UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
BIBLIOTECA ELECTRÓNICA SCRIPTORIUM

DE LA IDEA A LA PALABRA

Adquisición de la temporalidad y las estructuras textuales en lengua extranjera

ALMA AGUILAR
JUDITH TOMCSANYI

2015

ÍNDICE

Presentación…… 7
Introducción…… 8
Capítulo I. Consideraciones teórico-metodológicas…… 11
Marco teórico…… 11
Metodología…… 18
Capítulo II. Información temporal y estructuras textuales: construcción del relato en inglés lengua extranjera…… 21
Primera parte: análisis de la primera entrevista en inglés

I. Nivel microsemántico
1.0. Información temporal
1.1. Información temporal contenida en los tiempos verbales
1.1.1. Tiempo pasado …… 21
1.1.2. Tiempo presente …… 24
1.1.3. Tiempo futuro …… 27
1.2. Información temporal contenida en el aspecto verbal …… 27
1.2.1. Imperfectivo y perfectivo …… 27
1.2.2. Perfecto y prospectivo …… 35
1.3. Medios lexicales de referencia temporal: adverbios temporales…… 35

2.0. Relaciones temporales …… 42
II. Nivel macrotextual
1.0. Estructura narrativa…… 49
2.0. Estructura discursiva …… 53
3.0. Estructura relacional del texto …… 58

Segunda parte: análisis de la quinta entrevista en inglés

I. Nivel microsemántico
1.0. Información temporal …… 60
1.1. Información temporal contenida en las formas verbales…… 60
1.2. Medios lexicales de referencia temporal: adverbios temporales…… 63
2.0. Relaciones temporales…… 66
2.0.1. Tiempo pasado – tiempo presente …… 66
2.2 Subordinación, aspectos perfecto y prospectivo …… 67

II. Nivel macrotextual
1.0. Estructura narrativa …… 69
2.0. Estructura discursiva…… 72
2.1. Marcación de la estructura discursiva mediante el tiempo verbal …… 72
2.2. Marcación de la estructura discursiva mediante el aspecto verbal …… 72

Conclusión…… 80

Capítulo III. Información temporal y estructuras textuales: construcción del relato en francés lengua extranjera
Primera parte: análisis de la primera entrevista en francés
I. Nivel macrotextual
1.0. Estructura narrativa 84
2.0. Información temporal y estructura discursiva 88
2.1. El presente en el segundo plano..... 88
2.2. El pasado compuesto en el segundo plano 93

II. Nivel microsemántico
1.0. La información temporal 99
1.1. Una estrategia de nominalización 100
1.2. Uso del presente 101
1.3. Emergencia del *passé composé* 103
1.4. La información temporal en los marcadores cronológicos: análisis microsemántico de la situación temporal..... 108

III. Análisis macrosemántico
1.0. Estructura relacional del relato 116
2.0. Medios lexicales y estructura narrativa 125

Segunda parte: Evolución de la adquisición de la temporalidad. Análisis de los datos de la quinta entrevista en francés
I. La información temporal en las formas verbales y su relación con las estructuras textuales
1.0. Evolución en el uso de las formas verbales (cantidad, frecuencia)..... 132
2.0. Estructura narrativa 133
3.0. Información temporal en los tiempos verbales y estructura discursiva..... 136
3.1. Análisis de la trama 137
3.2. Análisis del segundo plano..... 138
II. La información temporal en los medios lexicales y su relación con las estructuras textuales
1.0. Información temporal en los medios lexicales 142
2.0. Estructura narrativa 147
3.0. Conclusiones 148
Conclusiones generales 151
Referencias bibliográficas 156

ÍNDICE DE CUADROS Y ESQUEMAS

1. Cuadros

CAPÍTULO II
Primera parte
Cuadro 1. Distribución numérica del uso de los tiempos verbales…… 22
Cuadro 2. Verbos frecuentemente usados ..…… 23
Cuadro 3. El uso de formas aspectuales en enunciados de la trama…….. 28
Cuadro 4. El uso de formas aspectuales en enunciados de segundo plano…….... 29
Cuadro 5. Adverbios temporales utilizados en el material de la primera entrevista, según forma y función ……..…… 37
Cuadro 6. Función y posición de adverbios temporales, según informantes…… 39
Cuadro 7. El uso del perfecto y prospectivo (número de ítemes por informante)…….. 47
Cuadro 8. Adverbios temporales que marcan estructura narrativa. Relación entre función y estructura narrativa…….…… 51
Cuadro 9. Adverbios temporales que marcan estructura narrativa. Relación entre forma morfosintáctica y estructura narrativa ……..……..…… 52
Cuadro 10. Adverbios temporales que no marcan estructura narrativa..…..…….. 52

Segunda parte
Cuadro 11. Distribución numérica del uso de los tiempos verbales en la quinta entre-vista ……..…… 61
Cuadro 12. Incidencia de las formas verbales incorrectas en tiempo pasado…… 62
Cuadro 13. Frecuencia de los verbos regulares e irregulares en la quinta entrevista…. 63
Cuadro 14. Número de adverbios temporales por informante…….…….. 64
Cuadro 15. Función y posición de los adverbios temporales en la muestra de la quinta entrevista…….. 65
Cuadro 16. Incidencia de adverbios temporales que no marcan TT (no-TAP[I]) ……. 66
Cuadro 17. El uso del perfecto y prospectivo; número de ítemes por informante…….. 68
Cuadro 18. Número y distribución de adverbios temporales marcadores de estructura narrativa…… 70
Cuadro 19. Incidencia de los adverbios temporales según su forma en la etapa inicial y final del estudio …… 71
Cuadro 20. El uso de las formas aspectuales en enunciados de la trama en la quinta entrevista …….. 74
Cuadro 21. El uso de las formas aspectuales en enunciados de segundo plano en la quinta entrevista ……... 76
Cuadro 22. Formas de marcar verbos de acción en el aspecto perfectivo en segundo plano…… 77
Cuadro 23. Relación numérica entre proposiciones de trama y segundo plano en las dos entrevistas…… 80

CAPÍTULO III
Primera parte
Cuadro 1. Estructura narrativa…….. 89

Cuadro 2. Distribución de las formas temporales del verbo en la trama, según tipo de relato 99
Cuadro 3. Correlación entre la morfología verbal y las características temporales inherentes del verbo, según tipo de relato, en segundo plano 100
Cuadro 4. Relaciones textuales y articuladores en seis informantes según el tipo de relato..... 110
Cuadro 5. Medios lexicales y tiempo de referencia (seis informantes) 112
Cuadro 6. Relaciones textuales y conectores en seis informantes según tipo de relato 117
Cuadro 7. Total de conectores por informante..... 123
Cuadro 8. Frecuencia de conectores, grupo C..... 125
Cuadro 9. Conectores y estructura narrativa 128

Segunda parte
Cuadro 10. Distribución numérica del uso de las formas verbales..... 133
Cuadro 11. Número de proposiciones en la trama y segundo plano, quinta entrevista .. 137
Cuadro 12. Relación entre forma verbal y tipo de tarea en la trama, quinta entrevista.. 138
Cuadro 13. Formas verbales según tipo de relato en la quinta entrevista 139
Cuadro 14. Verbos más frecuentes 140
Cuadro 15. Frecuencia de los verbos según su temporalidad inherente 140
Cuadro 16. Total de conectores por informante, grupos A y B; primera y quinta entrevista 144
Cuadro 17. Frecuencia de conectores, grupo C, primera y quinta entrevista 146

1. Esquemas

CAPITULO II
Primera parte
Esquema 1. El imperfectivo 30
Esquema 2. El perfecto 35
Esquema 3. El prospectivo 35
Esquema 4. Jerarquía de "accesibilidad a la marcación" de las unidades narrativas 50
Esquema 5. El perfectivo 53
Esquema 6. El perfecto y el prospectivo 54

Segunda parte
Esquema 7. La jerarquía de "accesibilidad a la marcación" de las unidades narrativas en la quinta entrevista 70
Esquema 8. Jerarquía del empleo de los diferentes tipos de adverbios en la primera y quinta entrevista 71

PRESENTACIÓN

Este volumen recoge los resultados finales de la investigación sobre: adquisición de la temporalidad y las estructuras textuales en inglés y francés como lenguas extranjeras.

Alma Aguilar (estudiosa de la sección de francés) y Judith Tomcsanyi (investigadora del apartado en lengua inglesa) dan cuenta de un minucioso análisis de datos y de una síntesis de los resultados de dicha investigación, en su exposición.

Este documento corresponde a una publicación tardía de dicha investigación, dadas las múltiples dificultades que enfrentan los investigadores para sacar a la luz su producción intelectual. No obstante la dimensión temporal, su vigencia y validez se mantiene incólume ya que este estudio específico, con las lenguas inglés y francés, ofrece aportes en dos sentidos. Por un lado, en cuanto a la adquisición de lenguas como disciplina, los resultados contribuyen a la validación de las hipótesis enunciadas por la célebre investigación del Proyecto Europeo sobre adquisición de lenguas extranjeras. Por otro lado, no solo en el contexto nacional sino en el espacio hispanohablante, los resultados constituyen una valiosa fuente de insumos para todos aquellos que se ocupan de la adquisición de las lenguas extranjeras en medio institucional.

El equipo de investigación estuvo también integrado por Delma González (especialista en francés) y Xinia Chacón (especialista en inglés) quienes participaron en las diversas etapas del desarrollo del proyecto, a saber: entrevistas para la recolección de los datos, transcripción de los datos, discusiones teóricas y análisis preliminares. Se contó, también, con la participación de Colette Noyau, profesora de la Universidad de París X.

INTRODUCCIÓN

La adquisición (o aprendizaje)[1] de lenguas es un campo de estudio que tradicionalmente se ha abordado desde la perspectiva de teorías psicológicas o lingüísticas formuladas *a priori*, como en el caso del conductismo estructuralista o el innatismo generativista, para citar solamente dos ejemplos contemporáneos. En las últimas décadas del siglo XX surgen investigaciones con una visión diferente, las cuales abogan por la necesidad de proponer y probar teorías de adquisición (y de lenguaje) con base en el estudio empírico de datos, sin forzar su interpretación dentro del marco de alguna teoría gramatical existente.

Esta corriente investigativa empieza a tomar fuerza en Europa, en los años 70. En Alemania, el llamado Proyecto de Heidelberg inicia una investigación con inmigrantes adultos de diferentes nacionalidades en un contexto de adquisición espontánea (en medio natural, es decir, sin instrucción). Este estudio fue perfeccionado por el proyecto "Second Language Acquisition by Adult Inmigrants", coordinado por el Max Planck Institut für Psycholinguistik, Nijmegen, bajo los auspicios de la Fundación Europea para la Ciencia[2]. En este programa, realizado entre 1981 y 1988, que involucró cinco países: Francia, Alemania, Gran Bretaña, Países Bajos y Suecia, se estudió el proceso de adquisición de cinco lenguas extranjeras por sujetos de seis diferentes lenguas maternas (en diez combinaciones diferentes de lengua materna-lengua extranjera), con el método longitudinal, que consiste en seguir el proceso de cada informante durante cierto lapso establecido para lograr datos más confiables sobre el proceso real de adquisición.

Durante los años 80, en los Estados Unidos, también se populariza la visión que estas investigaciones sugieren; es decir, que el estudio del proceso de adquisición de lenguas no es sólo el terreno de aplicación para tal o cual teoría lingüística, sino que puede ser fuente de inspiración para formular postulados teóricos. Esta nueva concepción se refleja, por ejemplo, en las conclusiones de la conferencia: "Adquisición de segundas lenguas: contribuciones y retos para la teoría lingüística", celebrada en 1987 en la Universidad de Stanford, contraparte y complemento de una conferencia de M.I.T., celebrada poco antes, en 1985, y dedicada exclusivamente a la aplicación de la teoría Liga- Rección de Chomsky en la adquisición de lenguas extranjeras. En diversos países de América Latina, y siguiendo la línea de las investigaciones del Proyecto Europeo, se realizan investigaciones de la adquisición del francés por sujetos hispanohablantes en medio institucional.

En Costa Rica, en general, hay poca investigación sobre el campo de adquisición de lenguas, y los escasos trabajos existentes están dedicados preferentemente al tema de la enseñanza de idiomas, sin cuestionar los conceptos de adquisición en que se fundamentan

[1] En esta exposición no se hará diferencia teórica entre ambos términos.
[2] En adelante nos referiremos a este proyecto como "Proyecto Europeo". Para mayor detalle, véase Klein-Perdue (1996) y Perdue (1993).

las técnicas pedagógicas. Dentro de la corriente investigativa en que se inscribe el Proyecto Europeo, el primer trabajo realizado en Costa Rica es el que se ofrece en este libro.

El punto de partida teórico del Proyecto Europeo es el modelo de adquisición llamado "inter-lengua", que propone que el aprendiente, en su proceso de adquisición de una lengua, construye sistemas transitorios o "lenguas provisionales" que cumplen funciones más o menos limitadas de comunicación y, por tanto, tienen su propia lógica interna. El propósito del proyecto era descubrir los procesos internos que intervienen en la formación de estos sistemas transitorios. Sus resultados indican la existencia de principios organizativos conceptuales y pragmáticos universales que conducen a procesos esencialmente similares entre los aprendientes, independientemente de las lenguas (tanto materna como meta) involucradas. El surgimiento de las gramáticas específicas, que constituyen la meta del proceso adquisitivo, se da, según los hallazgos de la investigación europea, por las necesidades de comunicación para resolver diferentes contradicciones en los sistemas transitorios. Los sistemas lingüísticos son, por lo tanto, sistemas funcionales, con una base cognoscitiva universal para la construcción del discurso como fenómeno comunicativo.

El proyecto de investigación, cuyos resultados se presentan aquí, se realizó de 1997 a 2000 en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, bajo el título *Conceptualización y formulación de estructuras temporales en el relato en lengua extranjera*. Por medio de la concepción básica del Proyecto Europeo se propuso comparar los resultados obtenidos por este con el proceso de adquisición de una lengua extranjera por adultos universitarios en medio institucional. En particular, se concentró en la adquisición de la temporalidad, una de las categorías conceptuales-funcionales que se consideran universales en el lenguaje humano.

La investigación persiguió dos objetivos generales, por un lado, caracterizar la forma en que los aprendientes hispanohablantes construyen su discurso para relatar, en lengua extranjera, acontecimientos complejos situados en el tiempo, es decir, construir textos organizados principalmente por la dimensión temporal; y por el otro lado, identificar semejanzas y diferencias entre este proceso, en medio institucional, y el proceso en medio natural, representado por los resultados del Proyecto Europeo.

Una hipótesis de trabajo que guio la investigación desde su inicio fue la siguiente: dado que los resultados del Proyecto Europeo con aprendientes en medio natural apuntaban hacia la existencia de principios organizativos y procesos de adquisición universales, los datos recolectados en medio institucional reflejarán procesos esencialmente similares, confirmando los hallazgos del Proyecto Europeo.

Por medio de la realización de los objetivos, se espera contribuir con las teorías fundamentadas en la concepción del origen funcional de los sistemas lingüísticos, y en general,

con la teoría lingüística. En el plano de la enseñanza de lenguas, el mejor conocimiento de los itinerarios de adquisición podría conducir, en un futuro, a proponer modos de intervención pedagógica más eficaces.

En cuanto a la organización del presente trabajo, en el capítulo I se esbozan las bases teórico-metodológicas de la investigación, que incluyen los diferentes aportes teóricos elaborados en los últimos años bajo la concepción cognoscitiva del lenguaje y su adquisición, y que fueron tomados en cuenta para realizar la investigación; asimismo, se describe con detalle la metodología utilizada en el proyecto.

El capítulo II aborda los datos del inglés y se ofrece un análisis detallado de los diferentes niveles conceptuales reflejados por el material lingüístico.

De igual modo, en el capítulo III se realiza el mismo tipo de análisis con los datos en francés. Estos últimos capítulos cierran con un resumen de los resultados de cada grupo investigado.

Para finalizar, se ofrecen las conclusiones generales de la investigación respecto a los objetivos planteados en esta Introducción. Completarán el tomo: la bibliografía utilizada, el índice general y un índice de tablas y esquemas.

CAPÍTULO I

CONSIDERACIONES TEÓRICO- METODOLÓGICAS

I. Marco teórico

Este estudio presenta los resultados de una investigación efectuada a partir de un enfoque conceptual del proceso de adquisición, ya sea de la lengua materna o de una lengua extranjera. Este enfoque concibe los campos de referencia de la comunicación humana independientemente de las realizaciones lingüísticas particulares; es decir, supone la existencia de una base cognoscitiva universal o un conjunto de categorías conceptuales universales que participan en la construcción de mensajes en las distintas lenguas.

De acuerdo con este enfoque, este estudio sobre la adquisición de la temporalidad en lengua extranjera se ha propuesto una descripción de los lectos (o inter-lenguas) de los aprendientes a partir de su capacidad de expresar elementos conceptuales o nociones en el discurso, y no a partir de un enfoque de la frase gramatical. El análisis comprende dos niveles de tratamiento del lenguaje en los cuales se pretende observar la forma en que el dominio temporal se organiza. Estos niveles, convergentes en el *texto*, son el macro-textual, que incluye las estructuras narrativa, discursiva y relacional del relato, y el micro-semántico, que considera el tratamiento de la información temporal vehiculada en la morfología verbal y otros recursos lexicales, así como las relaciones temporales.

