verbales no flexionadas. Cuando empiezan a usar inflexiones, éstas se limitan a verbos puntuales. El

siguiente desarrollo tiene que ver con los verbos télicos. Después son las actividades las que se flexionan, y al mismo tiempo, los verbos estativos. Así, parece contundente para el autor que la marcación morfológica del pasado en el aprendizaje de una L2 está basada en el valor semántico lexical del verbo: su aspecto léxico.

R. Andersen propuso que el uso de los marcadores imperfectivos se expande de los verbos estativos hacia los eventos puntuales, y que el uso de los macadores perfectivos, al contrario, se expande de los eventos puntuales hacia los verbos estativos y que la expansión gradual del uso del aspecto gramatical basado en el tipo de verbo (aspecto lexical) ocurre de modo secuencial en ocho estadios.

A continuación reproducimos el cuadro de Salaberry, (2000: 61) que da cuenta del uso del aspecto morfológico según el tipo de verbo, basado en Andersen (1991). Los ejemplos son del español y del estudio de Andersen, Salaberry los traduce como: *tener*, to have; *jugar*, to play; *enseñar*, to teach; y *partir (se parte)*: to break:

	Estado	Actividad	Realización	Cumplimiento
1	tiene	juega	enseña	se parte
2	tiene	juega	enseña	<i>se partió</i>
3	<i>tenía</i>	juega	enseña	se partió
4	tenía	<i>jugaba</i>	<i>enseñó</i>	se partió
5	tenía	jugaba	enseñó <i>enseñaba</i>	se partió
6	tenía	jugaba <i>jugó</i>	enseñó enseñaba	se partió
7	tenía	jugaba jugó	enseñó enseñaba	se partió <i>se partía</i>
8	tenía <i>tuvo</i>	jugaba jugó	enseñó enseñaba	se partió se partía

Cuadro 3.1. Etapas de desarrollo temporal y aspectual del pasado según tipo de verbos, Salaberry (2000: 61), basado en R. Andersen.

En el nivel 1 los aprendices no marcan ni el tiempo pasado ni el aspecto. En el nivel 2 el uso del pretérito es codificado con verbos puntuales solamente. En el nivel 3 los verbos estativos prototípicos aparecen en la forma de imperfecto. En el nivel 4 el pretérito se usa con realizaciones y el imperfecto con actividades. En el nivel 5 los eventos télicos están marcados en pretérito e imperfecto. En el nivel 6 las actividades pueden ser usadas con aspecto perfectivo e imperfectivo. En el nivel 7 los eventos puntuales también pueden ser marcados por las dos formas. El nivel 8 constituye el fin de la secuencia: los verbos estativos pueden ser marcados con aspecto perfectivo, (*cf. Granda Dahan, Op. cit: 21-22*).

Muchos estudios de la adquisición de una L2, posteriores a los de R. Andersen, usaron su marco de análisis. Salaberry también lo hizo, aunque él propone una modificación a Andersen, al no sostener la diferenciación de Vendler en la cual se basa Andersen, entre logros y realizaciones (*achievements/ accomplishments*). Para Salaberry ambas categorías quedan cubiertas bajo la denominación de **verbos télicos**, que nosotros retomaremos posteriormente.

“La investigación referida a la hipótesis del aspecto se realizó en diferentes lenguas; en diferentes contextos de aprendizaje (formal y no formal); con diferentes procedimientos de recolección de datos: narrativas personales, orales y escritas, ejercicios tipo *cloze*, tareas de contar historias, a partir de historias ilustradas, películas, etc.; en estudios tanto longitudinales como transversales, en lengua hablada y escrita; en diferentes niveles de desarrollo del lenguaje, etc.”, según da cuenta Granda Dahan (2004: 23).

Por último, faltaría decir que Shirai y Andersen enfatizarán, posteriormente al trabajo ya citado, el papel que juega la **frecuencia** en la adquisición de la temporalidad en el aprendizaje tanto de la L1 como de una L2. Los autores proponen en este último artículo que los aprendices adquieren los significados más prototípicos de los marcadores temporales y aspectuales, observando los patrones distribucionales que estos presentan en el **input lingüístico** (1995: 747).

El enfoque prototípico por ellos propuesto, resuelve para los autores y creo que es correcto, las posturas en conflicto acerca de si la marcación morfológica temprana codifica tiempo o aspecto. Lo que el niño hace es simplemente asignar sus marcaciones morfológicas tempranas al prototipo de la categoría de pasado: [+ télico], [+ puntual], [+ resultativo]. Después, puntualizan Shirai y Andersen, los niños extienden los límites de la categoría y, eventualmente, adquieren la norma adulta, (*Op cit.:* 759).

Shirai y Andersen proponen, de hecho, seis dimensiones que forman -desde su experiencia- la base de la forma de **pasado prototípico**, éstas son: la semántica del verbo (el aspecto inherente que habíamos caracterizado), el tipo de eventos (únicos/repetidos), tipo de discurso (realis/irrealis), el nivel pragmático (afirmación directa o suavizada), así como la propia estructura discursiva. La intención de los autores en este artículo es ir más allá de la descripción de cómo se desarrolla la morfología en relación con la semántica del verbo y tratar de explorar una explicación de la gramática de los aprendices, caracterizada muy acertadamente como una “gramática en desarrollo”.

3.3.2. La Hipótesis del discurso de P. Hopper

En ese florecimiento tan grande que tuvo la investigación de la adquisición de la temporalidad en las lenguas se puede observar que muchos de los estudios realizados tomaron como marco de estudio al discurso narrativo.

El análisis narrativo, que se inscribe en el contexto de la ciencia narrativa o narratología, tiene por objeto el texto narrativo en toda su amplitud y complejidad, (*cf.* Elisabeth Gülich y Uta Quasthoff, 1985). Comienza con el análisis estructural iniciado por Propp, y es continuado posteriormente por Bremond, Todorov y Greimas. Sin embargo, no es nuestro interés centrarnos en el discurso narrativo de manera extensa, sino simplemente que, para estudiar las selecciones temporales y aspectuales en las lenguas, queremos mostrar que el texto narrativo suele prestarse como ningún otro tipo de texto, por su naturaleza misma, pues se desarrolla siempre en el tiempo, sea discurso oral o escrito.

Así, aunque reconocemos la narración como una actividad verbal compleja, el foco de nuestra investigación está puesto en el proceso del discurso, solamente en tanto éste nos permite estudiar cómo hace el narrador para organizar la serie de acciones y eventos que normalmente suceden en el texto narrativo, en otras palabras, cómo es que el narrador gradualmente llega a materializar su plan verbal: **cómo organiza lingüísticamente la historia o cómo marca morfológicamente los verbos.**

Fue Paul Hopper, el lingüista quien planteó que para entender mejor el problema del aspecto había que tratarlo en el nivel discursivo. El tema mereció un *Simposium* en la UCLA en mayo de 1979 intitulado *Tense and Aspect: Between Semantics and Pragmatics* (Tiempo y aspecto: entre la semántica y la pragmática) que reflejaba el pensamiento de muchos lingüistas norteamericanos de la época al respecto.

Si bien antes se había tratado ya el aspecto, había sido más desde la morfología y la sintaxis, y en un nivel estrictamente oracional, y no en el nivel discursivo como planteó Hopper con la convicción de que los estudios anteriores eran incompletos. Su propósito fue mostrar que la comprensión del aspecto sólo sería posible si se le observa enraizado en el discurso. Con esta postura se dió una nueva dirección a la investigación al estudiar los tipos de funciones aspectuales que son más importantes para el discurso como un fenómeno universal, para luego examinar las extensiones más típicas de dichas funciones cuando se gramaticalizan en las distintas lenguas, (Hopper, 1982).

Hopper planteó como un universal del discurso narrativo el hecho que en un texto extenso se hace una distinción abierta entre el discurso de la línea narrativa y el discurso del material de apoyo, que si bien es muy importante, éste último no está narrando los eventos principales. Al primero le llamó **Primer plano** (*foreground*) y al segundo, trasfondo o **Segundo plano** (*background*), P. Hopper, (1979: 213).

La diferencia entre las oraciones del primer plano (la “línea principal” de los eventos) y las del segundo plano (los eventos “derivados”) tiene que ver con la secuencialidad. Los eventos del primer plano suceden uno tras otro en la narrativa en el

mismo orden de su sucesión en la vida real (o imaginaria); se trata de un orden icónico. Los eventos del segundo plano, por otro lado, no están en secuencia con los eventos del primer plano, sino más bien concurren con ellos. Y es a causa de este rasgo de simultaneidad que los eventos del segundo plano normalmente amplifican o comentan los eventos de la narrativa principal, (*Op.cit.*: 214).

Ahora bien, respecto al tema del aspecto y la temporalidad, lo que sucede es que los eventos del Primer plano denotan los hechos discretos y medidos de la narración, por lo cual es normal para Hopper que los verbos usados en este primer plano sean puntuales, más que durativos o iterativos. El aspecto considerado desde una perspectiva discursiva es un recurso que existe para guiar al usuario de la lengua, al lector o al escucha, a través del texto. En otras palabras, el autor encuentra la tendencia de que los verbos puntuales tengan aspecto perfectivo, *i.e.* que ocurran en las oraciones del Primer plano; e inversamente, que los verbos durativos, estativos, iterativos ocurran en la forma imperfectiva, *i.e.* en el Segundo plano, (*Op. cit.*: 215).

Estrictamente hablando, para Hopper, solamente las oraciones del primer plano son las que están realmente narrando la historia. Las oraciones del segundo plano no narran, sino que apoyan y amplifican o comentan la narración. Encuentro coincidencias en este planteamiento y el de Harald Weinrich (1973), del cual hablaremos en la parte final del capítulo cuarto.

Según Stephen Wallace, autor que también contribuyó en el mencionado *Simposium* de 1979, hay una distinción necesaria con respecto al tipo de información que se presenta en el discurso narrativo. Wallace está de acuerdo en que ésta puede ser de dos tipos: perteneciente al primer plano o perteneciente al plano de fondo. Los usuarios competentes de una lengua, dice el autor, marcan una ruta principal en la narración y desvían de diferentes maneras aquellas partes de la narración que no son estrictamente relevantes para esa ruta. Lo cual no quiere decir, nos aclara, que dicha información no sea importante, sino simplemente que las personas, al producir o al comprender el discurso, damos más importancia a cierta información, (S. Wallace, 1982: 208).

Por último, hay que mencionar que la distinción analítica entre **figura** (*figure*) y **fondo** (*groud*), en la cual se apoya el planteamiento de Hopper, la encontramos en el terreno propio de la psicología *Gestalt*, que considera esta diferenciación como una de las formas más simples y primitivas de la organización perceptual del ser humano, según Wallace, (*Op.cit.*: 213). Razón por la cual el autor no nos propone que dicha distinción sea *el* principio de la organización gramatical de las lenguas, sino que debemos tomarla solamente como *un* principio que puede trabajar junto con otros, y que también puede estar en conflicto con otros, determinando por qué las lenguas son como son.

En los estudios sobre la temporalidad en Segundas lenguas se sugiere que existe una relación entre la organización del discurso narrativo en diferentes planos y el aspecto léxico. “Tomando al interlenguaje como una lengua natural, constituido por universales lingüísticos, la Hipótesis del discurso predice que: la morfología verbal va a emerger en el interlenguaje de los aprendices para distinguir el primer plano del plano de fondo en el discurso narrativo”, afirma Granda Dahan (2004: 24), citando las palabras de Bardovi-Harlig (1994).

3.4. La adquisición de la temporalidad por niños bilingües

La investigación sobre el bilingüismo, iniciada por Ronjat (1913) y Leopold (1939), ha acumulado hasta nuestros días una buena cantidad de estudios, evidenciando de manera bastante sólida que este tipo de adquisición lingüística “califica realmente” como una instancia de adquisición de la primera lengua, **2(L1)**, según Jurgen Meisel (2001:11).

De hecho el planteamiento de Meisel es más específico, dice que los niños que adquieren dos o más lenguas de manera simultánea, de recién nacidos o en etapas muy tempranas (antes de los 5 años) pasan a través de las mismas secuencias de desarrollo y eventualmente obtienen el mismo tipo de conocimiento gramatical que los niños monolingües.

J. Meisel resume en su artículo los logros obtenidos en la investigación de la última década sobre el bilingüismo en dos corrientes. La primera investiga temas relacionados directamente con el multilingüismo, *i.e.*, el hecho que más de una lengua sea adquirida y usada por el mismo individuo, contrastando a los bilingües con los monolingües. La segunda corriente, se enfoca en el desarrollo de sólo una de las lenguas del bilingüe en cuestión; estos estudios del desarrollo bilingüe nos permiten investigar el papel de la lengua, como sistema, en la adquisición del lenguaje, (J. Meisel, 2001: 13).

3.4.1. La Hipótesis del desarrollo autónomo de J. Meisel

La primera pregunta que se plantean los estudios sobre bilingüismo tiene que ver con el tema de la separación y/o fusión del conocimiento gramatical del sujeto bilingüe, es decir, tiene que ver con la morfosintaxis. Esto sucede así porque la comunicación bilingüe suele mostrar cierta cantidad de “mixtura” o mezcla, especialmente en el nivel lexical. Y para decirlo en términos muy modernos, no se trata de un problema que indique deficiencias para usar el lenguaje, sino por el contrario, se ha demostrado que este tipo de lenguaje tiene sus reglas y puede darnos cierta información adicional.

Así, se manejan dos hipótesis básicas: la de la **fusión**, que postula que el niño crea un sistema nuevo combinando elementos de dos o más sistemas, y la de la **separación o diferenciación**, que postula que los niños son capaces de diferenciar los dos sistemas tan pronto como tienen acceso al conocimiento gramatical.

Según Meisel los datos de las investigaciones que presenta en su artículo le dan evidencia suficiente para proclamarse a favor de la **Hipótesis de la diferenciación**, desde las etapas más tempranas del desarrollo morfosintáctico, J. Meisel (2001: 19), sin que esto quiera decir, desde luego, que el problema se haya resuelto de manera concluyente.

En segundo término, la **Hipótesis del desarrollo autónomo** supone que, en el largo plazo, los bilingües desarrollan sistemas gramaticales no diferentes en calidad de aquellos que desarrollan los monolingües correspondientes. Y esta hipótesis predice que los cambios

sufridos por estos sistemas en las fases subsecuentes están determinados por la misma lógica de desarrollo que conduce la adquisición de las mismas lenguas por los niños monolingües, (*Op.cit.:* 29).

Según Paradis y Genesee (1996, 1997), citados por J. Meisel, la interdependencia de los sistemas se manifestaría de tres maneras: en las transferencias, en la aceleración y en el retraso de la adquisición. Pero, según Meisel, estos autores no aportan evidencia suficiente para el desarrollo interdependiente, por lo cual apoyarían, en su opinión, la idea del desarrollo autónomo a la cual él se suscribe, (*Op. cit.:* 30).

Una hipótesis contraria, la **Hipótesis del empuje bilingüe** (*Bilingual Bootstrapping Hypothesis*), es postulada por Tracy (1995) y Gawlitzek-Maiwald y Tracy (1996). Los autores asumen que las dos lenguas se desarrollan a ritmos diferentes, y que el sistema más desarrollado empujará o presionará al sistema menos avanzado. Sin embargo, para Meisel no es convincente la explicación que ofrecen, aparte de que solamente presentan evidencias de un solo niño, (*Op. cit.:* 31).

A nuestro modo de ver, parece ser que un concepto que ayudaría a clarificar la situación es la categoría de **modo lingüístico** (*language mode*) de François Grosjean, (2008: 251). El modo lingüístico refiere al estado de activación de las lenguas del sujeto bilingüe y a los mecanismos que procesan el lenguaje en un momento dado. De hecho, en la vida diaria del bilingüe, nos dice Grosjean, éste se encuentra en distintos modos lingüísticos que corresponden a puntos particulares de un modo monolingüe-bilingüe continuo.

En un punto final del continuo, los bilingües pueden estar en un modo lingüístico completamente monolingüe, en el que sólo están interactuando con monolingües de una -o de la otra- de las lenguas que conocen. En este caso una lengua estaría activa y la otra desactivada. En el otro punto final del continuo, los bilingües se pueden encontrar en el modo lingüístico bilingüe, en el que se comunican con otros bilingües que comparten sus dos (o más) lenguas y puede darse la mixtura, *i.e.*, préstamos y *code-switching*. En este caso, ambas lenguas están activas, pero la que es usada como lengua principal de procesamiento

está más activa que la otra. También se pueden considerar puntos intermedios, como lo advierte Grosjean.

Para terminar este apartado debemos resaltar, independientemente de cuál de las hipótesis nos resulte más o menos convincente, que no hay duda de que existe, al menos, consenso general entre los estudiosos del tema de que **los niños bilingües, en condiciones normales, finalmente logran una competencia gramatical en cada una de sus lenguas y que ésta no difiere en calidad de aquélla que adquieren los respectivos monolingües.**

3.4.2. Influencia del *input* en 2(L1) o adquisición bilingüe

Un estudio particularmente interesante sobre la temporalidad infantil es el de Margareta Almgren e Itziar Idiazabal, (2001). Acorde con los últimos avances de la investigación precedente, es un estudio longitudinal que se interesa por incorporar el *input* del lenguaje adulto para dar cuenta de la adquisición de un niño bilingüe español-vasco, y otro monolingüe vasco. Es un estudio de caso que nos permite comparar la adquisición simultánea de dos lenguas muy distintas en términos estructurales.

Almgren e Idiazabal retoman de Shirai y Andersen (1995), la discusión sobre los factores que determinan el desarrollo verbal de la marcación temporal y aspectual. Tienen que lidiar, según apuntan, con la Hipótesis del aspecto antes del tiempo (*aspect-before-tense-hypothesis*); y además con los rasgos o características del *input*; así como también con el tipo de discurso, Almgren e Idiazabal, (2001: 107).

Las autoras retoman también la caracterización de aspecto de Comrie (1976), así como las clases de verbos caracterizadas por categorías semánticas de Vendler-Mourelatos, corregidas por Andersen (1989), y revisadas por Bronckart (1996). **De su revisión debemos subrayar el hecho que nos advierten y señalan de que las categorías verbales establecidas pueden ser percibidas de manera diferente por los hablantes individuales,** como de hecho prueban, desde su punto de vista, Bonnotte, Kaifer, Fayol e Idiazabal

(1991), al mostrar que dichas categorías verbales “suelen ser menos estables y más elásticas de lo que antes se pensaba”, (Op.cit.: 109)

Almgren e Idiazabal resumen, de manera muy clara en su artículo, la investigación precedente -tanto la realizada con sujetos monolingües como con bilingües- en dos tendencias básicas:

1. Por un lado, estarían las investigaciones que analizan la adquisición con lenguas que tienen sistemas aspecto-temporales ricos y desarrollados. Por ejemplo, los estudios sobre las lenguas eslavas, en las que se tiende a encontrar la adquisición simultánea tanto del tiempo como del aspecto (citan a Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska y Konieczka, 1984; Smoczynska, 1985, 1996) y reportan: la aparición simultánea del tiempo pasado perfectivo e imperfectivo en polaco.

2. Por otro lado, las investigaciones sobre la adquisición de lenguas morfológicamente más pobres, como el inglés o lenguas con morfemas que no codifican el tiempo y el aspecto separadamente, y que parecen interpretar la aparición del aspecto previa a la del tiempo verbal (citan los estudios de Bronckart y Sinclair, 1973; Antinucci y Miller, 1976; De Lemos, 1981 para el portugués; Jacobsen, 1986 para el español peruano; Aksu-Koç, 1988 para el turco), Almgren e Idiazabal (2001: 109), la traducción y el subrayado son nuestros.

En estudios sobre la adquisición bilingüe, apuntan Almgren e Idiazabal, citando el trabajo de J. Meisel (1994), la marcación temporal en sentido propio es considerada una adquisición tardía en alemán y que emerge con las formas perfectivas alrededor de los 2;07-2;08 años. En francés, sin embargo, con los mismos niños, las formas del participio son usadas primero como adjetivos, haciendo difícil determinar cuándo es que se usan propiamente como marcas temporales, (*Op. cit.*: 111).

De acuerdo con Shirai y Andersen (1995), las autoras sostienen la Hipótesis del aspecto, pero ofrecen una explicación adicional. El prototipo de la categoría temporal de pasado usada por los niños (y adultos) contiene inicialmente tres rasgos: [+resultativo], [+puntual], [+télico]. **Y como el aspecto perfectivo es difícil de distinguir de la categoría prototípica de pasado, el hecho es interpretado por algunos autores como marcador de valores aspectuales; y por otros, como como valor temporal.** Lo cual para Almgren e

Idiazabal significa que se crea una contradicción más aparente que real, (Almgren e Idiazabal, 2001: 110, énfasis nuestro).

Por otro lado, las autoras enfatizan la idea de que la narración es el ejemplo extremo de separación temporal y espacial de las situaciones comunicativas. Cuando se analizan los usos de las formas verbales en textos narrativos se pueden establecer diferencias interlingüísticas en el uso de éstas en diferentes tipos de texto. De hecho, hay estudios de los subsistemas verbales, apuntan Almgren e Idiazabal, en diferentes tipos de textos en diferentes lenguas que llegan a formular una teoría de los tipos de discurso, en dos grandes bloques: el del contar o decir (una historia), y el del exponer o comentar (se refieren seguramente a la clasificación del “mundo del narrar” y el “mundo del comentar” de Harald Weinrich).

El contexto específico que nos quieren mostrar las autoras vascas para tomar en cuenta es el de las “actividades simuladas” o del “juego imaginario” que requiere la narración. De hecho, apuntan que los estudios que refieren el uso de las formas verbales en el lenguaje infantil con frecuencia son de narrativas basadas en la conocida historia de la ranita (*the Frog story*), Almgren e Idiazabal citan a Mayer (1969); Berman y Slobin (1994); Sebastián, (1989) y Aksu-Koç (1988). Por último, las autoras refieren al *input* del adulto, cuyos rasgos específicos como factor que contribuye en la selección infantil de las formas verbales apenas se empieza a considerar, aunque se pueden encontrar referencias desde los trabajos de Schlyter (1990); así como el de Shirai y Andersen (1995), del cual hablamos en la parte final del apartado 3.3.1.; De Houwer, (1997) y Krasinski, (1995), (*Op. cit.*: 114).

3.5. La adquisición de la temporalidad en las lenguas romances

Como es bien sabido, la mayor parte de los estudios empíricos sobre la adquisición de la temporalidad por los niños se ha realizado mayoritariamente en la lengua inglesa. Una revisión de las publicaciones de este asunto en las lenguas romances muestra que la mayor parte de los estudios existentes se han hecho para el francés, y otros más para el italiano. Llama la atención los pocos estudios que hay para el español, el portugués y el catalán.

Nos parece necesaria y hacemos eco de la invitación que hace R. Salaberry, para realizar estudios que analicen la marcación aspectual en la adquisición de las lenguas romances. Más allá de la escasez de estudios, para el autor son 3 las dificultades que han hecho que esto suceda: los datos de las diferentes lenguas extraídos de distintos estudios no podrían ser directamente comparables en muchos casos. Además, los datos longitudinales se centran principalmente en los estadios más tempranos de la adquisición, con excepción del francés, y por último, hay muy pocos datos sobre los usos particulares de las diferentes formas aspectuales en la conversación, (Salaberry, 2000: 51).

Para terminar este tercer capítulo debemos señalar que además del marco conceptual hasta aquí desarrollado para elaborar las hipótesis particulares de nuestro estudio, también tendremos que tomar en cuenta las características particulares tanto del español como del francés para expresar el pasado y distinguir los diferentes planos de la narración, ya que las lenguas de los niños de nuestro estudio, el español y el francés, reflejarán seguramente ambas cuestiones.

“La esencia se expresa en la gramática”.

L. Wittgstein

*“Environ à dix aunes de distance marchaient les **Verbes**, des seigneurs de l’engeance
la plus étrange et merveilleuse que la fantasia conçoive.”*

Manuelle Peloille

CAPÍTULO 4

EXPRESIÓN DEL PASADO EN ESPAÑOL Y EN FRANCÈS

En este capítulo tratamos la expresión del pasado en las dos lenguas de nuestros sujetos de estudio, el español y el francés. Lo hacemos con cada lengua por separado y de una manera descriptiva. Recurrimos para ello a estudios lingüísticos y gramaticales en ambos casos y usamos la terminología acostumbrada para cada lengua. Presentamos solamente las cuestiones que nos parecen más importantes y que son marco de referencia para la expresión del pasado de las producciones infantiles.

En español tratamos las formas verbales del **pretérito** y del **copretérito**; en francés, del **passé simple** (pasado simple) y del **passé composé** (pasado compuesto), además del **imparfait** (imperfecto o copretérito). Ofrecemos suficientes ejemplos contrastivos de las diferencias y similitudes en la expresión del pasado que ambas lenguas presentan; así como de su función en los distintos planos de la narración. Sin embargo, no debemos olvidar el hecho que “el niño experimenta el tiempo más que atendiendo a su propia evolución, a su propio cambio, en relación con acontecimientos que ha vivido y de los cuales conserva memoria” (L. F. Lara, 2010), más que atendiendo a una cuestión normativa.

Para explicar las selecciones temporales y aspectuales en las narraciones de nuestros sujetos de estudio, los niños de entre nueve y diez años, de una manera más completa, es necesario considerar más que la morfosintaxis. También es necesario considerar cuestiones pragmáticas y psicolingüísticas. Por ello tratamos ampliamente la **Hipótesis del aspecto** y la **Hipótesis del discurso** (en el **Capítulo 3**). Sin embargo, sabemos que los textos están dotados de ciertas propiedades y regularidades descriptibles, imprescindibles de hecho, para que se puedan entender los hablantes de cada grupo lingüístico, y es por eso que nos parece necesaria esta revisión gramatical.

4.1. El pasado en español

Se sabe que el verbo constituye el elemento nuclear de la oración por dos razones; primera, determina el número tipo de los complementos, y segunda, en él se asientan los rasgos de la flexión (cf. Ángela Di Tullio, 2010). Para nosotros, “en español, en las lenguas europeas occidentales y en muchas más, la experiencia del tiempo y su significación se establecen a partir del yo que habla en un momento dado -lo que técnicamente llamamos ‘punto cero de la enunciación’-, y desde ese momento, que delimita el presente, refiere hacia el pasado o hacia el futuro; es decir, hay una temporalidad lineal, en que la vida fluye desde el pasado en la dirección del futuro”, (Lara, 2010: 5). Como antes había sido señalado por Benveniste (1971), y otros lingüistas.

El tiempo gramatical no es ni se corresponde exactamente con el tiempo real o cronológico. Por lo tanto, la organización del tiempo gramatical en una lengua puede variar si se le compara con otra lengua, pero no es arbitraria. Cada lengua impone una serie de distinciones particulares que se articulan en un sistema de relaciones que se expresan gramaticalmente. En este nivel de generalidad, también tendríamos que pensar si sucede o no del mismo modo para todas las lenguas. Es clásico el ejemplo de Benjamin Lee Whorf, quien señalaba que los indios Hopi de Arizona no tenían palabras para hablar del tiempo, en los mismos términos en los que se hace en nuestras lenguas occidentales, (y al parecer de algunos estudiosos tampoco lo podríamos hacer en las llamadas lenguas amerindias: maya, náhuatl, etc.).

Según los gramáticos y lingüistas se puede observar que en español existe una distinción en las formas verbales simples del pasado, es decir, hay una clara distinción temporal, entre el **pretérito** y el **copretérito**. Además, que esta distinción se ve afectada, de manera simbiótica, por la distinción aspectual **perfectiva/imperfectiva**; y que se amalgaman ambas distinciones en sus diferentes flexiones morfológicas.

Las formas del verbo en español, de acuerdo con F. Colombo (2000), no sólo indican tiempo sino también aspecto, es decir, presentan “la cualidad de la acción verbal”, citada por B. Granda Dahan, (2004: 59).

4.1.1. La perspectiva aspectual

Para algunos autores, la distinción de **perfectividad** e **imperfectividad** se encuentra en todas las lenguas, esto es, se trata de una característica lingüística Universal, que puede estar gramaticalizada en la morfología verbal o lexicalizada en otro nivel lingüístico (*cf.*, por ejemplo, B. Comrie, 1976; M. Molho, 1975; C. Smith, 1991; R. Binnick, 1991; K. Bardovi-Harlig, 2000; R. Salaberry, 2000; A. Di Tullio, 2010).

Para otros autores, sin embargo, no es así. Sabemos que hay autores que no reconocen el aspecto como una categoría general del lenguaje. Por ejemplo, siguiendo la opinión Coseriu y otros, Ignacio Bosque y Violeta Demonte sostienen que hay quienes al teorizar sobre el verbo, junto con las categorías del modo y del tiempo, “introducen en la descripción estructural del sistema una tercera categoría, el aspecto, de funcionalidad previamente probada tanto en los sistemas verbales eslavos como en el griego clásico, pero más discutible en el caso del latín y los romances”, (I. Bosque y V. Demonte, 1999: 2920-21).

4.1.1.1. Perfectivo

No es muy clara la posición de la Real Academia Española respecto a la categoría de aspecto en español, porque en su última *Nueva Gramática de la lengua española* (2010), que es una revisión de la de (1999), ya citada, se dice:

“Es muy controvertida la cuestión de en qué medida la categoría de ‘aspecto’ está presente en la lengua española. En esta gramática se considerará que desempeña un papel importante, pero se postularán menos distinciones aspectuales que en otros análisis”, RAE (2010: 430).

La gramática de la RAE en su última edición muestra en sus ejemplos ofrecidos, a pesar del párrafo anterior; primero, que el aspecto verbal nos informa de la estructura interna de los procesos en español, es decir, si estos surgen, se terminan o se repiten, y que, en este sentido, el aspecto verbal afecta al tiempo interno de la situación, no a su vínculo con el momento del habla (*Ibid*). Reconoce así, que el aspecto es un recurso gramatical que permite enfocar o focalizar ciertos componentes de las situaciones y, a la vez, ocultar u

omitir otros. Segundo, en esta gramática también se afirma que el aspecto se divide tradicionalmente en tres grupos: aspecto léxico o modo de acción, aspecto sintáctico o perifrástico y aspecto morfológico o desinencial.

El aspecto morfológico, el que se expresa a través de las desinencias verbales, divide los tiempos, afirma la RAE, en perfectivos e imperfectivos. Entonces, el **aspecto perfectivo** (también llamado aoristo) en *canté*, focaliza las situaciones en su conjunto, de principio a fin, y las presenta como completas o acabadas (*Ibid*). El **pretérito** expresa aspecto perfectivo, por ejemplo en:

(1) *Vimos* la película

Mientras que las formas imperfectivas *canto* y *cantaba*, **presente** y **copretérito**, respectivamente, presentan por el contrario, la acción en su transcurso, sin referencia a su inicio o a su fin, ejemplos:

(2) Arturo *lee* una novela

(3) Arturo *leía* una novela

La *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE también nos advierte que aunque pudiera parecer que el aspecto léxico y el morfológico codifican las mismas nociones (duratividad y límite), no es así. La distinción, se afirma, es necesaria, y la Gramática nos da sobrados ejemplos para mostrar que, gramaticalmente, es más importante la forma en que determinada noción aspectual se manifiesta que su caracterización semántica. De hecho, se agrega que el aspecto morfológico tiene la capacidad para alterar las características gramaticales del aspecto léxico, (RAE, *Op.cit.*: 431).

Así, con la caracterización que presenta la RAE del aspecto y los ejemplos que despliega, me parece que se está dando cabida plena a la categoría de aspecto en español en su Gramática. Sin embargo, previamente cité textualmente su posición al respecto. Cabe

hacer explícito que para nosotros, el aspecto es una característica lingüística general que se manifiesta de manera particular en el español.

Á. Di Tullio (2010: 232), para quien la oposición básica de la lengua española es la de los aspectos perfectivo e imperfectivo, apunta con mucha claridad:

“A diferencia del tiempo, que es una categoría déictica, el aspecto concierne a la manera en que se presenta la temporalidad del evento. Esto significa que no lo localiza en relación con el punto del habla, sino que especifica su estructura interna”.

4.1.1.2. Imperfectivo

Para Maurice Molho, los empleos discursivos de los tiempos del pasado en español, imperfecto y aoristo, no son más que la consecuencia de sus respectivas posiciones en el sistema lingüístico.

Se recurre generalmente al **imperfectivo** (o imperfecto) para expresar circunstancias temporales que constituyen, a decir de Molho, “un telón de foro o segundo plano”, respecto de un acontecimiento principal en primer plano (en pretérito), M. Molho (1975: 266). Una propiedad de las formas imperfectivas, señalada por diversos autores, es el poder evocar acontecimientos aprehendidos en su transcurso. Véase la diferencia precisa en:

(4) Mi padre me *habló*. Le *escuché* atentamente

(5) Mi padre me *hablaba*. Le *escuchaba* atentamente

Una y otra oración evocan actos, pero mientras que (4) suscita la imagen del acto en su estricto desarrollo; (5) sugiere dos veces una actitud, que no es un acto, sino el modo de un acto: la manera como se va desarrollando, M. Molho (*Op.cit.*: 269).

4.1.2. Los tiempos simples del pasado

Se llaman tiempos verbales las formas de la conjugación que gramaticalizan la información temporal. La terminología académica que usamos para designar el paradigma de las formas temporales en español es la de Andrés Bello (1847). Retomada por la Real Academia Española, según su gramática, “el **pretérito** es una forma simple perfecta que localiza una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento del habla. Con *canté* las situaciones se presentan completas o acabadas” (RAE, 2000: 441). Debe suponerse, se agrega, que se alcanzan los límites inicial y final del evento con los predicados internamente delimitados. En la oración:

(6) Pese a la oscuridad, *alcanzó* la puerta

con un verbo de consecución o logro (**cumplimiento**, según la terminología que ya hemos usado en el capítulo anterior), se interpreta que se llegó a la puerta que se menciona.

El **pretérito** *Canté*, también según la RAE, es compatible con las actividades atéticas como las siguientes:

(7) *Empujé* el carro

(8) *Duró* dos horas

(9) *Trabajaron* incansablemente

(10) *Fue* aviador

(11) *Escribieron* cartas

Aunque lo es con ciertas restricciones. La sucesión de pretéritos perfectos simples, se dice, posee una naturaleza icónica, reproduce el orden en que los acontecimientos tienen lugar. Esto tiene un efecto para dar agilidad y viveza a las narraciones, como en:

(12) *Miró* después a un lado y a otro. Se *colocó* junto a ellos, *observó* sus maletas, se *quitó* el sombrero y *dijo* (...)

Las actividades y estados que denotan situaciones no permanentes en pretérito están externamente delimitados:

(13) Solo *trabajó* durante dos semanas

Las formas verbales de estado permanente denotan propiedades que, caracterizados como estables, carecen de límites externos. Rechazan, por lo tanto, el aspecto perfectivo, y en consecuencia, el pretérito perfecto simple. En otras palabras, se prefiere según la RAE, *era* (imperfectivo) a *fue* en:

(14) Clara (*era*) de extracción humilde

Y se prefiere *decía* (también imperfectivo) a *dijo* en:

(15) El letrero lo (*decía*) bien claro

José Moreno de Alba, en un trabajo muy anterior a la última versión de la Gramática de la RAE, afirma citando a Bello, que todos los casos de **pretérito** documentados en su obra deben interpretarse como perfectivos, ya sea de la totalidad de la acción, en verbos perfectivos, o como “la anterioridad de aquel solo instante en que el atributo empieza a tener una existencia perfecta”, (J. Moreno de Alba, 1978: 46). Para el autor, los hablantes usan generalmente la mayor parte de los pretéritos para hacer énfasis en que se trata de algo pasado y perfecto o terminado. Y se puede hacer distinciones en los tipos de acción en pretérito (acciones momentáneas, durativas, semelfactivas, iterativas, próximas o remotas); sin embargo, la característica principal es que son siempre pasadas y perfectas. Más aún, siguiendo a Lope Blanch, Moreno de Alba plantea que “es el carácter perfectivo del pretérito el que le permite funcionar en ciertos contextos con otro valor temporal” (como antefuturo o antecopretérito), (*Op.cit.*: 52).

El **copretérito**, *cantaba*, tiene significado de pretérito imperfecto, con un rasgo temporal muy claro -pues expresa tiempo pasado- y otro rasgo aspectual, ya que posee aspecto inacabado. Algunos autores tratan al copretérito como un tiempo relativo porque su

información temporal, se dice, es anafórica (la anáfora remite a un tipo de información interna al sistema lingüístico).

Cantaba comparte con *canté* un significado temporal, ambos se refieren a una situación anterior al momento de la enunciación. Y también se opone a *canté* en que es un tiempo verbal imperfectivo; es decir, presenta las situaciones en su curso, enfocando su desarrollo interno sin aludir a su comienzo ni a su fin, RAE, (2010: 444).

Debe tomarse en cuenta que la interpretación que recibe el pretérito imperfecto está en función del aspecto léxico del verbo con el cual se construye:

- | | |
|--|---------------|
| (16) El libro <i>costaba</i> tres euros | (Estado) |
| (17) En el momento en que yo <i>recibía</i> la noticia | (Realización) |
| (18) El alpinista <i>alcanzaba</i> la cumbre | (Realización) |
| (19) El mayordomo <i>bajaba</i> las escaleras | (Realización) |

La condición de tiempo relativo explica para muchos gramáticos, la naturaleza anafórica o referencial del **copretérito**. Su misma denominación lo muestra, es decir, ‘pretérito coexistente con otro’, (*Ibid*).

El carácter imperfectivo, inacabado, es la característica predominante en casi todas las definiciones del **copretérito**, no sólo la de la RAE, sino que diversos autores postulan esta característica como rasgo difinitorio de este tiempo verbal, además de que se enfatiza en algunas definiciones que comparan el copretérito con el presente, llamándolo “presente del pretérito”, (J. Moreno de Alba, 1978: 69).

Dicha característica vuelve muy útil al copretérito “para narrar acciones que sirvan de fondo en el relato, acciones extensas, durativas, imperfectas, entre las cuales se destacan, en pretérito, las acciones importantes”, (*Ibid*), siguiendo las opiniones de Henríquez Ureña, Lenz, Spaulding, Bello, Gil y Gaya, y Criado de Val.

Para Harald Weinrich la teoría -doctrina, en sus palabras- del aspecto, en tanto tiene que ver con el imperfecto en la discusión de la temporalidad, “es, al menos en las lenguas románicas, falsa y engañosa”, (H. Weinrich, 1973: 202). Sin embargo, cuando se refiere al **imperfecto**, en un relato por ejemplo, dice que las formas del imperfecto dominan al principio y al final de la leyenda, y que hay una alternancia entre el perfecto simple y el imperfecto. “Las circunstancias secundarias están, pues, en imperfecto”, (*Op.cit.*: 206). Más adelante, puntualiza, “El *imperfecto* es en el relato el tiempo del *segundo plano*; el *perfecto simple* es el tiempo del *primer plano*”, (*Ibid*). Y acerca de su distribución, agrega, “no hay leyes inmutables, excepto que ambos aparezcan entremezclados”. En cada caso particular la distribución del perfecto y del imperfecto depende del interés del narrador, su libertad solo se verá constreñida por algunas estructuras fundamentales del acto de narrar.

Apunta J. Moreno de Alba que las observaciones de H. Weinrich deben ser tomadas muy en cuenta, ya que (...), “el que el copretérito sirva precisamente para narrar las circunstancias secundarias es una prueba de su valor imperfectivo, pues los pretéritos, frecuentemente puntuales, sobresalen en la narración gracias a las extensas e ‘imperfectas’ acciones o procesos del fondo del relato, de los copretéritos”, (J. Moreno de Alba, 1978: 70).

4.2. El pasado en francés

El sistema de conjugación de los tiempos verbales del francés es muy complejo, por la gran cantidad de combinaciones que se hacen entre las significaciones de los tiempos básicos y sus aspectos, (*cfr.* Carlota Smith, 1991; Joële Gardes-Tamine, 1990; Paul Imbs, 1968; Maurice Grévisse, 1980).

En francés la localización temporal se indica a través del tiempo verbal y de los adverbios, además de que se pueden usar formas perifrásticas. Nos interesa en especial el tiempo verbal. Sin embargo, la localización temporal y los matices aspectuales (la perspectiva aspectual) que los tiempos verbales conllevan están indisolublemente ligados en las formas verbales, en simbiosis o amalgamados, como ya se dijo también sucede en

español. Esa es la razón por la cual se vuelve un tanto complicado dar cuenta del todo. Para tratar de hacerlo primero nos referiremos a la perspectiva aspectual, y posteriormente al tiempo verbal.

4.2.1. La perspectiva aspectual

Los puntos de vista perfectivo, imperfectivo y neutral se encuentran en todo tipo de situaciones en la lengua francesa. La perspectiva perfectiva presenta las situaciones y los estados como cerrados o finitos; la perspectiva imperfectiva y la neutral presentan situaciones abiertas, según lo ha estudiado C. Smith, (1991).

4.2.1.1. Perfectivo

El perfectivo presenta las situaciones como situaciones cerradas. Para las no-estativas, el tipo de cierre o punto final varía de acuerdo al tipo de situación: las **actividades** tienen punto final arbitrario, las **realizaciones** tienen un punto final natural, y los **cumplimientos (o logros) y semelfactivos** están cerrados en principio. En la presentación cerrada de los **estados** su punto final significa un cambio de estado, (C. Smith, 1991: 254).

Para mostrar la perspectiva perfectiva tomaremos los ejemplos de C. Smith, traducidos por nosotros al español, en **passé composé** y en **passé simple** los tiempos verbales principales del pasado en francés:

(20) Elle *a travaillé* dix heures ce jour-là
(Ella) trabajó diez horas aquel día (Actividad)

(21) Il *s'est assis* à son bureau
(Él) se sentó en su escritorio (Realización)

(22) La guerre *a éclaté*
La guerra estalló (Logro o Cumplimiento)

(23) Marie *a été* malade
María estuvo enferma (Estado)

La interpretación aspectual de estas oraciones es consistente en todos los casos: la situación se presenta como cerrada, con límites al inicio y al final del evento.

En **passé simple** también se puede mostrar un valor aspectual similar al valor aspectual del **passé composé**:

(24) Louis XIV *régn*a longtemps en France
Luis XIV reinó por un largo período en Francia (Actividad)

(25) Claire *écrivit* la lettre
Clara escribió la carta (Realización)

(26) L'*actrice perdit* son nouvelle broche
La actriz perdió su nuevo (Logro o Cumplimiento)

(27) Il *frappa* a la porte
(Él) tocó a la puerta (Semelfactivo)

(28) Ce *fut* un événement cinématographique
Fue un evento cinematográfico (Estado)

El aspecto perfectivo en francés incluye límites en todas las situaciones, incluyendo los estados, (C. Smith, 1991: 256).

4.2.1.2. Imperfectivo

El *imparfait* o imperfecto del francés -nuestro copretérito del español-, es el tiempo verbal cuyo aspecto es imperfectivo, que se aplica de manera general a todo tipo de situaciones, excepto el semelfactivo, definido como acciones puntuales (*tocar, toser*, etc). También existe una forma progresiva, *en train de*, que no contrasta con otras perspectivas

aspectuales, por lo que esta forma progresiva no se considera parte del sistema aspectual gramatical, (C. Smith, 1991: 258).

M. Grévisse (*Op.cit.*: 714), siguiendo a Girard (1749), caracteriza al *imparfait* como “tiempo relativo”, en oposición a los “tiempos absolutos”. Y más todavía, señala que muchos gramáticos se pierden en el terreno de la semántica o de la estilística, le atribuyen al *imparfait* una larga serie de pretendidos valores particulares, que no tienen, en realidad, nada que ver con su valor propiamente temporal, (*Op.cit.*: 833).

El **imparfait** focaliza situaciones abiertas sin límites iniciales ni finales, generalmente en un intervalo, los ejemplos también son de C. Smith y las traducciones nuestras:

- | | |
|---|------------------------|
| (29) L'enfant <i>pleurait</i>
El niño lloraba | (Actividad) |
| (30) Ils <i>bâtissaient</i> une cabine
(Ellos) construían una cabina | (Realización) |
| (31) Il <i>entraît</i> dans une magasin
(Él) entraba a la tienda | (Logro o Cumplimiento) |
| (32) La mer <i>était</i> calme
El mar estaba tranquilo | (Estado) |

En el caso del cumplimiento (31), el **imparfait** focaliza un intervalo preliminar. Ya que se trata de un evento instantáneo. La interpretación no cambia de la del tipo de situación: en cada caso la situación se presenta abierta y en desarrollo, (C. Smith, *Op. cit.*: 259).

El **imparfait** se limita a intervalos que preceden el punto final de una situación (o cambio de estado). En español sucede lo mismo y por eso no tenemos problemas para traducir:

- | |
|--|
| (33) Louise <i>s'asseyait</i> par terre
Luisa se sentaba en el piso |
|--|

Sin embargo, la traducción al inglés resulta solamente aproximativa:

(34) Louise was seating herself on the ground

El **imparfait** se usa con frecuencia para presentar estados derivados que refieren a estados o acciones habituales, por ejemplo:

(35) Sa mère lui *racontait* des contes de fées tous les soirs
Su mamá le contaba cuentos de hadas todas las noches

(36) Dominique *partait* chaque matin à huit heures
Dominique salía todas las mañanas a las ocho

La interpretación habitual de este tiempo verbal se deriva de una razón pragmática que rechaza la lectura de un evento singular, (C. Smith, *Op.cit.*: 261).

4.2.1.3. Neutro

Solamente mencionaremos que la perspectiva aspectual neutra, en el sentido planteado por C. Smith, aparece en dos tiempos verbales del francés, el **présent** (presente simple) y el **futur** (futuro simple).

4.2.2. Los tiempos del pasado

Habíamos señalado que los tiempos verbales para el pasado del francés que consideraremos son el **imparfait**, el **passé composé** y el **passé simple**. Veremos que para cada uno de ellos la referencia temporal está en el pasado. El **passé**, en tanto pretérito, indica que el hecho ha tenido lugar antes del momento del habla:

(37) Il *a chanté*
(Él) cantó

La gramática tradicional, por ejemplo Grévisse (1980: 712), distingue cinco tiempos en el pasado: el *imparfait* (imperfecto), el *passé simple* (pasado simple), el *passé composé*

(pasado compuesto), el *plus-que-parfait* (pluscuamperfecto) y el *passé antérieur* (pasado anterior). De los cinco tiempos del pasado señalados por los gramáticos, hemos señalado que sólo nos interesan 3, los que tienen relevancia en las narraciones de nuestros sujetos bilingües.

