

03070



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**LA EXPRESIÓN DE LA TEMPORALIDAD
EN TEXTOS NARRATIVOS EN ESPAÑOL
COMO SEGUNDA LENGUA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

**PRESENTA:
BEATRIZ G. GRANDA DAHAN**



MÉXICO, D.F. MAYO DE 2004

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**U. N. A. M.
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA
COORDINACIÓN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 mi esposo, Sergio,
a mis hijos, Juan y Sebastián y
a mis padres, Rosa y Alfredo.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento a mi Directora de tesis, la Dra. Marilyn Buck por todo el apoyo y la dedicación que le ofreció a mi trabajo.

A los miembros del Comité de tesis y del Jurado de Examen Profesional: Dra. Natalia Ignatieva, Dra. Marianne Akerberg, Dra. Martha Jurado y Mtra. Cecilia González, les agradezco su enriquecedora participación en la lectura y revisión de este trabajo.

Al Dr. Rafael Salaberry por el interés mostrado en mi trabajo y por sus valiosos comentarios y sugerencias.

A los maestros y compañeros de la Maestría en Lingüística Aplicada por los conocimientos generosamente compartidos.

A las autoridades y compañeros del CEPE, quienes siempre me apoyaron en la realización de este proyecto.

Al personal del CELE y de manera especial al de la maestría y la biblioteca por todas sus atenciones.

A mi esposo, por su apoyo y solidaridad incondicional.

ÍNDICE

	PAG.
- INTRODUCCIÓN	1
- CAPÍTULO 1: LA ADQUISICIÓN DE LA TEMPORALIDAD EN SEGUNDAS LENGUAS	4
1.1. FUNDAMENTOS BÁSICOS	4
1.1.1. El Interlenguaje	4
1.1.2. El papel de la lengua materna	6
1.1.3. Teorías explicativas de la adquisición de lenguas	7
1.1.3.1. El innatismo	8
1.1.3.2. El Cognoscitivismo	9
1.2. LA ADQUISICIÓN DE LA TEMPORALIDAD EN SEGUNDAS LENGUAS	12
1.2.1. El estado actual en el campo de la investigación	12
1.2.2. Surgimiento y desarrollo de la morfología verbal	15
1.2.3. La distinción aspectual en la adquisición de la temporalidad en L2	17
1.2.3.1. La Hipótesis del Aspecto	17
1.2.3.2. La Hipótesis del Discurso	23
1.2.4. La adquisición de la temporalidad en español como L2	28
- CAPÍTULO 2: LA EXPRESIÓN DEL PASADO EN ESPAÑOL E INGLÉS	33
2.1. LA EXPRESIÓN DEL TIEMPO Y EL ASPECTO	33
2.1.1. Tiempo verbal	34
2.1.2. Aspecto verbal	39
2.1.2.1 Aspecto gramatical	42
2.1.2.2 Aspecto léxico	44
2.1.3. Tiempo y Aspecto en el discurso narrativo	50

2.2. LA EXPRESIÓN DEL PASADO EN ESPAÑOL E INGLÉS	56
2.2.1. Perfectividad e imperfectividad en español e inglés	57
2.2.2. El pasado en español	59
2.2.2.1. Pretérito y copretérito del español	59
2.2.2.2. La perífrasis de gerundio en español	62
2.2.2.2.1. Otros usos del gerundio	64
2.2.3. El pasado en inglés	66
2.2.3.1. El pasado simple	66
2.2.3.2. El progresivo	70
2.2.4. Contraste del pasado en español e inglés	71
2.2.4.1. La distinción de los planos de la narración en español e inglés	78
- CAPÍTULO 3 : METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	83
3.1. Planteamiento del problema	83
3.2. Objetivo de la investigación	84
3.3. Preguntas de investigación	84
3.4. Hipótesis de la investigación	85
3.5. Sujetos de la investigación	87
3.6. Instrumento	89
3.7. Procedimiento para el análisis de los resultados	91
3.7.1. Procedimiento para el análisis de la morfología verbal en los planos de la narración.	92
3.7.1.1. Distinción del primer plano	96
3.7.1.2. Distinción del plano de fondo	98
3.7.2. Procedimiento para el análisis del aspecto léxico.	104

- CAPÍTULO 4. DESCRIPCIÓN , ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	107
4.1. Descripción de los resultados	107
4.1.1. Descripción de los resultados del uso de la morfología verbal en los planos de la narración.	107
4.1.2. Descripción de los resultados del uso de los verbos según su aspecto léxico.	112
4.2 Análisis y discusión de los resultados	119
4.3. Conclusiones	127
4.3.1. Consecuencias para la enseñanza	129
- ANEXO: NARRACIONES	133
- BIBLIOGRAFÍA	141

INTRODUCCIÓN

El español tiene dos tiempos verbales para codificar la distinción aspectual perfecta / imperfectiva en el pasado: el pretérito y el copretérito. No todas las lenguas marcan esta distinción como lo hace el español. Si bien la expresión de la temporalidad es común a todas las lenguas, los sistemas temporales / aspectuales tienen características propias en cuanto a la manera de codificar las nociones y relaciones temporales que expresan. El inglés, por ejemplo, entre otras lenguas, no codifica el aspecto perfecto – imperfectivo en el pasado de la manera en que lo hace el español: en la flexión verbal de dos tiempos gramaticales.

Estos dos tiempos verbales del pasado en español son parte de las características de la lengua que resultan muy difíciles para su enseñanza – aprendizaje a alumnos no hispanohablantes. Los maestros de español como segunda lengua nos vemos enfrentados en el salón de clase a las dificultades que tienen muchos alumnos para hacer esta distinción, aún tratándose de alumnos avanzados próximos a terminar los cursos formales de la lengua.

La habilidad de expresar las circunstancias y propiedades temporales de los eventos es una parte fundamental y básica de la competencia comunicativa de un hablante. Por esta razón, en los últimos años, la adquisición de la temporalidad y en particular la expresión del pasado en lenguas no nativas, ha sido el foco de atención de muchas investigaciones en este campo. Sin embargo, en México hay poca investigación sobre el tema. En el CEPE (Centro de Enseñanza para Extranjeros) de la Universidad Nacional Autónoma de México, que es donde se realizó la investigación que se presenta en este trabajo, se hizo un estudio previo sobre la adquisición de pretérito y copretérito que data del año de 1984. A partir de entonces hasta la fecha ha habido nuevos enfoques de acercamiento al problema, que consideran la universalidad del proceso de adquisición del lenguaje a través de estudios comparativos entre las lenguas.

Siguiendo esta misma línea de investigación este estudio se basa en dos hipótesis, que surgen de investigaciones previas sobre la adquisición de la

temporalidad en segundas lenguas, que sostienen que la emergencia y desarrollo de las formas que expresan la temporalidad en las lenguas están determinadas por la distinción de categorías semánticas – Hipótesis del Aspecto – y categorías funcionales de la organización del discurso – Hipótesis del Discurso.

Por otro lado, esta investigación retoma el argumento de algunos estudios que hacen referencia a la posibilidad de la influencia de la lengua nativa como factor importante en la adquisición del sistema temporal – aspectual de una segunda lengua, en términos de expectativas del alumno a percibir y producir ciertas formas y características semánticas de su lengua materna.

Con base en la consideración de estos factores que influyen en la adquisición de segundas lenguas, el presente estudio aborda el análisis de textos narrativos pertenecientes a dos grupos:

- un grupo constituido por alumnos anglohablantes, de un nivel avanzado de un curso formal de español como segunda lengua, que nos permite conocer el estado del interlenguaje en este nivel y específicamente identificar el uso del pretérito, copretérito y gerundio (en todas las formas usadas en los textos) y,
- otro grupo formado por hablantes nativos del español que nos permite conocer las características que presenta un texto narrativo en lengua nativa, y específicamente lo relacionado a las formas anteriormente mencionadas. Estos textos sirven de referencia para comparar el estado del interlenguaje en español como segunda lengua con relación a la lengua nativa, en contextos semejantes de uso de la lengua.

El conocimiento de las características que presenta el discurso narrativo de alumnos de un nivel avanzado de español como segunda lengua, en comparación con textos producidos por hablantes nativos del español, nos permite comprender cómo se ha desarrollado su interlenguaje después de aproximadamente 400 hrs. de instrucción formal de la lengua (que es la característica de los sujetos que participan de este estudio), cuáles formas se han adquirido y cuáles no se han

adquirido y cómo se usan estas formas en los diferentes contextos del discurso narrativo. Este conocimiento tiene implicaciones pedagógicas importantes ya que puede ofrecer pistas de cómo abordar la enseñanza- aprendizaje de las formas del pasado en español que resultan de gran complejidad para alumnos y maestros. Esta información puede orientar, entre otras cosas, sobre la secuencia adecuada de presentación de estas formas y sobre los diferentes contextos discursivos en que es conveniente presentarlas.

La investigación que se expone en este trabajo presenta el marco teórico en el que se sustenta, donde se presentan los conceptos fundamentales relacionados con la adquisición de segundas lenguas, en general, y la adquisición de la expresión de la temporalidad y del pasado en particular, que conforman el capítulo 1 de este trabajo. El capítulo 2 está dedicado a explicar los conceptos básicos relacionados con la expresión de la temporalidad en las lenguas en general, y en particular con la expresión del pasado en español e inglés .

Los capítulos 3 y 4 constituyen el cuerpo de la investigación, siendo el capítulo 3 el dedicado a presentar la metodología con que se realizó la investigación y el capítulo 4 la descripción, análisis y discusión de los resultados, así como las conclusiones del mismo.

CAPITULO 1: LA ADQUISICIÓN DE LA TEMPORALIDAD EN SEGUNDAS LENGUAS

1.1. FUNDAMENTOS BÁSICOS

Este trabajo se sitúa en el campo de la adquisición de segundas lenguas, ya que su objetivo es determinar el estado de adquisición que muestra el lenguaje producido por alumnos anglohablantes, de un nivel intermedio – avanzado de español como segunda lengua. Se analiza el uso del pretérito, copretérito y gerundio en pasado, en textos narrativos en español como L2 producidos por anglohablantes y en textos producidos por hablantes nativos del español.

En este capítulo daremos una breve introducción de los conceptos básicos relacionados con la adquisición de lenguas, en que se sustenta este trabajo, como los conceptos de "interlenguaje", el papel de la lengua materna en el desarrollo de segundas lenguas y las teorías que explican la naturaleza del proceso de adquisición de lenguas. También se hará una descripción de las investigaciones realizadas sobre la adquisición de la temporalidad en segundas lenguas en general y en español como L2 en particular; así como los supuestos que surgen de estas investigaciones y que sirven como hipótesis de este trabajo – la Hipótesis del Aspecto y la Hipótesis del Discurso.

1.1.1. El Interlenguaje.

Los estudios sobre adquisición de segundas lenguas se inician a principios de los setenta. Puede decirse que con la publicación del artículo de Corder "The significance of errors" en 1967 y poco después en 1972, el artículo "Interlanguage" de Selinker, se inicia la investigación en este tema.

Antes de esto, en los cincuenta y sesenta, los trabajos se orientaban a la pedagogía de la lengua y tenían una orientación "preventiva". Su

preocupación fundamental era preparar las condiciones de la enseñanza de manera de prevenir los errores y se basaba en el análisis contrastivo de las lenguas (Selinker,1972).

El lenguaje producido por los alumnos de segundas lenguas era analizado en términos de las normas y categorías de la lengua meta, de lo que resultaba una versión distorsionada de la misma (Housen. 1994:257).

A partir de la publicación de los artículos mencionados, este lenguaje deja de ser considerado una versión de la lengua materna o la lengua meta o una simple mezcla de las dos y se sostiene que el "interlenguaje", al igual que otras lenguas naturales, opera a partir de un sistema consistente e internalizado, constituyendo una lengua en sí misma (Selinker, 1972:313).

Subsecuentes investigaciones sobre las propiedades del interlenguaje han demostrado, según Housen (1994: 257) la naturaleza dinámica y variable, así como la relativa sistematicidad de este sistema.

Según Ellis (1997:33), el concepto de interlenguaje involucra una serie de premisas acerca de la adquisición de L2. Se presentan las más importantes:

- El aprendiz construye un sistema de reglas lingüísticas abstractas que subyacen a la comprensión y producción de L2. Este sistema de reglas es visto como una "gramática mental" y se denomina Interlenguaje.
- La gramática del aprendiz es permeable, es decir que está abierta a influencias del exterior (ej.: a través del *input*). También es influida por procesos internos como la omisión o la sobregeneralización, que constituyen evidencias de la influencia de este proceso.
- La gramática del aprendiz tiene un estado de transición. Los aprendices cambian su gramática de manera continua, agregando reglas, suprimiendo reglas o reestructurando el sistema completo. Es decir, el aprendiz construye una serie de gramáticas mentales o interlenguajes que gradualmente van incrementando , en complejidad, el conocimiento de la L2.

- Los errores son reflejos de las estrategias de aprendizaje que ponen en juego los aprendices para desarrollar su interlenguaje. Son evidencia de los procesos y conocimientos subyacentes a este desarrollo.

- El interlenguaje es susceptible de "fossilizarse" (suspender su desarrollo en alguna de sus etapas) y esta característica es exclusiva de este lenguaje, ya que no ocurre en la lengua materna.

1.1.2. El papel de la lengua materna.

El papel de la L1 en la adquisición de segundas lenguas también pasó de una visión que consideraba a la transferencia de la lengua materna como el único factor responsable de los errores cometidos en el proceso de adquisición de la L2 (generalmente con modificaciones léxicas , morfológicas , o ambas), al reconocimiento de la existencia de otros factores que influyen en la manifestación de formas de la L1 en la L2. Esta nueva perspectiva llevó a algunos autores a abolir el término transferencia, a favor de otros, como "influencia de la lengua materna" (Corder 1983, 1992, en Gass 1996:318) o "influencia entre lenguas" (*cross-linguistic influence*) (Sharwood 1986, Odlin 1989 en Gass :1996:318).

El análisis contrastivo fue usado en un principio como el medio para comparar lenguas y con un propósito pedagógico, ya que la base de la instrucción eran las diferencias entre la L1 y la L2. Sin embargo muchos análisis contrastivos buscaban predecir las dificultades del aprendiz, en las diferencias de las lenguas.

A partir de los 70s, hubo una fuerte reacción al análisis contrastivo, como fuente de hipótesis o de explicación del comportamiento del interlenguaje. Para Gass (1996:319), una serie de razones fueron responsables de esta reacción como el hecho de que muchos errores, que el aprendiz cometía, no podían ser atribuidos a la L1, o bien se predecían áreas de transferencia, determinadas por el análisis contrastivo, que no ocurrían. La

evidencia más fuerte provino de la investigación en la adquisición de segundas lenguas – se destacó el trabajo de Dulay and Burt (1974) sobre adquisición de L2 en niños- que mostró que el orden de adquisición, era similar en dos grupos de aprendices de diferentes lenguas: chino e inglés. La única forma de explicar estas similitudes entre chino e inglés era a través de principios universales de las lenguas. Se argumentó así que la lengua materna tenía muy pocos efectos en el proceso de adquisición de segundas lenguas.

En los años recientes hubo un resurgimiento del interés por el fenómeno de la transferencia de lenguas, no como una transferencia mecánica de las estructuras de la L1, sino como mecanismos cognitivos que subyacen a la adquisición de la L2 y en favor de factores más universales que explican el desarrollo de segundas lenguas.

En este trabajo se analiza el estado de adquisición del pretérito, copretérito y gerundio en español, en narraciones en español como L2, producidas por hablantes cuya lengua materna es el inglés. La distinción que hace el español del punto de vista perfectivo e imperfectivo, codificado en el pretérito y copretérito no tienen una equivalencia directa en inglés. En este trabajo consideramos estas diferencias entre las lenguas, como un elemento que interviene en el comportamiento del interlenguaje; sin embargo sostenemos que la influencia de la L1 no puede ser explicada a partir de los fenómenos más obvios que se ven en la superficie, sino que debe ser considerada, como señala Housen (1994), en términos de cierta disposición o altas expectativas del aprendiz a percibir, procesar y producir ciertas formas y características semánticas que también ocurren en la L1.

1.1.3. Teorías explicativas de la adquisición de lenguas.

La investigación en la adquisición de segundas lenguas, como se mencionó en el punto anterior, revela similitudes significativas en la estructura del interlenguaje que proviene de diferentes aprendices, con diferentes

lenguas maternas y en diferentes contextos de adquisición. Incluso se evidencian similitudes con la adquisición de L1 y con el desarrollo de los pidgin y creoles .

Para Housen (1994), estas evidencias son interpretadas como “reflejos de universales del lenguaje y la comunicación”. La naturaleza y el origen de estos universales continúan siendo el origen de controversia. Se distinguen dos posturas principales: el innatismo, que considera los universales como reflejo de la autonomía de estructuras específicas lingüísticas innatas y el cognoscitividad, que argumenta que los universales del lenguaje y la comunicación provienen de las operaciones de un sistema general de mecanismos cognitivo – conceptuales y de esquemas de comportamiento comunicativo.

1.1.3.1 El Innatismo.

Para los innatistas, los seres humanos estamos dotados de un conocimiento lingüístico innato y universal - G.U. (Gramática Universal) - que constituye la base para la adquisición de una lengua (Chomsky,1981). El individuo posee una G.U. con determinados principios que caracterizan a todas las lenguas. Con estos principios y con base en las evidencias del entorno lingüístico el individuo fija los valores de los parámetros que son específicos de su lengua. La adquisición del lenguaje se interpreta como el proceso de fijación de parámetros del estado inicial de algunas de las formas permisibles. (Chomsky, 1999:17)

La teoría de Principios y Parámetros ha atraído considerable atención como un componente potencial de una teoría de adquisición de L2 (White, 96: 90), aunque la teoría lingüística no hace referencia a la adquisición de L2, sirve como marco teórico, ya que ofrece una explicación de lo que es la competencia lingüística y como ésta se adquiere, al menos en la L1.

Las investigaciones relacionadas desde esta perspectiva se han centrado en la cuestión de la disponibilidad de acceso de la G.U en la L2.

Para Taylor (1989:239) un examen de los fenómenos sintácticos, semánticos y fonológicos del paradigma chomskiano conduce a la postulación de entidades abstractas que no son visibles en las oraciones superficiales de la lengua. Estas entidades y las reglas que las gobiernan, no pueden ser entonces aprendidas por un proceso de inducción o generalización a partir de la exposición de las formas superficiales. Este es el "problema lógico" de la adquisición del lenguaje, el cual solo puede ser resuelto si el niño está dotado de un estado inicial de la facultad del lenguaje. Por lo tanto la adquisición es vista como la revelación del potencial innato: solo los hechos arbitrarios (los elementos fonológicos, por ej.) de la lengua meta necesitan ser aprendidos .

1.1.3.2 El cognoscitivismo:

Para Taylor – representante de una perspectiva cognitiva - la gramática cognitiva se abstiene de postular entidades abstractas. Sostiene, en cambio, que el contenido semántico es estructurado y simbolizado en las formas superficiales del lenguaje, no a un nivel de representaciones abstractas subyacentes. Así, la adquisición del lenguaje no presenta un problema lógico para la lingüística cognitiva. Para entender el desarrollo de las categorías en el lenguaje del niño, se necesita, según este autor, examinar la conexión de las categorías semánticas simbolizadas por los morfemas de la lengua, y también los datos pertinentes al desarrollo de las categorías formales de la estructura lingüística. Aunque esto no ha tenido lugar dentro de un marco explícitamente cognitivo, muchos estudios elaborados recientemente en adquisición del lenguaje, son consonantes, según Taylor, con principios y supuestos de la lingüística cognitiva.

Dentro del paradigma cognoscitivo no existe una homogeneidad en las formulaciones que explican la adquisición de las lenguas, aunque hay ciertas presuposiciones que comparten los teóricos, dentro de la gran variedad de enfoques, modelos y "teorías" que se han formulado.

Los cognoscitivistas consideran que existe un vínculo entre la cognición no lingüística y la adquisición lingüística – esencialmente de la estructura semántica – y que el desarrollo de la inteligencia antecede, respalda y moldea el desarrollo de las lenguas. Según Piaget (1979), antes de la aparición de los primeros elementos lingüísticos, el niño ha construido representaciones simbólicas y relaciones representacionales de temporalidad, causalidad y espacio. Considera que el construir las concepciones de agente, acción y paciente es necesario para la comprensión y producción lingüística, para manejar la estructura semántica sintáctica sujeto – verbo –objeto de la frase. Piaget también sostiene que el lenguaje puede ayudar a refinar e incrementar el pensamiento.

Signoret (2002:477) presenta otras propuestas dentro de esta perspectiva cognoscitiva, que consideran que las habilidades cognitivas – como por ejemplo la concepción espacial- son determinadas por la organización semántica del idioma aprendido: "los niños son sensibles a los principios de categorización semántica específica de su lengua desde las producciones más tempranas de palabras espaciales [...] El desarrollo de la semántica del espacio es entonces mucho más sensible a las propiedades del "input" lingüístico de lo que antes se suponía. De esta manera se argumenta que la relación entre cognición y lenguaje es bidireccional :“ El desarrollo semántico temprano implica una interacción entre un desarrollo conceptual no lingüístico y las categorías semánticas del input y no solamente un mapeo en un solo sentido a partir de conceptos preexistentes”.

Dentro del enfoque cognitivo, hay dos líneas de orientación, de acuerdo con Taylor (1989: 173): la psicología cognitiva, que estudia la forma en que los conceptos se estructuran y se representan en la mente, y la orientación

lingüística, que pone el énfasis no en el concepto *per se* sino en la estructura del polo semántico del signo lingüístico, en el significado de la forma lingüística. Las dos orientaciones están interrelacionadas, según Taylor, ya que una de las principales fuentes que dan evidencia de la estructura conceptual, es la lingüística y cualquier consideración razonable de un comportamiento lingüístico, necesita hacer referencia a las estructuras conceptuales que las formas lingüísticas simbolizan de manera convencional.

En este trabajo, adoptaremos la perspectiva de la lingüística cognitiva, que concibe el lenguaje como parte integrante de la cognición. Para este enfoque, la gramática no constituye un ámbito distinto a la semántica, sino que tiene su lugar en la estructuración y simbolización del contenido conceptual (Langacker 1986:1)

La lingüística cognitiva considera los marcadores gramaticales, por ejemplo los morfemas de tiempo, como elementos que combinan la forma y el significado al mismo tiempo. Al igual que los elementos lexicales, los marcadores temporales son pares de forma – significado. De esta manera, según Tyler y Evans (2001:63), el significado primario del tiempo verbal (*tense*) que es la referencia temporal, es elaborado a un nivel conceptual en términos de relaciones espaciales distantes – próximas. La elaboración de este contenido de imagen particular es motivada, según estos autores, por una “correlación experiencial” (*experiential correlation*).

Dentro de este mismo enfoque, en este trabajo, se analizan las formas verbales que sirven como marcadores temporales, a partir de su significación temporal : el significado inherente en el lexema verbal y en la forma gramatical. También se analizan estas formas, como elementos que constituyen los planos de la narración : primer plano y plano de fondo (*foreground / background*). La distinción de los planos de la narración se origina en la noción de figura y fondo e implica una relación entre la percepción visual y la organización gramatical.

La lingüística cognitiva provee un enfoque de la semántica, según Lunn (1985:50) que explica la relación entre percepción y aspecto; ya que esta orientación ve al lenguaje y la percepción como habilidades que se desarrollan de una fuente cognitiva común. Este enfoque considera, según Lunn, el uso de las categorías aspectuales como el reflejo de una habilidad cognitiva de conferir "foco" o darle prominencia a los eventos que configuran la narración.

1.2. LA ADQUISICIÓN DE LA TEMPORALIDAD EN SEGUNDAS LENGUAS

1.2.1.El estado actual en el campo de la investigación

De la gran variedad de fenómenos lingüísticos estudiados en la adquisición de lenguas, el desarrollo de la expresión de la temporalidad – la expresión de las nociones y relaciones temporales en el lenguaje y la comunicación- ha sido una de los campos favoritos de la investigación.

Dada la complejidad de los sistemas temporales - aspectuales de las lenguas no resulta sorprendente, según Salaberry (2000: 7) que 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. (ej: Andersen 1991; Andersen & Shirai 1994, 1996; Bardovi – Harlig 1992, 1994, 1995; Bergström 1995; Buczowska & Weist 1991.; Dietrich, Klein & Noyau 1995; Harley 1989; Hasbún 1995; Housen 1994; Kaplan 1987; Lafford 1996; Liskin – Gasparro 1997; Ramsay 1990; Robison 1995; Salaberry 1998, 1999, 2000; Shirai & Kurono 1998; Slabakova 1997, 1999; citados en Salaberry 2000)

En un recuento que hace Salaberry de los diferentes estudios que se han hecho sobre esta materia, menciona que los primeros estudios analizaban el efecto de las características temporales inherentes en el predicado verbal en la selección y uso de la morfología verbal. (ej: Andersen 1991; Ramsay 1990:

Robison 1995), mientras los estudios e investigaciones más recientes han ampliado la perspectiva de la investigación, incluyendo la influencia del contexto discursivo, dentro del cual ocurre la marca de aspecto (ej: Bardovi – Harlig 1995; Housen 1994).

De todos estos estudios surge un conflicto entre las evidencias presentadas con relación al estado del interlenguaje desarrollado por los aprendices de L2, especialmente en lo que se refiere a la secuencia del desarrollo de los contrastes aspectuales, así como al efecto potencial de los diferentes contextos de aprendizaje (en cursos formales o de manera informal), o al impacto de la manipulación de los datos del “*input*” con propósitos pedagógicos. Así, por ejemplo, Andersen y Shirai (1994) proponen que las características temporales inherentes al predicado verbal estarán representadas en el uso de la morfología verbal de los aprendices de L2, antes que la información del tiempo verbal; mientras Wiberg (1996) sostiene que el tiempo verbal estará representado en la morfología verbal de L2, al mismo tiempo, o incluso antes de que los contrastes aspectuales estén representados.

Para Salaberry (2000), la discrepancia entre estos estudios puede ser atribuida a las diferentes perspectivas teóricas que proveen el marco de análisis para entender el desarrollo de la morfología verbal de L2. Muy pocos estudios, según este autor, han analizado el desarrollo del aspecto verbal del pasado en alumnos de L2 desde una perspectiva narrativa, y los estudios que se han hecho, desde esta perspectiva, se han enfocado, en la mayoría de los casos en lenguas como inglés (Bardovi – Harlig 1995) o holandés (Housen 1994), donde no se considera la distinción aspectual gramatical que encontramos, por ejemplo, en español (pretérito versus imperfecto) o francés (*passé composé* versus *imparfait*).

Por otro lado, hay diferencias sustanciales en los procedimientos de recolección de datos y en el diseño de las investigaciones, que impiden la comparación entre los estudios. Los estudios llevados a cabo en los Estados

Unidos se han enfocado en el análisis cuantitativo de producciones controladas de la lengua meta (ej.: Bardovi – Harlig 1992, 1994, 1995; Berhström 1995; Hasbún 1995; Ramsay 1990; Robinson 1995; Salaberry 1998). En contraste con este enfoque, la mayoría de las investigaciones realizadas en Europa se ha dirigido al análisis cualitativo de los datos de trabajadores inmigrantes (ej.: Dietrich, Klein & Noyau 1995).

Otra diferencia que se encuentra en los estudios es la relacionada con los efectos del aprendizaje en ambientes naturales o en situación formal de clases. En situación formal, por ejemplo, los alumnos de español reciben instrucción explícita de la distinción existente en español – pretérito / imperfecto, mientras en una situación de adquisición de la lengua en ambientes naturales – no académicos- las condiciones son diferentes. De hecho, según Salaberry, el estudio del desarrollo de la marca aspectual en ambientes naturales o académicos tiene consecuencias en el análisis del desarrollo de la morfología verbal.

Schwartz (citado en Salaberry 2000:8) sostiene que, en ambientes naturales, los aprendices tienen acceso solamente a la evidencia positiva, mientras en ambientes académicos, están expuestos a la evidencia negativa – o al menos a la evidencia explícita- que puede no ser útil para el desarrollo del lenguaje. Con relación al papel de la enseñanza en ambientes académicos, algunos autores han argumentado explícitamente, o implícitamente a favor de su papel en la adquisición de segundas lenguas. Birdsong (1992, en Salaberry, 2000: 9) sostiene que el dominio de una segunda lengua implica habilidades de atender y organizar la información de la lengua meta, y la habilidad de superar cierta predisposición, que proviene de las características de la lengua nativa, y que pueden interferir en la representación de las estructuras de la L2. En este sentido, para algunos autores, la instrucción formal facilita esta tarea, ya que su papel principal es organizar la presentación de los elementos gramaticales de la L2 y hacer notar

aquellos elementos que no son salientes en la lengua meta (ej: DeKeyser 1996; Rutherford 1987; Sato 1990; Scmith 1990, 1995; Sharwoor Smith 1993)

En contraste con este argumento, otras investigaciones sostienen que, a pesar del orden en que puedan ser presentadas las estructuras lingüísticas de la L2, en las clases tradicionales enfocadas en las formas, son los factores internos del aprendiz los que van a guiarlo en la adquisición de la estructura subyacente de la L2 de una manera natural.

1.2.2. Surgimiento y desarrollo de la morfología verbal.

Muchas de las investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad en L2, se han enfocado al estudio de la aparición de los marcadores de tiempo – aspecto y a la secuencia de adquisición que caracteriza a este proceso.

En los estudios sobre adquisición de lenguas romance (ej.: francés, español, italiano como L2), tanto el tiempo como el aspecto gramatical, han sido estudiados. El tiempo es una categoría deíctica que localiza un evento, en la línea del tiempo, generalmente con referencia al tiempo de la enunciación (Comrie, 1976). El aspecto gramatical, en cambio, no localiza un evento o una situación en la línea del tiempo, ni relaciona el tiempo o una situación con otra, sino que se refiere a la "constitución temporal interna de una situación" (Comrie) . Por otro lado el aspecto gramatical contrasta con el aspecto léxico en que el primero está morfológicamente marcado, mientras el aspecto léxico es inherente a la semántica del verbo y sus argumentos.

Cuatro principios generales han sido encontrado en los estudios sobre la emergencia de la morfología verbal, según Bardovi- Harlig (2000:111) Primero, el desarrollo de la expresión de temporalidad es lento y gradual. Segundo, la forma precede a la función (Klein, 1993; Dietrich, 1995 en Bardovi- Harlig, 2000:112), es decir que la morfología verbal puede surgir sin un significado claro, ofreciendo un contraste formal, pero careciendo de un

contraste semántico o funcional con otras formas que emergen. El uso temprano de la morfología verbal es siempre tentativo y está representado por unos pocos verbos "muestra" (*tokens*). Un tercer principio general es que la morfología irregular precede la morfología regular (Dietrich, 1995; Klein, 1993, Salaberry 1999 en Bardovi – Harlig 2000:112). Finalmente Bhardwaj (1988), citado por esta autora, sostiene que los aprendices evitan la consideración de marcas "discontinuas" como los auxiliares. En todas las lenguas estudiadas en que se usa un verbo con un auxiliar, los aprendices comienzan su secuencia de adquisición usando sólo el verbo sin el auxiliar.

Bardovi- Harlig (2000) reporta una serie de estudios longitudinales y transversales que analizan el uso de los morfemas verbales y el orden en que aparecen y que muestran el uso de una forma de base antes y durante la emergencia de la morfología verbal.

Andersen (1986, 1989) reporta un estudio de la adquisición de español por dos niños anglohablantes entre las edades de 6 y 14 años, con ejemplos de un niño entre los 6 y 8 años y el otro entre los 12 y 14. El estudio refleja el uso del pretérito, como la primera forma en aparecer, seguida por el imperfecto.

Dentro de los estudios transversales, Hasbún (1995) en un estudio transversal de 80 anglohablantes que aprenden español como L2 muestra el mismo orden presentado por Andersen en su estudio longitudinal: en la narración de una película, los alumnos del primer año producen solo una instancia de imperfecto entre 499 verbos producidos (21 pretéritos y 435 formas en presente). En el 2do, 3ro y 4to año el pretérito es la forma que se produce con más frecuencia que el imperfecto (155 pretéritos/ 50 imperfectos; 431 pretéritos/ 14 imperfectos y 545 pretéritos/ 208 imperfectos respectivamente).

Salaberry (1999) en un estudio transversal de 16 alumnos de cuatro niveles de español muestra el mismo patrón de uso de pretérito e imperfecto en la narración de la misma película usada por Hasbún (1995) y en una

segunda película los alumnos del primer semestre muestran solo un uso de imperfecto, comparado con 47 usos de pretérito en un total de 150 verbos. Dos meses después el mismo grupo produce 4 imperfectos y 75 pretéritos de 166 verbos, mostrando un uso tentativo emergente que va incrementando en niveles superiores. Salaberry interpreta esto como la evidencia que el pretérito se adquiere antes que el imperfecto y es usado como un tiempo "default" en español antes de que el imperfecto sea establecido.

1.2.3. La Distinción aspectual en la adquisición de la temporalidad en L2

1.2.3.1. La Hipótesis del Aspecto

Algunos estudios sobre la adquisición de la temporalidad en las lenguas muestran que la emergencia y desarrollo de la morfología verbal depende de la distinción aspectual – Hipótesis del Aspecto (Andersen 1986,1991,1994; Andersen & Shirai 1994, 1996; Bardovi – Harlig 1994; Bardovi – Harlig & Bergström 1996; Bardovi – Harlig & Reynolds 1995; Robinson 1990, 1993, 1995).