El anterior enfoque conceptual es afín con los postulados de la Semántica Cognitiva. En esa línea teórica, Baudet (1990) define el texto como la materialización de una representación cognitiva transitoria surgida a partir de dos subsistemas de comunicación: el de cada uno de los interlocutores. En cuanto a las lenguas-sistemas de comunicación, y específicamente en cuanto a su componente semántico, el autor introduce el concepto de *invariantes cognitivos*, definidas como categorías semánticas fundamentales que las lenguas utilizan en sus sistemas semánticos y están parcialmente determinadas por el sistema cognitivo de los individuos. No hay, entonces, estructuras semánticas universales, sino categorías como objeto/persona, estado/acontecimiento/acción o causa/tiempo/lugar, etc. La construcción de los significados ocurre a partir de estas categorías básicas, primero a nivel micro (contenido lexical), luego a nivel macro (texto), a partir de la reestructuración de las micro-estructuras. Se analizan las micro-estructuras en términos de la categoría básica de "estado", que implica una locación temporal.

J. François J. (1990 y 1993) propone un aporte complementario a la teoría semántica. Este lingüista investiga la posibilidad de analizar y clasificar las micro-estructuras semánticas en términos de propiedades semánticas expresadas por rasgos (binarios). Se toma como base la *predicación*, definida como la unidad consistente de un verbo (o su equivalente funcional) y su entorno actancial (o sea, los constituyentes semánticamente dependientes del verbo). Contempla los siguientes grupos de rasgos:

- Rasgos de constitución temporal:

[dinámico]

[cambio]

[télico]

[momentáneo]

- Rasgos de constitución participativa:

[agentivo]

[causativo]

El mismo autor agrega un clasificador cuadripolar de constitución participativa para distinguir entre las predicaciones básicas, experientivas, benefactivas y locativas, siguiendo los lineamientos de la gramática de Casos de Chafe y Cook (1989).

Dado que la temporalidad es un recurso fundamental para organizar el enunciado, se analizan los marcadores de articulación cronológica, según los siguientes parámetros:

a) su categorización morfosintáctica
b) su función relacional (tiempo, aspecto, orden, fase)
c) su grado de univocidad y su carácter fundamentalmente o accesoriamente cronológica.

La función cronológica discursiva de cada marcador depende de esta triple categorización.

Según su categorización morfosintáctica, los constituyentes susceptibles de actuar como marcadores cronológicos son:

a1. los tiempos gramaticales

a2. los adverbios temporales

a3. las expresiones temporales: puntuales o de duración

a4. ciertos auxiliares, p.ej. continuar + gerundio

a5. ciertos conectores: de coordinación o subordinación

Según su función relacional, se distinguen marcadores de tiempo, aspecto, fase y orden:

b1. estrictamente temporales

b2. estrictamente aspectuales

b3. temporales-aspectuales

b4. de fase

b5. de orden

Según su grado de univocidad y carácter cronológico se distinguen los siguientes:

c1. explícitos

c2. implícitos

c3. ambiguos

c4. indirectos

De acuerdo con la relación de los aspectos micro-semánticos anteriormente descritos con las funciones discursivas, Berman y Slobin (1994) proponen el principio básico funcionalista, según el cual, las formas lingüísticas, interdependientes de sus funciones discursivas, tienen el fin de construir un texto coherente. Entre las categorías funcionales así establecidas se encuentra la *temporalidad*, que incluye la ubicación de los eventos narrados en el eje temporal, la marcación de las relaciones temporales entre procesos, los fenómenos aspectuales y las características temporales internas de estos procesos. Las formas lingüísticas correspondientes son la morfología verbal, los marcadores lexicales de aspecto y las conjunciones temporales.

En consonancia con los conceptos arriba presentados, Stutterheim (citado por Huebner-Ferguson (1991)), al resumir los aspectos teóricos más importantes para una investigación de la expresión de las categorías temporales en las diferentes etapas de la adquisición, propone que:

a) existen universales conceptuales básicas que son expresables en cualquier lengua;
b) en el dominio conceptual de "tiempo" se encuentran los siguientes conceptos:

- acción – estado– proceso como propiedades inherentes de los predicados: *Aktionsart.*
- locación en el eje temporal: absoluto (fecha o análogos) y relativo (referencia).
- aspecto: perfectivo o imperfectivo.

Se destaca la importancia de los conceptos elaborados por W. Klein (1993) en el conjunto de nociones operatorias utilizadas para llevar a cabo esta investigación. Este lingüista y colaborador del Proyecto Europeo investiga la forma en que el tiempo, como categoría cognitiva, se refleja en el lenguaje; además, ofrece una definición novedosa de tiempo y aspecto, lo que se muestra que ambos expresan relaciones temporales. Con base en su propuesta se encuentran los conceptos de *tiempo de tópico* o TT, *tiempo de la situación* o TSit, y *tiempo del enunciado* o TU. TT es el tiempo sobre el cual se hace la aseveración en un enunciado, TSit es el tiempo durante el cual persiste la situación referida en el enunciado, y TU es el tiempo en que se hace la aseveración. Con base en estas categorías, Klein propone lo siguiente:

1. el tiempo expresa una relación entre TT y TU
2. el aspecto expresa una relación entre TT y TSit
3. tanto TT como TSit pueden ser modificados mediante adverbios

De acuerdo con estas categorías, los diferentes tiempos y aspectos verbales se definen de la siguiente manera:

- *presente*: se da cuando TU incluye TT.
- *pasado*: se da cuando TT precede TU.
- *futuro*: se da cuando TT es posterior a TU.
- *imperfectivo*: se da cuando TT está incluido en TSit.
- *perfectivo*: se da cuando TT está parcialmente incluido en TSit.
- *perfecto*: se da cuando TT es posterior a TSit.
- *prospectivo*: se da cuando TT es anterior a TSit.

Para el análisis de los adverbios temporales, Klein establece una clasificación tripartita:

a) Según su función:

- adverbios posicionales (TAP): definen un lapso de tiempo en relación con otro
- adverbios de frecuencia (TAQ): indican frecuencia de entidades temporales o de situaciones que se presentan
- adverbios de duración (TAD): especifican la duración de entidades temporales o de situaciones que se presentan
- adverbios de otras funciones varias (TAC): por ejemplo los que especifican propiedades temporales inherentes de una situación, la posición de una situación en una serie de situaciones, u otros, específicos

b) Según su posición:

- [I] = inicial
- [M1] = precede al componente finito
- [M2] = sigue al componente finito
- [E] = final

c) Según su forma:

- simple
- morfológicamente compuesto
- sintácticamente compuesto (FP: frase preposicional, FN: frase nominal, oración subordinada temporal, o cláusula no finita, p.ej. con gerundio).

En cuanto al estudio del nivel macro-textual del relato conviene señalar que, para el análisis de la configuración narrativa del texto, se ha tomado un modelo de estructura narrativa lineal que comprende las siguientes etapas en el relato:

- situación inicial: establece los protagonistas y el escenario que sirve de punto de partida para la historia
- complicación: acontecimiento que desencadena los hechos narrados por la historia
- acciones: eventos relacionados con la participación de los distintos personajes durante el desarrollo de la historia
- resolución: acontecimiento que pone fin al problema suscitado en la complicación.
- situación final: acontecimientos posteriores a la resolución del problema que cierran la historia
- moral: comentario final, evaluativo, del narrador

La estructura temporal del discurso narrativo consiste, de acuerdo con Stutterheim (1991), en un movimiento de puntos de referencia –*trama*– interrumpido por material de *segundo plano.* Sus elementos son:

- establecimiento del punto de referencia inicial
- expresión de movimiento mediante la relación entre eventos (cambio o mantenimiento)
- puesta en relieve de ciertos eventos o su movimiento a segundo plano

Berman y Slobin (1994) incluyen esta oposición estructural discursiva en la categoría de *perspectiva* que, junto con la categoría de *conectividad,* constituye otro componente en la construcción de un texto coherente. La conectividad, a su vez, comprende la puesta en relieve de unas frases frente a otras, estableciendo una jerarquía entre los eventos narrados. El recurso formal utilizado en este sentido es la coordinación versus subordinación.

El trabajo de J. François y C. Noyau aporta conceptos sobre la estructuración textual, lo que ofrece nuevas categorías de análisis congruentes con las propuestas de la semántica textual y cognitiva. François (1990 y 1993) vincula los diferentes tipos de predicados con la estructura textual de la siguiente manera:

a) procesos: el "esqueleto" o trama del relato, primer plano de narración
b) estados: la "carne" del relato, segundo plano, descripciones de la situación

Al mismo tiempo, estas estructuras se relacionan con aspectos gramaticales de la siguiente manera:

a) "esqueleto": predicaciones télicas de tipo "proceso", aspecto perfectivo, coordinación u oración principal
b) "carne": predicaciones atélicas de tipo "estado", aspecto no-perfectivo, subordinación

Noyau (1996) introduce las categorías de *granularidad* y *condensación*, entendidas como características de todo texto narrativo. La primera se define como el grado de diferenciación que presenta el texto respecto al macro-acontecimiento en micro-procesos (a las cuales remiten las proposiciones que constituyen el texto). La segunda es la agrupación de estas proposiciones en unidades enunciativas complejas, que introducen varias proposiciones en un mismo enunciado, de manera que una de ellas es acertada, y el resto, vinculado a esta.

La granularidad y la condensación son, pues, estrategias para estructurar el texto en dos ejes fundamentales: en el eje referencial (horizontal) que ordena los acontecimientos en el tiempo del relato, y en el eje discursivo (jerárquico), encargado de ordenar las mismas unidades en función del tema general del relato. Se observa, por un lado, cierta convergencia entre estas categorías establecidas por Noyau y, por otro lado, las categorías arriba citadas de Berman y Slobin: temporalidad, perspectiva y conectividad.

En cuanto al proceso de adquisición, Klein (1989, 1993) establece los siguientes postulados:

- la adquisición de una lengua es un proceso complejo y difícil que dura muchos años hasta alcanzar el dominio completo
- la adquisición del lenguaje es un proceso esencialmente acumulativo
- el proceso de adquisición presupone una gran cantidad de datos de experiencia, así como una capacidad de aprendizaje específica de la especie
- los datos de insumo son ondas sonoras e información paralela sobre la situación
- la adquisición es el resultado de la interacción de muchos procesos esencialmente interesantes
- la facultad de aprendizaje específica de la especie humana no es, a priori, una facultad lingüística autónoma.

Todos estos postulados circunscriben una concepción general de adquisición, según la cual, el aprendiente (de su lengua materna o de una lengua extranjera) construye su sistema gramatical "meta" a partir de la experiencia y de una capacidad de aprendizaje general innata. El proceso consiste en la construcción de una serie de sistemas intermedios (*interlenguas o lectos*) que se aproximan cada vez más al sistema de la lengua por aprender, pero en cada etapa presentan rasgos de una sistematicidad funcional propia. Las investigaciones realizadas sobre estas interlenguas tratan de caracterizar estos rasgos funcionales, y toman en cuenta, asimismo, la *transferencia* de L1, cuando se trata de la adquisición de una lengua extranjera.

La anterior concepción teórica es compartida por varios estudiosos que, junto a Klein, formaron parte del equipo de investigadores del Proyecto Europeo, presentado en la Introducción. Las conclusiones de las investigaciones de este proyecto son, como lo hemos señalado más arriba, el punto de partida para este estudio.

Como parte de sus resultados, se definieron tres etapas básicas del proceso de adquisición: la etapa *pre-básica*, la *básica*, y la que se denominó *más allá de la variedad básica*.

La variedad pre-básica se caracterizó como el primer intento de los aprendientes de producir lo que se ha captado de la lengua por aprender. En esta fase, no hay indicación explícita de referencia temporal, es decir, no hay una manera de marcar la temporalidad por medios gramaticales. Los repertorios lexicales de los informantes son similares en su naturaleza, sus enunciados consisten de sustantivos sin sufijos y adverbios con o sin preposición; raras veces aparece un verbo y nunca una cópula. Esto significa que difícilmente marcan relaciones estructurales. Para expresar la temporalidad se utilizan dispositivos pragmáticos antes que dispositivos lexicales, y léxico-sintácticos antes que gramaticales.

Los enunciados, en la variedad básica, se conforman de verbos sin desinencia, sus complementos y, opcionalmente, adverbios. No se marca el caso y, con la excepción de formas simples, no hay construcciones conjugadas. Las palabras se unen según algunos principios organizativos que no son ni aquellas de la lengua materna, ni las de la lengua meta. Los verbos lexicales aparecen en la forma básica y, normalmente, no hay cópula.

Para expresar la temporalidad se utilizan los adverbios temporales en combinación con el contenido semántico inherente de los verbos. El tiempo de tópico se establece al inicio con un adverbio o se asume que es el tiempo del enunciado y no se marca. El cambio del tiempo de tópico se indica por otro adverbio en posición inicial o, en su defecto, se asume el principio del orden cronológico. No hay medios para marcar la estructura discursiva. La variedad básica es relativamente neutral con respecto a las características de la lengua meta; presenta una interacción natural y transparente entre forma y función, una base de principios de organización que está en todas las lenguas "completamente desarrolladas" y aparece regularmente en la adquisición espontánea, independientemente de las lenguas materna y meta del aprendiente. Es muy probable que la variedad básica refleje propiedades más o menos universales del lenguaje humano.

Al pasar más allá de la variedad básica aparecen peculiaridades de la lengua meta en la inter-lengua de los aprendientes. Como consecuencia de esto se hace más difícil identificar propiedades generales de este desarrollo. No obstante, ha sido posible identificar cuatro características de esta etapa:

1. coexistencia de varias formas morfológicas sin funciones definidas, es decir "la forma precede la función"
2. falta de pasos evolutivos claros con respecto al léxico y la coexistencia por largo tiempo de formas correctas e incorrectas
3. el desarrollo de la marcación del tiempo verbal precede a la de aspecto
4. la aparición de la morfología irregular precede a la regular.

En general, esta etapa se caracteriza por el aumento lento y gradual, pero continuo de lo explícito y la complejidad de la expresión lingüística de los aprendientes, y por la influencia cada vez más notable de la lengua materna.

1.1. Metodología

La investigación se realizó con dos grupos de estudiantes de la Universidad Nacional, uno de la carrera de inglés y otro de francés. El grupo de inglés incluyó, en un inicio, doce estudiantes y terminó con nueve, el grupo de francés se redujo de catorce a seis. Para

el análisis de datos se descartaron los aprendientes que no habían proporcionado todos los datos establecidos en el proyecto. La recolección de datos empezó en el mismo año en que los aprendientes cursaron el nivel introductorio de su carrera. La selección de los informantes se hizo con los siguientes criterios:

- aprender la lengua meta en medio institucional
- ser hablantes nativos del español
- no hablar otro idioma diferente de la lengua materna
- pertenecer al mismo grupo de estudio
- tener disposición e interés de participar en la experiencia

Los informantes que brindaron sus datos son todos estudiantes costarricenses de aproximadamente veinte años al inicio de las entrevistas. Iniciaron sus estudios de la segunda lengua en el colegio (entre doce y quince años.) Todos manifestaron tener una motivación especial para aprender el idioma. En el momento de la primera entrevista habían cumplido alrededor de doscientas horas de aprendizaje en medio universitario, y dedicaban al idioma un promedio de dieciséis horas por semana. Cabe destacar que, a pesar de ser todos estudiantes universitarios del mismo año, su nivel de competencia no era igual, debido a las diferencias en los criterios de admisión establecidos por ambas carreras.

De acuerdo con la experiencia del Proyecto Europeo, en la investigación se empleó el método longitudinal. Se programaron dos entrevistas en lengua extranjera por cada año lectivo, durante tres años y una sola entrevista en lengua materna durante el último año. De esta manera, por cada informante que completó el lapso establecido, se recogieron seis grabaciones de aproximadamente una hora cada una en lengua extranjera y una grabación en español, de las mismas tareas.[3]

Debido a que el objetivo de la investigación es estudiar la adquisición de la temporalidad, las entrevistas se planificaron para recolectar relatos, ya que el relato es un texto fundamentalmente organizado y determinado por la dimensión temporal: se puede contar una historia sin ubicar los acontecimientos en el espacio, pero es imposible no situarla en el tiempo. Cada entrevista se iniciaba con una etapa breve de calentamiento que no forma parte del material a analizar. Después se le pedía al informante realizar cinco actividades conducentes a la producción narrativa en lengua extranjera. Las actividades, en su orden, son:

- narración de una experiencia personal
- dos narraciones con base en imágenes, una corta y otra larga

[3]Todo el material de datos utilizado para la investigación se encuentra en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la UNA, disponible para su consulta.