El **imparfait**, se dice, expresa un hecho que está llevando a cabo y que no ha terminado en un momento del pasado al cual se refiere el sujeto que habla. Mientras que el **passé simple** y el **passé composé** expresan, también según Grévisse, un hecho pasado en relación al presente. Los otros dos tiempos, *plus-que-parfait* y *passé antérieur*, expresan un hecho pasado en relación a otro tiempo también pasado.

El **passé simple** expresa un acto cerrado, subjetivamente puntual. Localiza las situaciones en un tiempo remoto definido para el hablante y se encuentra, normalmente, en los textos (la lengua escrita) y en contextos muy formales. El **passé composé** también es un tiempo perfectivo que aparece tanto en los textos escritos, como en la lengua hablada. Indica un hecho terminado en un período determinado o indeterminado en el pasado, que se considera en contacto con el presente, Grévisse (*Op. cit.*: 719). Los dos tiempos aparecen en contextos discursivos diferentes y cada uno tiene su propia historia. Sin embargo, en el lenguaje cotidiano son virtualmente indistinguibles en los terrenos sintáctico y semántico, agrega C. Smith, (1991: 267).

El **imparfait**, igual que el *passé composé*, localiza las situaciones en el pasado. Se dice, que requiere un contexto suplementario para anclar la situación, (M. Grévisse, 1980; P. Imbs, 1960; J. Gardes-Tamine, 1990):

(38) Il *chantait* quand je suis entré
(Él) cantaba mientras (yo) entré

Los tres tiempos señalados pueden anclar temporalmente otras expresiones en el pasado:

(39) Jean *est arrivé* lundi à 2 heures. Une heure après il *est parti*.

Juan llegó(PC) el lunes a las dos. Una hora después partió(PC).

(40) Le ministre *annonça* les mauvaises nouvelles. L'inspecteur célèbre démissionerait le mois prochain.

El ministro anunció(PS) malas noticias. El famoso inspector renunciaría el mes siguiente.

(41) Dimanche, Marie *était* fatiguée. Elle partirait 3 jours après.
El domingo, María estaba (IMP) cansada. Saldría 3 días después.

El **passé composé** es una forma perfectiva. Su forma compuesta por un auxiliar y un participio pasado funciona como pretérito y como forma perfectiva en francés. En un estadio muy temprano de la lengua el **passé simple**, era la única forma de pretérito. El **passé composé** se desarrolló de un tiempo estativo complejo que aparecía en el latín tardío y, gradualmente, fue tomando la forma de pretérito y adquirió funciones perfectivas del **passé simple**, según C. Smith, (1991: 273).

Por último, retomamos los ejemplos que muestran el aspecto perfectivo en todo tipo de situaciones del **passé composé**:

(42) *J'ai perdu* la clef de la maison hier; je ne peux pas ouvrir la porte
Perdí la llave de la casa ayer; no puedo abrir la puerta

(43) *J'ai déjà mangé*: je n'ai plus faim maintenant
Ya comí: no tengo más hambre por ahora

(44) *Ils ont répété* la pièce
(Ellos) Repitieron la pieza

(45) *Elle a frappé* à la porte
(Ella) Tocó la puerta

(46) *Elle a possédé* un moto
(Ella) Tuvo una moto

Por lo tanto, una oración en **passé composé** en francés, fuera de contexto, puede ser ambigua entre su aspecto perfectivo y el tiempo verbal pretérito.

4.3. Distinción de los planos narrativos de H. Weinrich

Harald Weinrich (1973), preocupado por dar cuenta de la estructura y función de los tiempos verbales de las lenguas románicas (romances), presenta una clasificación bastante atrevida en su época. Globalmente, opone al que llama grupo temporal I -o del “mundo comentado”-, frente al grupo temporal II -o del “mundo narrado”-.

De su clasificación no podríamos saber hoy en día con exactitud si tiene un número considerable de adherentes, lo que es muy cierto es que de la obra de H. Weinrich han salido sugerencias y líneas de investigación muy valiosas para el desarrollo de la investigación de la temporalidad. El autor, desde nuestro punto de vista, intentó incorporar con tezón cuestiones pragmáticas y psicolingüísticas a la teoría gramatical en una época temprana.

H. Weinrich sostiene que “en cada uno de los dos grupos (de tiempos verbales) está comprendido todo el Tiempo del Mundo, desde el pasado más remoto hasta el futuro más lejano”, (*Op. cit.*: 61). Los dos grupos conforman un sistema para el autor, el sistema temporal de cada lengua. Ahora bien, la frontera entre ambos es una frontera que tiene que ver con las situaciones comunicativas y su finalidad. Una novela, por ejemplo, muestra inequívoca inclinación por los tiempos del grupo II (los tiempos del llamado “mundo narrado”); mientras que un libro científico o de divulgación, muestra una preferencia inequívoca también por los tiempos del grupo I (los tiempos del “mundo comentado”).

El autor retoma los datos sobre el español de William Bull y nos muestra la repartición dicotómica de sus tiempos verbales. Del material estadístico disponible, sólo echa mano del tiempo **presente** para el grupo I, (representado en la primera parte de la 4ª. columna del cuadro) y del imperfecto (**copretérito**) y perfecto simple (**pretérito**) para el grupo II (segunda parte de la misma 4ª. columna).

A continuación reproducimos los datos de Bull, interpretados por H. Weinrich, sobre algunos autores conocidos de habla española:

Abreu Gómez	<i>Héroes mayas</i>	Cuentos , México	19,8 – 54,5
Alfredo Cantón	<i>Bravo León</i>	Cuento , Panamá	11,5 – 50,6
José E. Rivera	<i>La vorágine</i>	Novela , Colombia	20,0 – 38,1
Eduardo Lurquín	<i>Losperros fantasmas</i>	Novela , México	18,40 – 36,1
Jesualdo Sosa	<i>Sinfoníadeladanzarina</i>	Lírica , Uruguay	44,3 – 20,0
García Lorca	<i>Poeta en Nueva York</i>	Lírica , España	46,4 – 20,0
XavierVillaurrutia	<i>La Hiedra</i>	Drama , México	38,0 – 11,8
Jacinto Benavente	<i>Una pobre mujer</i>	Drama , España	36,3 – 9,0
Martínez Sierra	<i>Sueño de una noche de agosto</i>	Drama , España	36,3 – 6,3
Benjamín Jarnés	<i>Cervantes</i>	Ensayo biográfico , España	48,9 – 13,0
Amado Alonso	<i>Poesía y estilo de Neruda</i>	Crítica literaria , España-Argentina	65,0 – 1,6
Joaquín Xirau	<i>Amor y mundo</i>	Ensayo filosófico , España	66,0 – 1,3

Cuadro 4.1. Frecuencias de uso, por géneros literarios, del presente (1ª. col.) y de uso de copretérito y pretérito (2ª. col.), según H. Weinrich (1973: 64).

La primera cifra en la cuarta columna designa en porcentajes la frecuencia del presente (grupo I) y la segunda, la frecuencia del imperfecto y perfecto simple juntos (grupo II); los demás tiempos de ambos grupos quedan fuera de cuenta “porque no alteran en esencia el cuadro de conjunto”. Se puede observar con claridad que los géneros literarios representan, para este enfoque, diferentes situaciones comunicativas, (*Op. cit.*: 62-64).

Como lo muestra H. Weinrich, en las novelas cortas, los cuentos y las novelas domina el grupo II, mientras que en la lírica, el drama y los ensayos tiene mayor prevalencia el grupo I. Para el autor, las situaciones comunicativas en las que prevalece el grupo II son situaciones en las que **narramos**, se trate de historias reales o inventadas, sean obras de autor o “relatos ingenuos”. Y al narrar, dice el autor, empleamos en particular los tiempos del relato, los tiempos de la narración (*Ibid*). Cuando el mundo no es narrado, es comentado o tratado, y se nota una preferencia particular por los tiempos del grupo I.

Para H. Weinrich es muy evidente que en el grupo de tiempos II es fácil señalar un común denominador de los tiempos verbales que engloba, porque se trata, nos muestra, de situaciones comunicativas en las que narramos. Es el carácter mismo del relato como tal lo

que se pone de manifiesto en dichas situaciones, independientemente de que la historia sea verdadera o ficticia, como también es indiferente el hecho de que se tengan aspiraciones estilístico-literarias o que se trate de un “relato ingenuo”. Más allá de posibles diferencias particulares, el autor señala los rasgos distintivos de la situación comunicativa que es el relato. “Así pues, hay que entender los tiempos del mundo relatado como señales lingüísticas según las cuales el contenido de la comunicación lingüística que lleva consigo ha de ser entendido como relato”, (*Op. cit.*: 67).

Según J. Moreno de Alba, las observaciones de H. Weinrich pueden muy bien ser compatibles con la teoría del aspecto. “Es decir, el que el copretérito sirva precisamente para narrar las circunstancias secundarias es una prueba de su valor imperfectivo, pues los pretéritos, frecuentemente puntuales, sobresalen en la narración gracias a las ‘extensas’ e ‘imperfectas’ acciones o procesos del fondo del relato, de los copretéritos”, (1978: 70).

F. Colombo (2003) también señala, en un estudio mucho más reciente, que el pretérito y copretérito del español cumplen una función contrastiva en la organización del relato. “El pretérito contribuye a dar relieve al primer plano, enfocando los eventos que permiten la progresión de la narración. (...) El imperfecto -copretérito- describe las circunstancias, características, costumbres, condiciones, explicaciones, etc. relativas a una situación, una época o a los seres que intervienen en la narración”, (en Granda Dahan, 2004: 79).

En este capítulo hemos presentado las características más importantes de los sistemas temporales y aspectuales del español y del francés, así como de su realización en la expresión del pasado. Damos así por concluído el marco conceptual de nuestra investigación. En el próximo capítulo entraremos ya de lleno a plantear nuestro trabajo de investigación, así como las preguntas e hipótesis que nos hemos planteado. Para posteriormente, describir y analizar detalladamente nuestros resultados.

“En el lenguaje se tocan expectativa y cumplimiento”.

L. Wittgstein

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ANÁLISIS DE LA MORFOLOGÍA DEL PASADO

Después de haber presentado, con cierta amplitud, el marco conceptual de nuestro trabajo, dedicamos este quinto capítulo al planteamiento del problema de investigación, explicitamos nuestros objetivos, así como también las preguntas de investigación e hipótesis que nos hemos formulado. Hablamos del instrumento que hemos usado **-la narración-** y los sujetos de nuestro estudio **-los niños bilingües-**. No dejamos de mencionar cuáles fueron los criterios empleados para hacer la transcripción y normalización de los textos, ya que nos parece una cuestión importante. Por último, explicitamos los criterios que nos permitieron hacer diversas clasificaciones del grupo de textos **-las variables: edad, años de escolarización bilingüe y lengua(s) dominante(s) en el entorno familiar-**. También explicitamos los procedimientos que seguimos para hacer el análisis de la morfología verbal y el análisis del aspecto léxico de cada una de las narraciones infantiles.

5.1. Planteamiento del problema

En los estudios de adquisición de la lengua (L1) que hemos revisado, **la diferencia aspectual perfecta-imperfecta**, se presenta a una edad temprana, antes de iniciar la etapa escolar, en el caso de la lengua oral. Aunque con una mayor sutileza, tendríamos que agregar que la opinión de los estudiosos del problema se encuentra parcelada: por un lado, hay quienes sostienen la tesis de que se adquiere primero el aspecto y luego el tiempo, y *viceversa*, también hay quienes apoyan la tesis de que se adquiere primero la temporalidad y luego el aspecto. Es decir que, aunque el consenso general es de que se trata de una distinción adquirida en una edad temprana que ocurre antes de la etapa preescolar, no existe acuerdo, ni opinión unánime sobre una secuencia única y determinada de dicha adquisición.

En los estudios de adquisición de una segunda lengua (L2) se plantea, en general, que esta misma diferencia aspectual perfectiva-imperfectiva es una de las características del español que resultan problemáticas para los estudiantes extranjeros, *cf.* Salaberry (2000) y Granda Dahan (2004), por ejemplo.

En el terreno de los estudios sobre bilingüismo 2(L1) que hemos podido consultar, la opinión se encuentra igualmente dividida: por un lado, están los estudiosos que apoyan la tesis de que se adquiere primero la temporalidad y luego el aspecto (*cf.*, Guijarro-Fuentes, 2004), y por otro los que sostienen lo contrario (*cf.*, Almgren e Idiazabal, 2001). Además, tendríamos que agregar que algunos estudios de este tipo, recientemente han puesto sobre la mesa de discusión un factor muy destacado, y antes no considerado, la importancia del *input*.

Por otro lado, en la década de los años ochenta se observa un notable incremento en los estudios sobre adquisición de la lengua escrita, es cuando empieza a despertar, podemos decir, el interés por la producción de textos escritos de manera autónoma. La investigación comparativa sobre la adquisición de la lengua oral ha dedicado ya bastante atención al modo en que se desarrolla la capacidad narrativa oral en los niños pertenecientes a diversas lenguas y culturas, como reportan Clotilde Pontecorvo y Emilia Ferreiro, (1996).

El trabajo mismo de E. Ferreiro *et al.* que acabamos de citar es, en la década de los años noventa, una expresión bastante interesante de la nueva tendencia que empezó a dedicar atención a la lengua escrita, especialmente a la producción del discurso narrativo. Podríamos agregar que últimamente, estudiar la lengua escrita ya no es ninguna novedad, (véase un ejemplo precioso: uno de los últimos números de la revista *Langage* dedicado enteramente al estudio de la producción infantil escrita, S. Plane *et al.*, 2010).

Ahora bien, con estos antecedentes y referencias teóricas desarrollados extensamente en los capítulos segundo, tercero y cuarto de este trabajo, en este quinto capítulo es tiempo de explicitar nuestros intereses y metodología: **queremos estudiar la adquisición de la distinción de perfectividad, realizada en las formas verbales del**

pasado en textos narrativos de niños de 4º. año de primaria, el *Cours Moyen 1* en el sistema bilingüe de escolarización. Nuestros sujetos de estudio son niños cuyas edades oscilan entre los casi 9 y 10 años de edad, precisaremos en cada producción textual su edad. Se trata de un estudio de caso, transversal.

Utilizaremos la experiencia adquirida por los estudiosos de la adquisición de la temporalidad, en particular las investigaciones sobre las formas para expresar el pasado en segundas lenguas. Ya que muchos de esos trabajos, como plantea Granda Dahan (*Op.cit.:* 83), han demostrado la influencia que ejerce en la adquisición de la temporalidad, la distinción tanto de los diferentes planos característicos del texto narrativo: **Primer plano y Plano de fondo**; así como la influencia del **aspecto lexical inherente al verbo**.

Nuestra intención es estudiar la adquisición de la distinción de perfectividad, sin perder de vista una particularidad importantísima de nuestros sujetos de estudio: su bilingüismo, y tratamos de reflexionar sobre el mismo. Hay que decir que la distinción de perfectividad existe en español, y existe también en francés, las dos lenguas escolares de nuestros niños. Razón por la cual, podemos pensar, que se trata de una distinción que de manera natural no debería representar problemas en su proceso de adquisición.

Tanto la **Hipótesis del aspecto**, formulada por R. Andersen (1991), con raíces en los trabajos pioneros de F. Antinucci y R. Miller (1976), influenciados por J. Piaget; como la **Hipótesis del discurso**, formulada por P. Hopper (1979), con raíces en los trabajos de H. Weinrich (1973), según hemos investigado, han resultado ser material muy productivo para interpretar los distintos patrones de desarrollo en la adquisición de segundas lenguas.

Con la aplicación de ambas hipótesis, los estudiosos de segundas lenguas han podido mostrar que el surgimiento y desarrollo de los marcadores gramaticales de tiempo y de aspecto están fuertemente influenciados por categorías semánticas y categorías pragmáticas, (encontramos la Hipótesis del aspecto en los trabajos de Shirai y Andersen,

1995 y Salaberry, 2000; la Hipótesis del aspecto y la Hipótesis del discurso en los de Bardovi-Harlig, 2000 y Granda Dahan, 2004).

En este trabajo daremos cuenta de la adquisición de las formas verbales usadas para distinguir la temporalidad y el aspecto, en un nivel no oral de la lengua: la producción escrita de los niños bilingües en cuestión. Además, al hacerlo, tendremos que responder algunas preguntas obligadas en esta situación: **¿Incide el bilingüismo en la adquisición de esta característica -la distinción de perfectividad- de la lengua española, o no?** Y de obtener una respuesta afirmativa: ¿De qué manera lo hace? Quizás después de mostrar nuestro trabajo, podremos desentrañar algunas creencias que aún perviven en la sociedad sobre el bilingüismo, y un posible “retraso” en la adquisición lingüística de los niños bilingües.

Los datos requeridos para nuestra investigación son ofrecidos desde luego por los textos producidos por los niños. Sin embargo, nos planteamos en primer lugar la siguiente pregunta: ¿Qué datos analizar? ¿Solamente las formas verbales, o no? Nuestra intención es la de no imponer al material nuestro punto de vista, desde la ortografía hasta el análisis textual.

Debemos acotar que, junto con Ferreiro *et al.*, tenemos la firme convicción de que es necesario considerar la producción de un texto como un producto complejo, “en cuyo desarrollo las competencias lingüísticas de los niños se encuentran y, a veces, se desencuentran con las convenciones, históricamente definidas de los sistemas de escritura y de los géneros discursivos”, (1996: 33). Es decir que ningún texto -y mucho menos la narración de una historia infantil- se reduce a una simple yuxtaposición aditiva de palabras, sintagmas, oraciones y párrafos.

5.1.1. Objetivos

El objetivo general de nuestro trabajo es conocer **cómo se desarrolla la adquisición de la morfología verbal del español en niños bilingües**, en especial nos interesan las formas para expresar el pasado en sus producciones escritas. Un objetivo más específico es estudiar **cómo usan los niños la morfología verbal, el Pretérito y el Copretérito, para dar relieve a los textos producidos**, a través de la distinción del Primer plano y Plano de fondo de las narraciones en español producidas por los niños bilingües.

Una mayor comprensión del desarrollo bilingüe puede ser muy útil para promover tanto el propio bilingüismo; así como la expresión escrita, instrumentos ambos para un enriquecimiento lingüístico, y por tanto, cultural de los propios niños. Se podrá apreciar que nuestros “pequeños escritores”, son pequeños solamente por su edad, pues es visible que ya cuentan con herramientas muy poderosas para expresar sus tempranas inquietudes literarias.

5.2. Preguntas de investigación e hipótesis

Desde el primer momento en que nos planteamos estudiar la temporalidad en los textos narrativos infantiles surgieron también las primeras preguntas sobre cómo podría ocurrir este proceso, pero fue realmente con el desarrollo de la misma investigación que las preguntas se han ido perfilando de una manera más precisa. En este capítulo que trata sobre la metodología es necesario ordenar dichas preguntas y correlacionarlas con las hipótesis que hemos formulado.

5.2.1. Preguntas de investigación

Nos hemos planteado las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el nivel de adquisición y desarrollo de la temporalidad en los textos narrativos en español de los niños bilingües en cuestión?

- ¿Cómo usan los niños bilingües las formas de Pretérito y Copretérito en sus narraciones, cuáles son sus selecciones?
- ¿Logran los niños dar relieve a sus narraciones? Si es así, ¿cómo lo logran?
- ¿Es el aspecto lexical del verbo significativo en dicha operación?
- ¿Por qué nos queda la sensación, después de realizar la lectura de los textos, de que hay narraciones “más logradas” que otras?
- ¿Presentan los textos similitudes a nivel de grupo en el uso de las formas verbales?
- ¿O son más las diferencias individuales evidenciadas en cada texto, y deberíamos hablar de subgrupos de textos?
- ¿Es el bilingüismo un factor que incida sobre los procesos individuales de adquisición de la temporalidad?
- Si así fuera, ¿tenemos evidencias para hablar de diferentes grados de bilingüismo manifestado en los textos producidos?

5.2.2. Hipótesis particulares

Para plantear nuestras hipótesis, como ya ha quedado explícitado en los capítulos anteriores, partimos básicamente de dos posiciones. La primera es la elaborada en el terreno de la investigación de segundas lenguas, que como se ha sustentado, influye con toda seguridad en la adquisición de las formas verbales que nos interesan: -La Hipótesis del Aspecto y la Hipótesis del discurso-. La segunda, es una posición que intuitivamente planteamos sobre la no dificultad específica de los niños bilingües (español-francés) de nuestro estudio, en la adquisición y desarrollo de la distinción de perfectividad, dado que dicho contraste existe y es pertinente tanto en la lengua francesa como en la española.

Proponemos las siguientes hipótesis particulares:

1. Suponemos que todos los niños bilingües de entre 9 y 10 años de edad están en condiciones de escribir el final de la narración propuesta en español, una de sus dos lenguas, distinguiendo el Primer plano y el Plano de fondo de la narración.

2. También suponemos que todos los niños están en condiciones de usar la distinción de perfectividad en sus textos, combinada con el uso del aspecto léxico inherente al verbo, para darle el relieve característico a su narración. Esto se reflejará en el uso de las formas que combinan tiempo y aspecto (aspecto inherente al verbo: estados, actividades, realizaciones y cumplimientos o, en otros términos, verbos estativos, eventos télicos y actividades); así como el uso del aspecto morfológicamente codificado en las mismas formas verbales: perfectivo-imperfectivo.

3. Si retomamos el supuesto de que los niños que sean capaces de utilizar el recurso eminentemente escrito o literario, de las llamadas *entradas pospuestas* -del tipo “*Entra, dijo la abuela*”- manifestarán la intención de producir un texto escrito (por oposición a un relato oral, según ha planteado E. Ferreiro en sus investigaciones), podemos suponer también que dicha intención podría llevar aparejada la producción de otras marcas propiamente “escritas”, para lograr un manejo más efectivo de la narración.

4. Por último, pensamos que mientras más “equilibrado” sea el tipo de bilingüismo que presenta el niño, más posibilidades tendrá de producir un texto con las distinciones temporales y aspectuales necesarias para presentarlo como una narración que podríamos llamar “al modo adulto”, es decir, al modo en que se realiza con los recursos lingüísticos propios de la lengua en cuestión.

La hipótesis 1 se basa en la suposición de que los niños podrán distinguir el Primer plano del Plano de fondo, ya que realizan la distinción de perfectividad al parecer sin problemas en la lengua oral.

La hipótesis 2 se fundamenta también en una suposición: que los niños no han adquirido completamente las formas para expresar el pasado (no con todo tipo de verbos o acciones), usando distinciones aspectuales y no solo temporales. Por lo tanto sus textos pueden presentar diferencias, de la misma manera que podrán presentar similitudes que harán evidentes las formas ya adquiridas.

El argumento, surgido de las investigaciones en L2 es la llamada -la Hipótesis del aspecto-, que sostiene que las primeras formas que se adquieren son las combinaciones prototípicas: pretérito con cumplimientos y copretérito con estados. De la misma manera, que sostiene que las últimas formas que se adquieren son las combinaciones no prototípicas: pretérito con estados y copretérito con cumplimientos (Cf. Granda Dahan, 2004: 87). Además según esta hipótesis también se sostiene que el pretérito se adquiere antes que el imperfecto, nuestro copretérito del español. O como plantea Salaberry (2000:112), según su interpretación de la mencionada Hipótesis del aspecto, el Pretérito aparece primero con eventos télicos (incluye en esta categoría los cumplimientos y las realizaciones de la clasificación de Vendler), y se expande posteriormente hacia otras clases léxico aspectuales; los eventos atélicos (las llamadas actividades) primero, y finalmente los estados.

La hipótesis 3 pone en correlación el resultado de las investigaciones de Ferreiro *et al.* sobre las llamadas *entradas pospuestas* que caracterizarían “lo escrito” y las características del texto narrativo, más específicamente la Hipótesis del discurso que sostiene que se adquiere primero la función del Primer plano de la narración, (Granda Dahan, *Ibid.*). En otras palabras, pensamos que si el texto presenta entradas pospuestas, del tipo “*Entra, dijo la abuela*”, con toda seguridad también se diferenciarán los distintos planos narrativos del texto.

La hipótesis 4 se basa en la investigación realizada por Signoret (2009) sobre la tipología del bilingüismo. Un bilingüismo más “equilibrado”, es para nosotros un bilingüismo *coordinado* (en oposición al compuesto, siguiendo a U. Weinreich, 1953), en el cual el niño desarrolla dos lenguas paralelamente y obtiene una doble competencia

comunicativa, que le permite manejar adecuadamente ambos sistemas lingüísticos, y también es un bilingüismo *equilibrado* (o genuino, en la terminología de Peal y Lambert, 1962), porque el bilingüe puede usar ambas lenguas con fines comunicativos.

En nuestro estudio planteamos una correlación entre el tipo de bilingüismo del niño y sus logros narrativos. Nos atrevemos a sugerir que a mayor grado de equilibrio bilingüe en el niño, mejor manejo narrativo ejemplificado en los textos producidos. ¿Por qué no decirlo? Pensamos que a mayor grado de equilibrio bilingüe, tendremos mejores pequeños escritores.

5.3. Sujetos de la investigación

Los sujetos que participan en esta investigación son alumnos del **Cours Moyen 1 (CM1)**, Curso medio 1, equivalente al **4°. grado de primaria** del sistema de escolarización mexicano, de una escuela bilingüe con sistema de inmersión de la Ciudad de México. Se trata de un grupo de 24 niños en total; 10 niños y 14 niñas. De los cuales:

- 11 pertenecen a familias franco-mexicanas
- 2 pertenecen a familias mexicana-israelitas
- 2 pertenecen a familias mexicana-españolas
- 1 pertenece a una familia mexicana- estadounidense
- 1 pertenece a una familia franco-española
- 6 pertenecen a familias mexicanas
- 1 pertenece a una familia francesa

Seleccionamos el nivel de CM1, (equivalente al 4°. de Primaria), para investigar el uso de la temporalidad en las narraciones escritas por varias razones. La primera es que los niños tienen una edad, que oscila entre los casi nueve y los diez años y meses, en la cual han adquirido y manejan ya las formas verbales para referir al pasado en el discurso oral. Dichas formas empiezan a enseñarse formalmente en la escuela a partir del **CE2,**

Curso elemental 2 (3°. de Primaria) es decir, el año escolar precedente. En el **CM1** se enfatiza su enseñanza, y en el año escolar siguiente, el **CM2, (5°. de Primaria)**, con el cual termina el ciclo escolar de la primaria, se continúa su enseñanza y su práctica.

La mayoría de los niños iniciaron su escolarización en la escuela, desde Petite Section, **PS**, el primer año de la escuela maternal o jardín de niños que dura tres años y luego, hicieron el **CP, (1°. de Primaria)**, el primer curso preparatorio de la escuela elemental o primaria, y posteriormente hicieron dos años más, el **CE1, (2°. de Primaria)**, y el **CE2, (3°. de Primaria)**, antes de ingresar al nivel de los niños de nuestra investigación: el **CM1 (4°. de Primaria)**. Es decir, son niños que, en su mayoría, ya llevan un largo trecho recorrido en el sistema de la escuela bilingüe (6 años cumplidos de escolarización e inician el séptimo, en el año de nuestra investigación). De hecho, este es un dato importante que pensamos debe quedar mostrado en el código con el cual identificaremos cada uno de los textos.

A continuación, presentamos el número de horas de aprendizaje formal de español acumulado anualmente para cada uno de los niveles de la escuela bilingüe, empezando por 1er. año de jardín de niños o maternal y terminando con el 5°. de primaria, último año escolar de la escuela primaria:

NIVEL	HORAS de ESPAÑOL ANUALES
PS (1°. de escuela maternal)	108 hrs.
MS (2°. de escuela maternal)	216 hrs.
GS (3°. de escuela maternal)	324 hrs.
CP (preprimaria o 1°.)	432 hrs.
CE1 (2°. de primaria)	540 hrs.
CE2 (3°. de primaria)	648 hrs.
CM1 (4°. de primaria)	756 hrs.
CM2 (5°. de primaria)	864 hrs.

Cuadro 5.0. Número de horas de español acumuladas por nivel.

Los niños presentan un bilingüismo **ECCAI**. Es decir, se trata de un bilingüismo escolar, coordinado, completo, aditivo e igualitario, (*cf.*, el apartado **2.1.1. Signoret: bilingüismo infantil ECCAI**). Además, es un bilingüismo, que se caracteriza también por ser temprano y simultáneo; activo; productivo; funcional externo; voluntario de clase media. Para simplificar un poco nosotros nos referiremos a él como “bilingüismo equilibrado”, ya que permite a los niños, en una mayor o menor medida, una doble competencia, indispensable para manejarse con soltura en ambos sistemas lingüísticos -el español y el francés-, sus dos lenguas escolares.

En la tipología de sistemas de inmersión que presenta Duverger, el sistema de escolarización de los niños sujetos de nuestra investigación, se caracteriza como un bilingüismo precoz que comienza desde la escuela maternal (también llamado Jardín de niños) y doble, ya que se realiza la enseñanza-aprendizaje de las dos lenguas, la propia y la extranjera. Es decir, se realiza en un espacio de convivencia y temporalidad, con la estructura didáctica del sistema “una maestra para cada lengua”, (*cf.*, apartado **2.1.4. La escuela de inmersión: laboratorio educativo**).

5.4. Instrumento: narración del final del cuento de G. Rodari

Para estudiar las preferencias temporales y/o aspectuales en los textos infantiles bilingües es necesario reseñar los criterios que usamos para elicitación de las narraciones en cuestión.

Previamente a obtener las narraciones para el presente análisis, se hizo un estudio de observación de los niños bilingües de una escuela con sistema de inmersión en francés de la Ciudad de México, para corroborar si los niños (cuyas edades oscilan entre los casi nueve y once años de edad, y cursan los grados equivalentes al 4º. y 5º. grado del sistema de escolarización mexicano), conocían los diferentes tiempos verbales para referir acciones en el pasado (el pretérito y el copretérito, de manera especial). Una vez realizado dicho estudio, procedimos a planear la elicitación de un corpus escrito y producido por los niños del 4º. grado.

Usamos el libro de Gianni Rodari, *Cuentos para jugar* (Rodari, 2004), específicamente el cuento “El perro que no sabía ladrar”, para lograr la tarea propuesta. El primer día del experimento, la maestra hizo una primera lectura en voz alta del principio y parte del desarrollo del cuento a los niños y les pidió a todos y cada uno, comentarios orales sobre cómo podría continuar la historia. En una segunda ocasión, una semana después, la maestra leyó por segunda vez el texto del comienzo del cuento señalado de Rodari y pidió a los niños como tarea continuar la historia por escrito y darle un final. La maestra escribió en el pizarrón el título de la narración ya mencionado, y propuso y escribió también el principio del texto: “*El perro corría y corría ...*”. Las instrucciones fueron copiar este inicio y continuar la historia hasta darle el final que cada niño imaginaba, (se puede ver el inicio del cuento de G. Rodari en el **Anexo 5**).

Se pidió de manera muy explícita a los niños narrar la historia en pasado, usar tiempos verbales del pasado. Para darles soltura y una mayor seguridad, se les dijo que la ortografía de las palabras no era importante en esta tarea. El tiempo de redacción fue de 45 minutos, en grupos de 12 niños (la mitad del grupo escolar en su conjunto). Podemos decir que los niños tuvieron la libertad para expresarse en la cantidad de líneas que quisieron, aunque con la recomendación de no exceder dos páginas, se usaron las hojas sueltas rayadas que tienen acostumbrado usar en la escuela para realizar diversas actividades y escribieron en una o en ambas caras, según las necesidades propias de expresión: textos breves o más extensos. Fue muy importante para nuestro estudio tratar de obtener, en lo posible, los datos más espontáneos de la marcación morfológica. Para así poder obtener una muestra representativa de la competencia narrativa de los niños.

Los relatos del libro de Rodari se prestaron especialmente bien para dicha tarea, ya que como su título mismo indica, es un libro planeado por su autor para que los niños jueguen. Rodari prevé tres finales para cada una de sus narraciones, mismos que, en el caso de “*El perro que no sabía ladrar*”, nuestra narración a continuar, no fueron leídos a los niños, sino hasta después de haber escrito ellos mismos su propio texto para completar la historia. Antes de nuestro experimento, conocieron muy bien la dinámica del juego propuesto con otras historias leídas en el salón.

Una cuestión más que debemos señalar es que se dijo a los niños que la narración no se iba a calificar y que una vez que todos terminaran su texto, cada uno iba a pasar al frente del grupo a leer en voz alta el mismo, para compartirlo con los demás compañeros, lo cual resultó altamente motivador y productivo para todos los niños, todos realizaron la tarea y todos querían pasar a leer su historia. De hecho, lo hicieron.

Anteriormente al trabajo de escritura realizado por los niños en el mes de octubre de 2009, tanto la maestra de francés como la maestra de español del grupo que estamos estudiando, hicieron un trabajo intensivo de lectura de cuentos durante todo el mes de septiembre y la primera mitad de octubre en ambas lenguas. Éste tuvo por objetivo sensibilizar a los niños a la estructura formal y al lenguaje de las narraciones, ya que, aunque sabemos bien que no son niños ajenos a este tipo de textos, los textos narrativos, quisimos que estuvieran alimentados recientemente por ellos.

Según reportan E. Ferreiro, *et al.*, (1996: 19), ya los niños de cuatro a cinco años tienen ideas bastante precisas de lo que es una historia, una narración, tanto cuando se les solicita la invención de historias a partir de estímulos diversos como cuando se trata de historias conocidas. En francés se leyó el libro de cuentos de Pierre Gripari (1987), así como algunos cuentos traducidos de Horacio Quiroga (1998) y en español se leyeron varios cuentos del citado libro de Rodari (2004), otros de David Martín del Campo (2000) y otros más de H. Quiroga (2008).

5.5. Procedimientos de transcripción

Aunque las consideraciones sobre la transcripción necesitarían el espacio de un capítulo entero por su importancia y por el inventario de problemas a los que nos hemos enfrentado, la trataremos con cierto detalle en este apartado, haciendo las observaciones que nos parecen indispensables. Coincidimos con E. Ferreiro *et al.* (*Op.cit.*: 33), cuando se plantea que la transcripción es una operación compleja. Y nosotros tratamos de no asumir ninguna perspectiva normativa, ya que no presuponemos ninguna “naturalidad” del sistema de escritura al cual se enfrentan los niños.

En el ANEXO 3 reproducimos los textos tal como fueron producidos por los niños, el único elemento añadido es el asterisco (*) para marcar una tachadura, vacilación o autocorrección realizada por el propio niño. En este anexo tratamos de mantener las características gráficas del texto original, respetando la elaboración que hizo el niño de cada línea. Por esta razón, éste es el anexo que, texto por texto, da cuenta del estado de desarrollo individual de los niños de una manera global (y no solamente acerca de la temporalidad que nos interesa).

En el ANEXO 2 presentamos los textos ya intervenidos con ciertas normalizaciones para facilitar su lectura y seguro disfrute.

Y en el ANEXO 1, los presentamos con las características gráficas del anexo 2. Se trata de la versión normalizada para poder hacer el análisis gramatical, más las intervenciones codificadas que requieren los textos para ser analizados en función de los distintos planos de la narración: se marcaron las formas verbales de *Presente* en negritas itálicas; los Pretéritos fueron subrayados y los COPRETÉRITOS se marcaron con mayúsculas.

5.5.1. Transcripción

Los textos presentan una serie de características generales como son:

- las muestras de un proceso personal de adquisición de la ortografía convencional de la lengua española enseñada por la escuela misma
- el uso particular que cada niño hace de esa ortografía convencional (por ejemplo, mayúsculas usados de una manera distinta a la convencional)
- una puntuación también no siempre convencional
- diversos tipos de repeticiones léxicas, del tipo: *Qué pasa, qué pasa?*
- el uso de las llamadas entradas pospuestas, del tipo: *Por qué corres?, preguntó la rana*
- hiposegmentaciones (*derepente, ala*), o hipersegmentaciones (*y ba, i va*)
- muestras de un grado particular en la adquisición de la acentuación de las palabras, que se requiere muy diferente a la acentuación en francés

- un uso interesante de las preposiciones: *-Porque unos cazadores me intentaron de matar*
- un uso singular del apóstrofo en algunos textos: *El perro entró al l'agua (...)*
- algunas autocorrecciones (tachaduras hechas por el niño), etc.

Sin embargo, aunque señalamos dichas características globales, pensamos que salvo las entradas pospuestas, y quizás la puntuación de los textos realizada por cada niño, todas las características mencionadas no son de importancia para el problema que motiva nuestra investigación: las selecciones temporales y/o aspectuales realizadas por los niños.

Cualquier texto necesita ser dividido en unidades más pequeñas para ser analizado. Nos parece que es **el enunciado o cláusula** una unidad bastante flexible para ello. Los textos se dividieron en enunciados, como unidad organizada que tiene como centro un verbo conjugado o un **turno de habla** de discurso directo, aunque no tenga verbo, o una exclamación o interjección u onomatopeya (muy usadas por los niños para reproducir la voz de los personajes animales de sus narraciones).

5.5.2. Normalización

Tratamos de intervenir mínimamente los textos originales. Respecto a su **ortografía**, la intervención fue para hacer corresponder cada palabra del niño con la forma convencional más próxima, evitando en lo posible la introducción o supresión de elementos. Cuando pensamos que la situación requiere agregar algún elemento para una adecuada comprensión, se escribieron estos entre paréntesis en los anexos 1 y 2, pero no en el Anexo 3 que presenta las transcripciones de los textos originales.

Decidimos no hacer ninguna normalización general en lo relativo a la **puntuación**, salvo en los textos que presentan ausencia total de signos de admiración o pregunta. Pero, cuando encontramos marcas de puntuación, se respetó el modo en que lo hace cada niño; si el texto presenta los signos de admiración o de interrogación a la manera francesa así los dejamos, es decir, solamente al final del enunciado. Esto podría ser indicativo, de la misma

manera que lo es cuando los textos presentan dichos signos apareados, al principio y al final del enunciado, como se hace de manera convencional en español.

Las **mayúsculas** se normalizaron en los nombres propios, al inicio del texto y después del punto. Y las onomatopeyas se dejaron tal como los niños las concibieron, solamente fueron marcadas con letras itálicas.

En *Caperucita roja aprende a escribir*, el mencionado libro de Ferreiro *et al.*, (1996: 35) se reporta una característica eminentemente propia de los textos escritos y desconocida en las narraciones orales: la presencia en los primeros de lo que se consideran formas típicas de la lengua escrita para referirse al hablante, tal como una mención de éste (precedida por un verbo declarativo) *pospuesta* al discurso directo (*no te tardes, dijo la abuela*). Queremos hacer notar que esta característica de las *entradas pospuestas* parece estar en estrecha relación con la puntuación de los textos, y quizás con su organización global.

5.5.3. Códigos de identificación

A cada texto se le agregó una etiqueta con un código de identificación. Los primeros dos dígitos corresponden al número total de textos, van del **01** al **24**. Después se codificó el sexo, **ña** para las niñas y **ño** para los niños. Sigue la codificación de la edad en años y meses (**09;03** nueve años y tres meses); y por último, el nivel desde el cual está el niño en la escuela bilingüe de la Ciudad de México (**PS**, 1°. de maternal; **MS**, 2°. de maternal; **GS**, 3°. de maternal; **CP**, curso preparatorio para la escuela primaria; **CE1**, curso elemental 1; **CE2**, curso elemental 2 y **CM1**, curso medio 1 de la escuela primaria, equivalente a 4°. grado del sistema mexicano de escolarización).

Ejemplos: **03ña08;08CE2** corresponde al texto 03 de una niña, cuya edad es ocho años ocho meses, y está en la escuela bilingüe desde el curso elemental 2.

17ño09;07CM1 identifica el texto 17 perteneciente a un niño de nueve años siete meses, que está en la escuela bilingüe desde el curso medio 1.

5.5.4. Clasificaciones

Los textos podrían aceptar distintos tipos de clasificaciones. De hecho, hemos clasificado los textos de acuerdo a tres criterios: (1) años de escolarización bilingüe de los niños; (2) edad, y (3) lengua de uso predominante en el entorno familiar. Dichas clasificaciones serán presentadas en los siguientes apartados.

5.5.4.1. Años de escolarización bilingüe

La primera y más importante clasificación, desde nuestro punto de vista, es la que muestra diferentes subgrupos de acuerdo al número de años de escolarización en el sistema bilingüe que tienen los productores de dichos textos. De acuerdo con este criterio tenemos cuatro subgrupos identificados con letras mayúsculas:

- Un **subgrupo A de 17 niños** (que tienen 6-7 años de escolarización bilingüe); 14 desde PS (Textos: 01ño09;03PS, 05ña08;11PS, 07ña09;01PS, 08ña09;05PS, 09ña09;07PS, 10ña10;06PS, 11ño09;10PS, 15ño08;10PS, 16ño09;04PS, 18ño09;04PS, 19ña09;07PS, 20ña09;05PS, 21ño09;05PS y 23ña10;10PS), al que hemos juntado 3 niños desde MS (Textos 06ño09;05MS, 12ña08;10MS y 14ño10;11MS).
- Un **subgrupo B de 4 niños** (que tienen 3-4 años de escolarización bilingüe); 3 desde CP (Textos: 02ño08;06CP, 04ña09;01CP y 22ña09;02CP), al que agregamos una niña desde CE1 (Texto 24ña09;06CE1).

- Un **subgrupo C de 3 niños**(que tienen 1-2 años de escolarización bilingüe); una niña desde CE2 (Texto: 03ña08;08CE2) y dos niños desde CM1 de dos niños (Textos: 13ña09;09CM1 y 17ño09;07CM1).

5.5.4.2. Grupos de edades

Una segunda clasificación, también importante, se puede aplicar a los textos por grupos de edades. Tenemos así, cuatro subgrupos diferenciados e identificados con números romanos:

- Un **subgrupo I de cinco niños menores de 9 años**: (Textos: 02ño08;06CP, 03ña08;08CE2, 05ña08;11PS 12ña08;10MS y 15ño08;10PS).
- Un **subgrupo II de once niños de hasta 9 años y medio**: (Textos: 01ño09;03PS, 04ña09;01CP, 06ño09;05MS, 07ña09;01PS, 08ña09;05PS, 16ño09;04PS, 18ño09;04PS, 20ña09;05PS, 21ño09;05PS, 22ña09;02CP y 24ña09;06CE1).
- Un **subgrupo III de cinco niños mayores de 9 años y medio y menores de 10**: (Textos: 09ña09;07PS, 11ño09;10PS, 13ña09;09CM1, 17ño09;07CM1 y 19ña09;07PS).
- Y por último un **subgrupo IV de tres niños mayores de 10 años**: (Textos: 10ña10;06PS, 14ño10;11MS y 23ña10;10PS).

5.5.4.3. Lengua(s) predominante(s) en el entorno familiar

Una tercera clasificación se puede aplicar al grupo, según el criterio de primera lengua del niño o lengua de uso predominante en casa. De este modo resultarían también 4 subgrupos:

- Un **subgrupo UNI de ocho niños**; siete de los cuales emplean sólo el español en su entorno familiar. (Textos: 01ño09;03PS, 08ña09;05PS, 10ña10;06PS, 14ño10;11MS, 20ña09;05PS, 21ño09;05PS y 23ña10;10PS); más un niño que sólo emplea el francés (Texto: 02ño08;06CP).
- Un **subgrupo BI de seis niños**, cuya familia podríamos decir que apoya la tesis “Una persona, una lengua”; y por lo tanto, hay consistencia en el uso de ambas lenguas y roles diferenciados, cuando el padre o la madre es de lengua francesa o española, ésta es la lengua que usa con su hijo o hija. (Textos: 03ña08;08CE2, 05ña08;11PS, 07ña09;01PS, 18ño09;04PS, 19ña09;07PS y 24ña09;06CE1).
- Un **subgrupo EF de seis niños** que usan indistinta e irregularmente el español o el francés en casa, sin patrones reconocidos por el niño. (Textos: 04ña09;01CP, 06ño09;05MS, 13ña09;09CM1, 15ño08;10PS, 16ño09;04PS y 17ño09;07CM1).
- Y, por último, el **subgrupo TRI de cuatro niños** que aparte de usar ambas lenguas con regularidad, conocen además un poco de una tercera lengua (dos hebreo y dos inglés). (Textos: 09ña09;07PS, 11ño09;10PS, 12ña;08;10MS y 22ña09;02CP).

La pertenencia de cada texto a las clasificaciones propuestas se especificará en cada caso, al lado derecho del código identificador.

Otras clasificaciones más podrían ser hechas con criterios propiamente lingüísticos, por ejemplo, según sea la proporción de enunciados de discurso directo con respecto al número total de enunciados de cada texto, o al total de enunciados “narrativos” (normalmente escritos usando las formas verbales del pasado). O podríamos mostrar

distintas frecuencias de ocurrencia de palabras de distinto tipo para conformar distintos subgrupos de textos.

Para estudiar el uso de la temporalidad en cada narración lo que hicimos fue consignar en primer lugar *las formas verbales* de cada uno de los textos, y agrupar posteriormente los textos que presentan cierta característica relativa al uso de dichas formas verbales. En primer lugar, nos interesa el contraste de los planos discursivos realizado por los niños (*cf.* el apartado **5.6.1.**). Y en segundo lugar, es de nuestro interés hacer el análisis del Aspecto léxico de las formas verbales empleadas (apartado **5.6.2.**). Posteriormente, podemos ir un poco más lejos para verificar nuestro conjunto de hipótesis.

5.5.5. Lo “desviante”

Calificar los textos con esta categoría no es algo que en realidad nos preocupe, dado que como ya se mencionó con anterioridad, nuestra mirada no pretende ser normativa.

Observamos los textos como fueron producidos, y tratamos de dar cuenta de ellos con la más mayor fidelidad de que fuimos capaces. Si se les aplicó cierta normalización fue sólo para facilitarnos su análisis y su lectura a otros posibles interesados. Mencionamos esta categoría más para aclarar nuestro criterio, que como una categoría que tenga cierta utilidad en nuestro trabajo.

Es necesario ir más allá del criterio plasmado en la dicotomía correcto/incorrecto, para tratar de entender algo de un proceso de adquisición que aparece siempre guiado por una serie de hipótesis constructivas por parte del pequeño escritor, (E. Ferreiro, *et al.*, *Op.cit.*: 34). Para el niño siempre hay una razón que justifique sus elecciones.