Esta hipótesis se basa en la teoría del aspecto léxico. En contraste al aspecto gramatical, que está morfológicamente codificado (pretérito e imperfecto en el caso del español), el aspecto léxico es inherente a la semántica del verbo, no es una categoría gramatical. El aspecto léxico se refiere a las características temporales inherentes al verbo y su predicado. Características que determinan si un predicado describe una acción durativa como *hablar* o *caminar* o a una acción puntual como *reconocer* o *llegar*, o si tiene elementos tanto de duración como de culminación, como en *construir una casa*, o *pintar un cuadro* o si describe un estado como *querer* o *gustar*.

Se han mostrado evidencias de la hipótesis del aspecto en las investigaciones referidas a L1 y L2.

Los primeros estudios que muestran la primacía del aspecto en la codificación morfológica de los eventos en pasado, son investigaciones realizadas con la L1. Bardovi- Harlig destaca los primeros trabajos realizados con esta perspectiva, mencionando el de Antinucci y Miller (1976) con seis niños italianos y un niño de habla inglesa, que muestra que usan el pasado participio con verbos de cambio de estado y no con verbos de actividad o de estado. Estos investigadores concluyen que "los niños italianos e ingleses son capaces de hacer referencia y codificar eventos en el pasado, solo cuando su carácter es tal, que resultan en el cambio de estado de un objeto en el presente" (p.182 en Bardovi – Harlig 2000:194). Bronckart and Sinclair (1973), citados por esta autora, reportan resultados similares en un estudio hecho con 74 niños hablantes de francés, que usan las formas del pasado perfecto (*passé composé*) con acciones y el presente con eventos inherentemente durativos, mientras el imperfectivo es raramente usado. Bronckart y Sinclair concluyen que antes de la edad de seis años la distinción entre los eventos perfectivos e imperfectivos parece ser más importante que la relación temporal entre la acción y el momento de la enunciación. (Bardovi-Harlig, 2000:194).

Con los resultados obtenidos en la investigación de L1, los investigadores en la adquisición de segundas lenguas, iniciaron una línea similar de investigación.

Los estudios sobre el aspecto en la adquisición de segundas lenguas comenzaron y florecieron en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) a finales de los ochenta, con las investigaciones de Roger Andersen y un grupo de estudiantes que recibieron la influencia de su trabajo (Housen, Huang, Robinson, y Shirai).

Lo que se conoce como la Hipótesis del Aspecto en la adquisición de segundas lenguas (Andersen y Shirai 1994; Bardovi-Harlig, 1994) ha sido objeto de una serie de revisiones. Una primera versión de la Hipótesis del Aspecto (Andersen 1986 a, 1991) llamada "*the Defective Tense Hypothesis*"

sostiene que en los primeros estadios de la adquisición de una lengua, solamente la distinción aspectual léxica está codificada en la morfología verbal, no el tiempo verbal o el aspecto gramatical (Andersen 1991:307).

Basado en el trabajo de Andersen, Robison propone la Hipótesis de la Primacía del Aspecto , explicando que:

"aspect is primary in the sense not that the morphemes that denote aspect in the target language are acquired first, but that the target language verbal morphemes, independent of their function in the target language are first used by the learner to mark aspect"(Robison 1990:316).

Como menciona Bardovi- Harlig (2000: 196) muchos resultados pueden ser interpretados como confirmación de la Hipótesis del Aspecto – no así de la versión fuerte de *"the Defective Tense Hypothesis"*-. Por ejemplo, en un estudio realizado por esta autora, encuentra que los "cumplimientos" (verbos con características de puntualidad) muestran un uso más frecuente con el pasado simple, que las actividades o los estados. Según Bardovi- Harlig, los aprendices no parecen usar la morfología verbal para marcar aspecto a expensas del tiempo (una condición para la versión más fuerte de la hipótesis). Sin embargo, el uso de la morfología verbal está claramente influenciado por el aspecto léxico, lo cual es consistente con la versión menos rigurosa de la hipótesis.

La Hipótesis del Aspecto considera cuatro argumentos , establecidos en términos del aspecto gramatical y su relación con el aspecto léxico:

1- Los aprendices usan primero la marca perfectiva con cumplimientos (*"achievements"*) y realizaciones (*"accomplishments"*) y se extiende gradualmente a actividades y estados.

2- En lenguas con marca imperfectiva, el pasado imperfectivo aparece después que el pasado perfectivo y se restringe primero a estados y actividades y después a realizaciones y cumplimientos.

3- La adquisición de la marca progresiva inicialmente se restringe a actividades y luego se extiende a realizaciones y cumplimientos.

4- La marca progresiva no se extiende incorrectamente a estados.

Esta hipótesis se basa en la clasificación que hace Vendler (1957, 1967) del aspecto léxico, en la que propone cuatro categorías:

Estados, actividades, realizaciones (*accomplishments*) y cumplimientos (*achievements*).

Cada categoría tiene características distintivas (Bardovi-Harlig 2000:215):

Los estados persisten en el tiempo sin cambios. No pueden ser interrumpidos. Cuando un estado cesa, entonces un nuevo estado comienza (Binnick1991). Ejemplos de estado son: *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 de actividades son *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 incluyen el principio o el final de una acción (Mourelatos, 1981) como en *la carrera comenzó* o *el juego terminó*. Se reducen a un punto (Andersen, 1991). Son ejemplos de cumplimientos: *llegar, salir, reconocer, dormirse*, etc.

Los cumplimientos y las realizaciones, pueden ser agrupados como predicados télicos, conocidos como "eventos" (Mourelatos, 1981). Los estados y las actividades pueden ser agrupados como predicados atélicos.

Las categorías de Vendler pueden distinguirse por tres características : puntualidad, telicidad y dinamicidad, como se muestra en la siguiente tabla (Andersen, 1991).

Tabla 1: Características semánticas de las categorías aspectuales:

	Estados	Actividades	Realizaciones	Cumplimientos
Puntual	-	-	-	+
Télico	-	-	+	+
Dinámico	-	+	+	+

Con excepción de Andersen (1986, 1991) los primeros estudios contrastaban los predicados en categorías binarias, es decir, en términos de una sola característica semántica como : predicados estativos o dinámicos ; puntuales o no puntuales; télicos o atélicos.

Andersen usó las cuatro categorías de Vendler en un estudio de adquisición de español como segunda lengua por dos niños. Señala cuatro niveles en la adquisición del pasado perfecto (pretérito): de cumplimiento a realizaciones, después a actividades y finalmente a estados. El pasado imperfectivo aparece más tarde que el perfecto y se distribuye en cuatro estadios: de estado a actividades, después a realizaciones y finalmente a cumplimientos.

Aunque el pasado imperfectivo emerge después del perfecto, los estadios se sobreponen, formando un esquema de ocho niveles , que son los siguientes:

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 este nivel todos los verbos están marcados en tiempo pasado. En el nivel 5 los eventos télicos están marcados en pretérito e imperfecto. En el nivel 6 las actividades pueden ser usadas con aspecto perfecto e imperfecto . 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.

Tabla 2. Secuencia de desarrollo de la codificación de tiempo y aspecto en el pasado. (basada en Andersen, 1991 con traducción de Salaberry, 2000:61.)

	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

Muchos estudios posteriores siguieron el marco de análisis de Andersen, usando las categorías de Vendler, ya que las categorías binarias resultaron insuficientes para analizar los datos de la adquisición de segundas lenguas. Los datos empíricos encontrados en las investigaciones en segundas lenguas muestran, según Badovi- Harlig (2000: 219) que los cuatro miembros de las categorías se comportan de manera diferente en el interlenguaje.

Salaberry (1999) distingue tres categorías léxicas en su estudio de español como L2: télicos (cumplimientos y realizaciones), actividades y estados.

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.

Antes de referirnos a las investigaciones relacionadas sobre la hipótesis del aspecto en la adquisición del español como segunda lengua, consideraremos lo que se denomina la hipótesis del discurso, que está estrechamente relacionada con la hipótesis del aspecto, ya que se sostiene a partir de los mismos datos.

1.2.3.2 La Hipótesis del Discurso

Muchos de los estudios sobre la adquisición de la temporalidad en las lenguas, toman como marco de estudio al discurso narrativo. En los primeros estudios sobre el uso de la morfología del tiempo en el discurso del interlenguaje se observó que el uso de la morfología del tiempo no puede ser completamente entendido sin el recurso del discurso, ya que éste enmarca el análisis en términos de la continuidad del tiempo. El uso del discurso narrativo como marco de estudio, permite que los elementos formales y funcionales de la lengua pueden ser analizados de manera sistemática y controlada (Bardovi – Harlig, 2000).

Hay una distinción con respecto al tipo de información que se presenta en el discurso narrativo. Ésta puede ser de dos tipos: primer plano (*foreground*) y plano de fondo (*background*) y la investigación de lenguas sugiere que es una distinción universal a las lenguas (Hopper 1979). Los usuarios competentes de una lengua 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 (Hopper 1979:239). Esta marca puede ser a través del uso de la morfología de tiempo- aspecto En la mayoría de las lenguas existe algún tipo de recurso morfológico que cumple la función de distinguir los elementos secuenciados del primer plano y los elementos no secuenciados: las acciones en progreso (*on going proceses*) los eventos repetidos y los estados del plano de fondo del discurso (Hopper 1979).

En los primeros estudios sobre adquisición de la temporalidad en segundas lenguas se sugiere que existe una relación entre la organización en planos del discurso narrativo 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 (Bardovi-Harlig, 1994:43).

En los estudios lingüísticos (no así en los estudios literarios) la narración es considerada un texto en el cual "el hablante relata una serie de hechos reales o ficticios en el orden en que tienen lugar" (Dahl, 1985, p.116).

El primer plano relata los eventos que constituyen el esqueleto del discurso (Hopper, 1979) y consiste en cláusulas que hacen avanzar la historia . El punto de referencia temporal de cualquier evento en el primer plano es comprendido como la continuación del evento que lo precede. El concepto de secuencialidad es central en la consideración de los eventos del primer plano.

En contraste con la función única del primer plano, que lleva la línea histórica de la narración, el plano de fondo tiene una variedad de funciones que, en forma conjunta, sirven como soporte del primer plano. Los eventos del plano de fondo no son secuenciados con respecto al primer plano e incluso pueden estar fuera de secuencia de otros eventos del plano de fondo. El plano de fondo no narra eventos en sí mismo, pero provee material de soporte que elabora o evalúa los eventos del primer plano (Hopper, 1979).

Al igual que los estudios sobre la influencia del aspecto en la adquisición de segundas lenguas, los primeros estudios, que analizan las

narraciones , son estudios de caso (Kumpf, 1984). Más tarde investigaciones realizadas con poblaciones numerosas de aprendices, confirman y reelaboran los resultados de las primeras investigaciones.

La gran mayoría de los estudios proveen descripciones cualitativas de la distribución de la morfología verbal del interlenguaje en términos de la estructura narrativa y algunos proveen análisis cuantitativos.

Por otro lado, los estudios comenzaron primero aislando el análisis de la estructura narrativa y sus efectos en la morfología de tiempo aspecto. Después se combinó la investigación sobre la influencia de la estructura narrativa con la investigación sobre la influencia del aspecto lexical, ya que ambas se sostienen con los mismos datos.

Según Bardovi- Harlig (2000:313) usando ambos marcos de análisis los datos sugieren una jerarquía que predice qué verbos van a ser usados en la narración por aprendices con limitados recursos lingüísticos:

- Los cumplimientos son los predicados más usados con el pasado simple, independientemente de la organización en planos de la narración.
- Las realizaciones son el tipo de predicado que le sigue en frecuencia de uso con el pasado simple. Las realizaciones son más frecuentes en el primer plano que en el plano de fondo.
- Las actividades son los predicados menos usados –entre los predicados dinámicos- con el pasado simple. Las actividades muestran mayor frecuencia de uso en el primer plano que en el plano de fondo. Las actividades también muestran el uso del progresivo, pero limitado al plano de fondo.

Lo que se hace evidente con el soporte de las dos hipótesis es la influencia conjunta de la clase aspectual y la estructura narrativa.

Andersen y Shirai (1994) ya habían identificado ciertos principios que determinan la afinidad de cierta morfología de tiempo –aspecto con verbos de clases aspectuales particulares. Andersen (2000: 90) presenta un resumen de los factores, entre los que están incluidos estos principios, que capturan generalizaciones importantes de cómo los aprendices aprenden y usan las

inflexiones gramaticales, auxiliares, y otras construcciones gramaticales, así como los verbos que asocian a estas construcciones .

El *principio de uno a uno* en la construcción del interlenguaje: Los aprendices inicialmente asumen que una nueva forma que aprenden y luego usan tiene uno y solamente un significado. Les toma tiempo descubrir otros significados de la misma palabra o construcción gramatical.

Los *prototipos*. Los aprendices acceden más naturalmente y más fácilmente al significado prototípico de un verbo. Los significados no prototípicos son menos accesibles, de acuerdo con la distancia que se encuentren del centro del prototipo. Recordemos que los prototipos, de acuerdo con Langacker (1994: 44), evocan un contenido conceptual específico que se refleja en los ejemplos típicos y que proporcionan la base de extensión hacia los miembros más periféricos.

El *principio de relevancia* : sostiene que los aprendices al escoger una marca para asociar al verbo, van a escoger la marca aspectual ya que el aspecto es más relevante para el significado del verbo que el tiempo, modo o concordancia.

El *principio de congruencia* predice que los aprendices escogen el morfema cuyo significado aspectual es más congruente con el significado aspectual del verbo. De esta manera, según Andersen, el pretérito va a ser usado con "*eventos*", el pasado imperfectivo con "*estados*" y el progresivo con "*procesos*".

El *principio del sesgo en la distribución "Distributional Bias Principle"*: Los aprendices son expuestos a modelos potenciales de la lengua que confirman y refuerzan combinaciones prototípicas del aspecto gramatical y léxico.

Estos principios representan una fuerte asociación entre las clases aspectuales y las funciones del discurso. Las características prototípicas del pasado son [+pasado], [+télico], [+puntual] y [+ resultado] (Shirai y Andersen 1995). Las clases aspectuales también se definen por tres

características, como se mencionó en el punto anterior: cumplimientos [+puntual, +tético,+dinámico]; realizaciones [-puntual, +tético, +dinámico]; actividades [-puntual,-tético, +dinámico] y estados [-puntual, -tético, -dinámico]. De acuerdo con los principios de congruencia y de relevancia, el pasado simple es más compatible con cumplimientos, ya que comparte la mayoría de las características (telicidad, puntualidad y resultado), seguido de las realizaciones, que no son puntuales y aún menos compatible con actividades que son atéticas.

Por otro lado, hay tres criterios temporales identificados por Reinhart (1984) que responden a las características semánticas que definen el aspecto léxico y el pasado prototípico: puntualidad, completitud y secuencialidad.

Sostiene Bardovi- Harlig (2000:315) que cuando los predicados son usados de manera comunicativa, específicamente para construir una narración, la interacción de las características se vuelve más compleja porque el primer plano tiene su propia característica temporal, es decir que la característica aspectual inherente al predicado va a interactuar con los requerimientos del primer plano. Las acciones del primer plano son presentadas e interpretadas como puntuales, completas y necesariamente secuenciadas. De esta manera, incluso las actividades cuyas características son [-puntual, -tético] toman, como predicado del primer plano las características de puntualidad y completitud combinándose con el pasado simple. Por el contrario las actividades en el plano de fondo son compatibles con el progresivo, manteniendo sus características aspectuales inherentes y las características de las funciones del discurso. Las realizaciones en el plano de fondo también son compatibles con el progresivo. Usar los verbos para construir el discurso, sostiene esta autora, puede ser la única forma en que los aprendices puedan extender los usos prototípicos de su interlenguaje hacia el uso de un punto de vista del tiempo- aspecto que caracteriza la lengua de los hablantes nativos.

1.2.4. La distinción aspectual en la adquisición de la temporalidad en español como L2

La influencia de la distinción aspectual en la marca explícita de la morfología verbal de L2, ha sido abordada en muchos estudios experimentales. Aquí nos referiremos a los estudios más prominentes realizados sobre la adquisición del español como lengua meta y los presentaremos de manera cronológica (tomado de Salaberry 2000).

En orden cronológico mencionaremos en primer lugar al estudio de Andersen (1986) sobre la adquisición de español como L2 por dos adolescentes de Puerto Rico. Se hizo un estudio longitudinal, en un contexto informal. Los resultados obtenidos con este estudio están expuestos en la Tabla 2 de la pág. 22, donde se presenta la distribución de la morfología verbal combinada con los diferentes tipo de verbos de acuerdo con su significado aspectual.

García y Van Putte (1988) hacen un estudio con 15 hablantes nativos de español y 20 maestros de español , hablantes de holandés como L1. Analizan la reescritura, en pasado, de un cuento de Borges escrito en presente " El Muerto". Los resultados obtenidos muestran un mayor acuerdo de los usos de Pretérito e Imperfecto por los hablantes nativos que por los hablantes de español como L2. De 185 verbos, los hablantes nativos concuerdan en el uso de un 30% de Imperfecto y 33% de Pretérito, mientras los hablantes de alemán L1 concuerdan en el uso de un 24% de Imperfecto y 26% de Pretérito. Al analizar los usos en desacuerdo concluye también que los hablantes no nativos toman en cuenta un contexto más local en la selección de marcadores aspectuales, mientras los hablantes nativos consideran un contexto más amplio de la narración. Este estudio también revela según Bardovi- Harlig (2000:235) que la asociación de imperfecto con estados se mantiene fuerte en el interlenguaje de hablantes avanzados de español no nativo.

Ramsay (1990 citado en Salaberry 2000: 83), basa su estudio en el análisis del interlenguaje de estudiantes de español como L2 – todos hablantes de inglés como L1- de cinco niveles de dominio de la lengua. Usa como instrumento ilustraciones sobre una historia de Disney, presentada en una serie de diez episodios; cada episodio asociado a un texto con espacios en blanco para ser completado por los estudiantes. Los resultados de este estudio muestran , según Salaberry (2000:84) ciertas características que son consistentes con la Hipótesis del Aspecto :

1- En general, los estudiantes no marcan los verbos estativos con pasado hasta un nivel 3, pero algunos eventos télicos son marcados con el pasado desde el nivel 1.

2- Los alumnos marcan la mayoría de los verbos estativos con Imperfecto en el nivel 3.

3- Aproximadamente el 25% de los verbos télicos en el nivel 2 y cerca de 60% de los verbos télicos en el nivel 3 son marcados con Pretérito.

4- Ningún verbo télico es marcado con Imperfecto en los niveles 2 y 3.

Es importante señalar, de acuerdo con Salaberry (2000:85), que Ramsay sostiene que los alumnos no marcan la distinción aspectual antes de la distinción de tiempo.

Hasbún (1995) analiza las narraciones escritas de 80 anglohablantes, estudiantes de cuatro niveles de español como L2, sobre la película Tiempos Modernos. Los resultados de este estudio no presentan clara evidencia a favor de la Hipótesis del Aspecto. La distribución del pretérito, primero con cumplimientos y después con realizaciones no es evidente en los datos. Tampoco muestran la distribución del pretérito, primero con télicos, luego con atélicos y estativos.

Lafford (1996) analizó la producción oral de 13 estudiantes de 3 niveles intermedios de español como L2, sobre una película de Disney. El análisis de los datos muestra en esencia, que entre los estudiantes intermedios bajos e

intermedios medios, el imperfecto no se usa, mientras el pretérito es la forma usada independientemente del aspecto léxico del verbo. Los datos de este estudio muestran, también, que la influencia del aspecto léxico y la hipótesis del discurso no es distinguible, hay una sobreposición entre los datos que sostienen una u otra hipótesis.

Liskin-Gasparro (1997 citada en Salaberry 2000:95) llevó a cabo otro estudio basado en el análisis de la narrativa oral personal y de una película de 8 hablantes no nativos de español. Incorporó a su estudio el análisis de las estrategias de procesamiento que son conscientes en los alumnos. Liskin-Gasparro sostiene que la elección de la morfología verbal está influenciada por varios factores: semántica lexical, organización discursiva, efectos de la instrucción, tipo de tarea narrativa, uso individual de estrategias de procesamiento y el uso del Pretérito como marcador de base del pasado. Bardovi-Harlig (2000:600) menciona que este estudio muestra que los aprendices marcan de manera diferente la morfología de tiempo – aspecto dependiendo de los dos tipos diferentes de narrativa: narrativa personal o relato de una película. Sus resultados muestran que los contextos de imperfecto obligatorio constituyen el 63% de los predicados en la narrativa personal, mientras los contextos de pretérito constituyen el 63% de los predicados en el relato sobre la película.

Salaberry (1999) hizo una investigación con dos diferentes grupos: uno longitudinal con 20 alumnos de español cuya lengua materna es inglés de cuatro diferentes niveles de la lengua (principiantes, intermedios bajos, intermedios altos y avanzados) y otro transversal con estudiantes de dos niveles académicos (intermedio bajo y alto). Salaberry encontró que en el nivel de principiantes el pretérito se usa con el 30% de verbos télicos (28 de 93 *tokens*), 54.5 % de actividades (12 de 22 *tokens*) y 20% de estativos (7 de 35 *tokens*). Los resultados de su análisis revelan que la versión fuerte de la Hipótesis del Aspecto (especialmente el Principio de Relevancia y de Congruencia) representa una explicación incompleta del desarrollo de español

como L2 por anglohablantes en un contexto formal de aprendizaje, al menos para los niveles iniciales. Su estudio revela que en las etapas iniciales de español como L2, los alumnos usan un marcador de pasado de base, en la selección de la morfología verbal.

Las investigaciones mencionadas sobre la adquisición de la morfología verbal del pasado en español, específicamente del pretérito y copretérito- la distribución del "progresivo" no ha sido estudiada en español- muestran que algunos resultados son consistentes con las hipótesis que sostienen que el desarrollo y la secuencia de adquisición son determinadas por la distinción aspectual, mientras otros resultados no son consistentes con estas hipótesis.

En el CEPE (Centro de Enseñanza para Extranjeros) de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se realizó la investigación que se presenta en este trabajo, se hizo un estudio sobre la adquisición de pretérito y copretérito (Maqueo, Ana M 1984) con un enfoque en el análisis de errores, que muestra un "estancamiento" en el nivel III del desarrollo de la adquisición de estas formas. Refiriéndose a este estudio, Jurado (1998:20) señala que "los alumnos aprenden muy poco sobre la diferencia aspectual en el transcurso del nivel III, es decir, el contacto con la lengua meta y la enseñanza formal modifican poco lo que habían aprendido sobre el empleo de estas formas verbales en el nivel anterior. Las pruebas aplicadas mostraron, además, que el manejo del copretérito presenta mayores problemas que el del pretérito. Los usos en los que más errores se cometieron fueron aquellos en los que [...] no coinciden en situar lo que podríamos llamar "usos marcados", aquellos en los que no coincide el tipo de situación con el punto de vista, en las etapas finales de adquisición."

En este trabajo, la investigación se hará en un nivel más avanzado del programa del CEPE – Nivel IV- y se adoptará el marco de análisis que considera las hipótesis mencionadas en este capítulo: Hipótesis del Aspecto e Hipótesis del Discurso. De esta manera, el interlenguaje de los alumnos de

español como segunda lengua y de los hablantes nativos del español se analizará a partir del uso de la morfología verbal mencionada –pretérito, copretérito y gerundio- en los dos planos de la narración y se analizará cada forma con relación a su uso con el aspecto léxico del verbo.

Por otro lado, también se tomará en cuenta, al elaborar las hipótesis particulares de este trabajo, las características de los sistemas del español (lengua meta) y el inglés (lengua nativa) para expresar el pasado y distinguir los planos de la narración, bajo la suposición que ambas lenguas se verán reflejadas en el interlenguaje de los alumnos. En el siguiente capítulo trataremos este tema.

CAPÍTULO 2. LA EXPRESION DEL PASADO EN ESPAÑOL E INGLÉS

Este capítulo está constituido por dos secciones: en la primera sección se abordará el análisis de las nociones básicas relacionadas con la expresión de la temporalidad en las lenguas en general ; y en la segunda sección se analizará, de manera particular, como estas nociones son codificadas para expresar el pasado en español e inglés. Se presentará un contraste del pasado en ambas lenguas, sus similitudes y sus diferencias.

2.1 LA EXPRESIÓN DEL TIEMPO Y EL ASPECTO

La expresión de la temporalidad, de acuerdo con Andersen (1991) es parte de un sistema complejo de nociones y relaciones temporales, a nivel morfológico, sintáctico y discursivo. Si bien la expresión de la temporalidad es esencial a todas las lenguas, éstas difieren en cuanto a :

- las nociones y relaciones temporales que expresan, y
- las maneras en que éstas son expresadas: ya sea a través del orden de palabras; recursos morfosintácticos o léxicos o la combinación de éstos; estrategias discursivas, etc. (Housen, 1994: 258)

El tiempo verbal y el aspecto son las categorías básicas relacionadas con la expresión del tiempo en las lenguas. Señala Maslov (1985:1) que estas categorías han sido frecuentemente confundidas en muchos estudios sobre las lenguas. En algunos casos la batalla sobre las "áreas disputadas", que pertenecen al tiempo verbal, según algunos lingüistas o al aspecto, según otros, continúa en nuestros días. Esta confusión no es fortuita. El aspecto y el tiempo verbal interactúan tan estrechamente en muchas lenguas que es más adecuado hablar de un sistema de tiempo-aspecto .

Por otro lado, Maslov argumenta que si bien estas categorías están estrechamente interrelacionadas, y en la práctica pueden encontrarse fusionadas

en una sola forma, es posible hacer una distinción teórica de ambas nociones. El mismo argumento es señalado por otros autores (Dahl 1985; Bybee 1989) que sostienen que aunque las lenguas pueden diferir en la forma que marcan las categorías temporales / aspectuales, es posible establecer limitaciones en la variación que se presenta en las lenguas para estructurar estas categorías.

Los estudios más recientes sobre la temporalidad en las lenguas han distinguido tres categorías básicas: tiempo, aspecto gramatical y aspecto léxico. Estas tres categorías interactúan semánticamente, a través de asociaciones de las relaciones temporales inherentes al evento y la perspectiva del hablante con respecto al evento (Comrie 1976:9).

2.1.1. Tiempo verbal

Hay una gran cantidad de posturas referidas a la relación del tiempo, como noción existencial y del tiempo verbal, para los cuales no hay diferentes expresiones en español (*tense y time* en inglés). Durante mucho tiempo y todavía en la actualidad hay una identificación del tiempo verbal con el tiempo "natural" y hace apenas unos decenios, como señala Colombo (2000:28) algunos lingüistas comenzaron a señalar la necesidad de deslindar ambas nociones y los respectivos ámbitos de su conceptualización. Algunos autores, como por ejemplo Bull (1965:149), señalan como un error el hecho de que los gramáticos "hayan aceptado la noción de sistema verbal como sistema temporal" o Colombo (1994:14) que considera que "no hay una conexión directa entre la noción empírica existencial del tiempo y el tiempo en tanto que categoría gramatical expresada por las formas verbales, de modo que la configuración de las gramaticalizaciones de esta experiencia no se manifiestan por igual en los distintos sistemas temporales"

Gili Gaya (1961:120) por su parte, señala que, "en latín y en las grandes lenguas modernas, la situación relativa de la acción verbal, antes o después de nuestro presente, o en coexistencia con el momento en que hablamos, ha adquirido importancia primordial que justifica el nombre de "tiempos" del verbo,

sin que esto quiera decir que con sólo la intuición del tiempo se expliquen los usos de todas las formas verbales conocidas con esta denominación”

Los diferentes tiempos de verbos y las relaciones indirectas que se establecen permiten, según Gili Gaya (1961:151) “situar con admirable precisión en nuestro tiempo mental todas nuestras representaciones próximas o alejadas del momento presente.”

El tiempo verbal expresa la idea general de la localización de la acción en el tiempo, básicamente por su orientación con relación al momento del habla o en un sentido más amplio, por su relación al “aquí y ahora” del hablante (Maslov 1985:2).

Bull (1965:152) sostiene que los eventos tienen lugar en el tiempo y tienen entre ellos dos relaciones básicas:

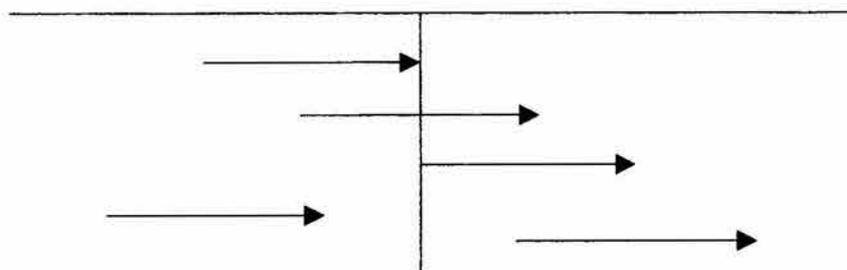
1. simultaneidad y
2. secuencia (anterior o posterior)

En este sentido, un evento puede estar en una relación de orden lineal con otros y esta puede ser, como ya se mencionó: anterior, simultánea o posterior.

Por otro lado los eventos tienen:

1. un inicio
2. una mitad y
3. un final

Son cinco las relaciones que pueden establecerse entre los tres aspectos de un evento y un punto en el tiempo, que Bull, marca con una coordenada vertical y que ilustra con la siguiente figura:



Según la figura anterior:

- un evento puede empezar o terminar antes o después de un punto en el tiempo.
- Un evento puede empezar o terminar en un punto en el tiempo.
- Un evento puede estar en curso o en progreso en relación con un punto en el tiempo.

Por otro lado, los tiempos verbales no se ordenan en un mismo plano, ya que además del momento de la enunciación que es el primer referente temporal, existe el de la narración.

Muchos autores han establecido esta distinción entre tiempos narrativos y tiempos coloquiales (Del Val 1992: 73) o "historia" y "discurso" (Benveniste, citado por Del Val 1992:78). Bull divide los tiempos verbales de acuerdo con el "punto presente" y el "retrospectivo" estableciendo una separación entre la actualidad y el pasado.

Este autor (1965: 154) propone una comparación a partir de dos ejes : PP y RP, donde el segundo es anterior al primero o expresado en términos de tiempo RP es pasado y PP es presente.

Anterior	Simultáneo	Posterior
PP		
hemos vendido	vendemos	venderemos
RP		
habíamos vendido	vendíamos vendimos	venderíamos

Comrie (1976: 3) hace la distinción entre los tiempos absolutos y relativos, los primeros localizan una situación en relación con el momento del habla:

- (1) *Juan está cantando* (simultaneo al momento del habla)
- (2) *Juan cantó* (anterior al momento del habla)
- (3) *Juan cantará* (posterior al momento del habla)

Los tiempos relativos, localizan una situación con referencia a otra situación que no es el momento del habla: Comrie presenta los siguientes ejemplos en inglés:

(4) a- *When walking down to the road, I often meet Harry.*

b- *When walking down to the road, I often met Harry.*

El participio presente *walking* en los dos casos indica una situación localizada simultáneamente con el tiempo del verbo principal. En la oración (4 a) la situación descrita con *Walking* se sujeta al presente dado el tiempo presente *meet*; mientras en la oración (4b) se sujeta al pasado, dado el tiempo pasado *met*. El factor relevante en la elección del participio presente es la relación de tiempo relativa, no absoluta.

Hans Reichenbach (en Colombo 2000:49) propone un sistema de tiempos lógicamente estructurado que se fundamenta en tres puntos: El primero designa el momento en que se habla (MH): el intervalo en que el hablante profiere la expresión que contiene al "evento" de que se trata. El segundo corresponde al momento del acontecimiento o "evento" (ME); esto es, el intervalo que corresponde al desarrollo de la situación (estado, actividad, acción, etc.) expresada por el verbo (o por éste y sus argumentos). El tercer momento es el de la referencia (MR), designa el punto o intervalo en relación al cual el hablante fija el momento del evento y, ambos son determinados con relación al punto del habla.

Los tiempos señalan la relación del momento del evento respecto del momento del habla. El punto de referencia sirve fundamentalmente para situar el momento del evento en relación de otro evento. Los tres momentos se ordenan en el transcurso del tiempo guardando entre sí relaciones de sucesión o coincidencia. Reichenbach asigna al punto de referencia (MR) gran importancia: participa en todas las estructuras temporales. De hecho su sistema predice que hay tantos tiempos como estructuras resulten de la combinación lógica de los tres momentos señalados.

Colombo menciona a algunos lingüistas que son representativos del enfoque que considera al tiempo como categoría deíctica. Para estos autores (Colombo 2000:52) el *ahora* de la enunciación se destaca como punto de referencia primario para fijar el tiempo lingüístico, y con ello establecer, de manera explícita, una vinculación mediadora entre el lenguaje y la situación de comunicación.

“En esta concepción metalingüística, que interpreta al tiempo gramatical como categoría deíctica, el estudio de la temporalidad verbal se refiere, fundamentalmente, a los valores ligados a cada una de las formas flexivas del verbo en el plano de los significados y a las peculiares relaciones contextuales que resultan de la interacción de los tiempos en su empleo en el discurso” (Colombo: 2000:53).

En esta misma línea de análisis Green (en Paz, Y. 2003:154) define a la deixis como un elemento fundamental del discurso humano, que ha sido adoptado por lingüistas y filósofos del lenguaje para referirse a la codificación del contexto espacial – temporal y a la experiencia subjetiva del codificador en la expresión. La deixis es el fenómeno en el cual la relación tripartita entre el sistema lingüístico, la subjetividad del codificador y los factores contextuales es expresada gramaticalmente o léxicamente.