- narración de un cuento popular
- narración de una película que el sujeto ve durante la entrevista

Con la excepción de la primera, en todas estas tareas se utilizó material de apoyo que presenta gran variedad de acontecimientos (dibujos animados, cuentos infantiles tradicionales, una película de Chaplin (género burlesco)). Se utilizó dos conjuntos diferentes de materiales que se repetían cada año, en el mismo orden. Para los análisis aquí presentados, se tomaron en cuenta los datos de la primera y quinta entrevista en ambos idiomas, es decir, la primera y la última vez que se utilizó la misma temática, a saber:

- la historia corta con base en imágenes, que titulamos "Pajaritos"
- la historia larga con base en imágenes, titulada "Cuento de la rana"
- el cuento popular "Caperucita Roja"
- un fragmento de la película *Tiempos modernos*, de Chaplin

La combinación de las diferentes tareas tenía como propósito evitar sesgos indeseables en la muestra: por ejemplo, un tipo de material como la secuencia de imágenes influye en la estructura de la narración, mientras que en un cuento que se narra sin material de soporte pueden intervenir fallas de la memoria. Al tener diferentes tipos de material, estos sesgos se neutralizan.

Lo anterior constituye las bases teórico-metodológicas que fundamentan este análisis sobre la adquisición de estructuras temporales en el relato en inglés y francés como lenguas extranjeras, por parte de estudiantes universitarios costarricenses. En los siguientes dos capítulos se presentará el análisis respectivo de cada grupo de informantes.

CAPÍTULO II

INFORMACIÓN TEMPORAL Y ESTRUCTURAS TEXTUALES: CONSTRUCCIÓN DEL RELATO EN INGLÉS LENGUA EXTRANJERA

Primera parte: análisis de la primera entrevista en inglés

I. *Nivel microsemántico*

1.0 Información temporal

1.1 *Información temporal contenida en los tiempos verbales*

Siguiendo la terminología de Klein (1994) presentada en el capítulo I, se hablará de tres tiempos verbales en el inglés:

a. *presente*: se presenta cuando TU incluye TT; se expresa por medio de la forma conocida como *Present Tense*
b. *pasado*: se da cuando TT precede TU; se expresa por medio de la forma conocida como *Past Tense*
c. *futuro*: se da cuando TT es posterior a TU; se expresa por medio de la forma conocida como *Future Tense*.

1.1.1. Tiempo pasado (*Past Tense*)

En el conjunto de datos de los informantes analizados[4] predomina el uso del tiempo pasado. En el siguiente cuadro se presenta su relación numérica con respecto a los otros dos tiempos (presente y futuro) así como con otras formas verbales (compuestas, no finitas o ausencia del verbo) en la totalidad de los enunciados:

[4] Mónica, Iliana, Marcos, Beatriz: mujeres; Jason, Bruce, Paul, Geovanny y Esteban: hombres. A la hora de citar ejemplos, usaremos la abreviación del nombre que aparece en la tabla 1, entre paréntesis después del número del ejemplo.

Cuadro 1

Distribución numérica del uso de los tiempos verbales

Informante	Past Tense		Present Tense		Future Tense		Otrasformas	
Mónica (Mon)	131	88%	13	8,5%	------	------	5	3,5%
Iliana (Ili)	175	92.5%	12	6,5%	1	0,5%	1	0,5%
Jason (Jas)	188	84%	28	12%	------	------	8	4%
Bruce (Bru)	102	81.5%	21	17%	------	------	2	1.5%
Paul (Pau)	163	74%	52	23,5%	------	------	6	2.5%
Geovanny (Geo)	230	77%	45	15%	------	------	24	8 %
Marcos (Mar)	187	67%	91	32,5%	------	------	1	0,5%
Esteban (Est)	159	89,3%	14	7,9%	------	------	5	2,8%
Beatriz (Bea)	148	87%	18	10,5%	------	------	4	2,5%
Total	1479	81%	294	16%	1	0%	56	3%

La estadística de arriba indica que todos los informantes conceptualizan el pasado, es decir, un tiempo anterior al tiempo del enunciado, como el tiempo básico de la narración. La recurrencia al tiempo presente es marcadamente inferior y, como veremos en el respectivo apartado, una parte significativa de esta cantidad puede obedecer a razones de formulación y no de conceptualización. Es notoria la ausencia casi total del tiempo futuro, lo que refuerza la impresión anterior.

Respecto a la formulación del tiempo pasado, se encontró que de la totalidad de las formas verbales en *Past Tense*, el 93,5 %, son formas gramaticalmente correctas, frente a solamente un 6,5% de incorrectas. Hay siete verbos que todos los informantes utilizan en este tiempo verbal, a saber: *be, say, go, do, put, have, call*, seguidos en orden de frecuencia por: *can, want, see, ask, come, try, find, eat, decide, start, take*. De estos dieciocho verbos, doce son irregulares. Entre los siguientes treinta y ocho verbos frecuentemente usados por los aprendientes, dieciocho son también irregulares.

Cuadro 2

Verbos frecuentemente usados

	Usados por todos los informantes	Usados por más de la mitad de los informantes	Otros verbos frecuentes
Irregulares	*be, say, go, do, put, have*	*can, see, come, find, eat, take*	*Leave, make, steal, brake, tell, run, throw, give, begin, think, catch, wake up, hit, know, hear, sit, read, buy*
Regulares	*Call*	*want, ask, try, decide, start*	*use, live, open, knock, appear, escape, kill, jump, notice, crash, arrive, save, help, enter, remember, answer, love, happen, push, crush*

El gran porcentaje de formas gramaticalmente correctas señaladas arriba se obtiene a partir del uso recurrente de un número relativamente pequeño de verbos irregulares muy frecuentes, posiblemente adquiridos al principio del proceso de gramaticalización.

El verbo *be* merece especial atención dentro de los verbos irregulares frecuentes. Su empleo es aproximadamente siete veces mayor que la de cualquiera de los demás verbos usados reiterativamente por los informantes. Esto obedece, en primer lugar, a las formas verbales en aspecto imperfectivo (progresivo) que se comentarán más adelante; también influye en su frecuencia el hecho de que para presentar información de segundo plano, los informantes recurren con regularidad a este verbo. Además de estas funciones "estándar", que aumentan de manera considerable la frecuencia del verbo *be*, hay que resaltar otro fenómeno interesante desde el punto de vista de la adquisición: en algunos casos se observa un empleo "abusivo" de la descripción estática de la situación resultante, en lugar de la acción en sí. Por ejemplo:

(1) Geovanny

and then … when he was in some place […] he thought it was a tree but really it was a […] it was a deer and ***he was on his head***

> "y luego cuando él se encontraba en una parte, pensó que estaba en un árbol, pero en realidad ese era un venado y él estaba encima de su cabeza"[5]

En este ejemplo, en lugar de expresar la acción dada por el niño de trepar o caer sobre los cachos del venado, el informante expresa la situación resultante de esta acción implícita. Este tipo de enunciados pueden explicarse como soluciones tempranas de formulación con la ayuda de un verbo frecuente ya bien dominado por el aprendiente. En el caso de estos aprendientes, si bien ya cuentan con estrategias de formulación más sofisticadas (de hecho, su repertorio léxico es bastante nutrido en cuanto a verbos), aún se evidencia este tipo de construcción, incluso en aquellos que en varios sentidos figuran como los más avanzados (tal es el caso[i] de Geovanny).

1.1.2. **Tiempo presente (*Present Tense*)**

El tiempo presente es el segundo tiempo verbal más usado en las narraciones de los aprendientes analizados, como se indicó anteriormente en el apartado sobre el tiempo pasado, aunque su porcentaje es mucho menor que el del *Past Tense*. Llama la atención que la relación entre las formas correctas e incorrectas varía de manera considerable: del total de formas verbales clasificadas como presente, sólo 57,5% son gramaticalmente correctas, frente a un 42,5% de incorrectas. Las formas "incorrectas" resultan casi exclusivamente en la falta del marcador de 3.sg. (-s), mientras que del total de las formas correctas la gran mayoría corresponde a otro número y persona, que no sea 3.sg. Es decir, los casos de "presente", en su mayoría (86%), son formas sin marcar, es decir, una "forma base" morfológica. En cuanto a su contenido temporal, o su conceptualización, estas formas pueden interpretarse como formas de pasado sin marcar, y como tales representarían casos de formulación correspondientes a alguna etapa previa en el proceso de adquisición.

(2) Geovanny

> *I was waiting for my microphone and the guitar and someone said "you must start the priest is coming" … and I* ***start like this***
>
> "estaba esperando mi micrófono y la guitarra, y alguien dijo 'debes empezar, ya viene el padre'; y yo comienzo así"

[5] La traducción de los ejemplos refleja solamente el sentido de los enunciados en inglés, no pretende reproducirr los fenómenos ilustrados en los ejemplos. Tampoco se toman en cuenta en la traducción las eventuales agramaticalidades de los ejemplos originales.

En el anterior ejemplo, el aprendiente ha establecido el tiempo pasado en sus enunciados previos cuando procede a relatar el acontecimiento de "empezar a cantar la misa", sin marcar el tiempo; evidentemente, concibe este acontecimiento como parte de los eventos pasados que está recordando. Su formulación es análoga al procedimiento empleado en etapas iniciales de la adquisición, que consiste en asumir que, una vez establecido el tiempo de tópico mediante algún recurso, este prevalecerá hasta la próxima indicación de cambio, o seguirá el orden cronológico.

Hay otros dos elementos que pueden contribuir a la explicación de ejemplos como el anterior; uno es el concepto de presente histórico (conocido tanto en el inglés como en el español), consiste en darle, mediante el empleo del tiempo presente, mayor vivacidad a ciertos acontecimientos cruciales en una narración en el pasado. En los aprendientes hay varios ejemplos del uso del presente (o forma base) que puede interpretarse así, incluyendo el ejemplo (2), donde el momento de mayor tensión del acontecimiento narrado es justamente el evento en presente. Otro ejemplo de presente histórico podría ser el siguiente:

(3) Marcos

*and when he was in the tree the dog **fights** with him*

"y cuando estaba en el árbol, el perro lucha con él"

En este caso hay marcación de tiempo presente en el verbo (mediante el marcador de número y persona), por lo que parece ser indiscutible la intención del aprendiente de acercar el TT a TU. Estos mismos ejemplos pueden interpretarse también como casos donde la forma de presente o forma base marca el primer plano o trama de la narración, mientras que el pasado marca el segundo plano. Como se observará más adelante, este tipo de estructuramiento discursivo ocurre principalmente por medio de otro tipo de recursos, pero no se puede descartar el uso esporádico del presente o forma base con esta función.[6]

Otro factor que podría contribuir a la aparición de formas del presente es la presencia de imágenes como material de elicitación en tres de las cinco actividades de narración; una de estas es el relato "Pajaritos", del cual proviene el ejemplo (3). En estos casos, la narración toma forma de un relato de hechos ocurridos en el momento de la palabra. La misma aprendiente, en otra narración basada en imágenes, empieza su relato así:

(4) Marcos

*well he **is** Miguel … and he **is** a little boy who **lives** in a big house*

[6] Los informantes Marcos y Paul son los que parecen utilizar más este recurso.

"bueno, él es Miguel, él es un niño que vive en una casa grande"

Se evidencia que esta introducción hace referencia a las imágenes, como lo indica el pronombre anafórico *he* cuyo antecedente es la figura dibujada en el material de soporte.

Asimismo, hay que señalar la posibilidad de que algunas formas de "presente" con marcador *-s* sean casos de un pasado a nivel conceptual, y que el marcador funcione de una forma transitoria, no claramente establecida por el informante. Lo anterior implicaría el fenómeno descrito en varias referencias bibliográficas como "la forma que precede la función"[7], es decir, el empleo de formas lingüísticas en contextos que no le corresponden en la lengua "estándar". La informante que presenta los ejemplos (3) y (4) tiene también otros datos que parecen mostrar su proceso de formulación de hipótesis sobre el uso de ciertas categorías gramaticales, así sobre la desinencia de 3.sg:

(5) Marcos

*and he **begans** to look for the frog*

"y comenzó a buscar la rana"

La forma *begans* muestra que la aprendiente puede estar empleando una hipótesis sobre la función de la desinencia *-s* como un marcador general de número y persona en los verbos, quizás bajo la influencia de su lengua materna, el español, donde estas categorías se marcan también en el tiempo pasado. Es posible, por lo tanto, que la evidente agramaticalidad de las formas así resultantes la lleven a sustituirlas por las formas del presente, aunque a nivel conceptual sean de pasado. Esta misma razón podría explicar ciertas autocorrecciones como la siguiente:

(6) Marcos

*and he was very surprised because […] it **damaged** his nose **[//] damages** his nose*

"y se sorprendió mucho porque le lastimó la nariz / le lastima la nariz"

[7] Dietrich,R.-Klein,W. – Noyau,C. (1995); Klein,W.- Dietrich,R. – Noyau,C. (1993); Klein,W. – Perdue, C. (1996).

1.1.3. **Tiempo futuro (*Future Tense*)**

La ausencia del tiempo futuro se percibe en toda la muestra, como fue mencionado en páginas anteriores; cabe suponer que se debe a la incompatibilidad de este tiempo verbal con la naturaleza de una narración sobre acontecimientos pasados o ya conocidos, como era el caso en este experimento. El conocimiento de esta forma verbal se verifica por algunos casos de habla citada que aparece en las narraciones. Como parte de la narración misma, solo hay un caso en la muestra. Como la función del futuro en este caso parece ser la de indicar relación temporal, este ejemplo se analizará más adelante, en el Capítulo I.

1.2. Información temporal contenida en el aspecto verbal

Al tomar en cuenta nuevamente la terminología de Klein (1994) presentada en el capítulo I, se distinguen cuatro categorías básicas de aspecto:

- *imperfectivo*: se presenta cuando TT está incluido en TSit
- *perfectivo*: se da cuando TT está parcialmente incluido en TSit
- *perfecto*: se asigna cuando TT es posterior a TSit
- *prospectivo*: se da cuando TT es anterior a TSit

Las lenguas combinan recursos lexicales y gramaticales para su expresión. Por ejemplo, un verbo de estado es "inherentemente imperfectivo", mientras que un verbo de acción o proceso que implica cambio de estado, se marca gramaticalmente para el aspecto imperfectivo.[8] En el inglés, el marcador gramatical del imperfectivo es la forma conocida como *progresivo* (*be* + *-ing*); el perfectivo se expresa por el "genérico" *Past Tense*; el perfecto tiene tres formas gramaticales asociadas: *Past Perfect* (had + PP), *Present Perfect* (*have* + *PP*), *Future Perfect* (*wil lhave* + PP). Finalmente, el aspecto prospectivo es un componente de diferentes construcciones modales que se pueden denominar como *Irrealis*, por el hecho de referirse a situaciones solamente "proyectadas" en el momento de TT (*should, would, could* + *Inf*).

1.2.1. **Imperfectivo y perfectivo**

Los datos analizados indican que los aprendientes emplean el imperfectivo y el perfectivo para expresar estructura discursiva. La combinación entre la temporalidad lexical inherente (Aktionsart) de los verbos y la forma gramatical ("progresiva" o "genérica") si-

[8] Entendemos por verbos de "acción" aquellos que, como predicados, poseen los rasgos semánticos de [+cambio (de estado), +agentivo], frente a los verbos "de estado" que son de [-cambio, -agentivo]. (Cfr. François 1990,1993 referido en el Cap.II.)

gue muy de cerca el uso de los hablantes nativos en cuanto a la correlación característica del inglés entre la estructura discursiva del texto narrativo y el aspecto verbal: la correlación entre el uso progresivo y el segundo plano de la narración. Se muestra en las siguientes dos tablas, por medio de los verbos en pasado, la distribución de las formas aspectuales y tipos de verbo en relación con la estructura narrativa.

Cuadro 3

El uso de formas aspectuales en enunciados de la trama

TIPO DE VERBO	ESTADO			ACCIÓN		
Aspecto	Genérico		Progresivo	Genérico		Progresivo
Mónica				72	100%	
Iliana				104	100%	
Jason				96	95%	5 5%
Bruce				49	86%	8 14%
Paul				52	94,5%	3 5,5%
Geovanny	2	2%		105	97 %	1 1%
Marcos	6	8%		64	85,5%	5 6.5%
Esteban	1	1%		76	98%	1 1%
Beatriz	3	4%		68	93%	2 3%
Total	12	1,5%		686	95%	25 3,5%

Cuadro 4

El uso de formas aspectuales en enunciados de segundo plano

Tipo de verbo	Estado		Acción	
Aspecto	Genérico	Progresivo	Genérico	Progresivo
Mónica	38 64,5%		11 18,5%	10 17%
Iliana	47 66%	3 4%	13 18,5%	8 11,5%
Jason	53 61%	1 1%	4 4,5%	29 33,5%
Bruce	17 38%		6 13,5%	22 48,5%
Paul	56 52,5%		12 11%	40 37%
Geovanny	97 79%	1 1%	6 5%	18 15%
Marcos	90 82%		6 5,5%	16 14%
Esteban	59 77%		7 9%	11 14%
Beatriz	46 61,5%	1 1%	9 12%	19 25,5%
Total	**504 67%**	**6 0,5%**	**74 9,5%**	**173 23%**

Como se observa en los cuadros anteriores, los informantes utilizan casi exclusivamente (en un 85,5 –100%, 95% promedio) verbos de acción en el aspecto perfectivo (genérico) para la trama; para el segundo plano, emplean principalmente verbos de estado "intrínsecamente imperfectivas" o, bien, verbos de acción en el aspecto imperfectivo (forma progresiva, 90% entre ambas formas). Este patrón es el que se indica como propio del inglés estándar (Joos, 1964), lo que muestra que los informantes se encuentran en una etapa bastante avanzada de la adquisición de estas dos formas aspectuales. Sin embargo, en un porcentaje mucho menor se observa el empleo de las mismas formas de una manera diferente del patrón general. En orden creciente de su frecuencia, estos casos son:

a) verbos de acción en la forma aspectual genérica en enunciados de segundo plano (9,5% promedio)
b) verbos de acción en la forma progresiva en enunciados de la trama (3,5% promedio)
c) verbos de estado en la forma genérica en la trama (1,5% promedio)
d) verbos de estado en la forma progresiva en segundo plano (0,5% promedio).