5.6. Procedimientos para el análisis

Una vez hecha la transcripción de los textos, **Anexo 3**, estos fueron etiquetados y normalizados de acuerdo a los criterios estipulados. El **Anexo 2**, “Los pequeños escritores”, propone los textos normalizados para una lectura sin distractores. El **Anexo 1**, nuestro anexo de trabajo, presenta las narraciones como fueron señalizadas para hacer el análisis de la morfología verbal.

En primer lugar se clasificaron los textos, según el uso que hizo cada niño de las formas verbales que nos interesan: las distinciones temporales del pasado; pretérito, copretérito y presente, esta última forma verbal la tuvimos que incluir ya que la mayoría de los textos incorpora diálogos a la narración. Esta primera clasificación da cuenta de cómo manejan los niños la distinción de Primer plano y Plano de fondo.

En segundo lugar, se contaron los verbos y se ordenaron en clases de acuerdo con su significado aspectual inherente (estados, actividades, realizaciones y cumplimientos, según la clasificación referida de Vendler y usada ampliamente en la investigación de la morfología verbal, en particular Shirai y Andersen (1995) en L1; Bardovi-Harlig (2000); Granda Dahan (2004) , y Salaberry (2000) en L2. Al hacer nuestra clasificación hemos prestado también atención al estudio hecho por Salaberry (2000) en la adquisición del español Segunda lengua, L2. En el cual presenta una clasificación más general, que la de Vendler, de sólo 3 categorías -eventos estativos, eventos télicos y actividades atélicas-, ya que los eventos télicos pertenecen, según el autor, a una categoría amplia que cubre tanto las realizaciones o logros, como los cumplimientos. Es decir que para Salaberry, la clasificación de cada verbo en términos de su aspecto semántico inherente, es dada por el investigador de acuerdo con dos criterios principales: la **telicidad** y la **estatividad** (*cf. Op. cit.*: 128). De hecho, nos parece que ambas posturas metodológicas para la clasificación de las formas verbales, la de Shirai y Andersen, y la de Salaberry, se complementan.

5.6.1. Procedimiento para el análisis de la morfología verbal en los distintos planos de la narración (Primer plano y Plano de fondo)

El primer paso fue segmentar cada uno de los 24 textos en enunciados o turnos independientes y numerarlos, para organizar visualmente cada narración en los dos planos mencionados. Separamos los textos en dos columnas que corresponden respectivamente a cada plano. En el caso de las oraciones coordinadas, subordinadas o yuxtapuestas, éstas se separaron cuando conforman diferentes planos de la narración; en dichos casos pusimos puntos suspensivos entre paréntesis para indicarlo.

En la mayoría de las narraciones pudimos separar sin dificultad los eventos principales y secuenciados del Primer plano, de los eventos y situaciones del Plano de fondo que cumplen la función de describir las circunstancias y condiciones simultáneas a los eventos del Primer plano (según la Hipótesis del discurso referida de Hopper, y las apreciaciones de H. Weinrich). Como ya se mencionó, las formas verbales que expresan estas funciones son, generalmente, el pretérito para el Primer plano y el copretérito para el Segundo; sin embargo, podremos apreciar que no siempre ocurrió de tal modo en los textos infantiles.

Los verbos están marcados de la siguiente manera: *Presentes* del indicativo e imperativo con negritas itálicas; Pretéritos, subrayados y COPRETÉRITOS con mayúsculas. Tenemos un total de 805 formas verbales o tokens que serán analizados, provenientes de los 24 textos infantiles.

Veamos un ejemplo, ya organizado en columnas que muestran el Primer plano y el Plano de fondo de la narración:

09ña09;07PS	A - III – TRI
PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO
[2] (...) hasta que <u>encontró</u> a un pato [3] que SENTÍA lástima por él y le <u>dijo</u> : [4] - <i>Mira, haz</i> como yo, <i>es</i> regalado y <u>lanzó</u> un <i>cuac cuac!</i>	[1] El perro CORRÍA, CORRÍA (...)

<p>[5] -Qué fácil!</p> <p>[6] Y el perro <u>lanz</u>ó un desanimado <i>cua cua</i>.</p> <p>[7] Lo <u>practic</u>ó, <u>practic</u>ó y <u>practic</u>ó hasta que un buen día le <u>sali</u>ó de la boca un lindísimo y muy animado <i>cuac cuac</i>!</p> <p>[9] Un día el perro se <u>encontr</u>ó a otros perros y se <u>burlar</u>on todo el día de él.</p> <p>[12] Un día de invierno, el perro <u>escuch</u>ó una familia</p> <p>[13] que le DECÍA a su hija:</p> <p>[14] -Ya no <u>aguantamos</u> más los ruidos de los perros, a menos de que <u>encuentres</u> un perro que no ladre, no <u>hay</u> perros.</p> <p>[15] Entonces la niña <u>sali</u>ó a buscar y <u>encontr</u>ó al perro,</p> <p>[17] Desde luego, su familia lo <u>acept</u>ó (...)</p> <p>[19] <u>Vivieron</u> felices por siempre. FIN</p>	<p>[8] Él CAMINABA contento, gritando con mucho ánimo <i>cuac cuac</i>.</p> <p>[10] Así el pobre perro, cuando alguien TENÍA lástima y lo QUERÍA ayudar, el DECÍA:</p> <p>[11] -No, gracias. Ya me <u>harté</u> de tanta burla.</p> <p>[16] y <u>descubri</u>ó que ERA el perro perfecto para su familia.</p> <p>[18] (...) porque les ENCANTABAN los perros, en especial los que no <i>ladran</i>.</p>
---	---

Cuadro 5.1. Narración 09ña09;07PS segmentada en columnas para representar 1er. y 2º. Planos narrativos.

Tenemos un gran total de 854 muestras verbales extraídas de las 24 narraciones distribuidas en: 170 copretéritos, 415 pretéritos, 226 presentes y 43 “Otros tiempos”. Podemos asegurar que la mayoría de las formas verbales del total de las narraciones fueron marcadas con la morfología verbal del pasado, como se esperaba: 585 muestras o tokens.

Aparte de los pretéritos, copretéritos y presentes, encontramos y consignamos otras formas verbales. Dichas formas verbales que también conforman los distintos planos de la narración, fueron consideradas bajo la etiqueta de “otros tiempos”.

Encontramos: (9) futuros y (3) pospretéritos, (13) formas verbales de gerundio; así como algunas formas verbales compuestas: (3) antecopretéritos, (4) antepresentes, y algunos presentes del subjuntivo (11), que sumados dan un total de 43 formas verbales que sólo por brevedad hemos llamado “otros tiempos” Se trata, aproximadamente, de un 5% respecto al total de formas verbales analizadas.

El análisis comparativo entre los textos se vuelve muy pertinente, ya que el grupo en su conjunto presentó diferencias considerables, que sólo podrán ser explicadas por las características que presentan los subgrupos clasificados. Al mismo tiempo, como se puede apreciar en los dos ejemplos que serán analizado por cada subgrupo de edad, los textos presentan algunas similitudes básicas también importantes.

5.6.2. Procedimiento para el análisis del Aspecto léxico

Una vez realizado el análisis de la morfología verbal, según el contraste de perfectividad y fraccionados los textos en los distintos planos narrativos, el segundo paso fue analizar las formas verbales usadas por los niños en sus textos, según el significado aspectual inherente al propio verbo. Analizamos todos los verbos con la morfología verbal mencionada (pretérito, copretérito y presente) en sus respectivos contextos.

En el recuento de los verbos usados, se incluyeron absolutamente todas las muestras de las formas verbales usadas, incluyendo las repeticiones de los mismos. La clasificación verbal, sin embargo, no se puede hacer si sólo se toma el verbo en sí mismo. Es necesario considerar, cuando existen, los complementos del verbo. Sabemos que no se pueden clasificar de la misma manera: *correr/correr un kilómetro*, por ejemplo, en el primer caso se trataría de una actividad y en el segundo de un cumplimiento, según la metodología empleada por Shirai y Andersen (1995); en términos de Salaberry (2000), la primera se consideraría una actividad atética y la segunda, una actividad télica. Con este ejemplo hemos mostrado nuestros dos referentes para hacer nuestra clasificación verbal de los datos obtenidos a través de las narraciones infantiles. En nuestro estudio:

(1) Las formas verbales usadas por los niños (pretéritos, copretéritos y presentes) fueron marcadas y clasificadas en cada uno de los textos. Para realizar posteriormente el análisis cuantitativo.

(2) Después dichas formas fueron clasificadas, según el criterio de pertenencia a una determinada categoría. Tres categorías fueron consideradas para este segundo sistema clasificatorio: **estados** y actividades, las actividades pueden ser: **eventos télicos** y **eventos atélicos**, *i.e.*, la clasificación responde a la semántica propia del verbo, a su aspecto léxico inherente.

La clasificación de cada verbo en términos de su aspecto inherente fue hecha de acuerdo a dos criterios generales: la **telicidad** y la **estatividad**. Y se usaron las dos pruebas propuestas por Salaberry (*Op. cit.*: 129), la prueba de estatividad y la prueba de telicidad, para distinguir las clases léxicas aspectuales:

ETAPA (1) - La **prueba de estatividad** distingue un verbo estativo de un verbo no estativo de la siguiente manera: si el verbo no puede tener una interpretación habitual, *i.e.*, repetitiva, entonces es un verbo estativo. Si resulta no estativo, se trata de una actividad y debemos continuar a la siguiente etapa.

ETAPA (2) - La **prueba de telicidad** distingue verbos télicos de verbos no télicos: ¿Si se para uno en el medio de la acción (en *cantaba*, por ejemplo), se realizó al acto de cantar? Si se realizó se trata de una actividad télica, y si no, como es el caso, se trata de una actividad atélica.

La aplicación de las pruebas es secuencial. Es decir, que si el verbo resulta estativo, la siguiente etapa es irrelevante. Mientras que, si el verbo resulta no estativo, de acuerdo a la primera prueba, entonces se deberá aplicar la segunda.

Andersen y Shirai proponen (*Op. cit.*: 749), antes de aplicar sus pruebas y me parece muy útil, leer primero un fragmento más o menos corto del discurso, hasta estar

razonablemente seguros de la interpretación de la oración que será codificada. Después, debemos de quitar las marcas gramaticales temporales y aspectuales a la oración (es decir, *he is jumping* y *he jumped* se convertirían en [*he jump*]), antes de aplicar la prueba de estatividad, -la misma que propone Salaberry-. En ambos estudios referidos se argumenta que preservar las marcas morfológicas usadas por los sujetos de estudio, podría implicar resultados circulares, viciosos. Mientras que, por el contrario, el efecto del contexto de la frase u oración en el cual se usó el verbo, sus complementos y adjuntos, son muy importantes para hacer una clasificación adecuada.

Además Andersen y Shirai distinguen, en la etapa (2) primero, si se trata de una actividad/no actividad (en el mencionado ejemplo: *correr* es una actividad, mientras que *correr un kilómetro* es una no actividad). Si se trata de un verbo que es no actividad, entonces los autores aplican la etapa (3) que contiene tres pruebas más para distinguir si se trata de una realización, -accomplishment- (*pintar un retrato*) o un cumplimiento, -achievement- (*fijarse en un retrato*).

Sin embargo, para Shirai y Andersen la interpretación adecuada de los verbos es bastante difícil si no se toma en cuenta la información dada tanto por el contexto discursivo, así como por los comentarios extralingüísticos que pueda aportar el investigador. Es decir que, tanto la información lingüística, como la extralingüística, es importante en la clasificación; ya que algunos casos con la misma forma se podría clasificar en más de un modo. Los autores nos ofrecen el ejemplo de *abrir la caja* que se puede considerar como cumplimiento según, (si fue cuidadosamente engrapada y toma tiempo el abrirla) y como realización -o logro- (si es una caja que se puede abrir instantáneamente). Dificultades como ésta fueron las que nos hicieron preferir la metodología de Salaberry, y adoptamos su clasificación más general de **estados, eventos télicos y actividades**.

A continuación, y para dar por terminadas las cuestiones metodológicas de nuestro trabajo, mostramos la aplicación de las **pruebas de estatividad y telicidad** en los siguientes ejemplos tomados de Salaberry (*Ibid*):

(i) (*Ser*) horrible su muerte

(ii) Ella (*salir*) del cuarto

Primero, aplicamos la prueba de estatividad: ¿Se puede usar el verbo *ser* en un sentido habitual en el marco en el cual se nos presenta? No. Entonces, el verbo *ser* es un verbo estativo. Y la segunda prueba deviene irrelevante en este caso. El mismo procedimiento se aplica a la siguiente oración: ¿Podemos usar el verbo *salir*, en un sentido habitual en el marco en el cual se nos presenta? Sí. Entonces, se trata de un verbo no estativo. En este caso es necesario aplicar la segunda prueba. Si nos paramos en el medio de *salir del cuarto*, ¿Hemos salido de la habitación? No. Entonces, *salir* es un evento télico.

Con este apartado sobre los procedimientos para el análisis de la morfología verbal: primero, en los dos planos de la narración y, segundo, la clasificación de los verbos según su aspecto léxico, cerramos este capítulo dedicado a las cuestiones metodológicas implicadas en nuestro trabajo.

Solamente nos queda por decir que los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo aplicado a las formas gramaticales y a los distintos tipos de verbo usados por los niños -las llamadas selecciones temporales y/o aspectuales- en los dos planos de sus narraciones, los presentaremos en el siguiente capítulo.

“Un niño debe aprender muchas cosas antes de poder disimular”.

L. Wittgestein

CAPÍTULO 6

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el capítulo anterior presentamos la metodología empleada para el análisis de la morfología verbal en nuestro estudio. A continuación enumeramos primero las tareas realizadas para la descripción y análisis del *corpus* que nos permitió obtener los resultados que presentamos, extensivamente, en este sexto capítulo.

Primero, en el apartado **6.1.** nos referimos a lo que hemos llamado “resultados cualitativos”. Hacemos una presentación de cómo usan los niños bilingües la morfología verbal en los distintos planos narrativos, y para ello hicimos una selección de 8 textos, presentamos 2 textos por cada subgrupo de edad. Posteriormente, en el apartado **6.2.** presentamos los “resultados cuantitativos”, mostrando la distribución y frecuencias en tablas y gráficas, de las formas verbales usadas en Primeros y Segundos planos narrativos del total de los textos -las 24 narraciones infantiles-. También, mostramos, en el apartado **6.3.** la descripción y clasificación que hicimos de los verbos según su aspecto léxico, considerando las 3 variables propuestas: edad, años de escolaridad bilingüe y lengua(s) dominante(s) en el entorno familiar de los niños. Finalmente, en el apartado **6.4.** presentamos el análisis de los resultados obtenidos y que discutiremos en el próximo y último capítulo.

De manera esquemática y resumida, hicimos lo siguiente con el total de los textos:

- a) Se transcribieron en primer lugar las narraciones infantiles (**Anexo 3**).
- b) Se intervinieron y normalizaron después, de acuerdo a los criterios explicitados (**Anexo 2**).
- c) Posteriormente, se marcaron las formas verbales que realizan el contraste pretérito/copretérito, y además el presente (**Anexo 1**).
- d) Se hizo la distinción entre Primer y Segundo plano de las narraciones en cada uno de los 24 textos.
- e) Posteriormente, se hizo el conteo de la frecuencia de las formas verbales que nos interesan, en cada texto y de manera global, tomando en cuenta los contextos en los que aparecen dichas formas en ambos planos narrativos.
- f) El resto de las formas verbales encontradas se contaron y etiquetaron como “Otras

formas verbales”.

- g) Se analizaron y clasificaron, según su significado aspectual, todos los verbos usados en las diferentes formas verbales de nuestro interés (pretérito, copretérito y presente) en: Estados, eventos Télios y Actividades.
- h) Una vez hecho todo lo anterior, se procedió a clasificar en subgrupos el total de las narraciones, según las siguientes tres variables: (1) edad, (2) años de escolaridad de los niños en el sistema bilingüe, y (3) lengua(s) dominante(s) en el entorno familiar.
- i) Por último, se procedió a hacer el análisis cualitativo y cuantitativo que las variables propuestas nos permitió, para presentar los datos encontrados y poder analizarlos.

6.1. Resultados cualitativos: uso de la morfología verbal en los planos narrativos

A continuación mostramos, a manera de ejemplo, 8 del total de las 24 narraciones. Los textos han sido fragmentados en columnas, para mostrar la distinción de los dos planos narrativos. Mostramos 2 textos, que contrastan lo más posible, por cada subgrupo de edad. Son 4 subgrupos de edad: subgrupo I (conformado por los menores de 09;00 años); subgrupo II (de 09;00 a 09;06 años); subgrupo III (de 09;07 a 09;11 años) y subgrupo IV (los de 10;00 años cumplidos y mayores). Aunque en la presentación de cada texto hagamos referencia al sexo de su productor, ésta no es una variable que hayamos considerado en nuestro análisis. Para que sea más clara la presentación de las narraciones que presentaremos en este apartado, véase la siguiente tabla:

Subgrupo II Narración 04ña09;01CP	II Narración 20ña09;05Ps
Subgrupo III Narración 19ña09;07PS	III Narración 17ño09;07CM1
Subgrupo I Narración 15ño08;10PS	I Narración 03ña08;08CE2
Subgrupo IV Narración 14ño10;11MS	IV Narración 23ña10;10PS

Cuadro 6.0. Narraciones presentadas en el apartado 6.1.

En primer lugar, presentamos dos narraciones del **subgrupo II** (de 09;00 a 09;06 años cumplidos) y después dos narraciones del **subgrupo III** (de 09;07 a 09;11 años de edad), **por ser ésta la edad promedio de los niños y característica además, del grado escolar que cursan.**

La primera narración que presentamos corresponde a una niña escolarizada en el sistema bilingüe desde CP, es decir que está cursando su cuarto año en dicho sistema:

04ña09;01CP	B - II - EF
PRIMER PLANO	PLANO DE FONDO
<p>[2] Un otro perro que lo <u>vio</u> correr lo <u>siguió</u>.</p> <p>[3] Cuando el perro que no SABÍA ladrar <u>se detuvo</u>, el otro perro le <u>preguntó</u>:</p> <p>[4] -Oye, ¿Por qué CORRÍAS?</p> <p>[5] -Porque un cazador <u>intentó</u> dispararme.</p> <p>[6] Te ves pequeño, ¿sabes ladrar?</p> <p>[7]-Sí, mira qué bien lo hago y el perro <u>echó</u> un <i>cucú cucú</i></p> <p>[8]-¡<i>Ja ja ja!</i> Ah eso no es ladrar ¡<i>Ja ja ja!</i> Qué tonto. ¡<i>Ja ja ja!</i></p> <p>[9] El perro que no SABÍA ladrar <u>se fue</u> de nuevo triste</p> <p>[10] Él se <u>dijo</u> a sí mismo: ¿Por qué hay tantos perros por aquí?</p> <p>[11] Y <u>se quedó</u> ahí.</p> <p>[15] Un perro muy listo le <u>dijo</u> un día</p> <p>[16] -Yo puedo hacer que ya no salgas en el periódico y enseñarte a hablar como los perros</p> <p>[17] -¿En serio?</p> <p>[18] -Sí en serio</p> <p>[19] -Gracias</p> <p>[20] -De nada pequeño, mira y intenta imitarme ¡<i>ouau ouau!</i></p> <p>[21] -Se ve facilísimo</p> <p>[22] -Y lo es pequeño.</p> <p>[23] -<u>Tardó</u> un mes en lograrlo,</p>	<p>[1] El perro CORRÍA, CORRÍA.</p> <p>[12] De nuevo todos los perros le DECÍAN:</p> <p>[13] -Tú eres un fenómeno, algún día saldrás en el periódico.</p> <p>[14] Y <u>fue</u> cierto y sí <u>salió</u> en el periódico.</p>

	[24] Todos los días lo HACÍA unas cuantas veces. Fin
--	---

Cuadro 6.1. Narración 04ña09;01CP segmentada en columnas de 1°. y 2°. planos narrativos.

En este ejemplo, el texto 04ña09;01CP, tenemos los eventos secuenciados del Primer plano, en los segmentos: [2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22] y [23]. No hay duda de que dichos eventos llevan la línea principal del relato: son su esqueleto o columna vertebral, y constituyen la parte principal de la narración. Las formas verbales usadas son seis pretéritos, y trece presentes exigidos por el diálogo, más un copretérito.

Por otro lado, el Plano de fondo está conformado por los segmentos [1, 3, 12, 14] y [24]. En este Segundo plano se describen las acciones que, podríamos decir, representan un poco la escenografía de la narración. Se usaron seis copretéritos y cinco pretéritos.

Si bien el primer enunciado ([1] El perro CORRÍA, CORRÍA) pertenece al Plano de fondo y les fue dado a todos los niños con la intención de que continuaran la narración en dicho plano, la escritora de este texto decidió cambiarse rápidamente al Primer plano: de [2] a [8], e hizo entablar un diálogo entre el perro que no sabía ladrar, el protagonista y personaje principal, con otro perro.

En [4] **-Oye, ¿Por qué CORRÍAS?** Aparece una forma verbal en copretérito. Pero a pesar de que sea una forma característica del Segundo plano o plano de fondo, podemos apreciar cómo la escritora ancla su texto en el Primer plano, usando el presente del imperativo más el copretérito. Nos parece que con ello hace funcionar toda la expresión como un vocativo. Continúa la acción en este Primer plano, hasta que en [9] regresa al Segundo plano para reiterar que el perro se volvió a ir (como en [1]).

En [10] y [11] la niña puntualiza lo que pasó en el Primer plano, para volver a pasar al Segundo plano, en [12] y narrarnos lo que le decían al perro personaje principal. En [13] y [14] nos encontramos en el Segundo plano, a pesar de que los tiempos usados son característicos del Primer plano (los pretéritos). Para regresar al Primer plano otra vez, donde la autora definitivamente parece sentirse más cómoda, (de [15] a [23]) y nos cuenta

lo que “un perro muy listo” le dijo un día al protagonista que tenía que hacer para aprender a ladrar. Finalmente termina el relato en el Segundo plano ([24]) describiendo cómo fue que el perro protagonista logró aprender a ladrar.

A continuación tenemos la narración de una niña, también perteneciente al **subgrupo II** por edad, pero al subgrupo A por su escolarización iniciada desde PS, lo que implica que está en su séptimo año de escolarización en el sistema bilingüe:

20ña09;05PS	A - II - UNI
PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO
<p>[2] Se <i>salva</i> y se <i>encuentra</i> un perro muy amigable que le <i>dice</i>:</p> <p>[3] -¡Hola!, <i>dice</i> el perro.</p> <p>[4] -Hola ..., <i>dice</i> el perro sollozando.</p> <p>[5] -<i>Quieres</i> que te enseñe a ladrar?</p> <p>[6] -¡Sí! Muchas gracias.</p> <p>[7] -<i>Tienes</i> que ladrar así <i>escucha</i>: <i>uaf, uaf</i> o así <i>RRRR</i>, eso se <i>llama</i> gruñir.</p> <p>[8] El perro <i>saca</i> de su boca: -<i>Caf, caf</i> ...</p> <p>[9] no me <i>sale</i>, <i>dice</i> el perro muy triste.</p> <p>[10] -Bueno no importa, te <i>sale</i> bien para ser la primera vez.</p> <p>[11] -Gracias.</p> <p>[12] Entonces <i>voy</i> a entrenarme todos los días, <i>dice</i> el perro.</p> <p>[13] Entonces el perro <i>estudia</i> en el bosque y de repente le <i>sale</i> de la boca un: <i>uaf, uaf</i> ... [14] como <i>llegan</i> los cazadores, el perro <i>gruñe</i> así: <i>RRRR</i></p> <p>[15] y los animales que se <u>burlaron</u> le <u>pidieron</u> perdón y gracias por salvarlos.</p> <p>[16] Entonces el perro <i>encuentra</i>: amigos, familia y lo más importante su ladrido.</p> <p>Fin</p>	<p>[1] El perro CORRÍA y CORRÍA.</p>

Cuadro 6.2. Narración 20ña09;05PS segmentada en columnas de 1º. y 2º. planos narrativos.

Este texto, 20ña09;05PS, muestra un manejo muy distinto al anterior de los tiempos verbales. Nuestra escritora no aceptó, o no pudo aceptar, la invitación ni el reto de hacer una narración en el pasado, alternando el uso del pretérito y del copretérito. Su texto se

compone básicamente de un diálogo entre el perro personaje principal y otro perro “muy amigable”, que lo enseñaría a ladrar al final de la historia. Es un texto escrito casi en presente, a pesar de la demanda explícita que se les hizo a los niños de que escribieran su historia en pasado.

Nos llama particularmente la atención el uso casi exclusivo del presente que, aún si lo consideráramos como un presente histórico, hace que el texto resulte muy llano o liso al no presentar casi ningún contraste en las formas verbales usadas. La autora solamente usó dos pretéritos y una veintena de presentes. Sin embargo, por otro lado, hay que decir que aunque tenga una morfología verbal muy pobre, el texto presenta varias de las llamadas entradas pospuestas, (del tipo: [3] -¡Hola! *dice* el perro), por lo que podemos considerar que sí se trata de un texto pensado desde la escritura, según el criterio referido de Ferreiro *et al.* (1996). Quizás sea el uso de este recurso literario lo que lo vuelve un texto interesante desde otro punto de vista. Su final también fue muy pensado y elaborado con cierta elegancia ([16] *Entonces el perro encuentra: amigos, familia y lo más importante su ladrido*).

Enseguida podemos apreciar la narración de una niña perteneciente al **subgrupo III**, escolarizada en el sistema bilingüe desde PS, es decir que está en su séptimo año de escolarización bilingüe:

19ña09;07PS	A - III - BI
PRIMER PLANO	PLANO DE FONDO
[2] (...) <u>llegó</u> a la casa de una viejecita. [3] <u>Hubo</u> tanto escándalo que la viejecita <u>abrió</u> la puerta y el perro <u>entró</u> corriendo. [5] (...) se <u>quedó</u> con él, [6] le <u>puso</u> Quicú (...)	[1] El perro <u>CORRÍA</u> , <u>CORRÍA</u> hasta que (...) [4] El perrillo ERA tan tierno que (...) [7] (...) porque siempre HACÍA <i>cucú cucú</i> y <i>quiquiriquí</i> . [8] El perrillo nunca la DESPERTABA ya que nunca LADRABA, pero a la hora del desayuno HACÍA <i>quiquiriquí</i> o <i>cucú cucú</i> ,

<p>[10] Un buen día la viejecita se <u>enfermó</u>, por desgracia <u>murió</u>.</p> <p>[12] (...) y los nietos se <u>quedaron</u> con Quicú y <u>fue</u> muy divertido y tranquilo para los padres, (...)</p> <p>[24] Y así <u>duró</u> muchos años [25] y claro <u>aprendió</u> a ladrar. Fin.</p>	<p>y a la hora del té <i>cucú cucú</i>. [9] Y a la hora de la comida y de la cena ERA muy agradable el <i>cucú cucú</i>, y de vez en cuando el <i>quiquiriquí</i>.</p> <p>[11] Pero, por suerte, TENÍA nietos (...)</p> <p>[13] (...) ya que el perrillo DESPERTABA a los niños y se IBAN a la escuela, [14] ya que Quicú los PROTEGÍA [15] y claro, el hermano mayor TENÍA edad suficiente para hacer el desayuno. [16] Y ya cuando HABÍA DEJADO en la escuela a los niños, [17] DESPERTABA a los padres para que fueran al trabajo con un <i>cucú cucú</i>, [18] Y cuando ya no HABÍA nadie [19] el perrillo CUIDABA la casa, [20] y más tarde IBA por los niños [21] Y el mayor HACÍA la comida, [22] y los padres ya no TENÍAN que pagar a las nanas [23] ya que no NECESITABAN</p>
---	---

Cuadro 6.3. Narración 19ña09;07PS segmentada en columnas de 1º. y 2º. planos narrativos.

Se trata de una narración, el texto 19ña09;07PS, bastante contrastada con el ejemplo anterior (20ña09;05PS). Esta pequeña escritora presenta sin muchos detalles los eventos secuenciados del Primer plano: el esqueleto casi descarnado de su narración en [2, 3, 5, 6, 10, 12, 24] y [25]. Dichos eventos, de manera breve llevan, sin embargo, la línea principal del relato y las formas verbales usadas corresponden a 11 pretéritos.

Al mismo tiempo, la autora da rienda suelta a su imaginación y a su pluma al describir todos los detalles que considera necesarios y que dan color y riqueza a la misma, describe la escenografía de su historia en: [1, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22] y [23]. Usa para ello una veintena de copretéritos, más un antecopretérito en este Segundo plano. Hay que observar que es una narración sin presentes.

De una manera más explícita podemos decir que la narradora retoma el la historia donde nos habíamos quedado en la lectura del cuento de Rodari en [1], pero no la continúa en el Segundo plano; pasa inmediatamente a señalar que el perro continuó corriendo hasta que llegó a la casa de una viejecita, muestra el lugar donde se desarrollará lo que será su propio relato y la continuación de la historia. Así, inicia en el Primer plano al señalar hechos puntuales en [2, 3, 5] y [6] usando con contundencia el pretérito (*llegó, hubo, abrió y entró*) y regresa al Segundo plano a narrar lo que podemos calificar como características del personaje principal en [4, 7, 8] y [9] en copretérito. En [10] y [12] tiene necesidad de regresar al Primer plano para darnos noticias puntuales: que la viejecita enfermó y que los nietos se quedaron con el perro *Quicú*. Después se vuelve a pasar de una manera definitiva al Segundo plano, en [11] y de [13] a [23], donde narra con soltura y bastante comodidad la historia imaginada -siempre en copretérito- hasta el momento en que siente la necesidad de cerrarla y por lo tanto, regresa al Primer plano en [24] y [25] para finalizarla con coherencia. El perro que no sabía ladrar: aprendió a hacerlo.

En esta narración podemos apreciar de manera muy nítida el uso exclusivo del pretérito en el Primer plano, y el del copretérito en el Segundo, realmente al modo que lo haría un adulto con un buen manejo de su lengua. La narración no presenta diálogos, pues su autora sabe controlar el discurso indirecto de tal manera que no tiene necesidad de hacer hablar a los personajes. Ella simplemente nos relata lo que pasó, nos ofrece su versión-narración.

Veamos otra narración. Se trata del relato de un niño, recientemente escolarizado en el sistema bilingüe y que pertenece al **subgrupo III** de edades, igual que el ejemplo anterior:

17ño09;07CM1	C - III - EF
PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO
[2] Y se <u>dijo</u> : el cazador se <u>fue</u> y los patos le <u>vieron</u> llorar (...)	[1] CORRÍA, CORRÍA. [3] (...) y los patas TENÍAN (SENTÍAN) pena para (por) él (...)

<p>[4] (...) y le <u>dijeron</u>: [5] ¿Por qué <i>lloras</i> así? [6] <i>Es</i> que no <i>sé</i> ladrar. [7] Si <i>es</i> sólo por esto, yo te <i>enseño</i>. [8] <i>Mira</i> y <i>escucha</i> <i>cuac cuac</i>. [9] Oh, se <i>parece</i> fácil, facilísimo. [10] Y el perro <u>salió</u> (sacó) sólo un <i>ac ac</i>, y los patos <u>dijeron</u>: [11] <i>Es</i> muy bien por la primera vez.</p> <p>[14] Y se <u>dijo</u>: Por fin <i>sé</i> ladrar. [15] Y cuando lo <u>hizo</u> otra vez, un perro se <u>dijo</u>: un pato perdido, no <i>tiene</i> más dulce (no hay nada más dulce) que un pato. [16] Y después <u>vio</u> el perro [17] que HACÍA <i>cuac cuac</i> [18] y le <u>dijo</u>: Por qué <i>imitas</i> un pato? [19] Porque no <i>sé</i> ladrar como un perro. [20] Si <i>es</i> por eso, te <i>enseño</i>. [21] Y <u>hizo</u> <i>ouaf ouaf</i>. [22] Y el perro <u>dijo</u>: se <i>parece</i> fácil. [23] Facilísimo, <u>dijo</u> el otro perro. [24] Y el perro <u>hizo</u> <i>ouf</i>, y lo <u>intentó</u> muchas veces hasta que le <i>sale</i> <i>ouaf</i>.</p>	<p>[12] Y el perro se ENTRENABA [13] hasta que <u>salió</u> un <i>coac coac</i>.</p>
---	---

Cuadro 6.4. Narración 17ño09;07CM1 segmentada en columnas de 1º. y 2º. planos narrativos.

El texto de este niño, 17ño09;07CM1, también presenta contrastes interesantes. Si bien a primera vista pareciera que guarda semejanzas con el texto 20ña09;05PS, no es así.

La narración se desarrolla básicamente en el Primer plano, pero a pesar del diálogo que también sucede en éste y requiere del presente, su autor logra diferenciar los distintos planos del relato gracias a un uso más generoso del pretérito (16 tokens), cada vez que se propone de narrador y nos cuenta lo que pasó en el Primer plano. Usa el copretérito en el Plano de fondo, aunque solamente ocurra en cuatro ocasiones ([1, 3, 12, 13]). Es un texto que logra dar cierto relieve a la historia, con los dos planos narrativos bien diferenciados.

Hasta ahora hemos podido observar cuatro textos; los dos primeros del subgrupo II, y los dos últimos del subgrupo III. Los cuatro en conjunto dan cuenta de producciones de

niños de nueve años, la edad promedio del grupo estudiado. A continuación presentamos cuatro textos más: dos del **subgrupo I**, los más pequeños y menores de nueve años, y dos del **subgrupo IV**, los niños mayores, de más de 10 años de edad.

Mostramos a continuación el texto 15ño08;10PS:

15ño08;10PS	A - I - EF
PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO
<p>[2] pero el cazador lo <u>encontró</u> y de nuevo <i>bang, bang</i>.</p> <p>[3] Pero sólo le <u>dio</u> a un árbol.</p> <p>[4] Y entonces, el perro <u>corrió</u> lo más rápido que <u>pudo</u> hasta que lo <u>perdió</u> el perro al cazador.</p> <p>[5] El perro cansado <u>fue</u> a buscar un lugar cómodo para dormir.</p> <p>[6] Luego, el perro se <u>despertó</u> y <u>escuchó</u> un ruido.</p> <p>[7] Luego <u>dio</u> un paso</p> <p>[8] de (hacia) donde VENÍA el ruido</p> <p>[9] y de repente <u>salió</u> el cazador.</p> <p>[10] El perro <u>corrió</u> hasta que se <u>perdió</u>.</p> <p>[11] El perro <u>vió</u> que (...)</p> <p>[13] (...) pero el perro <u>sacó</u> de la boca un ladrido tan fuerte y bonito que el cazador se <u>asustó</u> y se <u>fue</u> corriendo.</p> <p>[14] Y el perro se <u>fue</u> del bosque para vivir con una familia.</p>	<p>[1] El perro CORRÍA y CORRÍA, (...)</p> <p>[12] (...) el cazador le IBA a disparar (...)</p>

Cuadro 6.5. Narración 15ño08;10PS segmentada en columnas de 1º. y 2º. planos narrativos.

Se trata de una narración, 15ño08;10PS, de un niño que cumplirá nueve años en el transcurso del año escolar y que está en su séptimo año de escolarización bilingüe. Su texto básicamente se desarrolla en el Primer plano discursivo, y usa el pretérito (17 tokens o muestras) casi con exclusividad para lograrlo. Presenta solamente 3 copretéritos en el Plano de fondo; los dos propuestos por la maestra al inicio y uno en [12], realmente propio. Así, la narración, aunque escrita en pasado, resulta bastante plana. Presenta un manejo tímido o no resuelto de los contrastes discursivos.

Del mismo **subgrupo I** de edad, tenemos el texto 03ña08;08CE2, un texto muy diferente al anterior:

03ña08;08CE2	C - I - BI
PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO
<p>[2] A la mañana se <u>encontró</u> a un señor (...)</p> <p>[5] Entonces lo <u>agarró</u> y lo <u>llevó</u> al veterinario (...)</p> <p>[8] Entonces le <u>dijo</u>: No <i>sabe</i> ladrar. [9] Y le <u>respondió</u>: no <i>pasa</i> nada, (...)</p> <p>[11] Y se <u>fue</u> con sus 6 perros a su casa. [12] Cuando su mujer lo <u>vio</u> entrar y sus 6 hijos también todos <u>fueron</u> a agarrar un perro, pero la mamá no. [13] Y la niña más chiquita <u>agarró</u> el nuevo (...)</p> <p>[15] y ella le <u>enseñó</u> a ladrar de verdad!</p> <p>[22] Cuando por la noche <u>llegó</u> su padre se <u>levantaron</u> y <u>fueron</u> a decir todo lo que <u>hicieron</u> por el día. [23] El papá a todos les <u>dijo</u>:</p>	<p>[1] El perro CORRÍA, CORRÍA.</p> <p>[3] (...) que TENÍA 5 perros. [4] Ese señor AGARRABA todos los perros que se <i>encuentran</i> en la calle.</p> <p>[6] (...) para ver si no ESTABA enfermo. [7] No ESTABA enfermo pero él <u>vio</u> que no SABÍA ladrar.</p> <p>[10] (...)porque todos mi perros no SABÍAN ladrar.</p> <p>[14] (...) porque ella no TENÍA ni 1 (perro) (...)</p> <p>[16] El perro ESTABA muy, pero muy contento. [17] Los hijos ERAN puras niñas. [18] Cada mañana las 5 primeras IBAN a la escuela y le CONFIABAN su perro a su hermanita, [19] la hermanita JUGABA siempre con ellos y también ADORABA ir en (de) paseo con ellos y su muchacha, [20] hasta AGARRABAN los 2 gatos de la mamá. [21] Cuando VOLVÍA(N) se IBA a comer con todas sus hermanas y los perros en su plato.</p>

<p>[24] Mañana nos vamos a Ixtapa, a Acapulco, mientras 3 semanas.</p> <p>[25] Entonces váyanse a dormir y mañana también les voy a dar algo a todos ustedes y a mamá.</p> <p>[26] Por la mañana su papá les dio a cada uno una piedra preciosa y cada uno la pusieron (puso) en su habitación.</p> <p>[27] Se fueron primero a Acapulco, mientras 5 horas en el coche.</p> <p>[28] Cuando llegaron, fueron a la alberca y al tobogán.</p> <p>[29] Por 2 semanas, cuando se fueron a Ixtapa comieron unas papas a la francesa, también carne mientras 1 semana y la otra se fueron a su casa a ver (a) todos sus perros.</p> <p>Fin!!</p>	
--	--

Cuadro 6.6. Narración 03ña08;08CE2 segmentada en columnas de 1°. y 2°. planos narrativos.

La autora de esta narración, 03ña08;08CE2, se mueve sin dificultad en los dos planos discursivos, va y viene de uno a otro cuando tiene necesidad de diferenciar su discurso narrativo. En el Primer plano encontramos el hilo conductor de su historia [2, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28] y [29]. En éste nos cuenta cómo fue que el perro de Rodari se encontró con un señor que ya tenía 5 perros y que lo llevó al veterinario, porque no sabía ladrar; ese era el problema del relato, que para la escritora se convirtió en motivo para desarrollar su propia historia.

Después de que dicho señor se lo llevó a su casa, junto con los otros cachorros y asignó un perro a cada hija, “la más chiquita” enseñó al perro a ladrar. Así, el problema se resolvió. Sin embargo, la narradora continúa su historia. Regresó el padre por la noche, y después de platicar con sus hijas sobre la jornada transcurrida, se van a dormir porque harían un viaje al día siguiente, para luego regresar a casa a ver a sus perros (¡Buen motivo!). Usa en este Primer plano 23 pretéritos y 5 presentes.

En el Segundo plano [1, 3, 4, 6, 7, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20] y [21] nos da detalles importantes para la narración, usa 18 copretéritos y 1 presente. El texto en su conjunto se siente equilibrado en el uso de las formas verbales y los contrastes discursivos logrados.

Sólo mencionamos que nos llama la atención el uso nada convencional del adverbio “mientras”.

Para terminar veamos dos textos más del **subgrupo IV**, los niños de mayor edad.

Tenemos primero:

14ño10;11MS	A - IV - UNI
PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO
<p>[2] El cazador <u>disparó</u>, pero no le <u>dio</u>.</p> <p>[3] El perro se <u>encontró</u> con unas lagartijas y (una) le <u>enseñó</u>, (...)</p> <p>[6] El cazador <u>estuvo</u> buscando animales, <u>buscó</u> y <u>buscó</u>, pero no los <u>encontró</u> y se <u>escuchó iiiii!</u></p> <p>[7] El cazador <u>dijo</u>:</p> <p>[8] -Ahí <u>estás</u> perro tonto-.</p> <p>[9] Y se <u>escuchó paw, paw!</u></p> <p>[10] -El cazador <u>viene</u> por mí. -Auxilio, alguien que me ayude.</p> <p>[11] -Tu perico <u>habla</u> perfecto.</p> <p>[12] Y el perro <u>huyó</u>, se <u>encontró</u> un caballo.</p> <p>[13] -Hola perrito.</p> <p>[14] -<u>Ayúdame</u>, me <u>enseñas</u> a relinchar?</p> <p>[15] -Claro.</p> <p>[16] Y el perrito <u>practicó</u>.</p> <p>[17] <u>Pasaron</u> dos semanas y al perrito le <u>salió iiprepre</u> ...</p> <p>[18] Un día, el perrito <u>encontró</u> un perro.</p> <p>[19] -Me <u>enseñas</u> a ladrar?</p> <p>[20] -Claro, cómo no?</p> <p>[21] (A)El perrito le <u>tomó</u> años y por fin lo <u>logró</u>.</p>	<p>[1] El perro <u>CORRÍA</u>, <u>CORRÍA</u>.</p> <p>[4] (...) pero el perrito lo INTENTABA una semana, dos, tres,</p> <p>[5] y por fin le <u>salió iiiii!</u></p> <p>[22] Al día siguiente <u>PODÍA</u> ladrar y se <u>ESCUCHABA</u> perfectamente.</p> <p>[23] Y ya le <u>SALÍA ¡Guau!, ¡Quiquiriquí!, ¡Iiii!, y ¡iipre!</u> ...</p>

Cuadro 6.7. Narración 14ño10;11MS segmentado en columnas de 1º. y 2º. planos narrativos.

El narrador de este texto, 14ño10;11MS, nos presenta una historia que se desarrolla en ambos planos, aunque más cargada en el primero. En este Primer plano, el perro-protagonista se encuentra con unas lagartijas y dice en [5] por fin le salió *iiii!*, (difícil de entender, y aún más difícil me parece [11] -Tu perico **habla** perfecto, sin conexión visible este último enunciado con la historia). Sin embargo, a pesar de dichas dificultades textuales, podemos decir que el texto tiene coherencia globalmente: el perro resolvió su problema, aunque “le tomó años”, aprendió a ladrar. Se alterna el uso del presente (6 tokens) con el pretérito (18) en los diálogos, que se usan en el Primer plano. En el Segundo plano, se da cuenta de manera breve pero muy pertinente de pequeños detalles usando 6 formas de copretérito.

Por último, veamos un ejemplo más del **subgrupo IV**:

23ña10;10PS	A - IV - UNI
PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO
<p>[1] El perro CORRÍA, CORRÍA [2] y hasta que se <u>encontró</u> a una coneja que le <u>dijo</u> [3] - Qué haces en este bosque? [4] Y el perro le <u>dijo</u> [5] -Es que me ESTABA persiguiendo un cazador-. [6] El cazador <u>empezó</u> a gritar: [7] Dónde está el perro? [8] Y el perro y la coneja se <u>fueron</u> corriendo rápidamente a la casa de una amiga de la coneja. [9] La amiga se llama Laura. [10] La amiga le <u>dijo</u> al perro [11] -Oye, tú eres el perro que no sabe ladrar? [12] Y el perro le <u>dijo</u> [13] -Sí. Por qué? [14] Y la amiga le <u>dijo</u> [15] -Porque he oído hablar de ti. [16] El perro le <u>dijo</u> a la coneja [17] -Ya me tengo que ir, mi dueña me está esperando. [18] La coneja le <u>dijo</u> [19] -Bueno, vete.</p>	

[20] -Adios, señora coneja.	
[21] Pero la coneja le <u>dijo</u>	
[22] -No <i>olvides</i> de hablarme. Fin	

Cuadro 6.8. Narración 23ña10;10PS segmentado en columnas de 1°. y 2°. planos narrativos.

La autora de esta narración, 23ña10;10PS, una niña perteneciente al subgrupo IV y con siete años de escolarización bilingüe, nos ofrece un texto igualmente interesante. Pareciera que no supo qué hacer con el inicio de la narración ([1] El perro CORRÍA, CORRÍA [2] y hasta que...). Es el uso dubitativo de la expresión “y hasta” la razón por la cual nos parece más pertinente ubicar el inicio de la narración en el Primer plano. Después continúa en dicho Primer plano en [2], y es siempre en ese plano donde transcurre a manera de diálogo toda su narración, hasta terminarla en [22]. Aún las aclaraciones, como en [9], que podrían haber permitido con cierta facilidad moverse al Plano de fondo, se hicieron en presente. La narradora usa 11 formas de presente y 9 de pretérito, y una sola forma de copretérito; pero anclada al presente, pues se trata de una explicación del perro-protagonista al interlocutor ([5] *-Es* que me ESTABA persiguiendo un cazador).

Hasta aquí los ejemplos. Hemos visto y comentado 8 textos seleccionados, de un total de 24. Pensamos que los casos mostrados dan cuenta de una manera representativa, por subgrupos de edades, de la distinción realizada, o no realizada, de los dos Planos narrativos en los textos. Así como también, nos permiten visualizar las principales formas verbales que expresan las funciones más importantes en los planos mencionados. Las diferencias evidenciadas son importantes y serán el objeto de nuestro análisis.

Con los mencionados 8 ejemplos hemos deseado **mostrar la variabilidad interna que encontramos**, propia de cada texto; así como también, que estamos de acuerdo con Ferreiro, cuando plantea, que la organización convencional de la historia es probablemente un punto de pasaje y no un punto de llegada de la capacidad de organización textual, la cual se prolonga hacia períodos muy posteriores a los analizados (E. Ferreiro, *et al.*, 1996:36). Sin embargo, hacer un corte sincrónico en el desarrollo de dicha capacidad infantil es la motivación principal de nuestro estudio. Quisimos hacer una especie de fotografía en un momento del desarrollo lingüístico y mostrar cómo usan los niños bilingües de alrededor de nueve años la distinción de perfectividad en una de sus lenguas -el español-.