Con respecto a la relación de la categoría de tiempo con la de aspecto, Dietrich, R. (1995: 23-24) menciona que el tiempo verbal es una categoría deíctica, ya que sitúa al evento con relación al tiempo de la enunciación, mientras que el aspecto no relaciona la situación con un intervalo de tiempo, sino que indica una perspectiva de la situación, que puede ser completa o no, desde afuera o adentro, con o sin referencia a la construcción interna.

Dietrich hace una distinción entre el

- Tiempo de la Situación (TSit)
- Tiempo del Tópico (TT) y
- Tiempo de la Enunciación (TU)

En el siguiente ejemplo, tomado de este autor, se muestra la relación entre estos tiempos:



El tiempo verbal indica la relación entre TT y TU

El Aspecto indica la relación entre TSit y TT

Los tiempos verbales básicos expresan:

- Pasado: TT antes TU
- Presente: TU en TT
- Futuro: TT después TU

El Aspecto, codificado en la morfología verbal expresa:

- Perfecto : TT después TSit
- Imperfectivo: TT en TSit
- Perfectivo : TT incluye el final de TSit y el principio del tiempo después del TSit
- Prospectivo: TT antes del TSit

Algunas aportaciones teóricas más recientes, sobre las nociones de tiempo y aspecto han reconocido, según Salaberry (2000:16) que el tiempo y el aspecto están interrelacionados de diversas maneras. En este sentido Comrie (1976:71) argumenta que la marca explícita de marcadores gramaticales de aspecto es más comúnmente representada en el pasado que en otros tiempos verbales. De esto se deriva, de acuerdo con Salaberry, que una teoría sobre el aspecto no puede ser desarrollada aislada de otros fenómenos temporales.

2.1.2. Aspecto Verbal

El término aspecto corresponde a la palabra rusa *vid* (vista), presentada en la gramática eslávica en los inicios del siglo XIX (Gonda en Brinton 1988:2). Es un término que tiene una gran variedad de definiciones que intentan explicar su esencia, sin embargo hay una aceptación de que en un sentido general, el aspecto "expresa la forma en que un proceso toma lugar o es localizado en el tiempo" (definición tomada de la gramática eslávica, Pekovskij en Brinton:2). También Comrie (1976: 3) presenta una definición general de aspecto:

" aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation"

Señala Brinton que pueden considerarse dos acercamientos a la cuestión del aspecto. Uno tradicional, que considera al aspecto una categoría estrictamente formal y se enfoca en la distinción de la flexión verbal o los auxiliares. Este enfoque reconoce dentro de este concepto solo las categorías que tienen una expresión formal, evidente y clara. Toma como modelo las lenguas eslávicas, que tienen un sistema muy desarrollado de marcadores de aspecto y se remite a la oposición de verbos perfectivos vs. verbos imperfectivos existentes en estas lenguas.

Para muchos autores la diferenciación semántica de las formas perfectivas e imperfectivas está dada por la distinción entre lo acabado vs. lo no acabado. Para este enfoque la noción de límite es fundamental. El aspecto perfectivo denota la limitación de la oposición al aspecto imperfectivo, que la presenta en su desarrollo y sin referencia a sus límites (Colombo 2000:56).

Otro enfoque más reciente, que Brinton llama nocional, explora como las categorías nocionales encuentran expresión en la lengua. La aportación de los enfoques nocionales fue la consideración de "*Aktionsart*" – que se refiere a las cualidades temporales del significado básico del verbo.

Antes de esta distinción, encontramos, una serie de definiciones del aspecto que clasifican dentro de una misma categoría una variedad de fenómenos lingüísticos que se relacionan, en parte, con las funciones gramaticales de las formas verbales; en parte con las diferencias semánticas que se reflejan en diferentes formaciones como sufijos, prefijos, etc.; se relacionan también con las diferencias en un mismo verbo; o en las distinciones léxicas entre diferentes verbos (Gonda 1962:21 en Brinton :2).

Esto se debe, en parte, a la naturaleza "composicional" del significado aspectual. Fue Friedrich, según Brinton, el primero en presentar un enfoque "holístico" de acercamiento al aspecto. Según Friedrich: el aspecto no es, fundamentalmente, un problema de formas morfológicas, sino una teoría de semántica y morfosintaxis (1947:37 en Brinton: 36).

En las últimas décadas, el tratamiento del aspecto como una categoría composicional es un lugar común (Ej: Comrie 1976:41–51, Lyons 1977:703-718 en Brinton:37). Para Taylor (1977:164) el significado aspectual está involucrado en todas las áreas de la gramática de la oración.

Algunos autores prefieren usar otro término, como Dik (en Goossens, L. :162) que usa el término "aspectualidad" para incluir una serie de distinciones semánticas, principalmente las siguientes:

- a. Tipo de situación (type or state of affairs).
- b. Perfectividad/ imperfectividad: Se refiere a si un tipo de situación es presentada desde un punto de vista exterior como un todo completo e indivisible (perfectivo) o desde un punto de vista interno, como no completado o en progreso (imperfectivo) .
- c. Fase aspectual: se refiere a lo que puede ser dicho de la ocurrencia de cierto tipo de situación, con relación a un punto de referencia. Encontramos aquí valores como aspecto prospectivo, ingresivo, progresivo y perfectivo.
- d. Aspectualidad cuantitativa: Son diferentes formas de cuantificar la ocurrencia de los tipos de situación. Aquí encontramos valores como aspecto iterativo, habitual y frecuentativo.

En la historia del estudio del aspecto se han hecho fuertes argumentos para establecer la distinción entre *aktionsart* y aspecto. Esta distinción ha sido abordada desde diferentes direcciones en términos de contraste: aspecto gramatical/ aspecto léxico; aspecto subjetivo/ aspecto objetivo; punto de vista/ tipo de situación (esta última distinción es propuesta por Smith:1983)

Binnick (1991:207) presenta un resumen de las características de las categorías aspectuales. Considera este autor que la distinción aspectual puede estar marcada de manera evidente (*overt*) –como el aspecto gramatical y *aktionsart*- o de manera cubierta (*covert*) – como el aspecto léxico inherente. El aspecto gramatical está obligatoriamente codificado en la forma de auxiliares (ej: *passé composé* en francés), en la morfología flexiva del verbo (imperfecto –

pretérito del español), formas perifrásticas (progresivo en inglés, francés y español), etc. *Aktionsart* está representado por modificaciones secundarias del significado básico del verbo, generalmente por el uso de afijos y algunas veces formas perifrásticas. En inglés, por ejemplo, muchos verbos pueden ser calificados, en términos de aspecto, por la adición de preposiciones que no alteran la forma del verbo y que no son obligatorias: *eat up*, *read through*, etc.; (Binnick 1991:207). El alemán ofrece ejemplos similares: *erblühen* (empezar a florecer: aspecto incoativo), *blühen* (floreciendo) y *verblühen* (marchitarse: aspecto resultativo).

Algunos lingüistas (de Miguel 1992, Shirai 1991) consideran en una sola categoría lo que para Binnick son dos tipos de aspecto (*aktionsart* y aspecto léxico). Particularmente en español, la consideración de una sola categoría no genera consecuencias ya que en español no se usan prefijos o preposiciones con la extensión que se mencionó en alemán o inglés. Por otro lado hay similitud entre el aspecto léxico y el *aktionsart* ya que los dos son léxicos y no son sistemáticos. El aspecto gramatical, además, es obligatoriamente codificado en cada verbo (restringido al pasado en español).

2.1.2.1 Aspecto gramatical

El aspecto gramatical, también denominado "punto de vista" (Smith 1983, 1991) se refiere a la distinción aspectual marcada explícitamente por recursos lingüísticos como en (6)

(6)- *Juan durmió* (Pretérito)

Juan dormía (Copretérito)

Un mismo verbo puede mostrar contrastes en su aspecto gramatical como en (6) sin que esto signifique cambios en el aspecto inherente al lexema verbal.

Carlota Smith llama "punto de vista" al aspecto gramatical y sostiene que aunque co-ocurre con el "tipo de situación" o aspecto inherente al lexema verbal, los dos tipos de aspecto presentan una información independiente. El punto de vista está determinado por morfemas gramaticales generalmente como parte del verbo o de la frase verbal. El punto de vista ofrece una visión completa o parcial de la situación. Presenta a un evento con una particular extensión y foco, como si fuera el lente de una cámara.

La información que hace visible el punto de vista aspectual es esencial para la interpretación semántica y pragmática de una oración. La mayoría de las lenguas tienen dos puntos de vista: perfectivo e imperfectivo.

La información que presenta el punto de vista perfectivo es *cerrada*, en el sentido que presenta a las situaciones como completas, con límites temporales. El punto de vista imperfectivo es *abierto*, ya que presenta a la situación de manera incompleta sin delimitaciones temporales. La distinción entre situaciones abiertas o cerradas pertenecen no a un tiempo real sino a un tiempo conceptual. Lo que una oración lleva es una presentación conceptual. Es la información lingüística, la que va a licenciar la representación semántica asociada con una oración.

El punto de vista perfectivo muestra a la situación como un todo completo, incluyendo el punto de vista inicial y final. Puede estar disponible para todos los tipos de situación o solamente para eventos no estativos. Presenta la situación desde una perspectiva temporal externa. Enfatiza la terminación más que la ocurrencia de un evento como un todo.

El punto de vista imperfectivo presenta una parte de la situación sin referencia a sus puntos terminales.

Los imperfectivos "generales" (Smith) enfocan intervalos de todos los tipos de situación, mientras los progresivos aplican solamente a las situaciones no estativas. El imperfectivo del español ejemplifica un imperfectivo general: es un tiempo pasado con valor aspectual imperfectivo. Aparece con todos los tipos de situación:

- (7) a- *Ellos eran amables* (estado)
- b- *El bebé lloraba* (actividad)
- c- *El hielo se derretía* (realización)
- d- *El tren llegaban a la estación* (cumplimiento)

El progresivo se enfoca a las etapas internas de un evento no estativo. Dahl señala que los progresivos tienden a aparecer en todos los tiempos verbales, si la lengua tiene tiempos verbales (1985:92). En contraste, los imperfectivos generales están limitados al tiempo pasado. De 64 lenguas analizadas por Dahl, al menos 28 tienen progresivos.

2.1.2.2. Aspecto léxico

El aspecto léxico no está marcado por elementos gramaticales sino que el significado inherente en el lexema del verbo está determinado por las características temporales intrínsecas de la semántica del predicado en su forma básica (Salaberry, 2000:17).

La noción de diferencias semánticas entre los verbos proviene de la clasificación de tipos de verbo de Aristóteles: *energiai* (que más tarde fue subdividido entre *ékhein* – estados- y *energein* – actividades) y *kinesis* (realizaciones y cumplimientos). Kenny (1963 en Salaberry, 2000:18) mantiene la clasificación unitaria de realizaciones y cumplimientos, que él denomina *performances*. Dowty (1986:42) distingue tres categorías de aspecto léxico: estados, actividades y eventos télicos (del griego *telos*: final, límite).

En este trabajo tomaremos en cuenta la clasificación de Vendler (1967) ya que ha sido usada como marco de trabajo para el análisis de la morfología aspectual en español como L2 de Andersen (1986, 1989, 1991) y estudios subsecuentes (ej: Hasbún, 1995; Ramsay, 1990).

Vendler clasifica los verbos en cuatro tipos:

Estados: Son situaciones que conllevan las siguientes características: estatividad o ausencia de dinamismo; carencia de estructura interna o indiferencia por los momentos o etapas del periodo o intervalo que ocupa y sus puntos terminales y duración (Buck y Colombo, 1997:31). Ejemplos: *estar, tener, etc.*

Actividades: Son situaciones de naturaleza dinámica y temporalmente ilimitadas. Tienen etapas sucesivas homogéneas y un punto terminal arbitrario, no intrínseco; esto es, una actividad puede cesar en cualquier momento pero no concluye en un punto terminal natural: es atética. (Buck y Colombo, 1997:31) Ejemplos: *caminar, cantar, jugar.*

Realizaciones: Las situaciones de consecución o realización son eventos téticos, durativos. Consisten en una actividad más un resultado o cambio asociado. Existe una estrecha relación entre las actividades y las realizaciones. "Cuando un sujeto activo ejecuta una acción (es decir lleva a cabo una actividad), ésta llega a su término y produce un resultado, entonces se convierte en una "realización activa" (Jurado 1998:13). Son ejemplos de realizaciones: *derretirse, secarse, etc.* Son ejemplos de "realizaciones activas": *escribir una carta, bailar un tango, etc.*

Cumplimientos: Son eventos dinámicos, téticos e instantáneos que implican un cambio de estado. Aunque algunos pueden conllevar un proceso previo o un estado resultante, éstos no constituyen parte del evento (Buck y Colombo, 1997 :31). Ejemplos: *ganar la carrera, caerse, morir, etc.*

Tabla 1: Clasificación de verbos basada en Andersen, 1991.

Estados	Actividades	Realizaciones	Cumplimientos
Tener	Correr	pintar un cuadro	reconocer
poseer	caminar	hacer una silla	darse cuenta
desear	nadar	construir una casa	encontrar
gustar	respirar	escribir una novela	ganar una carrera
querer	empujar	crecer	perder

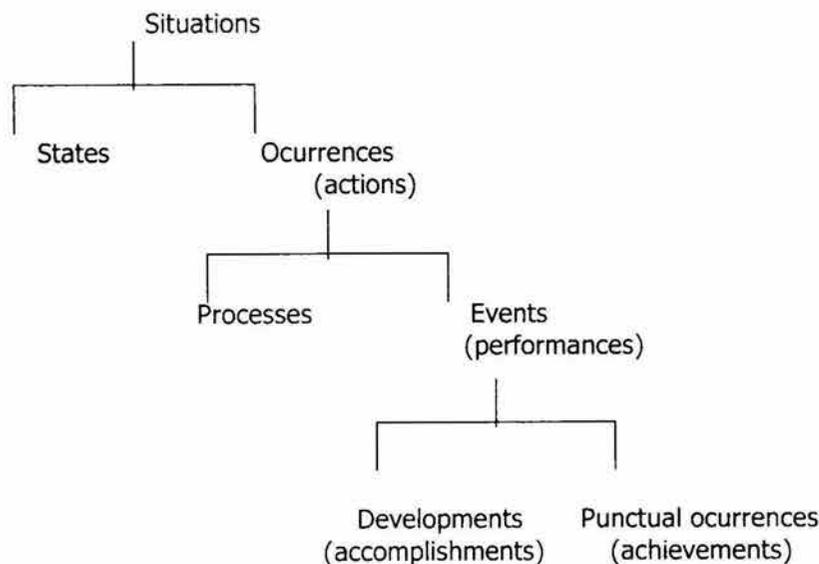
La clasificación aspectual puede hacerse a partir de tres características semánticas: dinamicidad, duratividad y telicidad. Considerando la telicidad, los

estados y actividades son atélicos (no tienen especificaciones de puntos terminales), mientras las realizaciones y los cumplimientos son télicos (tienen un punto terminal). La dinamicidad contrasta los estativos de los no estativos (actividades realizaciones y cumplimientos). Finalmente la duratividad distingue los eventos no durativos, puntuales (cumplimientos), de los durativos (realizaciones).

Características semánticas de la clasificación de Vendler del aspecto léxico inherente:

	STATES	PROCESSES (activities)	DEVELOPMENT (accomplishment)	PUNCTUAL/ OCCURRENCES (achievements)
punctual	-	-	-	+
telic	-	-	+	+
dynamic	-	+	+	+

La siguiente tabla es presentada por Mourelatos (1981), con base en la distinción de las mismas características aspectuales:



Es importante mencionar que los verbos pueden cambiar su aspecto semántica dependiendo de la información contextual que acompaña la representación del predicado verbal (Salaberry 2000: 25).

Señala este autor que los predicados verbales pueden ser presentados como cerrados (eventos télicos o comienzo o terminación de un estado) o abiertos (eventos atélicos o estado). Con respecto a los eventos (actividades vs. realizaciones y cumplimientos) Dowty (1982:28) menciona que él no ha podido encontrar ningún verbo atélico que no pueda ser interpretado como télico, al menos en cierto sentido especial en algún contexto. Con respecto a los estativos, Comrie (1976:48 – 51) dice que el comienzo o final de un estativo es dinámico, ya que para comenzar o terminar un estado "*something must come about to bring about the change into or out of the state*". Con la misma opinión Smith (1983) considera el comienzo de un estado como un verbo de cumplimiento. Guitart (1978) se refiere a tres tipos de verbos estativos determinados por límites: "*ingressive statives*", "*egressive statives*" (comienzo y terminación de estado) y "*persistentive statives*", siendo estos últimos "la manifestación de ciertos estados que no llegan a un final después de ser manifestados" .

Por otro lado, se debe considerar que la característica aspectual léxica del verbo no está solamente determinada por el verbo, sino también por las subcategorías de sus argumentos (Salaberry 2000:21). Por ejemplo, las características cuantificadas de los argumentos internos pueden cambiar la naturaleza semántica básica del predicado. El efecto de la distinción entre sustantivos contables o no contables en la naturaleza télica del predicado es ejemplificado, por Salaberry, en las siguientes oraciones:

(8) a- *Mary smoked [cigarettes]*. (- cuantificado: atélico)

b- *Mary smoked [a cigarette]*(+ cuantificado: télico]

Brinton (1988: 40) sostiene que la estructura semántica de una frase sustantiva puede ser un elemento decisivo en el significado aspectual de una oración. En las siguientes construcciones con un verbo télico, el complemento tiene prioridad sobre el verbo en la determinación del aspecto de la construcción:

- (9) a-*tocar el violín* (aspecto atético)
 b-*tocar el concierto de Mozart* (aspecto télico).

Hay diferentes criterios para clasificar la semántica léxica del verbo y sus argumentos. Los criterios más extendidos en la bibliografía de adquisición de aspecto son: 1) la modificación adverbial y 2) la modificación aspectual (ej: aceptación de la marca progresiva) (Klein:1994 en Salaberry 2000:26). Este autor también señala un tercero: las presuposiciones o implicaturas, sin embargo este último criterio no resulta conclusivo por su dificultad metodológica.

El primer criterio se usa por ejemplo para discriminar los eventos télicos de los atéticos agregando dos frases adverbiales diferentes : *in x time* vs. *for x time*, (Dowty 1979:56; Vendler 1967: 100 en Salaberry 2000:26). Los eventos télicos son considerados gramaticales con el uso de la primera frase adverbial, mientras los atéticos con la segunda.

El segundo criterio, se usa por ejemplo, para discriminar verbos estativos. Vendler (1967) hace una diferencia entre los verbos que poseen tiempos progresivos y los que no lo poseen. Los verbos estativos no aceptan la marca morfológica de *-ing*, del aspecto progresivo en inglés. Finalmente otro criterio disponible son los "*entailment tests*" (Dowty 1979; Hasbún 1995; Shirai 1991) Estas pruebas sirven para distinguir eventos télicos de atéticos porque están predicados con la noción de un punto terminal (telicidad). Esta distinción se hace a través de la pregunta:

If you stop in the middle of V-ing, have you done the act of V?

Si la respuesta es afirmativa, el predicado verbal es atético, si es negativa el predicado es télico.

La batería más completa de pruebas hechas para distinguir las clases aspectuales en español es la usada por Hasbún (1995). Este autor aplicó un total de ocho pruebas, seis para discriminar estativos de no estativos y dos pruebas para discriminar verbos dinámicos de acuerdo con telicidad (actividades vs. realizaciones y cumplimientos) y puntualidad (cumplimientos vs. actividades y realizaciones). Las pruebas siguientes son las aplicadas por Hasbún:

- 1- Un estativo imperfectivo no implica otro imperfectivo:
Juan quería a María. * Juan quiere a María.
- 2- Sólo los verbos dinámicos aceptan progresivo:
* Juan está sabiendo la lección
Juan está estudiando la lección
- 3- Los estativos son incompatibles con complementos de *obligar/ convencer*
*Juan lo obligó a que supiera la lección.
Juan lo obligó a que estudiara la lección.
- 4- Los estativos son incompatibles con adverbios que describen acciones voluntarias
*Juan sabe la lección a propósito
Juan estudia la lección a propósito
- 5- Los estativos son incompatibles con imperativo
* Sabe la lección
Estudia la lección
- 6- Los estativos son incompatibles con la frase *acabar de* :
* Juan acaba de saber la lección
Juan acaba de estudiar la lección
- 7- Solo los eventos no puntuales pasan la prueba de duratividad:
X pasó y tiempo V+ ando.
Juan pasó la tarde escribiendo (actividad)
Juan pasó la tarde escribiendo la carta (realización)
*Juan pasó la tarde llegando (cumplimiento)
- 8- Sólo los eventos télicos pasan la prueba : *X tardó y tiempo en Verbo (infinitivo).*
Juan tardó dos años en escribir el libro (realización)
Juan tardó dos hora en llegar (cumplimiento)
*Juan tardó dos horas en leer

Hasta aquí hemos analizado las tres categorías básicas de la expresión de la temporalidad: tiempo verbal, aspecto gramatical y aspecto léxico. Sin embargo, consideramos que el uso de la morfología verbal no puede ser completamente entendida sin el recurso del discurso. El contexto discursivo, y en este caso que nos concierne, el discurso narrativo resulta un contexto privilegiado para el análisis de la morfología de tiempo y aspecto ya que enmarca el análisis en términos de la continuidad del tiempo.

En el siguiente punto se analizarán las funciones que cumplen las categorías de tiempo y aspecto dentro del contexto del discurso narrativo.

2.1. 3. Tiempo y aspecto en el discurso narrativo

La narración existe como modo discursivo básico de las lenguas naturales. Según el criterio lingüístico – a diferencia del criterio literario- el texto narrativo es aquel en el cual “ el hablante relata una serie de hechos reales o ficticios en el orden en que tienen lugar” (Dahl 1984 en Bardovi – Harlig 2000:280). Labov (1972:359) define la narrativa como:

“one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred”

Los primeros enfoques de análisis que intentan explicar el uso de las formas verbales en el discurso provienen del análisis literario. Este tipo de análisis intenta, según Colombo (2000:78), dar cuenta de las diferencias funcionales que presentan ciertas formas verbales semánticamente próximas, teniendo en cuenta un contraste más bien global e integrador que local o parcializador. El uso del pretérito e imperfecto en español, que nos interesa en este trabajo, ha sido analizado, desde una perspectiva discursiva por Pat Lunn (1986) en textos de Juan Rulfo, entre otros.

A pesar de las objeciones hechas por los formalistas, estos enfoques aportan “soluciones descriptivas y explicativas más adecuadas para el análisis del uso de las formas verbales en el discurso real” (Colombo:78).

El primero en formular una teoría que explica el uso de la morfología verbal en el contexto del discurso es Weinrich en su libro *Estructura y función de los tiempos del lenguaje*. Para este autor los tiempos verbales de las lenguas, no sólo expresan la simple “localización de los hechos en el tiempo” o “el aspecto de la acción” sino de la “actitud discursiva” que adopta el hablante ante el contenido de su comunicación, de la “perspectiva discursiva” y del “relieve de la narración”

Weinrich separa las formas verbales en dos grandes apartados: las que se organizan en torno al presente y las que giran alrededor del pretérito y del imperfecto, o tiempos “cero” de cada grupo. Al interior de cada grupo, las formas

verbales se articulan para designar la función de la perspectiva, es decir, la orientación retrospectiva y prospectiva de los acontecimientos, a partir de los tiempos "cero" de cada grupo (Colombo 2000:78).

Weinrich explica la oposición de pretérito e imperfecto con base en su función de dar "relieve" a la narración, es decir de destacar ciertos contenidos de comunicación de otros y así establecer una diferencia de planos en la narración. La función del relieve narrativo ha tenido repercusión en la posterior distinción de planos de la narración: *foreground* (primer plano) y *background* (plano de fondo).

Esta distinción en planos, con respecto al tipo de información que se presenta en el discurso narrativo, proviene de la diferenciación más simple y primitiva de la organización perceptual: la relación de figura y fondo. Implica una relación entre la percepción visual y la organización gramatical (Wallace 1979:213).

En el caso del discurso narrativo, esta percepción se traduce en la expresión de lo que visualmente constituyen los aspectos sobresalientes del discurso y aquellos aspectos que se visualizan como complementarios o secundarios.

Tanto los conceptos de primer plano y plano de fondo como los conceptos de figura y fondo se consideran conceptos de tipo *cluster*, es decir, conceptos que están constituidos por un conjunto de propiedades sintácticas y semánticas. Por esta razón estas categorías deben considerarse en términos de un continuo y no como oposiciones binarias.

La investigación lingüística sugiere que esta distinción en planos tiene características universales. Hopper (1979:239) observa que los usuarios competentes de una lengua 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. Se puede afirmar, según este autor, que en la mayoría de las lenguas existe algún tipo de recurso morfológico que cumple la función de distinguir los elementos secuenciados del primer plano y los elementos no

secuenciados: las acciones en progreso (*on going processes*), los eventos repetidos y los estados del plano de fondo del discurso.

El primer plano de la narración – lo relevante- lleva la línea histórica de los eventos. Para Hopper, en este plano se relatan los eventos que pertenecen al esqueleto estructural del discurso. El primer plano presenta los eventos en un orden secuencial y consiste en cláusulas que avanzan en el tiempo. El punto de referencia temporal de cada evento del primer plano es entendido como sucesivo del evento que lo precede. El concepto de secuencialidad de las cláusulas del primer plano puede ser definido por la interpretación que se deriva del orden en que se presentan las cláusulas, “si un cambio en el orden de las cláusulas resulta un cambio en la interpretación de lo que sucede en la narración, entonces estas cláusulas pertenecen al primer plano” (Schiffrin 1981:47).

Las características principales del primer plano pueden ser resumidas según Reinhart de acuerdo con el siguiente criterio temporal (1984:801):

“Narratividad o continuidad temporal: Sólo las unidades narrativas, es decir las unidades cuyo orden siguen el mismo orden de los eventos que reportan, pueden servir para el primer plano.

Puntualidad: Las unidades que reportan eventos puntuales pueden servir más fácilmente como primer plano que las unidades que reportan eventos durativos, repetidos o habituales.

Completitud: El reporte de un evento completado puede servir más fácilmente para el primer plano que el reporte de un evento en progreso”.

En contraste con la función única del primer plano, el plano de fondo – *foreground* tiene, según Bardovi- Harlig (2000:282) muchas funciones individuales, que de manera conjunta sirven al propósito de dar soporte al primer plano. En contraste con los eventos reportados en el primer plano que son presentados de manera secuenciada, los eventos del plano de fondo pueden estar fuera de la secuencia con respecto al primer plano y también con respecto a otros eventos del plano de fondo.

El plano de fondo es más complejo en término de los recursos gramaticales temporales que lo pueden constituir. Bardovi- Harlig presenta algunos ejemplos del significado con que pueden contribuir las cláusulas del plano de fondo:

- revelando un evento anterior (localizado antes del evento narrado en la línea del tiempo)
- haciendo una predicción de un evento por venir (*outcome event*) (localizado después del evento en la línea del tiempo)
- refiriéndose a eventos simultáneos (localizados en el mismo punto o intervalo de la línea del tiempo)
- evaluando una acción reportada en el primer plano (no localizada en la línea del tiempo)

No hay cuestionamiento, según Binnick (1991:379), que las categorías de tiempo y aspecto funcionan como material del primer plano y plano de fondo de la narración. Según este autor la categoría de itempo verbal está íntimamente relacionada con aspectos del discurso tales como: foco, tópico y prominencia (*saliency*).

Binnick presenta, de manera simplificada, un conjunto de propiedades que Hopper propone para diferenciar el primer plano y el plano de fondo. Mencionamos a continuación las principales:

Primer plano (perfectivo)	Plano de fondo (Imperfectivo)
Secuencia cronológica	Simultaneidad, cronología superpuesta
Visión del evento como un todo	Visión de la situación no necesariamente completa
Mantenimiento de la identidad del sujeto	Frecuente cambio de sujeto
Eventos dinámicos	Situaciones descriptivas
Eventos indispensables de la narración	Situaciones necesarias para entender las actitudes, motivaciones, etc.
Realidad	Irrealidad

Hay otras propuestas de análisis de la estructura narrativa, que no están formuladas con criterios temporales. Nos interesa exponer en este trabajo la propuesta formulada por Labov (1972:363), por la relación que existe entre sus

categorías discursivas y el significado temporal. Los seis elementos de su estructura narrativa son :

1. *Abstract*
2. *Orientation*
3. *Complicating action*
4. *Evaluation*
5. *Result or-resolution*
6. *Coda*

El "resumen" (*abstract*) encapsula el punto de la historia, da una versión completa (*full account*) de la misma. La parte de orientación identifica, de alguna manera, el tiempo, lugar, personas y sus actividades o la situación. Puede encontrarse en las primeras cláusulas narrativas, pero más comúnmente hay una sección de orientación que presenta un cuadro detallado de la situación. En un análisis de narraciones hechas en inglés, Labov (1972:364) dice que esta sección tiene propiedades sintácticas interesantes como el uso frecuente del pasado progresivo, presentando el tipo de cosas que suceden antes de que el primer evento de la narración ocurra.

La parte de "complicación de la acción", es el esqueleto de la narración, "presenta el conflicto o el problema de la historia" (Celce Murcia, 1999 :166).

La evaluación es, para Labov (1972:366), el elemento más importante de la estructura narrativa después de las cláusulas narrativas básicas – o complicación de la acción-. Esta sección presenta comentarios del autor. Labov distingue entre "evaluación externa", es la sección en que el narrador detiene la narración, se dirige al oyente y le dice algo sobre algún punto y la evaluación "incrustada" (*embedding of evaluation*), en la que el narrador expresa un sentimiento o una emoción que pueden ser instantáneas o simultáneas con el tiempo de la acción, y no fuera de la narración.

El resultado o la resolución es la conclusión de la narración y el elemento llamado "coda" muestra, generalmente, el efecto de los eventos en el narrador. Es una de las opciones que tiene el narrador para señalar el final del relato. Tiene la

propiedad de tender un puente entre el momento del tiempo que corresponde al final de la narración con el presente.

Podemos ver a la narración como una serie de respuestas que destacan las siguientes preguntas: (Labov 1972:370)

- a. Abstract: what was this about?
- b. Orientation: who, when, what, where?
- c. Complicating action: then what happened?
- d. Evaluation: so what?
- e. Result: what finally happened?

Celce Murcia (1999:166) presenta el siguiente ejemplo de esta secuencia narrativa con base en la estructura narrativa de Labov:

Abst.: This is about a prince, a witch, and a princess.
 Orient.: Once upon a time there was a handsome prince.
 Compl.: A wicked witch turned him into a frog.
 Eval.: that 's not nice, is it?
 Resol.: A beautiful princess broke the witch 's spell by kissing the frog.
 Coda: The prince and the princess lived happily ever after

Siguiendo el esquema narrativo propuesto por Labov, Colombo (1992:20) señala una tendencia bastante generalizada del pretérito del español como forma verbal que expresa el "resumen". Asimismo, en pretérito se encuentran las oraciones propiamente narrativas, que llevan la secuencia de los hechos narrados, y la "coda – resolución", con la cual se da por concluido el relato.

El copretérito aparece como la forma típica de la sección de orientación. En ella se describen las circunstancias del lugar, tiempo, condiciones, características de los personajes y todo aquello que permite ambientar la trama del relato.

En las secciones de "complicación de la acción" y de "evaluación" pueden alternar las formas del pretérito simple, del presente histórico y del imperfecto. En estas secciones, el imperfecto desempeña la función del segundo plano, describiendo características o condiciones específicas del acontecimiento relatado (Colombo, 1992: 27).

Como se puede apreciar en el análisis anterior, existe una correspondencia entre los planos de la narración y los significados temporales - aspectuales expresados por determinadas formas verbales, la gran mayoría de ellas en el pasado.

En la siguiente sección abordaremos la forma de expresar el pasado en español e inglés, por tratarse de las lenguas que están relacionadas con esta investigación: el español como la lengua meta y el inglés como la lengua nativa de los hablantes que elaboran las narraciones. Nos enfocaremos al análisis y descripción del pretérito y copretérito del español, así como del pasado simple en inglés y del uso del gerundio (en perífrasis y sin auxiliar) en español y del progresivo en inglés. Señalaremos la correspondencia entre estas formas y los planos de la narración.

2.2. LA EXPRESIÓN DEL PASADO EN ESPAÑOL E INGLÉS

En esta segunda sección se considerarán las características temporales – aspectuales de las formas verbales que tomaremos en cuenta para el análisis de las narraciones en español como L2 y español nativo: pretérito, copretérito y gerundio; así como las formas del pasado simple y progresivo del inglés, que es la lengua materna de los aprendices.

En primer lugar se hará un análisis de las diferentes formas en que la perfectividad – imperfectividad están codificadas en inglés y español; luego se hará una descripción de las características fundamentales de las formas mencionadas: pretérito, copretérito y gerundio (todos los usos del gerundio) en pasado en español, así como el pasado simple y el progresivo en inglés. Se darán ejemplos contrastivos de las diferencias principales en la expresión del pasado en ambas lenguas y de su función en la distinción de los planos de la narración.

2.2.1. Perfectividad e Imperfectividad en español e inglés

Comrie (1976:3-4) señala que hay una distinción semántica aspectual entre el significado perfectivo e imperfectivo, que se explica de la siguiente manera :

"... the perfective looks at the situation from outside, without necessarily distinguishing any of the internal structure of the situation, whereas the imperfective looks at the situation from inside, and as such is crucially concerned with the internal structure of the situation..."