En algunos de estos casos se trata de información temporal no relacionada con la estructura discursiva, el siguiente apartado se centrará en estos usos. La discusión general del uso de formas aspectuales relacionadas con la estructura discursiva se presentará en la sección II/2.0.

Verbos de acción en la forma progresiva en enunciados de la trama

La forma progresiva en inglés, como se ha señalado, por lo general se asocia con el aspecto imperfectivo; en una narración en el pasado, su función discursiva es construir el segundo plano.

En los ejemplos que ocupan este apartado, los aprendientes emplean la forma progresiva para referirse a acontecimientos de la trama. Para explicar este fenómeno se puede suponer que, en estos casos, anteponen a la función discursiva de esta forma verbal a otras funciones y relegan la marcación discursiva a otros recursos. De esta manera, es posible considerar estos casos como residuos de alguna etapa previa del proceso de adquisición de los informantes que se encuentra en gran medida superada. En este caso, la función discursiva primordial de esta forma verbal en el inglés aún no ha sido reconocida, y los aprendientes la utilizaron con otras diversas funciones. Se ha podido distinguir tres diferentes funciones temporales de la forma progresiva, propias de la interlengua de los aprendientes:

- expresar duración
- expresar tiempo verbal
- expresar contraste temporal (con o sin ruptura del orden cronológico)

A continuación, consideraremos las dos primeras de estas funciones.

La forma progresiva en la trama como recurso para expresar duración

El aspecto imperfectivo, como se ha señalado, hace que la acción referida se visualizara como una situación cuyo intervalo temporal incluye completamente el TT:

Esquema 1.[9]

[9] Todos los gráficos referentes a los aspectos son tomados de Klein (1994)

Esta manera de visualizar la acción trae como consecuencia su concepción como algo duradero: aunque el evento sea momentáneo en la realidad, la validez de su predicación dura más con el aspecto imperfectivo, ya que el evento sirve como fondo para la presentación de otro evento[10].

Ahora bien, los informantes parecen aprovechar este componente semántico de la forma progresiva del verbo inglés en situaciones en los que se encuentran ante el conflicto de tener que elegir entre la expresión de un acontecimiento duradero en la trama y la necesidad de mantener la unidad aspectual de esta. En el inglés, en estos casos siempre se opta por utilizar el aspecto perfectivo para atender la necesidad discursiva y la expresión de la duración se realiza por otros medios, como la semántica lexical del verbo, adverbios, etc. Los informantes también utilizan recursos de este tipo; sin embargo, en los casos aquí analizados optan por expresar la característica semántica en el verbo, empleando esta función por encima de la función discursiva del aspecto:

(7) Paul

*and the dog **was getting** angry and took the cat by the tail*

"y el perro se ponía enojado y tomó al gato por la cola"

(8) Paul

*and start to run and the dog **was run** trying to catch the cat*

"y empezó a correr y el perro corría tratando de alcanzar al gato"

En (8), la forma progresiva está incompleta: puede mostrar una vacilación del aprendiente entre la forma progresiva y genérica.

(9) Bruce

*[…] the dog was […] interested about to make […] fun by himself so […] at first he **was jumping** to get a beehive*

"al perro le interesaba buscar diversión, así primero brincaba para alcanzar un panal"

En el ejemplo (9) es clara la intención del aprendiente de contar una sucesión de acontecimientos que realizó el perro para divertirse, así lo indica la frase *at first*. La forma

[10] Compárense los siguientes dos ejemplos: *He **looked** into his pocket. While he **was looking** into his pocket, the mouse disappeared in a hole.*

progresiva se refiere probablemente a la duración de los intentos repetidos del perro para alcanzar la colmena.

(10) Jason

And catched the cat by it[s] tail […] and the dog ***was running*** *behind the cat*

"y agarró al gato por la cola, y el perro corría detrás del gato"

En el caso (10) se representan dos acontecimientos sucesivos, cruciales para hacer avanzar la trama; la diferencia en la forma verbal no es de naturaleza aspectual, sino semántica: la acción de "correr detrás" o "perseguir" es más duradera que la acción de "agarrar por la cola".

La forma progresiva en la trama como marcador de tiempo presente

En un nutrido número de ejemplos, los informantes utilizan la forma progresiva del verbo de una manera característica de las narraciones en presente en inglés. En estos casos, la forma progresiva no tiene la función discursiva de indicar segundo plano: en su lugar, indica acontecimientos que tienen lugar mientras se está contando, es decir, donde el narrador es testigo ocular de los acontecimientos narrados. Esta función de la forma progresiva puede considerarse análoga a la del tiempo presente (expresado mediante el *Present Tense* o forma base) en los casos como en el ejemplo (4), estimulados quizá por el material de soporte utilizado en la entrevista. En el siguiente ejemplo tenemos una muestra de este paralelismo, puesto en evidencia por una referencia deíctica al interlocutor y las imágenes que el informante tiene delante de sí al producir la narración:

(11) Bruce

and there ***was coming*** *a deer as* ***you*** *can see* ***here***

"y ahí venía un venado como se puede ver aquí"

La influencia del material de elicitación es, quizá, la que explica el uso del progresivo en el siguiente ejemplo:

(12) Beatriz

He ***was*** *just* ***climbing*** *the tree because the mammy wasn't there and then he* ***was*** *exactly near them just* ***catching*** *them*

"y ya estaba subiendo al árbol porque la mamá no estaba ahí, y luego estaba ya muy cerca casi agarrándolos"

La anterior narración de dos acontecimientos cruciales del cuento (el gato subió al árbol y llegó al borde del nido para coger los pajaritos) la informante emplea el progresivo, que es sorprendente sobre todo en combinación con el evento télico de "coger, agarrar". La razón de esto puede ser el cambio de perspectiva hacia una narración "en presente", de un narrador testigo, que puede suceder, como se ha mencionado, por la presencia de las imágenes que crean el ambiente de acontecimientos "en marcha"; otra de sus motivaciones podría ser la "dramatización" consciente por parte de la informante, similar al presente histórico ya mencionado, tomando en cuenta que en este caso el aprendiente posee experiencia de escribir cuentos de niños. En todo caso, el uso de la forma progresiva sin función discursiva en una narración en pasado se debe considerar como propiedad de las gramáticas transitorias de nuestros informantes.

Verbos de estado en la forma de aspecto genérico en enunciados de la trama

Los verbos de estado en la forma de aspecto genérico han sido identificados, en solamente doce casos, es decir, el 1,5% de todas las formas verbales empleadas en la trama, dentro de toda la muestra. Si bien no se relacionan con información temporal específica, cabe señalar aquí dos posibles causas de su aparición. Una de ellas ya ha sido presentada al referirnos al empleo "abusivo" del verbo *be* para mostrar, como mecanismo facilitador de la expresión, el resultado de una acción en lugar de la acción en sí[11]. Otro ejemplo de este tipo de estructura es el siguiente:

(13) Geovanny

and […] a few minutes later a girl ***was*** *in the door of the car*

"y unos minutos más tarde la muchacha estaba en la puerta del carro"

En la anterior muestra, el informante sustituye toda la acción que implica la llegada de la muchacha al carro de policía por una imagen de su estado de encontrarse ahí, en la puerta. Sin embargo, podemos sospechar un segundo motivo para el empleo de esta forma: el de ser un recurso estilístico. En el caso de arriba, puede tratarse de una forma de recrear la visión del protagonista (Chaplin) quien, sin saber nada de los movimientos de la muchacha, de repente la ve en la puerta. En este caso se trata de una recreación visual de la imagen presentada en la película, que no resulta sorprendente si recordamos otros ejemplos

[11] Sección I/ 1.1.1. ej. (1)

donde el material de soporte ejerce considerable influencia sobre la forma en que los aprendientes construyen su relato.

Verbos de estado en la forma progresiva en enunciados de segundo plano

Estos ejemplos son aún más escasos que los anteriores, constituyen solamente un 0,5 % de todos los verbos utilizados en enunciados de segundo plano. El empleo del aspecto progresivo es redundante con estos verbos, ya que estos, por su naturaleza semántica, significan estados capaces de servir como contexto para otros acontecimientos. Debido a la mínima aparición de tales formas se da la impresión de que los informantes están conscientes de esta redundancia y la evitan. En los casos donde utilizan estas formas, diferentes motivos pueden estar involucrados (de los ya mencionados) para el uso del progresivo. Veamos dos ejemplos:

(14) Iliana

*wel l mack was in his room - he **was seeing** his frog with his dog - they **were enjoying** the fresh night – when mack went to bed […] the frog left the place*

"bueno, Mack estaba en su cuarto, estaba viendo su rana junto a su perro: disfrutaban de la noche fresca; cuando Mack se acostó, la rana se fue"

En el caso anterior, la razón de emplear el progresivo parece dada por el tipo de narración suscitado por las imágenes: la de un observador directo de los hechos. En una narración sobre acontecimientos pasados, la misma información contextual se presentaría de una forma diferente, por ejemplo: *After he had enjoyed a fresh night with his pets in his room, Mack went to bed.* Es significativo que una estructura similar se encuentra en la otra narración sobre imágenes de esta informante, pero en tiempo presente:

(15) Iliana

*in a tree […] there is a nest with her little birds – they **are enjoying** the day*

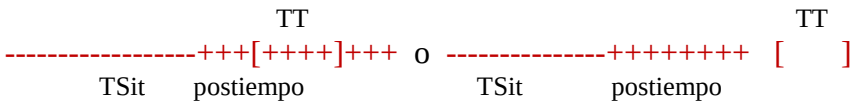
"en un árbol, hay un nido con sus tres pajaritos: están disfrutando del día"

1.2.2. Perfecto y prospectivo

En ambos aspectos, el TSit cae fuera del lapso temporal cubierto por TT. En el caso del perfecto, el TT es posterior al TSit, mientras que en el prospectivo el TT es anterior al TSit:

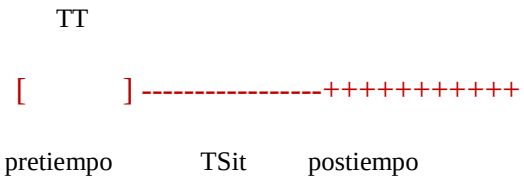
Esquema 2.

El perfecto



Esquema 3.

El prospectivo



Las formas morfológicas correspondientes (*Past Perfect*, *Present Perfect*, *Future Perfect* para el perfecto, *Irrealis* para el prospectivo) se emplean en el inglés para indicar relaciones temporales entre acontecimientos de la trama y otros, relegados a segundo plano. Las pocas veces en que los informantes utilizan estas formas, lo hacen exactamente con esta función, explicada más adelante.

1.3. Medios lexicales de referencia temporal: adverbios temporales

Como se ha estudiado en secciones anteriores, los informantes en el momento de la primera entrevista ya han desarrollado los recursos gramaticales básicos de la lengua meta para expresar tiempo y aspecto verbal, aun cuando el proceso no se ha completado aún. Así lo demuestran algunos resultados del análisis, principalmente los correspondientes al aspecto perfecto y prospectivo.

Uno de los recursos más importantes utilizados por los aprendientes, desde etapas tempranas, para expresar la temporalidad, es el empleo de los adverbios temporales, junto

con el orden cronológico natural y la temporalidad inherente en el contenido lexical de los verbos.

Gracias al desarrollo de la morfología verbal (tiempos y aspectos), el aprendiente se apodera de los recursos gramaticalizados que ofrece la lengua meta como guías o pautas para la expresión de la temporalidad; a la par de estos recursos, los adverbios temporales funcionan como especificadores de matices temporales, no cubiertas por las categorías gramaticales mencionadas (Klein, 1994).

De acuerdo con los resultados del Proyecto Europeo, obtenidos con aprendientes en medio natural, durante el desarrollo de la morfología verbal no se observa una evolución clara en el empleo de los adverbios temporales. Este análisis de la etapa inicial confirma básicamente esta conclusión.

Se retomó la clasificación de Klein, presentada en el capítulo I, con el fin de estudiar los adverbios temporales. De acuerdo a esta surge la siguiente tabla con el inventario de los adverbios temporales que utilizan los informantes en la primera entrevista.

Cuadro 5

Adverbios temporales utilizados en el material de la primera entrevista, según forma y función

Forma / Función		TAP	TAD	TAQ	TAC
Simple		*then,now, ever,never, once,before, just*		*always, often*	*already, almost, still, again*
Morfológicamente Compuesto		*inmediatelly*		*Usually*	*finally, suddenly, early, quickly*
Sintácticamente compuesto	FN	*few days ago one/some/ next day*[12]*,the afternoon, last night, once upon a time*	*all day long, an hour/ten minutes,*	*every day, once in a while*	*(as)(very)* *fast (as he could)*
	FP	*by/at the same time, at/in/before since this/ that moment, about/at eight o'clock in the past, in 1994, after that*	*by/for five months, during the night, for a while*		*at last, at first*
	Subordinada	*when…, while…, after…*			

Entre los cuatro tipos, según su función, los tres primeros (TAP, TAD y TAQ) se consideran básicos, según los resultados del Proyecto Europeo, mientras que el cuarto tipo (TAC) se considera más sofisticado; este tipo de adverbios está ausente en la llamada "variedad básica".

Una de las metas de esta investigación fue establecer hasta qué punto se encuentra paralelismo entre el uso de los adverbios y de los tiempos verbales; para ello, se tomó en cuenta la frecuencia de los adverbios tipo TAP en posición inicial [I], ya que esta posición

[12] En la posición de *day* en este y otros casos aparece frecuentemente también *moment*, *morning*, *noon*, *afternoon* o *night*

es la que naturalmente le corresponde al tópico[13], y de esta manera, estos adverbios pueden funcionar como indicadores del TT respecto a TU, función que desempeñan en forma gramaticalizada los tiempos verbales. En cambio, los mismos adverbios en otra posición, o los adverbios de otro tipo, especifican el TSit, expresado por otros elementos del enunciado.

Al observar las cifras en la tabla 6 (más adelante) se establecen los siguientes hechos:

1. el 85% de los adverbios temporales utilizados por los informantes es de tipo TAP, y el 75% es de tipo TAP [I], es decir, un adverbio que especifica el TT
2. entre los otros tipos de adverbios el más frecuente es el tipo TAC, es decir, el tipo que no se ha considerado básico desde el punto de vista de la adquisición. No obstante, su porcentaje relativo es muy bajo en comparación con el tipo TAP (10% promedio)
3. el número de los adverbios de duración y frecuencia es bajo (2-3%). Hay informantes que no emplean ni uno solo de estos tipos en sus cinco narraciones.

[13] Cabe observar que la posición final a veces puede corresponder también al tópico; cuando esto ocurre, generalmente en construcciones especiales para enfocar algún elemento de la oración, la entonación del adverbio final es baja.

Cuadro 6

Función y posición de adverbios temporales, según informantes

Nombre	Posición	TAP	TAD	TAQ	TAC	Total
Jason	I	40 (77%)				
	M1	(88,5%)				**52**
	M2					
	E	6	2 (4%)		4 (7,5%)	
Paul	I	59 (81%)			2	
	M1	5 (93%)		1 (1,5%)	1 (5,5%)	**73**
	M2					
	E	4			1	
Esteban	I	41 (83,5%)			3	
	M1				1 (12,5%)	**49**
	M2	(87,5%)				
	E	2			2	
Beatriz	I	17 (58,5%)			2	
	M1	2 (83%)			2 (17%)	
	M2	1				**29**
	E	4			1	
Iliana	I	35 (77,5%)			1	
	M1	1 (84,5%)			(15,5%)	**45**
	M2	1				
	E	1			6	
Bruce	I	27 (62%)	2		1	
	M1	2 (74%)	(14%)		(9,5%)	**42**
	M2			1 (2,5%)		
	E	2	4		3	
Mónica	I	36 (82%)	1 (2,5%)	1	1	
	M1	(84%)		(4,5%)	2 (9%)	**44**
	M2					
	E	1		1	1	
Marcos	I	57 (89%)	1			
	M1	(95,5%)	(3%)			**64**
	M2	2				
	E	2	1		1 (1,5%)	

Geovanny	I	41	(58%)	1		1		1		
	M1		(70,5%)	(5,5%)		4	(10%)	3	(14%)	**71**
	M2	2						4		
	E	7		3		2		2		
Total	I	352 (75%)		15 (3%)		11 (2%)		45 (10%)		**469**
	+ otras	398 (85%)								

Los hechos mostrados en la tabla pueden interpretarse de la siguiente manera, con respecto a la etapa de adquisición en que se encuentran los informantes en el momento del inicio de la recolección de datos:

1. el uso de los adverbios temporales permanece, en gran medida, cumpliendo su función básica de establecer el TT, que caracteriza una etapa de adquisición en que no hay uso funcional de la morfología verbal
2. el desarrollo de la función especificadora de matices temporales surge con mayor fuerza en el empleo de adverbios tipo TAC
3. la sorprendente marginalidad de los adverbios de duración y frecuencia puede tener relación con el desarrollo intenso que realizan los aprendientes de las formas verbales. Puede ser una característica de su interlengua o un relativo retroceso o estancamiento en este nivel, debido al "sobreempleo" de ciertas formas verbales en papeles que en la lengua meta corresponden a estos adverbios; específicamente, puede sugerirse una relación de este tipo con el uso "abusivo" de la forma progresiva, como se ha explicado anteriormente.