6.2. Resultados cuantitativos

Después de haber mostrado ejemplos contrastados por el criterio de la edad de cada niño del tipo de textos que conforma nuestro *corpus*, es momento de pasar al conteo y mostrar el análisis de las frecuencias y distribución de las formas verbales usadas para expresar el pasado en las narraciones infantiles. Primero, consideramos el uso de las formas verbales de manera global (**Tabla 6.9**). Y posteriormente, consideramos cómo se distribuyen dichas formas en Primeros y Segundos planos, respectivamente (**Tabla 6.10**).

6.2.1. La marcación morfológica del total de las narraciones

En la siguiente tabla se vierte el primer resultado del conteo de las muestras verbales de las narraciones, esto es, el número de verbos usado por cada niño. La primera columna identifica el texto, la segunda nos da una idea de su extensión por el número total de palabras utilizadas, y las subsiguientes corresponden al número de frecuencias individuales por categoría verbal. En cada caso se hace la suma individual de las formas verbales en la última columna, y se dan los totales del grupo en su conjunto en la parte baja de la tabla siguiente:

Texto	Número de palabras	Copretérito	Pretérito	Presente	Otros tiempos	Total individual
01ño09;03PS	250	6	27	24	2	59
02ño08;06CP	217	7	22	16	5	48
03ña08;08CE2	320	18	23	6	0	47
04ña09;01CP	184	7	13	13	2	35
05ña08;11PS	160	5	18	14	1	38
06ño09;05MS	125	3	14	5	2	24
07ña09;01PS	317	11	27	9	1	48
08ña09;05PS	199	5	17	15	2	39
09ña09;07PS	187	10	17	7	2	36
10ña10;06PS	124	3	12	14	1	30
11ño09;10PS	136	6	12	4	1	23
12ña08;10MS	225	11	26	5	3	45
13ña09;09CM1	114	10	17	0	1	28
14ño10;11MS	141	6	20	6	2	34
15ño08;10PS	126	4	17	0	0	21
16ño09;04PS	141	5	15	3	3	26
17ño09;07CM1	121	5	17	17	0	39
18ño09;04PS	134	8	18	8	1	35
19ña09;07PS	227	20	12	0	2	34
20ña09;05PS	139	2	2	20	0	24
21ño09;05PS	138	2	6	14	3	25
22ña09;02CP	221	9	31	5	1	46
23ña10;10PS	134	3	11	11	4	29
24ña09;06CE1	253	6	21	10	4	41
TOTAL		170	415	226	43	854

Tabla 6.9. General de frecuencias de las formas verbales.

Es interesante relacionar la primera columna que da cuenta del número de palabras, y por ende de la extensión de la narración, con la columna de número total de verbos utilizados por cada niño.

Se puede apreciar que el texto más breve está conformado por 114 palabras (13ña09;09CM1) y tiene un total de 28 formas verbales (un 24.56%); el texto más extenso, tiene 320 palabras (03ña08;08CE2) y un total de 47 verbos (un 14.68%). Esto nos habla de **la importancia de las formas verbales en el discurso infantil**, en otras palabras, en los textos más cortos encontramos un porcentaje mucho más alto de verbos (respecto al número total de palabras). A medida que los textos crecen en número de palabras, o extensión, disminuye el porcentaje total de verbos.

Cada narración presenta, al menos, una veintena de formas verbales y el tope superior es de 59 (01ño09;03PS). **El texto promedio calculado contendría 34 formas verbales (casi un 20%) y 180 palabras.**

Al observar los datos, de manera general, podemos afirmar que **el pretérito, es sin lugar a dudas, la forma verbal más usada por los niños** (415 tokens o 48.50% del total), seguida por el presente (226 muestras o 26.50 %), y después por el copretérito (170 muestras o 19.90%). Corresponde a los llamados “otros tiempos” solamente 43 muestras, es decir, el restante 5%, que, como se sabe, requiere un manejo mucho más fino (o maduro) de la temporalidad.

6.2.2. Distribución de formas verbales en Primer y Segundo planos

Ahora bien, si atendemos a las distinciones realizadas entre Primer y Segundo planos con el uso de las formas verbales de nuestro interés, podemos prescindir de algunos datos, y la misma Tabla **6.9.** ya mostrada quedaría reorganizada de la siguiente manera:

Narración	Primer plano			Segundo plano			Totales
	Pretérito	Copretérito	Presente	Pretérito	Copretérito	Presente	
01ño09;03PS	27	1	24	0	5	0	57
02ño08;06CP	20	0	15	2	5	1	43
03ña08;08CE2	23	0	5	0	18	1	47
04ña09;01CP	11	3	12	2	4	1	33
05ña08;11PS	18	0	14	0	5	0	37
06ño09;05MS	12	2	4	2	1	1	22
07ña09;01PS	27	2	9	0	9	0	47
08ña09;05PS	15	1	15	2	4	0	37
09ña09;07PS	15	2	6	2	8	1	34
10ña10;06PS	12	0	14	0	3	0	29
11ño09;10PS	10	0	4	2	6	0	22
12ña08;10MS	24	1	5	2	10	0	42
13ña09;09CM1	17	7	0	0	3	0	27
14ño10;11MS	19	0	6	1	6	0	32
15ño08;10PS	17	1	0	0	3	0	21
16ño09;04PS	14	0	3	1	5	0	23
17ño09;07CM1	16	1	17	1	4	0	39
18ño09;04PS	17	1	8	1	7	0	34
19ña09;07PS	12	0	0	0	20	0	32
20ña09;05PS	2	0	20	0	2	0	24
21ño09;05PS	6	0	14	0	2	0	22
22ña09;02CP	30	0	5	1	9	0	45
23ña10;10PS	11	3	11	0	0	0	25
24ña09;06CE1	19	0	10	2	6	0	37
Total	394	25	221	21	145	5	811

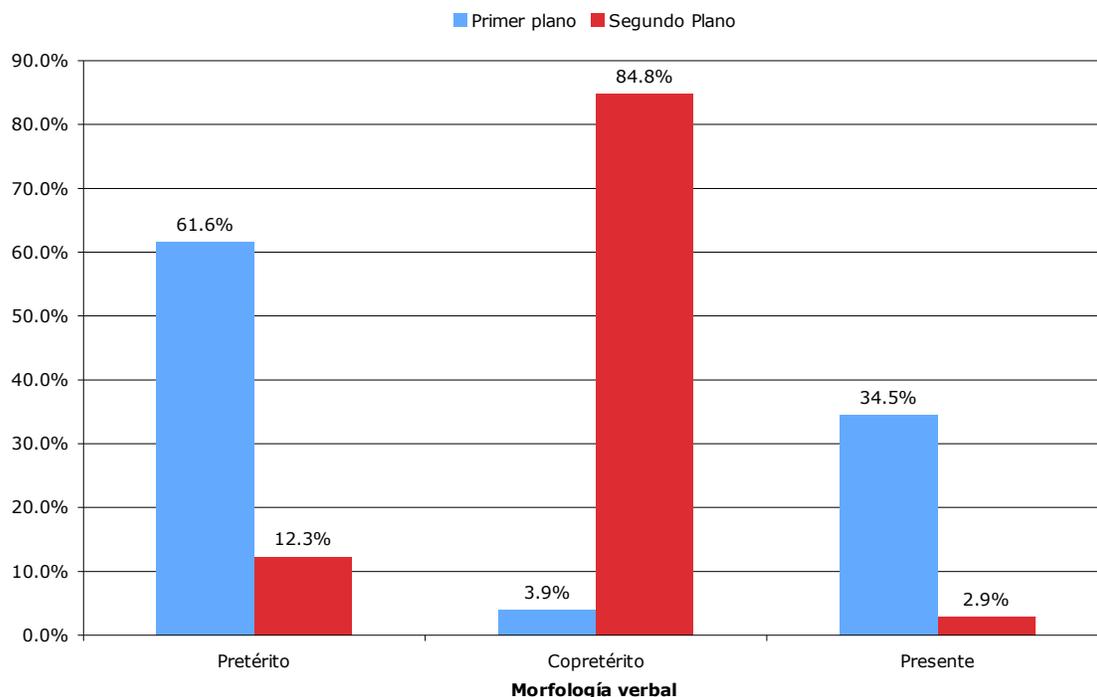
Tabla 6.10. Distribución de verbos en Primer y Segundo planos narrativos.

La Tabla **6.10.** nos muestra la proporción nítidamente diferenciada de las formas verbales empleadas en cada uno de los planos narrativos. Como se aprecia con evidencia, predomina el pretérito en el Primer plano (394 muestras); así como el copretérito en el Plano de fondo (145 muestras). Aunque tenemos una gran cantidad de presentes en el Primer plano, que se explica, como ya habíamos señalado, por la incorporación de diálogos o discurso directo en la mayoría de las narraciones. De esta manera, el Primer plano comporta 640 formas verbales, de las cuales el 61.56 % corresponde al pretérito, 3.90% al copretérito y 34.54% al presente; y el Segundo plano, presenta un total de 171 formas verbales, de las cuales el copretérito tiene dominancia con un 84.79%, el pretérito tiene un 12.28% y el presente sólo un 2.92% .

De manera global, los números nos dicen que se trata de un conjunto de narraciones bien logradas. Se usa de manera adecuada y prominente el pretérito en Primeros planos y, también se usa con pertinencia el copretérito en Segundos planos, justamente como predice la Hipótesis del discurso, misma que ha orientado teóricamente nuestro trabajo. Sin embargo, habíamos apuntado la gran variabilidad interna que también observamos cuando se analiza texto por texto, y que se puede ver y corroborar en los ejemplos seleccionados y ya presentados en el apartado **6.1.** de este mismo capítulo, a manera de narraciones representativas de los cuatro subgrupos en que clasificamos el conjunto de las narraciones, bajo el criterio de la edad del niño.

A continuación graficaremos (**Gráfica 6.11.**), con la ayuda de histogramas, los porcentajes correspondientes a las formas verbales usadas en cada uno de los dos Planos narrativos, para cerrar este apartado:

6.11. Porcentaje de uso de Morfología verbal en dos Planos narrativas



6.3. Descripción del uso de los verbos según su aspecto léxico

Hay que recordar que las clases aspectuales de verbos no están determinadas *a priori*, sino que responden al uso que se les da en el contexto respectivo en que aparecen en cada narración.

Cada forma verbal fue analizada sin las marcas morfológicas de la flexión verbal, como señalamos en el apartado 5.6.2. del capítulo precedente; pero, se hizo tomando en cuenta el contexto en que aparece cada una. Se aplicaron, como mencionamos en capítulo precedente, la prueba de estatividad y la prueba de telicidad que propone Salaberry (2000:129). De manera que en nuestra clasificación una forma verbal que aparece en 3 contextos diferentes, da lugar a 3 tipos de eventos. Por ejemplo, **decir algo** (*el perro decir hola*) se clasificó como una actividad; mientras que **decir (le) algo a alguien** (*el perro (le) decir un día*), se clasificó como actividad o evento télico. **Decir(se) algo a sí mismo** (*el perro (se) decir a sí mismo*), se clasificó como estado.

6.3.1. Clasificación de verbos según su aspecto léxico

Enseguida presentaremos una tabla general que especifica los tipos de verbos utilizados, de acuerdo a la clasificación del aspecto inherente a verbo (o aspecto léxico) en tres categorías que hace Salaberry: (1) **estados**, (2) eventos **télicos** y (3) **actividades** o eventos atélicos, en cada narración. Posteriormente indicaremos la distribución de estos en los distintos planos narrativos:

Narración	Estados	Télicos	Actividades	Total
01ño09;03PS	17	18	22	57
02ño08;06CP	20	5	18	43
03ña08;08CE2	19	16	12	47
04ña09;01CP	14	10	9	33
05ña08;11PS	14	12	11	37
06ño09;05MS	5	12	5	22
07ña09;01PS	20	20	7	47
08ña09;05PS	16	6	15	37
09ña09;07PS	9	16	9	34
10ña10;06PS	9	11	9	29
11ño09;10PS	8	7	7	22
12ña08;10MS	16	16	10	42
13ña09;09CM1	10	13	4	27
14ño10;11MS	11	12	9	32
15ño08;10PS	6	7	8	21
de16ño09;04PS	8	6	9	23
17ño09;07CM1	16	16	7	39
18ño09;04PS	13	15	6	34
19ña09;07PS	12	14	6	32
20ña09;05PS	7	8	9	24
21ño09;05PS	3	8	11	22
22ña09;02CP	6	26	13	45
23ña10;10PS	10	10	5	25
24ña09;06CE1	13	15	9	37
Total	282	299	230	811

Tabla 6.12. Verbos clasificados según su aspecto léxico.

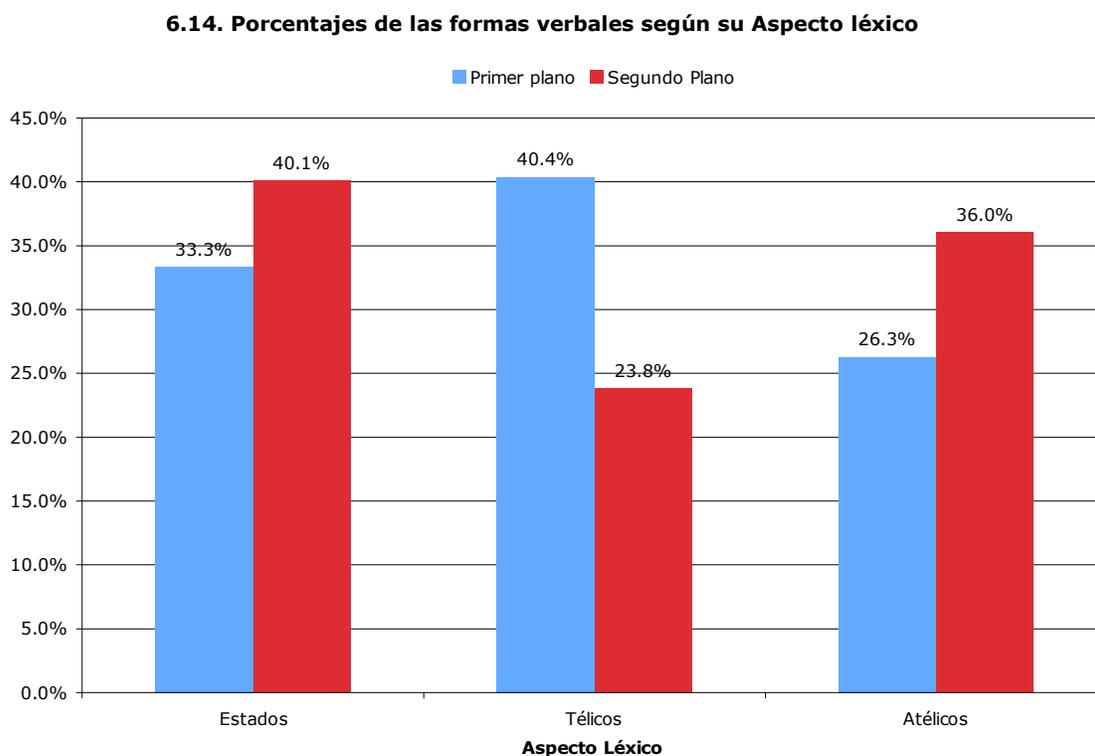
Ahora bien, vamos a presentar la misma **Tabla 6.12.** recién mostrada, de distribución de los verbos según su aspecto léxico, pero según como aparecen las formas verbales en los diferentes planos narrativos en cada texto:

Narración	Primer plano			Segundo plano			Total
	Estados	Télicos	Activ.	Estados	Télicos	Activ.	
01ño09;03PS	16	17	19	1	1	3	57
02ño08;06CP	15	5	15	5	0	3	43
03ña08;08CE2	8	12	7	11	4	5	47
04ña09;01CP	12	8	6	2	2	3	33
05ña08;11PS	12	11	9	2	1	2	37
06ño09;05MS	3	11	4	2	1	1	22
07ña09;01PS	15	18	5	5	2	2	47
08ña09;05PS	13	6	12	3	0	3	37
09ña09;07PS	5	15	3	4	1	6	34
10ña10;06PS	8	11	7	1	0	2	29
11ño09;10PS	5	4	5	3	3	2	22
12ña08;10MS	11	14	5	5	2	5	42
13ña09;09CM1	9	13	2	1	0	2	27
14ño10;11MS	9	9	7	2	3	2	32
15ño08;10PS	6	6	6	0	1	2	21
16ño09;04PS	4	6	7	4	0	2	23
17ño09;07CM1	14	15	5	2	1	2	39
18ño09;04PS	10	12	4	3	3	2	34
19ña09;07PS	5	5	2	7	9	4	32
20ña09;05PS	7	8	7	0	0	2	24
21ño09;05PS	3	8	9	0	0	2	22
22ña09;02CP	2	23	10	4	3	3	45
23ña10;10PS	10	10	5	0	0	0	25
24ña09;06CE1	11	11	7	2	4	2	37
Total	213	258	168	69	41	62	811

Tabla 6.13. Distribución de verbos según su aspecto léxico en 1°. y 2°. Planos.

En esta **Tabla 6.13.** podemos observar con detalle el uso que se hace en cada narración de las formas verbales según su Aspecto léxico inherente: Estados, eventos Télicos y Actividades, tanto en el Primer, como en el Segundo plano.

A continuación mostramos dicha distribución gráficamente en porcentajes globales:



Destaca en la **tabla 6.13.**, y en su correspondiente **gráfica 6.14.**, el uso de los eventos Télicos en el Primer plano, seguido primero por los Estados y posteriormente las Actividades. En el Segundo plano tenemos el uso más extendido de los Estados, seguido por las Actividades y, por último, los eventos Télicos.

6.3.2. Edad, escolaridad bilingüe y lengua(s) familiar dominante(s)

Hasta este punto no hemos aún considerado en la presentación de los datos las variables que nos permitieron hacer una clasificación interna de las textos, *i.e.*, que nos permitieron diferenciarlos al hacer subgrupos de textos.

Las variables son las siguientes:

- (1) edad,
- (2) escolaridad en el sistema bilingüe, y
- (3) lengua(s) dominante(s) en el entorno familiar.

La tarea realizada a continuación con cada una de las variables mencionadas, nos será muy útil para mostrar cuantitativamente las características de los textos, según su pertenencia a un determinado subgrupo.

6.3.2.1. Narraciones y subgrupos por edad

Enseguida presentaremos una tabla de resultados por grupos de edades. Del lado izquierdo de la columna de total se puede observar la distribución de verbos (pretérito, copretérito y presente) en Primer y Segundo planos; y del lado derecho, el tipo de eventos (Estados, eventos Télicos y Actividades), también distribuidos en Primer y Segundo planos.

Observemos la tabla siguiente (**6.15.**):

Edad	Texto	Primer plano			Segundo plano			Total	Primer plano			Segundo plano		
		Pret	Co	Pres	Pret	Co	Pres		E	T	A	E	T	A
I (n=5)	2	20	0	15	2	5	1	43	15	5	15	5	0	3
	3	23	0	5	0	18	1	47	8	12	7	11	4	5
	5	18	0	14	0	5	0	37	12	11	9	2	1	2
	12	24	1	5	2	10	0	42	11	14	5	5	2	5
	15	17	1	0	0	3	0	21	6	6	6	0	1	2
II (n=11)	1	27	1	24	0	5	0	57	16	17	19	1	1	3
	4	11	3	12	2	4	1	33	12	8	6	2	2	3
	6	12	2	4	2	1	1	22	3	11	4	2	1	1
	7	27	2	9	0	9	0	47	15	18	5	5	2	2
	8	15	1	15	2	4	0	37	13	6	12	3	0	3
	16	14	0	3	1	5	0	23	4	6	7	4	0	2
	18	17	1	8	1	7	0	34	10	12	4	3	3	2
	20	2	0	20	0	2	0	24	7	8	7	0	0	2
	21	6	0	14	0	2	0	22	3	8	9	0	0	2
	22	30	0	5	1	9	0	45	2	23	10	4	3	3
24	19	0	10	2	6	0	37	11	11	7	2	4	2	
III (n=5)	9	15	2	6	2	8	1	34	5	15	3	4	1	6
	11	10	0	4	2	6	0	22	5	4	5	3	3	2
	13	17	7	0	0	3	0	27	9	13	2	1	0	2
	17	16	1	17	1	4	0	39	14	15	5	2	1	2
19	12	0	0	0	20	0	32	5	5	2	7	9	4	
IV (n=3)	10	12	0	14	0	3	0	29	8	11	7	1	0	2
	14	19	0	6	1	6	0	32	9	9	7	2	3	2
	23	11	3	11	0	0	0	25	10	10	5	0	0	0
Totales		394	25	221	21	145	5	811	213	258	168	69	41	62

Tabla 6.15. Subgrupos de textos según la variable edad.

La Tabla 6.15. nos muestra los cuatro grupos diferenciados por la edad, en años y meses, de cada niño. En el lado izquierdo de la columna central que señala los totales podemos apreciar el uso de las formas verbales (pretérito, copretérito y presente), distribuidas en Primer y Segundo planos; en el lado derecho, podemos apreciar la distribución de verbos según su Aspecto léxico (estados, télicos y atélicos), también distribuidos en ambos Planos narrativos. Tenemos cuatro subgrupos:

El **subgrupo I** está conformado por las cinco narraciones pertenecientes a los niños menores de 9 años (Textos: 02ño08;06CP, 03ña08;08CE2, 05ña08;11PS, 12ña08;10MS y 15ño08;10PS).

El **subgrupo II** lo conforman once narraciones de niños cuyas edades fluctúan entre 9 años y 9 años y medio (Textos: 01ño 09;03Ps, 04ña09;01CP, 06ño09;05MS, 07ña09;01PS, 08ña09;05PS, 16ño09;04PS, 18ño09;04PS, 20ña09;05PS, 21ño09;05PS, 22ña09;02CP y 24ña09;06CE1).

El **subgrupo III** está conformado por las narraciones de cinco niños cuyas edades van de los 9 años y medio hasta los 10 (Textos: 09ña09;07PS, 11ño09;10PS, 13ña09;09CM1, 17ño09;07CM1 y 19ña09;07PS).

Por último, el **subgrupo IV** está conformado por las narraciones de tres niños mayores de 10 años (Textos: 10ña10;06PS, 14ño10;11MS y 23ña10;10PS).

6.3.2.2. Narraciones y años de escolaridad bilingüe

Si, a continuación, nuestro criterio clasificatorio es la variable de años de escolaridad de cada niño en el sistema bilingüe, entonces el grupo de narraciones se nos presenta en tres bloques, los subgrupos **A**, **B** y **C** de narraciones:

Esco.	Texto	Primer plano			Segundo plano			Total	Primer plano			Segundo plano		
		Pret	Co	Pres	Pret	Co	Pres		E	T	A	E	T	A
A (n=17)	1	27	1	24	0	5	0	57	16	17	19	1	1	3
	5	18	0	14	0	5	0	37	12	11	9	2	1	2
	6	12	2	4	2	1	1	22	3	11	4	2	1	1
	7	27	2	9	0	9	0	47	15	18	5	5	2	2
	8	15	1	15	2	4	0	37	13	6	12	3	0	3
	9	15	2	6	2	8	1	34	5	15	3	4	1	6
	10	12	0	14	0	3	0	29	8	11	7	1	0	2
	11	10	0	4	2	6	0	22	5	4	5	3	3	2
	12	24	1	5	2	10	0	42	11	14	5	5	2	5
	14	19	0	6	1	6	0	32	9	9	7	2	3	2
	15	17	1	0	0	3	0	21	6	6	6	0	1	2
	16	14	0	3	1	5	0	23	4	6	7	4	0	2
	18	17	1	8	1	7	0	34	10	12	4	3	3	2
	19	12	0	0	0	20	0	32	5	5	2	7	9	4
	20	2	0	20	0	2	0	24	7	8	7	0	0	2
	21	6	0	14	0	2	0	22	3	8	9	0	0	2
	23	11	3	11	0	0	0	25	10	10	5	0	0	0
B (n=4)	2	20	0	15	2	5	1	43	15	5	15	5	0	3
	4	11	3	12	2	4	1	33	12	8	6	2	2	3
	22	30	0	5	1	9	0	45	2	23	10	4	3	3
	24	19	0	10	2	6	0	37	11	11	7	2	4	2
C (n=3)	3	23	0	5	0	18	1	47	8	12	7	11	4	5
	13	17	7	0	0	3	0	27	9	13	2	1	0	2
	17	16	1	17	1	4	0	39	14	15	5	2	1	2
Totales		394	25	221	21	145	5	811	213	258	168	69	41	62

6.16. Tabla 6.16. Subgrupos de textos según la variable años de escolaridad bilingüe.

La tabla **6.16.**, es similar a la tabla 6.15., pero la conformación de los subgrupos es distinta, por lo tanto, nos muestra resultados también distintos. Tenemos tres subgrupos:

El **subgrupo A** está conformado por las 17 narraciones pertenecientes a los niños con más años de escolaridad bilingüe, seis o siete años, (Textos: 01ño9;03PS, 05ña08;11PS, 06ño09;05MS, 07ña09;01PS, 08ña09;05PS, 09ña09;07PS, 10ña10;06PS, 11ño09;10PS, 12ña08;10MS, 14ño10;11MS, 15ño08;10PS, 16ño09;04PS, 18ño09;04PS, 19ña09;07PS, 20ña09;05PS, 21ño09;05PS y 23ña10;10PS).

El **subgrupo B**, se trata de 4 narraciones pertenecientes a niños que tienen tres o cuatro años de escolaridad bilingüe (Textos: 02ño08;06CP, 04ñaña09;01CP, 22ña09;02CP y 24ña09;06CE1).

El **subgrupo C** solamente tiene 3 narraciones pertenecientes a los niños con menos años de escolaridad bilingüe, uno o dos años (Textos: 03ñaña08;08CE2, 13ña09;09CM1 y 17ño09;07CM1).

6.3.2.3. Narraciones y lengua(s) dominante(s) en el entorno familiar

En la **Tabla 6.17.**, de la siguiente página, tenemos cuatro subgrupos de narraciones, resultantes de aplicar el criterio de lengua dominante en el entorno familiar de cada uno de los niños. Se presentan, según este criterio clasificatorio o variable ponderada, cuatro subgrupos bien definidos:

Lga. dom.	Texto	Primer plano			Segundo plano			Total	Primer plano			Segundo plano		
		Pret	Co	Pres	Pret	Co	Pres		E	T	A	E	T	A
UNI (n=8)	1	27	1	24	0	5	0	57	16	17	19	1	1	3
	2	20	0	15	2	5	1	43	15	5	15	5	0	3
	8	15	1	15	2	4	0	37	13	6	12	3	0	3
	10	12	0	14	0	3	0	29	8	11	7	1	0	2
	14	19	0	6	1	6	0	32	9	9	7	2	3	2
	20	2	0	20	0	2	0	24	7	8	7	0	0	2
	21	6	0	14	0	2	0	22	3	8	9	0	0	2
	23	11	3	11	0	0	0	25	10	10	5	0	0	0
BI (n=6)	3	23	0	5	0	18	1	47	8	12	7	11	4	5
	5	18	0	14	0	5	0	37	12	11	9	2	1	2
	7	27	2	9	0	9	0	47	15	18	5	5	2	2
	18	17	1	8	1	7	0	34	10	12	4	3	3	2
	19	12	0	0	0	20	0	32	5	5	2	7	9	4
	24	19	0	10	2	6	0	37	11	11	7	2	4	2
EF (n=6)	4	11	3	12	2	4	1	33	12	8	6	2	2	3
	6	12	2	4	2	1	1	22	3	11	4	2	1	1
	13	17	7	0	0	3	0	27	9	13	2	1	0	2
	15	17	1	0	0	3	0	21	6	6	6	0	1	2
	16	14	0	3	1	5	0	23	4	6	7	4	0	2
	17	16	1	17	1	4	0	39	14	15	5	2	1	2
TRI (n=4)	9	15	2	6	2	8	1	34	5	15	3	4	1	6
	11	10	0	4	2	6	0	22	5	4	5	3	3	2
	12	24	1	5	2	10	0	42	11	14	5	5	2	5
	22	30	0	5	1	9	0	45	2	23	10	4	3	3
Totales		394	25	221	21	145	5	811	213	258	168	69	41	62

Tabla 6.17. Subgrupos de textos según la variable lengua familiar dominante.

En esta tabla el **subgrupo UNI**, de 8 narraciones, se caracteriza porque en casa y en familia se usa de manera predominante una sola lengua, sea el español o el francés, pero no ambas, en ninguna circunstancia. Está conformado por las narraciones: (01ño09;03PS, 02ño08;06CP, 08ña09;05PS, 10ña10;06PS, 14ño10;11MS, 20ña09;05PS, 21ño09;05PS y 23ña10;10PS).

El **subgrupo BI** de 6 narraciones se caracteriza porque en casa se hablan ambas lenguas y además existe, se puede decir, un patrón de comportamiento lingüístico muy claro y que es reconocido por el niño. Por ejemplo, si es la madre de lengua española es ella

la que regularmente le habla en español al niño y el padre en francés, o viceversa. Se puede decir que, en dichas familias intuitiva o conscientemente, no lo sabríamos precisar, se practica la recomendación de Ronjat, de la cual hablamos en el **Capítulo 2**: “Una persona, una lengua”. A este subgrupo pertenecen las 6 narraciones siguientes: (03ño08;08CE2, 05ño08;11PS, 07ño09;01PS, 18ño09;04PS, 19ño09;07PS y 24ño09;06CE1).

En el **subgrupo EF** también se hablan las dos lenguas en casa. Sin embargo, y a diferencia del subgrupo BI, no hay un patrón lingüístico que se pueda reconocer con claridad para el niño. En casa, se usan indistintamente las lenguas y en situaciones que a veces pueden generar algún tipo de angustia: la madre o el padre regaña, por dar un ejemplo, sólo en X lengua, pero en situaciones distintas, usan indistintamente la lengua X o la lengua Y. Este subgrupo está conformado por también por 6 narraciones: (04ño09;01CP, 06ño09;05MS, 13ño09;09CM1, 15ño08;10PS, 16ño09;04PS y 17ño09;07CM1).

Por último, el **subgrupo TRI** se caracteriza porque se usan ambas lenguas, al modo en que se hace en el subgrupo BI, con un patrón lingüístico muy claro y definido “Una persona, una lengua”. Además tiene otra característica, este subgrupo está integrado por niños que tienen conocimiento o manejan con desenvoltura una tercera lengua, generalmente el inglés. Se conforma de las siguientes narraciones: (09ño09;07PS, 11ño09;10PS, 12ño08;10MS y 22ño09;02CP).

6.4. Análisis de los resultados

Las formas verbales que analizamos en este trabajo: pretérito, copretérito y presente han sido obtenidas del total de las narraciones del grupo de niños bilingües estudiado, después de hacer la distinción de los dos planos narrativos: Primer plano y Plano de fondo. Hemos dejado de lado solamente las formas verbales etiquetadas como “otros tiempos”, ya que su presencia aparte de ser escasa no es característica de todos los textos, corresponde aproximadamente a un 5 % del total de la morfología verbal que se presenta en las 24 narraciones analizadas.

La gráfica **6.11.** presentada en el apartado **6.2.2.** de este capítulo nos mostró con claridad las características de los textos narrativos analizados. Si solamente analizamos las columnas correspondientes a las formas verbales usadas en el Primer plano, la gráfica da cuenta de un Primer plano constituido esencialmente por el pretérito (con un 61.6%), que como ya hemos señalado, es el tiempo verbal que tiene la función de expresar los acontecimientos secuenciados que expresan la línea de la acción narrativa, su columna vertebral. Al presente, en dicho plano, corresponde un 34.5% y al copretérito un 3.9%.

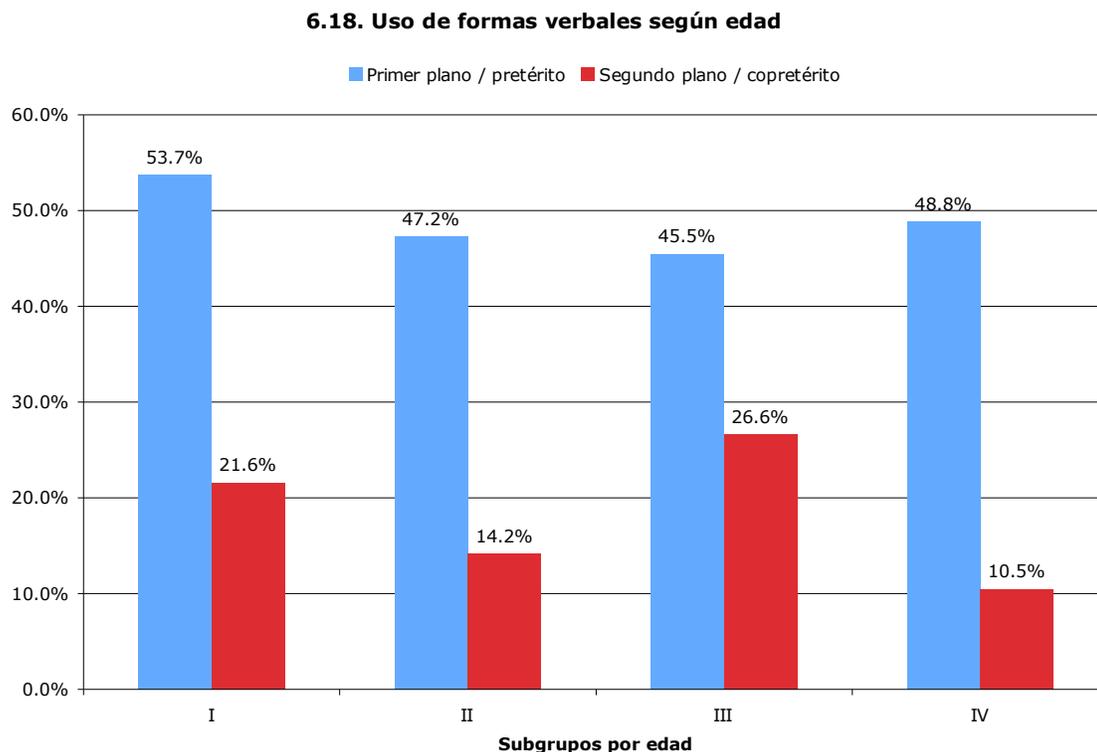
La gráfica mencionada también da cuenta de un Segundo plano o Plano de fondo, más complejo en sus funciones y de mayor dificultad en su manejo para los niños en general. Aún así, a pesar de su dificultad, si observamos las columnas de dicho Segundo plano, podemos apreciar que el tiempo verbal más usado es indudablemente el copretérito (con un 84.8%), que es el tiempo que principalmente describe las circunstancias y condiciones que funcionan como escenografía de las narraciones. En este plano narrativo también encontramos pretéritos en 12.3% y presentes en un 2.9% .

Todas las narraciones en su conjunto presentan una proporción mucho mayor de formas verbales en el Primer plano (640 muestras = 100 %) que en el Plano de fondo (171muestras = 100 %).

NOTA: Las 6 gráficas resultantes de aplicar las tres variables a los datos mencionadas en el apartado **6.3.2.**, las mostraremos en las siguientes páginas. Cada gráfica muestra, por subgrupos, los porcentajes de las frecuencias con que ocurrieron tanto las formas verbales, como las distinciones aspectuales, pero solamente para las formas y aspectos prototípicos de cada uno de los planos discursivos.

6.4.1. Distinciones temporales por edad

Enseguida, se muestran las diferencias en el uso de las formas verbales según el criterio de edad:



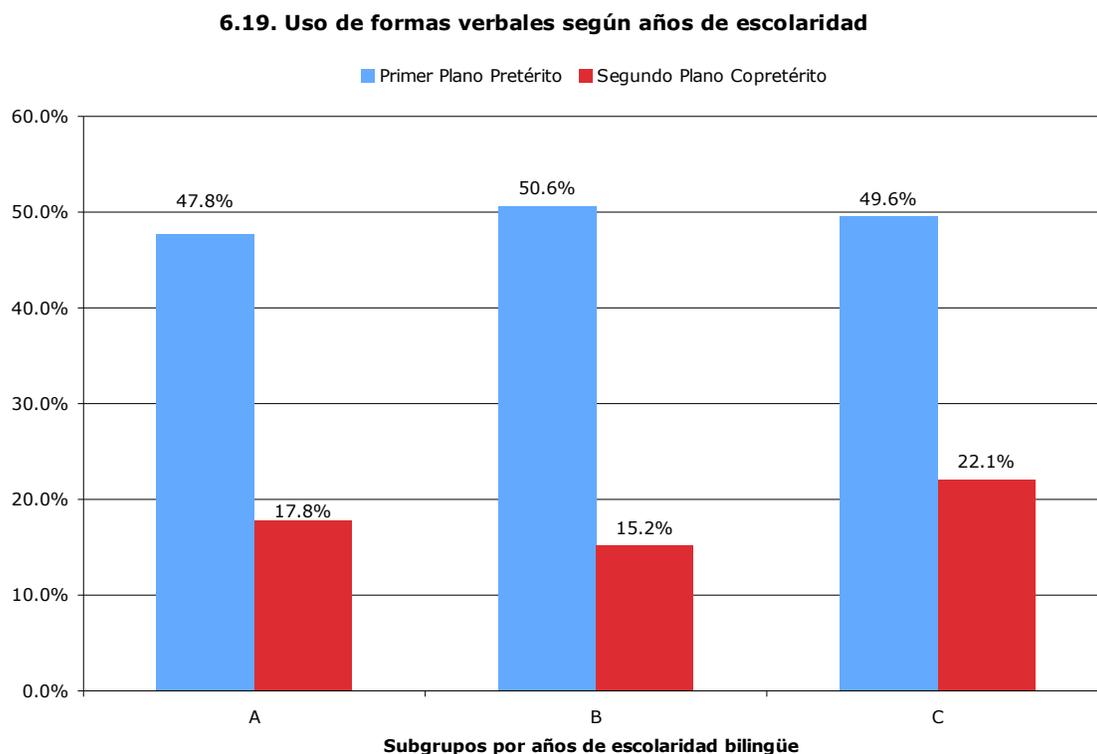
Cuando la variable considerada en los subgrupos es “edad”, podemos observar que, aunque los cuatro subgrupos usen en proporciones que se podrían considerar correctas en su conjunto, tanto el pretérito como el copretérito en sus respectivos planos, se pierden los detalles que nos proporcionó el análisis cualitativo que hicimos previamente al análisis cuantitativo.

Según la gráfica **6.18.** tenemos el subgrupo I de niños menores de nueve años que usa adecuadamente la distinción de perfectividad. Sin embargo, le sigue el subgrupo II, de hasta 9;06 años, que muestra dificultades con dicha distinción. Posteriormente, continúa el subgrupo III de hasta 10 años, que también logra hacer las distinciones de manera adecuada; y por último, el subgrupo IV -los niños mayores- de casi 11 años, que muestra

definitivamente las dificultades más grandes, mismas que se ven reflejadas en los porcentajes graficados.

6.4.2. Distinciones temporales por años de escolaridad bilingüe

En la gráfica siguiente se muestran las diferencias en el uso de las formas verbales según el criterio de años de escolaridad bilingüe:

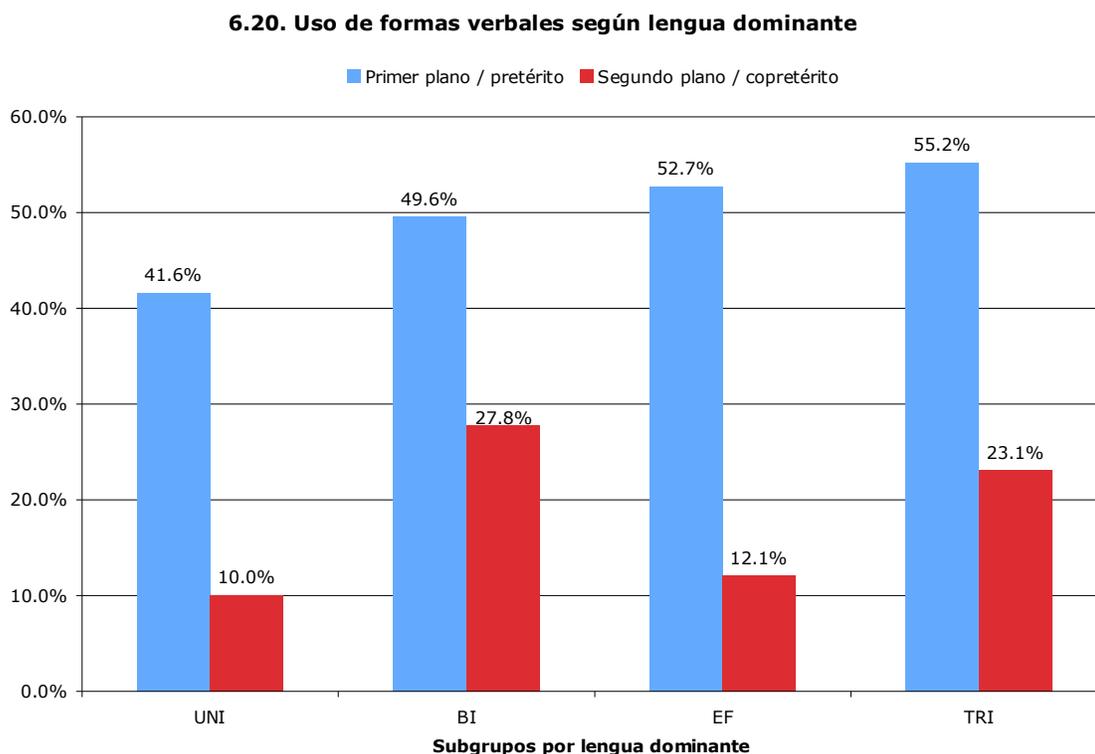


Si la variable considerada para formar subgrupos es “años de escolaridad bilingüe”, en la gráfica **6.19.**, podemos observar pequeñas diferencias entre el subgrupo A, con más escolaridad bilingüe (6-7 años) y el subgrupo B (3-4 años).

Sorpresivamente, sería el subgrupo C (de 1-2 años de escolaridad bilingüe) el que muestra el manejo más adecuado de la distinción de perfectividad, reflejado en los porcentajes: 49.6% para el pretérito en Primer plano, y 22.1% para el copretérito en el Segundo plano.

6.4.3. Distinciones temporales por lengua(s) dominante(s) en el entorno familiar

A continuación, se muestran las diferencias encontradas en el uso de las formas verbales según el criterio de lengua(s) dominante(s):



Si la variable para formar subgrupos es “lengua dominante” en el entorno familiar, en la gráfica **6.20.**, podemos apreciar resultados muy contrastados con las gráficas precedentes.

Tenemos un comportamiento lingüístico nítidamente diferenciado en los niños respecto a la distinción de perfectividad: por un lado están los subgrupos UNI y EF, cuyas características han sido señaladas, que realizan dicha distinción con un porcentaje de frecuencias mucho menor que los subgrupos BI y TRI, que la realizan en porcentajes mayores.

6.4.4. Uso de los verbos según su Aspecto léxico

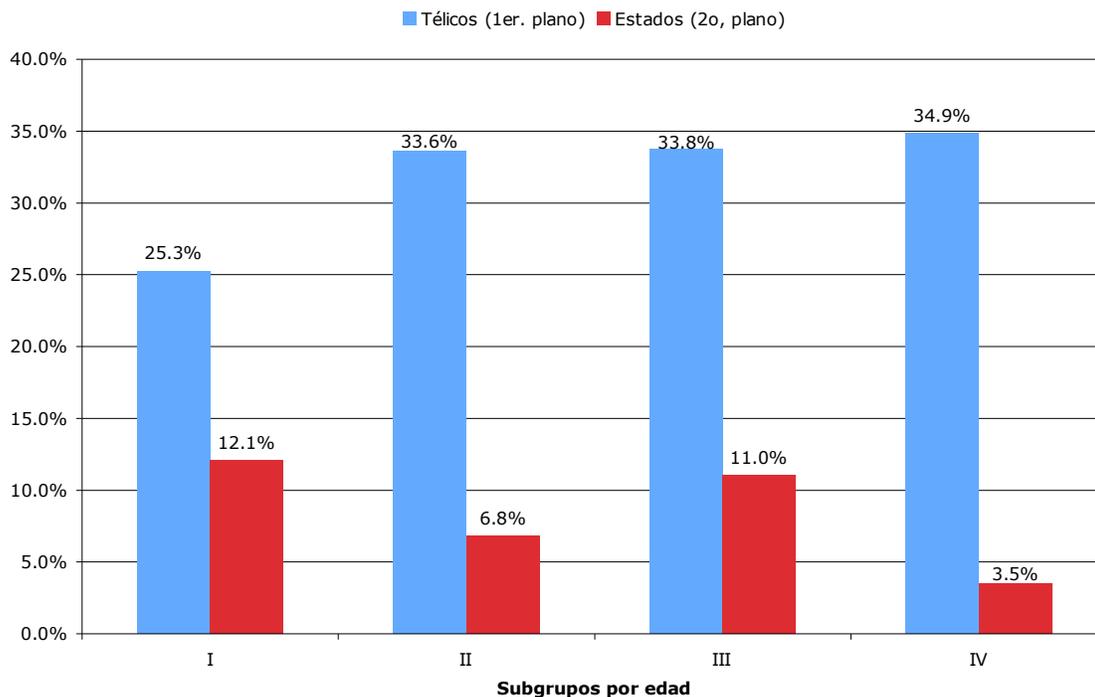
De la misma manera que analizamos los resultados encontrados en los textos respecto a la distinción de perfectividad, manifestada en los tiempos verbales, también es necesario analizarlos respecto al Aspecto léxico inherente a las propias formas verbales usadas por los niños.

La gráfica **6.14.**, en el apartado **6.3.1.** de este mismo capítulo, nos da cuenta de los porcentajes totales de la distribución del Aspecto léxico de las formas verbales empleadas por los niños. Sin embargo, ahora nos interesa ir más allá de dichos porcentajes globales, nos interesa dar cuenta del comportamiento lingüístico de los distintos subgrupos, según las tres variables propuestas. Esto es lo que haremos a continuación, con la ayuda de tres gráficas más, una para cada variable.