Esta distinción se encuentra en todas las lenguas, ya sea gramaticalizada o lexicalizada (Comrie 1976:7). El español y el inglés difieren en la forma en que la perfectividad y la imperfectividad es codificada en la lengua. En español existe la distinción, en el pasado, entre el pretérito y el copretérito, que constituye la realización de la distinción aspectual perfectiva/ imperfectiva a través de la flexión morfológica. El pasado en inglés no hace una distinción aspectual en la morfología flexiva del verbo. El pasado simple "es básicamente un tiempo pasado donde las características perfectivas e imperfectivas están fusionadas." (Rocca 2002:249).

Comrie (1976:7) lo explica de esta manera: En español la oposición perfectivo - imperfectivo está gramaticalizada – solamente en pasado -, mientras en inglés no está gramaticalizada. La oposición particular que se gramaticaliza en inglés entre progresivo y no progresivo es comparable a la distinción imperfectivo – perfectivo, sólo en relación a un limitado grupo de verbos (verbos no estativos).

Un problema que se presenta, según Brinton (1988:18), en los enfoques formales que tratan el aspecto, es que usan una distinción formal como punto de partida para analizar un fenómeno notablemente diverso que incluye las oposiciones pretérito/ imperfecto en romance; progresivo/perfectivo y progresivo/ indefinido (perfecto) en inglés; perfectivo/ imperfectivo en lenguas eslávicas ; la oposición presente/ aorístico/ perfecto en griego homérico y lenguas proto-indoeuropeas y la oposición durativo/ resultativo/ iterativo de las lenguas bálticas.

Binnick (1991: 296) sostiene que los tiempos simples del inglés no hacen la distinción imperfectivo – perfectivo y que son ambiguos al respecto. Sus tiempos complejos marcan otras distinciones (perfecto y/o progresivo). En las lenguas romances el imperfecto parece ser la forma marcada imperfectivamente en contraste con el pretérito que es perfectivo (o posiblemente neutral). Según este

autor, todas las lenguas marcan distinciones que pueden ser vistas en términos de perfectividad – imperfectividad, aunque estén marcadas con diferentes recursos.

Por otro lado la categoría de progresivo, aunque se ve como una peculiaridad del inglés, parece ser universal. Binnick (1991:282) presenta una gran variedad de lenguas en las que se ha identificado el progresivo, como por ejemplo: mandarín, irlandés, francés, romance, maltés, sueco, finlandés, mapuche, entre otros. En lenguas romances, el progresivo tiene una forma perifrástica – en español *es estar+ gerundio* - y algunos autores piensan que es una variante opcional de los tiempos simples, una diferencia puramente estilística. Comrie (1976: 33), por su parte, sostiene que las lenguas difieren en el uso del progresivo, pero en inglés, su rango de uso es inusualmente amplio. Comparando el progresivo del inglés con el español, este autor señala que la distinción entre el significado progresivo – no progresivo, a través de las formas progresivas – no progresivas es obligatoria en inglés. Las formas progresivas – no progresivas no son intercambiables, no pueden unas ser reemplazadas por las otras; en cambio en español la forma progresiva es opcional y es posible reemplazar el progresivo por otras formas, sin implicar significado no progresivo (*Juan canta / Juan está cantando*).

Pulgram (1984, 1987 en Rocca 2002: 249) analiza la función de los tiempos del pasado en las lenguas romances y germánicas asignándole una etiqueta aspectual a cada tiempo verbal: aorístico, depictivo y resultativo (*aoristic, depictive and resultative*), que corresponde a perfecto, imperfecto y perfecto. Cada uno de estos aspectos está relacionado con una pregunta implícita: "*What happened?*" para el aorístico ; "*What were the circumstances?*" para el depictivo (*depictive*) y "*What is the end, the result?*" para el resultativo. Pulgram define al pasado simple en inglés tanto aorístico como depictivo. El aspecto depictivo en inglés puede ser expresado tanto por el pasado simple como por el pasado progresivo. En español es expresado por el imperfecto o copretérito. Esto muestra que el pasado simple en inglés puede actuar como marca imperfectiva para significados no progresivos. La diferencia fundamental entre el pasado simple y el

pasado progresivo es su nivel de compatibilidad con la estatividad. La forma progresiva es generalmente incompatible con predicados estativos. Algunas ocurrencias del progresivo con estativos (*We are really wanting to solve the problem*) son consideradas como “*marked aspectual choice that destativize the predicate*” (Smith 1997: 124).

2.2.2. El pasado en español

2.2.2.1. Pretérito y Copretérito del español

Bello (1966) distingue en español el pretérito del copretérito y formaliza la nomenclatura del copretérito con el prefijo *co*, que da cuenta de una relación coexistente. El pretérito – *amé*– expresa la anterioridad del evento designado con relación al momento del habla. El copretérito – *amaba* – la coexistencia del acontecimiento con un momento de referencia identificado como anterior al momento de la palabra y, por lo tanto, situado en el pasado.

La gramática de la RAE (1999:2901) caracteriza al pretérito como una expresión verbal correspondiente a una realización básica de contenido temporal, ya que consiste en una orientación simple directamente medida desde el punto origen (O-V).

Con relación al punto de origen (O) el pretérito – *canté* – comparte con el presente – *canto* – y el futuro – *cantaré* – la característica de una relación temporal monovectorial: pretérito (O – V). Presente (OoV) y futuro (O+V).

El copretérito o imperfecto – *cantaba*– tiene una relación temporal bivectorial, con respecto a un punto de referencia anterior al punto de origen ((O-V)oV). Comparte con el antecopretérito – *había cantado* – y el pospretérito – *cantaría*– relaciones temporales integradas por dos vectores: antecopretérito ((O-V) –V); copretérito ((O-V)+V) y pospretérito ((O-V)+V).

Las formas del verbo en español, de acuerdo con Colombo (2000:112) no solo indican tiempo sino aspecto, es decir, presentan “la cualidad de la acción verbal”. El pretérito y copretérito del español combinan un significado perfectivo e

imperfectivo respectivamente y una referencia de tiempo del pasado, o sea que combinan las dos categorías: tiempo y aspecto.

El pretérito tiene un aspecto perfectivo, que se manifiesta en la designación de la acción terminada:

(10) *Fíjate, creo que me serví en exceso.*

Como expresión de la acción en un punto:

(11) *Y cuando su padre se enfermó gravemente supo que era masón.*

Como proceso delimitado:

(12) *Estudié dos años en la Ciudadela.*

Estas caracterizaciones coinciden en esencia, en que el aspecto perfectivo se concibe con relación a la delimitación de los límites del evento. (Colombo 2000:143)

De acuerdo con Colombo (2000: 164–167) el valor tempo – aspectual “pasado perfectivo” característico del pretérito determina que las situaciones expresadas se consideren como unidades independientes, absolutas, claramente insertadas dentro de límites temporales. Su sentido dinámico, sucesivo y singular lo hace apto para la narración.

El copretérito tiene un aspecto imperfectivo, que enfoca la situación designada en la oración vista en una parte de su constitución interna, sin marcar sus límites temporales. Se destaca su carácter continuo o de acción progresiva. Además su valor aspectual imperfectivo es el que da cuenta de su indefinición temporal y de la naturaleza relativa, anafórica, de este tiempo, principalmente como forma de la “simultaneidad”.

Algunos autores señalan que ocasionalmente el imperfecto puede referirse a una situación perfectiva, aunque esta es una interpretación controvertida y no del todo adecuada. Colombo (2000:146) presenta un ejemplo de Gili Gaya (1964) de un evento télico, que aparece en contextos oracionales con una determinación de tipo puntual:

(13) *Al amanecer salió el ejército, atravesó la montaña y poco después **establecía** contacto con el enemigo.*

La Gramática de la RAE (2001) señala que el pretérito puede combinarse perfectamente con diversos matices de contenido aspectual determinados por la *Aktionsart* del verbo:

(14) *Hace pocos minutos cerraron la puerta.* (proceso puntual)

(15) *Mi primo estudió filología clásica.* (proceso de duración amplia)

(16) *La tierra giró alrededor del sol.* (proceso "general")

El pretérito con estado combina bien con un modificador adverbial durativo, donde el modificador señala que el estado se mantuvo durante el período indicado:

(17) *Siempre tuvo tierras.*

El pretérito aparece con estados en contextos especiales y tiene el efecto de dinamizar el estado, ya que dinamiza el evento denotado al señalar su inicio o enfocar una fase:

(18) *Juan supo eso*

El copretérito puede combinarse con todos los matices del significado aspectual inherente en el lexema verbal:

(19) *Llegaba a tiempo.* (puntual)

(20) *Leía un libro.* (téllico)

(21) *Cantaba armoniosamente.* (durativo)

(22) *Era un buen hombre.* (estativo)

El copretérito está combinado, comúnmente, con situaciones estativas y con actividades. Con eventos télicos, incluso puntuales, puede tener un significado de acción en progreso o acciones repetidas o habituales.

2.2.2.2. Las perífrasis de gerundio

La perífrasis verbal es "la unión de dos o más verbos que sintácticamente constituyen un solo núcleo del predicado" (Gómez Torrego, 1988:9). Está compuesta por un verbo auxiliar y un verboide: infinitivo, gerundio o participio; y en ocasiones puede llevar una preposición. El verbo auxiliar se conjuga y proporciona el número, la persona y el tiempo, mientras que el verboide aporta el significado léxico y cierto matiz aspectual. En este trabajo nos referiremos a las perífrasis imperfectivas – durativas, progresivas y continuativas – que presentan a la situación en su transcurso o desarrollo, sin que se atienda a su punto terminal.

Las perífrasis imperfectivas más usadas son : *estar+ gerundio; andar, ir, venir + gerundio; seguir, continuar + gerundio ; y llevar + gerundio*. En todas ellas, según Gómez Torrego (1988:127) lo dominante es el carácter durativo del gerundio.

Si el auxiliar es un verbo de movimiento (ir, venir, andar y, en parte llevar), se añade a la duración del gerundio las ideas de movimiento, iniciación o progreso (RAE 1978: 448).

(23) ***Anda murmurando*** *contra todo el mundo.*

Las perífrasis *seguir y continuar + gerundio* expresan " una linealidad continuativa que parte de un momento determinado en que se sitúa el hablante y se extiende sin la expresión de término alguno" Gómez Torrego (1988:158).

(24) ***Sigo pensando*** *que no vendrá.*

De las perífrasis imperfectivas, la construcción con mayor índice de ocurrencias es *estar + gerundio*; según datos proporcionados por Colombo (2000: 307) de 207 casos documentados con perífrasis imperfectivas, 187 casos aparecen con *estar + gerundio*. De estos casos, 136 aparecen en imperfecto, es decir el 72% (136 de 187)

La perífrasis *estar + gerundio* "presenta una visión de la acción en su desarrollo, en su curso, que coincide con el lapso temporal (breve o extenso) situado en el presente, pasado o futuro, según el tiempo de *estar*"(RAE:2000).

(25) *Cuando llegué, los niños **estaban jugando** en el patio.*

Según la Gramática de la RAE (2000) el empleo y sentido de *estar + gerundio* depende del aspecto léxico del gerundio y sus complementos y del tiempo perfectivo o imperfectivo de *estar*. Es mucho más frecuente con verbos de sentido dinámico ("actividades" o "realizaciones"). No se usa con verbos que denotan "estados" .

El uso perfectivo de *estar – estuve + gerundio-*, implica el cese de la acción enfocada en su desarrollo. En español, es posible, entonces, que la acción en desarrollo, que perfila el uso de la perífrasis *estar + gerundio*, pueda ser también enfocada con sus puntos de inicio y final al ser usada con el tiempo perfectivo de *estar – estuve + gerundio-* que indica el cese de la acción.

(26) ***Estuve trabajando** toda la tarde.*

2.2.2.2.1. Otros usos del gerundio

El significado más general del gerundio puede definirse como un adverbio verbal (RAE 1978: 483). Bello (1996) califica al gerundio como un derivado verbal que hace el oficio de adverbio. Cuervo en sus anotaciones a la gramática de Bello clasifica al gerundio en cuatro grupos (Moreno de Alba 1978:184) :

1. Como adjetivo
2. Como adverbio
3. Gerundio referido (a un sustantivo sin verbo, al sujeto o al complemento directo).
4. Gerundio absoluto (causal, modal, concesivo, condicional y temporal)

Sin embargo, como sostiene Moreno de Alba, esta clasificación resulta algo caprichosa, pues se mezclan dos criterios: la función (adjetivo, adverbio) y la relación que guarda o no el gerundio con otros elementos de la oración (absoluto y referido). En realidad, de acuerdo con este autor, hay tres funciones del gerundio: adjetiva, adverbial y verbal. Cuando el gerundio desempeña la función verbal puede ser absoluto o referido.

- Función adjetiva: El uso del gerundio como adjetivo especificativo solamente es aceptable cuando el sustantivo del que depende es sujeto o complemento directo de un verbo de percepción o representación:

(27) *En la noche los hombres vieron estrellas **moviéndose** velozmente (que se movían).*

- Función adverbial: Su función es modificar un verbo como un adverbio de modo. Indica una acción secundaria que se suma a la del verbo principal modificándola o describiéndola. Suele denominarse también predicativo verbal, dado que estos enunciados encierran una doble predicación” (Marín, Fco 1998: 238).

(28) *La muchacha barría la casa **cantando** sin parar.*

(La muchacha barría la casa. La muchacha cantaba sin parar)

(29) *Ella contestó **sonriendo** a los presentes.*

(Ella contestó. Ella sonrió a los presentes.)

- Función verbal: Puede ser absoluta o referida a un elemento de la oración. La construcción absoluta se aísla del resto de la oración, por comas y expresa alguna circunstancia. Las construcciones temporales, que nos interesan en este trabajo, “expresan una acción que sirve para situar temporalmente la acción expresada en la oración principal. Más concretamente, el significado básico del gerundio temporal es el de simultaneidad” (RAE: 3467).

(30) **Saliendo** el sol, *emprenderemos la marcha*

Las construcciones de gerundio referido, pueden estar referidas al sujeto o al complemento directo:

(31) *El chofer, viendo que el choque era inevitable, aceleró.* (referido al sujeto)

(32) *Veías a los chiquillos **marchando**.* (referido al complemento directo)

Algunos autores no hacen la distinción entre gerundio adjetivo y gerundio referido al complemento directo (Matte Bon, 1993; Marín, 1998).

Los usos del gerundio son muy variados dependiendo de los diferentes contextos lingüísticos en que se encuentran. En esta sección, hemos presentado un panorama general orientado a aquellos contextos en que, por su carácter imperfectivizador, el copretérito y el gerundio comparten algunas funciones, como la de enfocar una situación (actividad o realización) en su desarrollo o en su curso.

2.2.3. El pasado en inglés

2.2.3.1. El pasado simple

El pasado simple en Inglés se ha considerado junto con el presente dentro del contexto de la distinción de tiempo. El presente (Palmer:43) significa cualquier período de tiempo que incluye el momento presente. Incluye de esta manera "*all time*".

(33) *The sun rises in the east.*

(34) *Water boils at 100° centigrade.*

El pasado parece ser el miembro marcado de esta oposición, ya que específicamente excluye al momento presente.

Para Brinton (1988:15) hay poco debate en cuanto a la función del pasado simple. Indica una acción pasada perfectiva, es decir una situación en el pasado vista como un todo completo. Binnick (1991:455) caracteriza al pasado simple como denotando un evento que coincide con un tiempo de referencia que precede al momento del habla.

Hay pocas restricciones en el uso del pasado simple – perfectivo- con las diferentes clases semánticas del verbo:(Brinton 1988:42)

(35) *John was hungry* (estativo)

(36) *John found money* (puntual)

(37) *John wrote a letter* (telic)

(38) *John ran* (atético)

(39) *John hammered* (iterativo)

El perfectivo muestra una situación como un todo completo. Con una situación télica (37) incluye el proceso que lleva a la meta (la escritura) y la meta misma (la carta). Mientras la noción de meta es parte del aspecto léxico, la noción de meta alcanzada o completada está dado por el aspecto gramatical de la expresión.

El perfectivo con una situación atélica (38) incluye el proceso y algún punto final (*endpoint*) arbitrario. El significado del cese es contribución del aspecto perfectivo, no es inherente al tipo de situación.

El perfectivo con estado (35) es visto como terminado. Perfectivo con iterativos (39) como así también con hábitos (todos con las características de atélicos) son vistos como terminados.

Las situaciones puntuales (36) son más naturales con el aspecto perfectivo. Sólo bajo este aspecto la situación puede ser vista como única "*single*", bajo otros aspectos, debe ser vista como iterativa .

Según Langacker (1991:85) la distinción aspectual más importante de los verbos del inglés es la que se establece entre los procesos "perfectivos" (o activos) y los "imperfectivos" (o estativos) .

En la Figura 1 (Langacker 1991: 88-90) se representan los procesos perfectivos e imperfectivos. Cada uno perfila una secuencia de relaciones distribuidas en un tiempo dado. La línea ondulada de la figura 1(a) representa el proceso perfectivo, para indicar un cambio a través del tiempo y la línea derecha de la figura 1(b) representa los procesos imperfectivos, que indica una constancia a través del tiempo. El proceso perfectivo tiene límites, sus puntos terminales (*endpoints*) están incluidos dentro del ámbito de la predicación en el dominio temporal, mientras que en los procesos imperfectivos no hay especificación de sus límites ya que perfila una situación estable que puede ser extendida indefinidamente lejos del ámbito de la predicación en cualquiera de las dos direcciones. Se perfilan aquellos componentes que caen dentro del campo de la predicación. Para cada proceso, el segmento de línea gruesa de la flecha que representa el tiempo, marca el perfil temporal, caracterizado por un rastreo secuencial a través de los componentes que se perfilan.

El contraste puede verse en la ocurrencia de los perfectivos - no así los imperfectivos- con aspecto repetitivo (agregando el adverbio "*again and again*").

(40) a- *Harry played the tune again and again*

b- * *Harry resembled his father again and again*

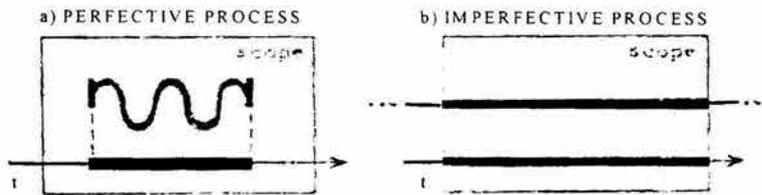


FIGURA 1

Langaker (1991)

Perfectivos e imperfectivos también se comportan de manera diferente en el pasado. Langacker (91:88) presenta el siguiente ejemplo para explicar su comportamiento:

(41) a- * *Paul learned the answer – in fact he still does.*

b- *Paul knew the answer – in fact he still does.*

Los procesos perfectivos, como *learn* – con puntos límites, de acuerdo con su definición – al llevar la marca del tiempo pasado, indica que el proceso completo, con sus límites incluidos, está situado antes del tiempo del hablante, por lo que no es aceptable en (41) a. En contraste (41) b es aceptable en virtud de la expansibilidad/ contractibilidad de los imperfectivos.

Langacker representa lo anterior en la siguientes figuras: 2(a) para los procesos perfectivos en pasado y 2(b) para los imperfectivos en pasado. La línea de abajo indica el tiempo y la caja con las líneas en zigzag indican el momento de la enunciación.

La configuración del proceso imperfectivo en pasado es compatible con la continuación del proceso perfilado, al momento de la enunciación, no así la configuración del perfectivo en pasado.

La marca del pasado en *know* demanda una instancia completa del proceso anterior al momento del hablante, demanda que está cumplida por el perfil indicado en 2(b): para los imperfectivos cualquier secuencia de los estados que lo

componen constituye una instancia válida de su categoría, por lo tanto el segmento perfilado del proceso completo, es en sí mismo una instancia completa de *know*.

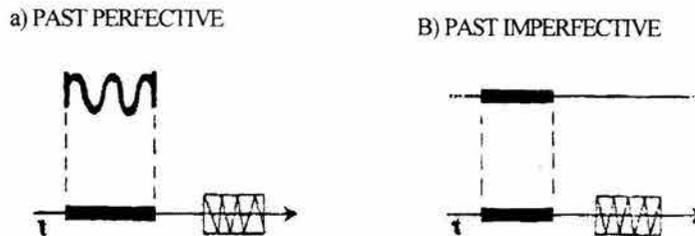


FIGURA 2

Langacker (1991)

2.2.3.2. El progresivo

Langacker describe el progresivo en términos de un acercamiento del foco ("*zooming in*") y la selección de una visión interna ("*internal view*") de un evento con límites temporales (2001:12).

Langacker (1991:91) caracteriza a las construcciones progresivas "*be...ing*" restringidas a los predicados perfectivos, ya que el progresivo tiene la función de imperfectivizar, por lo tanto su ocurrencia con imperfectivos sería superflua.

La construcción progresiva es semánticamente regular y le da valores independientes a "*be*" y a "*-ing*". El efecto semántico de agregar "*-ing*" a la raíz de un verbo es convertir un proceso en una relación atemporal con las propiedades indicadas en la figura 3(a).

El proceso designado por el lexema constituye la base, dentro de la cual – *ing* impone un ámbito inmediato restringido de predicación, comprimiendo una secuencia arbitraria de estados internos (los estados iniciales y terminales son excluidos). El progresivo toma una perspectiva interna de la acción descrita por el lexema del verbo. La serie de estados perfilados es representada por una línea recta en lugar de una ondulada para indicar que está construida como homogénea.

Además *-ing* atemporaliza el proceso de base suspendiendo el rastreo de la secuencia (*sequential scanning*), por eso el perfil temporal de la figura 1(a) está ausente en 3(a). La contribución semántica de *be* es restituir la secuencia del rastreo de la relación perfilada y así restaurar su carácter de proceso a un nivel más alto de organización.

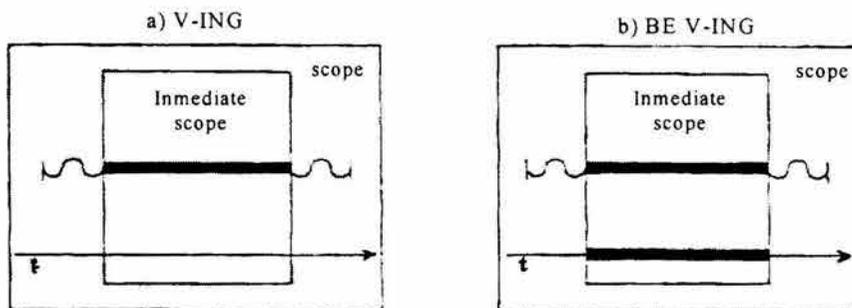


FIGURA 3

Langacker (1991)

En conclusión, el aspecto progresivo en inglés, señalado por el morfema *-ing*, puede definirse de la siguiente manera, según Langacker (en Buck 2000): el verbo y sus complementos más el tipo de situación (aspecto léxico) constituyen el contenido o base conceptual. El morfema verbal *-ing* sirve para perfilar o enfocar la situación. Mientras el morfema en sí perfila un participante dentro de una base esquemática, más general, el verbo más su terminación morfológica constituyen un proceso específico. Considerando el siguiente ejemplo:

(42) *They **are looking** for a new house.*

En este ejemplo, el morfema *-ing* da el perfil temporal al proceso específico señalado por *look for a new house*. Cada uno de los tres elementos de la oración (*look for*, *-ing* y *looking for*) tienen significado y juntos representan un significado compuesto.

2.2.4. Contraste del pasado en español e inglés

Como se analizó en el punto 2.2.1, la diferencia principal en la expresión del pasado en español e inglés es la distinción que se hace en español y no así en inglés de dos formas de pasado – imperfectiva y perfectiva- codificada en la flexión del verbo: pretérito y copretérito.

Como se mencionó con anterioridad, el aspecto gramatical, codificado en la morfología verbal, refleja “las diferentes formas de ver la constitución temporal interna de una situación” (Comrie 1976:3) El punto de vista perfectivo ve a la situación desde afuera sin considerar la estructura interna de la situación. Así es como Smith (1991) visualiza en el siguiente ejemplo, el inicio (I) y el final (F) del evento incluidos en la descripción del predicado perfectivo:

(43) *Laura built a house.*

[/////////]
I F

El punto de vista imperfectivo, ve la situación desde adentro y tiene en cuenta la estructura interna sin especificar el principio o el final de la situación. El punto de vista imperfectivo incluye el significado progresivo (eventos en progreso en el momento de referencia) y el significado habitual (eventos que ocurren de manera repetida en el tiempo) ya que el significado no incluye información sobre sus límites temporales. Son ilimitados (*unbounded*) El progresivo del inglés cae dentro de la marca imperfectiva.

(44) *Laura was building a house.*

[...////////...]
I F

En español, la distinción aspectual perfectivo / imperfectivo se realiza en el pasado en español a través de la flexión verbal del pretérito y copretérito. De esta manera se pueden expresar las siguientes distinciones:

- (45) a- *Laura construyó una casa* Pretérito/ perfecto
 b- *Laura construía una casa* Copretérito / imperfectivo

El español tiene, además de la marca imperfectiva del copretérito, la forma progresiva con la perífrasis *estar + gerundio*. Esta forma puede estar realizada en copretérito (*estaba + gerundio*) o pretérito (*estuvo + gerundio*) De esta manera un contraste que en inglés es binario: pasado simple/progresivo; en español tiene cuatro formas de realizarse.

Los siguientes ejemplos (del 46 al 51) están tomados de Slabakova y Montrul (2000: 365)

(46)

	español	inglés
pretérito	<i>Laura practicó tenis</i>	<i>Laura practiced tennis</i>
copretérito	<i>Laura practicaba tenis</i>	—
estar+gerundio (copretérito)	<i>Laura estaba practicando tenis</i>	<i>Laura was practicing tennis</i>
estar+ gerundio (pretérito)	<i>Laura estuvo practicando tenis</i>	—

El copretérito del español puede ser traducido (aunque no siempre) con el progresivo del inglés. El pasado simple en inglés puede tener un significado habitual cuando el tipo de verbo es atético. También el inglés tiene las formas *used to/would* para expresar el significado habitual. Los siguientes ejemplos muestran las posibilidades de traducción que tiene el copretérito del español, en inglés, en una oración con un evento atético, en diferentes contextos:

- (47) *Laura practicaba tenis* = *Laura was practicing tennis (when I saw her yesterday at noon)* Significado de acción en proceso.
 = *Laura practiced tennis (but no longer does it on a regular basis)* Significado habitual.
 = *Laura used to practice tennis.* Significado habitual

Otra diferencia entre el español y el inglés con respecto al significado aspectual está dada por las posibilidades de combinación del aspecto gramatical con los diferentes tipos de verbos (aspecto léxico). Como se mencionó con anterioridad, en español todos los tipos de verbo pueden combinarse con el aspecto perfectivo e imperfectivo del pretérito y copretérito respectivamente. También se mencionó que en Inglés no hay restricciones del uso del pasado simple con todos los tipos de verbo, mientras el progresivo generalmente no se usa con estativos:

La traducción del pretérito y copretérito del español, combinado con las cuatro clases de verbo, es la siguiente:

	Pretérito	Copretérito
Estado		
(48) a.	<i>El auto me costó \$100.000.</i> <i>The car cost me \$100.000.</i>	b. <i>El auto me costaba \$100.000.</i> <i>The car cost/would cost/*was costing me \$100.000.</i>
Actividad		
(49) a.	<i>Juan durmió en el sofá.</i> <i>Juan slept on the sofa.</i>	b. <i>Juan dormía en el sofá.</i> b- <i>Juan was sleeping/ would sleep/ slept on the sofá.</i>
Realización		
(50) a.	<i>Juan corrió 5 kms.</i> <i>John ran 5 kms.</i>	b- <i>Juan corría 5 kms.</i> <i>John was running/ would run 5 kms.</i>
Cumplimiento		
(51) a.	<i>El hielo se derritió.</i> <i>The ice melted.</i>	b- <i>El hielo se derretía.</i> <i>The ice was melting/ would melt.</i>

En el caso de realizaciones como en (50) y cumplimientos (51), el pretérito del español sólo puede ser traducido por el pasado simple del inglés, mientras el copretérito puede ser traducido tanto con progresivo como con formas modales habituales. En el caso de actividades como en (49) el pasado simple puede expresar un evento único (49.a) así como un pasado habitual (49.b) .

De acuerdo con los ejemplos anteriores, uno de los mayores problemas, con que un anglohablante que aprende español tiene que enfrentarse, es que el pasado simple en inglés es muchas veces ambiguo (o neutral) y puede incluir el significado temporalmente limitado o ilimitado característico del pretérito y copretérito del español respectivamente.(Slabakova:368)

De acuerdo con Stockwell (1969:158) el punto crítico de conflicto entre el español y el inglés es la selección obligatoria del aspecto en español, de acuerdo con el contexto y la intención del mensaje.

Resumiendo, la elección de pretérito o copretérito en español tiene efectos en la interpretación semántica del evento. El pretérito denota un evento con límites temporales (*one – time event*) y el copretérito denota eventos limitados temporalmente, con significado tanto progresivo como habitual. El inglés lexicaliza algunas distinciones aspectuales (*used to, would*) y neutraliza otras (por ej. el pasado simple con estados). La interpretación de las distinciones entre las dos lenguas pueden ser resumidas en el siguiente diagrama (Slabakova: 369):

	Significado	Expresado en inglés por
Copretérito	Habitual	Pasado simple con estados Pasado simple con actividades Verbos modales <i>would, used to</i>
	Progresivo	Progresivo
Pretérito	Evento terminado único	Pasado simple con realizaciones Pasado simple con cumplimientos

Además de estos problemas para los anglohablantes que aprenden español como lengua extranjera, se presenta la situación de verbos que tienen un valor aspectual inherente en el lexema del verbo, que al combinarse con el aspecto

perfectivo o imperfectivo alteran su significado aspectual. Los que resultan más problemáticos desde este punto de vista son un grupo de verbos con una combinación no prototípica de aspecto perfectivo con verbos estativos. Ya se mencionó en el punto anterior su uso con adverbios durativos donde se presenta el significado de la situación como estable durante el tiempo que dura el adverbio durativo (Siempre tuvo tierras). También se mencionó el efecto dinamizador que imprime el --pretérito a los estados, presentando una fase del evento, ya sea la fase inicial o final (Juan supo eso) .

Terrell (1986:266) traduce al inglés un verbo estativo como saber en pretérito y copretérito del español de la siguiente manera:

(52)¿Gustavo, **sabías** la respuesta de la cuarta pregunta?
- **Sabía** una parte, pero no toda.

Gustavo, **did you know** the answer for the fourth question?
I **knew** part of it, but not all

(53)¿**Supiste** lo que les pasó a Graciela y a Amanda?
- No, no **supe** nada.¿Qué le pasó?

Did you **find out** what happened to Graciela and Amanda?
- No, I **didn't find out** (never heard) anything. What happened?

Stockwell (1969:138) hace la siguiente traducción al inglés del verbo *tener* en pretérito y copretérito del español:

(54) a- **Tenía** una carta
b- **Tuve** una carta

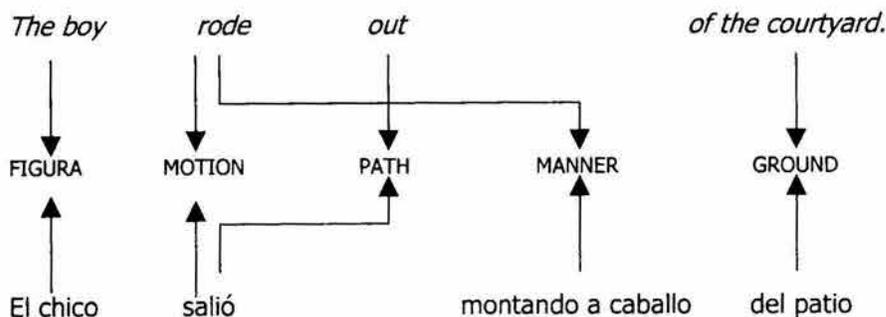
(I had a letter, I **was in posesión** of a letter)
(I **got** a letter – iniciative [perfective] aspect of have, so that the state of having it is just beginning)

Terrell (1986:266) propone el siguiente cuadro comparativo de las equivalencias en inglés de los siguientes verbos estativos del español usados en pretérito y copretérito.

Imperfect		Past (Preterite)	
Sabía	I knew	Supé	I found out
No sabía	I didn't know	No supé	I never knew
Conocía	I was acquainted with	Conocí	I met
Tenía	I had	Tuve	I had, I received
Quería	I wanted	Quise	I wanted (and tried)
No quería	I didn't want	No quise	I refused
Podía	I was able, could	Pude	I could (and did)
No podía	I wasn't able, couldn't	No pude	I (tried and) couldn't.

Terrel (1986)

Otra distinción que es importante presentar, por su pertinencia para este trabajo, es la referida al uso del gerundio en español e inglés, cuando éste cumple una función adverbial como "modo" del verbo. A este uso, Talmy (1985) lo analiza como parte del significado que puede estar léxicalizado en el verbo. Para este autor la representación conceptual de los eventos involucran seis componentes: *Figure, ground, motion, path, manner and cause*. (Figura, fondo, movimiento, dirección, manera y causa). Según Ungerer y Schmid (1996:233) cuando estos componentes están expresados en una oración toman una posición específica en la misma. Estos autores presentan un ejemplo en español e inglés que muestra las diferencias en la expresión de la dirección y la manera en eventos de movimiento (*motion events*).