Resulta interesante observar, a la luz de lo anteriormente expuesto, algunas narraciones en que se reduce al mínimo el uso de adverbios temporales. En todo el material recolectado en la primera entrevista, hay un solo relato sin adverbio temporal: el relato personal de Geovanny. En este relato, el informante establece el TT a partir de una pregunta de la entrevistadora que surge en la conversación inicial:

(16) Geovanny

Geovanny (G): *well I have sung mass by alone yes in my town and I love this experience*

Entrevistadora (E)*: can you tell me about the first time?*

"G: Bueno, sí he cantado misa solo, en mi pueblo, y me gusta.

E: ¿Podrías contarme la primera experiencia?"

El anterior ejemplo se trata de un relato corto, de naturaleza personal, caracterizado por recrear un período breve de intensa angustia. El informante expresa mediante el uso de formas verbales (progresivo, pasado simple y presente) y el conector *and* el movimiento temporal mínimo que requiere el relato.

Las demás narraciones manifiestan, al menos, un adverbio temporal, ubicado de las siguientes maneras.

a) Un solo adverbio (Jason, "Pajaritos"): se utiliza *then* para introducir la complicación de la historia; no especifica TT, porque está implícito en el tiempo verbal (pasado), solamente expresa un movimiento temporal.

(16) Jason

*but one cat arrived and so **then** the cat thought "oh they look delicious" […] and strated climb out the tree*

"pero llegó un gato y luego el gato pensó 'oh qué deliciosos' y empezó a subir al árbol"

b) Dos adverbios (Paul, historia personal): el primero es una oración subordinada que establece TT y el inicio de la complicación, el segundo es *then*, que expresa un movimiento temporal y marca el límite entre la complicación y la resolución.

(18) Paul

*and **when I was walking across the street** I didn't see a taxi […] **then** the taxi driver asked me if I was ok*

"y cuando estaba cruzando la calle, no ví un taxi; luego el taxista me preguntó si estaba bien"

c) Tres adverbios (Bruce, *Tiempos modernos*): el primer adverbio especifica un lapso de tiempo limitado como TT; el siguiente es una oración subordinada que explicita un acontecimiento crucial de la historia, mientras que el tercero es *then*, indicador del movimiento de la trama en uno de los episodios de mayor tensión narrativa: el diálogo entre Caperucita y el lobo que finge ser la abuelita.

(19) Bruce

> ***one day*** *she was walking to visit her house there […]* ***when she arrived*** *she found something strange inside the room […]* ***then*** *"you have a big nose why?"*
>
> "Un día estaba ella caminando a su casa para visitarla; cuando llegó, encontró algo extraño en la habitación… luego, "por qué tienes esa nariz tan grande?"

En estas estructuras donde el uso de adverbios temporales es mínimo, se observa de nuevo, que los informantes recurren ante todos los adverbios tipo TAP: cuando el número de adverbios utilizados es reducido, estos son exclusivamente de este tipo. Observamos, además, que la fijación del TT puede resolverse por otros medios (por el tiempo verbal o implícitamente, por una pregunta inicial del entrevistador), y los aprendientes pueden contentarse con eso, sin explicitar más allá el lapso de tiempo referido. Finalmente, se observa una relación entre la estructura narrativa y la distribución de los pocos adverbios más adelante.

2.0. Relaciones temporales

El orden cronológico es el recurso básico utilizado por los aprendientes para expresar relaciones temporales, complementado por recursos léxicos tales como adverbios y conectores, según se explicó en el apartado anterior. Además, se recurre a ciertas formas verbales específicas para marcar distintas relaciones de orden temporal. Estas formas incluyen otras temporales y aspectuales, como se expondrá a continuación.

En primer lugar, respecto a las formas temporales se debe mencionar el uso del tiempo presente (forma base) como recurso para establecer contraste temporal entre acontecimientos que no se presentan en el orden cronológico natural. Este empleo del presente corresponde a una etapa donde el aprendiente ya busca la construcción de recursos sofisticados para realizar la narración.

(20) Jason

> *And caperucita start walking by the road that the wolf said*
>
> *"y Caperucita* empieza a caminar por el camino que le dijo el lobo"

En el ejemplo anterior, el acontecimiento en el que el lobo recomienda un camino a Caperucita es anterior al inicio de la caminata que ella realiza. En la construcción presentada por el aprendiente, el acontecimiento anterior se marca con el pasado, y el posterior por

la forma base o presente. Aquí, el aprendiente aprovecha la relación que estos tiempos verbales guardan con TU para construir una relación entre ambos: el más cercano al tiempo del enunciado se reinterpreta como posterior. Es muy interesante analizar el siguiente ejemplo bajo esta misma luz:

(21) *Marcos*

and in this moment the mother of the birds come[//] came [//] come back because she rush trying to look for feed

"y en este momento regresa/ regresó/ regresa la madre de los pajaritos porque se fue en busca de comida"

Lo citado anteriormente hace referencia a dos eventos: la llegada del pájaro al nido y su previa salida por alimento. La informante busca reconciliar el tiempo pasado de su relato con la necesidad de expresar el contraste entre dos acontecimientos que no siguen el orden cronológico. Finalmente sacrifica el tiempo deíctico ya establecido por la expresión adverbial *in this momento,* que lo relaciona con otras acciones previamente contadas, y decide mantener el tiempo presente (o indefinido), ya que la anterioridad de la acción de irse por alimento se indica solamente por el conector *because*. El uso del pasado en la oración principal frente al presente (o falta de marca temporal) en la subordinada hubiera creado confusión respecto al orden de los acontecimientos.

Respecto al tiempo futuro, según lo mencionado más arriba, solo hay un caso en la muestra como parte de la narración misma:

(22) Iliana

and his frog was very happy because […] he ***will be*** *with his […] friends*

"y su ranita estaba muy contenta porque estará con sus amigos"

Se trata de un enunciado que presenta un contraste de tiempo entre dos eventos, uno de tiempo pasado, y otro, posterior a este. No hay razón para pensar que la aprendiente intentara expresar que la rana estará con sus amigos después del tiempo del enunciado, que es lo que un tiempo futuro expresa. Parece, más bien, que se trata de emplear esta forma verbal con función aspectual, es decir estableciendo prospectividad sin referencia específica al tiempo del enunciado. Este uso del tiempo futuro es análogo al uso mencionado anteriormente del tiempo presente como marcador de posterioridad.

Los aprendientes recurren a la combinación de estas formas con información semántica y discursiva con el fin de expresar relaciones temporales por medio de las formas as-

pectuales *perfectivo* e *imperfectivo*, Así, utilizan verbos de acción en la forma perfectiva en enunciados de segundo plano para indicar anterioridad, generalmente en combinación con alguna otra marca específica, por ejemplo, la subordinación. (Ver sección II, 2.0.) La forma progresiva se utiliza para marcar simultaneidad, ya sea con el TT, después de una ruptura del orden cronológico en la trama, como en (23), ya entre distintas situaciones o acciones presentadas en segundo plano, como en (24) y (25).

(23) Paul

(then the wolf saw caperucita and it also [saw] caperucita is going to her grandmother's house) so the wolf ***would be*** *there first […] and the wolf* ***eat*** *her grandmother […] so the wolf* ***was running*** *to the home before caperucita and then* ***was knocking*** *on the door*

"(luego el lobo vió a Caperucita y también que Caperucita está caminando a la casa de su abuelita) así, el lobo llegaría primero, y come a la abuelita; el lobo corría a la casa antes de Caperucita y luego tocaba la puerta"

En el fragmento entre paréntesis la forma progresiva indica segundo plano, de acuerdo con su función estándar; pero en la parte siguiente se utiliza como marcador de regreso a la trama, al "presente narrativo" o TT, después de anticipar los planes del lobo de llegar primero a la casa de la abuelita y de comerla a ella, eventos posteriores al TT que se marcan mediante el irrealis y la forma base.

Hay también casos donde la forma progresiva se emplea con el fin de subrayar la simultaneidad de una situación con otras situaciones o acciones:

(24) Beatriz

He told him he wanted to stay there because he ***was*** *[…] really just* ***feeling*** *fun there*

"le dijo que quería quedarse ahí porque realmente se sentía bien ahí"

La informante, en el caso anterior, quiere enfatizar que la situación de *feeling fun* es simultánea con los otros dos eventos (*told* y *wanted*). Podemos comparar este ejemplo con otro de la misma informante, donde ella emplea el mismo verbo en un enunciado de segundo plano, pero en la forma genérica:

(25) Beatriz

an irresponsible mammy bird used to let her kids […] alone while she was looking for food – and little birds just ***felt*** *alone*

"una mamá pájaro irresponsable acostumbraba dejar solos a sus hijos mientras ella buscaba comida, y los pajaritos se sentían solos"

La situación *felt alone* (sentirse solos) puede entenderse de dos maneras: como consecuencia de la acción de la mamá pájaro de dejar los pajaritos para buscar comida, o bien como una situación prevaleciente durante esta acción. Ambas posibilidades vienen implícitas en una forma verbal donde se combina un verbo de estado, naturalmente durativo (*feel*), con el aspecto perfectivo del *Past Tense*. Parece que, en el ejemplo (24) la informante trató de eliminar esta ambigüedad.

Por otro lado, los aspectos *perfecto* y *prospectivo*, de conformidad con el uso normal en inglés, es utilizado por los aprendientes exclusivamente para expresar relaciones temporales, aunque sólo ocasionalmente ya que, como se ha visto, tienen otros recursos, en su mayoría menos sofisticados, de los que se sirven con mayor frecuencia. La siguiente tabla ilustra bien el estado incipiente del uso de estas formas:

Cuadro 7

El uso del perfecto y prospectivo (número de ítemes por informante)

	Perfecto			Prospectivo
	Past P.	Pres.P.	Fut.P.	Irrealis
Mónica	1	1	0	0
Iliana	0	0	0	0
Jason	4	1	0	1
Bruce	1	0	0	0
Paul	1	1	0	1
Geovanny	11	1	0	11
Marcos	0	0	0	0
Esteban	0	0	0	4
Beatriz	3	1	0	0
Total	21	5	0	17

Como lo indica la tabla, hay informantes que no utilizan estas formas aspectuales en absoluto o lo utilizan apenas unas cuantas veces. El informante que más recurre a estas

formas es Geovanny, y también es él quien muestra una mayor corrección (todas son correctas). Por otro lado, entre las formas del perfecto predomina el *Past Perfect***,** mientras que el *Future Perfect* no se usa. El *Present Perfect* es muy escaso, y su aparición puede considerarse como variante del *Past Perfect* cuando está en un contexto de narración en pasado, pero también ocurre en su contexto usual de narración en el presente.

El uso de estas formas aspectuales puede aparecer con o sin ruptura del orden cronológico. Veamos algunos ejemplos:

Past Perfect + ruptura del orden cronológico

(26) Geovanny

*so he thought to go up […] but he **hadn't seen** the dog*

"así que pensó subir, pero no había visto al perro"

(27) Mónica

*early in the morning he noticed that the frog **had escaped***

"temprano en la mañana se dio cuenta de que la rana había escapado"

Present Perfect + ruptura del orden cronológico

(28) Geovanny

*and she has to go out and look for something to eat – she **has** already **told** to her friends to be watching*

"ella tiene que ir a buscar comida; ya les ha dicho a sus amigos que vigilen"

Present Perfect sin ruptura del orden cronológico

(29) Mónica

*the beehive **have fall down** and the bees started to chase the dog*

"la colmena ha caído y las abejas empezaron a perseguir al perro"

(30) Jason

*And caperucita**'s opened** the door and entered inside the room of the grandma*

"y Caperucita ha abierto la puerta y entró en la habitación de la abuela"

Irrealis

(31) Geovanny

*and then thought that […] he **would be** in good hands with this child*

"y luego pensó que estaría en buenas manos con este niño"

(32) Mónica

*[…] he started to scream to see […] if he **could found** the frog*

"empezó a gritar para ver si encontraba la rana"

(33) Jason

*[…] they thought that they **would like** to eat honey*

"pensaron que les gustaría comer miel"

En cuanto a la formulación de estos aspectos, en los ejemplos previos, se observan ciertas construcciones incorrectas que indican que los aprendientes manejan el concepto de "forma compuesta" en general antes de precisar los componentes morfológicos. Un ejemplo muy interesante de esta construcción es la aparición de la forma progresiva con función de perfecto, o bien alguna combinación de esta y el participio pasado, elemento característico de las formas de perfecto. Asimismo, hay casos en que se emplea solamente el participio pasado con función de aspecto perfecto. Veamos:

(34) Jason

*one woman said to the baker that the lady **was stoling** the piece of bread*

"una mujer le dijo al panadero que la señora había robado el pan"

(35) Jason

*but charles chaplin said that he **was stolen** the bread*

"pero Charles Chaplin dijo que él había robado el pan"

(36) Jason

*and then the lady that he **was helped** before was in the car too*

"y luego la señora a quien él había ayudado antes, estaba también en el carro"

(37) Paul

*and go to eat the food that caperucita **was prepared** before*

"y va a comer la comida que Caperucita había preparado antes"

Finalmente, el uso de la forma progresiva con función de aspecto perfecto aparece con cierta frecuencia en casos donde se mantiene el orden cronológico:

(38) Paul

*so she **was planning** to go to her grandmother's home to visit her – and she **was preparing** some cookies […] and started*

"de manera que ella estaba planeando ir a la casa de su abuelita para visitarla, y le estaba preparando unas galletas, y salió"

En este caso, la idea de "anterioridad" va implícita en el orden cronológico; no está del todo claro si la función de la forma progresiva incluye esta idea o consiste solamente en las funciones ya analizadas de duración y/o segundo plano. En el siguiente ejemplo, la idea de "anterioridad" está más explícita:

(39) Geovanny

***after** they **were walking** they found a hole*

"después de que estaban caminando encontraron un hueco"

En resumen, los ejemplos muestran que el uso de las formas aspectuales del perfecto y prospectivo es apenas incipiente en los informantes y coexiste con el uso de toda una gama previa de recursos menos sofisticados, algunos exclusivos de su interlengua, para la misma función. Este resultado confirma los resultados de investigaciones con aprendientes en medio natural y de diferentes lenguas maternas, en cuanto a la naturaleza altamente sofisticada de estas formas cuya adquisición ocurre en una etapa tardía del proceso. Parece

que la instrucción formal y las estructuras análogas en la lengua materna no influyen significativamente en este proceso de adquisición.

II. NIVEL MACROTEXTUAL

1.0. Estructura narrativa

La estructura narrativa de un texto comprende la delimitación de unidades textuales menores dentro de la totalidad del texto. Como se expuso en el capítulo I, para efectos de esta investigación se distinguieron seis unidades: situación inicial, complicación, acciones de desarrollo, resolución, situación final y moral.

Para llevar a cabo esta parte del análisis se tomaron como base las narraciones sobre la serie de dibujos que representan la historia denominada "Pajaritos". La selección de este material fue motivada por la extensión breve y la relativa uniformidad de los enunciados, aspectos que permitieron una comparación transversal más ágil y confiable.

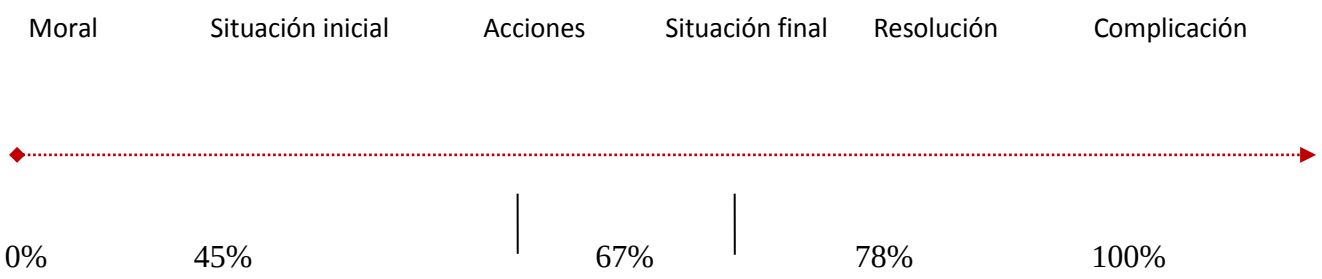
En un análisis previo, realizado con cuatro informantes con base en todo su material de la primera entrevista, se encontró una diferenciación bastante sistemática entre *situación inicial, desarrollo*, y *conclusión*14**.**Estos resultados se completaron con la investigación de la relación entre la estructura narrativa y el uso de los adverbios temporales, específicamente su función de marcar las unidades episódicas básicas del relato.