6.4.4.1. Distinciones aspectuales según edad

Primero se presentan las distinciones aspectuales realizadas por los subgrupos conformados por la variable “edad”:

6.21. Distinciones aspectuales según edad

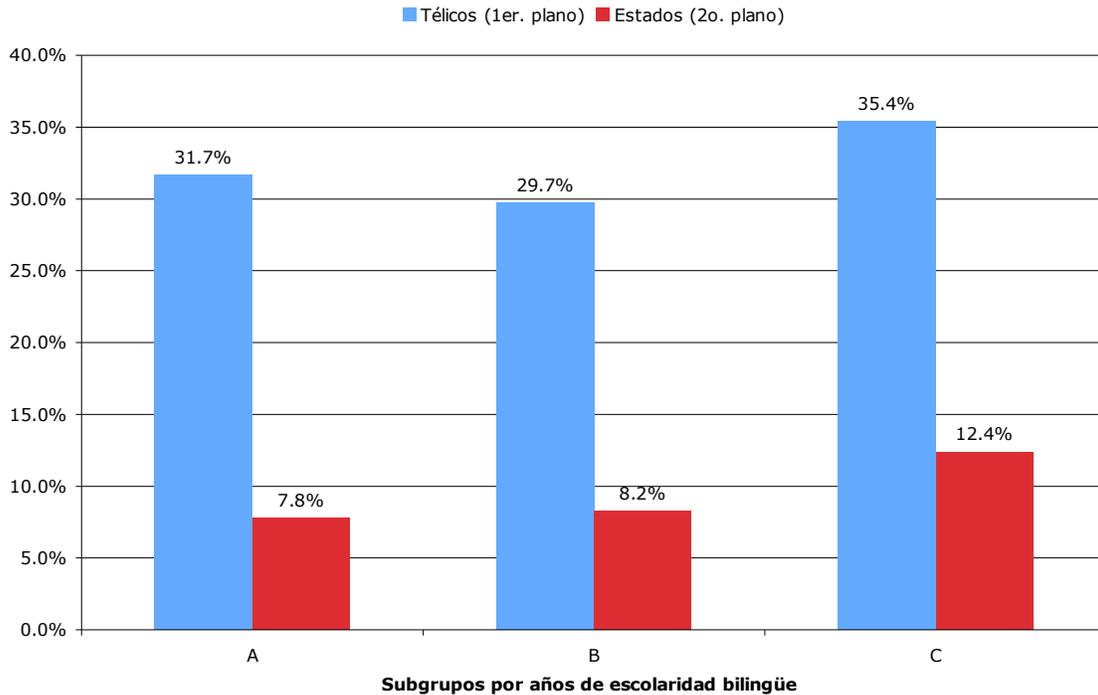


En esta gráfica podemos observar un comportamiento bastante similar de los subgrupos II, III y IV respecto al uso de los eventos técnicos en el Primer plano; el I está debajo de ellos. Mientras que no sucede así, respecto al uso de los estados para el Segundo plano. Las diferencias en los porcentajes que reflejan las selecciones aspectuales hechas por los niños, según su edad, nos muestran: al primer grupo como precoz respecto al II y, aún más respecto al IV -los mayores-.

6.4.4.2. Distinciones aspectuales según años de escolaridad bilingüe

Enseguida se muestran los resultados obtenidos cuando los subgrupos están caracterizados por la variable de “años de escolaridad en el sistema bilingüe”:

6.22. Distinciones aspectuales según años de escolaridad

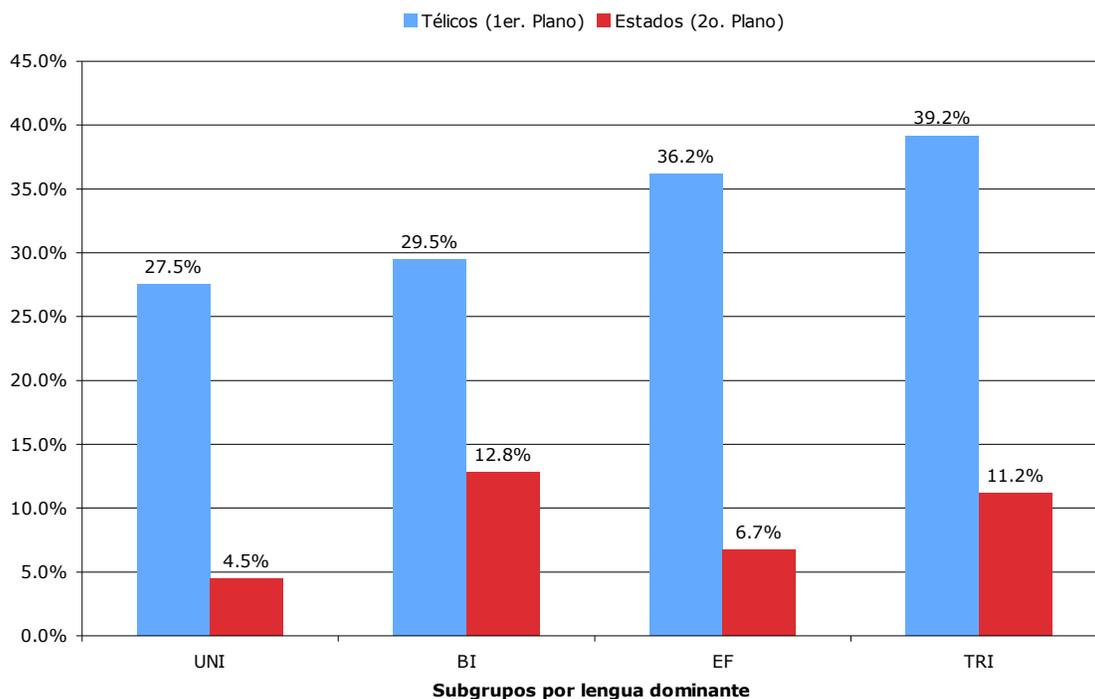


Según la gráfica 6.22. tenemos un comportamiento diferenciado para el uso de los eventos télicos en el Primer plano. La mayor diferencia se muestra entre los niños de los subgrupos B y C. En el Segundo plano el porcentaje correspondiente al uso los estados va creciendo, del subgrupo con más años de escolaridad bilingüe (el A) al de menor escolaridad (el C).

6.4.4.3. Distinciones aspectuales según lengua(s) dominante(s) en el entorno familiar

Por último, graficaremos las frecuencias expresadas en porcentajes de las distinciones aspectuales realizadas en las narraciones cuando la variable caracterizada es la de “lengua(s) dominante(s) en el entorno familiar”:

6.23. Distinciones aspectuales por lengua dominante



Esta última gráfica nos muestra un comportamiento lingüístico de los subgrupos de textos que, pensamos, corresponde más a las diferencias encontradas en el análisis cualitativo.

Mientras que los porcentajes correspondientes al uso de los eventos télicos en el Primer plano va creciendo gradualmente desde el primer (UNI) hasta el último (TRI) subgrupo; los porcentajes de los estados en el Segundo plano son irregulares. Dicha irregularidad muestra: un subgrupo UNI con el porcentaje más bajo; le sigue un EF con un incremento de un poco más de dos puntos porcentuales; luego un subgrupo BI, con el mayor porcentaje, y un TRI con un porcentaje un poco abajo del BI.

Para terminar este sexto capítulo solamente nos queda recapitular lo que hemos hecho. Nos avocamos primero a hacer la presentación y distinción en los dos planos narrativos de los textos infantiles. **Consideramos las formas simples del pasado, el pretérito y el copretérito usadas en cada uno de los mencionados planos, por ser las formas declinadas morfológicamente que sirven canónicamente para expresar las**

funciones principales del discurso narrativo. Posteriormente hemos analizado dichas formas verbales, para explicar el estado de adquisición en que se encuentran los niños (guiados teóricamente por las mencionadas Hipótesis del aspecto e Hipótesis del discurso). **También tuvimos que considerar el presente, una forma verbal caracterizada de suyo como no narrativa, debido a la abundancia de diálogos que, en mayor o en menor medida, presentaron la mayoría de los textos** (cabe aclarar que cualquier forma verbal puede tener y adoptar valores diferentes a los normalmente usados, sin embargo dichos valores se esperarían más en el discurso del adulto, quien con voluntad propia puede hacer significar lo que guste. Los niños, en cambio, están en proceso de adquirir la distinción de perfectividad y, por lo tanto, también el uso de las formas verbales derivadas de tal distinción). Solamente 2 textos del total de 24 no presentaron formas verbales en presente (las narraciones 15ño08;10PS y 19ña09;07PS).

En breve, hemos presentado primero un análisis cualitativo del total de las narraciones, ofreciendo como ejemplo la tercera parte del *corpus* –ocho narraciones- dos por cada subgrupo de edad. Así como también, posteriormente, hemos presentado un análisis cuantitativo muy detallado de las frecuencias expresadas en forma porcentual con que ocurren tanto las formas verbales, como las distinciones aspectuales en cada uno de las 24 narraciones infantiles. Hemos hecho el conteo y análisis de las frecuencias para cada variable seleccionada.

*“Pero tenemos tú y yo, palabra mía,
algo que puede hacer temblar los cielos.
Tenemos nuestra humanidad”.*

Ludovico Silva

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para terminar, en este capítulo retomamos en el apartado **7.1.** los resultados obtenidos y presentados en el capítulo precedente, mostrando las similitudes y las diferencias encontradas en los textos. Discutimos dichos resultados en el **7.2.** al confrontarlos con las hipótesis planteadas al inicio de nuestra investigación. Presentamos nuestras conclusiones en el **7.3.**, y lo que juzgamos posibilidades para futuras investigaciones en el **7.4.**

Los niños bilingües de entre nueve y diez años de edad han mostrado un comportamiento lingüístico respecto al uso de **la distinción de perfectividad** en sus narraciones en español que, de manera global, podemos decir que no presenta anomalías ni perturbaciones. Dicha distinción resulta de gran importancia para el uso adecuado de las formas verbales de pretérito y de copretérito al momento de escribir sus textos narrativos; así como también se ve reflejada a través de las selecciones aspectuales y su morfología (amalgamadas ambas en las mismas formas verbales), cuando los niños son capaces, en mayor o menor medida, de dar relieve a sus textos al distinguir un Primer de un Segundo plano narrativo.

En el capítulo anterior, se puede observar que **los porcentajes globales obtenidos de los textos nos hablan de un grupo de niños en proceso de adquirir dicha distinción.** Sin embargo, cuando observamos y analizamos cada caso individual, es decir texto por texto, también podemos observar que las narraciones dan cuenta con evidencia de un desarrollo propio a cada individuo, a cada niño. Dichas diferencias que se reflejan discursivamente en los textos analizados, tienen para nosotros una explicación más allá de cuestiones que podrían considerarse puramente estilísticas, en el caso de una persona adulta.

En nuestro estudio pudimos observar que los niños bilingües, a pesar de pertenecer a un mismo grupo escolar y, por lo tanto, estar expuestos a un mismo *input* escolar de sus dos maestras en las dos lenguas de escolarización, el español y el francés, muestran también

algunas diferencias sensibles como son: la edad (diferencias de meses y más), el haber llegado a la escuela en diferentes grados escolares, o el hecho mismo de que en sus respectivas familias se tenga una mayor o menor conciencia sobre el delicado proceso que están desarrollando, esto es, su propio bilingüismo.

Las formas y tiempos verbales usados por los 24 niños de nuestro estudio de caso que reflejan el uso de la distinción de perfectividad, en el uso de las formas verbales de pretérito y de copretérito, y además el presente, fueron extraídas de sus propias narraciones para hacer tanto un análisis de frecuencias (cuantitativo), así como también fueron analizadas en sus respectivos contextos (análisis cualitativo), para determinar el tipo de actividad o evento al que refiere cada una de las **811 muestras o tokens obtenidos**.

De gran ayuda nos fue fraccionar las narraciones en dos columnas (al modo en que lo hacen Bardovi-Harlig, 2000 y Granda Dahan, 2004), para mostrar visualmente a nuestros lectores los dos planos narrativos que presentan la mayoría de los textos analizados; así como también el contexto discursivo de cada uno de los textos.

Al reagrupar las narraciones en subgrupos según las tres variables propuestas en nuestro estudio: edad, años de escolaridad bilingüe y, lo que hemos llamado lengua(s) dominante(s) en el entorno familiar para tratar de caracterizar su bilingüismo, **obtuvimos resultados cuantitativos que reflejan el desarrollo propio de cada niño y, por lo tanto, tenemos elementos para poder explicar las diferencias textuales que evidenció el análisis cualitativo**. Así, pudimos identificar, cuantificar y analizar todas las muestras producidas por los niños, de pretérito, copretérito y presente, en los diferentes contextos discursivos en que aparecen en cada caso. Reiteramos que nos fue indispensable considerar el contexto discursivo para poder identificar los usos de las formas verbales realizadas por cada niño. Solamente si consideramos el contexto discursivo de un texto narrativo podemos identificar si una forma verbal está bien usada o si es usada a expensas de otra forma verbal, ya que no se trataría, desde nuestro punto de vista, de incorrecciones lingüísticas. Los niños bilingües de la edad mencionada se encuentran en una etapa de su desarrollo

lingüístico que muestra que aún están en el proceso de adquisición de la distinción de perfectividad del español.

Los resultados obtenidos nos confirman algunas de las hipótesis, y nos rectifican otras, presentadas con antelación. Esperamos poder aportar nueva información para todos aquellos interesados en los problemas de investigación relacionados con el bilingüismo infantil. Así, en este séptimo y último capítulo de nuestro trabajo presentamos la recapitulación de los resultados obtenidos, ya presentados en el sexto capítulo, y los discutimos al confrontarlos con las hipótesis enunciadas en el capítulo quinto. Enunciamos después las conclusiones a las que nos condujo el propio trabajo realizado y, por último, proponemos algunas tareas que consideramos pertinentes para futuras investigaciones en este rico y aún poco explorado terreno.

7.1. Resultados

En el caso de los adultos aprendiendo español como L2 encontramos reportes de investigación que señalan una característica muy concreta del lenguaje de dichos aprendientes. Por ejemplo Granda Dahan, señaló que de manera definitoria los alumnos anglohablantes adultos con un nivel ya avanzado de aprendizaje no usan el copretérito en sus narraciones de la misma manera que lo hacen los hablantes nativos del español (Granda Dahan, 2004:127).

También para Salaberry se trata de un problema que merece atención. El autor obtuvo datos, referidos a una tarea escrita por estudiantes adultos anglohablantes intermedios de español, que muestran que la selección de la morfología verbal del pasado resultó en gran medida independiente del aspecto lexical propio a cada verbo. Sin embargo, entre estudiantes avanzados, los datos de Salaberry muestran una marcación que no es independiente de las clases léxicas aspectuales, es decir, para el autor se trata de una marcación estrechamente asociada con el aspecto lexical del propio verbo, la llamada “marcación prototípica” (Salaberry, 2000:168).

En nuestro estudio encontramos que el problema de la morfología verbal del pasado en español, y más específicamente la adquisición del copretérito en las narraciones, no se perfila en los niños de la misma manera, ni con la misma contundencia que al parecer se les presenta a los anglohablantes en la adquisición del español como L2, estudiados por Granda Dahan y Salaberry, respectivamente.

Al analizar los textos, sí observamos que el uso de dicho tiempo verbal presenta una mayor dificultad para algunos niños bilingües, con respecto al pretérito: podemos decir que lo usan tímidamente, si se compara con el uso que hacen del pretérito, o que no lo usan del todo en algunos casos. Pero también observamos que hay un grupo de niños que lo usa con soltura y propiedad. Aunque siempre se podría argumentar que se trata, en los casos problema, simplemente de una adquisición más tardía, para nosotros es bastante claro que en esta edad precisa de los niños se tendría que caracterizar el copretérito como un tiempo verbal aún no adquirido por algunos y ya adquirido por otros.

También observamos en el corte sincrónico que hemos hecho de las producciones infantiles que hay factores que inciden con toda seguridad en el uso que hacen los niños de tal tiempo verbal en el momento de su desarrollo lingüístico analizado. Esos factores mencionados como variables son la edad, el tiempo de escolarización bilingüe, y el que se nos presenta como el más importante al analizar los resultados: la o las lenguas dominante(s) en el entorno familiar, es decir, el propio bilingüismo de cada niño, considerado más allá del ambiente puramente escolar.

Dicha cuestión de la caracterización del bilingüismo, caso por caso, nos parece muy importante. No es lo mismo un niño **bilingüe coordinado** que un niño **bilingüe compuesto**, aunque en ambos casos se trate de niños bilingües de manera genérica. Retomamos en nuestro estudio la caracterización del bilingüismo escolar realizada por Signoret (2009).

Habíamos dicho que se trata, de manera general, de un **bilingüismo ECCAI**, (escolar, coordinado, completo, aditivo e igualitario, ver apartado **2.1.1.** del segundo

capítulo). Sin embargo, el hecho de que la o las lenguas habladas en casa se coordinen, o simplemente se yuxtapongan a la enseñanza escolar, nos parece un factor determinante, ya que el *input* al cual se encuentran expuestos los niños en la escuela se complementa de manera singular e importante con el *input*, así como también con los apoyos que la propia familia pueda ofrecer para realizar el proceso bilingüe de cada niño.

El primer caso, el del bilingüismo coordinado, se presenta cuando los padres o tutores familiares asumen con cierta conciencia su comportamiento lingüístico, es decir, asumen por ejemplo el principio de “una persona, una lengua”, del que ya hemos hablado en el segundo capítulo; el segundo caso, el del bilingüismo compuesto, resulta de un uso irregular, sin patrones claros para el niño, de la o las lenguas en casa.

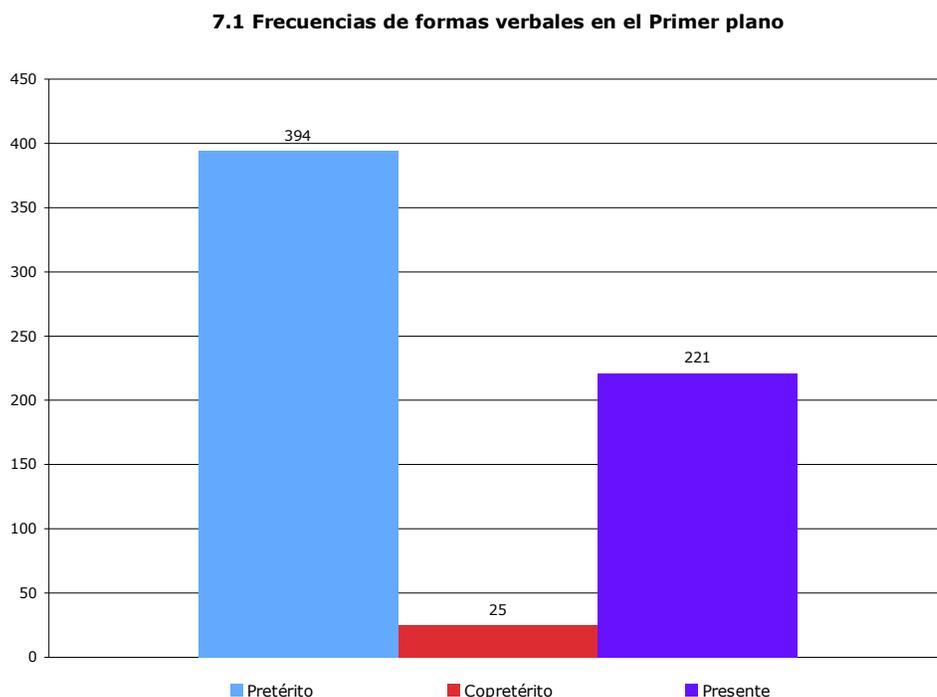
Observando con más detalle, al interior del grupo de niños bilingües estudiado, correspondiente al 4º. de primaria del sistema educativo mexicano, **encontramos similitudes y diferencias en el comportamiento lingüístico de los niños bilingües** que nos permiten buscar una explicación tanto en la teoría como en las características propias a cada individuo, es decir, las tres variables consideradas en nuestro estudio.

7.1.1. Similitudes

Veamos primero las similitudes que presentan las narraciones infantiles bilingües.

1. No hay duda que las similitudes se encuentran sobretodo en el uso del Pretérito en las narraciones. Las distinciones temporales en el discurso narrativo de los niños es bastante similar en cuanto al uso que hacen del pretérito en el Primer plano. **El pretérito es usado globalmente en primer lugar (394 muestras). Luego, le sigue el presente (221 muestras)**, este último se puede explicar en algunos casos por la abundancia de diálogos que presentan algunas narraciones, **y por último, el copretérito (25 muestras)**, según la parte izquierda de la **Tabla 6.10.** y la **Gráfica 6.11.** del capítulo precedente.

La primera similitud: corresponde al pretérito llevar la línea principal de la mayoría de los relatos en el Primer plano discursivo, según se muestra a continuación en la Gráfica 7.1.



En la **Gráfica 7.1.** se expresan las frecuencias verbales, y podemos decir que de manera individual, mucho más de la mitad de las narraciones así lo muestra (20/24 narraciones), con **un total de 394 muestras de pretérito.**

Aunque no podemos dejar de señalar los 4 casos en que no es el pretérito el tiempo verbal que lleva la línea principal del relato (narraciones: 10ña10;06PS, 20ña09;05PS, 21ño09;05PS y 23ña10;10PS). Numéricamente destaca en ellas el uso del presente en su Primer plano. Posteriormente, volveremos sobre este punto.

Ahora bien, si consideramos la marcación morfológica aspectual en dicho Primer plano podemos observar que **corresponde a los verbos télicos la mayor presencia (258 muestras)**, luego los estados (213 muestras) y por último las actividades en general (168

muestras), según mostramos en la **Tabla 6.13.** y la **Gráfica 6.14.** del capítulo precedente. Es un hecho que casi la mitad de las narraciones (11/24 narraciones) presenta la llamada marcación aspectual prototípica según tipos de verbo, es decir, **los textos presentan la combinación de verbos télicos con pretérito, de manera preponderante y significativa en el Primer plano.** Además, la mayor parte de las narraciones presentan dicha combinación (las narraciones 11ño09;10PS y 20ña09;05PS son las únicas excepciones).

Veamos algunos ejemplos:

Narración 01	[2]	Cuando <u>llegó</u> a la laguna se <u>encontró</u> a una rana y le <u>dijo</u> ...
Narración 02	[31]	<u>Intentó</u> y le <u>salió</u> : “ <i>Huuuc!</i> ”
Narración 03	[5]	Entonces lo <u>agarró</u> y lo <u>llevó</u> al veterinario (...)
Narración 04	[23]	<u>Tardó</u> un mes en lograrlo.
Narración 05	[22]	Y el perro <u>intentó</u> y le <u>salió</u> <i>uaf-uaf-uaf</i> , y al fin <u>logró</u> ladrar.
Narración 06	[7]	Al día siguiente <u>empezó</u> a buscar perros, <u>buscó</u> en el bosque, en la calle y en otros lugares.
Narración 07	[6] [18]	Después de 3 días, el perro <u>llegó</u> a un pueblo (...) Hasta que un día el papá <u>subió</u> al ático y se <u>encontró</u> al perro dormido
Narración 08	[2]	(...) hasta que <u>llegó</u> a un refugio para perros.
Narración 09	[6] [7]	Y el perro <u>lanzó</u> un desanimado <i>cua cua</i> . Lo <u>practicó</u> , <u>practicó</u> y <u>practicó</u> hasta que un buen día le <u>salió</u> de la boca un lindísimo y muy animado <i>cuac cuac!</i>
Narración 10	[2]	Entonces <u>llegó</u> al gallinero y su amigo el gallo le <u>dijo</u> :
Narración 11		No presenta la combinación prototípica de verbos télicos/ pretérito.
Narración 12	[3]	(...) pero el perro no <u>paró</u> de correr hasta llegar a una cabaña.
Narración 13	[15]	Y el perro le <u>enseñó</u> y el perro <u>aprendió</u> .
Narración 14	[5]	(...) y por fin le <u>salió</u> <i>iiii!</i>
Narración 15	[3]	Pero sólo le <u>dio</u> a un árbol.
Narración 16	[14]	Y con todos esos idiomas <u>comenzó</u> a enseñar a animales cachorros, conejos y hasta hormigas!
Narración 17	[24]	Y el perro <u>hizo</u> <i>ouf</i> , y lo <u>intentó</u> muchas veces hasta que le sale (<u>salió</u>) <i>ouaf!</i>

Narración 18	[4]	El perro se <u>detuvo</u> y le <u>contó</u> todo.
Narración 19	[2]	(...) <u>llegó</u> a la casa de una viejecita.
Narración 20		Sólo presenta 2 pretéritos en [15], pero no en la combinación prototípica.
Narración 21	[17]	El perrito <u>hizo uaf uaf uaf</u> y le <u>quedó</u> de maravilla y colorín colorado
Narración 22	[13]	(...) <u>corrió</u> a la casa junto con el perro.
	[14]	Cuando <u>llegó</u> , <u>tocó</u> la puerta.
	[15]	Nadie le <u>abrió</u> .
Narración 23	[4]	Y el perro le <u>dijo</u> ... (expresión que se repite 8 veces)
Narración 24	[24]	El perrito se <u>fue</u> a su casa muy contento y <u>participó</u> a (en) un intento de caza para que mataran a la malvada zorra.

Cuadro 7.2. Ejemplos de uso del pretérito en las distintas narraciones.

2. Otra similitud en los textos es el uso del presente en el Primer plano. Salvo tres narraciones (13ña09;09CM1, 15ño08;10PS y 19ña09;07PS), el resto de los textos incorporó, en mayor o menor medida, diálogos entre sus personajes, por lo cual el uso de dicho tiempo verbal resultó muy extendido (**221 muestras en total**). Sin embargo, el presente se incorpora de manera muy distinta en los textos. Recordemos algunos casos:

Narración 07	[2]	(...) hasta que después de una hora <u>llegó</u> a la casa de un topo y le <u>preguntó</u> :
	[3]	-Puedo quedarme en tu casa sólo por un día, estoy perdido y no sé a dónde ir.
Narración 08	[8]	-Cómo te llamas ?
	[9]	-No tengo nombre.
	[10]	-No?!
	[11]	-Mira si quieres te pongo uno.
	[12]	-Sí! Por favor.
	[13]	-Okey, te parece Rufus?
	[14]	-Claro, me encanta .
Narración 10	[13]	Así que se <u>encontró</u> a la zorra.
	[14]	Ay! Qué haces tú aquí?
	[15]	Dime zorra qué haces para que no te mate el cazador.
	[16]	Ah, pues comienzo a gruñirle.
	[17]	Entonces, el perro <u>encontró</u> al cazador y de pronto suelta un fuerte guau!

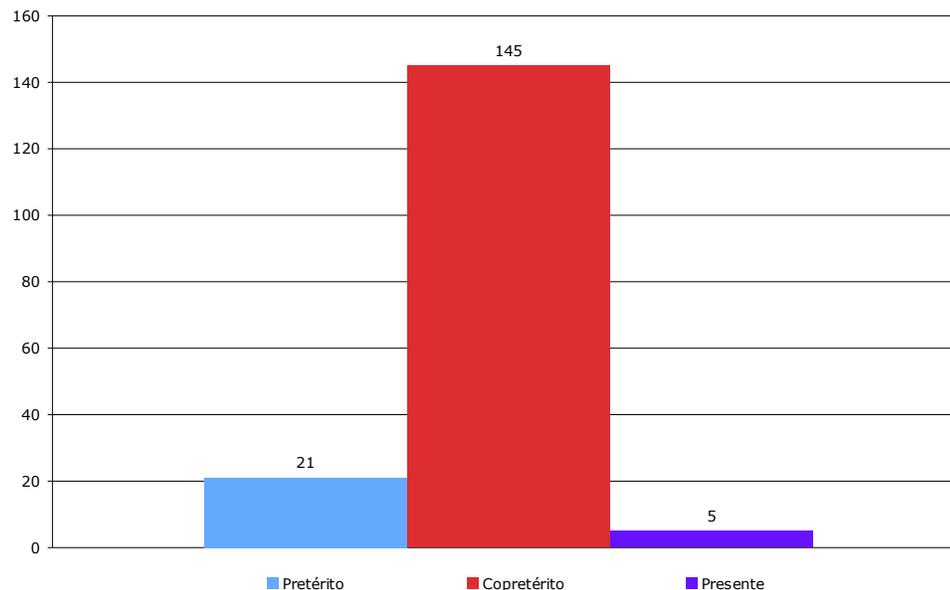
Narración 12	[20]	Entonces uno de los perros se <u>asomó</u> y <u>gritó</u> :
	[21]	- Hay cazadores!!!
	[22]	Entonces todos los perros <u>salieron</u> por la puerta trasera y <u>tomaron</u> caminos diferentes.
Narración 20	[2]	Se salva y se encuentra a un perro muy amigable que le dice :
	[3]	-¡Hola!, dice el perro.
	[4]	-Hola ..., dice el perro sollozando.
	[5]	- Quieres que te enseñe a ladrar?
	[6]	-¡Sí! Muchas gracias.

Cuadro 7.3. Ejemplos de uso del presente.

Más arriba habíamos señalado las 4 narraciones en las que no corresponde al pretérito llevar la línea principal del relato (los textos 10, 20, 21 y 23). Expresamente, hemos mostrado un fragmento de los textos 08, 10 y 20, entre otros, para que podamos observar cómo la abundancia de diálogos, en presente, hace que dichos textos nos parezcan textos más teatralizados que narrados, de hecho más parecidos y cercanos a un guión teatral o representación, que a una narración (recordemos las palabras de H. Weinrich, 1973:81, cuando dice que “los buenos narradores no gesticulan”).

3. Una tercera similitud es el uso del copretérito en el Plano de fondo, que es el tiempo pertinente de dicho plano narrativo. Pareciera que se trata también una característica de la mayoría de los textos. El lado derecho de la **Tabla 6.10.** nos muestra un Segundo plano (o Plano de fondo) donde **predomina el copretérito con 145 muestras, seguido del pretérito con 21 muestras y solamente 5 presentes.** Sin embargo, el uso del copretérito en el Segundo plano, aunque tenga un porcentaje alto comparado con los otros tiempos verbales usados, mostrado en la **Gráfica 6.11.**, puede ser engañoso si solamente se consideran los porcentajes globales. **En cuanto al tipo de verbos usados en dicho Segundo plano, corresponde a los estados el número más elevado (69 muestras), luego las actividades (62) y, por último, los eventos o acciones télicas (41).** Ver **Tabla 6.13.** del capítulo sexto. A continuación graficamos la frecuencia de las formas verbales aparecidas en los Segundos planos:

7.4 Frecuencias de formas verbales en Segundo plano



Aunque podemos apreciar en esta **Gráfica 7.4.** en la que se indica el número de frecuencias que es el copretérito el tiempo verbal más usado en los Segundos planos y que corresponde a los estados la mayor cantidad de muestras en dicho plano, no hay duda en que, al mismo tiempo, **el copretérito es el tiempo verbal de menor uso y aún no adquirido por todos los niños estudiados.** Veamos datos. Del total de las 24 narraciones, solamente 10 textos usan más de 5 formas verbales de copretérito distribuidas en ambos planos narrativos; 4 textos usan 5; 9 textos usan menos de 5; y un texto ninguna.

Veamos algunos ejemplos del uso del copretérito en los Segundos planos:

Narración 01	[30]	El perro IBA a hablar ...
Narración 03	[16]	El perro ESTABA muy, pero muy contento.
	[17]	Los hijos ERAN puras niñas.
	[18]	Cada mañana las 5 primeras IBAN a la escuela y le CONFIABAN su perro a su hermanita,
	[19]	la hermanita JUGABA siempre con ellos y también ADORABA ir...
Narración 10	[12]	(...) TENÍA miedo.
Narración 16	[12]	Y no HABÍA otro perro como él.
	[13]	Pues, por supuesto, SABÍA tres idiomas.

Narración 19	[13]	(...) ya que el perrillo DESPERTABA a los niños y se IBAN a la escuela,
	[14]	ya que Quicú los PROTEGÍA
	[15]	y claro, el hermano mayor TENÍA edad suficiente para hacer el desayuno.
	[16]	Y ya cuando HABÍA dejado en la escuela a los niños,
	[17]	DESPERTABA a los padres para que fueran al trabajo con un <i>cucú cucú</i> ,
	[18]	y cuando ya no HABÍA nadie
	[19]	el perrillo CUIDABA la casa
	[20]	y más tarde IBA por los niños.
	[21]	Y el mayor HACÍA la comida,
	[22]	y los padres ya no TENÍAN que pagar a las nanas
	[23]	ya que no NECESITABAN.

Cuadro 7.5. Ejemplos de uso del copretérito.

7.1.2. Diferencias

Las diferencias más importantes, a nuestro modo de ver, que encontramos en las narraciones se encuentran en el Segundo plano discursivo, mientras que, como acabamos de mostrar, en el Primer plano del grupo de textos en su conjunto se presentan más similitudes.

Es en el Segundo plano o plano de fondo el lugar en el cual los niños hacen referencia a eventos que se encuentran localizados fuera del tiempo de la narración. Como ya habíamos señalado, el Segundo plano trata de eventos que expanden los textos, detallan la escenografía y los personajes o eventos que se suceden, temporalmente, en el Primer plano discursivo.

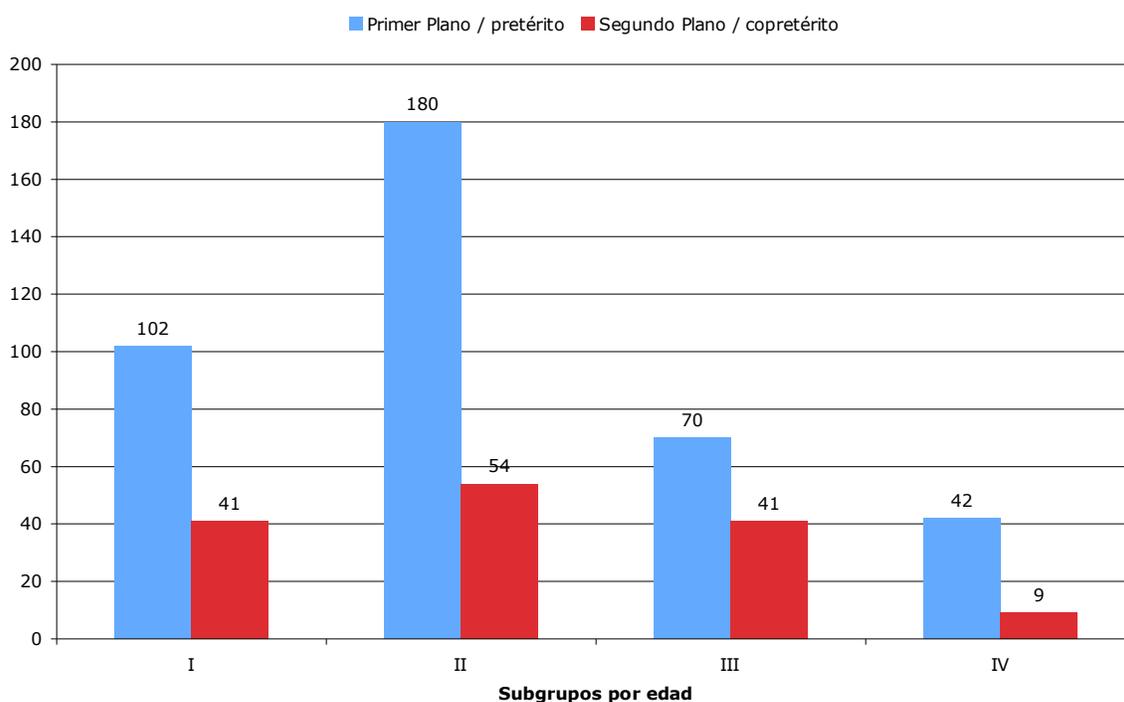
1. Primera diferencia: los niños han mostrado con claridad diferentes niveles de adquisición y manejo del copretérito, tiempo verbal usado mayoritariamente en los Segundos planos, situados evidentemente más allá de la cotidiana temporalidad (el perro corrió/CORRÍA; el perro supo/SABÍA (o no sabía) ladrar).

El lado derecho de la **Tabla 6.10.** nos muestra un Segundo plano donde **predomina el copretérito con 145 muestras**, seguido del pretérito con 21 muestras y solamente 5 presentes. Sin embargo, ya habíamos dicho que el uso del copretérito en el Segundo plano,

aunque tenga un porcentaje alto comparado con los otros tiempos verbales usados, mostrado en la **Gráfica 6.11.**, éste puede ser engañoso si solamente se consideran los porcentajes globales. En cuanto al tipo de verbos usados en dicho Segundo plano, **corresponde a los estados el número más elevado (69 muestras)**, luego las actividades (62) y, por último, los eventos o acciones télicas (41). Ver **Tabla 6.13.** del capítulo anterior.

El uso del copretérito (el total de las 145 muestras) en el Plano de fondo, **según la variable edad** se distribuye y se presenta por subgrupos, de la siguiente manera:

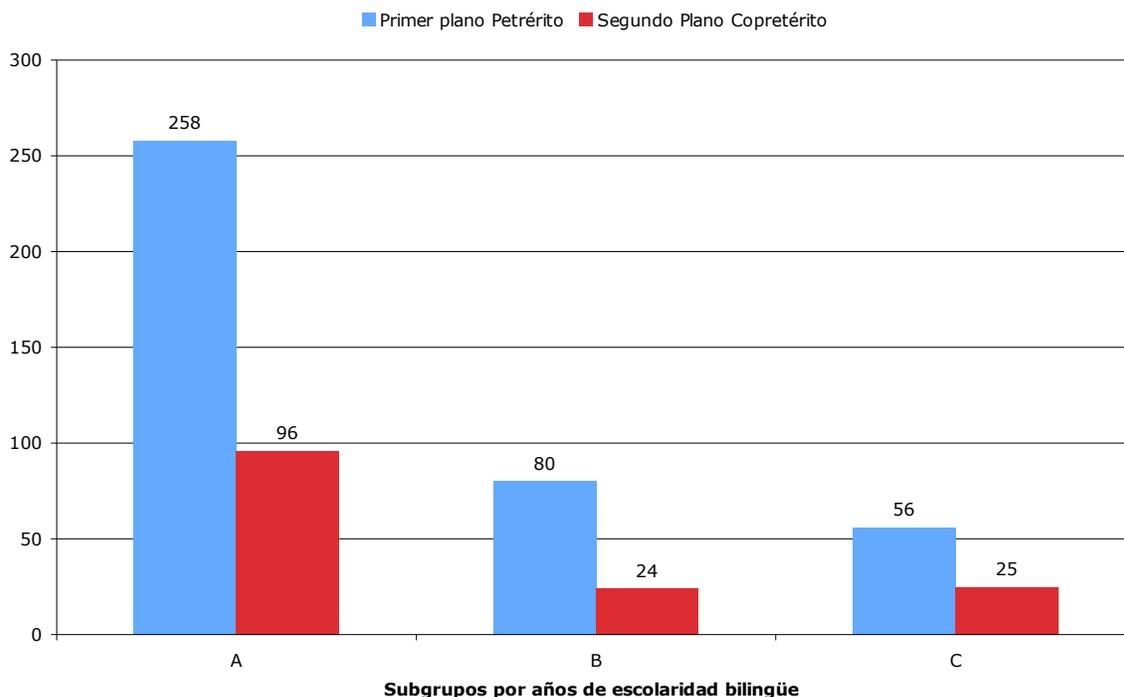
7.6. Frecuencias de formas verbales según edad



En la **Gráfica 7.6.** corresponde al subgrupo II, los niños de nueve años cumplidos, la frecuencia más alta en términos absolutos de uso del copretérito, 54 muestras. Le siguen los subgrupos I y III. Pero, si se compara la frecuencia de copretéritos con la frecuencia de pretéritos, es el subgrupo III, de hasta diez años, el que muestra, en términos relativos, un mayor equilibrio de uso de formas verbales (70/41). El subgrupo IV, el de los mayores, muestra el mayor desequilibrio (42/9).

Ahora bien, si consideramos el uso del copretérito, **según la variable escolaridad bilingüe**, los resultados se distribuyen, también por subgrupos, de la siguiente manera:

7.7. Frecuencias de formas verbales según años de escolaridad



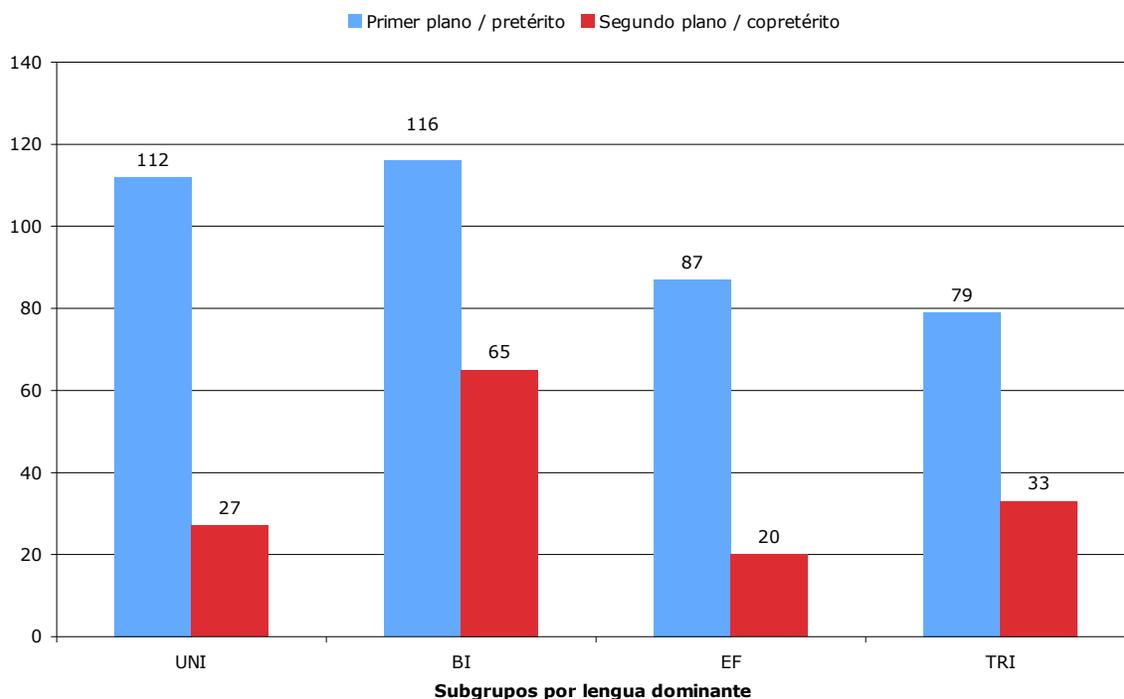
Destaca en esta **Gráfica 7.7.** el subgrupo C, niños que solamente tienen 1-2 años de escolaridad bilingüe, con el mayor equilibrio en la frecuencia de uso del copretérito (25), si se compara esta con la frecuencia de uso del pretérito (56). De hecho, en términos relativos, es la proporción más alta mostrada de los tres subgrupos. Lo cual pareciera confundir un poco nuestros planteamientos. Es decir, según esta gráfica, son los niños de menor cantidad de años de escolaridad bilingüe (1-2 años), los que muestran un mayor equilibrio entre ambas formas verbales.

Sin embargo, lo que sucede es que se repite el problema ya mostrado y comentado en la **Gráfica 6.19.** del capítulo precedente, en la que presentamos los resultados expresados en porcentajes. Sucede que el promedio es una medida susceptible a que un valor extremo -sea éste muy bajo o muy alto- haga que se alteren y distorsionen los

resultados. Al revisar las narraciones que integran el grupo C, encontramos que a este subgrupo pertenecen solamente tres textos: el 03 que usa 18 copretéritos (que es un valor realmente alto); el 13 que usa 3 y el 17 que usa 4. Luego entonces, no son representativos ni el porcentaje, ni la frecuencia encontrados para este subgrupo. Y con ello tenemos elementos ya para descartar la variable “años de escolaridad”, como una variable verdaderamente determinante en nuestro estudio.

Por último, **según la variable correspondiente a la(s) lengua(s) dominante(s) en el entorno familiar**, los resultados respecto al uso del copretérito se presentan del siguiente modo:

7.8. Frecuencias de formas verbales según lengua dominante



En esta **Gráfica 7.8.** destaca el subgrupo BI con el número de frecuencias más alto de uso del copretérito, en términos absolutos. Le siguen en orden descendente los subgrupos TRI, luego UNI y, por último EF. También podemos apreciar el mayor equilibrio, comparando con las frecuencias de uso del pretérito, es decir, 116/65. Y se repite la secuencia, le sigue

el subgrupo TRI, luego el UNI y, por último el EF. Lo cual concuerda con los resultados ya presentados en la **Gráfica 6.20.** del capítulo anterior.

Nos parece que corresponde a esta última variable, lengua(s) dominante(s), como hemos mostrado con otros datos complementarios, ofrecer la información cuantitativa que está más en consonancia con el análisis cualitativo que hicimos de los textos.

2. Situados en el terreno de las diferencias como característica general, en términos de marcación prototípica, es decir, la combinación de copretérito (84.8%, según la **Gráfica 6.11.**) con estados (40.1%, según la **Gráfica 6.14.**), tenemos que ésta se presenta en 69 casos (de un total de 145 muestras) en los Segundos planos, esto es en casi la mitad de las narraciones (un 47.5 %). Es decir, que **el uso del copretérito, en general, está fuertemente constreñido por la marcación prototípica (copretérito con estados).**

3. Las diferencias mostradas en los textos respecto al uso del copretérito en los Segundos planos, de manera particular, nos muestran que ésta es una forma verbal aún no adquirida por algunos niños, a pesar de que ciertamente, dicha forma está no solamente incluida en la *curricula* correspondiente al grado escolar, sino que también fue expresamente trabajada en ambas lenguas en el periodo previo a la elicitación de los textos de la investigación.

Ahora bien, nos podríamos preguntar, **si el copretérito es una forma verbal aún no adquirida por todos los niños, cuáles son las formas producidas en las narraciones que se usan a sus expensas.**

a) **Encontramos 3 textos con carencia absoluta de copretéritos en sus Segundos planos (narraciones: 20ña09;05PS, 21ño09;05PS y 23ña10;10P).** Son textos pertenecientes a dos niñas y un niño, escolarizados en el sistema bilingüe desde el primer año de la escuela maternal y pertenecientes a los grupos de mayor edad. Decíamos que se

trata de narraciones que no usan el copretérito, en lugar de dicha forma aparece muy extendido el uso del presente (texto 20: 20 presentes y 2 pretéritos; texto 21: 14 presentes y 6 pretéritos; texto 23: 11 presentes y 11 pretéritos). De tal modo, que los textos sí nos podrían dar la sensación de poseer dos planos narrativos; en el Primer plano se usa el presente y en el Segundo, el pretérito. **Se trata así, de textos que usan el presente a expensas del copretérito, para lograr el efecto de la diferenciación de Planos narrativos.**

Por ejemplo:

Narración 21	[3]	-Hola, por qué <i>corres</i> ?
	[4]	Y el perro le <u>contestó</u>
	[5]	-Un cazador me <i>persigue</i> y me <i>va</i> a matar-.
Narración 23	[9]	La amiga se <i>llama</i> Laura.
	[10]	La amiga le <u>dijo</u> al perro
	[11]	-Oye, tú <i>eres</i> el perro que no <i>sabe</i> ladrar?
	[12]	Y el perro le <u>dijo</u> ...