Talmy (1985, 1991) investigó una amplia variedad de lenguas (en Ungerer y Schmid: 237) y argumenta que probablemente todas las lenguas del mundo pueden ser categorizadas en término de "*verb – framed*" y "*satellite – framed*". La diferencia entre las lenguas en la expresión de la "dirección" y la "manera", es lo que determina la pertenencia a un a u otra categoría. El español es parte de las lenguas "*verb – framed*" y el inglés de las lenguas "*satellite- framed*". En inglés, generalmente, la "manera" del movimiento está incorporada al significado del verbo (*rode*), mientras en español es expresada por una construcción adverbial agregada a la oración (*montando a caballo*). Así mismo la expresión de la "dirección" está expresada generalmente en inglés por medio de una partícula (*rode out*) mientras en español está incorporada al significado del verbo (*salió*). Los siguientes son ejemplos presentados por Ungerer y Schmid (1996:236) donde se aprecia las diferencias entre español e inglés para expresar el movimiento, la manera y la dirección de los eventos de movimiento (*motion, manner and path in verbs of motion*)

Walk into - entrar caminando
Drive into - entrar conduciendo el coche
Crawl into - entrar arrastrándose
Fly into - entrar volando

2.2.4.1 La distinción de los planos de la narración en español e inglés

El contraste en la expresión del pasado en inglés y español, que se abordó en el punto anterior y que se caracteriza, fundamentalmente, por las diferentes formas en que están codificadas la perfectividad e imperfectividad en ambas lenguas, se reflejan también en la expresión de las funciones que constituyen el primer plano y el plano de fondo de la narración.

Dry (1983 en Bardovi – Harlig 2000:285), en su análisis de la distinción de planos en la narrativa literaria inglesa, reporta que las cláusulas del primer plano

están generalmente en el pasado simple o presente histórico; y es el pasado simple, según este autor, el que prevalece también en el plano de fondo. El inglés no depende primariamente de los marcadores de tiempo y aspecto para distinguir el primer plano y plano de fondo. Coinciden con esta opinión Hopper y Thompson (1980), Reinhart (1984) y Fleischman (1985 en Bardovi- Harlig 2000:284) quienes señalan que en su lugar hay otras características que tienden a conjuntarse (*to cluster*) con el tiempo y el aspecto para distinguir los planos narrativos. Dahl y Hopper hacen notar que el tiempo de referencia es determinado más por el contexto de la narración que por el tiempo mismo.

Wolfson (1979) y Schiffrin (1981) describen el uso del presente histórico en narrativas orales espontáneas (en Bardovi – Harlig 2000:284). Schiffrin señala que los hablantes del inglés cambian de tiempo en el primer plano, usando el presente histórico, aunque el pasado simple es la forma dominante (69% de las formas del primer plano).

El pasado simple en inglés parece ser ambiguo, según Binnick (1991:373) en cuanto a la distinción de evento secuenciado/no secuenciado del primer plano y plano de fondo. De esta manera, el pasado simple puede ser secuenciado o simultáneo, como lo muestra en los siguientes ejemplos:

(55) *He enjoyed and admired the sonnets of Petrarch.* (simultáneo)

(56) *He addressed and sealed the envelop.* (en secuencia)

Binnick (1991) aclara que esto no significa que el pasado simple es ambiguo en cualquier caso en particular: hay condiciones en las cuales una u otra interpretación pueden ser aplicables. El primer ejemplo anterior no puede ser comprendido como secuenciado ni el segundo como simultáneo, porque los verbos del primero son estativos y no télicos, mientras los del segundo son "performances" y por lo tanto télicos.

Aunque las características distintivas del uso de los dos aspectos – perfecto/imperfectivo- son intuitivamente claras, Binnick señala algunos

problemas, como el uso del imperfecto en narraciones, para eventos del primer plano, cuando sirve para marcar divisiones en el texto - es lo que los gramáticos tradicionales llaman "*imperfecto de ruptura*". Más adelante, al referirnos al español, daremos ejemplos de este uso en esa lengua. Aquí nos interesa señalar, un uso similar del pasado progresivo en inglés, especialmente después de indicaciones de transición temporal como por ejemplo: *next moment* (Binnick: 374).

(57) *The next moment she was tapping at her husband's dressing room*

(58) *In another minute they were standing in the glare of the Circus.*

(59) *Where's Mr. Luttrell? He heard her say. In another moment she was greeting him.*

(60) *Mannig shook off his early evangelical considerations, started an active correspondence with Newman, and was soon working for the new cause.*

El pretérito y copretérito del español cumplen "una función contrastiva de la organización del relato" (Colombo 2003:192). El pretérito contribuye a dar relieve al primer plano, enfocando los eventos que permiten la progresión de la narración. Constituye el plano de lo relevante y singular. 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. Constituye el plano de lo que se considera circunstancial, estático o habitual. Esta correlación que enfoca la designación de los hechos narrados en las formas del pretérito, y la descripción de las circunstancias en imperfecto, se explica con base en los valores aspectuales "perfectivo" e "imperfectivo" propios de estas formas verbales, así como otros factores: el aspecto léxico de los verbos; y la sección de la narración en que estos factores se realizan (Colombo 2003:195).

Refiriéndose al funcionamiento textual de los tiempos del pasado Colombo señala que " el pretérito suele servir de referencia, acompañado muchas veces por una determinación de tiempo, para designar el intervalo del evento anterior al

"ahora" de la enunciación. Y, en el relato, constituye la referencia alrededor de la cual se va desarrollando la anécdota. El imperfecto, en su incapacidad para constituir por sí mismo un evento, dado su valor aspectual imperfectivo y, por consiguiente, temporalmente relativo o anafórico, requiere de la vinculación con otras formas – por lo común, un pretérito – para integrarse en la secuencia de los eventos que suceden en el discurso. En estos casos denota una relación de simultaneidad –o de perspectiva cero– y manifiesta posibilidades de alcance interconectivo extraordinarias" (Colombo 2003:186).

En el siguiente ejemplo de un texto narrativo, tomado de Colombo (2003: 188), se muestran las relaciones que dependen del significado temporal – deíctico o anafórico- característico de cada forma del pasado.

(61) *...cuando llegué a Turismo me preguntaron que quienes habían ganado. Dije: "no sé". Estaban indignadísimos porque no sabía quién había ganado al football ni quienes eran los que iban a jugar.*

En el ejemplo anterior, los pretéritos funcionan como punto de referencia; denotan eventos sucesivos (llegué, preguntaron, dije), ubicados antes del tiempo en que ocurre la comunicación. Los imperfectos, en cambio, presentan situaciones en curso en el tiempo de referencia dado por los pretéritos. En este caso, como menciona Colombo (2003:188), "implican una conexión semántica - temporal con el pretérito dije, que funciona como punto de referencia para establecer la relación anafórica de los imperfectos". La forma *había ganado* expresa la retrospección dependiente de una forma en pretérito y otra en imperfecto. La perífrasis *iba a jugar*, denota la prospección, dependiendo asimismo de la forma en imperfecto.

Si bien el pretérito y copretérito son las formas típicas para "recapitular una experiencia en sintaxis narrativa", hay otras formas con estas funciones. Ya se mencionó la perífrasis *estar + gerundio* y otras perífrasis durativas, imperfectivas en pasado como *andar, ir, venir, seguir, continuar, llevar + gerundio* que tienen

una significación durativa, imperfectiva similar al copretérito. También encontramos el "presente histórico" e incluso el futuro con el mismo valor.

Por otro lado, es necesario mencionar que el pretérito y copretérito no solo se encuentran en el ámbito de la narración. El pretérito se puede encontrar en situaciones de comentario, no narrativas, como en los siguiente ejemplos tomados de Colombo (1992:21).

(62) *¿Puedes repetir lo que me dijiste? Porque no te oí*

(63) *Fíjate que creo que me serví demasiado.*

En estos ejemplos, el pretérito tiene un valor no narrativo porque el punto de referencia se localiza en el momento de la enunciación o en un intervalo de tiempo que lo presupone.

El imperfecto puede aparecer muy ocasionalmente en el primer plano de la narración, como se mencionó para el progresivo del inglés, en lo que se denomina el "pasado de ruptura". Colombo da el siguiente ejemplo, ya mencionado anteriormente:

(64) *Al amanecer salió el ejército, atravesó la montaña y al amanecer establecía contacto con el enemigo.*

Por otro lado el copretérito puede constituir por sí mismo un texto, integrando una sucesión ordenada de hechos con significado habitual. Con esta característica se encuentra generalmente, como se mencionó con anterioridad en la sección "orientación" de la estructura narrativa de Labov (1972).

En este capítulo hemos presentado las características fundamentales de los sistemas temporales/aspectuales del español y el inglés y su realización en la expresión del pasado de ambas lenguas. Considerando la posibilidad de que en el interlenguaje de los alumnos anglohablantes, aprendices de español como segunda lengua, se vea reflejada tanto la lengua materna como la lengua meta,

se tendrán en cuenta estas características para elaborar las hipótesis de esta investigación. Los hablantes nativos del español tendrán a su disposición, al hacer los relatos, los recursos de su lengua para hacer la distinción aspectual que permite dar relieve a los planos de la narración, mientras que los alumnos de español como L2, dependiendo de su nivel de adquisición, van a usar diferentes formas para expresar esta distinción, algunas de las cuales podrán ser explicadas como posible influencia de la L1.

CAPÍTULO 3 . METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Planteamiento del problema

La diferencia aspectual perfectiva- imperfectiva que se realiza en el pasado en español con la distinción pretérito y copretérito, es una de las características de la lengua, que resultan problemáticas para los estudiantes extranjeros. Aún en niveles avanzados de la lengua, se encuentran alumnos que tienen problemas para expresar esta distinción.

Como se menciona en el primer capítulo de este trabajo, los estudios sobre adquisición de la temporalidad y en particular sobre las formas de expresar el pasado en segundas lenguas, han sido un tema de análisis recurrente en el campo de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas. Muchas de estas investigaciones han demostrado la influencia, en el desarrollo de adquisición de la temporalidad , de la distinción de los planos del texto narrativo, que combinado con el aspecto lexical inherente al verbo produce patrones de desarrollo.

Las dos hipótesis que surgen de estos estudios: la Hipótesis del Aspecto y la Hipótesis del Discurso han sido demostradas en estudios con diferentes lenguas, incluidos algunos estudios en español como L2 , que se mencionan en el punto 1.2.3. y 1.2.4.

En el Centro de Enseñanza para Extranjeros se hizo un estudio, en 1984, sobre la adquisición de Pretérito y Copretérito, con un enfoque en el análisis de errores, que entre otros resultados – mencionados en el punto 1.2.4.- muestra un “estancamiento” en el desarrollo de la adquisición de las formas del pasado-pretérito y copretérito- en el nivel III, del programa de esta escuela. Este programa ha tenido algunas modificaciones, pero básicamente es el mismo que se usa actualmente.

En este trabajo se pretende abordar el estudio de la adquisición de estas formas, en un nivel avanzado de la lengua (Nivel IV) utilizando el marco de análisis de las hipótesis mencionadas – Hipótesis del Aspecto e Hipótesis del Discurso- que

muestran que el surgimiento y desarrollo de marcadores gramaticales de tiempo y aspecto están influenciados por la distinción de categorías semánticas.

La comprensión de las características y la secuencia de adquisición de estas formas, pueden resultar una aportación valiosa por las implicaciones que resulten para la enseñanza de las mismas. Mi interés particular, entre otros, como maestra del CEPE, es usar esta información para la elaboración de material para este Centro enfocado a la enseñanza del pasado en español.

3.2. Objetivo de la investigación.

El presente estudio aborda el análisis de textos narrativos escritos en español como segunda lengua por alumnos anglohablantes, de un nivel avanzado de un curso formal de la lengua y de textos narrativos producidos por hablantes nativos del español.

El objetivo general de esta investigación es conocer cuál es el estado del interlenguaje en español como L2, de los alumnos anglohablantes, con relación a las formas de expresar el pasado, en comparación con la lengua de los hablantes nativos de español.

El objetivo específico es identificar cómo los dos grupos mencionados usan la morfología verbal – pretérito, copretérito y gerundio – para dar relieve al primer plano y plano de fondo del texto narrativo.

3.3. Preguntas de investigación

Para lograr estos objetivos se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el estado del interlenguaje en textos narrativos, producidos por alumnos anglohablantes, aprendices de español como L2, de un nivel avanzado (nivel IV) de los cursos de español del CEPE (Centro de Enseñanza para Extranjeros), en comparación con los textos producidos por hablantes nativos del español?

¿Cómo usan las formas verbales del pretérito, copretérito y gerundio, combinadas con el aspecto lexical del verbo para dar relieve a los planos de la narración (primer plano –*foreground*- y plano de fondo – *background*) los dos grupos mencionados?

¿Cuáles son las similitudes y las diferencias en el uso de las formas mencionadas para dar relieve a los planos de la narración en los dos grupos?

¿Se pueden explicar las diferencias en los usos, en el interlenguaje de los alumnos anglohablantes, como reflejo de las características de la lengua materna para expresar el pasado que son diferentes a la lengua meta ?

3.4. Hipótesis de la investigación

En el planteamiento de las hipótesis de esta investigación se tienen en cuenta los siguientes factores que pueden influir en la adquisición de las formas verbales mencionadas, en el discurso narrativo:

- La Hipótesis del Aspecto y la Hipótesis del Discurso, que muestran la importancia de la distinción aspectual en el desarrollo de la adquisición de la temporalidad en las lenguas – presentado en el primer capítulo de este trabajo.
- La posibilidad de la influencia de la lengua nativa y en particular, la diferencia en la forma de codificar la distinción aspectual perfecta/imperfecta de la lengua materna con relación a la lengua meta – presentado en el segundo capítulo de este trabajo.

En este trabajo se propone que el estado del interlenguaje de los alumnos anglohablantes, aprendices de español como segunda lengua reflejará la influencia

de la distinción aspectual, así como la influencia de algunas características formales y semánticas del sistema temporal – aspectual de la lengua nativa.

Las hipótesis que se proponen son las siguientes:

1- Se esperan similitudes y diferencias, en los textos de los dos grupos analizados, en el uso de las formas que distinguen el primer plano y plano de fondo de la narración, que se reflejarán en el uso de formas que combinan tiempo y aspecto (aspecto inherente en el lexema verbal: estados, actividades, realizaciones y cumplimientos; y aspecto morfológicamente codificado: perfectivo – imperfectivo).

2- Se esperan semejanzas en el uso de formas prototípicas que combinan el aspecto morfológicamente codificado con el aspecto lexical inherente en el verbo.

3- Se espera que las diferencias se presenten con mayor frecuencia en situaciones no prototípicas del uso de formas que combinan el aspecto morfológicamente codificado con el aspecto lexical inherente en el verbo.

4- Se esperan semejanzas en el uso del pretérito para la función del primer plano del discurso narrativo.

5- Se espera una mayor frecuencia en el uso del gerundio con eventos dinámicos, en el plano de fondo, en el grupo de anglohablantes, en contextos en que los hablantes nativos prefieren copretérito.

La hipótesis 1 es una hipótesis muy general que se basa en la suposición de que los alumnos anglohablantes no han adquirido completamente las formas de

expresar el pasado en la lengua meta y que por lo tanto revelarán diferencias en sus textos, así como similitudes que darán cuenta de las formas que ya están adquiridas y que son usadas como los hablantes nativos.

La hipótesis 2 se fundamenta en el argumento, surgido de las investigaciones mencionadas en este estudio - Hipótesis del Aspecto - , que sostiene que las primeras formas que se adquieren son las combinaciones prototípicas : pretérito con cumplimientos y copretérito con estados.

La hipótesis 3 se fundamenta en el argumento, surgido de la Hipótesis del Aspecto, que sostiene que las últimas formas que se adquieren son las combinaciones no prototípicas: pretérito con estados y copretérito con cumplimientos.

La hipótesis 4 se fundamenta en el argumento surgido de las hipótesis mencionadas: Hipótesis del Aspecto, que sostiene que el pretérito se adquiere antes que el imperfecto; y la Hipótesis del Discurso, que sostiene que se adquiere primero la función del primer plano de la narración.

La hipótesis 5, se fundamenta en la Hipótesis del Aspecto, que sostiene que el gerundio se adquiere primero con verbos durativos, dinámicos (actividades); así como en las diferencias entre la lengua meta y la lengua nativa, específicamente en la distinción que hace la lengua nativa del aspecto progresivo – no progresivo, siendo el aspecto progresivo el que puede compararse al aspecto imperfectivo, expresado por el copretérito, en la lengua meta.

3.5. Sujetos de la investigación

Los sujetos que participan en este estudio pertenecen a dos grupos: Un grupo de anglohablantes, aprendices de español como segunda lengua y un grupo de hablantes nativos de español.

El grupo de anglohablantes está constituido por 15 alumnos del nivel IV de los cursos correspondientes al programa del CEPE (Centro de Enseñanza para Extranjeros) de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México).

EL CEPE se dedica a la enseñanza del español y la cultura mexicana a estudiantes extranjeros. Los estudiantes que concurren a este Centro son de diferentes nacionalidades y provienen tanto de Estados Unidos, como de Europa, Asia y África. El Programa de Español del CEPE consta de seis niveles de español: Inicial, I, II, III, IV y V. Cada nivel se lleva a cabo en 90 horas, distribuidas en cursos intensivos de 6 semanas, con clases de 3hrs. diarias.

El nivel IV, por lo tanto, es un nivel, cuyos alumnos llevan cursadas entre 320 y 450 horas, de un total de 540 hrs. del programa completo. Los alumnos que asisten a este nivel pueden provenir de niveles inferiores o pueden haber ingresado en el mismo a través de un examen de colocación.

Se seleccionó este nivel por tres razones fundamentales: En primer lugar por tratarse de un nivel avanzado de aprendizaje de la lengua dentro del programa, en el que se supone que los alumnos ya manejan las formas del pasado. Estas formas empiezan a enseñarse a partir del Nivel I, en el Nivel II se enfatiza la enseñanza – aprendizaje de estas formas y se continúa enseñando y practicando las mismas en los niveles subsecuentes. Otra de las razones fue la intención de hacer el estudio con un grupo más avanzado que el nivel III, ya que una investigación, realizada en esta escuela con anterioridad, mostró que no hay muchos avances en el desarrollo de la adquisición de estas forma a partir de ese nivel.

De los 15 estudiantes pertenecientes a este grupo, 10 son mujeres y 5 hombres; 6 estudiantes son ingleses, 8 son estadounidenses y 1 es australiano. La mayoría son estudiantes a nivel licenciatura, algunos son profesionistas y unos pocos son estudiantes de posgrado. Sus edades oscilan entre 20 y 34 años.

La mayoría de ellos – 9 estudiantes - son de nuevo ingreso en el nivel IV, al cual ingresaron después de aplicar un examen de colocación y 6 son alumnos que

proviene del Nivel III del CEPE (2 de ellos también estudiaron el Nivel II del mismo Centro).

El grupo de hablantes nativos del español está conformado por 10 sujetos, todos de nacionalidad mexicana (uno de ellos es nacido en Argentina). La mayoría tiene nivel de estudios de Licenciatura (estudiantes, profesionistas o con licenciatura incompleta), 2 de ellos tienen nivel de posgrado. Sus edades oscilan entre los 23 y los 57 años. Son estudiantes, maestros y trabajadores de la Universidad.

3.6. Instrumento

Se hicieron algunas pruebas piloto con diferentes instrumentos para analizar narraciones, por ejemplo textos sobre experiencias personales de los alumnos o ejercicios tipo *cloze*, donde se motivaba a los alumnos al uso de ciertas formas que interesan en este trabajo, y también se hicieron pruebas con diferentes películas, a partir de las cuáles se hacía una narración. Finalmente se decidió el uso de una película, ya que los relatos de experiencias personales eran muy diversos porque las narraciones no siempre estaban enfocadas a una historia contada de la manera en que suceden los eventos. Por otro lado los textos tipo *cloze* sirven a los efectos de extraer información específica pero anulan la posibilidad de la elección del hablante de usar las formas que tiene a su disposición para elaborar un relato. Las narraciones de películas y en especial la que se usó para este trabajo eran muy similares y tenían muchas muestras de las formas que se analizan en este trabajo: pretérito, copretérito y todas las formas del gerundio.

Se usó un cortometraje mudo, cuyo argumento fue narrado por los sujetos que participaron de esta investigación. El cortometraje se denomina "El Héroe" y es una película de animación para adultos. Se trata de un hombre que quiere evitar el suicidio de una muchacha en el metro. Su duración es de 5 minutos. Su director es Carlos Carrera y está producido por el CONACULTA (Consejo Nacional

para la Cultura y las Artes), organismo estatal mexicano. Esta película forma parte del Volumen 3, de una colección de tres volúmenes de cortometrajes mexicanos.

Para hacer el experimento, se procedía de la siguiente manera, con los alumnos : Se solicitaba a las maestras correspondientes al Nivel IV que cedieran una hora de clase de su grupo para realizar esta actividad. Se realizaba la actividad con el grupo completo de alumnos de diferentes nacionalidades. Los alumnos participaban de esta actividad como parte de sus clases, aunque se les explicaba el objetivo de la misma. Se exhibía la película dos veces. Antes de la primera exhibición se les pedía que vieran la película, con la que luego se iba a realizar una actividad. No se daban más detalles para que la observaran sin el condicionamiento de una instrucción previa y pudieran apreciar la historia.

Antes de una segunda exhibición se daban las siguientes instrucciones: Tenían que escribir un relato suponiendo que lo que habían visto, había sucedido el día anterior en el metro y ellos habían sido testigos. Se les entregaría una hoja – después de la segunda exhibición- que comenzaba con la siguiente frase: *Ayer como a las ocho de la mañana...*, para que ellos continuaran con la historia. Esto se hacía con la finalidad de evitar el uso del presente. Sin embargo como de igual manera producían muchas de las narraciones en presente, se les solicitaba explícitamente que tenían que escribir el relato en el pasado.

Después de una segunda exhibición, se les hacía entrega de sus hojas – no se hacía antes para evitar que comenzaran a escribir mientras se exhibía por segunda vez la película - y se les pedía que llenaran los datos de información personal y comenzaran con el relato.

La parte de exhibición y explicación tomaba aproximadamente 20 minutos y tenían el resto de la hora de clase para elaborar el relato. En general, la mayoría de los alumnos la hacía en este tiempo, sin embargo hubo algunos alumnos que necesitaban más tiempo y se les daba el receso entre clase y clase, que dura 15 minutos más.

Se otorgaba autorización para usar el diccionario a aquellos que lo pedían y se les daba ayuda con el vocabulario que solicitaban, que en la mayoría de los

casos era el mismo : *andén, plataforma, torniquete, borde – orilla, arrugado, etc.* ; cuando el vocabulario se refería a verbos se daba en infinitivo, ej. *apretar, agarrar, intentar, etc.*

Con los hablantes nativos del español fue más difícil conseguir los sujetos para participar de la investigación, ya que, después de explicarles la tarea que tenían que realizar y el propósito de la misma, les resultaba una actividad fuera de lo normal y los hacía sentir examinados – algunos manifestaron su temor de haber cometido algún error ortográfico. Se recurrió a gente conocida para realizar el experimento. En general, no lo hacían con entusiasmo, sino como parte de un favor. Con los hablantes nativos se procedía de la misma manera que con los alumnos anglohablantes, aunque en algunos casos no querían ver una segunda exhibición, ya que con la primera resultaba suficiente.

Las narraciones fueron colectadas durante un año de clases, aproximadamente, ya que, en un primer momento se hizo la actividad de la narración con diferentes niveles: principiantes, intermedios y avanzados y luego se seleccionó exactamente el nivel con el que se quería trabajar, y se hizo un trabajo más selectivo.

3.7. Procedimiento para el análisis de los resultados

El procedimiento para analizar los resultados fue el siguiente: en primer lugar se hizo la distinción entre el primer plano y el plano de fondo de las narraciones, considerando toda la morfología verbal que aparece en los relatos. Después se clasificaron y se contaron los verbos de acuerdo con las formas que se querían analizar: pretérito, copretérito y gerundio (todos los usos) y finalmente se clasificaron y se contaron los verbos de acuerdo con su significado aspectual inherente en cuatro tipos: estados, actividades, realizaciones y cumplimientos.

3.7.1. Procedimiento para el análisis de la morfología verbal en los planos de la narración.

Como primer paso se fraccionaron los textos en dos secciones correspondientes al primer plano y al plano de fondo de la narración. El criterio para fraccionar el texto fue separarlo en oraciones independientes, como criterio general; en el caso de oraciones subordinadas, éstas se separan cuando la principal y subordinada o subordinadas conforman diferentes planos de la narración; de la misma manera, las oraciones yuxtapuestas solamente se separan cuando conforman diferentes planos de la narración. En los dos casos mencionados se marca con corchetes ([...]). De esta manera se ve con más claridad la distinción en planos.

Se respetó la puntuación de los párrafos de los textos y cada punto y aparte marcado en el texto está señalado por una línea divisoria. Se transcriben los relatos con los errores del texto original, de éstos, solo están marcados con asterisco los verbos que no se cuentan por ser incomprensibles. Se contaron los verbos con errores ortográficos que no impiden su comprensión – ej.. *hico* en lugar de *hizo*; *sonriaba* en lugar de *sonreía* - y los verbos con errores en la concordancia con la persona gramatical – ej. *empezaron* por *empezó* - también se contaron los usos inadecuados de *ser*, *estar* y *haber*, ya que es un problema que aparece con frecuencia en los relatos de alumnos, pero que no interfiere en el estudio que se está realizando en esta investigación.

Los verbos usados en las formas de pretérito, copretérito y gerundio están remarcados en "negritas" (el copretérito está en "cursiva", el gerundio subrayado y el pretérito sólo en "negritas").

El criterio básico para distinguir los dos planos fue separar los eventos secuenciados del primer plano y los eventos y situaciones del plano de fondo que cumplen la función de describir las circunstancias, características y condiciones que son simultáneas a los eventos del primer plano. Los tiempos verbales que expresan estas funciones son generalmente el pretérito y copretérito.

Presentamos a continuación dos ejemplos de un texto seccionado en los dos planos narrativos : de un hablante nativo del español y de un anglohablante alumno de español como L2.

(1) Distinción en planos. Relato de un hablante nativo (HN)

1- *Ayer como a las ocho de la mañana...*

PRIMER PLANO	PLANO DE FONDO
<p><i>[...] me dispuse a tomar el metro como lo hago todos los días.</i></p>	<p><i>2-Caras inexpresivas e impersonales. 3-Todos como autómatas tomaban su lugar en el andén, agresivos y estresados sin mirar al que tenían a su lado. 4- Junto a mí había un hombre de edad que sí se fijaba y observaba, 5- veía cómo una rata trataba de obtener alimento entre las vías del tren, 6- observaba a otras personas.</i></p>
<p><i>7-De repente se fijó en una niña en la plataforma opuesta [...]</i></p> <p><i>10- El hombre se lanzó a toda velocidad 11- intentó salvar a la chica y 12- lo logró. 13- Ella en lugar de agradecerle empezó a gritar y 14- el hombre fue arrestado y tratado como un criminal. 15- Al final la chica logró su intención.</i></p>	<p><i>8-[...] ella se veía angustiada y 9- el percibía que podía hacer una tontería.</i></p>

En el ejemplo anterior tenemos todos los eventos secuenciados del primer plano, correspondientes a las oraciones 1, 7, 10, 11, 12, 13, 14 y 15 del texto.

Estos eventos son los que llevan la línea histórica del relato. Cada uno de ellos está en orden de secuencia con el evento que le precede y que le sigue. Son la columna vertebral del relato y constituyen una narración en sí misma, que puede leerse en forma completa. En la oración 7, el sujeto no está explícito porque ha sido presentado y descrito con anterioridad en el plano de fondo (*Junto a mí había un hombre de edad...*)

Por otro lado, las oraciones 2, 3, 4, 5, 6, 8 y 9, constituyen el plano de fondo de la narración. Describen las acciones que realizan las personas que están en la estación – la escenografía de la narración –, especialmente la joven y el viejo, que son los personajes principales del relato. En el ejemplo anterior, todas las situaciones del plano de fondo son simultáneas a los eventos de referencia del primer plano.

(2) Distinción en planos. Relato en español como L2 de un anglohablante

Ayer como a las ocho de la mañana...

PRIMER PLANO	PLANO DE FONDO
<p>1- [...] un señor con una cara simpática pero triste se entró al metro.</p>	<p>(2) Había mucha gente. (3) La gente caminaba como zombie con los ojos fixados a delante, (4) todo pareció muy gris y muy deprimente.</p>
<p>(5) Al llegar al torniquete la máquina retrasó su boleto, (6) la vigilancia le amenazó con sus ojos. (8) [...] vió a un niño, [...]</p> <p>(10) [...] su mamá le agarró con fuerza, y (11) su pequeño hermano comenzó a</p>	<p>(7) Mientras el estaba caminado hasta el andén [...]</p> <p>(9) [...] el niño sonreía pero luego [...]</p>

<i>llorar.</i>	
<p>(12) <i>En final, el señor llegó al andén.</i> (13) Vió un ratón, [...]</p> <p>(16) <i>Luego vió a una señorita, [...]</i></p> <p>(18) Se dio cuenta el señor que [...]</p>	<p>(14) [...] el ratón pareció más feliz que (15) la gente que esperaba alrededor del señor.</p> <p>(17) [...] ella estaba al la orilla del andén.</p> <p>(19) [...] la señorita pensaba brincar en frente de la trena.</p>
<p>(20) <i>El señor hico un gran esfuerzo para llegar a la señorita antes de la trena.</i></p> <p>(22)[...] el agarró su brazo. (23) <i>Pero la señorita gritó y gritó, por eso</i></p> <p>(24) llegó la vigilancia y (25) sacó el señor.</p>	<p>(21) <i>Para que ella no pudiese brincar[...]</i></p>
<p>(26) <i>Tan pronto como el señor se fue, la señorita dijo "idiota" y</i> (27) brincó en frente de la próxima trena.</p>	

En el ejemplo anterior también se distinguen los eventos que llevan la acción narrativa del primer plano, de los eventos que describen las circunstancias del plano de fondo; en el ejemplo anterior se puede apreciar, además del uso del pretérito y copretérito, el uso de una perífrasis de *estar + gerundio*, en la oración 7, que expresa una actividad durativa (*estaba caminando*), que es simultánea a un evento de referencia en el primer plano (*vió a un niño*).

Los relatos anteriores (1 y 2) muestran la distinción en los planos de la narración así como las principales formas verbales que expresan las funciones más importantes que constituyen cada plano. Daremos a continuación ejemplos de otras formas verbales que cumplen las funciones mencionadas, así como ejemplos

de otras funciones, y formas verbales que las expresan, que se consideraron al hacer la distinción de los relatos.

3.7.1.1. Distinción del primer plano

La única función del primer plano es expresar los eventos en secuencia que llevan la línea histórica de la narración. En español, el pretérito es el tiempo principal que expresa esta función como se muestra en los ejemplos de relatos presentados (1) y (2); sin embargo también pueden cumplir esta función el "presente histórico", del cual hay un solo ejemplo de un hablante nativo del español. (Señalado con mayúsculas)

(3) *...Ninguno **parecía** percatarse de los demás a menos que fuera para pelear. Solo este hombre MIRA a un niño ... (narración 1).*

Se hizo la distinción de las perífrasis de gerundio, con el verbo auxiliar en pretérito, por ejemplo *estuvo + gerundio*, dentro del primer plano, ya que al expresar el cese de la acción, puede estar en secuencia con los eventos de este plano.

Ejemplos tomados de español como L2 por anglohablantes.

(4) *... un tren **estaba saliendo** y por eso **QUEDÓ** poca gente **ESPERANDO**, aunque...* (narración 6)

(5) *Yo me **QUEDÉ VIENDO** todo lo que **estaba pasando** por eso **perdí** ese tren.* (narración 6)

Ejemplos tomados de hablantes nativos del español.

(6) *Así pues se **FUE ACERCANDO** entre la muchedumbre y **pudo** alcanzarla...* (narración 8)

(7)... se **paró** junto a cientos de personas y **ESTUVO** allí absorto **MIRANDO** de derecha a izquierda hasta que ... (narración 5)

En algunos contextos, que se presentan en los relatos, los eventos secuenciados del primer plano se encuentran modificados por un gerundio, en función adverbial, expresando el "modo" en que se realiza el verbo e imprimiéndole a éste un carácter durativo. Se incluyó a estas formas en el primer plano cuando modifican a un verbo en pretérito que forma parte de los eventos secuenciados que llevan la acción narrativa. Se presentan ejemplos de español nativo y español como L2. (Se señalan con mayúscula)

Ejemplos tomados de relatos en español como L2 por anglohablantes.