Los resultados de este análisis pueden resumirse en los siguientes dos puntos:

a) los adverbios temporales en posición inicial tienen la función de marcar unidades narrativas de una o más enunciados
b) entre las unidades narrativas hay una jerarquía de "accesibilidad a la marcación", es decir, hay unidades que se marcan siempre o en la gran mayoría de los casos, otros se marcan menos consecuentemente, mientras que hay unidades que no se marcan en ninguno de los relatos analizados. La jerarquía es la siguiente:

[14] Véase la ponencia en las *Actas del VII Congreso Costarricense de Filología, Lingüística y Literatura, Dr. Jack Wilson Kilburn* , San José, Universidad de Costa Rica, 2000.

Esquema 4.



De acuerdo con esta jerarquía, en todos los textos se marca el inicio de la complicación con un adverbio temporal; cuando el texto tiene un solo adverbio, este marca el inicio de la complicación. En los textos analizados, el acontecimiento que se identifica como tal es:

a) la aparición del gato o su idea, decisión o acción de subir al árbol (siete informantes)
b) el abandono del nido por la mamá pájaro (dos informantes)

El adverbio empleado es de tipo TAP (I) el cual establece un contraste con el lapso temporal máximo que se indica en la unidad narrativa anterior (situación inicial), o a falta de esta, el que se asuma como tal. Así, tenemos los siguientes casos:

Mónica, Iliana, Marcos, Beatriz: mujeres; Jason, Bruce, Paul, Geovanny y Esteban

1. (Marcos) *one day* (contrasta con *in the past)*
2. (Geovanny, Beatriz) *this (one) day* (contrasta con *one day* que aparece en una mención previa, no necesariamente marcador de la situación inicial)
3. (Mónica) *once in a while* contrasta con *once,* aquí debemos suponer un error de interpretación por parte de la informante, ya que la expresión *once in a while* es de frecuencia, pero ella la usa como indicador de un acontecimiento único. (Bruce) *one afternoon, summer time* contrasta con cualquier otro momento del pasado que no sea calificable como *afternoon***,** o *summer time* (contraste implícito)
4. (Esteban, Paul) *then* contrasta con *(once) upon a time*
5. (Iliana, Jason) no hay expresión adverbial anterior, el contraste es implícito, se da por el cambio temporal que indica el adverbio.

En orden de frecuencia, la segunda unidad narrativa comúnmente marcada es la resolución: el gato se cae del árbol o el perro agarra al gato (7 de 9 informantes).

Además, entre las acciones subsiguientes al inicio de la complicación, se marca al menos una en seis de los nueve informantes. Los acontecimientos seleccionados son: aparece el gato, el gato sube al árbol, aparece el perro. También, en seis de las nueve narraciones se marca con adverbio la situación final (regresa la mamá pájaro, el gato está en el hospital, la mamá promete no dejar solos a los pajaritos).

Cuatro narraciones muestran una clara marcación de la situación inicial (hay una familia de pájaros) mediante adverbio temporal. Asimismo, cuatro narraciones constan de moral al final de la historia, pero en ningún caso se marca con adverbio temporal.

En cuanto al tipo de marcador utilizado para marcar las diferentes unidades, hay una tendencia a usar adverbios TAP en todos. Cuando aparece un adverbio tipo TAC, este se relaciona con la situación final.

Cuadro 8

Adverbios temporales que marcan estructura narrativa. Relación entre función y estructura narrativa

Tipo	Sit. Inicial		Complicación		Acciones		Resolución		Sit. Final		Total
	#inf	#item	#inf	#item	#inf	#item	#inf	#item	#inf	#item	
TAP	**4**	**4**	**9**	**9**	**6**	***9***	**7**	**8**	**5**	**7**	**37**
TAD											
TAO											
TAC									**1**	**1**	**1**
Total	**4**	**4**	**9**	**9**	**6**	***9***	**7**	**8**	**6**	**8**	**38**

a. Nota: #inf se refiere al número de informantes que marcaron la unidad, del total de 9; #item significa la cantidad de adverbios que aparecen en la muestra con función de marcar enunciados pertenecientes a una unidad. La diferencia entre estas cifras indica que un mismo informante incluye varios enunciados marcados con adverbio temporal dentro de la misma etapa narrativa.

En cuanto a la relación entre la forma de los adverbios y la estructura narrativa, se observan, de igual modo, ciertas correlaciones. Así, los adverbios de forma FN marcan

principalmente la complicación, mientras que las oraciones subordinadas aparecen como marcadores de la resolución o las acciones anteriores a esta. Además, la complicación, las acciones subsiguientes y la resolución son, a menudo, marcados por el adverbio *then***.** Frente a estas unidades la situación inicial o final se marca preferentemente por adverbios de forma FP o por adverbios de una sola palabra, morfológicamente simple o compuesta, con la excepción de *then***,** que en estas unidades solamente aparece si hay varios eventos que se mencionan; sin embargo, este adverbio no marca el inicio de la unidad.

Cuadro 9

Adverbios temporales que marcan estructura narrativa. Relación entre forma morfosintáctica y estructura narrativa

Forma morfosintáctica		Sit. Inicial	Complic.	Acciones	Resolución	Sit. Final
Simple	*Then*		4	4	3	2
	Otro	1				1
Morfosintáctica-mente compuesto						1
Sintáctica-mente compuesto	FP	3			1	3
	FN		5	1		1
	Sub or-			4	4	
Total		4	9	9	8	8

Nota: Los números se refieren a los ítemes.

Cuadro 10

Adverbios temporales que no marcan estructura narrativa**.**

Tipo	Sit. Inicial	Complicación	Acciones	Resolución	Sit. Final	Total
TAP	1	1		1	2	5
TAD					1	I
TAO						
TAC	1	1		1	1	4
Total	*2*	2		2	4	10

En relación con la función de los adverbios de enriquecer los relatos mediante una especificación más elaborada de las características temporales de los eventos, esta, como se ha dicho, es marginal en el material estudiado. Comparando las cifras de la tabla 10 con las de la tabla 8 se nota que la función de marcar las unidades es mucho más importante que la de especificar matices temporales: su relación es de 10:38, es decir, de 21% frente a 79%. Entre las etapas narrativas, la situación final es la que se elabora más desde este punto de vista; en un mismo nivel le siguen la situación inicial, la complicación y la resolución. Es interesante demarcar que en esta función se equilibra el empleo entre los adverbios tipo TAP y los demás, especialmente los de tipo TAC.

2.0. Estructura discursiva

Los aprendientes muestran una diferenciación clara entre trama y segundo plano en todos sus relatos, como se ha mencionado anteriormente, El recurso lingüístico empleado para este fin es, primordialmente, la combinación entre las formas aspectuales del *perfectivo*e*imperfectivo* y el contenido semántico inherente de los verbos, según se indica en las tablas 3 y 4. Además de este patrón "estándar", en gran medida generalizada en su producción, se observan algunas otras estructuras, que se evaluarán a continuación.

Verbos de acción en la forma genérica en enunciados de segundo plano

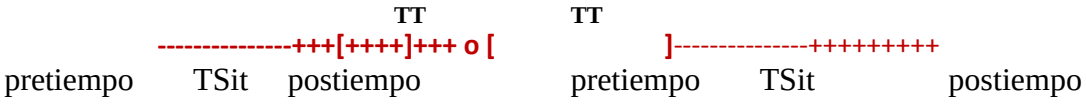
Estas formas verbales de acción en la forman genérica son, como lo refleja la tabla 3, propios de los enunciados de la trama: la acción se contempla desde el "postiempo" (TT se ubica parcialmente fuera y después de TSit) o, en terminología tradicional, se ve como acabada o cumplida.

Gráficamente:

Esquema 5

Para ubicar una acción acabada en el segundo plano, hay que concebirla como contexto para algún acontecimiento colocado en la trama. Para expresar dicha configuración existen varias soluciones lingüísticas, entre ellas, el uso del aspecto perfecto en oraciones subordinadas. En este caso, el TSit se aleja del TT, es decir, se relega a un plano secundario, como se muestra a continuación:

Esquema 6



Los informantes tienen un dominio apenas incipiente del aspecto perfecto. Sin embargo, en muchos casos, utilizan verbos de acción en forma genérica en una construcción subordinada:

(40) Paul

when *he* ***left*** *prison [...] the police took him*

"cuando salió de prisión, la policía lo arrestó"

(41) Beatriz

he saw ***that*** *the birdy mom* ***left*** *her kids alone*"

"vió que la mamá pájaro dejó a sus hijos solos"

(42) Paul

then the police thought that the girl was the one who stole *the piece of bread*

"luego la policía consideró que fue la muchacha quien robó el pan"

En estos casos parece que los aprendientes seleccionan la subordinación como marca exclusiva del alejamiento del primer plano, y sólo en casos muy contados relacionan esta estructura sintáctica con el aspecto perfecto.

Aparte de la subordinación, los informantes emplean también otras marcas indicadoras del alejamiento de la trama, por ejemplo:

- Conjunción causal ***because***:

(43) Mónica

[…] he had a problem because he made a mistake

"tuvo problemas porque cometió un error"

Aquí la conjunción indica inversión del orden cronológico lo que, a su vez, es un recurso para "sacar" el acontecimiento referido de la cadena de sucesos elegidos para construir la trama.

- Mecanismos para convertir la acción en situación (estado):

a) perífrasis de habitualidad ***used to***

(44) Esteban

and [...] at night he used to put the frog into a bottle

"y por la noche acostumbraba poner la rana en un frasco"

(45) Mónica

little red riding hood [...] used to be sent [...to] her grandmother "

a Caperucita Roja de costumbre la enviaban donde su abuela"

En estos casos, la idea de repetición o habitualidad convierte una acción (como poner, mandar) en un estado, el cual forma parte natural de la descripción del contexto de los acontecimientos seleccionados para la trama. El mismo efecto puede lograrse también (como se nota en el mismo ejemplo (46)) mediante varios recursos que se explicarán a continuación.

b) Voz pasiva

(46) Beatriz

then the girl's father was killed *and the children* were separated *and she just left*

"después, el padre de la muchacha fue asesinado y las hijas separadas, y ella se fue de la casa"

Aquí la informante selecciona *she just left* como un acontecimiento de la trama, mientras que los dos eventos anteriores (*kill father* y *separate children*) se remiten a segundo plano mediante la forma pasiva.

c) Negación

(47) Geovanny

so he asked the dog and he didn't say anything

"así que preguntó al perro, y éste no le dijo nada"

Debido a que "no decir nada" implica una situación y no una acción, el perro como personaje se mantiene en segundo plano respecto al protagonista principal quien ejecuta la acción de "preguntar".

En resumen, los verbos de acción, empleados por los informantes en la forma genérica en enunciados de segundo plano, están todos marcados mediante algún recurso gramatical de la lengua meta. Esto los distingue de aquellas formas verbales sin marca especial que son utilizadas para la trama. La única particularidad que puede considerarse específica de la interlengua de los aprendientes en estos datos es el empleo de la subordinación sin la marca morfológica de aspecto perfecto. Esto nos puede sugerir que la subordinación como recurso sintáctico para construir la estructura narrativa se adquiere con anterioridad o con mayor rapidez que ciertas formas aspectuales del verbo.

Ambigüedad de la función de la forma progresiva

Debemos considerar algunos casos donde el empleo de la forma progresiva parece darse en la trama, pero puede interpretarse también como perteneciente al segundo plano. En este caso, los aprendientes estarían dejando la expresión de la estructura discursiva solamente a cargo de la forma verbal sin atender otros posibles medios que, de hecho, pueden crear confusión respecto a la estructura discursiva. Veamos algunos ejemplos:

(48) Jason

and [the caí] started climb out the tree but one dog was seeing *it ¡ J and the dog was protecting the birds and catched the cat by its] tail*

> "y el gato empezó a subir al árbol pero un perro lo estaba viendo; y el perro protegía a los pájaros y agarró al gato por la cola"

En esta serie de enunciados es posible distinguir, como mínimo, dos acontecimientos de la trama: el primero (el gato empezó a subir al árbol) y el último (el perro lo agarró por la cola). De igual manera, parece ser claro el estatus discursivo del tercer enunciado (el perro protegía a los pájaros), aunque la estructura discursiva no está muy elaborada aquí; no obstante, la naturaleza estática del verbo *protect,* unido al aspecto imperfectivo, sugiere fuertemente un elemento de segundo plano. (Un apoyo adicional hubiera podido ser el empleo de un conector más sofisticado, en lugar del simple *and,* por ejemplo *because.).*

La ambigüedad se presenta con el segundo acontecimiento: *but one dog was seeing it.* Si la intención del narrador fue presentar al perro como observador de los sucesos en segundo plano, una forma no ambigua pudo haber sido la subordinación**:** *but there was a dog who could see him* o *while the dog was watching him.* En el enunciado producido por el aprendiente hay una coordinación mediante *but* que sugiere un cambio importante en los acontecimientos de la trama, seguido de un verbo *(see),* el cual puede interpretarse como una actividad (de hecho, la forma progresiva sería incompatible con un verbo de estado). En virtud de estos elementos, el enunciado puede interpretarse como: "pero lo vio un perro"[15]. En este caso, el empleo de la forma progresiva, marcador regular de segundo plano, entra en conflicto con otros elementos léxico-gramaticales que sugieren la inclusión de tal acontecimiento en la trama.

Otro ejemplo de este tipo de ambigüedad es el siguiente:

(49) Esteban

and suddenly the girl rob a loaf of bread to eat and [. . .] *the owner of the bakery |was following her to catch her and then he helped her to avoid the owner of the bakery*

> "y de repente la muchacha robó un pan para comer y el dueño de la panadería la perseguía para detenerla; luego él le ayudó a escaparse del dueño de la panadería"

En el fragmento anterior el uso de los conectores *and* y *and then* sugieren acciones sucesivas: robar, perseguir, ayudar a escapar. Sin embargo, el uso del progresivo para el evento de "perseguir" hace posible pensar en que este evento es de segundo plano y que sirve de fondo para el tercero. La ambigüedad podía ser evitada por una estructura más ela-

[15] Hasta cabe sospechar que el empleo numeral *one* en lugar del artículo indefinido normal obedece también a la intención del aprendiente de "elevar" al perro al mismo rango discursivo del otro protagonista (el gato, ya introducido)

borada, por ejemplo, la subordinación mediante *when: when the owner was following her, he helped her.*

Además del recurso del aspecto verbal, en algunos casos se puede observar el uso de tiempos verbales –específicamente la oposición "presente/ pasado"– como marcador de estructura discursiva. En el apartado 1.2 se presentaron dos ejemplos: (2) y (3) que ilustran este punto.

3.0. Estructura relacional del texto

La forma utilizada por los aprendientes para expresar relaciones entre los eventos de un texto es, básicamente, el orden cronológico, como se mencionó anteriormente. Si se aventuran a romper el orden cronológico, recurren a ciertas formas verbales (ejs. 20, 23, 26-28), a algunos elementos léxicos como es el conector *because* (ej. 21, 43), o a la subordinación (ejs. 41-42). Es interesante el recurso que podríamos llamar "presentación paralela": en lugar de indicar anterioridad/ posterioridad entre los eventos narrados, el informante (Jason) los presenta alternando las escenas, sin cambiar la forma temporal del verbo:

(50) Jason

he start running very fast / and caperucita was walking / and the wolf arrived/and she knocked the door .../and he ate the grandma

"empezó a correr muy rápido / y Caperucita caminaba / y el lobo llegó / y ella tocó la puerta / y él se comió a la abuela"

Hay todavía otra forma de construcción que aparece ocasionalmente en los relatos de los aprendientes, y que se considera como una adquisición muy avanzada de las estructuras sintácticas del inglés: la construcción hendida.

(51) Geovanny

so what she did at last was to kidnap the grandmother

"lo que hizo al fin fue secuestrar a la abuela"

Esta construcción presenta el "secuestro" de la abuela como un hecho ya consumado, resultado de todas las reflexiones anteriores del lobo sobre las posibilidades de atrapar a Caperucita. Asimismo, esta estructura muestra una coherencia interna muy alta respecto al episodio anterior, superior a la simple concatenación que emplean los informantes en la mayoría de los casos, y representa un ejemplo de elaboración textual avanzada. Este, junto

con algunos otros ejemplos, puede tomarse como indicador de un nivel de adquisición bastante alto en los informantes que lo usan, aunque su uso es escaso.

Scriptorium

Segunda parte: análisis de la quinta entrevista en inglés

Esta segunda etapa del análisis consiste en someter a consideración los datos recolectados durante la quinta entrevista realizada en lengua extranjera. En esta entrevista se utilizó por última vez el mismo material de elicitación dela primera entrevista, por lo que constituye el conjunto de datos más apropiado para detectar características globales del itinerario que emplean los aprendientes en el proceso de adquisición de las estructuras temporales narrativas durante el lapso establecido para el estudio.

Para lograr una mayor profundización, se concentró en el análisis del material de cuatro informantes seleccionados al azar: Geovanny, Jason, Beatriz y Bruce, representados respectivamente por 4, 5, 6 y 5 textos. La variación se debe a que la experiencia personal de Geovanny no ofrece suficientes estructuras narrativas y fue descartado; en el caso de Beatriz, se recolectó dos historias personales sobre el tema del terremoto y se incluyeron ambos en su material.