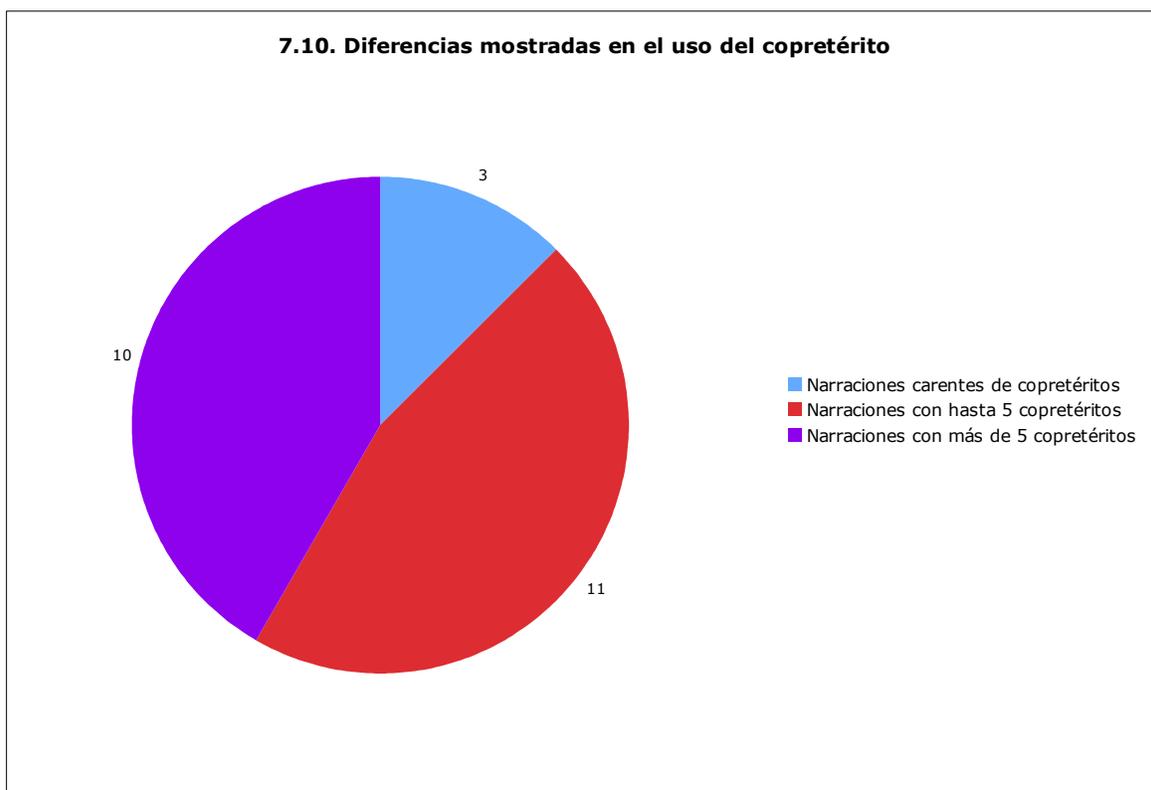
Cuadro 7.9. Ejemplos del uso del presente a expensas del copretérito.

b) **Encontramos 11 textos que usan con mucha timidez el copretérito, esto es, narraciones que usan no más de 5 copretéritos en sus Segundos planos** (narraciones: 01ño09;03PS, 02ño08;06CP, 04ña09;01CP, 05ña08;11PS, 06ño09;05MS, 08ña09;05PS, 10ña10;06PS, 13ña09;09CM1, 15ño08;10PS, 16ño09;04PS y 17ño09;07CM1). En estos textos se puede observar la transición de la carencia absoluta de copretéritos, hacia un uso resuelto y significativo.

c) **Por último, tenemos 10 textos con un uso significativo del copretérito en sus Segundos planos, que usan más de 5 copretéritos** (narraciones: 03ña08;08CE2, 07ña09;01PS, 09ña09;07PS, 11ño09;10PS, 12ña08;10MS, 14ño10;11MS, 18ño09;04PS, 19ña09;07PS, 22ña09;02CP y 24ña09;06CE1). Entre las cuales destacan las narraciones

03, 12 y 19, con más de 10 formas verbales de copretérito, es decir, con un uso definitivamente muy resuelto de dicha forma verbal.

Las diferencias encontradas en el total de los textos quedan graficadas a continuación:



7.1.3. ¿Qué dicen las variables?

Cuando se consideran las diferentes variables para reagrupar los textos según algunas de sus características y formar subgrupos podemos observar:

7.1.3.1. Edad

En el caso de la edad son los niños mayores, el subgrupo IV, los que muestran definitivamente también mayores porcentajes de dificultad tanto en el uso de las formas verbales, (según la **Gráfica 6.18.** del capítulo anterior que muestra porcentajes, y **Gráfica 7.6.** de este capítulo que expresa frecuencias absolutas), así como en las distinciones aspectuales (**Gráfica 6.21.**)

7.1.3.2. Años de escolaridad

En el caso de la variable años de escolaridad bilingüe tenemos resultados un tanto confusos porque, según las **Gráficas 6.19., 6.22 y 7.7.**, sería el subgrupo C de menor cantidad de años en el sistema escolar bilingüe el que muestra el manejo más equilibrado de las distinciones temporales reflejado en el uso de las formas verbales y en las distinciones aspectuales también. No nos parece una variable confiable.

7.1.3.3. Lengua(s) dominante(s)

Por último, la variable que refleja el bilingüismo de cada niño de una manera “más completa”: la(s) lengua(s) dominante(s) del entorno familiar, nos muestra los resultados más equilibrados tanto para el subgrupo BI (49.6% de pretérito/ 27.8% de copretérito) como el TRI (55.2% de pretérito/ 23.1% de copretérito); mientras que un mayor desequilibrio se presenta en los subgrupos UNI (41.6% de pretérito/ 10% de copretérito) y el EF (52.7% de pretérito/ 12.1% de copretérito), según la **Gráfica 6.20.**

En cuanto a las distinciones aspectuales mostradas en la **Gráfica 6.23.**, podemos ver que éstas guardan proporciones similares: los subgrupos UNI y EF presentan los porcentajes más contrastados, en oposición a los subgrupos BI y TRI más equilibrados.

Según la **Gráfica 7.8.** destaca el subgrupo BI con el número de frecuencias más alto de uso del copretérito, en términos absolutos. Le siguen en orden descendente los subgrupos TRI, luego UNI y, por último EF. También podemos apreciar el mayor equilibrio, comparando con las frecuencias de uso del pretérito, es decir, 116/65. Y se repite la secuencia, le sigue el subgrupo TRI, luego el UNI y, por último el EF.

Nos parece que corresponde a esta última variable, como hemos mostrado con otros datos complementarios, ofrecer la información cuantitativa que está más en consonancia con el análisis cualitativo que hicimos de los textos.

Podría decirse que tanto los equilibrios como los desequilibrios en las proporciones de ocurrencia se presentan en espejo. **A una distinción temporal equilibrada corresponde una distinción aspectual también equilibrada**, y viceversa, si hay un desequilibrio en los porcentajes que reflejan las distinciones temporales, también sucede de manera similar con los porcentajes de las distinciones aspectuales.

7.2. Discusión

Los resultados obtenidos en nuestra investigación nos confirman algunas de las hipótesis presentadas en el capítulo quinto sobre la metodología que hemos usado para realizarla. Creemos que los datos registrados y analizados nos aportan nueva información tanto para precisar la propia investigación, así como también, pensamos que arrojan información de interés para todas aquellas personas que se preocupen por los problemas de la adquisición y del bilingüismo infantil.

7.2.1. Confrontación de hipótesis

1. Los resultados que obtuvimos son bastante congruentes, pero parcialmente consistentes, especialmente con los planteamientos hechos en nuestra **hipótesis 2**: “... suponemos que todos los niños están en condiciones de usar la distinción de perfectividad en sus textos, combinada con el uso del aspecto léxico inherente al verbo, para darle el relieve característico a su narración. Esto se reflejará en el uso de las formas que combinan tiempo y aspecto (aspecto inherente al verbo: estados, actividades, realizaciones y cumplimientos, o en otros términos, verbos estativos, télicos y atélicos); así como el uso del aspecto morfológicamente codificado en las mismas formas verbales: perfectivo-imperfectivo”.

Podemos decir que el 87.5% de la población de nuestro estudio de caso -24 niños-, así lo mostró. Los 3 niños que no lo hicieron representan el 12.5% restante.

Si bien habíamos argumentado la suposición de que, quizás, no todos los niños habían adquirido completamente las formas verbales simples para expresar el pasado usando distinciones tanto aspectuales como temporales, al menos no con todo tipo de verbos o acciones, al mismo tiempo habíamos supuesto que todos los niños estaban en condiciones de usar la distinción de perfectividad en sus textos, ayudados por el aspecto inherente al verbo. Pero no fue así. Aunque sea un porcentaje bajo de niños que no lo logró, es suficiente para mostrar las formas verbales aún no adquiridas por esos niños en sus narrativas escritas, esto es la distinción pretérito/copretérito del español.

El argumento para nuestra hipótesis 2, surgido de los estudios en L2, se basó en **la Hipótesis del aspecto**, que sostiene que las primeras formas que se adquieren son las combinaciones prototípicas: **pretérito con logros o cumplimientos (actividades télicas) y copretérito con estados**. Igualmente, la hipótesis sostiene que las últimas formas que se adquieren son las combinaciones no prototípicas: pretérito con estados y copretérito con logros o cumplimientos (actividades télicas). Además, como habíamos ya dicho, según esta hipótesis también se sostiene que, el pretérito se adquiere antes que el imperfecto (el copretérito del español). Lo cual quedó al 100% evidenciado en nuestra investigación. El

uso del pretérito combinado con eventos téticos (logros o cumplimientos y realizaciones, en la terminología de Vendler) es contundente.

2. Los resultados obtenidos son congruentes con **la hipótesis 1**: “*Suponemos que todos los niños bilingües de entre 9 y 10 años de edad están en condiciones de escribir el final la narración propuesta en español, una de sus dos lenguas, distinguiendo el Primer plano y el Plano de fondo de la narración*”.

Aunque en el caso de los niños que no mostraron haber adquirido la distinción de perfectividad, reflejada en el contraste verbal pretérito/copretérito, debemos decir que su recurso fue el contraste verbal presente/pretérito.

3. Los resultados obtenidos son incongruentes con **la hipótesis 3**: “*Si partimos del supuesto de que los niños que sean capaces de utilizar el recurso eminentemente escrito, o literario, de las llamadas entradas pospuestas manifestarán la intención de producir un texto escrito (por oposición a un relato oral). Podemos suponer también que dicha intención puede llevar aparejada la producción de otras marcas propiamente ‘escritas’, para lograr un manejo más efectivo de la narración*”.

A pesar de que ésta fue una hipótesis enunciada al principio de la investigación, no hicimos ni el conteo ni el análisis de las “entradas pospuestas”, porque consideramos que el conteo y análisis de las muestras verbales de pretérito y copretérito inicialmente, y después también de presente, resultó ser prioritario y absorbió nuestro tiempo y energía. Sin embargo, aunque sea de manera no rigurosa, simplemente por observación directa, podemos decir que nos equivocamos.

Algunos de los textos que poseen entradas pospuestas del tipo:

Narración 20 [12] Entonces **voy** a entrenarme todos los días, **dice** el perro.

son textos en los cuales pareciera que las entradas pospuestas sirvieran para suplir otros recursos. Se trata de narraciones menos libres, más canónicas, en tanto usan recursos que quedaron como trazas de los relatos escuchados por el niño con anterioridad (seguramente a una menor edad), y que fueron, tal vez, aprendidos de memoria. Además, no son textos que muestren un mejor manejo de la narración, no hacen la diferencia de los distintos Planos narrativos con base en la distinción verbal de perfectividad. Este podría ser, desde luego, todo un tema a desarrollar posteriormente.

4. Por último, los resultados obtenidos son totalmente congruentes con **la hipótesis 4**: *“... pensamos que mientras más equilibrado sea el tipo de bilingüismo que presenta el niño, más posibilidades tendrá de producir un texto con las distinciones temporales y aspectuales necesarias para presentarlo como una narración que podríamos llamar ‘al modo adulto’, es decir, al modo en que se realiza con los recursos lingüísticos de la lengua en cuestión”*.

En nuestro estudio habíamos planteado, y lo hemos corroborado, una correlación entre el tipo de bilingüismo del niño y sus logros narrativos. Habíamos sugerido que a mayor grado de equilibrio bilingüe en el niño, éste lograría un mejor manejo narrativo ejemplificado en sus textos.

7.2.2. Evaluación del instrumento

Se podría cuestionar si fue de utilidad el uso de un instrumento controlado, como lo es **la narración del final de un cuento** de G. Rodari, *“El perro que no sabía ladrar”*, (2004) pedida a los niños expresamente en pasado.

Pensamos que dicho instrumento permitió efectivamente a los niños seleccionar las formas verbales que expresan las diferentes funciones del discurso narrativo y que constituyen los elementos que conforman tanto el Primer plano de la acción narrativa, como el Plano de fondo de las circunstancias o escenografía de la narración.

El procedimiento empleado para hacer la distinción de los diferentes Planos narrativos, que incluye la distinción de toda la morfología verbal usada en el total de las narraciones; así como el conteo, de las formas verbales de pretérito, copretérito y presente, nos dieron los datos mostrados en las tablas y gráficas presentadas.

Ciertamente, dichas tablas y gráficas nos revelan, en primer lugar, las características de un texto narrativo producido a partir de un instrumento particular: el final de la narración solicitado a los niños. Así es, **se trata de un texto controlado**, motivado por la lectura de una narrativa oral, que como sabemos tiene características propias, como por ejemplo el hecho ineludible de que las acciones que configuran el principio y parte del desarrollo de la historia que relata Rodari están presentados de la manera en que se van sucediendo en la línea temporal o real -el tiempo físico- de la propia historia. Entonces, se trata de un texto controlado, pero al mismo tiempo bastante libre, o poco monitoreado, para tratar de obtener los datos más espontáneos y automáticos que puedan representar, en lo posible, la competencia lingüística de cada niño

También sabemos que un instrumento de semejante índole produce un determinado tipo de texto, así obtuvimos los 24 finales analizados –nuestro *corpus*–, que contienen las formas verbales que requeríamos, el pretérito y el copretérito muy especialmente, y el presente, que en el camino decidimos también incluir y analizar. Al pedirles el final de una narración en pasado, **los niños tuvieron la oportunidad de seleccionar**, sí hablamos de selección, entre las formas verbales que tienen a su disposición, aquéllas que mejor expresan las diferentes funciones del texto narrativo, y que constituyen los elementos que conforman tanto el Primer como el Segundo planos del texto narrativo, como diría P. Hopper (1979: 213), los hechos (*the actual story line*) y las circunstancias de la narración (*the language of supportive material*).

7.3. Conclusiones

Los resultados obtenidos en nuestra investigación, una vez confrontados con las hipótesis propuestas, nos permiten proponer las siguientes conclusiones:

1. Los niños bilingües de nuestro estudio, de entre 9 y 10 años de edad, fueron capaces de producir un texto narrativo escrito en español, en la mayoría de los casos, muy semejante ya al discurso narrativo “al modo adulto”, es decir, usando con pertinencia el recurso que la propia lengua nos ofrece: la distinción de perfectividad para diferenciar un Primer de un Segundo plano narrativo. Sin embargo, fue pertinente analizar y tratar de explicar los casos en que no fue así.

2. El discurso narrativo infantil, en una de sus dos lenguas, es bastante similar en el uso que hacen los niños del pretérito en el Primer plano. El pretérito es, para todos los niños, un tiempo verbal ya adquirido. Además de que es usado con bastante libertad, ya que el pretérito es usado en el Primer plano con verbos télicos primero (258 muestras), luego con estados (213), y por último con actividades (168). La marcación prototípica, apoyada en el aspecto léxico inherente al verbo, marcaría un orden un poco diferente: eventos télicos, actividades y estados. Luego entonces, los resultados sobre la marcación del pretérito muestran que se trata de un tiempo verbal no constreñido en su uso y manejo.

Así, el uso del pretérito en el Primer plano, en las narraciones infantiles bilingües, da cuenta del llamado uso prototípico de pretérito solamente con actividades de carácter télico, pero no confirma una de las hipótesis de nuestro trabajo que, a su vez, se fundamenta en la **Hipótesis del aspecto**, que plantea una secuencia en que se adquiere la combinación del pretérito con los distintos tipos de verbo, según su significado aspectual (la secuencia es: primero, cumplimientos (o logros) y realizaciones -actividades télicas-; luego, actividades y, por último, estados).

Sin embargo, al mismo tiempo, el uso del pretérito en el Primer plano, sí confirma otra de las hipótesis de nuestro trabajo, a su vez fundamentada en la **Hipótesis del**

discurso, según la cual esperábamos encontrar que se adquiere primero la expresión del Primer plano y, posteriormente, la expresión del Segundo plano (*cfr.* P. Hopper, 1979; 1982 y S. Wallace, 1982).

3. El discurso narrativo infantil analizado presenta las mayores diferencias en el uso y manejo que hacen los niños del copretérito en los Segundos planos de sus textos. Para explicar dichas diferencias recurrimos a clasificar los textos en subgrupos, según tres variables que juzgamos factores de variabilidad lingüística: la edad, los años de educación bilingüe y la(s) lengua(s) dominantes en el entorno familiar.

Según la última variable, que resultó ser la más importante desde nuestra perspectiva, tratamos de caracterizar el bilingüismo de cada niño, más allá del ámbito puramente escolar. Así, segmentamos al grupo en su conjunto en los subgrupos: UNI, EF, BI y TRI, cuyas características se explicitaron en el capítulo quinto de metodología.

4. Los niños de los subgrupos etiquetados como UNI y EF (14 niños) no usan el copretérito en sus Segundos planos narrativos con la misma eficiencia que lo hacen los subgrupos etiquetados como BI y TRI (10 niños). Los dos primeros subgrupos presentan los porcentajes más bajos; los dos últimos, los más altos.

5. Los subgrupos UNI y EF, también, muestran los menores porcentajes en el uso de estados en combinación con dichas formas verbales.

6. Los subgrupos BI y TRI muestran una selección o preferencia del copretérito usado en primer lugar con estados, luego con actividades, y por último con eventos de carácter télico.

Dicha característica sí es consistente con la **Hipótesis del aspecto** que sostiene que la adquisición del copretérito empieza por la adquisición prototípica, copretérito con estados, y luego se sigue con las combinaciones menos prototípicas: actividades y eventos télicos (las llamadas realizaciones o logros, y los cumplimientos).

7. Los subgrupos UNI y EF también mostraron usos de una forma verbal a expensas de otra, básicamente el uso del presente en lugar del copretérito, que quedó ampliamente evidenciado en los ejemplos de sus textos. Por lo cual, de algún modo sus narraciones sí nos podrían dar la impresión de manejar dos planos narrativos.

8. Los subgrupos BI y TRI fueron los que mejor mostraron, gracias al tipo de bilingüismo que poseen, un uso y manejo más resuelto de la distinción de perfectividad en sus narraciones.

Nos atrevemos a decir que las diferencias encontradas entre los subgrupos corresponden seguramente a restricciones de maduración de los propios niños que no corresponden exactamente con la variable edad, sino con el tipo de bilingüismo que los niños han podido desarrollar entre el ambiente escolar y sus propios entornos familiares.

De manera general, en todos los subgrupos, debemos decir que el uso no prototípico del pretérito (12.3%, según la **Gráfica 6.11.**) con estados (40.1% según la **Gráfica 6.14.**) en el Plano de fondo, solamente lo podemos explicar si consideramos que se trata todavía, en el caso del pretérito, como plantea R. Salaberry (2000) de un marcador '*por default*'. Resulta entonces característico de esta edad de los niños y no un uso "inadecuado".

Al parecer, nuestros resultados empatan con lo que sucede con adultos aprendiendo el español como segunda lengua (B. Granda Dahan, 2004:128). La autora citada lo explica como una "consecuencia de la influencia de la lengua nativa en cuanto a la ambigüedad del pasado simple en inglés de expresar el aspecto perfectivo e imperfectivo". Sin embargo, en nuestro estudio esa no podría ser la razón, ya que ni el español, ni el francés -las lenguas de los niños- presentan dicha ambigüedad.

Así, una vez consideradas las similitudes y diferencias textuales descritas, podemos concluir que el discurso narrativo en español del grupo de niños bilingües estudiado es bastante semejante en lo que se refiere al uso del pretérito en el Primer plano. Los niños, todos, ya han adquirido las formas del pretérito. De la misma manera, también concluimos

que el discurso narrativo de los niños bilingües presenta notables diferencias en lo que se refiere al uso del copretérito en el Segundo plano. **Las narraciones infantiles nos muestran diferentes grados de adquisición de la distinción de perfectividad en español, una de las dos lenguas de escolarización de los niños.**

Recordemos uno de los planteamientos hechos en la **Introducción**. Saber una lengua, decíamos, incluye conocer los valores semánticos de sus contrastes aspectuales y temporales, y cómo relizarlos morfológicamente. Además, también debemos considerar que escribir un texto para los niños es, sin lugar a dudas, una tarea de orden conceptual muy compleja, que requiere una interpretación bastante activa de los modelos que poseen los niños del mundo adulto.

Estamos conscientes del alto nivel de abstracción y de elaboración que requiere el tratamiento de la lengua escrita y de que la manipulación de la escritura exige una reflexión consciente. Sin embargo, podemos concluir que la selección de las formas verbales es realizada de manera automática por los niños, una vez que ya las han adquirido e internalizado. Creemos haber podido confirmar que las categorías aspectuales están basadas en habilidades cognitivas, en algunos casos más y en otros menos desarrolladas, en una edad precisa de los niños.

Según sentenciaban los psicolingüistas Paradis y Genesee, citados por J. Meisel (2001: 30), y citado este último por nosotros en el capítulo 2, los bilingües manifestarían la interdependencia de los sistemas de sus lenguas de 3 maneras: la transferencia, la aceleración y el retraso de la adquisición. Al estudiar un grupo heterogéneo de niños bilingües, que además no podría ser de otro modo, hemos visto con nitidez tanto la aceleración, como el retraso.

Podemos concluir, con satisfacción, que tanto el diseño de nuestro instrumento de investigación como el desarrollo propio de las distintas etapas de la misma, nuestra metodología, nos han conducido a plantear la importancia de nuestro trabajo en el terreno

del estudio del bilingüismo, -en primer lugar-, así como también en el terreno de la enseñanza de segundas lenguas (L2), como nos lo ha hecho ver S. Majmutova (2011).

Ojalá que este trabajo de investigación se pudiera convertir en material de apoyo, especialmente, para los profesores de segundas lenguas; así como también, pudiera ayudar a los mismos a focalizar problemas de investigación relevantes para los aprendices.

7.4. Futuras investigaciones

Una vez concluido este proyecto de investigación en el terreno de la adquisición de las formas verbales por niños bilingües, hemos despejado algunas dudas y corroborado, a través de la observación empírica y el análisis, ciertas suposiciones. Sin embargo, no podemos decir que nuestras inquietudes se hayan acallado. Ahora, más que en un principio, nos surgen más y nuevas preguntas.

El material aquí presentado se presta para muchas más investigaciones, en el apartado **5.5.1.** del capítulo quinto enumeramos una serie de características generales de los textos que bien podrían ser objeto de estudios particulares. Pero que dada la necesidad de limitar y acotar nuestro problema de investigación, simplemente se quedaron como meras observaciones.

En nuestro trabajo hemos visto que, de algún modo y toda proporción guardada, nuestros resultados se asemejan a los encontrados por otros investigadores. Pienso especialmente en las investigaciones de R. Salaberry (2000) y B. Granda Dahan (2004), en el terreno de la adquisición de una L2. Específicamente, en lo referente a la adquisición “más tardía” del copretérito o imperfecto. Los sujetos de estudio fueron diferentes en edad y características, así como también fueron diferentes las lenguas implicadas. Sin embargo, nuestros resultados también reportan dicha forma verbal, el copretérito, como una adquisición posterior a la adquisición del pretérito. Luego entonces, cabría preguntarnos qué ocurrirá en otras situaciones lingüísticas: diferentes lenguas y diferentes tipos de bilingüismo.

¿Será que observar a los niños bilingües nos pueda redituarnos en nuevas enseñanzas, sobre hechos que se daban ya como verdades? No lo sé. Pero lo que sí puedo decir es que mi interés por el bilingüismo infantil está dado, en gran medida, por las relaciones que distintos autores han postulado entre el fenómeno de la cognición y el desarrollo del ser humano. Nos preguntamos, sin perder de vista que en nuestra investigación el hecho de partir de la lengua escrita nos podría conducir directamente al terreno de los estudios metalingüísticos, ¿hasta qué punto “el análisis” y “el control de la atención”, procesos de los que habla E. Bialystok (2001:14) para caracterizar las producciones bilingües, nos podrían ayudar a describir los mecanismos del desarrollo cognitivo?

Si aceptamos la categoría que para F. Grosjean (2008: 251), también estudioso del bilingüismo, denomina el estado de activación de las lenguas del sujeto bilingüe y de los mecanismos de procesamiento lingüístico en un momento dado, de “modo lingüístico” (*language mode*), entonces cabría preguntarnos si los bilingües podrían encontrarse en diferentes “modos”, que pudieran corresponder a diferentes puntos de lo que sería un *continuum* que fuera del monolingüismo al bilingüismo, por ejemplo. Finalmente, en nuestro estudio, escogimos solamente una de las lenguas de los niños bilingües en cuestión, para realizar la investigación sobre la distinción de perfectividad en sus textos narrativos.

En un futuro quizás, tendríamos necesariamente que ahondar en ciertos datos y reconsiderar tal vez nuestras variables, para tratar de entender cada vez con una mayor agudeza la adquisición de los niños bilingües. También, sería de mucha importancia plantear nuestro estudio en términos longitudinales y con una población más amplia. Además, dado el estrecho vínculo que existe entre la investigación sobre el bilingüismo y las políticas educativas institucionales, sería muy conveniente no perder la perspectiva sobre su necesidad.

En fin, éste no es más que un primer acercamiento de nuestra parte, al riquísimo campo -el del bilingüismo- que preocupa hoy en día con toda legitimidad a múltiples áreas del conocimiento. Por lo tanto, queda mucho por hacer.

Para terminar solamente quiero señalar las palabras de A. Signoret (2009) sobre la sentencia que hacía el lingüista Roman Jakobson, en aquel discurso de clausura del Congreso que reunía a antropólogos y lingüistas en la Universidad de Indiana. Jakobson decía que el bilingüismo es “el problema fundamental de la lingüística”. Me gustaría agregar, también citando al mismo autor, que seguramente lo decía por la razón siguiente: “la lengua es, a decir verdad, el fundamento de la cultura”, (R. Jakobson, 1975:16). La lengua es, definitivamente, el sistema semiótico primordial, básico y más importante que poseemos los seres humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdelilah-Bauer, B. 2006. *Le défi des enfants bilingues*. París: Editons La Découverte.
- Almgren, M. e I. Idiazabal. 2001. "Past tense verb forms, discourse context and input features in bilingual and monolingual acquisition of Basque and Spanish". En J. Cenoz y F. Genesee (Eds.) *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 107-130.
- Andersen, R. 1991. "Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition". En T. Huebner y Ch. Ferguson (Eds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistics Theories*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 305-324.
- Antinucci, F. y R. Miller. 1976. "How children talk about what happened". En *Journal of Child Language* vol. 3, no. 2, 167-189.
- Bardovi-Harlig, K. 2000. *Tense and Aspect in Second Language Acquisition*. Malden Massachsets: Blackwell.
- Barriga, R., 2011. Comunicación personal.
- Barriga Villanueva, R. 2002. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. México: COLMEX.
- Bae J. y L. Bachman. 2010. "An investigation of four writing traits and two tasks across two languages". En *Language Testing* Vol 27, No 2, 213-234.
- Bates, E. 1976. *Language and Context, the Acquisition of Pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- Behrens, H. 2001. "Cognitive-conceptual development and the acquisition of grammatical morphemes: the development of time concepts and verbe tense". En M. Bowerman y S. Levinson (Eds.) *Language acquisition and conceptual development* Cambridge: Cambridge University Press, 450-474.
- Benveniste, E. 1971. *Problemas de lingüística general*. México: Ed. Siglo XXI.
- Beristáin, H. 1981. *Gramática estructural de la lengua española*. México: UNAM.
- Bhatia, T. K., y W. C. Ritchie, W. C. 2004. (Eds.) *The Handbook of Bilingualism*, Malden Massachusets: Blackwell.
- Bialystock, E. 2001. *Bilingualism in Development; Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bühler, K. 1979. *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bosque, I. y V. Demonte, 1999. (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Volumen 2, Madrid: Espasa.
- Bull, W., 1971. *Time, tense and the verb; A study of theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*, Berkeley: University of California Press.
- Cervantes Cuevas, M. T., 1987. *La deixis personal en tarasco*, Tesis de Licenciatura, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Comrie, B., 1976. *Aspect*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J., 2002. *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid: Morata.
- Da Silva Gomes, H. y A. Signoret Dorcasberro, 2005. *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México: UNAM/Trillas.
- Daiute, C., 2002. "Social Relational Knowing in Writing Development", en E. Amsel y J. P. Byrnes (Eds.), *Language, Literacy and Cognitive Development*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 193-229.
- Dalgalian, G., 2000. *Enfances plurilingues*, Paris/Montréal: L'Harmattan.
- Deshays, E., 1990. *L'enfant bilingue*, París: Editions Robert Laffont.
- Di Tullio, A., 2010. *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Dijk, T. A. van, 1978. *La ciencia del texto; un enfoque interdisciplinario*, Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- Duverger, J. y J. P. Maillard, 1996. *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, París: Bibliothèque Richaudeau/ Albin Michel.
- Ferreiro, E., 1971. *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Ginebra: Librairie Droz (Tesis de Doctorado).
- Ferreiro, E. y A. Teberosky, 1979. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Ed. Siglo XXI.
- Ferreiro, E., C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo, 1996. *Caperucita Roja aprende a escribir*, Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. 1996. "Los límites del discurso: puntuación y organización textual", en E. Ferreiro et al., *Caperucita Roja aprende a escribir*, Barcelona: Gedisa, 127-161.

- Ferreirro, E., 1999. *Cultura escrita y educación*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Frazer, J. G., 1981. *El folklore en el Antiguo Testamento*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Fridman, B., 1990. “La naturaleza dual de la escritura”, en *Estudios de lingüística aplicada* No. 11, México: UNAM, 9-50.
- Galindo Martínez, A., (2009). *Bilingüismo, habilidades metalingüísticas y lenguaje escrito*, Colombia: Editorial Kinesis.
- García O., T. Skutnabb-Kangas y M. Torres-Guzmán, 2006. (Eds.) *Imagining Multilingual Schools*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Garrido, F., (1998) “Fuera del diccionario”, en *Decires*, Vol 1, Num 1, 49-57.
- Geiger-Jaillet, A., 2005. *Le bilinguisme pour grandir; Naître bilingue ou le devenir par l'école*, París: L'Harmattan.
- Gardes-Tamine, J., 1990. *La Grammaire; 2/Syntaxe*, Paris: Armand Colin.
- Genesee, F., 1994. (Ed.), *Educating Second Language Children*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee F. y J. Cenoz, 2001. “First Words”, en Cenoz J. y F. Genesee, (Eds.), *Trends in Bilingual Acquisition*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1-9.
- Gombert, J. E., 1990. *Le développement métalinguistique*, París: Presses Universitaires de France.
- Granda Dahan, B., 2004. *La expresión de la temporalidad en textos narrativos en español como segunda lengua*, Tesis de Maestría, MLA, México: UNAM.
- Granda Dahan, B., 2008. “La enseñanza del pasado en español como lengua extranjera con un enfoque discursivo”, en *Decires*, Vol 11, Núms 12-13, CEPE/UNAM, 27-44.
- Grévisse, M., 1980. *Le bon usage: Grammaire française avec des Remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, París: Duculot.
- Gripari, P., 1987. *La sorcière de la rue Mouffetard et autres contes de la rue Broca*, Paris: La Table Ronde.
- Grojean, F., 1982. *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, Harvard: Harvard University Press.
- Grosjean, F., 2008. *Studying Bilinguals*, Oxford: Oxford Univ. Press.

Guijarro-Fuentes, P. y J. Clibbens, 2004. "Tiempo y aspecto: ¿Diferencias entre niños bilingües y monolingües", en <http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/02/04.%20Pedro%Guijarro.pdf>, 1-17.

Gülich, E. y U. Quasthoff, 1985. "Narrative Analysis", en T. Van Dijk, *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 2, London: Academic Press, 169-197.

Hamel, E. y H. Muñoz Cruz, 1981. "Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades del Valle del Mezquital", en *Estudios filológicos* 16, México: UNAM, 127-162.

Hernández-Rojas, G., y S. Rojas, 1990. "Desarrollo de la reconstrucción de narrativas lógico-causales y arbitrario-temporales en la niñez", en *Estudios de lingüística aplicada* 12, México: UNAM, 9-32.

Hooper, P., 1979. "Aspect and Foregrounding in Discourse", en T. Givón (Ed.), *Syntax and Semantics*, Vol. 12, Nueva York/Londres: Academic Press, 213-241.

Hopper, P., 1982. "Aspect between discourse and grammar: An introductory essay for the volume", en P. J. Hopper, (Ed.), *Tense-Aspect: Between Semantics and Pragmatics*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 3-18.

Hölderlin, F., 1972. *Himnos tardíos. Otros poemas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Imbs, P., 1960. *L'emploi des temps verbaux en français moderne; Essai de grammaire descriptive*, París: Klincksieck.

Izquierdo, J. y L. Collins, 2008. "The Facilitative Role of L1 Influence in Tense-Aspect Marking: A Comparison of Hispanophone and Anglophone Learners of French", en *The Modern Language Journal*, Vol. 92, No. 3, 349-367.

Jakobson, R., 1975. *Ensayos de lingüística general*, Barcelona: Seix Barral.

Jurado Salinas, M., 1998. "La diferencia pretérito/copretérito. Una explicación basada en los conceptos de 'aspecto' y 'tipos de situaciones' y su aplicación a la enseñanza del español a extranjeros", en *Decires*, Vol 1, Núm 1, CEPE/UNAM, 9-23.

Karmiloff-Smith, A., 1996. *Beyond Modularity; A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge/Londres: The MIT Press.

Kimbrough Oller, D. y R. Eilers, 2002. *Language and Literacy in Bilingual Children*, Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.

Lara, L.F., 2010. Texto dedicado a Alejandro Rossi, "La significación del tiempo en las lenguas", Escrito inédito.

Lara, L. F., 2006. “¿Por qué no hay una política lingüística de México?”, en R. Terborg y L. García Landa (Eds.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, México: UNAM, 489-500.

Lara, L. F. y F. Garrido, 1986. *Escritura y alfabetización*, México: Ediciones del Ermitaño.
Levinson, S., 1983. *Pragmatics*, Cambridge, Inglaterra: Cambridge Univ. Press.

López García, A. y B. Gallardo Paúls, 2005. *Conocimiento y lenguaje*, España: Universitat de València.

Lyons, J., 1980. *Semántica*, Traducción de Manuel Cerdà, Barcelona: Editorial Teide.

Mackey, W.F., 2002. “Changing paradigms in the study of bilingualism”, en L. Wei *et al.*, *Opportunities and Challenges of Bilingualism*, Berlín/New York: Mouton de Gruyter, 329-344.

Majmutova, S., 2011. Comunicación personal.

Martín del Campo, D., 2000. *El tlacuache lunático*, México: Alfaguara.

McLuhan, M., 1977. *La galaxie Gutenberg: La genèse de l’homme typographique*, París: Gallimard.

Meisel, J., 1990. *Two first languages; Early Grammatical Development in Bilingual Children*, Dordrecht: Foris.

Meisel, J., 2001. “The simultaneous acquisition of two first languages”, en J. Cenoz y F. Genesee (Eds.), *Trends in Bilingual Acquisition*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 11- 41.

Molho, M., 1975. *Sistemática del verbo español*, Madrid: Gredos.

Moreno de Alba, J., 1978. *Valores de las formas verbales en el español de México*, México: UNAM.

New Oxford American dictionary en línea, 2011. <http://www.oxfordreference.com>

Olson, D. R., 1994. *The world on paper; The conceptual and cognitive implicatios of writing and reading*, Cambridge: Cambridge University Press.

Oller, D.K. y R. E. Eilers, 2002. (Eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children*, Clevedon: Multilingual Matters.

Paradis, M., 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Peloille, M., 2011. “La conjuration de mots de Benito Pérez Galdós (1868)”, Traducción en C. Val Julián, *La realidad y el deseo, Toponymie du découvreur en Amérique espagnole*, suivi de textes en hommage à l’auteur, París: ENS Éditions, 341-346.

Petit, M., 1999. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J., 1995. *Seis estudios de psicología*, Colombia: Ed. Labor.

Piaget, J., 1996. *La formación del símbolo en el niño*, México: Fondo de Cultura Económica.

Plane, S. *et al.*, 2010. *Langages* 177, marzo.

Plane, S., D. Alamargot y J.-L. Lebrave, 2010. “Temporalité de l’écriture et rôle du texte produit dans l’activité rédactionnelle”, en *Langages* 177, marzo, 7-28.

Pontecorvo, C. y E. Ferreiro, 1996. “Lengua escrita e investigación comparativa”, en E. Ferreiro *et al.*, *Caperucita Roja aprende a escribir*, Barcelona: Gedisa, 15-42.

Quiroga, H., 2008. *Cuentos de la selva para niños*, Ed. de Ana Alcolea, Madrid: Biblioteca Edaf Juvenil.

Quiroga, H., 1998. *Contes de la forêt vierge*, París: Seuil/ Métailié.

Real Academia Española, 2010. Asociación de Academias de la lengua Española, *Nueva gramática de la lengua española*, México: Planeta.

Ricoeur, P., 1995. *Tiempo y narración; Configuración del tiempo en el relato de ficción*, Vol. II, México: Siglo XXI.

Rodari, G., 2004. Trad. del italiano de Carmen Santos, *Cuentos para jugar*, España/ México: Alfaguara.

Romaine, S., 1996. *Bilingualism*, Londres: Blackwell.

Salaberry, R., 2000. *The Development of Past tense Morphology in L2 Spanish*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Saussure, F. de, 1976. *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada.

Saussure, F. de, 2002. *Écrits de linguistique générale*, París: Édition Gallimard.

Scheuder, R. y B. Weltens, 1993. (Eds.), *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Serratrice, L., 2001. "The emergence of verbal morphology and the lead-lag pattern issue in bilingual acquisition", en J. Cenoz y F. Genesee (Eds.), *Trends in Bilingual Acquisition*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 43-70.

Shirai, Y. y R. Andersen, 1995. "The Acquisition of Tense-Aspect Morphology: A Prototype Account", en *Language* 71: 743-762.

Signoret Dorcasberro, A., 2003. "Bilingüismo y cognición: ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?", en *Perfiles Educativos*, Vol XXV, Núm 102, México: UNAM/MÉXICO, 6-21.

Signoret Dorcasberro, A., 2009. *Bilingüismo, cognición y metacognición: Efectos del bilingüismo en la reflexividad infantil sobre el nombre y la palabra*, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, México: UNAM/MÉXICO.

Silva, L., 1964. *Tenebra*, México: El corno emplumado, col. Acuario, vol. III.

Smith, C., 1991. *The parameter of aspect*, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic.

Smith, F., 1994. *Writing and the Writer*, New Jersey/UK: Lawrence Erlbaum.

Vendler, Z., 1957. "Verbs and times". En *The Philosophical Review*. Vol. 66, núm. 2, 143-160.

Vendler, Z., 1967. *Linguistics in Philosophy*, Ithaca: Cornell Univ. Press.

Vygotski, L. S., 2003. Ed. a cargo de M. Cole, et al., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.

Wallace, S., 1982. "Figure and Ground: The Interrelationships of Linguistic Categories", en P. J. Hopper, (Ed.), *Tense-Aspect: Between Semantics and Pragmatics*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 201-223.

Weinrich, H., 1973. *Estructura y función de los tiempos del lenguaje*, Madrid: Editorial Gredos.

Williams, J. D., y G. Capizzi Sniper, 1990. *Literacy and Bilingualism*, New York/London: Longman.

Wittgestein, L., 1988. *Investigaciones filosóficas*, México: Editorial Crítica/UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.

Zavaleta, F., 1995. *Enseñanza de la segunda lengua en el modelo de inmersión*, España: Santillana/Zubia.

ANEXO 1

Narraciones intervenidas, con los verbos destacados y con comentarios

01ño09;03PS

El perro CORRÍA, CORRÍA a la laguna. Cuando llegó a la laguna se encontró a una rana y le dijo: Por qué corres?, preguntó la rana. Casi me pisa.

Es que me PERSEGUÍAN los * cazadores, por eso *corro*.

No te *preocupes* aquí no *vienen* los cazadores. Si *quieres*, *puedes* quedarte aquí en el agua.

Pero pero no *sé* nadar dijo el perro. *Vamos!* Yo te enseñaré a nadar.

El perro entró al l' agua y no PODÍA hablar bajo el agua.

La rana subió a la superficie porque el perro no RESPIRABA más. Así que fue a correr al río puerto y se *fue* a África. En el viaje esperó horas y horas y horas hasta que por fin llegaron. Y se encontró a una jirafa y le dijo: Cómo te *llamas*?

Me llamo* no *tengo* nombre.

Pero *tienes* que tener nombre!

Y para qué *es* el nombre?

Es para que sepan quién *eres*. Yo me *llamo* * Jirafita. Te *tienes* que poner nombre. Ya *sé* te *voy* * a poner Perris!

No mejor no, dijo el perrito. Y se fue al fútbol. Cuando llegó al fútbol, le *dijeron*: Qué *haces* aquí? *Vienes* al fútbol?

El perro IBA a hablar pero no lo dejaron hablar porque dijeron rápido: *Vamos* a jugar!

Después él a tiempo dijo: Alto!, gritó el perro. Dijo: *Quiquiriquí, cucú cucú. Estoy* cansado.

Por qué?

Porque primero fui a la laguna, fui a África y por último fui al fútbol.

Se fue a un lugar tranquilo y así estuvo tranquilo.

fin

Número de palabras : 250

Notas:

Se normalizó la ortografía y acentuación. Se dejaron las repeticiones, los asteriscos indican autocorrecciones. La puntuación original incluye puntos, dos puntos, comas, signos de admiración y de interrogación usados al final de la oración o frase.

02ño08;06CP

El perro CORRÍA, CORRÍA. Un día, en una noche el perro se encontró en un lago un pez que le dijo: “Por qué *estás* aquí? Qué *haces*?”

“Me *escapo* de los cazadores”, le dijo el perro. “Me *puedes* aprender a ladrar, por favor?”

“Vale, *haz po,po,po. Puedes*?”, dijo el pez.

“Sí! *Parece* fácil.”

El perro intentó un día y al día siguiente lo hizo, le salió un *po* muy bien. Se entrenó todo el día y hasta uno que ESTABA pescando se dijo: “Sí, un pez!”

Lanzó su hilo de la caña de pescar y el perro gritó: “*Au, duele!*”. El pescador saltó de miedo y dijo asustado: “Quién *está* ahí?”

“Yo un perro, qué *es* esa cosa puntiaguda? *Es* peligroso!”

Y se fue. En el camino se encontró a un perro de un cazador.

“*Eres* un perro, *sabes* ladrar?”

“Sí, cómo no!” dijo el perro del cazador. “No *sabes* ladrar, o qué?”

“De verdad, no *sé*. Me *aprendes*? He estado buscando a alguien que me aprendiera.” Entonces el perro del cazador ladró en voz baja: “*Uaf,uaf.*”

El perro se dijo: “Nunca ERA tan duro! *Voy* a intentar”.

Intentó y le salió: “*Huuuc!*”

Intentó otra vez y se escuchó un “*luf!*”

Al día siguiente ya le HABÍA SALIDO, SABÍA ladrar!!! Y vivió feliz para siempre.

fin

Número de palabras: 217

Notas:

Se respetaron las comillas que indican la voz de los personajes. Se normalizó la ortografía. La puntuación original incluye puntos, comas, signos de admiración y de interrogación al final de la oración o de la frase. Se observa el uso de *me aprendes*, *por me enseñas*.

03ña08;08CE2

El perro CORRÍA, CORRÍA. A la mañana se encontró a un señor que TENÍA 5 perros. Ese señor AGARRABA todos los perros que se *encuentran* en la calle. Entonces lo agarró y lo llevó al veterinario para ver si no ESTABA enfermo. No ESTABA enfermo pero él vió que no SABÍA ladrar. Entonces le dijo: No *sabe* ladrar. Y le respondió: no *pasa* nada, porque todos mi perros no SABÍAN ladrar. Y se fue con sus 6 perros a su casa.

Cuando su mujer lo vió entrar y sus 6 hijos también todos fueron a agarrar un perro, pero la mamá no. Y la niña más chiquita agarró el nuevo porque ella no TENÍA ni 1 (año) y ella le enseñó a ladrar de verdad!

El perro ESTABA muy, pero muy contento. Los hijos ERAN puras niñas. Cada mañana las 5 primeras IBAN a la escuela y le CONFIABAN su perro a su hermanita, la hermanita JUGABA siempre con ellos y también ADORABA ir en paseo con ellos y su muchacha, hasta AGARRABAN los 2 gatos de la mamá.

Cuando VOLVÍA se IBA a comer con todas sus hermanas y los perros en su plato. Cuando por la noche llegó su padre se levantaron y fueron a decir todo lo que hicieron por el día. El papá a todos les dijo: Mañana nos vamos a Ixtapa, a Acapulco, mientras 3 semanas. Entonces váyanse a dormir y mañana también les voy a dar algo a todos ustedes y a mamá.