(8) **Vinieron CORRIENDO** y llevaron a este héroe al cárcel. (narración 2)

(9) Al final la joven se **suicidó SALTANDO** enfrente del tren.(narración 12)

Ejemplos tomados de hablantes nativos del español

(10) El hombre **sospechó** algo y se **abrió** paso **DIRIGIÉNDOSE** hacia ella. (narración 2)

(11) Sin pensarlo más el hombre, se **apresuró** a detenerla **ABRIÉNDOSE** paso entre el tumulto. (narración 4)

Dentro de los eventos secuenciados del primer plano, aparecen construcciones de verbos en infinitivo, acompañado de preposiciones, o de adverbios y preposiciones, que expresan un significado temporal. Son oraciones subordinadas adverbiales circunstanciales temporales, como se muestra en los siguientes ejemplos:

Ejemplos tomados de español como L2 por anglohablantes:

3) (12) *Después de COMPRAR el boleto **empecé** a caminar al metro.*(narración 3)

(13) *A VERle al niño el hombre se **puso** contento hasta cuando la mamá **agarró** a su hijo...* (narración 12)

Ejemplos tomados de hablantes nativos de español

(14) *Al LLEGAR al andén, se **paró** junto a cientos de personas* (narración 5)

(15) *Ésta al VER su plan frustrado, **comenzó** a gritar* (narración 4)

Se incluyeron estas construcciones como parte del primer plano ya que como se aprecia en el ejemplo (12) el uso del adverbio *después* seguido de la preposición y el verbo en infinitivo, en la oración subordinada temporal, y un verbo en pretérito en la oración principal, expresa dos eventos en secuencia, el de la construcción mencionada y el del verbo de la oración principal (*compré el boleto y empecé a caminar*)

Los ejemplos (13), (14) y (15), en que el uso del " infinitivo viene precedido de la forma contracta de *a + artículo (al)*, en cuya situación el contraste de la cláusula con la predicación oracional hace emerger la significación de anterioridad inmediata" (Martínez García1996: 57), expresan dos eventos en secuencia: el de la construcción mencionada, seguido del verbo de la oración principal (*Vio al niño y se puso contento. Llegó al andén y se paró junto ...*)

3.7.1.2. Distinción del plano de fondo

En el plano de fondo, además del copretérito, que es el tiempo principal que expresa los eventos simultáneos del plano de fondo, aparece la perífrasis de gerundio (ej: *estar + gerundio* en el relato (2) oración (7) y otros usos del

gerundio en sus diferentes funciones presentadas en el punto 2.2.2.2.1. de este trabajo . Se incluyeron estas formas dentro del plano de fondo ya que contribuyen a expresar la descripción del plano de fondo como se presenta en los siguientes ejemplos:

Ejemplos tomados de relatos en español como L2 por anglohablantes:

(16) ... y me **pareció** más triste al ver una pareja de hombres **PELEANDO** (narración 2)

(17) De repente **vi** una mujere linda pero **tenía** una cara triste **ESPERANDO** el tren (narración 4)

(18) ...**estaba bajando** en el metro cuando **vi** a un hombre viejo **HACIENDO** lo mismo...(narración 7)

Ejemplos tomados de relatos de hablantes nativos del español.

(19) ... se **percató** que una chica **tenía** intención de suicidarse, **ARROJÁNDOSE** sobre las vías del tren. (narración 8)

(20) La gente **caminaba** apresurada e impaciente, **ABRIÉNDOSE** paso a empujones.(narración 4)

Además de la descripción de las circunstancias del plano de fondo que son simultáneas a los eventos del primer plano, encontramos eventos anteriores con referencia a otros eventos, ya sea del primer plano o del plano de fondo. En estos contextos el antecopretérito tiene una relación anafórica, relativa a otra forma, generalmente el pretérito. Por estas razones se incluyó esta forma dentro del plano de fondo.

Ejemplos tomados de relatos en español como L2 por anglohablantes

(21)- **Lleguemos** al andén del metro cuando **noté** que este hombre **HABÍA ESTADO MIRANDO** a una chica de menos de 20 años.(narración 2)

(22)- Cuando **llegué** al andén un tren **estaba saliendo** y por eso **quedó** poca gente **esperando**, aunque mucha gente **HABÍA BAJADO** porque hay muchas oficinas alrededor de esta estación. (narración 6)

(23) Cuando el hombre y el policía la **HABÍAN DEJADO**, se **suicidó** sin obstáculos. (narración 13)

Ejemplos tomados de relatos de hablantes nativos del español

(24) ...una muchacha, que se **tambaleaba** peligrosamente, **HABIENDO REBASADO** por mucho la línea de seguridad. (narración 2)

(25)... se **dejó** ir hacia delante, pero no **cayó** en las vías porque el hombre la **HABÍA SUJETADO** por los brazos. (narración 2)

También se registraron en el plano de fondo eventos con un aspecto prospectivo, es decir que, anticipan un evento con relación a otro evento, ya sea del primer plano o del plano de fondo. En estos contextos se usa el pospretérito y la forma *iba a* + verbo en infinitivo, como lo vemos en los siguientes ejemplos de textos español en L2 y de textos de español nativo:

Ejemplos tomados de relatos en español como L2 por anglohablantes

(26) – **Oyó** Juan el tren. **Vio** la chica **mecendose**. **Pensaba** Juan que **TENERÍA** dos segundos para hacer algo.(narración 1)

(27) - De repente **vi** una mujere linda pero **tenía** una cara triste **esperando** el tren. **Parecía** que **IBA A TIRARSE** a frente del tren que venía.... (narración 4)

Ejemplos tomados de relatos de hablantes nativos del español

(28) ...**estaba** seguro de que la muchacha, ahora sí, **LOGRARÍA** suicidarse. (narración 1).

(29) ...**la sujetó** al momento en que **IBA** a lanzarse contra el tren del metro y le **salvó** la vida. (narración 7).

De manera esporádica aparece el presente dentro del plano de fondo para describir las circunstancias simultáneas a los eventos del primer plano.

Ejemplos tomados de relatos en español como L2 por anglohablantes

(30) **HAY** muchas personas en el escalador... (narración 11)

(31) No **HAY** mucho espacio y **era** peligroso. (narración 9)

Ejemplo tomado de un relato de hablante nativo

(32) **Pude** ver que la gente **VA** cansada y ensimismada, ya que **VA CAMINANDO** como borreguito hacia el andén (narración 8)

Hay algunos usos esporádicos del pretérito que se incluyeron como parte del plano de fondo, como por ejemplo su uso para expresar eventos anteriores a otro evento de referencia del primer plano. El pretérito usado en este contexto tiene las características temporales aspectuales del antecopretérito.

Ejemplo tomado de un relato en español como L2 por anglohablante

(33) ... en ese momento **pensé** que **era** por lo que había pasado con el hombre que grabó* y **JALÓ** a ella. (narración 6)

También el pretérito puede expresar eventos cuya información ya está dada, no es información nueva, como en los ejemplos (34) y (35). Se incluyó este uso en el plano de fondo.

Ejemplos tomados de relatos en español como L2 por anglohablantes

(34) ...*Se enojó con Juan i Se enojó!* (narración 1)

(35) *La gente no se dio cuenta de eso, o sea, parecía que no se DIO cuenta* (narración 7)

Otra de las funciones que se registraron en el plano de fondo es la expresión de la "irrealidad" en contraste con la "realidad" del primer plano (Hopper 1982). Estas funciones aparecen en el modo subjuntivo .

Ejemplos tomados de relatos de alumnos anglohablantes en español como L2.

(36) *Para que ella no PUDIESE brincar, el agarró su brazo.* (narración 8)

(37) *No quería que nada la PASARA ni que SALTARA.* (narración 3)

Ejemplos de relatos tomados de hablantes nativos del español

(38) ... *otro metro llegaba a la estación y desesperadamente quiso que el tren PARARA pues...* (narración 1)

(39) *Ésta al ver su plan frustrado comenzó a gritar para que le QUITARAN aquel hombre de encima.* (narración 4)

También se incluyó dentro del plano de fondo eventos que están fuera del "tiempo de la narración", aparecen como comentarios, evaluaciones y en muchos casos se encuentran al principio de la narración como resumen o "abstract" de acuerdo con la clasificación de la estructura narrativa de Labov, explicada en el capítulo 2 o al final como conclusión o "coda", según este mismo autor. Se expresan a través de diferentes tiempos verbales, entre los que está

incluido el pretérito (ej. 44, 47 y 48). Se presentan ejemplos de anglohablantes y de hablantes nativos:

Ejemplos tomados de relatos de alumnos anglohablantes en español como L2.

(40) *Primero DÉJEME explicar cómo me **sentía** ayer.*(narración 3)

(41) *Mucha gente **había** bajado porque HAY muchas oficinas alrededor de esta estación .* (narración 6)

(42) *No SE porque me **sentía** triste.* (narración 3)

(43) *Por toda mi historia, señor policía, este hombre no ES culpable de molestar a una chica. En realidad ES un héroe.* (narración 2)

(44) *Eso es todo lo que **VI**...* (narración 6)

Ejemplos tomados de relatos de hablantes nativos del español.

(45) *Ayer como a las ocho de la mañana me **dispuse** a tomar el metro como lo HAGO todos los días.* (narración 6).

(46) *Ayer como a las ocho de la mañana un señor **fue** al metro para trasladarse a su trabajo como lo HACEN millones de personas.* (narración 7)

(47) *Nunca OLVIDARÉ esa experiencia. **FUE** algo horrible.* (narración 5)

(48) *... pero cual **FUE** su sorpresa que en vez de recibir el agradecimiento de la muchacha...* (narración 8)

Los ejemplos presentados en esta sección muestran los criterios que se usaron para distinguir los planos de la narración.

En este trabajo nos enfocamos al análisis de las formas del pretérito, copretérito y gerundio (como parte de la perífrasis verbal y en los otros usos que se describieron con anterioridad) por ser las formas que expresan las funciones

principales del discurso narrativo, y que se pretenden analizar en el estado del interlenguaje de los alumnos anglohablantes en comparación con los textos producidos por los hablantes nativos del español y con relación a otras investigaciones sobre la adquisición de estas formas, ya mencionadas en este trabajo.

Los otros tiempos y formas verbales que constituyen los planos de la narración, explicados anteriormente, fueron considerados en un solo rubro de "Otros". Las únicas formas verbales que se excluyen de esta clasificación son los verbos en infinitivo cuando forman parte de ciertas matrices que requieren el uso de esta forma precedidas de una preposición para expresar diferentes significados, como causa, finalidad, etc. (ejs. *para salir*, etc.). De esta manera, en el rubro denominado "Otros" se incluyen los siguientes tiempos verbales: presente, antecopretérito, pospretérito; presente y pretérito del subjuntivo y la forma de infinitivo en construcciones en que viene precedida de un adverbio temporal.

3.7.2. Procedimiento para el análisis de los tipos de verbo de acuerdo con su aspecto léxico.

Una vez hecho el análisis del uso de la morfología verbal que constituye los dos planos de la narración e identificado, dentro de este contexto, el uso del pretérito, copretérito y gerundio se procedió a analizar los verbos usados de acuerdo con su significado aspectual inherente al lexema verbal. Se analizaron todos los verbos usados con la morfología verbal mencionada - pretérito, copretérito y gerundio - en los contextos presentados en el punto anterior. Para su clasificación se aplicaron las pruebas propuesta por Hasbún (1995) presentadas en el capítulo 2, punto 2.2.1. de este trabajo.

En los casos en que hay controversia en los criterios a usar, por ejemplo en el uso de verbos de estado versus el comienzo o final de estado, donde se encuentra, según Salaberry (2000: 131) el mayor punto de discrepancia entre los

estudios empíricos previos, se tomó el criterio de no hacer esta distinción. En este trabajo se analiza el aspecto lexical inherente al verbo de manera independiente del significado aspectual gramatical, codificado en la flexión del verbo, que en español es el que le imprime el significado de fase inicial o terminal a los verbos estativos. (capítulo 2 ej.(18)) De esta manera *podía* y *pudo* se analizan como verbos de estado aunque la forma *pudo* expresa un aspecto télico, dado por el uso del pretérito.

En las construcciones de perífrasis con infinitivo, cuya clasificación también es controvertida (Salaberry 2000: 132), se aplicó el criterio de clasificar al verbo conjugado – y no al verbo en infinitivo- según su significado aspecto lexical. De esta manera el verbo *gritar* es clasificado como actividad y *comenzar a gritar* es clasificado como cumplimiento.

Para la clasificación de las formas con gerundio, que es parte de la morfología verbal analizada en este trabajo, se tomó un criterio que contempla todos los usos que aparecen en los relatos - presentados en el punto anterior- ya sea como perífrasis (auxiliar + gerundio) o solo(0 gerundio). Las perífrasis fueron analizadas como una sola estructura gramatical en la que se clasifica el significado aspectual inherente en el verbo principal en gerundio y el verbo auxiliar señala el aspecto gramatical perfectivo o imperfectivo. De esta manera *estuvo esperando* es clasificado como actividad por el significado aspectual del verbo principal (el auxiliar en este caso expresa un aspecto perfectivo); *el tren estaba llegando* es clasificado como cumplimiento por el significado aspectual del verbo principal (el auxiliar en este caso expresa un aspecto imperfectivo).

El uso del gerundio sin auxiliar no presenta dudas en cuanto al análisis del significado aspectual de esta forma, ya que se presenta de manera independiente. El uso de *mejiéndose*, en el contexto de *vio la chica mejiéndose*, se clasifica como actividad (su análisis, en cuanto a su función de expresar eventos del primer plano o plano de fondo de la narración se explicó y se ejemplificó en el punto anterior).

En la construcción pasiva (ej. *su boleto no fue aceptado*) se clasifica el verbo principal según su aspecto lexical, que en el caso del ejemplo es un

cumplimiento; y el uso del pretérito o copretérito del verbo *ser* señala el aspecto gramatical perfectivo o imperfectivo, que en el caso del ejemplo es perfectivo.

En el recuento de los verbos usados, se incluyeron todas las muestras de los verbos usados, incluyendo las repeticiones de los mismos (*tokens*).

Los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo de las formas gramaticales y de los tipos de verbo usados en los dos planos de la narración se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4 . DESCRIPCIÓN , ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el capítulo anterior se explicó el procedimiento que se usó para analizar los resultados. En términos generales se procedió de la siguiente manera:

- Se hizo una distinción entre el primer plano y plano de fondo de las narraciones.
- Se consideraron todas las formas y tiempos verbales que codifican significados temporales - aspectuales que constituyen estos planos.
- Se contaron todas las muestras de los verbos ("*tokens*") en las formas del pretérito, copretérito y gerundio en todos los contextos en que aparecen dentro de los dos planos de la narración.
- El resto de las formas y tiempos verbales que constituyen los planos de la narración se incluyeron bajo el nombre de "otros".
- Se distinguieron y se contaron todos los tipos de verbos, según su significado aspectual, usados en las diferentes formas mencionadas – pretérito, copretérito y gerundio- para cada plano de la narración.

Del procedimiento mencionado se llegó a los resultados que se describen a continuación.

4.1 Descripción de los resultados.

Los resultados se describirán primero de manera cuantitativa para después hacer una descripción cualitativa, de las similitudes y las diferencias encontradas en las narraciones de ambos grupos, con ejemplos tomados de los relatos.

4.1.1. Descripción de los resultados del uso de la morfología verbal en los planos de la narración

Del conteo realizado en los dos grupos analizados – GAH (grupo de anglohablantes) y GHN (grupo de hablantes nativos) – resultaron un total de 785

muestras de verbos, de las cuales, 517 corresponden a las 15 narraciones del GAH y 268 a las 10 narraciones del GHN.

En las siguientes tablas 4.1 y 4.2 se muestra el resultado del conteo de las narraciones de los grupos: GAH y GHN respectivamente. Las tablas muestran el número de verbos usados por cada sujeto, en las formas mencionadas, con la suma del total de los verbos usados en cada plano de la narración y en la narración completa. Se muestra también la suma total de los verbos usados por el grupo completo, en las formas mencionadas, para cada plano de la narración y para la narración completa.

Tabla 4.1. Número de verbos usados por el GAH en los dos planos de la narración.

ALUMNO	PRIMER PLANO					PLANO DE FONDO					TOTAL
	Pret.	Copr.	Ger.	Otros	TOTAL	Pret.	Copr.	Ger.	Otros	TOTAL	
1	22	-	1	-	23	1	11	2	1	15	38
2	22	-	1	-	23	-	5	4	7	16	39
3	20	-	-	-	20	2	18	3	8	31	51
4	18	1	-	-	19	-	15	1	1	17	36
5	7	-	-	-	7	2	9	-	-	11	18
6	20	-	2	-	22	5	11	7	7	30	52
7	23	3	2	-	28	5	16	10	2	33	61
8	19	-	-	1	20	2	6	1	1	10	30
9	24	-	-	-	24	2	9	6	3	20	44
10	18	-	3	-	21	-	3	4	6	13	34
11	10	-	-	-	10	5	3	-	1	9	19
12	15	1	2	1	19	-	4	2	-	6	25
13	15	-	-	-	15	5	7	5	4	21	36
14	4	-	-	-	4	1	6	-	-	7	11
15	15	-	1	1	17	-	4	1	1	6	23
TOTAL	252	5	12	3	272	30	127	46	42	245	517

Tabla 4.2. Número de verbos usados por el GHN con la morfología verbal analizada en los dos planos de la narración

ALUMNO	PRIMER PLANO					PLANO DE FONDO					TOTAL
	Pret.	Copr.	Ger.	Otros	TOTAL	Pret.	Copr.	Ger.	Otros	TOTAL	
1	11	-	-	1	12	-	8	-	8	16	28
2	21	-	1	-	22	-	10	1	4	15	37
3	11	-	-	-	11	-	4	-	-	4	15
4	10	-	1	1	12	-	15	-	2	17	29
5	16	-	1	1	18	1	14	-	1	16	34
6	8	-	-	-	8	-	11	-	1	12	20
7	21	-	1	-	22	-	7	-	1	8	30
8	12	-	1	-	13	-	1	1	5	7	20
9	21	-	-	-	21	-	15	2	1	18	39
10	9	-	-	-	9	1	3	1	2	7	16
TOTAL	140	-	5	3	148	2	88	5	25	120	268

El número de verbos usados por cada sujeto revela la longitud de las narraciones, las cuales son muy variadas, tanto en el GAH como en el GHN. En el primer grupo encontramos narraciones que están conformadas por 11 verbos, como en la narración 14, que es la más corta; hasta 61 verbos en la narración 7, que es la más larga del GAH. En el GHN tenemos narraciones conformadas por un mínimo de 15 verbos – narración 3- y un máximo de 39 verbos – narración 9. En términos generales las narraciones en español como L2 son más largas que las de los hablantes nativos.

Los dos grupos muestran una proporción levemente mayor de verbos usados para el primer plano que para el plano de fondo. En el GAH son 272 para el primer plano y 245 para el plano de fondo, mientras para el GHN son 148 para el primer plano y 120 para el plano de fondo.

Los verbos usados para el primer plano , en los dos grupos, se concentran en el uso del pretérito, las otras formas tienen un uso mucho menor; sin embargo hay una diferencia en el uso del copretérito para este plano, ya que el GHN no hace uso del copretérito en este plano, mientras el GAH sí hace uso del copretérito – aunque éste es mínimo (5 verbos de 272 del primer plano)-.

En el plano de fondo los verbos usados con las diferentes formas analizadas están distribuidos de manera diferente para los dos grupos. Si bien en los dos grupos los verbos usados con la forma del copretérito, representan la mayoría (127 para el GAH y 88 para el GHN), en el GAH encontramos un gran número de verbos usados con todas las formas analizadas (30 con pretérito, 46 con gerundio y 42 con otros). En el GHN, en cambio, el uso del pretérito es mínimo (sólo 2 verbos de 120 del plano de fondo), también es mínimo el uso del gerundio (5 verbos de 120), mientras el uso de “otros” es de 25 de 120 verbos.

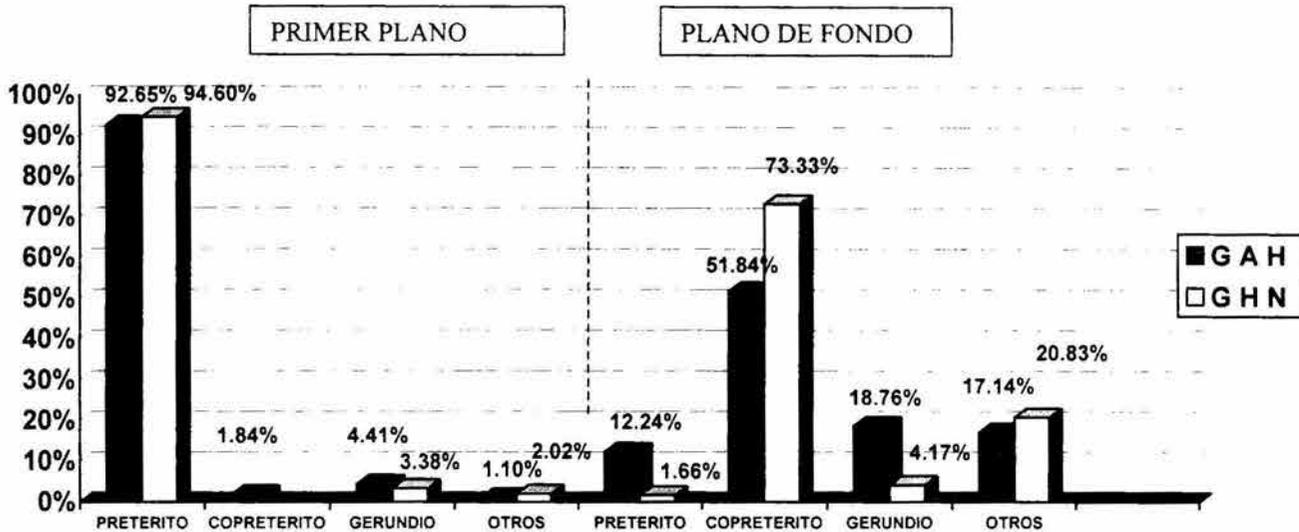
En la tabla 4.3, se muestra una relación del porcentaje de los verbos usados en los dos grupos.

Tabla 4.3. Porcentaje de los verbos usados con la morfología verbal analizada en los dos planos de la narración.

	PRIMER PLANO					PLANO DE FONDO				
	Pret.	Copret.	Ger.	Otros	TOTAL	Pret.	Copret.	Ger.	Otros	Total
GAH	252	5	12	3	272	30	127	46	42	245
	92.65%	1.85%	4.41%	1.10%	100%	12.24%	51.84%	18.76%	17.84%	100%
GNH	140	----	5	3	148	2	88	5	25	120
	94.60%		3.38 %	2.02%	100%	1.66%	73.33%	4.17%	20.83%	100%

La relación de los porcentajes usados por los grupos, dentro de los dos planos de la narración se pueden apreciar en la siguiente Gráfica.

Gráfica 4. 1. Porcentaje de verbos usados con la morfología verbal analizada en los dos planos de la narración



La gráfica anterior revela, por un lado, las características del texto narrativo analizado. Si se analizan las columnas correspondientes al grupo de hablantes nativos, la gráfica representa un primer plano constituido casi completamente por el pretérito que, como se mencionó anteriormente, es el tiempo que tiene la función de expresar los eventos secuenciados que llevan la línea de la acción narrativa (*story line*) y un plano de fondo, más complejo en sus funciones, representadas éstas por las formas y tiempos verbales presentados en el capítulo anterior y que aparecen representados en la gráfica. Dentro del plano de fondo, se puede apreciar, como lo muestra la gráfica, que el tiempo de mayor uso es el copretérito, ya que es éste el tiempo principal que cumple la función de describir las circunstancias y condiciones que sirven como escenografía al primer plano. Los "otros" tiempos y formas analizados en el plano de fondo, que expresan eventos anteriores y posteriores a los eventos de referencia del primer plano, o del mismo plano de fondo, así como evaluaciones, comentarios o la expresión de la "irrealidad", entre otros, tienen un peso mayor en el plano de fondo que en el primer plano. En el primer plano las formas que aparecen en el rubro "otros"

comparten la función del pretérito de llevar la secuencia de los eventos del primer plano. El gerundio, en el contexto del primer plano, corresponde a las formas del gerundio que expresan el "modo" en que se realiza la acción del pretérito de referencia, presentadas en el capítulo anterior. La ausencia del copretérito en este plano en el GHN se debe a las características de este tiempo en español, que, como se explicó en el capítulo 2 de este trabajo, expresa un aspecto imperfectivo, que no es congruente con las eventos completados del primer plano.

Las gráficas representativas de los usos en español como L2 por anglohablantes, muestran las mismas características de los hablantes nativos con relación al uso del pretérito en el primer plano y el copretérito en el plano de fondo; sin embargo hay algunas diferencias, que pueden apreciarse en la gráfica, como el mayor uso del gerundio y el pretérito en el plano de fondo y el uso del copretérito en el primer plano. Más adelante se presentarán ejemplos de estos usos, ya que en las diferencias entre el GAH y el GHN, se presentan algunos usos inadecuados por parte del GAH, que son de interés para este trabajo.

4.1.2. Descripción de los resultados del uso de los verbos según su aspecto lexical.

Como se menciona en el punto anterior, de la morfología verbal usada en los planos de la narración por los dos grupos, las formas más usadas son el pretérito en el primer plano (92.65% en el GAH y 94.60% en el GHN) y el copretérito en el plano de fondo (51.84% en el GAH y 73.33% en el GHN). En el grupo de anglohablantes se aprecia un porcentaje considerable de uso del gerundio en el plano de fondo (18.76%) y hay un uso del pretérito, que llama la atención por su diferencia con el uso de los hablantes nativos, que es casi inexistente (12.24% en el GAH contra 1.66% en el GHN). Con base en estos resultados se hizo la distinción y conteo de los tipos de verbo usados con estas formas verbales, del que resultaron los siguientes datos.

En la tabla 4.3. se presenta la distribución del pretérito con tipos de verbo en el primer plano.

Tabla 4.3 Pretérito con tipos de verbo en el Primer Plano.

	Estados	Actividades	Realizaciones	Cumplimientos	Total
GAH	9 3.57%	39 15.48%	72 28.57%	132 52.38%	252 100%
GHN	10 7.14%	24 17.14%	40 28.57%	66 47.14%	140 100%

Como puede apreciarse en los resultados anteriores, el uso del pretérito con diferentes tipos de verbo, según su significado aspectual, es similar para los dos grupos. El uso del pretérito con verbos télicos (cumplimientos y realizaciones) es mayor para los dos grupos. El uso de pretérito con verbos no télicos (estados y actividades) es menor para los dos grupos, sin embargo el uso no prototípico de pretérito con estado es mayor en el GHN (7.14% en el GHN y 3.57% en el GAH).

El copretérito en el plano de fondo, que es el tiempo principal usado en este plano, para los dos grupos, se usa combinado con los diferentes tipos de verbo de la manera que se presenta en la siguiente tabla 4.4

Tabla 4.4 Copretérito con tipos de verbo en el Plano de Fondo

	Estados	Actividades	Realizaciones	Cumplimientos	Total
GAH	93 73.23%	22 17.32%	8 6.30%	4 3.15%	127 100%
GHN	38 43.18%	24 27.27%	21 23.86%	5 5.68%	88 100%

Los resultados presentados en la tabla anterior muestran algunas similitudes y diferencias entre los dos grupos. La escala de distribución de los tipos de verbo usados con copretérito en el plano de fondo es similar para los dos grupos: de mayor a menor frecuencia de uso se ubican los estados, seguidos por las actividades, luego las realizaciones y por último los cumplimientos . Sin embargo la distribución dentro de cada grupo es diferente:

- En el GAH el uso de verbos télicos (realizaciones y cumplimientos) con copretérito es mínimo (3.15% para cumplimientos y 6.30% para realizaciones). Hay un uso más frecuente de copretérito con estados (73.23%) para este grupo.
- En el GHN hay un uso menor de copretérito con cumplimiento (5.68%) que es una combinación no prototípica, mientras que hay un uso similar de actividades y realizaciones - eventos durativos y dinámicos - (27.27% de actividades y 23.86% de realizaciones). El copretérito con estados tienen una mayor frecuencia de uso (43.18%).

Además del pretérito usado para el primer plano y el copretérito para el plano de fondo, como las formas más representativas que expresan las funciones de estos planos, para los dos grupos, hay otros usos ya mencionados anteriormente, que son diferentes entre los dos grupos.

Las diferencias más notables , por el número de muestras que resultaron, se encuentran en el plano de fondo , como se mostró en el punto anterior. Dentro de estas diferencias, el uso del gerundio en el plano de fondo, en el GAH (18.76%) es mayor al uso de esta forma en el GHN que es mínima (4.17%). En la siguiente tabla se muestra el uso del gerundio - como parte de la perífrasis verbal con gerundio y sólo en los contextos lingüísticos mencionados en el capítulo anterior-combinado con tipos de verbo , para los dos grupos analizados.

Tabla 4. 5 Gerundio con tipos de verbo en el Plano de Fondo

	Estados	Actividades	Realizaciones	Cumplimientos	Total
GAH	-	32 69.57%	10 21.74%	4 8.69%	46 100%
GHN	-	3 60%	1 20%	1 20%	5 100%

Los datos presentados en la tabla anterior muestran similitudes y diferencias en el uso del gerundio con tipos de verbos en el plano de fondo para los dos grupos analizados:

- La diferencia más notable es que el uso del gerundio es mínimo en el GHN: sólo 5 muestras de un total de 120 correspondientes al plano de fondo, que representan el 4.17% de los verbos usados ; mientras en el GAH encontramos 46 muestras de un total de 245 correspondientes al plano de fondo, que representan un 18.76% de los verbos usados.
- Las similitudes están dadas por la inexistencia del uso del gerundio con estados, o sea que su uso se presenta solamente con verbos dinámicos y dentro de éstos el uso con actividades (eventos no télicos) es el mayor, para los dos grupos .

El uso del gerundio con eventos dinámicos, comparte con el copretérito las funciones del plano de fondo de describir las acciones en su transcurso (*on going actions*) como se explicó en el capítulo 2 de este trabajo. Con el propósito de identificar su uso en estos contextos lingüísticos, se hizo un conteo del uso de ambas formas con verbos dinámicos en el plano de fondo para los dos grupos, del que resultaron los datos que se presentan en la tabla siguiente tabla:

Tabla 4.6 Copretérito y Gerundio con eventos dinámicos en el Plano de Fondo

	GAH	GHN
Copretérito	34 42.50%	50 90.91%
Gerundio	46 57.5%	5 9.09%
Total	80 100%	55 100%

Los resultados de la tabla anterior muestran los siguientes usos del gerundio y copretérito con eventos dinámicos :

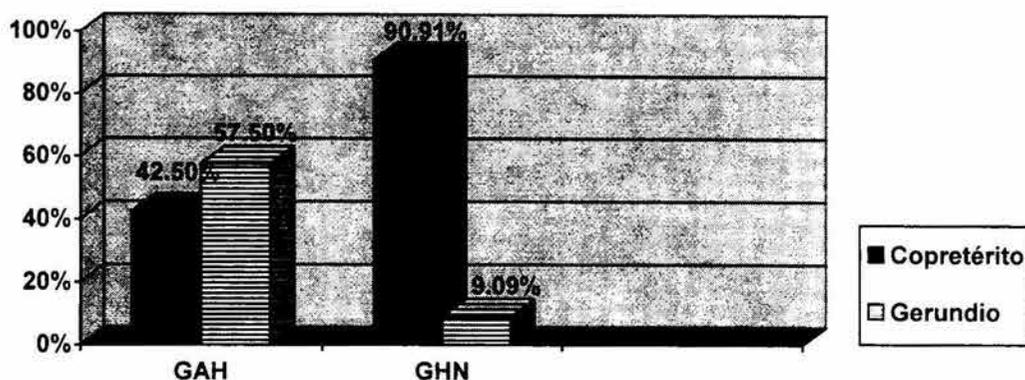
- De un total de 80 muestras de verbos dinámicos usados por el GAH en el plano de fondo, el 42.50% corresponde al copretérito, y el 57.5% corresponde al gerundio.
- De un total de 55 muestras de verbos dinámicos usados por el GHN en el plano de fondo 90.91% corresponde al copretérito y 9.09% corresponde al gerundio.

Se incluye dentro de las 46 muestras de gerundio del GAH, 2 usos inadecuados de la perífrasis *estuve + gerundio* en contextos donde debe usarse *estaba + gerundio*, ya que se refiere a acciones en su transcurso del plano de fondo que son simultáneas a los eventos de referencia del primer plano, como se muestra en los ejemplos siguientes:

- (1) *Ayer como a las ocho **ESTUVE YENDO** a trabajar como normal...* (narración 6)
- (2) *Mientras **ESTUVO ESPERANDO** miró a un ratón ...* (narración 13)

En la siguiente gráfica se muestra la relación en el uso del copretérito y gerundio en el plano de fondo por los dos grupos analizados.

Gráfica 4.2. Copretérito y Gerundio con eventos dinámicos en el plano de fondo de la narración en los dos grupos (GAH y GHN)



Otra diferencia que se encuentra en el uso de la morfología verbal usada en el plano de fondo es el uso del pretérito, por parte del GAH (12.24%) contra un uso mínimo del mismo tiempo verbal en este plano por el GHN (1.66%). De 30 muestras que aparecen con pretérito en el plano de fondo en el GAH, 24 corresponden a eventos y situaciones del plano de fondo que son simultáneos a los eventos de referencia del primer plano, donde el pretérito está usado de manera inadecuada, a expensas del copretérito que es el tiempo que expresa estas funciones. Las otras 6 muestras corresponden a usos del pretérito en funciones ya expresadas en el capítulo 2, como por ejemplo eventos del plano de fondo que son anteriores a los eventos de referencia del primer plano, o son eventos ya mencionados en el primer plano (no es información nueva) o eventos que están fuera del tiempo de la narración, sin una relación anafórica con los eventos que llevan la acción narrativa, generalmente expresando comentarios o evaluaciones externas sobre la narración.

Los usos inadecuados del pretérito en el plano de fondo corresponden en su gran mayoría (21 usos de un total de 24) a la combinación de pretérito con estados y 3 usos corresponden a la combinación de pretérito con actividades.