I. NIVEL MICROSEMÁNTICO

1.0. Información temporal

1.1. *Información temporal contenida en las formas verbales*

Los datos de la primera entrevista, como se ha desarrollado en la sección anterior, indican la conceptualización del tiempo pasado –tiempo anterior al tiempo del enunciado– como el tiempo básico de la narración, según se desprende del predominio sustancial del *Past Tense* en la tabla 1.

El análisis de los tiempos verbales utilizados en el material de la quinta entrevista brindó los datos que se encuentran en la tabla 11.

Cuadro 11

Distribución numérica del uso de los tiempos verbales en la quinta entrevista

	Past Tense		Present Tense		Future	Otros	
	I entrevis.	I entrevis.	I entrevis.	V entre-vis.	1/5 en-trev.	1 entre-vis.	5 entre-vis.
Geovanny	77%	88,5%	15%	6% (22)	0	8%	5,5% (20)
Jason	84%	90% (314)	12%	7% (25)	0	4%	3% (11)
Beatriz[16]	87%	90,5%	10,5%	7% (15)	0	2,5%	2,5% (5)
Bruce	81,5%	96% (238)	17%	1% (3)	0	1,5%	3% (7)

Los datos de la tabla anterior permiten concluir, en primer lugar, que todos los informantes suben el porcentaje de los verbos en *Past Tense* con respecto a su producción en la primera entrevista, y también con respecto al porcentaje promedio de la primera entrevista (81%, ver tabla 1) Su promedio en la quinta entrevista varía entre 96% y 88,5%.

En segundo lugar, se observa que todos los informantes bajan el porcentaje de los verbos en *Present Tense***,** tanto con respecto a su propio porcentaje como al porcentaje total (16%) en la primera entrevista. Su promedio varía entre 1% y 7% en la quinta entrevista.

En tercer lugar, el tiempo futuro *(Future Tense***)** se mantiene ausente, mientras que el comportamiento de los aprendientes respecto a otras formas verbales (incluyendo formas no finitas o falta de verbo) es variable: las cifras indican que los aprendientes que empleaban en su primera entrevista un porcentaje más alto de estas formas que el promedio (es decir, mayor que un 3%), en la quinta entrevista bajaron su porcentaje, mientras que los aprendientes con un porcentaje inferior al promedio en este rubro, en la primera entrevista, subieron o mantuvieron su cifra. Hay que destacar, sin embargo, que aún en el caso en el que se observa un aumento en el porcentaje, este es bastante menos significativo que el aumento en el porcentaje del *Past Tense***:** 1,5%, frente a un casi 9% promedio en el aumento de este último[17].

[16] En esta tabla no se incluyó un texto de Beatriz, casi en su totalidad narrada en presente. Como se mostrará en una discusión detallada más adelante, contar estos datos para efectos de la tabla 11 hubiera significado una distorsión injustificada del significado de la tabla.

[17]Un análisis más detallado de estas formas se hará en la sección dedicada a los contrastes temporales.

Respecto a la formulación del tiempo pasado, se investigó el porcentaje de las formas incorrectas respecto a la totalidad de los verbos en *Past Tense*, los resultados se muestran en la tabla 12.

Cuadro 12

Incidencia de las formas verbales incorrectas en tiempo pasado

Informante	Total de verbos	Formas incorrectas	Porcentaje	Porcentaje promedio en la 1 entrevista
Geovanny	364	13	3,5%	6,5%
Jason	350	8	2,5%	
Beatriz	356	9	2,5%	
Bruce	248	4	1,5%	

Este cuadro muestra una reducción generalizada en el porcentaje de las formas verbales incorrectas en el tiempo pasado respecto al porcentaje de la primera entrevista, ya poco importante en relación con las formas correctas[18].

Es importante considerar la relación entre verbos regulares e irregulares en cuanto a su frecuencia, dado que las desviaciones en la formulación del tiempo pasado están relacionadas en gran medida con la irregularidad de los verbos. La tabla 13 ofrece los siguientes datos:

[18]Los cuatro tipos de error más frecuentes son: empleo de la forma base (sobre todo con ciertos verbos: ***get, start, knock, fal!, ruri),*** forma de pasado irregular tomado como raíz (***tooking***, ***founding, ran-down, fells),*** forma conjugada en vez de infinitivo ***(he 'd takes)*** y pasado regular en vez de irregular (***waked up, runned, throwed, catched) .***

Cuadro13

Frecuencia de los verbos regulares e irregulares en la quinta entrevista

	Verbos usados por 3-4 informantes	**Verbos usadospor 2 informantes**
Irregulares	27 (61%)	12 (39%)
Regulares	17 (39%)	19 (61%)

El anterior cuadro indica que continúan predominando los irregulares entre los verbos más frecuentes, aunque con la disminución de la frecuencia la relación porcentual se revierte. Las cifras pueden estar relacionadas con el fenómeno de la reducida cantidad de desviaciones en la formulación respecto a la norma, en el sentido de que la frecuencia de los verbos ayuda a la formulación automatizada de las expresiones verbales. Por otro lado, esta misma automatización puede ser responsable de los errores más frecuentes ocurridos precisamente en la formulación del tiempo pasado de algunos verbos irregulares (ver nota 17). En estos casos, se trataría de la automatización de la forma incorrecta.

Respecto al empleo "abusivo" del verbo *be (*observado desde la primera entrevista) si bien sigue siendo alto, se ha evidenciado una disminución: de 7 veces mayor que el siguiente verbo más frecuente, bajó a 4,5. Esto indica un desarrollo a nivel lexical en la interlengua de los aprendientes en la última entrevista analizada[19].

En síntesis, sobre la conceptualización temporal de la narración se concluye que durante el lapso de dos años y medio transcurridos entre la primera y quinta entrevista, los aprendientes fortalecieron la conceptualización del tiempo pasado como tiempo básico de la narración de una manera contundente. Esta evolución permite proponer que, al igual que en el caso de aprendientes en medio natural, en los aprendientes en medio institucional existe un proceso de esta naturaleza, que aún está en marcha después de un lapso considerable de aprendizaje. En otras palabras, la enseñanza formal no intercepta significativamente el proceso natural de tal conceptualización.

[19] Esta medición se hizo mediante el conteo en 2 páginas transcritas, elegidas al azar de cada informante, de cuyo resultado se tomó el promedio.

1.2. *Medios lexicales de referencia temporal: adverbios temporales*

Dos textos de cada uno de los cuatro aprendientes, que sirvieron como muestra en esta segunda etapa del análisis de los datos referentes a los adverbios temporales, fueron seleccionados. El primer texto es la narración corta con base en imágenes ("Pajaritos"), para mantener continuidad con el texto seleccionado del material de la primera entrevista para su análisis detallado. Además, se analizó también el texto del cuento popular ("Caperucita Roja").

Cuadro 14

Número de adverbios temporales por informante

	I Entrevista	V Entrevista	Diferencia
Geovanny	22	34	12
Jason	12	14	2
Beatriz	15	15	0
Bruce	9	14	5
Total	58	77	19

Del cuadro 14 se desprende una tendencia general al aumento del número (de ítemes) de los adverbios temporales utilizados, aunque no en la misma medida en todos los aprendientes. En términos generales, se podrá distinguir dos grupos de aprendientes en la pequeña muestra analizada; el primero es representado por Geovanny, un aprendiente que exhibe un progreso sostenido y equilibrado en su uso de los adverbios. En esta primera tabla, Geovanny es quien muestra el aumento más contundente en la cantidad de adverbios temporales. El otro grupo incluirá los otros tres informantes, y se caracterizará por un trabajo menos visible, más concentrado en el mejoramiento de sus esquemas ya existentes.

En relación con los datos de la primera entrevista, se llegó a la conclusión de que, en esta etapa, los aprendientes utilizan los adverbios temporales con el fin de establecer TT, característica "heredada" de su "variedad básica". Consideremos la tabla 15, que indica los datos de la muestra tomada del material de la quinta entrevista:

Cuadro 15

Función y posición de los adverbios temporales en la muestra de la quinta entrevista

	TAP	TAD	TAQ	TAC
I	45 (59%)			5
MI	1		1	5
M2	3		3	2
E	3	1	2	5
Total	**52 (68, 5%)**	**1 (1, 5%)**	**6 (8%)**	**17(22%)**

Al comparar las cifras de esta ilustración con las del cuadro 6 se observa que, si bien sigue predominando el adverbio tipo TAP, su porcentaje bajó del general 85% en la primera entrevista a un 68,5%. Además, se da una disminución también en el porcentaje de los adverbios TAP en posición inicial, es decir, con función de marcar TT. Este porcentaje bajó de un 75% en la primera entrevista a un 59% en la quinta. Por otro lado, aumenta también el porcentaje de los adverbios en posición no inicial, es decir, cuya función no es la de un marcador, sino la de expresar matices temporales de la situación. Su número (36) representa el 34% del total de los adverbios (76), frente al 21% observado en la primera entrevista. En cuanto al tipo de adverbio según su función, es notable el aumento de tipo TAC (de 10% pasa a 22%). Este incremento no es sólo numérico: en este rubro aparece, además de los adverbios ya utilizados en la primera entrevista, la mayor cantidad de nuevos elementos, tales como *for the first time, at the end, next (time), yet, soon.*

Los anteriores hallazgos significan que el aumento en el número de los adverbios temporales va acompañado —y posiblemente motivado— por un cambio en la conceptualización de la función de los adverbios temporales. Es decir, una vez consolidado el uso de las formas verbales con diversas funciones discursivas y narrativas, se abandona, de forma paulatina, el empleo casi exclusivo de los adverbios temporales en funciones que se cumplen por medio de las formas verbales (como, por ejemplo, la marcación del tiempo de tópico). Este cambio es coherente con lo esperado, si partimos del supuesto de que los aprendientes están abandonando las características de una etapa supuestamente universal de la adquisición, la "variedad básica", considerada simple comunicativamente, en favor de etapas de interlengua más sofisticadas, capaces de expresar matices particulares; esto es, precisamente, lo que puede lograrse con el uso menos rígido de los adverbios temporales.

En un desglose individual, los aprendientes muestran, de nuevo, situaciones diferentes:

Cuadro16

Incidencia de adverbios temporales que no marcan TT (no-TAP [I])

	I entrevista	V entrevista	Diferencia
Geovanny	12	17	+5
Jason	3	3	0
Beatriz	7	5	-2
Bruce	0	4	+4
Total	**22**	**29**	**+7**

De los cuatro informantes, Geovanny y Bruce son los únicos en mostrar un aumento. No obstante, si comparamos este resultado con la cantidad total de adverbios empleados por ambos en su material analizado de la quinta entrevista (tabla 14), vemos que mientras en el caso de Geovanny la mitad de los adverbios corresponden a los que no marcan TT, en el caso de Bruce es menos de la tercera parte. Jason no muestra aumento, mientras que en Beatriz disminuye la cantidad de adverbios temporales sin función de marcar TT. Estos resultados indican que el ritmo del progreso difiere entre los aprendientes: el grupo que incluye a Jason, Bruce y Beatriz se caracteriza por el aumento de adverbios temporales que, sin embargo, no se aprovecha en una medida importante para la especificación más detallada de las características temporales de las situaciones. Esta función propiamente lexical, enriquecedora de matices semánticas se supedita, en su caso, a la función "marcadora" más básica, anterior en su aparición en el proceso de adquisición.

2.0. **Relaciones temporales**

2.1. *Tiempo pasado – tiempo presente*

Como se ha observado en el análisis de los datos de la primera entrevista, una de las funciones del uso del tiempo presente en una narración en el pasado fue establecer contraste temporal entre dos acontecimientos que no se mencionan en el orden cronológico. En estos casos, el presente marcaba el acontecimiento más cercano al momento de habla, mientras que el pasado se utilizaba para el acontecimiento anterior.

Del material de la quinta entrevista, esta forma de marcar contraste temporal ha desaparecido. Como se ha comentado más arriba, en general ha disminuido el uso del tiempo presente, pero es interesante notar que la indicación de un contraste temporal es la única

función del tiempo presente que parece haber sido eliminada por completo de la interlengua de los aprendientes.

2.2. *Subordinación, aspectos perfecto y prospectivo*

Según lo observado, la subordinación es uno de los recursos más frecuentemente empleados para construir el segundo plano de la estructura discursiva. Ahora bien, en algunos casos, estas construcciones conllevan también contraste temporal y alteración del orden cronológico, como consecuencia de la condensación de ciertos acontecimientos alrededor del evento que se selecciona como elemento de la trama:

(52) Geovanny

and the little boy fell down from the tree [because [when he was up there] he saw an owl [who got really mad [because somebody was an intruser in his tree]]]

"y el niño se cayó del árbol, porque cuando estaba arriba, vió un búho que se puso bravo porque hubo alguien intruso en su árbol"

Scriptorium

(53) Beatriz

and inside it was the wolf [who took grandmother's dress and he jumped into bed]

"y adentro estaba el lobo que se puso la ropa de la abuelita y saltó a la cama"

En otros casos, el acontecimiento referido en la oración subordinada guarda el orden cronológico respecto al acontecimiento expresado en la oración principal:

(54) Geovanny

[when the owner of this place read the letter] he inmediatelly hired charles

"cuando el dueño de ese lugar leyó la carta, inmediatamente contrató a Charles"

(55) Geovanny

so charles decided just to take his coat ... [befare his boss called the pólice]

"así que Charles decidió coger su abrigo antes de que su jefe llamara la policía"

(56) Jason

when they entered into the house] the man slapped the door

"cuando entraron en la casa, el hombre tiró la puerta"

Aparte de cierto aumento en la complejidad de las construcciones en algunos aprendientes (p.ej. Geovanny), la única novedad respecto a lo observado en la primera entrevista sobre el uso de la subordinación es la aparición de cláusulas introducidas con *befare* (ej. 55). Aunque no necesariamente representa el rompimiento del orden cronológico, es una construcción que aparece después de la relación expresada por *after*, por cierto, bastante frecuente en la primera entrevista.

Otro cambio que se podía esperar a partir de los datos de la primera entrevista era el aumento en el uso de las formas aspectuales apenas emergentes en la primera entrevista: el perfecto y el prospectivo. Las formas morfológicas correspondientes a estos aspectos ya aparecen en forma incipiente en la primera entrevista con la función de indicar contraste temporal, según se desprende de lo presentado en 2.1.2. del capítulo anterior. En la quinta entrevista se observa un ligero aumento en el número de estas formas.

Cuadro 17

El uso del perfecto y prospectivo; número de ítemes por informante

	Perfecto			**Prospectivo**	**Total**	
	Past Perfect	*Present Perfect*	*Future Perfect*	Irrealis / *going to*	Quinta entre-	Primera entrevista
Geovanny	6	2	0	11	19	23
Jason	4	0	0	3	7	6
Beatriz	2	0	0	8	10	4
Bruce	4	1	0	2	7	1
Total	**16**	**3**	**0**	**24**	**43**	**34**

En el cuadro anterior, se observa que el aumento numérico es reducido, incluso se presenta retroceso en el caso de Geovanny. No obstante, es importante agregar otro dato: mientras que en la primera entrevista aparecían a menudo formulaciones incorrectas, tales como la combinación entre el progresivo y las formas compuestas con participio pasado, este fenómeno desaparece en los datos de la quinta entrevista. Este hallazgo posiblemente guarda relación con la disminución de las incorrecciones en la formulación del tiempo pasado, y permite suponer una influencia del medio institucional: parece que la preocupación por la corrección puede interferir en la velocidad con que los aprendientes se apoderan de nuevos recursos expresivos.

En resumen, respecto a la expresión de relaciones temporales podemos concluir que, al cabo de dos años y medio, los aprendientes muestran un progreso lento hacia la identificación definitiva de las formas aspectuales, y en particular, las del perfecto y prospectivo, como portadoras de tal función en el discurso narrativo en inglés.

II. NIVEL MACROTEXTUAL

1.0. Estructura narrativa

A partir del análisis de los datos de la primera entrevista se estableció que los aprendientes utilizaban los adverbios temporales en posición inicial para marcar unidades narrativas. De los datos respectivos en la quinta entrevista se infiere que los aprendientes continúan empleando los adverbios temporales con esta función, e incluso fortalecen este uso para mejorar la estructura de su relato.