Por la mañana su papá les dio a cada uno una piedra preciosa y cada uno la pusieron (puso) en su habitación. Se fueron primero a Acapulco, mientras 5 horas en el coche. Cuando llegaron, fueron a la alberca y al tobogán. Por 2 semanas, cuando se fueron a Ixtapa comieron unas papas a la francesa, también carne mientras 1 semana y la otra se fueron a su casa a ver (a) todos sus perros.
Fin!!

Número de palabras: 320

Notas:

Se normalizó la ortografía y acentuación. Presenta un buen uso de mayúsculas al principio de la oración, se normalizó en el caso de los nombres propios. Se hacen aclaraciones entre paréntesis. En cuanto a la puntuación, solamente incluye el punto y seguido, así como el punto final y algunos signos de exclamación al final de la oración.

Véase el uso de *mientras* y de algunas preposiciones.

04ña09;01CP

El perro CORRÍA, CORRÍA. Un otro perro que lo vió correr lo siguió. Cuando el perro que no SABÍA ladrar se detuvo, el otro perro le preguntó:

-¿Oye, por qué CORRÍAS? - Porque un cazador intentó dispararme.

-Te *ves* pequeño, ¿*sabes* ladrar? -Sí, mira qué bien lo hago y el perro echó un *cucú cucú*.

-¡*Ja, ja, ja!* Ah, eso no *es* ladrar. ¡*Ja, ja, ja!* Qué tonto. ¡*Ja, ja, ja!*

El perro que no SABÍA ladrar se fue de nuevo triste, él se dijo a sí mismo: -¿Por qué *hay* tantos perros por aquí? Y se quedó ahí.

De nuevo todos los perros le DECÍAN: -Tú *eres* un fenómeno, algún día saldrás en el periódico. Y fue cierto y sí salió en el periódico. Un perro muy listo le dijo un día: -Yo puedo hacer que ya no salgas en el periódico y enseñarte a hablar como los perros.

-¿En serio? -Sí, en serio. -Gracias. -De nada pequeño, *mira* y (e) *intenta* imitarme ¡*ouau, ouau!* -Se *ve* facilísimo. -Y lo *es* pequeño.

Tardó un mes en lograrlo, todos los días lo HACÍA unas cuantas veces.

Fin

Número de palabras: 184

Notas:

Se respetó el uso de los guiones para señalar las voces de los personajes.

La puntuación original incluye: comas, puntos, dos puntos, signos de admiración y de interrogación al principio y al final de las frases, y de las oraciones. El texto presenta una buena ortografía (por ejemplo, uso adecuado de *-rr-*, de *b/v*, etc) se normalizó solamente el uso de la *h*, y algunas mayúsculas; también la acentuación.

05ña08;11PS

El perro CORRÍA, CORRÍA y encontró un gato que le dijo: ¿Por qué *corres*? -Porque unos cazadores me intentaron de matar sólo porque hice cu cu cu. Y el gato se impresionó. -Pero así no ladran los perros.

-Entonces, ¿cómo ladran? -Yo no sé, * no soy un perro, no sé.

El perro se fue muy triste, pues no SABÍA ladrar y se encontró con un caballo. HACÍA *iiii* y el perro * le dijo: ¿Sabes ladrar?

Y el caballo le contestó: ¿Cómo qué? Y el perro dijo: Como yo.

El caballo dijo: No, no sé, no soy un perro.

El perro otra vez no SABÍA ladrar y caminó y caminó y se encontró con un perro.

Al fin, se dijo, podré ladrar y le va a decir al perro emocionado: ¿Me enseñas a ladrar?

Claro, le dijo el perro, mira haz como yo * *uaf-uaf-uaf*.

Y el perro intentó y le salió *uaf-uaf-uaf*, y al fin logró ladrar.

fin

Número de palabras: 160

Notas:

La puntuación original incluye: puntos y seguido, punto final, en algunos casos signos de interrogación al principio y al final de la oración. Presenta autocorrecciones.

Se normalizó la ortografía y acentuación. Se segmentaron palabras cortas (no sé, al fin)

06ño09;05MS

El perro CORRÍA, CORRÍA hasta que llega a un río y se para. Se cayó en el agua y pensó. -¿Por qué pensó que ERA un gallo, tal vez así no ladran los perros?- y se durmió.

Al día siguiente empezó a buscar perros, buscó en el bosque, en la calle y en otros lugares. Hasta que en una granja encontró a * cinco perros. El perro le preguntó a una perrita si le ayuda y le dijo: -Está bien, pero con una condición que sigas cada paso de lo que te diga, de acuerdo? -Sí.

Desde entonces entrenó por * una semana hasta que le salió un bellissimo -¡*Wuaf!*

El perrito se puso muy contento y le agradeció a la perrita y en (desde) ese * momento siempre ladró.

Número de palabras: 125

Notas:

La puntuación original incluye: puntos y seguido, punto final, signos de interrogación y de admiración al principio y al final de la oración. Se respetó el uso de los guiones. Se usa la mayúscula al principio de la oración o frase, y después del punto y seguido. El texto presenta autocorrecciones.

Se normalizó la ortografía y acentuación.

07ña09;01PS

El perro CORRÍA, CORRÍA hasta que después de una hora llegó a la casa de un topo y le preguntó: **-Puedo** quedarme en tu casa sólo por un día, por favor, **estoy** perdido y no **sé** a dónde ir. -Oquei, le dijo el topo. A la mañana siguiente, el perro le agradeció al topo y se fue. Después de 3 días, el perro llegó a un pueblo, HABÍA mucha gente.

Un día, en el bosque, una niña que ESTABA recogiendo frutas se acercó al perro y le dijo: **-Ven** a mi casa, **debes** de tener frío.

Al llegar a la casa de la niña, la niña escondió en el ático al * perro y lo puso en una cama de * paja, la cubrió con una manta, y lo tapó con otra.

-Ahorita regreso, dijo la niña.

Después de 5 minutos llegó con un platón de leche y otro de * pollo. El perro se lo comió todito. La niña y el perro se hicieron amigos. Al pasar 1 año ERAN los mejores amigos, IBAN al parque juntos, también al bosque. A veces se IBAN al campo y se QUEDABAN 2 o 3 días. Hasta que un día el papá subió al ático y se encontró al perro dormido. A la mañana siguiente el papá les preguntó a la * su hija:

-Por qué no me dijiste que HABÍA un perro en el ático.

-Perdón papá, perdón papá, pero temí que no me dejaras conservarlo.

-Bueno te **perdono**, les dijo el papá, pero no lo vuelvas a hacer.

-Oquei, dijo la niña, pero me **dejas** conservarlo.

-*Hmm, hmm*, oquei.

-Gracias, papi, gracias.

Después de 10 años el perro ya ESTABA viejito. Un día el perro salió a pescar en tiempos fríos con la niña y de repente el perro se cayó al agua casi congelada y se enfermó. ESTABA más débil por viejito. Después de 7 días el perro murió fin.

Número de palabras: 317

Notas:

La puntuación original incluye el uso de punto y seguido y punto final. Presenta algunas autocorrecciones. Ausencia total de signos de interrogación y admiración. Se agregaron los guiones. Se normalizó la ortografía y acentuación. Llama la atención la confusión de grafías (por ejemplo: paga por paja; poyo por pollo; i por y; etc. Se segmentaron palabras cortas (por favor, de repente, etc.)

08ña09;05PS

El perro CORRÍA, CORRÍA y CORRÍA hasta que llegó a un refugio para perros.

-*Wuah!* Qué **es** esto?, dijo el perro.

-El refugio para perros, dijo un pastor alemán con una gruesa voz.

-El refugio para perros?, dijo el perro.

-Sí. **Ven**, te **voy** a enseñar el lugar.

-Okey!

-Cómo te **llamas**?

-No **tengo** nombre.

-No?! **Mira**, si **quieres** te **pongo** uno.

-Sí! Por favor.

-Okey, te **parece** Rufus?

-Claro, me **encanta**.

-Ah, por fin. Aquí **puedes** dormir, allá **tienes** el agua y al lado la comida.

-Gracias, ah, y dónde **está** el baño?

-Por allá. Buenas noches.

-Igualmente!

El pastor alemán, cuyo nombre ERA Sansón, también se fue a dormir, claro. Y llendo allá se encontró al dueño y a un abogado.

-Así que tendrá que abandonar el negocio, dijo el abogado.

-Pero se lo podré dar a mis perros?, dijo el dueño.

-**Creo** que sí.

-Genial!

Al día siguiente, Sansón se dio cuenta que Rufus no SABÍA ladrar. Así que fue y le enseñó a Rufus, y **créanme** que le salió muy bien. Y así fue como Rufus empezó a ladrar, y, claro, todos vivieron felices para ...Alto se me **olvido** decirles que el dueño se compró una casa.

Fin

Número de palabras: 199

Notas:

Se respetaron los guiones usados para dar voz a los personajes. Se normalizó la ortografía y acentuación; se segmentaron pocas palabras (tipo por favor, le enseñó, etc.). La puntuación usada incluye: punto y seguido, punto y aparte, punto final, comas, dos puntos, signos de interrogación y de admiración al final de la oración y de la frase. Se observa un adecuado y consistente uso de las mayúsculas.

09ña09;07PS

El perro CORRÍA, CORRÍA hasta que encontró a un pato que SENTÍA lástima por él y le dijo: -**Mira, haz** como yo, *es* regalado y lanzó un *cuac cuac!*

-Qué fácil! Y el perro lanzó un desanimado *cua cua*.

Lo practicó, practicó y practicó hasta que un buen día le salió de la boca un lindísimo y muy animado *cuac cuac!* Él CAMINABA contento, gritando con mucho ánimo *cuac cuac*.

Un día el perro se encontró a otros perros y se burlaron todo el día de él. Así el pobre perro, cuando alguien TENÍA lástima y lo QUERÍA ayudar, el DECÍA: -No, gracias. Ya me harté de tanta burla.

Un día de invierno, el perro escuchó una familia que * le DECÍA a su hija:

-Ya no **aguantamos** más los ruidos de los perros, a menos de que **encuentres** un perro que no ladre, no hay perros.

Entonces la niña salió a buscar y encontró al perro, y descubrió que ERA el perro perfecto para su familia. Desde luego, * su familia lo aceptó porque les ENCANTABAN los perros, en especial los que no **ladran**.

Vivieron felices por siempre.

FIN

Número de palabras: 187

Notas:

Se respetaron los guiones que indican la voz de los personajes. Se normalizó la ortografía y acentuación. Se observan dos autocorrecciones. La puntuación usada incluye: punto y seguido, punto y aparte, punto final, comas y signos de admiración al final de la expresión.

10ña10;06PS

El perro CORRÍA, CORRÍA. Entonces llegó al gallinero y su amigo el gallo le dijo: qué **pasa**, qué **pasa**? Por qué **vienes** así? **Es** que ... un cazador casi me **mata**, **Cálmate**, dijo el gallo. Así que te salió el *quiquiriquí*? Sí. **Observa**: *Cucú, cucú*.

El gallo dijo: Qué? Qué has dicho? Lo **siento** quise decir *quiquiriquí*. Ah! Así **está** mejor.

Después fue de nuevo al bosque, TENÍA miedo. Así que se encontró a la zorra. Ay! Qué **haces** tú aquí? **Dime** zorra qué **haces** para que no te mate el cazador. Ah, pues **comienzo** a gruñirle. Entonces, el perro encontró al cazador y de pronto **suelta** un fuerte *guau!*

El cazador se sorprendió y se fue. Y el perro ya pudo ladrar.

Fin!

Número de palabras: 124

Notas:

Casi no se hicieron correcciones ortográficas. Sí se normalizó la acentuación de las palabras. La puntuación del texto original incluye: el punto y seguido y punto final, algunas comas, signos de interrogación y de admiración al final de la oración. El texto presenta autocorrecciones para las mayúsculas después del punto y seguido.

11ño09;10PS

El perro CORRÍA, CORRÍA. Mientras los cazadores INTENTABAN matar al perro, el perro dijo -Por favor, no me *maten!* Pero, los cazadores no le HACÍAN caso.

Pero el perro empezó a ladrar -*warf, warf*. Y el perro se escondió en un lugar donde HABÍA muchos perros más, y uno de los perros le dijo:

-Por qué corres? Y el perro respondió -Por qué unos cazadores me *quieren* matar?

Y todos los perros empezaron a * correr y como uno de los perros ERA el más fuerte, se paró y empezó a morder a un cazador y de repente todos se pararon y empezaron a morder a todos los cazadores que HABÍA por el bosque.

Entonces, uno de los cazadores dijo -No *hay* que volver a molestar a los perros.

Y se fueron llorando de dolor, con lágrimas y tristeza.

Número de palabras: 136

Notas:

Se respetaron los guiones que dan voz a los personajes. Se normalizó la ortografía y la acentuación. La puntuación original incluye: punto y seguido y punto final, también un signo de admiración al final de la oración.

12ña08;10MS

El perro CORRÍA, CORRÍA sin parar. El cazador SEGUÍA disparando, pero el perro no paró de correr hasta llegar a una cabaña. ERA verde, el perro se dijo:

-Entraré a la cabaña, tal vez ahí me cuiden.

El perro se dirigió a la cabaña, entró y vio que ESTABA llena de perros. El perro se puso feliz y le preguntó a un perro que vio pasar:

-¿Por qué *hay* tantos perros?

El otro perro le contestó:

-Aquí *es* el refugio para perros.

El perro le pidió al otro si le PODÍA ayudar a ladrar. El otro perro le dijo que sí. Entonces no paró de decir:

-*Guau, guau.*

Pero el perrito DECÍA un horrible: *gau gau uag*. Y cuando el perrito IBA a decir *guau* la cabaña se MOVÍA, TEMBLABA. Entonces uno de los perros se asomó y gritó:

-*Hay* cazadores!!!

Entonces todos los * perros salieron por la puerta trasera y tomaron caminos diferentes. El perro y su amigo corrieron y corrieron hasta llegar a una cueva donde una familia ESTABA acampando. La familia los vio y sintieron lástima por ellos. Entonces los conservaron y les dieron nombre. El perro se *llama* Superperro y su amigo Chiquis. Entonces Chiquis le enseñó a Superperro a ladrar hasta que le salió un bellissimo:

-*Guau, guau.*

Y * los cazadores renunciaron. Entonces todos fueron felices para siempre.

Número de palabras: 225

Notas:

Se respetaron los guiones que dan voz a los personajes, se normalizó la ortografía y acentuación; también algunas mayúsculas. La puntuación usada incluye: punto y aparte, punto final, dos puntos, signos de interrogación y de admiración.

13ña09;09CM1

El perro CORRÍA, CORRÍA hasta que se perdió y se encontró a una gallina abandonada. La gallina le preguntó por qué CORRÍA. El perro le dijo si CONOCÍA a alguien que SABÍA ladrar. Le dijo que CONOCÍA a un perro que SABÍA ladrar y ESTABA en el final del bosque. Le dio las gracias y siguió corriendo hasta que se cansó y durmió.

A la mañana siguiente, el perro siguió en su ruta hasta que encontró al perro que SABÍA ladrar. Le preguntó si le PODÍA enseñarle a ladrar. Le dijo que no y el perro le suplicó y le dijo: Vale, te enseñaré.

Y el perro le enseñó y el perro aprendió.

Número de palabras: 114

Notas:

Se normalizó la ortografía, puntuación y acentuación. Se segmentaron palabras (a una) o se unieron (ladrar). Se observó confusión de grafías (por ejemplo, *ll* por *ñ*, en mañana) y uso no sistemático de la doble *r*. Solamente se marca el punto final en el texto original.

14ño10;11MS

El perro CORRÍA, CORRÍA. El cazador disparó, pero no le dio. El perro se encontró con unas lagartijas y (una) le enseñó, pero el perrito lo INTENTABA una semana, dos, tres, y por fin le salió iiiii!

El cazador estuvo buscando animales, buscó y buscó, pero no los encontró y se escuchó iiiii!

El cazador dijo: -Ahí estás perro tonto-.

Y se escuchó paw, paw! -El cazador viene por mí. -Auxilio, alguien que me ayude.

-Tu perico habla perfecto.

Y el perro huyó, se encontró un caballo. -Hola perrito. -Ayúdame, me enseñas a relinchar?

-Claro.

Y el perrito practicó. Pasaron dos semanas y * al perrito le salió iiprepre ...

Un día, el perrito encontró un perro. -Me enseñas a ladrar?

-Claro, cómo no?

(A)El perrito le tomó años y por fin lo logró. Al día siguiente PODÍA ladrar y se ESCUCHABA perfectamente. Y * ya le SALÍA ¡Guau!, ¡Quiquiriquí!, ¡Iiii!, y ¡iipre! ...

Número de palabras: 141

Notas:

Se normalizó la ortografía, acentuación y puntuación. Se observan algunas autocorrecciones. Se agregaron los guiones para facilitar la lectura.

15ño08;10PS

El perro CORRÍA y CORRÍA, pero el cazador lo encontró y de nuevo *bang, bang*. Pero sólo le dio a un árbol. Y entonces, el perro corrió lo más rápido que pudo hasta que lo perdió el perro al cazador. El perro cansado fue a buscar un lugar cómodo para dormir. Luego, el perro se despertó y escuchó un ruido. Luego dio un paso de donde VENÍA el ruido y de repente salió el cazador. El perro corrió hasta que se perdió. El perro vio que el cazador le IBA a disparar, pero el perro sacó de la boca un ladrido tan fuerte y bonito que el cazador se asustó y se fue corriendo. Y el perro se fue del bosque para vivir con una familia* .

Número de palabras: 126

Notas:

Se normalizó la ortografía, acentuación y puntuación. Se segmentaron algunas palabras (de nuevo, lo perdió, etc.). Se observa ausencia de diálogos.

16ño09;04PS

El perro CORRÍA, CORRÍA y luego perdió al cazador y se encontró con unos perros.

-Hola, todavía no **aprendo** a ladrar, dijo desconsoladamente el perro.

-Pues **mira**, yo te enseñaré, dijo su amigo el perro.

Y sacó un wuau wuau.

-**Inténtalo**, dijo el perro.

Pasó días, días, días y días hasta que volvió con el perro y le dijo su amigo:

-Muy bien, ya **has aprendido** a ladrar!-, dijo sorprendido su amigo el perro.

El perro ya SABÍA tres idiomas y pudo pedir ayuda a sus amigos en los tres idiomas. Y el perro vivió ya muy feliz de poder ladrar. Y no HABÍA otro perro como él. Pues, por supuesto, SABÍA tres idiomas. Y con todos esos idiomas comenzó a enseñar a animales cachorros, conejos y hasta hormigas! Y así tuvo (teniendo) amigos y amigos para jugar y estuvo muy feliz.

Número de palabras: 141

Notas:

Se normalizó la acentuación. El texto tiene un uso adecuado de mayúsculas y puntuación. Se respetaron los guiones originales para dar voz a los personajes. Se normalizaron muy pocas palabras que llevan *h*.

17ño09;07CM1

CORRÍA, CORRÍA y se dijo: * El cazador se fue y los patos le vieron * llorar y los patas TENÍAN pena para él y le dijeron:

¿Por qué **lloras** así?

Es que no **sé** ladrar*.

Si **es** sólo por esto, yo te **enseño**. **Mira** y **escucha** *cuac cuac*.

Oh, se **parece** fácil, facilísimo. Y el perro salió (sacó) sólo un *ac ac*, y los patos dijeron:

Es muy bien por la primera vez.

Y el perro se ENTRENABA hasta que salió un *coac coac*. Y se dijo: Por fin **sé** ladrar. Y cuando lo hizo otra vez, un perro se dijo: Un pato perdido, no **tiene** más dulce (no hay nada más dulce) que un pato. Y después vio el perro que HACÍA *cuac cuac* y le dijo: Por qué **imitas** un pato? Porque no **sé** ladrar como un perro.

Si **es** por eso, te **enseño**.

Y hizo *ouaf ouaf*. Y el perro * dijo:

Se **parece** fácil.

Facilísimo, dijo el otro perro.

Y el perro hizo *ouf*, y lo intentó muchas veces hasta que le **sale** *ouaf*.

Número de palabras: 121

Notas:

Se normalizó la ortografía, acentuación y uso de mayúsculas. El texto tiene una buena puntuación en la primera parte. Presenta autocorrecciones.

18ño09;04PS

El perro CORRÍA, CORRÍA y en poco * tiempo se encontró con un cochino. Le preguntó: Por qué *corres*? El perro se detuvo y le contó todo. El cochino * le dijo que así no se LADRABA. Se *hace* así *hoig, hoig*. El perro dijo se *oye* divertido y lo intentó y le salió *og, og*. *Está* bien para la primera vez. Intentó por una semana y ya * le SALÍA el *oig, oig*. Pero otro cazador ESTABA ahí y empezó a disparar a todos lados. El perro le preguntó a la oveja. La oveja le dijo que le disparó porque ese sonido *es* de un cochino y le dijo se *hace* así *beee, beee*. Me *parece* fácil. Y le salió de la boca un feo y horrible *booo, booo*. La oveja le dijo: *Hmm!* Tendrás que practicar mucho.

En una semana ya le SALÍA. Al cabo de 2 años SABÍA todos los idiomas de animales, hasta SABÍA ladrar. Un * día salió en el periódico “El perro que *sabe* todos los idiomas de animales” y se * convirtió en el perro más importante de(l) mundo.

Número de palabras: 134

Notas:

La puntuación del texto incluye: punto y seguido, y punto final. El uso de las mayúsculas es casi siempre correcto. Se normalizó la ortografía y acentuación. El texto presenta varias autocorrecciones.

19ña09;07PS

El perro CORRÍA, CORRÍA hasta que llegó a la casa de una * viejecita. Hubo tanto escándalo que la viejecita abrió la puerta y el perro entró corriendo. El perrillo ERA tan tierno que se quedó con él, le puso Cuco porque siempre HACÍA *cucú cucú*. El perrillo nunca la DESPERTABA ya que nunca LADRABA, pero a la hora del desayuno HACÍA *quiquiriquí* o *cucú cucú*, y a la hora del té *cucú cucú*. Y a la hora de la comida y de la cena ERA muy agradable el *cucú cucú*, y de vez en cuando el *quiquiriquí*.

Un buen día la viejecita se enfermó, por desgracia murió. Pero, por suerte, TENÍA nietos y los nietos se quedaron con Cuco y fue muy divertido y tranquilo para los papás, ya que el perrillo DESPERTABA a los niños y se IBAN a la escuela, ya que Cuco los PROTEGÍA y, claro, el hermano mayor TENÍA edad suficiente para hacer el desayuno. Y ya cuando HABÍA dejado en la escuela a los niños, DESPERTABA a los padres para que fueran al trabajo con un *cucú cucú*. Y cuando ya no HABÍA nadie el perrillo CUIDABA la casa, y más tarde IBA por los niños. Y el mayor HACÍA la comida, y los padres ya no TENÍAN que pagar a las nanas, ya que no NECESITABAN. Y así duró muchos años.

Fin.

Número de palabras: 227

Notas:

La puntuación es casi la del texto original, salvo por el punto y aparte, y la parte final del texto. El uso de las mayúsculas es correcto. Se normalizó la ortografía y acentuación.

20ña09;05PS

El perro CORRÍA y CORRÍA. Se *salva* y se *encuentra* un perro muy amigable que le *dice*:

-¡Hola!, *dice* el perro.

-Hola ..., *dice* el perro sollozando.

-*Quieres* que te enseñe a ladrar?

-¡Sí! Muchas gracias.

-*Tienes* que ladrar así *escucha*: *uaf, uaf* o así *RRRR*, eso se *llama* gruñir.

El perro *saca* de su boca: -*Caf, caf* ... no me *sale, dice* el perro muy triste.

-Bueno no importa, te *sale* bien para ser la primera vez.

-Gracias. Entonces *voy* a entrenarme todos los días, *dice* el perro.

Entonces el perro *estudia* en el bosque y de repente le *sale* de la boca un: *uaf, uaf* ... como *llegan* los cazadores, * el perro *gruñe* así: *RRRR* y los animales que se burlaron le pidieron perdón y gracias por * salvarlos. Entonces el perro *encuentra*: amigos, familia y lo más importante su ladrado.

Fin

Número de palabras: 139

Notas:

Es notable la puntuación usada en el texto: punto y seguido, punto y aparte, punto final, dos puntos, guiones de entrada para la voz de los personajes y signos de admiración apareados. El uso de la mayúscula casi siempre es correcto. La ortografía casi no se intervino. Aunque sí se segmentaron algunas palabras (de repente). La acentuación es casi correcta.

21ño09;05PS

El perro CORRÍA, CORRÍA y de repente se encontró a un ratón.

-Hola, por qué *corres*?- Y el perro le contestó -Un cazador me *persigue* y me *va* a matar-.

-Comó? *Ven* te *llevo* a esconderte a una granja-.

El perro contestó -Gracias, gracias, muchas gracias.

Y el ratón lo llevó a la granja y ahí platicaron con el cerdo. -Hola amigos, en qué les *ayudo*?

El ratón *contesta* -Le podrías ayudar a ladrar a este perrito?- Con mucho gusto, *mira haz* así *hoink hoink*. Y el perrito *dice* *hok hok hok*.

Y *van* con el perro Oscar. -Hola Oscar, le podría enseñar al perrito a ladrar- *dice* el cerdo.

-Con mucho gusto, *dice* Oscar. -*Haz* así *uaf uaf*.

El perrito hizo *uaf uaf uaf* y le quedó de maravilla y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Número de palabras: 138

Notas:

Se respetaron los guiones para dar voz a los personajes. Se normalizó la ortografía, acentuación y puntuación.

22ña09;02CP

El perro CORRÍA y CORRÍA hasta que a lo lejos escuchó una pequeña niña llorando, llegó. El perro le preguntó -¿Qué *pasa*, por qué *lloras*?

El perro ERA tan bajito que la niña no lo vio. El perro volvió a preguntarle

-¿Por qué *lloras*?

La niña volteó arriba, a la derecha, a la izquierda y cuando volteó hacia abajo lo vio. ERA un perro chiquito, blanco con manchas cafés y negras. ERA el perro que la niña HABÍA SOÑADO. La niña ESTABA tan feliz

que corrió a casa junto con el perro. Cuando llegó, tocó la puerta. Nadie le abrió, volvió a tocar, nadie le abrió. Junto con el perro agotado la niña llamada Paula recordó que su mamá siempre DEJABA la llave abajo del tapete.

Cuando Paula abrió la puerta, cargó al perro y lo acostó en el sillón. Fue al mercado y compró croquetas. A la mañana siguiente, cuando sus papás DORMÍAN Paula escuchó un *cucú* y después un *quiquiriquí*. Paula se asustó, vio al perro quiquiriquear.

-Ah! Perrito. No *sabes* ladrar, yo te *voy* a enseñar.

El perro intentó y (e) intentó y lo logró. Sus papás escucharon al perro ladrar. Les gustó tanto el perro que se lo quedaron.

Un día vieron al perro comerse las donas del desayuno, siempre lo HACÍA, así que le pusieron Donna.

Fin

Número de palabras: 221

Notas:

Se observa una buena ortografía, salvo en caso de palabras con *h*, y buenos intentos de acentuación de las palabras. El uso de las mayúsculas es correcto.

23ña10;10PS

El perro CORRÍA, CORRÍA y hasta que se encontró a una coneja que le dijo -Qué *haces* en este bosque? Y el perro le dijo -*Es* que me ESTABA persiguiendo un cazador-

El cazador empezó a gritar: Dónde *está* el perro?

Y el perro y la coneja se fueron corriendo rápidamente a la casa de una amiga de la coneja. La amiga se *llama* Laura. La amiga le dijo al perro -*Oye*, tú *eres* el perro que no *sabe* ladrar? Y el perro le dijo -Sí. Por qué? Y la amiga le dijo -Porque he oído hablar de ti.

El perro le dijo a la coneja -Ya me *tengo* que ir, mi dueña me *está* esperando.

La coneja le dijo -Bueno, *vete*. -Adios, señora coneja.

Pero la coneja le dijo -No *olvides* de hablarme. Fin

Número de palabras: 134

Notas:

Se respetó el uso original de los guiones para dar voz a los personajes. Se observa una buena ortografía, salvo en el caso de las grafías *b/v* y palabras con *h* y también una buena puntuación. Se normalizó la acentuación de las palabras.

24ña09;06CE1

El perro CORRÍA, CORRÍA y el cazador ESTABA buscando y buscando hasta que encontró un venado, pero tampoco le disparó. El perro intentó buscar a un animal que le enseñaría (enseñara) a ladrar de verdad. Hasta que encontró un búho y le preguntó: ¿Me *enseñas* a ladrar? Dijo el perro.

¿Qué no *sabes* ladrar?, le preguntó el búho. -No, (no) *sé* ladrar, de verdad.

Yo no *sé* ladrar, pero *ve* con l'araña.

Gracias, dijo el perro. Y se fue con l'araña y le dijo igual que al búho.

Y así, fue con el oso, el hormiguero, el león, la vaca y el ratón. Pero ninguno l'ENSEÑABA a ladrar de verdad, hasta que se encontró un perro y le preguntó: ¿*Eres* un perro?

Sí. ¿Por qué? *Ahúa!* Entonces, ¿me *enseñas* a ladrar?

Desde luego. A ver *haz* así *¡wouf wouf wouf!*

Me *parece* fácil. *¡Inténtalo!* Y el perrito ladró por fin: *¡wouf wouf wouf!*

¡Muchas gracias! De nada.

El perrito se fue a su casa muy contento y participó a un intento de caza para que mataran a la malvada zorra. El cazador perdonó al perrito. El perro salió en el periódico porque PODÍA hacer muchos ruidos de animales: HACÍA el ruido del oso, del hormiguero, (d)el león, (de) la vaca, (d)el ratón y muchos animales más. (A) Los propietarios del perro le dieron mucho dinero, con ese dinero se podieron comprar unas casas muy grandes en muchos lugares, su coche y otras cosas. El perro vivió feliz con comida, con agua, con sala de ejercicio, etc. ¡Fin!

Número de palabras: 253

Notas:

La puntuación del texto original incluye: punto y seguido, punto final, signos de interrogación y de admiración apareados. Presenta una buena ortografía en general y un adecuado uso de las mayúsculas. Se segmentaron algunas palabras (de nada) y se normalizó la acentuación.

ANEXO 2

“Los pequeños escritores de CM1”

(Las narraciones intervenidas, sin comentarios para facilitar la lectura)

01ño09;03PS

El perro corría, corría a la laguna. Cuando llegó a la laguna se encontró a una rana y le dijo: Por qué corres?, preguntó la rana. Casi me pisa.
Es que me perseguían los * cazadores, por eso corro.
No te preocupes aquí no vienen los cazadores. Si quieres, puedes quedarte aquí en el agua.
Pero pero no sé nadar dijo el perro. Vamos! Yo te enseñaré a nadar.
El perro entró al l' agua y no PODÍA hablar bajo el agua.
La rana subió a la superficie porque el perro no RESPIRABA más. Así que fue a correr al río puerto y se fue a África. En el viaje esperó horas y horas y horas hasta que por fin llegaron. Y se encontró a una jirafa y le dijo: Cómo te llamas?
Me llamo* no tengo nombre.
Pero tienes que tener nombre!
Y para qué es el nombre?
Es para que sepan quién eres. Yo me llamo * Jirafita. Te tienes que poner nombre. Ya sé te voy * a poner Perris!
No mejor no, dijo el perrito. Y se fue al fútbol. Cuando llegó al fútbol, le dijeron: Qué haces aquí? Vienes al fútbol?
El perro IBA a hablar pero no lo dejaron hablar porque dijeron rápido: Vamos a jugar!
Después él a tiempo dijo: Alto!, gritó el perro. Dijo: Quiquiriquí, cucú cucú. Estoy cansado.
Por qué?
Porque primero fui a la laguna, fui a África y por último fui al fútbol.
Se fue a un lugar tranquilo y así estuvo tranquilo.
fin

02ño08;06CP

El perro corría, corría. Un día, en una noche el perro se encontró en un lago un pez que le dijo: “Por qué estás aquí? Qué haces?”
“Me escapo de los cazadores”, le dijo el perro. “Me puedes aprender a ladrar, por favor?”
“Vale, haz po,po,po. Puedes?”, dijo el pez.
“Sí! Parece fácil.”
El perro intentó un día y al día siguiente lo hizo, le salió un po muy bien. Se entrenó todo el día y hasta uno que estaba pescando se dijo: “Sí, un pez!”
Lanzó su hilo de la caña de pescar y el perró gritó: “Au, duele!”. El pescador saltó de miedo y dijo asustado: “Quién está ahí?”
“Yo un perro, qué es esa cosa puntiaguda? Es peligroso!”
Y se fue. En el camino se encontró a un perro de un cazador.
“Eres un perrro, sabes ladrar?”
“Sí, cómo no!” dijo el perro del cazador. “No sabes ladrar, o qué?”
“De verdad, no sé. Me aprendes? He estado buscando a alguien que me aprendiera.” Entonces el perro del cazador ladró en voz baja: “Uaf,uaf.”
El perro se dijo: “Nunca era tan duro! Voy a intentar”.
Intentó y le salió: “Huuuc!”
Intentó otra vez y se escuchó un “luf!”
Al día siguiente ya le había salido, sabía ladrar!!! Y vivió feliz para siempre.
fin

03ña08;08CE2

El perro corría, corría. A la mañana se encontró a un señor que tenía 5 perros. Ese señor agarraba todos los perros que se encuentran en la calle. Entonces lo agarró y lo llevó al veterinario para ver si no estaba enfermo. No estaba enfermo pero él vio que no sabía ladrar. Entonces le dijo: No sabe ladrar. Y le respondió: no pasa nada, porque todos mi perros no sabían ladrar. Y se fue con sus 6 perros a su casa.

Cuando su mujer lo vio entrar y sus 6 hijos también todos fueron a agarrar un perro, pero la mamá no. Y la niña más chiquita agarró el nuevo porque ella no tenía ni 1 (año) y ella le enseñó a ladrar de verdad!

El perro estaba muy, pero muy contento. Los hijos eran puras niñas. Cada mañana las 5 primeras iban a la escuela y le confiaban su perro a su hermanita, la hermanita jugaba siempre con ellos y también adoraba ir en paseo con ellos y su muchacha, hasta agarraban los 2 gatos de la mamá.

Cuando volvía se iba a comer con todas sus hermanas y los perros en su plato. Cuando por la noche llegó su padre se levantaron y fueron a decir todo lo que hicieron por el día. El papá a todos les dijo: Mañana nos vamos a Ixtapa, a Acapulco, mientras 3 semanas. Entonces váyanse a dormir y mañana también les voy a dar algo a todos ustedes y a mamá.

Por la mañana su papá les dio a cada uno una piedra preciosa y cada uno la pusieron (puso) en su habitación.

Se fueron primero a Acapulco, mientras 5 horas en el coche. Cuando llegaron, fueron a la alberca y al tobogán. Por 2 semanas, cuando se fueron a Ixtapa comieron unas papas a la francesa, también carne mientras 1 semana y la otra se fueron a su casa a ver (a) todos sus perros.

Fin!!

04ña09;01CP

El perro corría, corría. Un otro perro que lo vio correr lo siguió. Cuando el perro que no sabía ladrar se detuvo, el otro perro le preguntó:

-¿Oye, por qué corrías? - Porque un cazador intentó dispararme.

-Te ves pequeño, ¿sabes ladrar? -Sí, mira qué bien lo hago y el perro echó un cucú cucú.

-¡Ja, ja, ja! Ah, eso no es ladrar. ¡Ja, ja, ja! Qué tonto. ¡Ja, ja, ja!

El perro que no sabía ladrar se fue de nuevo triste, él se dijo a sí mismo: -¿Por qué hay tantos perros por aquí? Y se quedó ahí.

De nuevo todos los perros le decían: -Tú eres un fenómeno, algún día saldrás en el periódico. Y fue cierto y sí salió en el periódico. Un perro muy listo le dijo un día: -Yo puedo hacer que ya no salgas en el periódico y enseñarte a hablar como los perros.

-¿En serio? -Sí, en serio. -Gracias. -De nada pequeño, mira y (e) intenta imitarme ¡ouau, ouau! -Se ve facilísimo. -Y lo es pequeño.

Tardó un mes en lograrlo, todos los días lo hacía unas cuantas veces.

Fin

05ña08;11PS

El perro corría, corría y encontró un gato que le dijo: ¿Por qué corres? -Porque unos cazadores me intentaron de matar sólo porque hice cu cu cu. Y el gato se impresionó. -Pero así no ladran los perros.

-Entonces, ¿cómo ladran? -Yo no sé, * no soy un perro, no sé.

El perro se fue muy triste, pues no sabía ladrar y se encontró con un caballo. hacía iiii y el perro * le dijo: ¿Sabes ladrar?

Y el caballo le contestó: ¿Cómo qué? Y el perro dijo: Como yo.

El caballo dijo: No, no sé, no soy un perro.

El perro otra vez no sabía ladrar y caminó y caminó y se encontró con un perro.

Al fin, se dijo, podré ladrar y le va a decir al perro emocionado: ¿Me enseñas a ladrar?

Claro, le dijo el perro, mira haz como yo * uaf-uaf-uaf.

Y el perro intentó y le salió uaf-uaf-uaf, y al fin logró ladrar.

fin

06ño09;05MS

El perro corría, corría hasta que llega a un río y se para. Se cayó en el agua y pensó. -¿Por qué pensó que era un gallo, tal vez así no ladran los perros?- y se durmió.

Al día siguiente empezó a buscar perros, buscó en el bosque, en la calle y en otros lugares. Hasta que en una granja encontró a * cinco perros. El perro le preguntó a una perrita si le ayuda y le dijo: -Está bien, pero con una condición que sigas cada paso de lo que te diga, de acuerdo? -Sí.

Desde entonces entrenó por * una semana hasta que le salió un bellissimo -¡Wuaf!

El perrito se puso muy contento y le agradeció a la perrita y en (desde) ese * momento siempre ladró.

07ña09;01PS

El perro corría, corría hasta que después de una hora llegó a la casa de un topo y le preguntó: -Puedo quedarme en tu casa sólo por un día, por favor, estoy perdido y no sé a dónde ir. -Oquei, le dijo el topo. A la mañana siguiente, el perro le agradeció al topo y se fue. Después de 3 días, el perro llegó a un pueblo, había mucha gente.

Un día, en el bosque, una niña que estaba recogiendo frutas se acercó al perro y le dijo: -Ven a mi casa, debes de tener frío.

Al llegar a la casa de la niña, la niña escondió en el ático al * perro y lo puso en una cama de * paja, la cubrió con una manta, y lo tapó con otra.

-Ahorita regreso, dijo la niña.

Después de 5 minutos llegó con un platón de leche y otro de * pollo. El perro se lo comió todito. La niña y el perro se hicieron amigos. Al pasar 1 año eran los mejores amigos, iban al parque juntos, también al bosque. A veces se iban al campo y se quedaban 2 o 3 días. Hasta que un día el papá subió al ático y se encontró al perro dormido. A la mañana siguiente el papá les preguntó a la * su hija:

-Por qué no me dijiste que había un perro en el ático.

-Perdón papá, perdón papá, pero temí que no me dejaras conservarlo.

-Bueno te perdono, les dijo el papá, pero no lo vuelvas a hacer.

-Oquei, dijo la niña, pero me dejás conservarlo.

-Hmm, hmm, oquei.

-Gracias, papi, gracias.

Después de 10 años el perro ya estaba viejito. Un día el perro salió a pescar en tiempos fríos con la niña y de repente el perro se cayó al agua casi congelada y se enfermó. estaba más débil por viejito. Después de 7 días el perro murió fin.

08ña09;05PS

El perro corría, corría y corría hasta que llegó a un refugio para perros.

-Wuauh! Qué es esto?, dijo el perro.

-El refugio para perros, dijo un pastor alemán con una gruesa voz.

-El refugio para perros?, dijo el perro.

-Sí. Ven, te voy a enseñar el lugar.

-Okey!

-Cómo te llamas?

-No tengo nombre.

-No?! Mira, si quieres te pongo uno.

-Sí! Por favor.

-Okey, te parece Rufus?

-Claro, me encanta.

-Ah, por fin. Aquí puedes dormir, allá tienes el agua y al lado la comida.

-Gracias, ah, y dónde está el baño?

-Por allá. Buenas noches.

-Igualmente!

El pastor alemán, cuyo nombre era Sansón, también se fue a dormir, claro. Y llendo allá se encontró al dueño y a un abogado.

-Así que tendrá que abandonar el negocio, dijo el abogado.

-Pero se lo podré dar a mis perros?, dijo el dueño.

-Creo que sí.

-Genial!

Al día siguiente, Sansón se dio cuenta que Rufus no sabía ladrar. Así que fue y le enseñó a Rufus, y créanme que le salió muy bien. Y así fue como Rufus empezó a ladrar, y, claro, todos vivieron felices para ...Alto se me olvido decirles que el dueño se compró una casa.

Fin

09ña09;07PS

El perro corría, corría hasta que encontró a un pato que sentía lástima por él y le dijo: -Mira, haz como yo, es regalado y lanzó un cuac cuac!

-Qué fácil! Y el perro lanzó un desanimado cua cua.

Lo practicó, practicó y practicó hasta que un buen día le salió de la boca un lindísimo y muy animado cuac cuac! Él caminaba contento, gritando con mucho ánimo cuac cuac.

Un día el perro se encontró a otros perros y se burlaron todo el día de él. Así el pobre perro, cuando alguien tenía lástima y lo quería ayudar, el decía: -No, gracias. Ya me harté de tanta burla.

Un día de invierno, el perro escuchó una familia que * le decía a su hija:

-Ya no aguantamos más los ruidos de los perros, a menos de que encuentres un perro que no ladre, no hay perros.

Entonces la niña salió a buscar y encontró al perro, y descubrió que era el perro perfecto para su familia.

Desde luego, * su familia lo aceptó porque les encantaban los perros, en especial los que no ladran. Vivieron felices por siempre.

FIN

10ña10;06PS

El perro corría, corría. Entonces llegó al gallinero y su amigo el gallo le dijo: qué pasa, qué pasa? Por qué vienes así? Es que ... un cazador casi me mata, Cálmate, dijo el gallo. Así que te salió el quiquiriquí? Sí.

Observa: Cucú, cucú.

El gallo dijo: Qué? Qué has dicho? Lo siento quise decir quiquiriquí. Ah! Así está mejor.

Después fue de nuevo al bosque, tenía miedo. Así que se encontró a la zorra. Ay! Qué haces tú aquí? Dime zorra qué haces para que no te mate el cazador. Ah, pues comienzo a gruñirle. Entonces, el perro encontró al cazador y de pronto suelta un fuerte guau!

El cazador se sorprendió y se fue. Y el perro ya pudo ladrar.

Fin!

11ño09;10PS

El perro corría, corría. Mientras los cazadores intentaban matar al perro, el perro dijo -Por favor, no me maten! Pero, los cazadores no le hacían caso.

Pero el perro empezó a ladrar -warf, warf. Y el perro se escondió en un lugar donde había muchos perros más, y uno de los perros le dijo:

-Por qué corres? Y el perro respondió -Por qué unos cazadores me quieren matar?

Y todos los perros empezaron a * correr y como uno de los perros era el más fuerte, se paró y empezó a morder a un cazador y de repente todos se pararon y empezaron a morder a todos los cazadores que había por el bosque.

Entonces, uno de los cazadores dijo -No hay que volver a molestar a los perros.

Y se fueron llorando de dolor, con lágrimas y tristeza.

12ña08;10MS

El perro corría, corría sin parar. El cazador seguía disparando, pero el perro no paró de correr hasta llegar a una cabaña. ERA verde, el perro se dijo:

-Entraré a la cabaña, tal vez ahí me cuiden.

El perro se dirigió a la cabaña, entró y vio que estaba llena de perros. El perro se puso feliz y le preguntó a un perro que vio pasar:

-¿Por qué hay tantos perros?

El otro perro le contestó:

-Aquí es el refugio para perros.

El perro le pidió al otro si le podía ayudar a ladrar. El otro perro le dijo que sí. Entonces no paró de decir:

-Guau, guau.

Pero el perrito decía un horrible: gau gau uag. Y cuando el perrito IBA a decir guau la cabaña se movía, temblaba. Entonces uno de los perros se asomó y gritó:

-Hay cazadores!!!

Entonces todos los * perros salieron por la puerta trasera y tomaron caminos diferentes. El perro y su amigo corrieron y corrieron hasta llegar a una cueva donde una familia estaba acampando. La familia los vio y sintieron lástima por ellos. Entonces los conservaron y les dieron nombre. El perro se llama Superperro y su amigo Chiquis. Entonces Chiquis le enseñó a Superperro a ladrar hasta que le salió un bellissimo:

-Guau, guau.

Y * los cazadores renunciaron. Entonces todos fueron felices para siempre.

13ña09;09CM1

El perro corría, corría hasta que se perdió y se encontró a una gallina abandonada. La gallina le preguntó por qué corría. El perro le dijo si conocía a alguien que sabía ladrar. Le dijo que conocía a un perro que sabía ladrar y estaba en el final del bosque. Le dio las gracias y siguió corriendo hasta que se cansó y durmió.

A la mañana siguiente, el perro siguió en su ruta hasta que encontró al perro que sabía ladrar. Le preguntó si le podía enseñarle a ladrar. Le dijo que no y el perro le suplicó y le dijo: Vale, te enseñaré.

Y el perro le enseñó y el perro aprendió.

14ño10;11MS

El perro corría, corría. El cazador disparó, pero no le dio. El perro se encontró con unas lagartijas y (una) le enseñó, pero el perrito lo intentaba una semana, dos, tres, y por fin le salió iiiii!

El cazador estuvo buscando animales, buscó y buscó, pero no los encontró y se escuchó iiiii!

El cazador dijo: -Ahí estás perro tonto-.

Y se escuchó paw, paw! -El cazador viene por mí. -Auxilio, alguien que me ayude.

-Tu perico habla perfecto.

Y el perro huyó, se encontró un caballo. -Hola perrito. -Ayúdame, me enseñas a relinchar?

-Claro.

Y el perrito practicó. Pasaron dos semanas y * al perrito le salió iiprepre ...

Un día, el perrito encontró un perro. -Me enseñas a ladrar?

-Claro, cómo no?