Presentamos ejemplos de estos usos con estados (ejs. 3 a 8) y con actividades (ej 9)

- (3)... **vi** a una chica que no **PARECIÓ** cansada... (narración 3)
- (4) **Fue** un hombre viejo que **parecía** solo (narración 5)
- (5) **HUBIERON** dos hombres **peleando**.(narración 7)
- (6) ...el ratón **PARECIÓ** más feliz que la gente que **esperaba**...(narración 8)
- (7) Las personas **FUERON** muy cansadas y sus ojos **FUERON** rojo también... (narración 11)
- (8) ... le **dio** cuenta que **HUBO** una muchacha enfrente de todas las otras personas. (narración 13)
- (9) Nadie **HABLÓ** y nadie **SONRIÓ**.(narración 9)

Los ejemplos 1 y 2, mencionados con anterioridad y analizados en el contexto del uso del gerundio en el plano de fondo, el uso del auxiliar estar en pretérito – *estuvo* - a expensas del copretérito – *estaba* – es también muestra del uso inadecuado de pretérito a expensas del copretérito en el plano de fondo de las narraciones.

Los usos adecuados del pretérito en el plano de fondo, que expresan eventos fuera del tiempo de la narración, son 6 para el GAH – están incluidos en las 30 muestras contadas en el pretérito en el plano de fondo - (ejs. 10 y 11). Hay 2 muestras de este uso en el GHN (ejs. 12 y 13)

- (10) ... como **DIJE** antes, yo normalmente tomo el metro (narración 6)
- (11) ... esta película es sobre un hombre que **TRATÓ** de guarar la vida... (narración 14)
- (12) Nunca olvidaré esa experiencia. **FUE** algo horrible (narración 5)
- (13) el problema **FUE** que ella **gritó**. (narración 10)

Como se mencionó con anterioridad el primer plano de las narraciones de los dos grupos analizados presenta muchas similitudes, mientras que el plano de fondo presenta diferencias considerables. Sin embargo se analizó el uso del copretérito en el primer plano por parte del GAH que, aunque es mínimo (1.84%), es inexistente en el GHN. Son 5 muestras en total, que corresponden a 3

narraciones. Todas son usos inadecuados del copretérito a expensas del pretérito ya que expresan eventos con un aspecto perfectivo, que constituyen los eventos en secuencia que llevan la línea de la acción narrativa. Cuatro muestras corresponden a la combinación de copretérito con cumplimientos como en los ej. (14) y (15) y una muestra corresponde a copretérito con estado como en el ej. (16)

(14)...*la madre del niño lo **paró** y **EMPEZABA** a llevarlo con otro bebé...*
(narración 7)

(15) *No me gustan los lugares tan llenos por lo que me **PONÍA** de mal humor* (narración 4)

(16) ... *entonces **TENÍA** que regresar a la taquilla...* (narración 12)

Hasta aquí se ha presentado la descripción de los resultados relacionados con todos los verbos usados en las narraciones de los dos grupos analizados y la combinación de los diferentes tipos de verbo, según su significado aspectual, con el pretérito, copretérito y gerundio, en los dos planos de la narración. En el siguiente punto se analizarán estos resultados de acuerdo con las hipótesis presentadas en este trabajo.

4.2 Análisis y discusión de los resultados

Las formas y tiempos verbales que se analizan en este trabajo: pretérito, copretérito y gerundio han sido extraídas de las narraciones de los dos grupos analizados (GAH y GHN) después de hacer una distinción de los planos de la narración - primer plano y plano de fondo – que incluye toda la morfología verbal que aparece en los 25 relatos analizados. Esta distinción previa permitió identificar todas las formas y tiempos que constituyen los planos de los relatos analizados y los contextos en los que aparecen el pretérito, copretérito y gerundio; así como la importancia de estas formas en el contexto completo del discurso.

Este procedimiento, aunado al propósito inicial de este trabajo de conocer el estado del interlenguaje de los alumnos anglohablantes aprendices de español en comparación con la lengua nativa, permitió identificar todas las muestras producidas por los dos grupos, en pretérito, copretérito y gerundio, en los diferentes contextos discursivos en que aparecen y permitió también, en el caso del GAH, identificar cuáles son las formas que se usan de manera adecuada y cuáles son las que se usan de manera inadecuada, a expensas de otras formas. Estos últimos usos emergieron del análisis de las narraciones del GAH en comparación con los textos producidos por los hablantes nativos del español.

Solamente en el contexto discursivo se pudo identificar cuándo una forma está usada a expensas de otra, como por ejemplo el uso del pretérito con estados en el plano de fondo de las narraciones, que es una de las características que presentan los textos en español como L2 por el GAH. De esta manera en una oración como *Hubo mucha congestión en la estación*, el uso del pretérito puede ser adecuado en determinados contextos discursivos, y solamente podemos entender este uso como inadecuado si el contexto indica que la forma usada no es la indicada, debido a la relación de esta oración con la que le precede y con la que le sigue así como su relación con los eventos que llevan la acción narrativa y que sirven de referencia a los eventos y situaciones que constituyen la narración; o a su relación con el tiempo de la enunciación.

Los resultados obtenidos con este procedimiento confirman la mayoría de las hipótesis presentadas en este trabajo y aportan nueva información de interés para la investigación realizada y por las consecuencias que resultan en el campo de la enseñanza de segundas lenguas.

Como se propone en la hipótesis inicial, los alumnos anglohablantes correspondientes al nivel IV, aunque están próximos a completar el curso formal de la lengua, no han adquirido todas las formas para expresar el pasado en la lengua meta. En los discursos producidos por este grupo se encuentran similitudes y diferencias en comparación con el discurso producido por los hablantes nativos .

Algunas de las diferencias muestran cuáles son las formas no adquiridas y cuáles son las formas producidas en estos textos que se usan a expensas de aquellas.

Los datos obtenidos confirman parcialmente la 2ª hipótesis, que sostiene que se esperan semejanzas en el uso de las formas prototípicas que combinan el aspecto morfológicamente codificado con el aspecto lexical inherente en el verbo (pretérito con cumplimientos y copretérito con estados) Los resultados obtenidos revelan lo siguiente:

- El uso de la combinación prototípica de pretérito con cumplimiento es el uso más frecuente, de la combinación de pretérito con tipos de verbo, en los dos grupos analizados (52.38% para el GAH y 47.14% para el GHN). Le sigue la combinación de pretérito con realizaciones (28.57% para los dos grupos), seguido por las actividades (15.48% para el GAH y 17.14% para el GHA) y finalmente la combinación no prototípica de pretérito con estados (3.57% para el GAH y 7.14% para el GHN). Lo anterior es consistente con la hipótesis 2 de este trabajo, que se fundamenta en la Hipótesis del Aspecto, en cuanto a la secuencia en que se adquiere el uso del aspecto perfectivo con los tipos de verbo.

- El uso de la combinación prototípica de copretérito con estados es también el uso más frecuente de la combinación de copretérito con tipos de verbo, en los dos grupos analizados (73.23% para el GAH y 43.18% para el GHN) seguido de las actividades (17.32% para el GAH y 27.27% para el GHN) luego las realizaciones (6.30% para el GAH y 23.86% para el GHN) y finalmente los cumplimientos (3.15% para el GAH y 5.68% para el GHN). Lo anterior es consistente con la Hipótesis 2 de este trabajo que se fundamenta en la Hipótesis del Aspecto, en cuanto a la secuencia en que se adquiere la combinación del aspecto imperfectivo con los diferentes tipos de verbo.

- Aunque el uso de la combinación prototípica de copretérito con estado en el plano de fondo es la más frecuente para el GAH, también hay un uso significativo del pretérito con estado en el plano de fondo, uso que es inadecuado y que se hace a expensas del copretérito, que es el tiempo en español que expresa la descripción de los estados del plano de fondo (ejs. 3 a 9 del punto anterior). Esta

última característica se relaciona con la hipótesis 3 de este trabajo y se analizará en ese punto.

La hipótesis 3 sostiene que las diferencias, entre los dos grupos, se presentarán con mayor frecuencia en situaciones no prototípicas del uso del aspecto morfológicamente codificado combinado con el aspecto lexical inherente en el verbo (pretérito con estados y copretérito con cumplimientos). Con relación a este punto los resultados revelan lo siguiente:

- El uso de la combinación no prototípica de pretérito con estados, que se presenta en el primer plano de la narración, es mayor para el GHN (7.14% para el GHN y 3.57% para el GAH). Su uso es esporádico en los dos grupos, sin embargo la diferencia es muy considerable. Son ejemplos de estos usos los siguientes:

Ejemplos tomados del GAH:

- (17) *En ese momento **SUPE** lo que ella **quería** hacer.* (narración 3)
- (18) *...un hombre viejo...no **PUDO** pasar* (narración 3)
- (19) ***TUVE** la impresión que **éramos** como hormigas* (narración 10)
- (20) *Un policía se **negó** entrar... y **TUVO** regresar* (narración 13)

Ejemplos tomados de hablantes nativos del español:

- (21) *...otro metro **llegaba**.... y desesperadamente **QUISO** que el tren parara* (narración 1)
- (22) *Cuando **logró** que lo apartaran la mujer **PUDO** consumir su plan.* (narración 4)
- (23) *Un anciano no **PUDO** pasar por el torniquete...* (narración 7)
- (24) *... **PUDO** alcanzarla para que no cometiera una tontería.* (narración 8)

Con relación al uso de esta combinación no prototípica (pretérito – estados) no se encontraron usos inadecuados en su expresión en el primer plano, con

excepción de un ejemplo en que se usa el copretérito a expensas del pretérito en el primer plano (ej. 14 :...*entonces tenía que regresar a la taquilla*).

Se mencionaron en el capítulo anterior otros contextos en los que se usa la combinación pretérito – estado en el plano de fondo de la narración y que no se encuentran dentro de la secuencia de los eventos que llevan la línea de la historia. Se trata de los eventos que están fuera del tiempo de la narración (ej. *Fue una experiencia horrible...; ...eso es todo lo que vi...*). En este contexto se detectó un solo uso inadecuado de copretérito a expensas del pretérito en este contexto (*...era una experiencia horrible*).

- El uso de la combinación no prototípica de copretérito con cumplimiento en el plano de fondo es similar en los dos grupos analizados (3.15% para el GAH y 5.68% para el GHN). Cabe mencionar que se aprecia una diferencia considerable en el uso de la combinación copretérito – realizaciones, siendo mayor en el GHN (8% para el GAH y 23.86% para el GHN). Veremos como esta última característica se relaciona con la hipótesis 5 que trataremos más adelante.

Estos resultados son parcialmente consistentes con la hipótesis 3 de este trabajo, ya que, por un lado, hay diferencias en el uso de la combinación no prototípica de pretérito con estados y por otro la combinación no prototípica de copretérito con cumplimientos no muestra diferencias considerables. Se encuentran diferencias, sin embargo, en el uso de la combinación prototípica de copretérito con estado – el GAH usa el pretérito combinado con estados en el plano de fondo de las narraciones, a expensas del copretérito.

Los resultados obtenidos en la investigación son consistentes con la Hipótesis 4 de este trabajo que sostiene que se esperan semejanzas en el uso del pretérito para la función del primer plano del discurso narrativo. Los datos presentados muestran un porcentaje de 92.65% para el GAH y 94.60% para el GHN en el uso del pretérito en el primer plano de la narración.

Los resultados obtenidos también confirman la Hipótesis 5 de este trabajo, que sostiene que se espera una mayor frecuencia de uso del gerundio con eventos

Falta página

N° 124

(38) (*El tren se **acercaba** a la estación y el hombre **llegó**...*(narración 5 del GHN)

Cabe mencionar que en el primer plano el uso del gerundio es relativamente similar en los dos grupos, aunque con un poco más de frecuencia en el GAH (4.41% en el GAH y 3.38% en el GHN). Este uso, que ya se explicó con anterioridad, expresa el modo en que se realiza un verbo en pretérito que es parte de los eventos del primer plano de la narración. Se presentan ejemplos de este uso en los dos grupos:

Ejemplos tomados en español como L2 por alumnos anglohablantes:

(39)- **LUCHANDO** por un lugar **llegó** en frente. (narración 1)

(40)- **Vinieron CORRIENDO y llevaron...** (narración 2)

(41)- *...**hize** mi camino a ella el más rápido posible – **EMPUJANDO, DANDO** de codo, **HACIENDO** de todo para salvarla* (narración 12)

Ejemplos tomados de hablantes nativos de español

(42) - *...se **abrió** paso **DIRIGIÉNDOSE** hacia ella.* (narración 2)

(43) *...en respuesta **gritó SOLICITANDO auxilio de la policía*** (narración 7)

Además de confirmar o rechazar los argumentos sostenidos en las hipótesis de este trabajo y aportar nueva información referida a las mismas, los datos que resultan del procedimiento seguido en la investigación revelan cierta información que puede ser de importancia para posteriores investigaciones. Una cuestión que es importante destacar es la relación entre el instrumento usado y la característica de los datos obtenidos

El procedimiento empleado para la distinción de los planos de las narraciones, que se presentó en el capítulo 3 y que incluye la distinción de toda la morfología verbal usada en las narraciones, y el conteo, en particular, de las formas del pretérito, copretérito y gerundio, dio como resultado los datos



(38) (*El tren se **acercaba** a la estación y el hombre **llegó**...*(narración 5 del GHN)

Cabe mencionar que en el primer plano el uso del gerundio es relativamente similar en los dos grupos, aunque con un poco más de frecuencia en el GAH (4.41% en el GAH y 3.38% en el GHN). Este uso, que ya se explicó con anterioridad, expresa el modo en que se realiza un verbo en pretérito que es parte de los eventos del primer plano de la narración. Se presentan ejemplos de este uso en los dos grupos:

Ejemplos tomados en español como L2 por alumnos anglohablantes:

(39)- **LUCHANDO** por un lugar **llegó** en frente. (narración 1)

(40)- **Vinieron CORRIENDO y llevaron...** (narración 2)

(41)- *...hize mi camino a ella el más rápido posible – **EMPUJANDO, DANDO** de codo, **HACIENDO** de todo para salvarla* (narración 12)

Ejemplos tomados de hablantes nativos de español

(42) - *...se **abrió** paso **DIRIGIÉNDOSE** hacia ella.* (narración 2)

(43) *...en respuesta **gritó SOLICITANDO auxilio de la policía*** (narración 7)

Además de confirmar o rechazar los argumentos sostenidos en las hipótesis de este trabajo y aportar nueva información referida a las mismas, los datos que resultan del procedimiento seguido en la investigación revelan cierta información que puede ser de importancia para posteriores investigaciones. Una cuestión que es importante destacar es la relación entre el instrumento usado y la característica de los datos obtenidos

El procedimiento empleado para la distinción de los planos de las narraciones, que se presentó en el capítulo 3 y que incluye la distinción de toda la morfología verbal usada en las narraciones, y el conteo, en particular, de las formas del pretérito, copretérito y gerundio, dio como resultado los datos

presentados en las tablas 4.1, 4.2 y 4.3 y la gráfica 4.1, que revelan, en primer lugar, las características de un texto narrativo que se produce a partir de un instrumento particular. En el caso de este trabajo, el instrumento empleado es un texto controlado, motivado por la imagen de una narrativa visual, con características particulares, como por ejemplo el hecho de que los eventos que configuran la historia que se relata están presentados de la manera en que van sucediendo – que es la característica de lo que en lingüística se considera una narración-. Por otro lado, es totalmente visual ya que es muda y toda la acción narrativa, todos los eventos que constituyen la historia, están a la vista del espectador.

Un instrumento como éste produce un tipo de texto, que es común a las 25 narraciones analizadas, donde el pretérito, copretérito y gerundio son los tiempos más usados ya que constituyen la gran mayoría de las formas usadas en las narraciones. Como se explicó en el punto 3.6, se habían hecho algunas pruebas piloto con otros relatos que tenían características diferentes (por ejemplo no se usaban las formas mencionadas de una manera tan frecuente). Si bien en estas narraciones algunos usos no son muy frecuentes, como por ejemplo la combinación de pretérito con estados en el primer plano, es porque no son formas prototípicas y esto se revela en el discurso; sin embargo, aunque el uso es menor, se aprecia una diferencia considerable del uso de estas formas en los textos de los dos grupos. Los textos del tipo "cloze", también usados en este tipo de investigaciones, si bien pueden servir para otros efectos, como por ejemplo para motivar el uso de estas formas no prototípicas, muchas veces son textos que no constituyen narraciones – como se entienden éstas desde el punto de vista lingüístico- ya que no presentan una historia con los hechos expresados en secuencia, de la manera en que sucedieron los eventos. (Véase por ej. los textos presentados por Salaberry (2000:120) para incorporar en su estudio ejemplos de usos no prototípicos)

Un instrumento como el usado en este trabajo revela el uso de las formas que nos interesa analizar con las combinaciones que se presentan en una

narración prototípica y si bien es un instrumento controlado, permite al productor del texto seleccionar, de las formas que tiene a su disposición, aquellas que expresan las diferentes funciones del texto narrativo y que constituyen los elementos que configuran el primer plano de la acción narrativa y el plano de fondo de las circunstancias de la narración.

4.3 CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos del análisis de las narraciones de los dos grupos estudiados – un grupo de anglohablantes aprendices de español como L2 y un grupo de hablantes nativos del español y de la confrontación de estos resultados con las hipótesis propuestas en este trabajo, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- El discurso narrativo en español como L2 del GAH es semejante al discurso en español nativo, en lo que se refiere al uso del pretérito en el primer plano. Se puede decir que los alumnos de este grupo ya han adquirido las formas del pretérito, para expresar los eventos del primer plano y lo usan de la misma manera que los hablantes nativos del español. Por otro lado el pretérito es usado con cumplimientos seguido por realizaciones luego por actividades y finalmente por estados. Esta última característica confirma la Hipótesis del Aspecto, en cuanto a la secuencia en que se adquiere la combinación del pretérito con tipos de verbo, según su significado aspectual .

Por otro lado, el uso del pretérito en el primer plano, en las narraciones analizadas, confirma la hipótesis de este trabajo, que se fundamenta en la Hipótesis del Discurso, que sostiene que se adquiere la expresión del primer plano antes que la del plano de fondo.

- Los alumnos anglohablantes no usan el copretérito, en sus narraciones en español como L2, de la misma manera que lo hacen los hablantes nativos del español. El GAH usa otros tiempos y formas verbales a

expensas del copretérito en el plano de fondo de las narraciones, en contextos en los que el GHN usa el copretérito. Estos contextos son: la combinación de copretérito con estado en el plano de fondo para expresar las circunstancias y condiciones en que se desarrolla la historia y la combinación de copretérito y verbos dinámicos (actividades, realizaciones y cumplimientos) para expresar las acciones en transcurso que son parte del plano de fondo y que son simultáneas a los eventos que llevan la secuencia de la historia. En estos contextos los alumnos de español – GAH- usan el pretérito a expensas del copretérito en su combinación con estados; y el gerundio a expensas del copretérito en su combinación con eventos dinámicos. Por otro lado, los usos del copretérito, por parte del GAH muestra una preferencia de éste usado en primer lugar con estados, seguido de actividades, luego de realizaciones y finalmente de cumplimientos. Esta última característica, es consistente con la hipótesis que sostiene que la adquisición del copretérito empieza por la combinación prototípica (copretérito-/estado) y luego continúa con las combinaciones menos prototípicas (actividades- realizaciones y cumplimientos).

Las características mencionadas del uso del copretérito en el plano de fondo, en las narraciones producidas por el GAH, pueden explicarse de la siguiente manera:

- Los usos adecuados pueden entenderse como el resultado de la adquisición de estas formas que está en proceso.
- El uso inadecuado del pretérito con estados en el plano de fondo, puede explicarse como la continuación del uso de un marcador de pasado de base (ver en Cáp.1 pág. 31), que persiste en este nivel. También puede explicarse como 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. Para confirmar esta hipótesis sería necesario hacer el mismo estudio con grupos de anglohablantes de niveles principiantes de la lengua y

también realizar el mismo estudio con aprendices de diferentes lenguas maternas, unas con características similares y otras con características diferentes en cuanto a la manera de codificar la distinción aspectual perfecta – imperfectiva en el pasado.

- El uso considerablemente más frecuente del gerundio, a expensas del copretérito con eventos dinámicos puede explicarse como consecuencia de la influencia de la lengua materna, en cuanto al uso del progresivo para marcar un aspecto durativo de los eventos dinámicos. Para confirmar esta nueva hipótesis, surgida de este trabajo, sería necesario hacer el mismo estudio en aprendices con diferentes lenguas maternas, unas con las mismas características en cuanto a que no distinguen en la morfología flexiva del verbo en pasado el aspecto perfectivo – imperfectivo y en su lugar tienen la distinción del aspecto progresivo – no progresivo y otras con las mismas características del español en cuanto a la distinción del aspecto perfectivo – imperfectivo en la morfología verbal de dos tiempos verbales en el pasado.

Por otro lado, el uso inadecuado del pretérito con estados en el plano de fondo, como una de las características principales de las diferencias que se encontraron en los grupos analizados, no es consistente, parcialmente, con la hipótesis que se propone en este trabajo, que sostiene que en este nivel, cerca de finalizar los cursos formales de la lengua meta, los alumnos anglohablantes ya han adquirido las formas prototípicas. Parte de esta hipótesis se confirma con el uso del pretérito con cumplimientos en el primer plano por los dos grupos. En cuanto a los usos no prototípicos (estados con pretérito en el primer plano y cumplimientos con copretérito en el plano de fondo) en las narraciones de los dos grupos se presentan con un porcentaje menor comparado con el resto de las combinaciones del aspecto gramatical y léxico, sin embargo se presenta una diferencia considerable en ambos grupos.

4.3.1. Consecuencias para la enseñanza

Otra conclusión que resulta de esta investigación es la importancia de considerar el uso de las formas del pasado en el contexto del discurso narrativo, ya que es en este contexto y en el análisis de las diferentes funciones que cumplen estas formas gramaticales para configurar la estructura narrativa, que se comprende cabalmente su uso. Por esta razón es que resulta indispensable para la enseñanza aprendizaje del pasado en español incorporar la enseñanza del discurso narrativo, su estructura y su distinción en planos de la narración, las funciones que constituyen estos planos y la correlación con las formas que expresan estas funciones.

Por otro lado, la distinción que se hace en el discurso narrativo entre primer plano y plano de fondo, que proviene de la diferenciación de la percepción visual entre la figura y el fondo y su relación con la organización gramatical, es considerada universal. Todos los hablantes, tanto los hablantes nativos como los aprendices de español van a expresar, por medio de los recursos lingüísticos que tienen a su disposición, los elementos relevantes del primer plano discursivo, la trama de la acción narrativa, así como los elementos no secuenciados que constituyen las circunstancias y condiciones de la narración.

El discurso narrativo, como contexto de enseñanza del pasado, presenta una caracterización de la lengua meta basada en su uso y asociada a sus funciones comunicativas. Su distinción en planos y la enseñanza de las funciones que constituyen estos planos concibe la forma asociada al significado y a la función, de modo que cualquier cambio funcional se vincula a modificaciones de la conceptualización (distinción perceptual entre lo prominente y lo marginal) y se relaciona con el diferente tipo de implicación del hablante (distinción en planos) en la estructuración gramatical del contenido que comunica.

La enseñanza – aprendizaje en este contexto permite difuminar las fronteras entre los diferentes niveles del lenguaje (la semántica y la pragmática, la semántica y la gramática, la gramática y el léxico). No es así como se aborda la enseñanza de la gramática en la mayoría de los programas de español como L2. La enseñanza de la gramática de una segunda lengua se sigue concibiendo, en términos generales, de manera aislada. Si bien se usan textos en la presentación de la lengua meta, los ejercicios y actividades se hacen a nivel de oración y se enfocan a la enseñanza de la forma aislada del significado como lo señalan Lee y VanPatten (1995:91). Muchos maestros de segundas lenguas continúan manteniendo la creencia de que se puede enseñar adecuadamente una lengua a través de explicaciones de las reglas gramaticales seguidas de ejercicios mecánicos y ocasionalmente comunicativos (Blyth 1997: 50).

La enseñanza de la lengua asociando la forma y el significado, es decir, considerando las categorías sintácticas, de la misma manera que el léxico – no como formas cuya distribución es gobernada por una sintaxis autónoma, sino como formas que simbolizan significado – reduce la arbitrariedad que implica la presentación de la gramática aislada del significado. Según Taylor (1993: 219) la arbitrariedad se percibe cuando no hay una explicación o razón de por qué las cosas son como son, y solamente se ofrece una información de cuál elemento pertenece a una categoría formal o a otra y qué es gramaticalmente correcto o incorrecto. En este sentido, Langacker (2001:4) refiriéndose a la importancia de las reglas en la pedagogía de lenguas, sostiene que éstas tienen una importancia limitada, ya que el dominio completo de las reglas lingüísticas (como normalmente son concebidas) no asegura ningún grado de fluidez en la lengua. La gramática, que propone este autor, presenta un modelo basado en el uso que incluye el contexto cultural, social y comunicativo, ya que todas las unidades lingüísticas son abstraídas de “eventos de uso” (*usage events*) incluyendo la comprensión contextual completa en la que se

relacionan los interlocutores con objetivos comunicativos específicos en un discurso conectado.

Se propone, como conclusión, la incorporación del discurso narrativo como contexto imprescindible de la enseñanza de las formas del pasado en español y, como consecuencia, la necesidad de elaborar una secuencia de textos narrativos, en los que se presentan las formas del pasado, que tenga en cuenta la complejidad de las funciones que estas formas cumplen dentro de las narraciones. De esta manera se dispondría de una secuencia de textos narrativos que presenta las formas del pasado de manera adecuada para su enseñanza, con una progresión que va de lo simple a lo complejo, de textos narrativos que incluyen una o pocas funciones de estas formas, como los textos narrativos prototípicos, a textos que combinan el uso de estas formas en funciones más complejas. Con el mismo criterio es necesario elaborar los ejercicios, actividades y tareas para la enseñanza del pretérito y copretérito dentro del contexto de las narraciones.

ANEXO : NARRACIONES

NARRACIONES EN ESPAÑOL COMO L2 POR ANGLOHABLANTES

Narración 1

Ayer como a las ocho de la mañana Juan **iba** a trabajar por el metro. Como siempre **había** mucha gente en la estación. Juan **sentía** lo mismo de ayer y antedeayer. Cansado. Estresado por tanto ruido, tanta gente. La semana pasada **estaba** igual y día por día Juan **tomó** lo mismo camino por Metro. El D.F. a las ocho de la mañana.

Llegó Juan al andén. Se **suspiró**. **Estaba** llenísimo. **Luchando** por un lugar el **llegó** en frente, atrás la línea amarilla. **Mirando** sus pies y los de sus vecinos Juan **vio** otra línea negra de zapatos limpios. Formados. Todos iguales. De repente el **vio** una desviación en la línea negra. Algo raro. Afuera de lo común **estaban** dos pies. Una chica flaca parada cerca de las vías. Demasiado cerca. Su cuerpo, sus hombros, su cara, todo **era** lleno de miedo. Juan se **daba** cuenta que ella **estaba** en peligro. **Oyó** Juan el tren. **Vio** la chica **mecendose**. **Pensaba** Juan que tendría dos segundos para hacer algo. El **decidí** ir a acercarse de ella. **Llegó** el tren y tan pronto como Juan la **alcancó** la chica **trató** de lanzarse hacia las vías. Con sus brazos Juan la **retuvo**. **Pasó** el tren y la chica **quedó** allí con Juan. En unos segundos **voltaró** la gente para mirar a ellos. Ella **empezó** gritar -se **en jó** con Juan. ¡Se **enojó**! El pobre Juan **quería** ayudar nada más. **Llegó** la policía y lo **llevó**. La chica se **quedó** ahí. En unos minutos más **llegó** otro tren y también el muerte de la chica.

Narración 2

Ayer como a las ocho de la mañana **estuve caminando** al metro cuando **vi** aun hombre quien me **pareció** muy triste. Lo **perseguí** de la calle y lo **observé mirando** a un niño quien **era** muy feliz. Pero de repente la mamá de este niño lo **sacó** rápidamente y su hermano menor **empezó** a llorar. Este hombre me había aparecido más feliz al ver el niño feliz pero más triste al ver a la mamá enojada. Pobre hombre no **tenía** ni un poquito de suerte – tampoco su boleto no **fue** aceptado por la máquina de boletos del metro. Lo **perseguí bajando** las escaleras, y me **pareció** más triste al ver una pareja de hombres **peleando**. Ahora este hombre **era** muy deprimido. **Lleguemos** al andén del metro cuando **noté** que este hombre había estado mirando a una chica de menos de 20 años. Cuando el tren nos **acercó**, la chica me **pareció** que **iba** a saltar en las vías en frente del metro. El hombre la **vio** y **socorrió** a salvarla. ¡En el último minuto el la **sacó** de su muerte! Pero ella no **era** feliz, y **gritó** para la policía. **Vinieron corriendo** y **llevaron** este héroe al cárcel. Cuando **vino** el próximo tren, la chica se **tiró** en frente, y se **murió**. Por toda de mi historia, señor policía, este hombre no es culpable de molestar a una chica. En realidad es un héroe.

Narración 3

Ayer como a las ocho de la mañana **llegué** al estación del metro. **Me tardé** casi 5 minutos solo bajarme las escaleras porque **había** muchas personas. Después de comprar el boleto, **empecé** a caminar al metro. Primero, déjeme explicar como me **sentía** ayer. **Estaba** no solo cansadísimo, pero también un pocito triste. No sé porque me **sentía** triste, pero **viendo** lo que **vi** en el metro me **hizo** sentir más triste. **Estuvo** un hombre viejo quien **quería** pasar por la puerta pero su boleto **era** doblado y no **sirvió**. No **pudo** pasar. Mientras **estábamos caminando** nadie **hablaba**. Todos se **veían** como yo, triste y cansado. Pero mientras **estaba esperando** el metro en el andén, yo **vi** a una chica que no **pareció** cansada. Su cara **era** muy bonita y su piel no feo, como el mío, sino bonito también. Todavía, sin embargo, se **veía** triste. De repente me **di** cuenta que ella se **quedaba** muy cerca del fondo del andén y se **iba** a caer. En ese momento no **sabía** que **iba** a suicidarse en las vías. **Me dirigí** a ella antes de que **llegó** el metro. Yo no **quería** que ella se hiciera daño. La **agarré** y la **salvé** del metro. La **sorprendió** que yo quiera ayudarla y que no fuera muerta. Yo **sonreí** cuando ella me **miró**, pero ella todavía se **veía** triste y sorprendido. De repente ella **gritó** y me **arestó** la policía. En ese momento **supe** lo que ella **quería** hacer. No **quería** que nada la pasara ni que saltara. **Me dijo** "hasta luego" y ... pues... me **cerré** los ojos.

Narración 4

Ayer como a las ocho de la mañana me **levanté** y me **puse** la ropa. Como **era** Lunes, **tenía** que ir al trabajo. **Agaré** mi bolsa y me **fui** de la casa al estación del tren.

Cuando **llegué** el metro **estaba** muy lleno, **había** gente por todos lados.

No me gustan los lugares tan llenos por lo que me **ponía** en muy mal humor. Cuando **llegué** a la máquina para boletos no **funcionaba** mi boleto y una guardia me **mandó** a comprar otro. Cuando por fin **llegué** al andén ya **estaba** muy tarde para mi trabajo. Como ya **era** 9:30, creo que **había** muchos otros que también **estaban** tarde – casi todos **estaban** de mal humor. De repente **vi** una mujere linda pero **tenía** una cara muy triste **esperando** el tren. **Parecía** que **iba** a tirarse afrente del tren que **venía**.

Antes de que lo **hizo**, yo le **agaré** y le **salvé**. **Piensé** que ella me **iba** a agradecer pero **gritó** muy fuerte y un guardia **vinó** y me **detuvó**. Cuando **vinó** el próximo tren la mujere se **tiró** afrente y se **murió**.

Narración 5

Ayer como a las ocho de la mañana cuando **esperaba** el metro con tanta otra gente **vi** una situación que me **recordó** la isolación en la sociedad. **Fue** un hombre viejo que **parecía** muy solo. También **fue** una muchacha sola quien también **parecía** ,muy sola y triste, tanto que **quería** suicidarse. Ella **estaba** en el borde del andén lista caer en las vías pero el hombre viejo la **salvó**. Esto no **puso** la muchacha feliz, **quería** morir. El hombre viejo **quería** hacer algo bueno **quería** conectar con otra persona, **quería** ayudar , pero en vez la muchacha **gritó** y la policía **llevó** al hombre afuera. La muchacha **saltó** en frente de la próxima tren.

Narración 6

Ayer como a las ocho de la mañana **estuve yendo** a trabajar como normal, había salido tarde de mi casa y por eso la estación del metro **estaba** llenísimo. Cuando **llegué** al andén un tren **estaba saliendo** y por eso **quedó** poca gente **esperando**, aunque mucha gente había bajado porque hay muchas oficinas alrededor de esta estación. **Empezó** a llenar otra vez el andén y la cantidad de gente **era** tremendo, como **dije** antes yo normalmente tomo el metro mucho más temprano. Creo que **había** un problema con el servicio porque los trenes **tardaron** mucho en llegar. Me **dio** miedo que todos **estaban empujando** y por eso me **acerqué** al pared en lugar de estar tan cerca a las vías. De repente un señor que **estaba** enfrente de mí **vio** algo y **intentó** a mover rápidamente hacia alguien. Justamente **alcancé** a ver que grabó* a una chica que **estaba** muy cerca de la aurilla del andén. Todo este **pasó** cuando un tren **estaba llegando** a la estación. Ella **empezó** a gritar y pelear con el hombre, yo no **sabía** que **estaba haciendo** ese señor, pero la chica no le **gustó** para nada. Un policía que **estaba** cerca **vio** que **estaba pasando** y **fue** por el hombre. Le **dio** golpes con su palo y creo que le **quitó** de la estación. Yo me **quedé viendo** todo lo que **estaba pasando** y por eso **perdí** ese tren. Después de muy poco tiempo, otro tren **llegó**. Otra vez esta chica **estaba** casi enfrente de mí, **pareció** nerviosa, en ese momento **pensé** que **era** por lo que había pasado con el hombre que grabó* y **jaló** a ella. Todavía la chica **estaba** parada en la aurilla del andén. Justamente antes de que el tren nos **pasó**, ella se **caió** encima de la vías y el tren no **alcancó** a parar... el conductor no **tuvo** tiempo de parar para nada. Eso es todo que **vi**, **era** una escena horrible.

Narración 7

Ayer como a las ocho de la mañana **estaba bajando** en el metro [estación Hidalgo] cuando **vi** a un hombre, viejo, **haciendo** lo mismo. Yo **tenía** interés en él porque el **parecía** tan triste y cansado, **mirando** al piso. **Hubo** mucho congestión en el estación. Otro hombre, más viejo, se **trató** de pasar por la máquina – pero su bolleta rotió* no **funcionó** y un policía le **indicó** con su mano que no podría pasar. El otro hombre **caminando** a la máquina, **vio** al otro hombre **regresando** a la salida. También **vio** a un niño **corriendo** con una sonrisa. La madre del niño lo **paró** y **empezaba** a

llevarlo con otro bebé en sus brazos. El bebé **gritó** con displacer. Después **hubieron** dos hombres **peleando** en el estación – **hubieron** un cambio de golpes muy fuertes, muy enojados.

El hombre viejo, entre tanta otra gente, **esperaba** el tren en el andén. El **estaba** al bordero del andén, **mirando** a la gente, al ratón en la vía, cuando **vio** a una mujer joven, que también **estaba** al bordero del andén, unos metros a la derecha del hombre. **Hubieron** mucha gente entre los dos, como diez o quince. La mujer **miraba** a la derecha y la izquierda, **parecía** que no **tenía** estabilidad en las piernas. **Parecía** que el hombre, al inicio solo **apreciando** la belleza de la mujer se **dio** cuenta de que ella **estaba pensando** en suicidarse, en saltar a la vía frente de un tren.

Excepto él, la gente no se **dio** cuenta de esto, o sea, **parecía** que no se **dio** cuenta. El hombre se **empujó** al dirección de la mujer, **tratando** de caminar lo más rápido posible para parar al mujer. El **sucedio**. Y cuando el tren **llegaba** al estación, antes de que la mujer se **saltó** (con ojos cerrados) él la **tiró** acerca de él, **salvándola**. Cuando ella **miró** a él, él ya **tenía** sus manos sobre ella – y **sonrió**. Pero ella **parecía** enojado y **gritó** como una mujer en peligro. El policía **llegó** rápidamente a la escena, y, **pensando** que el hombre **molestaba** a ella, lo garbó y **empezaba** a golpearlo. El hombre, confundido, **miró** a la mujer – ella **sonriaba** y **dijo** algo – pero no sé lo que **dijo**. Poco después, ella **regresaba** a mirar la vía, y, cuando otro tren **llegaba**, otra vez **cierró** los ojos, y esta vez, se **saltó** frente al tren. **Suicidó** a suicidarse.

Narración 8

Ayer como a las ocho de la mañana un señor con una cara simpática pero triste se **entró** al Metro. **Había** mucha gente. La gente **caminaba** como zombie con los ojos fixados a delante, todo **pareció** muy gris y muy deprimente.

Al llegar al torniquete la máquina **retrasó** su boleto, la vigilancia le **amenazó** con sus ojos. Mientras el **estaba caminando** hasta el andén **vió** a un niño, el niño **sonreía** pero luego su mamá le **agarró** con fuerza, y su pequeño hermano **comenzó** a llorar.

En final, el señor **llegó** al andén. **Vió** a un ratón, el ratón **pareció** más feliz que la gente que **esperaba** alrededor de señor. Luego **vió** a una señorita, ella **estaba** al la orilla del andén. Se **dio** cuenta el señor que la señorita **pensaba** brincar en frente de la trena.

El señor **hizo** un gran esfuerzo para llegar a la señorita antes de la trena. Para que ella no pudiese brincar, el **agarró** su brazo. Pero la señorita **gritó** y **gritó**, por eso **llegó** la vigilancia y **sacó** el señor.

Tan pronto como el señor se **fue**, la señorita **dijo** "idiota" y **brincó** en frente de la próxima trena.

Narración 9

Ayer como a las ocho de la mañana un hombre deprimido se **fue** a trabajar. **Entró** en el metro con toda la ciudad. Todos **tenían** prisa. Nadie **habló** y nadie **sonrió**. El hombre **estaba** cansado y **caminaba** como una persona muerta.

Cuando **llegó** a los torniquetes, **vio** un hombre antiguo con un boleto antiguo que no **funcionaba**. El torniquete no lo **aceptó** porque **estaba** arrugado. El viejo no **pudo** entrar y con una cara triste **salió**. El hombre no **hizo** nada... **Continuó** a la plataforma.

Cuando **estaba caminando** **vio** un niño feliz. Todo el mundo es triste pero este niño **estaba sonriendo**. Por un momento el hombre también **estaba** feliz, **mirando** al niño. Pero una mujer enojada **cogó** el niño y su hermano y ellos **empezó** a llorar. El hombre **estaba** alguna vez triste.

Finalmente, el hombre **llegó** al andén. No hay mucho espacio y **era** peligroso. El hombre **vio** una mujer bonita que **estaba quedando** muy cerca de la vía del tren. En este momento **entendió** que ella **quería** suicidarse. El hombre **decidió** ayudarle. Él podría ser héroe y hacer algo para otro ser humano. El tren **estaba llegando** en la estación y en el último momento, cuando la mujer **comenzó** a caerse en la vía el **salvó** a ella.

Ella **estaba sorprendiendo** y cuando el cuando el héroe **sonrió** a ella - ¡gritó! El hombre **quería** establecer una conexión humana con alguien pero **faltó**. La policía **tomó** el hombre al cárcel y cuando **miró** a la mujer bonita para decir "¿porqué?", ella **dijo** "idiota". Y se **cayó** en frente del próximo tren. El héroe **faltó**.

Narración 10

Ayer como a las ocho de la mañana **estaba bajando** una vez más las escaleras del metro con otro millón de personas. **Tuve** la impresión que **eramos** como hormigas – **corriendo** de prisa a trabajar sin preguntarnos exactamente porqué. Mi boleto no **funcionó** en la máquina y al segundo **recibí** un ataque de insultos y silbados de atrás. **Ví**, entre todas las muecas miserables y cansadas, un niño, **riéndose** y contento – hasta que su mamá le **regañó** por no poner atención al camino. Entonces nos **pusimos** en el andén para esperar el tren y **fue** entonces que la **ví**. Una chica, no más de 17 años, **asomándose** sobre las vías como si se **iba** a aventar. La **miré** durante unos segundos y de repente **hizé** mi camino a ella el más rápido posible – **empujando**, dando de codo, **haciendo** todo para salvarla, y al momento que **llegó** el metro la **atrapé**. Se **volvió** a verme y le **dí** una sonrisa de compasión. Lo que no **esperaba** era que gritara. El policía **vino corriendo** y me **forzó** al otro lado del andén. **Oí** la chica decir “idiota” antes de volverse al siguiente metro y aventarse. Luego **pensé** “ si, de veras soy idiota ¿porqué yo pensaría que ella sería más afortunada de quedarse en este infierno”

Narración 11

Ayer como a las ocho de la mañana todos de las personas **fueron** muy cansados y sus ojos **fueron** rojo también. Además en el metro **estuve** muchas personas. **Vi** un hombre que tenga una problema con el torniquete. La policía no **ayudolo** y **insitó** que el hombre retornar al término de la linea. Finalmente el hombre **pasó** el torniquete. Hay muchas personas en el escalador y en una istancia dos hombres se **empiezarón** una pelea. Cuando el hombre **llegaba** a la plataforma lo **vistó** una mujer que **fue** muy cerca de la camioneta. Cuando el **empezaba** a ayudar la mujer, ella **gritó** por la policía. La policía **llegaron** y **arrestaron** el hombre. Pero **fue** tarde, mientras la policía **llevaban** el hombre afuera del metro la mujer se **suicidó**.

Narración 12

Ayer como a las ocho de la mañana, un hombre **bajó** las escaleras al metro. **Pasó** al pasillo, que **era** apretado de gente, hacia el torniquete. **Trató** de entregar su boleto en la máquina, pero no lo **aceptó**, entonces **tenía** que regresar a la taquilla a comprar otro. Mientras **caminaba** a la taquilla, **vio** a un niño feliz **corriendo**. A verle al niño el hombre se **puso** contento hasta cuando la mamá **agarró** a su hijo muy fuertemente y le **apretó**, **causándole** a llorar. Cuando por fin **llegó** al andén, el hombre **tenía** que empujar para hacerse un espacio en la orilla. **Esperando** el tren el hombre **vio** a una joven que **parecía** a punto de suicidarse. El **movió** dentro de las personas para llegar a la joven. Le **agarró** para salvarla, pero la joven **empezó** a gritar, así que la policía **arrestó** al hombre. Al final, la joven se **suicidó saltando** enfrente del tren.

Narración 13

Ayer como a las ocho de la mañana un hombre viejo **entró** el metro con mil de otra gente. La estación de metro **estaba** llena de personas y por tanto **era** muy incómodo. Cuando un viejo **trató** de pasar por el torniquete un policía se **negó** entrar y **respondió** que **tuvo** que regresar y salir de la estación. El hombre cansado y arto, **caminaba** hasta el andén y **vio** un bebé **gritando** en los brazos de su mamá y dos hombres **peleando** **respondió**. Por fin **llegó** a la plataforma donde **tenía** que esperar y esperar por el tren. **Hubo** tanta gente que no **pudo** ni moverse. Mientras **estuvo esperando**, **miró** un ratón **jugando** debajo de la plataforma pero aún más alarmante, le **dio** cuenta que **hubo** una muchacha enfrente de todas las otras personas, **buscando** el tren con urgencia y si fuera un problema. El hombre la **miraba** **respondió** para anticipar sus acciones. Certamente, **empezó** a caminar hacia la muchacha. No **hubo** mucho espacio y **tuvo** que empujar a algunas de las otras personas para avanzar. Cuando se **encuentró** a lado de la muchacha, la **c** **gió** para prevenir su suicidio. Con la expectativa que **iba** a agradecerle por cuidarla, el hombre **estaba** alarmado cuando la muchacha **gritó** para la policía, si fuera peligroso.

Un policía **apareció** para llevar al hombre a fuera de la estación, mientras la muchacha le **dijo** "idiota", como si no hubiera entendido sus intenciones bien. Cuando el hombre y el policía la habían dejado, se **suicidó** sin obstáculos.

Narración 14

Ayer como a las ocho de la mañana, esta película es sobre un hombre quien **trató** guarrar la vida de una mujer quien **quería** comitar suicida en el metro. En el metro **había** muchas personas y el único persona que **dio** cuenta que la mujer **quería** se mato **era** el hombre. Cuando el se **guardó** ella **empezó** gritar. Después la policía le **quitó**. Luego la mujer **era** alegre porque no **había** gente para prevenirla de matándose. En el fin se **mató**.

Narración 15

Ayer como a las ocho de la mañana el hombre **llegó** al metro. **Pasó** el torniquete y **camino** por el paseo hacia el andén. Como siempre **había** mucha gente en ruta al metro. El hombre **pasó** un niño que **estaba** feliz y **sonreó** un momento al pensar de la inocencia de la niñez. **Vio** una pelea y finalmente **llegó** al andén. **Había** una niña que **estaba preparando** su suicidio. **Iba** a caer en frente del tren. El hombre, al ver la chica, de repente la **acercó** y la **agarró** para salvar la vida. Obviamente la chica respondió con gritos fuertes porque el hombre había destruido su plan. **Vino** un policía que **sacó** el hombre, **dejando** la niña sola otra vez. Cuando **llegó** el siguiente tren se **cayó** y se **murió**.

NARRACIONES DE HABLANTES NATIVOS DEL ESPAÑOL

Narración 1

Ayer como a las ocho de la mañana el hombre **entró** a la estación del metro. A su alrededor **había** mucha gente. Ninguno **parecía** percatarse de los demás a menos que fuera para pelear. Sólo este hombre mira a un niño que pasa a su lado y sonríe. Tal vez le gusten los niños. Cuando **llegó** al andén, entre tanta gente **pudo** ver que una jovencita **rebasaba** la línea de seguridad. **Sospechó** que ella **planeaba** suicidarse, de modo que a medida que se **acercaban** los vagones del metro, el hombre **se abrió** paso para llegar hasta ella. Ahí **logró** evitar que la joven muriera. Pero ella **gritó** para que el hombre la soltara. Un policía no **tardó** en llegar para aprehenderlo. Al final el hombre **miró** como el otro metro **llegaba** a la estación y desesperadamente **quiso** que el tren parara pues **estaba** seguro de que la muchacha, ahora sí, lograría suicidarse. El hombre **estaba** en lo correcto: ella se **arrojó** al paso del tren.

Narración 2

Ayer como a las ocho de la mañana un río de gente **entraba** por las escaleras del Metro. Entre tantas personas se **distinguía** una que **miraba** todo lo que **sucedía** a su alrededor. **Vio** a un anciano que no **podía** meter el boleto arrugado como el mismo y **fue** rechazado. De camino al andén **vio** a un niño que **iba jugando**, pero su enorme madre lo **recogió** de un zarpazo, como con miedo de que se lo robaran o de que lo pisaran, y lo **apretó** tanto, junto con su hermanito, que éste **lloró**. En el andén se **detuvo** frente a la línea de seguridad y **miró**. Había una línea de gente, una fila larguísima y entre las vías un ratón **roía** algo, después **corrió**. De entre la gente **sobresalió** una muchacha que se **tambaleaba** peligrosamente, habiendo rebasado por mucho la línea de seguridad. El hombre **sospechó** algo y se **abrió** paso entre la gente, **dirigiéndose** hacia ella. El tren se **acercaba** rápidamente. La muchacha tambaleante **cerró** los ojos y se **dejó** ir hacia delante, pero no **cayó** en las vías porque el hombre la había sujetado por los brazos. El hombre **sonrió** con una cara estúpida y la muchacha muy molesta, **gritó**. **Llegó** un policía y a macanazos se **llevó** al hombre, que se **angustiaba** por el destino de la muchacha. Ella **sonrió** levemente, y **dijo** "idiota". Y en el siguiente tren **concluyó** con sus planes de ese día.

Narración 3

Ayer como a las ocho de la mañana en una estación del metro mucha gente **entró**, como todos los días, para abordar el metro y dirigirse a sus trabajos. Un hombre **caminó** rumbo al andén, junto con los demás. En ese momento mientras **esperaba** el metro **observó** a una chica que **tenía** la intención de suicidarse. El **empujó** a los hombres que **estaban** allí para impedir el accidente, en cuanto **vio** que el metro **venía** a la estación. **Logró** alcanzar a la chica, pero ella **gritó**, entonces el policía de la estación **arrestó** al hombre. Cuando de nuevo **pasó** el metro, ella se **arrojó** a las vías y se **suicidó** a pesar del intento de aquel hombre por salvarle la vida.

Narración 4

Ayer como a las ocho de la mañana la estación del metro **estaba** a reventar, como de costumbre. La gente **caminaba** apresurada e impaciente, **abriéndose** paso a empujones. Cada quien **seguía** su camino sin detenerse. Las miradas **parecían** perdidas en los pensamientos de las actividades cotidianas y los pendientes. Todos **caminaban** como por inercia, eran apáticos y antisociales. Un anciano **tenía** dificultades con el torniquete y nadie lo **ayudaba**. Un niño **corría** y su madre pronto lo **reprimía**. Todos **querían** siempre ocupar la fila de adelante para poder subir inmediatamente al vagón. El ambiente **era** monótono y de pronto un señor **vio** algo que le **sorprendió**. Una bella muchacha cuya expresión **era** distinta a la de los demás. El hombre **observaba** sus movimientos y se **dio** cuenta que la muchacha **pretendía** arrojarse a las vías del metro. Sin pensarlo más el hombre se **apresuró** a detenerla, **abriéndose** camino entre el tumulto.

Llegó justo a tiempo para detenerla. El hombre se **sintió** aliviado y **ofreció** su apoyo a la muchacha. Ésta al ver su plan frustrado **comenzó** a gritar para que le quitaran aquel hombre de encima. Cuando **logró** que lo apartaran la mujer **pudo** consumir su plan.

Narración 5

Ayer como a las ocho de la mañana un hombre **entró** al metro y se **dirigió** hacia el andén. La estación **estaba** llena de gente. Mientras **caminaba**, **observaba** todo lo que **pasaba** a su alrededor. El hombre **parecía** muy triste y lo que **veía** lo **hacía** sentir peor todavía. **Vio** a un hombre que **trataba** de pasar por el torniquete pero no **pudo** entrar porque su boleto **estaba** arrugado y viejo. Otros hombres de repente se **pelearon** y una madre cargó con violencia a su hijo que **comenzó** a gritar.

Al llegar al andén, se **paró** junto a cientos de personas y **estuvo** allí absorto **mirando** de derecha a izquierda hasta que **vio** a una muchacha que se **distinguía** entre los demás porque se **mecía** hacia delante y atrás con la mirada triste. El hombre **sospechó** sus intenciones y se **dirigió** hacia ella en medio de la multitud. El tren se **acercaba** a la estación y el hombre apenas **llegó** a tiempo para tomarla por el brazo e impedir que se arrojara a las vías. La muchacha **gritó** y un policía **apareció** y **detuvo** al hombre. Cuando se **llevaban** al hombre otro tren se **acercaba** a la estación y esta vez la muchacha sí se **tiró** a las vías. Nunca olvidaré esa experiencia. **Fue** algo horrible.

Narración 6

Ayer como a las ocho de la mañana me **dispuse** a tomar el metro como lo hago todos los días. Caras inexpresivas e impersonales. Todos como autómatas **tomaban** su lugar en el andén, agresivos y estresados sin mirar al que tenían a su lado. Junto a mí **había** un hombre que sí se **fijaba** y **observaba**, **veía** como una rata **trataba** de obtener alimento entre las vías del tren, **observaba** a otras personas.

De repente se **fijó** en una niña en la plataforma opuesta, ella se **veía** angustiada y el **percibía** que **podía** cometer una tontería. El hombre se **lanzó** a toda velocidad e **intentó** salvar a la chica y lo **logró**. Ella en lugar de agradecerle **empezó** a gritar y el hombre **fue** arrestado y tratado como un criminal. Al final la chica **logró** su intención.

Narración 7

Ayer como a las ochos de la mañana un señor **fue** al metro para trasladarse a su trabajo como lo hacen millones de personas..

Mientras **caminaba** hacia el andén **observó** situaciones que **llamaron** su atención.

Un anciano que no **pudo** pasar por el torniquete porque su boleto **estaba** defectuoso.

Un niño que **caminaba** alegremente hasta que su mamá lo **sujetó** y **rompió** a llorar.

Cuando **llegó** al andén **observó** que una joven se **acercaba** peligrosamente al borde, el personaje **intuyó** el peligro y se **desplazó** entre la multitud hasta donde **estaba** la joven, la **sujetó** al momento en que **iba** a lanzarse contra el tren del metro y le **salvó** la vida.

La joven **quedó** frustrada y sorprendida por no consumir su suicidio, en respuesta **gritó solicitando** auxilio de la policía.

El policía **llegó** y **detuvo** al personaje que **quedó** sorprendido de todo lo que **sucedió**. La joven lo **insultó** cuando se lo **llevaban**.

Inmediatamente después, la joven se **lanzó** al vacío y **fue** arrollada por el siguiente tren del metro.

Narración 8

Ayer como a las ocho de la mañana **vi** como la gente va entrando a las escaleras de la estación del metro.

Pude ver que la gente va cansada y ensimismada, ya que va caminando como borreguito hacia el andén.

Durante el recorrido **vi** gente de todo tipo, hombres, mujeres y niños.

Así pues **llegó** al andén y de pronto se **percató** que una chica **tenía** intención de suicidarse, **arrojándose** sobre las vías del tren o metro.

Así pues se **fue acercando** entre la muchedumbre y **pudo** alcanzarla para que no cometiera esa tontería, pero cual **fue** su sorpresa que en vez de recibir el agradecimiento de la muchacha, esta **empezó** a gritar para llamar la atención de la vigilancia del metro. El policía le **llamó** la atención al "Heroe" y se lo **llevó** del lugar.

Posteriormente la muchacha al oír la venida de otro tren, se **preparó** en el mismo lugar y se **arrojó** a las vías del tren.

Narración 9

Ayer como a las ocho de la mañana **entró** un hombre al metro. La estación **estaba** llena de gente. Algunos se **apuraban**, algunos no. **Había** un hombre viejo que **tuvo** que regresarse porque la máquina no **aceptó** su boleto arrugado. (El policía no lo **ayudó**). Nadie **estaba** de buen humor. Como **había** tanta gente a veces se **chocaban**, y así **empezó** una pelea. También **había** una madre que **estaba** obviamente cansada y frustrada. Ella **agarró** bruscamente a su hijo que **iba caminando** solo. En ese momento su otro bebé **empezó** a llorar. Cuando el hombre **llegó** al andén, se **acercó** al borde de la plataforma. **Había** muchísima gente, toda de tamaño y disposición diferente. El hombre **estaba** cansado y bostezó. **Vio** un ratón en las vías. Cuando **estaba mirando** a lo largo de la plataforma, se **dio** cuenta que **había** una mujer joven que **pensaba** suicidarse. Con dificultad, se **acercó** a ella y la **detuvo**, justo en el momento que **llegaba** el tren. El **sonrió**, pero ella **gritó** y **vino** un policía a arrestarlo. Mientras los policías lo **golpeaban**, el hombre se **dio** vuelta para mirar a la joven y ella le **dijo** "idiota". El hombre **intentó** señalar al tren para que pare, pero **siguió** el tren y la chica se **tiró** a las vías justo en el momento que **llegaba** el tren.

Narración 10

Ayer como a las ocho de la mañana **estaba** por tomar el metro, cuando me **di** cuenta que una muchacha **pensaba** tirarse a las vías del tren, la estación **estaba** llena de gente pero **logré** acercarme a ella antes de que llegue el tren, la **jalé** hacia mí y **logré** que no se arrojara a las vías, el problema **fue** que ella **gritó** y un policía **pensó** que yo la **estaba maltratando** y me **detuvo**, después de esto, la mujer solo **esperó** al siguiente tren y se **lanzó** a las vías para quitarse la vida.

BIBLIOGRAFÍA:

- Andersen, R. (2000). "The dimensions of pastness", en Salaberry y Shirai (eds.) *The L2 Acquisition of Tense – Aspect Morphology*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- (1991) "Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition", en T. Huebner y C. Ferguson (eds.) *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam, John Benjamins P.C.
- Andersen, R. & Shirai Y. (1994) "Discourse motivations for some cognitive acquisition principles". *Studies in Second Language Acquisition*, 16.
- Bardovi- Harlig ,K. (2000) " Past, Present and Future" *Language Learning*. Vol 50.
- (1998) "Narrative structure and lexical aspect: Conspiring factors in second language acquisition of tense- aspect morphology". *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 341 - 382
- (1995) "A narrative perspective on the development of tense/aspect system in second language acquisition" *SSLA* 17, 263 - 291
- (1994) "Reverse- order reports and the acquisition of tense: Beyond the principle or chronological order" *Language Learning* 44, 375 - 422
- Bello, A. (1996) *Gramática de la lengua castellana*. Colección Edaf universitaria.
- Binnick, R.(1991) *Time and the Verb. A Guide to Tense and Aspect*. New York, Oxford University Press.
- Blyth, C. (1997) " A constructivist approach to Grammar: Teaching teachers to teach aspect" *The Modern Language Journal*, 81.
- Brinton, L. (1988) *The development of English Aspectual Systems*. Cambridge University Press
- Buck, M. (2000) "Procesamiento del lenguaje y adquisición de una segunda lengua. Un estudio de la adquisición de un punto gramatical en inglés por hispanohablantes" Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y letras. UNAM.
- Buck, M., Colombo F. (1997) "Variación paramétrica del aspecto verbal" *ELA* 23/24, 29- 36
- Bull, W. (1965) *Spanish for teachers*. Ronald Press Company.
- Celce Murcia, M., Larsen Freeman (1999) *The Grammar Book*. Heinle & Heinle Publishers
- Colombo , F. (1992) "Tiempo, aspecto y funciones comunicativas". *Estudios de Lingüística Aplicada*, Num. 15/16.
- (2003) *El Subsistema de los Tiempos Pasados de Indicativo en Español. Semántica y Sintaxis*. México, UNAM.
- Collins, L.(2002) "The Roles of L1 Influence and Lexical Aspect in the Acquisition of Temporal Morphology" *Language Learning* 52:1 43 – 94
- Comrie, B. (1976) *Aspect*. Cambridge University Press.
- Corder, S.P. (1967) "The significance of learner's errors". *IRAL*, 5:161-170.
- Criado del Val, M (1992) *La imagen del tiempo: Verbo y relatividad*. Biblioteca Española de Lingüística y Filología. Madrid, Ediciones Istmo.
- Cuenca, M., J. Hilferty (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel Lingüística.

- Dahl, O. (1985) *Tense and Aspect System*. Oxford, Basil Blackwell.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974) "Natural sequence in child second language acquisition". *Language Learning*, 23.245-258.
- Da Silva Gómez, H y A. Signoret (2000) *Temas sobre la adquisición de una segunda Lengua*. UNAM. CELE.
- De Miguel, E. (1992) *El aspecto en la sintaxis del español: Perfectividad e impersonalidad*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Dietrich, R., Klein, W., Noyau (1995) *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam, Benjamins.
- Dowty, D. (1979) *Word Meaning and Montague Grammar*. Dordrecht. D. Reidel.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1981) "Principles and parameters in syntactic theory" en N. Hornstein, D. Lightfoot (eds) *Explanations in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. Longman, New York.
- García E. & van Putte, F. (1988) "The value of contrast: Contrasting the value of strategies" *IRAL*, 26, 263-280
- Gass, S. (1996) "The role of language transfer" en William Ritchie y T. Bhatia (eds) *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press.
- Gili Gaya (1961) *Curso Superior de Sintaxis Española*. España, Bibliograf.
- Gómez Torrego (1988) *Perífrasis verbales*. Arco Libros S.A.
- Goosens, L. (1994) "The English progressive tenses and the layered representation of Functional Grammar" en Co Vet & C. Vetter (eds) *Tense and Aspect in Discourse*. Mouton de Gruyter.
- Hopper, Paul (1979) "Aspect between discourse and grammar" en Hopper Paul, *Tense and Aspect*, Vol .1. John Benjamins Publishing Company
- Housen, A. (1994) "Tense and aspect in second language acquisition. The Dutch interlanguage of a native speaker of English" en Co Vet & C. Vetter (eds), *Tense and Aspect in Discourse*. Mouton de Gruyter.
- Kumpf, L. (1984) "Temporal systems and universality in interlanguage: A case study" en Eckman, Bell y Nelson (eds.) *Universals of Second Language Acquisition*. MA, Newbury House.
- Jurado Martha (1998) "La diferencia pretérito/ copretérito. Una explicación basada en los conceptos de "aspecto" y "tipo de situaciones" y su aplicación a la enseñanza del español a extranjeros" *Decires*. Vol. 1 Num. 1
- Labov, W. (1972) *Language in the inner city: Studies in the black English vernacular*. Philadelphia, University of Pennsylvania.
- Lafford, B.A. (1996) *The development of tense/ aspect relation in L2 Spanish narratives: Evidence to test competing theories*. Paper presented at the Second Language Research Forum, Tucson, AZ.

- Langacker Ronald (2001) "Cognitive linguistics, language pedagogy and the English present tense" *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*, en Martin Pütz, s. Niemeier y R. Dirven (eds) Mouton de Gruyter.
- (1994) "Culture, Cognition and Grammar" en M. Pütz (ed) *Language Contact and Language Conflict*. Amsterdam: John Benjamins.
- (1991) *Concept, Image and Symbol*. Mouton de Gruyter. New York.
- (1982) "Remarks on English Aspect" en Hooper Paul, *Tense and Aspect*, Vol 1. John Benjamins Publishing Company.
- Lee, E. (2001) "Interlanguage Development by Two Korean Speakers of English with a Focus on Temporality" *Language Learning* 51:4 591 – 633.
- Lee, J. y B. VanPatten (1995) *Making communicative language teaching happen*. New York: Mc Graw Hill.
- Lunn, P. (1985) "The aspectual lens" *Hispanic Linguistics*, Vol 2, N° 1.
- Maqueo, A. M. (1984) *Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español*. México, Limusa.
- Marín, F. (1998) *Gramática Española*. Síntesis, Madrid, 1998
- Martínez García, H. (1996) *Construcciones temporales*. Madrid, Arco Libros.
- Maslov, Y. (1985) *Contrastive Studies in Verbal Aspect*. Julius Groos Verlag Heidelberg
- Matte Bon, F. (1993) *Gramática comunicativa del español*. Madrid, Edelsa.
- Moreno de Alba, J. (1948) Valores de las formas verbales en el español de México. UNAM.
- Mourelatos, A. (1981) "Events, processes, states" en P. Tedeschi y A. Zaenen (eds.) *Syntax and Semantics: Tense and Aspect*. New York, Academic Press.
- Palmer, F.R. *The English Verb*. Longman.
- Piaget, J. (1979) *Psicología y Epistemología*. México, Ed. Ariel.
- Paz, Y. (2002) Deixis temporal y espacial en el español de Maracaibo, Venezuela. *ELA* 36 153 – 161.
- Real Academia Española (1978) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua Española*. Madrid, Espasa Calpe.
- Reinhart, T. (1984) "Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts" *Linguistics*, 22 pp. 779-809.
- Robison, R. (1995) "The aspect hypothesis revisited: A cross-sectional study of tense and aspect marking in interlanguage" *Applied linguistics* 16.
- (1990) "The primacy of aspect: Aspectual marking in English Interlanguage" *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 315 – 330
- Russinovich Solé, Y. (1990) "Valores aspectuales en el español". *Hispanic Linguistics* N° 4: 1
- Salaberry, R. (2000) *The Development of Past Tense Morphology in L2 Spanish*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

- (1999) "The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish". *Applied Linguistics*, 20, 151- 178.
- Salaberry, R. y Shirai Y.(2002) *The L2 Acquisition of Tense- Aspect Morphology*. Philadelphia, J. Benjamins Publishing House.
- Schiffrin, D. (1981) "Tense variation in narrative". *Language*, 57, 45 – 62.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage" *IRAL*, 10: 209 – 31
- Signoret, A. (2002) Cognición, pensamiento y lenguaje: Perspectivas teóricas desde la psicolingüística, la adquisición del lenguaje y la psicología cognitiva. *ELA* 35, 105- 134
- Slabakova, R., Montrul, S. (2002) "On viewpoint aspect interpretation and its L2 acquisition: a UG perspective" en Salaberry, R, Shirai, Y. (eds.) *The acquisition of Tense- Aspect Morphology*. Amsterdam, John Benjamins.
- Smith Carlota (1991) *The parameter of aspect*. Kluwer Academic Publishers.
- Solé R. Y. (1990) "Valores aspectuales en el español" *Hispanic Linguistics* 4:1
- Stockwell, R.(1969) *The grammatical structure of English and Spanish*. The Universal Chicago Press.
- Rocca, S. (2002) "Lexical aspect in child second language acquisition of temporal morphology: A bi-directional study" en Salaberry, R, Shirai, Y. (eds.) *The acquisition of Tense- Aspect Morphology*. Amsterdam, John Benjamins.
- Taylor, J. (1989) *Linguistic categorization. Prototypes in linguistic theory*. Clarendon paperbacks. New York, Oxford University Press.
- (1993) "Some pedagogical implications of cognitive linguistics" en Geiger, R. y A. Rudzka – Ostin (eds) *Conceptualization and mental processing in Language*. Berlin – New York
- Taylor, A. y V. Evans (2001) "The relation between experience, conceptual structure and meaning: non temporal uses of tense and language teaching" en *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language Acquisition*, en Martin Pütz, s. Niemeier y R. Dirven (eds) Mouton de Gruyter
- Terrel, T. (1986) *Dos Mundos. A communicative Approach*. Mc Graw Hill.
- Ungerer, F., Schmid, H. (1996) *An introduction to Cognitive Linguistics*. New York, Longman.
- Wallace Stephen (1992) "Figure and Ground. The interrelationships of linguistic categories" en Hooper, *Tense and Aspect*, Vol 1 John Benjamins Publishing Company.
- Weinrich, H. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid, Gredos.
- White, L. (1996) "Universal grammar and second language acquisition: current trends and new directions" William Ritchie y Tej K. Bhatia (eds). *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press
- Wiberg, E. (1996) "Reference to past events in bilingual Italian – Swedish children of school age". *Linguistics*, 34 pp. 1087- 1114.