(A)El perrito le tomó años y por fin lo logró. Al día siguiente podía ladrar y se escuchaba perfectamente. Y * ya le salía ¡Guau!, ¡Quiquiriquí!, ¡Iiii! , y ¡iipre! ...

15ño08;10PS

El perro corría y corría, pero el cazador lo encontró y de nuevo bang, bang. Pero sólo le dio a un árbol. Y entonces, el perro corrió lo más rápido que pudo hasta que lo perdió el perro al cazador. El perro cansado fue a buscar un lugar cómodo para dormir. Luego, el perro se despertó y escuchó un ruido. Luego dio un paso de donde venía el ruido y de repente salió el cazador. El perro corrió hasta que se perdió. El perro vio que el cazador le iba a disparar, pero el perro sacó de la boca un ladrido tan fuerte y bonito que el cazador se asustó y se fue corriendo. Y el perro se fue del bosque para vivir con una familia* .

16ño09;04PS

El perro corría, corría y luego perdió al cazador y se encontró con unos perros.

-Hola, todavía no aprendo a ladrar, dijo desconsoladamente el perro.

-Pues mira, yo te enseñaré, dijo su amigo el perro.

Y sacó un wuau wuau.

-Inténtalo, dijo el perro.

Pasó días, días, días y días hasta que volvió con el perro y le dijo su amigo:

-Muy bien, ya has aprendido a ladrar!-, dijo sorprendido su amigo el perro.

El perro ya sabía tres idiomas y pudo pedir ayuda a sus amigos en los tres idiomas. Y el perro vivió ya muy feliz de poder ladrar. Y no había otro perro como él. Pues, por supuesto, sabía tres idiomas. Y con todos esos idiomas comenzó a enseñar a animales cachorros, conejos y hasta hormigas! Y así tuvo (teniendo) amigos y amigos para jugar y estuvo muy feliz.

17ño09;07CM1

corría, corría y se dijo: * El cazador se fue y los patos le vieron * llorar y los patas tenían pena para él y le dijeron:

¿Por qué lloras así?

Es que no sé ladrar *.

Si es sólo por esto, yo te enseño. Mira y escucha cuac cuac.

Oh, se parece fácil, facilísimo. Y el perro salió (sacó) sólo un ac ac, y los patos dijeron:

Es muy bien por la primera vez.

Y el perro se entrenaba hasta que salió un coac coac. Y se dijo: Por fin sé ladrar. Y cuando lo hizo otra vez, un perro se dijo: Un pato perdido, no tiene más dulce (no hay nada más dulce) que un pato. Y después vio el perro que hacía cuac cuac y le dijo: Por qué imitas un pato? Porque no sé ladrar como un perro.

Si es por eso, te enseño.

Y hizo ouaf ouaf. Y el perro * dijo:

Se parece fácil.

Facilísimo, dijo el otro perro.

Y el perro hizo ouf, y lo intentó muchas veces hasta que le sale ouaf.

18ño09;04PS

El perro corría, corría y en poco * tiempo se encontró con un cochino. Le preguntó: Por qué corres? El perro se detuvo y le contó todo. El cochino * le dijo que así no se ladraba. Se hace así hoig, hoig. El perro dijo se oye divertido y lo intentó y le salió og, og. Está bien para la primera vez. Intentó por una semana y ya * le salía el oig, oig. Pero otro cazador estaba ahí y empezó a disparar a todos lados. El perro le preguntó a la oveja. La oveja le dijo que le disparó porque ese sonido es de un cochino y le dijo se hace así beee, beee. Me parece fácil. Y le salió de la boca un feo y horrible booo, booo. La oveja le dijo: Hmm! Tendrás que practicar mucho. En una semana ya le salía. Al cabo de 2 años sabía todos los idiomas de animales, hasta sabía ladrar. Un * día salió en el periódico “El perro que sabe todos los idiomas de animales” y se * convirtió en el perro más importante de(l) mundo.

19ña09;07PS

El perro corría, corría hasta que llegó a la casa de una * viejecita. Hubo tanto escándalo que la viejecita abrió la puerta y el perro entró corriendo. El perrillo era tan tierno que se quedó con él, le puso Cuco porque siempre hacía cucú cucú. El perrillo nunca la despertaba ya que nunca ladraba, pero a la hora del desayuno hacía quiquiriquí o cucú cucú, y a la hora del té cucú cucú. Y a la hora de la comida y de la cena era muy agradable el cucú cucú, y de vez en cuando el quiquiriquí. Un buen día la viejecita se enfermó, por desgracia murió. Pero, por suerte, tenía nietos y los nietos se quedaron con Cuco y fue muy divertido y tranquilo para los papás, ya que el perrillo despertaba a los niños y se iban a la escuela, ya que Cuco los protegía y, claro, el hermano mayor tenía edad suficiente para hacer el desayuno. Y ya cuando había dejado en la escuela a los niños, despertaba a los padres para que fueran al trabajo con un cucú cucú. Y cuando ya no había nadie el perrillo cuidaba la casa, y más tarde iba por los niños. Y el mayor hacía la comida, y los padres ya no tenían que pagar a las nanas, ya que no necesitaban. Y así duró muchos años. Fin.

20ña09;05PS

El perro corría y corría. Se salva y se encuentra un perro muy amigable que le dice:
-¡Hola!, dice el perro.
-Hola ..., dice el perro sollozando.
-Quieres que te enseñe a ladrar?
-¡Sí! Muchas gracias.
-Tienes que ladrar así escucha: uaf, uaf o así RRRR, eso se llama gruñir.
El perro saca de su boca: -Caf, caf ... no me sale, dice el perro muy triste.
-Bueno no importa, te sale bien para ser la primera vez.
-Gracias. Entonces voy a entrenarme todos los días, dice el perro.
Entonces el perro estudia en el bosque y de repente le sale de la boca un: uaf, uaf ... como llegan los cazadores, * el perro gruñe así: RRRR y los animales que se burlaron le pidieron perdón y gracias por * salvarlos. Entonces el perro encuentra: amigos, familia y lo más importante su ladrido.
Fin

21ño09;05PS

El perro corría, corría y de repente se encontró a un ratón.
-Hola, por qué corres?- Y el perro le contestó -Un cazador me persigue y me va a matar-.
-Comó? Ven te llevo a esconderte a una granja-.

El perro contestó -Gracias, gracias, muchas gracias.
Y el ratón lo llevó a la granja y ahí platicaron con el cerdo. -Hola amigos, en qué les ayudo?
El ratón contesta -Le podrías ayudar a ladrar a este perrito?- Con mucho gusto, mira haz así hoink hoink. Y el perrito dice hok hok hok.
Y van con el perro Oscar. -Hola Oscar, le podría enseñar al perrito a ladrar- dice el cerdo.
-Con mucho gusto, dice Oscar. -Haz así uaf uaf.
El perrito hizo uaf uaf uaf y le quedó de maravilla y colorín colorado este cuento se ha acabado.

22ña09;02CP

El perro corría y corría hasta que a lo lejos escuchó una pequeña niña llorando, llegó. El perro le preguntó - ¿Qué pasa, por qué lloras?
El perro era tan bajito que la niña no lo vio. El perro volvió a preguntarle
-¿Por qué lloras?
La niña volteó arriba, a la derecha, a la izquierda y cuando volteó hacia abajo lo vio. Era un perro chiquito, blanco con manchas cafés y negras. Era el perro que la niña había soñado. La niña estaba tan feliz que corrió a casa junto con el perro. Cuando llegó, tocó la puerta. Nadie le abrió, volvió a tocar, nadie le abrió. Junto con el perro agotado la niña llamada Paula recordó que su mamá siempre dejaba la llave abajo del tapete. Cuando Paula abrió la puerta, cargó al perro y lo acostó en el sillón. Fue al mercado y compró croquetas. A la mañana siguiente, cuando sus papás dormían Paula escuchó un cucú y después un quiquiriquí. Paula se asustó, vio al perro quiquiriquear.
-Ah! Perrito. No sabes ladrar, yo te voy a enseñar.
El perro intentó y (e) intentó y lo logró. Sus papás escucharon al perro ladrar. Les gustó tanto el perro que se lo quedaron.
Un día vieron al perro comerse las donas del desayuno, siempre lo hacía, así que le pusieron Donna.
Fin

23ña10;10PS

El perro corría, corría y hasta que se encontró a una coneja que le dijo -Qué haces en este bosque? Y el perro le dijo -Es que me estaba persiguiendo un cazador-.
El cazador empezó a gritar: Dónde está el perro?
Y el perro y la coneja se fueron corriendo rápidamente a la casa de una amiga de la coneja. La amiga se llama Laura. La amiga le dijo al perro -Oye, tú eres el perro que no sabe ladrar? Y el perro le dijo -Sí. Por qué? Y la amiga le dijo -Porque he oído hablar de ti.
El perro le dijo a la coneja -Ya me tengo que ir, mi dueña me está esperando.
La coneja le dijo -Bueno, vete. -Adios, señora coneja.
Pero la coneja le dijo -No olvides de hablarme. Fin

24ña09;06CE1

El perro corría, corría y el cazador estaba buscando y buscando hasta que encontró un venado, pero tampoco le disparó. El perro intentó buscar a un animal que le enseñaría (enseñara) a ladrar de verdad. Hasta que encontró un búho y le preguntó: ¿Me enseñas a ladrar? Dijo el perro.
¿Qué no sabes ladrar?, le preguntó el búho. -No, (no) sé ladrar, de verdad.
Yo no sé ladrar, pero ve con l'araña.
Gracias, dijo el perro. Y se fue con l'araña y le dijo igual que al búho.
Y así, fue con el oso, el hormiguero, el león, la vaca y el ratón. Pero ninguno l'enseñaba a ladrar de verdad, hasta que se encontró un perro y le preguntó: ¿Eres un perro?
Sí. ¿Por qué? ¡Ahua! Entonces, ¿me enseñas a ladrar?

Desde luego. A ver haz así ¡wouf wouf wouf!

Me parece fácil. Inténtalo. Y el perrito ladró por fin: ¡wouf wouf wouf!

¡Muchas gracias! De nada.

El perrito se fue a su casa muy contento y participó a un intento de caza para que mataran a la malvada zorra.

El cazador perdonó al perrito. El perro salió en el periódico porque podía hacer muchos ruidos de animales:

hacía el ruido del oso, del hormiguero, (d)el león, (de) la vaca, (d)el ratón y muchos animales más. (A) Los propietarios del perro le dieron mucho dinero, con ese dinero se pudieron comprar unas casas muy grandes en muchos lugares, su coche y otras cosas. El perro vivió feliz con comida, con agua, con sala de ejercicio, etc. ¡Fin!

ANEXO 3

Textos no intervenidos

01ño09;03PS

El perro corria, coria a la laguna. Cuando llego a la laguna se encontro a una rana y le dijo: porque cores? pregunto la rana. casi me pisas! Esque me persegian los lo() cazadores. poreso corro. n(*)No te preocupes aqui no bienen los cazadores. s(*)Si quieres puedes ce(*)quedarte aqui en el agua. p(*)Pero pero no se nadar dijo el perro. v(*)Vamos! yo te enseñare a nadar. El perro entro al l'agua y no podia ablar bajo el agua. La rana subio a la superficie porque el perro no respiraba mas. a(*)Asi que fue a correr al rio puerto y se fue a africa. En el viague espero oras y oras y oras asta que porfin yegaron. y se encon a una jirafa y le digo: como, te llamas? me llamo(*) no tengo nombre. p(*)Pero tienes que tener nombre! y para que es el nombre? es para que sepan quien eres:(*) yo me yamo z(*) jirafita. Te tienen que poner nombre. ya se te l(*) boy a a poner perris! No mejor no dijo el perrito. y se fue al futbol. Cuando yego al futbol, le dijiero: que ases aqui? bienes al futbol? El perro ib(*) a a ablar pero no lo dejaron ablar porque dijieron rapido: vamos a jugar! Despues el a tiempo dijo: alto! grito el perro. dijo: kikiriki, cucu cucu. Esto cansado porque? porque primero fui a la laguna, fui a africa, y por ultim fui a al futbol. se fue a un lugar tranquilo.(*) y así stubo tranquilo.*

fin

02ño08;06CP

El perro corria, corria. Un dia, en una noje el perro se encontro en un lago, un pes que le dijo "Por que estas aqui? Que ases?" "Me escapo de los casadores" le dijo el perro "me puedes aprender a ladrar, por favor?" " Bale, ace po,po,po, puedes?" dijo el pes "Sí! Parece facil." El perro intento un dia y al dia sigiente, lo iso, le salio un po muy bien. Se entreno todo el dia y asta uno que estaba pescando se dijo "si, un pes!" Lanzo su ilo de la caña de pescar y lan() el perro grito "au!" duele. El pescador salto de miedo y dijo asustado "quien esta ay" "yo, un perro, que es esa cosa puntiaguda" es peligroso!" y(*) Y se fue. En el camino se encontro a un perro de un casador. "eres un perro, sabes ladrar?" "si, como no?" dijo el perro del casador. "No sabes ladrar, o que?" "de verdad, no se. Me aprendes, e estado buscando a algien que me aprendiera." En tonses el perro del casador ladro en voz baja "uaf,uaf." El perro se y(*) dijo "nunqua era tan duro! Voy a intentar. Intento i le salio un "huuuc!" Intento otra vez i se escucho un "luf!" El dia sigiente l(*) ya le avia salido, sabia ladrar!!!! Y*

vivio felis para siempre.
fin

03ña08;08CE2

El perro corria, corria. a()Ala mañana se encuentro a un señor que tenía 5 perros ese señor agaraba todos los peros que se encuentran en la caie e(*)Entonces lo agaro y lo yev(*)o al veterinario para ver si no estaba enfermo no estaba en(*)fermo pero el vio que no sabia ladrar entonces le dijo no sabe ladrar y le respondió no passa nada porque todos mis perros no sabian ladrar y se fue con sus 6 perros a su casa. Cuando su mujer lo vio entrar y sus 5(*) 6 hijos tambien todos fueron a agarar un pero pero la mamá no y el(*)la niña mas chicita agaro el nuevo porque ella no tenia ni(*) 1 y ella le enseñó a ladrar de verdad! El pero estaba muy pero muy contento. l(*)Los hijos eran puras niñas. Cada mañana las 5 primeras ivan a lescuela y le confiaban su pero a su ermanita la ermanita jugaba siempre con ellos y tambien adoraba ir en paseo con ellos y su muchacha asta agaraban los 2 gatos de la mamá. Quando volvia se iba a comer con todos sus hermanas y los peros en su plato. Quando por la noche yego su padre se levantaron y fueron a decir todo lo que icieron m(*)por el dia el papa a todos les dijo mañana nos vamos a ixtapa a acapulco mientras 3 semanas(*) entonces vayan ce a dormir y mañana también les voy a dar algo a todos ustedes y a mamá. Por la mañana l(*)su papa les dió a cada uno una piedra presiosa y cada uno la pusieron en su abitation. Se fueron p(*)rimero a acapulco mientras 5 horas en el coche quando l(*)iegaron fueron a l'alberca y al tobogan. por 2 semanas. Cuando se fueron a ixtapa comieron unas papas ala francesa, tambien carne mientras 1 semana y la otra s(*)e fueron a su casa a ber todos sus peros. Fin!!*

04ña09;01CP

El perro corría, corría un otro perro que lo vio correr y lo siguio, quando el perro que no sabia ladrar se detuvo el otro perro le pregunto: -¿oye por que corrias? – por que un cazador intento dispararme. -¿te ves pequeño sabes ladrar? -si mira que bien lo hago y el perro echo un cucu cucu -¡ha ha ha! ah eso no es ladrar ¡ha ha ha! que tonto. ¡ha ha ha! el perro que no sabia ladrar se fue de nuevo triste el se dijo a si mismo ¿por que hay tantos perros por aqui? y se quedo ay. de nuevo todos los perros le decian: -tu eres un fenomeno, algun dia saldras en el periodico y fue sierto si salio en el periodico. Un perro muy listo le dijo un dia -yo puedo acer que ya no salgas en el periodico y enceñarte a hablar como los perros- Enserio -si encerio -gracias -denada pequeño, mira y intenta imitarme jouau ouau! -se ve facilicimo -y lo es pequeño. tardo un mes en lograrlo, todos los dias lo acia unas quantas beces.

FIN

05ña08;11PS

El perro corria, corria y encontro un gato que le dijo ¿porque corres? -porque unos casadores me intentaron de matar solo porque ise cu- cu cu- y el gato se impresiono -pero asi no ladran los perros -¿entonces como ladran?- yo noce que() no soy un perro noce. El perro se fue muy triste pues no sabia ladrar y se encontro con un caballo asia i i i i y el perro le dijo ¿sabes ladrar? y el caballo le contesto ¿como que? y el perro dijo como yo el caballo dijo no noce no soy un perro. El perro otra vez no sabia ladrar y camino camino y se encontro con un perro alfin se dijo podre ladrar y le va a decir al perro emocionado me enseñas a ladrar claro le dijo el perro mira as como yo (*) uaf-uaf-uaf y el perro intento y le salio uaf-uaf-uaf y al fin logro ladrar.
fin*

06ño09;05MS

El perro corria, corria hasta que llega a un rio y se paro. Se cayo en el agua y penso -¿Porque penso que era un gallo tal vez hasi no ladran los perros?- y se durmio. Al dia sigiente empezo a buscar perros busco en el bosque, en la calle y en otros lugares, hasta que en una granja encontro a cinco() cinco perros, el perro le pregunta a una perrita si le ayuda y le dijo -Esta bien pero con una condicion que sigas cada paso de lo que te diga, de acuerdo? -Si. Desde entonces entreno por un(*) una semana hasta que un(*) le salio un bellissimo -¡Wuaf! e(*)El perrito se puso muy contento y le agradecio a la perrita y en ese mont(*) mont(*) momento c(*)siempre laro.*

07ña09;01PS

El perro corria, corria asta que despues de 1 hora llego a la casa de un topo y le() pregunto puedo quedarme en tu casa solo por un dia porfavor estoi perdido i no se adonde ir oquei le digo el topo a la mañana sigiente. El perro le agradesio al topo (*)y se fue despues de 3 días el perro llego a un pueblo abia mucha gente un dia en el bosque una niña que estaba recogiendo frutas. Se aserco al perro i le digo ben a mi casa debes de tener frio. Al llegar a la casa de la niña la niña escondio en el atico a su(*) el perro y lo puso en una cama de pagina(*) paga la cubrio con una manta y lo tapo con otra. Aurita regreso digo la niña despues de 5 minutos llego con un platon de leche y otro de y(*) poyo. e(*) El perro se lo comio todito. l(*) La niña y el perro se isieron amigos al pazar un(*)*

1 año eran los mejores amigos iban al parque juntos también al bosque a veces se iban al campo y se quedaban 2 o 3 días. Astaque un día el papa subió al ático y se encontró al perro dormido. a() A la mañana siguiente el papa les preguntó a la iga(*) su hija porque no me dijiste que había un perro en el ático(*) o perdón papa perdón papa pero temí que no me dieras conservarlo bueno te perdono les digo el papa pero no lo vuelvas a hacer o quei digo la niña pero me das cont(*) conservarlo hmm hmm o quei gracias papi gracias después de 10 años el perro ya estaba biegitto. Un día el perro salió a pescar en tiempos frío(*)s con la niña y de repente el perro se cayó al agua casi congelada y se enfermó estaba b(*) más débil por ser biegitto después de 7 días el perro murió fin.*

08ña09;05PS

El perro corría, corría y corría hasta que l() llegó a un refugio para perros:*

-Wuah! ¿Qué es esto? dijo el perro.

-El refugio para perros, dijo un pastor alemán, con una gruesa voz.

-El refugio para perros? dijo el perro

-Sí, Ven te voy a enseñar el lugar.

-Okey!

-Como te llamas?

-No tengo nombre.

-No?! Mira si quieres te pongo uno?

-Sí! Por favor.

-Okey, te parece, Rufus?

-Claro me encanta!

-Ah por fin, aquí puedes dormir, aquí tienes el agua y a lado la comida

-Gracias, a y donde está el baño?

-Por allá, Buenas noches.

-Igual mente!

El pastor alemán, cuyo nombre era Sansón también se fue a dormir claro, y l() llendo allá se encontró al dueño y un abogado:*

-Así que tendrá que abandonar el Negocio. dijo el abogado

-Pero se lo podré dar a mis perros? dijo el dueño

-Creo que Sí

-Genial!

Al día siguiente, Sansón se dio cuenta que Rufus no sabía ladrar

A sí que fue y enseñó a Rufus, y queanme que

le salió muy bien. Y así fue como Rufus

empezó a ladrar, y claro todos vivieron felices para ...

Alto se me olvidó decirles que el dueño se compró

una casa.

Fin

09ña09;07PS

*El perro corria, corria hasta que encontro a un pato que sentia lastima por el y le dijo -mira, has como yo, es regalado y lanzo un cuac cuac!
-que facil! y el perro lanzo un desanimado cua cua.
Lo practico, practico y practico hasta que un Buen dia le salio de la boca un lindísimo y muy animado cuac cuac! El caminav(*)ba contento gritando con mucho animo cuac cuac. Un dia el perro se encontro a otros perros y se burlaron todo el dia de el. Asi el pobre perro cuando alguien tenia lastima y lo querian ayudar el desia -No gracias ya me arte de tanta burla. Un dia de hinvierno, el perro escucho una familia que est(*)le desian a su hija
-Ya no aguanto(*)amos mas los ruidos de los perros, amen os de que encuentres un perro que no ladre.(*) no hay perros Entonces la niña salio a buscar, y encontro a el perro y descubrio que era el perro perfecto para mi(*) su familia. Desde lugo su familia lo asepto porque les encantaban los perros en especial los que no ladran. Vivieron felic(*)sez por siempre.*

FIN

10ña10;06PS

El perro corria, corria entonces llego al gallinero y su amigo el gallo le dijo que pasa, que pasa? Porque vienes así? Es que ... Un cazador casi me mata, calmate dijo el gallo asi que te salio el kikiriki? Si obserba cucù, cucù. El gallo dijo QUE? Que as dicho? Lo ciento quise decir kikiriki a! Asi esta mejor. d()Despues fue de nuevo a(*)l bosque tenia miedo asi que se encontro a la zorra ay! Que haces tu aqui? Dime zorra que haces para que no l(*) te mate el cazador? A pues comienso a grullirle. Entonces el perro encontro al cazador y de pronto (*) el perro suelta un fuerte guau! El cazador se sorprendio y se fue y el perro ya pudo ladrar.*

Fin!

11ño09;10PS

El perro corria, corria mientras los cazadores intentaban matar al perro y el perro dijo -Porfavor no me maten! Pero los cazadores no le hasian caso. Pero el perro enpezo a ládrar -warf warf.

y el perro se escondió en un lugar donde había muchos perros más y uno de los perros le dijo.
-Porque corres. y en(*) el perro respondió -Porque unos cazadores me quieren matar. Y todos los perros empezaron a correr(*) correr y como uno de los perros era el más fuerte se paró y empezó a morder a un cazador y de repente todos se pararon y empezaron a morder a todos los cazadores que había por el bosque.
Entonces uno de los cazadores dijo(tachado) digieron -No hay que bolver(*) volver a molestar a los perros. y(*) Y se fueron llorando del dolor con lágrimas y tristeza.

12na08;10MS

El perro corría, corría sin parar el cazador seguía disparando pero el perro no paró de correr hasta llegar a una cabaña era verde el perro se dijo:
-Entrar a la cabaña tal vez ahí me cuiden.
El perro se dirigió a la cabaña entró y vio que estaba llena de perros el perro se puso feliz y le preguntó a un perro que vio pasar
-¿Porque hay tantos perros?
El otro perro le contestó
-Aquí es el refugio para perros
El perro le pidió a el otro si le podía ayudar a ladrar. El otro perro le dijo que si entonces no paró de decir
-Guau guau.
Pero el perrito decía un horrible: gau gau uag
Pero cuando El perrito h(*)iba a decir guau la cabaña se movía temblaba entonces uno de los perros se asomó y gritó:
-Hay cazadores!!!
Entonces todos los perros(*) perros salieron por la puerta trasera y tomaron caminos diferentes. El perro y su amigo corrieron y corrieron hasta llegar a una cueva donde una familia estaba acampando la familia los vio y sintieron lástima por ellos entonces los conservaron y les dieron nombre el perro se llama superperro y su amigo chiquis y entonces chiquis le enseñó a superperro a ladrar hasta que le salió un hermoso
-Guau Guau
Y todos fueron (*) y los cazadores renunciaron
Entonces todos fueron felices para siempre.

13na09;09CM1

El perro corría, corría hasta que se perdió y se encontró a una gallina abandonada le(*) la gallina le preguntó porque corría el perro le dijo si conocía a alguien

*si sabia ladrar le dijo que conozia a un
perro que sabia ladrar y estaba en el fina
l de bosque le dijo las grazias y sigio
corieno asta que se quanzo y durmio
a la mallana sigiente el perro sigio en su
ruta asta que encontro a el perro que
sabia ladrar le pregunto si le podia
ensellarle a la drar le dijo que no
y el pero le suplico y le dijo vale te en sella
e y el pero le ensello y el perro aprendio.*

14ño10;11MS

*El perro coria, corria el casador dispero pero no le dio
el perro se encontro con unas lagartijas y le enseño pero el
perrito lo intentaba un semana, dos, tres y por fin le salio
iii!
el casador estuvo buscando animales busco y busco pero no
los encontro y se escucho iiiii! el cazador dijo -ahi estas perro
tonto-. y se escuchó ;paw! paw! -el casador viene por mi
-auxilio algien que me allude -tu perico habla habla perfecto- y el perro
ullo se encontro un caballo hola perrito alludame me
enseñas a relinchar claro y el perrito practico, pasaron dos
semanas y, al perrito le salio iiprepre ... un dia el perrito
encontro un perro me enseñás a ladrar claro comono.
El perrito le tomo años y por fin lo logro al dia
sigiente podia ladrar y se escuchaba perfectamente
y lla(*) ya le salia ;guag! kikiriki! iii! y iipre!...*

15ño08;10PS

El perro cor()rria y, cor(*)rria pero el casador lo encontro
y denuuevo bang, bang pero solo le dio a un arbol y en-
tonses el perro corrio lo mas rapido que pudo asta que
loperdio el pero al cazador el perro cansado fue a buscar
un lugar comodo para dormir. Luego el perro se desperto
i(*)y escucho un ruide luego ce(*)dio un paso de donde vinia el
ruide y derepente salio el casador el pero corio asta que
se perdia(*)o el perro vioce el casador le iba a disparar pero
el pero saco de la boca un ladrido tanfuerte i(*)y vonito
que el casador se asusto y se fue coriendo y el pero se fue
del vosce para vivir con una familia. que(*) lo(*) asepten(*).*

16ño09;04PS

*El perro corría y corría y luego perdio al cazador y se encontro con
unos perros.
-Hola, todavia no aprendo a ll(*) ladrar -dijo desconsoladamente el perro.
-p(*)Pues mira, yo enseñare. dijo su amigo el perro.
-Y saco un -wuau wuau- intentalo. dijo el perro.*

Paso días, días, días y días asta que volvió con el perro y le dijo su amigo -m()Muy bien ya aprendido a ladrar!- dijo sorprendido su amigo el perro el perro ya sabía tres idiomas y ce(*)se pudo pedir ayuda a sus amigos en los tres idiomas. Fin(*) Y el perro vivió ya muy feliz de poder ladrar. Y no había otro perro como él. Pues por supuesto y(*) sabía tres idiomas. y con todos esos idiomas comenzó a enseñar(*) enseñar animales cachor(*)ros, conejos y hasta hormigas! Y así tuvo teniendo amigos amigos para jugar y estuvo muy feliz.*

17ño09;07CM1

corría, corría y se dijo: ouf() el cazador se fue y los patos le vio corr(*) yorar y y los patos tenía pena para él y le dijeron:*

¿por qué yoras acá?

es que no se ladrar ?()*

si es() solo por esto yo te enseñé mira y escucha cuac cuac cómo se parece(*) fácil facilísimo y el perro salió solo un ac ac y los patos dijeron es muy bien por la primera vez y el perro se entrenaba hasta que salió un coac coac y se dijo por fin se ladrar y cuando lo hizo otra vez un perro se dijo: un pato perdido no tiene más dulce que un pato y después vio el perro que hacía cuac cuac y se le dijo porque imitas un pato porque no se ladrar como un perro sí es por eso te enseñé y hizo ouaf ouaf y el perro se(*) dijo se parece fácil facilísimo dijo el otro perro y el perro hizo ouf y lo intentó muchas veces hasta que le salió ouw(*)af.*

18ño09;04PS

El perro corría, corría y en y en poco p() tiempo se encontró con un cochino le preguntó por qué corres el perro se detuvo y le contó todo. El cochino les(*) le dijo que así no se ladraba. Se ace acá hoig, hoig. El perro dijo al hoye divertido y lo intentó y le salió og, og. Est bien para la primera vez. Intentó por una semana y ya les (*) les(*) le salía el oig, oig. Pero otro cazador estaba ahí y empezó a disparar a todos lados. El perro le preguntó a la abeja. La abeja le dijo que le disparó por que ese sonido es de un cochino y le dijo se ace así beee, beee. Me parece fácil y le salió de la boca un feo y horrible booo, booo. La abeja le dijo hmm! Tendrás que practicar mucho en una semana ya le salía. Al cabo de 2 años sabía todos los idiomas de animales hasta sabía ladrar. Un día salió en el periódico el perro que sabe todos los idiomas de animales y se convirtió(*) combito en el perro más importante del mundo.*

19ña09;07PS

El perro corría, corría asta que llego a la casa de una viejecita (). Hubo tanto escandalo que la viejecita habrio la puerta y el perro entro corriendo. El perrillo era tan tierno que se quedo con el, le puso Cuco(*) Kicú porque siempre asia cúcú cúcú (*) y kikiriki. El perrillo nunca la despertaba ya que nunca ladraba pero a la hora del desanuno asia kikiriki o cúcú, cúcú y a la hora del té cúcú, cúcú y a la hora de la comida y de la cena hera muy agradable el cúcú cúcú y de vez en cuando el kikiriki. Un buen día la viejecita se enfermo por desgracia murio. Pero por suerte tenía nietos y los nietos se ce(*)quedaron con Cuco(*)Kicú y fue muy divertido y trancilo(*) tranquilo para los papas(*) padres ya que el perrillo despertaba a los niños y se hiban a la escuela ya que Cuco(*)Kicú los protejia y claro el hermano mayor tenia edad suficiente para hacer el desayuno y ya cuando habia dejado en la escuela a los niños despertaba a los padres para que fueran al trabajo con un cúcú, cúcú y cuando ya no habia nadie el perrillo cuidaba a(*) la casa y mas tarde hiva por los niños y el mayor hacia la comida y los padres ya no tenian que pagar a las nanas ya que no necesitaban y asi duro muchos años(*) y claro apre(*)aprendio a ladrar.*

Fin.

20ña09;05PS

El perro corría y corría. Se salva y () se encuentra un perro muy amigable que le dice:
-¡Hola! dice el perro.
-Hola... dice el perro (*)sollozando.
-Quieres que te (*)enseye a ladrar.
-¡Si! muchas gracias
-Ti(*)enes que ladrar así escucha: uaf, uaf o así RRRR eso se llama gruñir.
El perro saca de su boca: -Caf, Caf... no me sale dice el perro muy triste.
-Bueno no importa te sale bien para ser la 1era ves.
-Gracias entonces voy a entrenarme todos los días.
dice el perro.
Entonces el perro estudia en el bosque y derrepente le sale de la boca un: uaf, uaf ... como llegan los cazadores y(*) el perro gruñe asi: RRRR y los animales que se burlaron le pidieron perdón y gracias por salva(*) salvarlos. Entonces el perro encuentra: amigos , familia y lo más importante su ladrido.*

Fin

21ño09;05PS

El perro corria, corria y derepente se encontro a un raton -Hola porque cores- Y el perro le contesto -Un casador me persige y me va a matar-. -Como ven te llevo a esconderte a una granga,- El perro contesto -Gracias gracias muchas gracias. Y el raton lo llevo a la grang()ja y hai platicaron con el cerdo -Hola amigos en que les ayudo el raton contesta -Le podrias alludar a ladrar a este perrito-. Con mucho gusto mira as asi HOINK HOINK-. y el perito dise -HOK HOK HOK. Y van con el perro OSKAR -Hola osc(*)kar le podria ensellar al perito a ladra dise (*)el cerdo. -Con mucho gusto: dice oskar -Hac asi UAF UAF el perrito iso UAF UAF UAF y le quedo de maravilla y colorin colorado este cuento se a acabado.*

22ña09;02CP

El perro corría y corría hasta que a lo lejos, escucha()ó una pequeña niña llorando, llegó. El perro, le pregunto -¿que pasa por que lloras? El perro hera tan bajito que la niñ(*)a no lo vio. El perro volvio a preguntarle -¿porque lloras? La niña voltio arriba, a la derecha, a la izqui erda y cuado voltio hazia abajo lo vio. Hera un perro chiquito, blanco con manchas cafes y negras. Hera el perro que la niña havia soñado. La niña estaba tan feliz que corrio a casa junta(*)ó con el perro. Cuando llego toco la puerta. Nadie le abrio, volvio a tocar, nadie le abrio. j(*)Junto con el perro agotado la niña llamada "Paula" recordo que su mamà siempre dejaba la llave abajo de el tapete. Cuando Paula abrio la puerta, cargo al perro y lo acosto en el sillón. Fue al mercado y compro croquetas. A la mañana siguiente cuando sus papas dormían Paula escucho un "cu cu" y despues un "kikiriki". Paula se asusto vio al perro kikirikear. -A perrito no sabes ladrar, yo te voy a enseñar. El perro intento y intento y lo logro. Sus papas escucharon al perro ladrar. Les gusto tanto el perro que se lo quedaron. Un día vieron al perro comerse las donas del desayuno, siempre lo asia, asi que le pusieron "Donna".*

Fin

23ña10;10PS

El perro corria, corria y asta que se encontro a una coneja que le dijo -que ases en este bosque- y el perro le dijo -es que me estaba persigiendo un casado-.
El casado()r empeso a gritar -donde esta el perro-.*
Y el perro y la coneja se fuero corriendo rapidamente a la casa de una amiga de la coneja.
La amiga se yama Laura la amiga le dijo al perro -hoye tue() tu eres el perro que no sabe ladrar- y el perro le dijo -si porque- y l(*)a amiga le dijo -por que e oido ablar de ti.*
El perro le dijo ala coneja ()-Ya me tengo que ir mi dueña me esta esperando*
La coneja le dijo -bueno bete -Adios señora coneja.
Pero la coneja le dijo -no olbides de ablarme. Fin

24ña09;06CE1

El perro corria, corria y el cazador estaba buscando y buscando hasta que encontro un benado, pero tampoco le disparo. El perro intento buscar a un animal que le enseñaría a ladrar de verdad. Asta que encontró un búo y le pregu()nto ¿Me enseñás a ladrar? Dijo el perro. ¿Que no sabes ladrar? Le pregunto el búo. No, se ladrar de verdad. Yo no se ladrar, pero ve con l'araña. Gracias, dijo el perro y se fue con l'araña y le dijo igual que al búo. Y aci fue con el oso, el ormiguero, el león, la vaca y(*) el raton. Pero ninguno l'enseñaba a ladrar de verdad hasta que se encontro un pero y le pregunto ¿Eres un pero? ¿Si porqué? ¡Aaaa! ¿Entonces me enseñás a ladrar? Desde luego. Haber has haci: ¡wouf wouf wouf! ¡Me parece fácil! Intentalo. Y el perrito ladro porfin ¡wouf wouf wouf! ¡Muchas gras(*)cias! Denada. El perrito se fue a su casa muy contento. Y participo a un intento de caza para que mataran a la malvada sora. El cazador perdono al perrito. El perro salió en el periodico porque podia hacer muchos ruidos de animales, hacia el ruido del oso del ormiguero, el león, la vaca, y(*) el raton y muchos animale mas. l(*)Los propietarios del perro le dierron mucho dinero. Con ese dinero se pudieron comprar unas casas muy grandes en muchos lugares su coche y otras cosas. El perro vivio feliz con comida, con agua, con sala dejerccio ect...*

¡Fin!

ANEXO 4

Muestreo escaneado de algunos textos

Final del cuento: El perro que no sabía ladrar.

El perro corría, corría un otro perro que lo vio correr y siguió, cuando

el perro que no sabía ladrar se detuvo el otro perro le preguntó:

- ¿por qué que corrías? - por que un cazador intento dispararme.

- ¿te son pequeños saber ladrar? - si mira que bien lo hago y el perro

echo un cuu cuu - ¡ha ha ha! ah es verdad! ¡ha ha ha! que bonito iba

ha ha! el perro que no sabía ladrar ^{se fue} de nuevo leint el se dijo a si

mirando ¿por que ay tantos perros por aqui? y se quito ay.

de nuevo todos los perros le decian: - tu eres un fenomeno, algun dia

saldran en el periodico y fue cierto si solo en el periodico.

Un perro muy listo le dijo un dia - yo puedo acer que ya no salgas

en el periodico y enseñarte a hablar como los perros - Encerio

- si encerio - gracias - demada pequeño, mira y intenta imitarme

¡cuan suu! - se se facilísimo - y lo es pequeño o tarda un mes

en lograrlo, todos los dias le acia unos < quantas feces.

F i n

Final del cuento: El perro que no sabía ladrar.

El perro corría, corría mientras los cazadores intentaban matar al perro y el perro dijo - Por favor no me maten! Pero los cazadores no le hacían caso. Pero el perro empezó a ladrar - waf waf - y el perro se escondió en un lugar donde había muchos perros más y uno de los perros le dijo.

- Porque corrías. y en el perro respondió - Por - que unos cazadores me quieren matar. Y todos los perros empezaron a ~~correr~~^{correr} y como uno de los perros era el más fuerte se paró y empezó a morder a un cazador y de repente todos se pararon y empezaron a morder a todos los cazadores que había por el bosque. Entonces uno de los cazadores dijo - No hay que volver a molestar a los perros. Y se fueron.

- Ah porfa, aqui puedes dormir, aqui tiene el agua y a todo lo cost

- Gracias, a y donde esta el baño?

- Por alla, Buenas noches.

- Igual mente!

El pastor alemán, cuyo nombre era Sansón tambien se fue a dormir duro, y luego alla se encuentra al ^{un} ~~dueño~~ ^{dueño} y el labrador

- Pasa que tambien que abandonar el negocio dijo el labrador

- Pero se lo podria dar a mis perros? dijo el dueño

- Claro que Si

- Genial!

Al dia siguiente, Sansón se dio cuenta que Rufus no sabia ladra

a si que fue y le enseñó a Rufus, y gracias que

le sabia muy bien. Y así fue como Rufus

empezó a ladrar, y ahora todos vivieron felices para

Alto se me olvidó decir que el dueño se compró

una casa.

Fin

Final del cuento: El perro que no sabía ladrar.

El perro corría, corría y luego perdió al cazador y se encontró con un otro perro.

- ¡Hola, todavía no aprende a ladrar! dijo desconcertado el perro.
- Pues mira yo enseñaré. dijo su amigo el perro.
- ¡Y como un - urraur urraur - intentalo. dijo el perro!

Pasó días, días, días y días asta que volvió con el perro y le dijo

- su amigo - ¡¡¡ay bien ya as aprendido a ladrar!- dijo sorprendido

su amigo el perro el perro ya sabía tres idiomas y se pudo pedir

ayuda a sus amigos con los tres idiomas. Pero el perro

vivía ya muy feliz de poder ladrar. Y no había otro perro como el.

Pues por supuesto y sabía tres idiomas. y con todos esos idiomas

comenzó a ^{enseñar} ~~enseñar~~ animales sacorosos, conejos, y a la hormigas!

Y así tuvo teniendo amigos y amigos para jugar y estar muy feliz

Final del cuento: El perro que no sabía ladrar.

El perro corría, corría asta que llegó a la casa de una ^{viejecita} ~~vieja~~. Hubo tanto escándalo que la viejecita abrió la puerta y el perro entra corriendo. El perrillo era tan tierno que se queda con él, le puso Luca porque siempre asía cúcu, cúcu. El perrillo nunca la despertaba ya que nunca ladraba pero a la hora del desayuno asía kikiriki o cúcu, cúcu y a la hora del té cúcu, cúcu y a la hora de la comida y de la cena hera muy agradable el cúcu cúcu y de vez en cuando el kikiriki. Un buen día la viejecita se enfermó por desgracia murió. Pero por suerte tenía nietos y los nietos se cedaron con Luca y fue muy divertida y tranquilo para los papas ya que el perrillo despertaba a los niños y se iban a la escuela ya que Luca los protegía y claro el hermano mayor tenía edad suficiente para hacer el desayuno y ya

Final del cuento: El pavo que no sabía hablar

corría, corrió y se dijo: ~~el~~ el cargador se fue y
los patos le vio ~~correr~~ correr y las patas tenía
para para el y le dijeron:

¿por qué corras así?

es que no se labra ~~el~~

si ~~es~~ solo por esto yo te encerno mira y

estanca cac cac de parecer fácil

facilísimo y el pavo salió solo un ac

ac y los patos dijeron es muy bien por la

primera vez y el pavo se entretenía esta

que salió un cac cac y se dijo por

fin se labra y cuando le vio otra vez

un pavo se dijo: un pata perdido no

tiene más dulce que un pata y después

vio el pavo que así cac cac y se

ANEXO 5

El perro que no sabía ladrar (inicio)

de Gianni Rodari

Había una vez un perro que no sabía ladrar. No ladraba, no maullaba, no mugía, no relinchaba, no sabía decir nada. Era un perrillo muy solitario, porque había caído en una región sin perros. Por él no se habría dado cuenta de que le faltaba algo. Los otros eran los que se lo hacían notar. Le decían:

—¿Pero tú no ladras?

—No sé... soy forastero...

—Vaya una contestación. ¿No sabes que los perros ladran?

—¿Para qué?

—Ladran porque son perros. Ladran a los vagabundos de paso, a los gatos despectivos, a la luna llena. Ladran cuando están contentos, cuando están nerviosos, cuando están enfadados. Generalmente de día, pero también de noche.

—No digo que no, pero yo...

—Pero tú ¿qué? Tu eres un fenómeno, oye lo que te digo: un día de estos saldrás en el periódico.

El perro no sabía cómo contestar a estas críticas. No sabía ladrar y no sabía qué hacer para aprender.

—Haz como yo —le dijo una vez un gallito que sentía pena por él. Y lanzó dos o tres sonoros *kikirikí*.

—Me parece difícil —dijo el perrito.

—¡Pero si es facilísimo! Escucha bien y fíjate en mi pico.

—Vamos, mírame y procura imitarme.

El gallito lanzó otro kikirikí.

El perro intentó hacer lo mismo, pero sólo le salió de la boca un desmañado «keké» que hizo salir huyendo aterrorizadas a las gallinas.

—No te preocupes —dijo el gallito—, para ser la primera vez está muy bien. Ahora, vuélvelo a intentar.

El perrito volvió a intentarlo una vez, dos, tres. Lo intentaba todos los días. Practicaba a escondidas, desde por la mañana hasta por la noche. A veces, para hacerlo con más libertad, se iba al bosque. Una mañana, precisamente cuando estaba en el bosque, consiguió lanzar un kikirikí tan auténtico, tan bonito y tan fuerte que la zorra lo oyó y se dijo: «Por fin el gallo ha venido a mi encuentro. Correré a darle las gracias por la visita...» E inmediatamente se echó a correr, pero no olvidó llevarse el tenedor, el cuchillo y la servilleta porque para una zorra no hay comida más apetitosa que un buen gallo. Es lógico que le sentara mal ver en vez de un gallo al perro que, tumbado sobre su cola, lanzaba uno detrás de otros aquellos kikirikí.

—Ah —dijo la zorra—, conque esas tenemos, me has tendido una trampa.

—¿Una trampa?

—Desde luego. Me has hecho creer que había un gallo perdido en el bosque y te has escondido para atrapar me. Menos mal que te he visto a tiempo. Pero esto es una caza desleal. Normalmente los perros ladran para avisarme de que llegan los cazadores.

—Te aseguro que yo... Verás, no pensaba en absoluto en cazar. Vine para hacer ejercicios.

—¿Ejercicios? ¿De qué clase?

—Me ejercito para aprender a ladrar. Ya casi he aprendido, mira qué bien lo hago.

Y de nuevo un sonorísimo kikirikí.

La zorra creía que iba a reventar de risa. Se revolcaba por el suelo, se apretaba la barriga, se mordía los bigotes y la cola. Nuestro perrito se sintió tan mortificado que se marchó en silencio, con el hocico bajo y lágrimas en los ojos.

Por allí cerca había un cucú. Vio pasar al perro y le dio pena.

—¿Qué te han hecho?

—Nada.

—Entonces ¿por qué estás tan triste?

—Pues... lo que pasa... es que no consigo ladrar. Nadie me enseña.

—Si es sólo por eso, yo te enseño. Escucha bien cómo hago y trata de hacerlo como yo: *cucú... cucú... cucú...* ¿lo has comprendido?

—Me parece fácil.

—Facilísimo. Yo sabía hacerlo hasta cuando era pequeño. Prueba: *cucú... cucú...*

—Cu... —hizo el perro—. Cu...

Ensayó aquel día, ensayó al día siguiente. Al cabo de una semana ya le salía bastante bien. Estaba muy contento y pensaba: «Por fin, por fin empiezo a ladrar de verdad. Ya no podrán volver a tomarme el pelo».

Justamente en aquellos días se levantó la veda. Llegaron al bosque muchos cazadores, también de esos que disparan a todo lo que oyen y ven. Dispararían a un ruiseñor, sí que lo harían. Pasa un cazador de esos, oye salir de un matorral cucú... cucú..., apunta el fusil y — ¡bang! ¡bang!— dispara dos tiros.

Por suerte los perdigones no alcanzaron al perro. Sólo le pasaron rozando las orejas, haciendo zipp zipp, como en los chistes. El perro a todo correr. Pero estaba muy sorprendido: «Ese cazador debe estar loco, disparar hasta a los perros que ladran...»

Mientras tanto el cazador buscaba al pájaro. Estaba convencido de que lo había matado.

—Debe habérselo llevado ese perrucho, no sé de dónde habrá salido —refunfuñaba. Y para desahogar su rabia disparó contra un ratoncillo que había sacado la cabeza fuera de su madriguera, pero no le dio.

El perro corría, corría...