Scriptorium

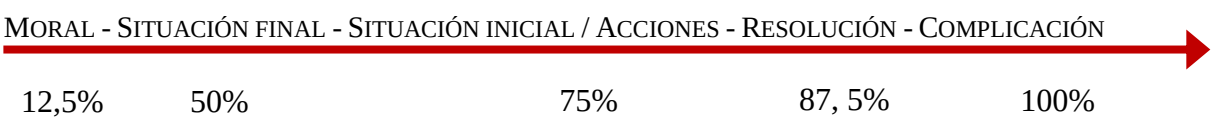
Cuadro 18

Número y distribución de adverbios temporales marcadores de estructura narrativa

	1. entrevista	5. entrevista	Diferencia
Situación inicial	3	6	3
Complicación	8	8	0
Acciones: 1	6	6	0
2	4	4	0
3	3	4	1
4	2	4	2
5	1	1	0
6	0	1	1
7	0	1	1
Resolución	4	7	3
Situación final	4	4	0
Moral	0	1	1
Total	**35**	**47**	**12**

Los datos del cuadro 18 señalan, en la quinta entrevista, un acrecentamiento del porcentaje de marcación de la mayoría de las etapas. Los números reflejan una elaboración más cuidadosa al inicio de los relatos, lo que se traduce en una concepción más elaborada y una proyección eficaz de la estructura del relato. La jerarquía de "accesibilidad a la marcación", establecida a partir de la primera entrevista se mantiene, con la excepción de la relación entre situación inicial y final, cuyo orden se invierte. Este cambio de orden resume muy bien la observación de que los aprendientes ya no planifican "sobre la marcha" sus relatos, sino que estos son más estructurados desde el inicio:

Esquema 7.



La distribución de los adverbios temporales según su aspecto morfosintáctico se resume en la siguiente tabla.

Cuadro 19

Incidencia de los adverbios temporales según su forma en la etapa inicial y final del estudio

Forma morfosintáctica		I entrevista	V entrevista
Simple	*Then*	13	3
	Otros	10	12
Morfológicamente		6	6
Sintácti-camente	FP	5	22
	FN	17	13
	Subordinada	7	22
Total		**58**	**77**

Se puede establecer un cambio importante en el empleo de los diferentes tipos de adverbios, lo que refleja, sustancialmente, un aumento en el nivel de elaboración de la expresión adverbial: el sencillo *then,* con un mínimo contenido semántico, muy frecuente en la primera entrevista, cede su posición a la oración subordinada adverbial.

Además, el adverbio de tipo frase preposicional avanza al primer lugar, lo que refleja un cambio hacia la mayor flexibilidad en este tipo de construcción frente a la frase nominal, que frecuentemente esconde frases hechas como *one day.* Cabe mencionar, además, la aparición de construcciones preposicionales con cláusula no finita, tales como *after walking half an hour* o *after three hours of walking,* que no se observa en la primera entrevista.

Esquema 8.

I entrevista:

FP	MC	Sub	Simple	*then*	FN
→					
9%	10%	12%	17%	22,5%	29,5%

V entrevista:

then	MC	Simple	FN	Sub	FP
17%	27%	28,5%	4%	8%	15,5%

2.0. Estructura discursiva

En la etapa reflejada por los datos de la primera entrevista los aprendientes utilizan dos recursos gramaticales para distinguir entre la trama y el segundo plano: formas temporales o formas aspectuales del verbo, en combinación con sus propiedades semánticas inherentes (su Aktionsart).

2.1. Marcación de la estructura discursiva mediante el tiempo verbal

Aunque desde la primera entrevista se muestra la marcación aspectual como recurso generalizado en todos los aprendientes –conforme con el uso normal en inglés –, algunos aprendientes emplean también la oposición entre tiempo pasado y tiempo presente con esta función. (Véase El. 1.2. de la primera parte.)

En la quinta entrevista, como se ha mostrado anteriormente, se disminuye el uso del presente, y con ello se disminuye también la posibilidad de su empleo con esta función discursiva. Algunas veces, su empleo obedece claramente a otras razones, por ejemplo, para indicar que el narrador hace comentarios "desde afuera" de su historia:

(57) Geovanny

so they just left and we don 't know what happened to them

"así que se fueron y no sabemos qué pasó con ellos"

(58) Jason

it was pretty hard to ride that motorcycle because it has two wheels behind [. . .] is different than a normal motorcycle

"fue muy difícil manejar aquella moto porque tiene dos llantas atrás; es diferente de una moto normal"

En otros casos, se usa el mismo verbo repetidamente en la forma base incorrecta, lo que hace sospechar que no se trata de un fenómeno de conceptualización, sino de formulación (Cfr. I/1.1.2., ej. 2, en la primera parte).

No obstante, hay evidencia de que, aún en la etapa reflejada en la quinta entrevista, los aprendientes manejan la posibilidad de marcar la estructura discursiva mediante el tiempo verbal: la narración de *Tiempos modernos* de Beatriz. Este texto está casi completamente estructurado sobre la diferencia entre presente y pasado, de la siguiente manera:

- el presente marca trama, o segundo plano si el verbo es de estado o está en el progresivo;
- el pasado marca segundo plano.

Se observa un constructo interesante de marcación, propio de la aprendiente, quien combina el mecanismo temporal, aspectual y semántico sin contradicciones. Cabe subrayar que no se trata de una narración "en presente" (como testigo ocular), del cual tenemos algunos ejemplos esporádicos tanto en la primera como en la quinta entrevista, posiblemente por influencia del material de elicitación. Esta posibilidad queda descartada ya que el uso de la forma progresiva se ajusta estrictamente a las normas del inglés en una narración en pasado: solamente se utiliza para indicar segundo plano. Es importante destacar que esta narración es única en este sentido dentro de la producción completa de la informante en la quinta entrevista; ningún otro relato se construye así.[20]

2.2. Marcación de la estructura discursiva mediante el aspecto verbal

La primera entrevista muestra un ajuste muy cercano a las normas del inglés en cuanto a la marcación aspectual-semántica de la estructura discursiva en el relato en tiempo pasado. Se ha comprobado que el uso de verbos de acción en el aspecto perfectivo (forma "genérica") ocupa el 95% de los enunciados de la trama, y el 5% restante se divide entre verbos de acción en el aspecto imperfectivo (forma "progresiva", 3,5%) y verbos de estado en el aspecto perfectivo (1,5%). Estos dos últimos se han considerado incongruentes con las normas del inglés y se han expuesto varias posibles razones para explicar su aparición en la interlengua de los informantes.

Los datos de la quinta entrevista reflejan un fortalecimiento de la tendencia observada en la primera respecto a la marcación de la trama.

[20] Es por esta razón que se decidió dejarlo fuera de la tabla 11: por ser una producción atípica, no refleja el uso "normal" de las formas verbales de la aprendiente.

Cuadro 20

El uso de las formas aspectuales en enunciados de la trama en la quinta entrevista

Tipo de verbo						
Forma	**Genérico**	**Progresivo**	**Genérico**	**Progresivo**		
Geovanny	2 (1,5%)		121 (98,5%)			**123**
Jason	3	1 (0%)	118			**134**
Beatriz			142 (100%)			**142**
Bruce			114			**114**
Total	**5 (1%)**	**1 (0%)**	**495 (96,5%)**	**9 (2%)**	**3 (0,5%)**	**513**

Nota: como se observa en la tabla 20, los verbos de acción en el aspecto perfectivo se utilizaron en el 96,5% de los enunciados de la trama en la totalidad de la muestra; respectivamente, hubo una disminución en el empleo de verbos de estado (1%) y verbos de acción en el aspecto imperfectivo (2%). La misma tendencia se observa también en tres de los cuatro informantes con respecto a sus cifras individuales; incluso, en el caso de Bruce se presentan cambios significativos en esta dirección, ya que este informante redujo el empleo de verbos de acción en el imperfectivo de 14% a 0%.

El cuarto informante, Jason, presenta un ligero descenso numérico, con el consecuente aumento en los demás rubros. Lo anterior sucede a pesar de que sus cifras tienen la misma relación entre sí, lo que favorece el empleo de verbos de acción en perfectivo. Este dato, que parece contradecir a las conclusiones generales de la investigación, obliga a hacer una breve digresión, antes de seguir con el análisis general.

En primer lugar, cabe recordar que en el análisis de los datos de la primera entrevista se había advertido ambigüedad en la formulación de las estructuras discursivas de este aprendiente (ver ej. 48). Este tipo de ambigüedad dificulta la clasificación de los enunciados en trama y segundo plano y pueden esperarse errores en el conteo. Así, en la primera entrevista de Jason se contabilizaron cinco casos de enunciados de trama con verbo de acción en progresivo; no obstante, debido a las ambigüedades, existe la posibilidad de incluir siete casos más, de manera que el aumento del número de este tipo de enunciados en la

quinta entrevista podría no ser cierto. Sin embargo, aparte de esta circunstancia, podemos considerar que, en la quinta entrevista, este aprendiente presenta varios ejemplos de autocorrección, reflejo de sus intentos por lograr mayor claridad y congruencia en la conceptualización y formulación de las estructuras de trama. Considérese el siguiente ejemplo:

(59) Jason

and it [the cat] started climbing the tree / at that time a dog was coming *and [...]* watched/ was watching *the cat that was climbing the tree*

"y [el gato] empezó a subir al árbol; en ese momento llegaba un perro y lo vió / miraba al gato que subía"

Este mismo episodio, en la primera entrevista se formula así:

(60) Jason 27 9-10

and [the cat] started climb out the tree/ but one dog was seeing it"

y [el gato] empezó a subir al árbol; pero un perro estaba viéndolo"

En este último caso, aunque cabe una interpretación del segundo enunciado como parte de la trama, se decidió analizarlo como de segundo plano, principalmente por el carácter del verbo, cuyo rasgo de "acción" no resulta evidente. En la quinta entrevista, el aprendiente sustituye el verbo *see* por dos verbos de acción: *come* y *watch***,** lo que es ya una señal de conceptualización de estos eventos como posibles partes de la trama. Existe, además, un adverbio temporal al inicio (*at that time),* que frecuentemente marca el comienzo de un episodio narrativamente importante, y que, en este caso, puede interpretarse en forma puntual, ya que el acontecimiento precedente se enfoca en forma puntual, en su fase inicial.

Finalmente, se observa un debate entre las formas verbales *watched* y *was watching,* que parece reflejar el deseo del aprendiente de incluir la aparición del perro entre los acontecimientos que mueven la trama y mantener la unidad de esta mediante la forma perfectiva, en conflicto con el de expresar, quizás por influencia del material de imágenes, la situación estática del perro de observar el proceder del gato.

En este mismo relato el aprendiente presenta otros casos, algunos con autocorrección exitosa, de este mismo procedimiento de ponderar opciones de formulación, lo que señala el tipo de trabajo que está llevando a cabo en su afán de refinar y precisar su expresión.

En conclusión, el material de Jason, como el de los demás aprendientes, ofrece indicios de un proceso de elaboración más cuidadosa y depurada de la estructura discursiva a nivel de las formas aspectuales del verbo utilizadas en la trama.

Cuadro 21

El uso de las formas aspectuales en enunciados de segundo plano en la quinta entrevista

Tipo						
Forma aspectual	**Genérico**	**Progresivo**	**Genérico**	**Progresivo**		
Geovanny	162 (68,5%)		43 (18%)	32(13,5%)		**237**
Jason	128 (59,5%)	4 (2%)	22 (10%)	61 (28%)	1 (0,5%)	**216**
Beatriz	92 (56%)	5 (3%)	45 (27%)	23 (14%)		**165**
Bruce	93 69,5%)	1 (0,5%)	18(13,5%)	22 (16,5%)		**134**
Total	**475 (63%)**	**10(1,5%)**	**128 (17%)**	**138 (18,5%)**	**1 (0%)**	**751**

Scriptorium

En cuanto al segundo plano, como se desprende del cuadro 21, se mantiene la distribución básica entre las cuatro combinaciones de aspecto y semántica inherente de los verbos: alrededor de las 2/3 partes de los enunciados en segundo plano tienen un verbo de estado en el aspecto perfectivo, seguido este por orden de frecuencia por verbos de acción en el aspecto imperfectivo (forma "progresiva") y verbos de acción en el perfectivo (forma "genérica"), que entre ambos representan aproximadamente 1/3 parte de los enunciados, quedando un número muy reducido para los casos de verbos de estado en el aspecto imperfectivo.

Ahora bien, si observamos el comportamiento de las cifras entre la primera entrevista (tabla 4) y la quinta entrevista, se advierte un cambio importante: se ha disminuido el empleo de los rubros "mayoritarios", mientras que ha subido el número de los verbos de acción en el perfectivo y de los verbos de estado en el imperfectivo, tanto en promedio, como en el caso particular de cada uno de los informantes.

El uso de verbos de acción en el aspecto perfectivo en segundo plano se observa, ya en la primera entrevista, acompañado de algún recurso morfosintáctico o lexical de marcación que indica alejamiento del primer plano. Este procedimiento, congruente con las normas de la gramática inglesa, representa un recurso valioso de flexibilidad de expresión, de

elaboración más sofisticada del texto en cuanto a las relaciones temporales de los acontecimientos y su estatus discursivo. Así, por ejemplo, la subordinación, que es la más frecuente entre las formas de marcación empleadas (ver tabla 22, abajo), sirve, a la vez, para aumentar la "condensación" del texto. Considérese el siguiente ejemplo, ya tomado del material de la quinta entrevista:

(61) Geovanny

once upon a time there was a bird who gave birth *to three little children*

"Había una vez un pájaro que tuvo tres hijitos"

Este ejemplo indica, por un lado que el acontecimiento del nacimiento de los pajaritos está fuera de los eventos que formarán parte de la trama del relato y, además, integra ese evento en un mismo enunciado, encargado de describir la situación inicial. A ese fenómeno de integración o "empaquetamiento" de enunciados se le denomina "condensación" (Noyua: 1996) y funciona como ordenador del discurso en porciones que guían la atención del interlocutor hacia los eventos importantes de la narración. El uso frecuente de la subordinación indica la creciente sensibilidad de los aprendientes hacia las estructuras globales del relato, que posiblemente representan una de las adquisiciones tardías en el proceso del aprendizaje de una lengua.

Cuadro 22

Formas de marcar verbos de acción en el aspecto perfectivo en segundo plano

Recursos de marcación	Subordinación	Otros (negación, voz pasiva, perífrasis de habitualidad, simple ruptura de orden cronológico)
Geovanny	26	17
Jason	11	11
Beatriz	25	20
Bruce	9	9
Total	**71 (55,5%)**	**57 (44,5%)**[21]

Evidentemente, el aumento de los verbos de acción en su forma perfectiva marcada era casi de esperar, ya que representa un recurso que no solo permite superar conflictos

[21] No se incluyen los casos donde los aprendientes utilizan otra forma aspectual o modal.

entre necesidades semánticas y discursivas del texto, sino, en algunos casos, puede cumplir también funciones de estructuración más global.

Por el contrario, el aumento en el número de verbos de estado en el aspecto imperfectivo es sorprendente ya que su aparición en la primera entrevista es ya muy escasa, dada su redundancia respecto al rasgo "durativo", expresado tanto por el contenido semántico inherente de los verbos de estado, como por la forma aspectual. Sin embargo, al examinar los casos, resulta que este aumento es falaz: de los 10 casos registrados, 7 aparecen en 2 relatos; 3 en la historia personal de Jason, donde intentan representar una narración "en presente", ya que el informante cuenta una vivencia subjetiva de un accidente motociclístico. La narración tiene la característica de recrear imágenes, en su afán de revivir la historia.

(62) Jason

and he was riding it and he was taking some of my classmates and everybody ***was having a lot of fun*** *that day*

"y él la conducía y llevaba algunos de mis compañeros y todo el mundo se divertía mucho ese día"

(63) Jason

and we were riding and ***I was feeling*** *better and I was getting accustomed to the motrocycle*

"e íbamos en la moto y yo estaba sintiéndome mejor, ya me estaba acostumbrando a la motocicleta"

De esta manera, al uso del progresivo puede atribuírsele, en este relato, un valor estilístico especial que no tiene que ver con el uso del aspecto imperfectivo como marcador de estructura discursiva en una narración en el pasado, y que no vuelve a aparecer en los demás textos producidos por el aprendiente.

Los otros cuatro casos pertenecen al relato de Beatriz sobre la película *Tiempos modernos*. Tres de los cuatro son idénticos: la forma progresiva del verbo *hold* y un caso del verbo *starve.* Ambos verbos tienen significados activos también, además del "estático"[22]. Así, una de las motivaciones para usarlos en el progresivo pudo haber sido el afán de evitar cualquier posible ambigüedad, pero también pudo influir la necesidad de indicar simultaneidad:

[22]***Hold:*** tener, sostener / agarrar; ***starve:*** pasar hambre / hacer pasar hambre

(64) Beatriz

he takes a broom buí this broom ***was holding*****[<-» held]** *the roof*

“agarra una escoba pero esa escoba estaba sosteniendo el techo”

(65) Beatriz

And finally little frog was happy because she **was having*[<-»had]*** *a nice life*

“y finalmente la ranita estaba contenta porque tenía una vida feliz”

Entonces, se puede observar que el aparente aumento en el número de estas formas verbales obedece a necesidades muy particulares en el caso de ciertos verbos y narraciones, o bien, se emplea con las funciones observadas en la primera entrevista, y así, no representa novedad alguna.

En resumen, el análisis de las formas aspectuales en relación con su empleo para indicar estructura discursiva muestra, básicamente, un fortalecimiento del uso de los verbos de acción en el aspecto perfectivo, tanto en la trama como en el segundo plano; en este último caso, los verbos son acompañados con diferentes marcadores morfosintácticos y lexicales para indicar su función discursiva y, eventualmente, sirven para estructurar el texto en un nivel más global.

La creciente seguridad de los aprendientes en la organización del texto se manifiesta también en otro dato numérico: el aumento considerable de las proposiciones de segundo plano respecto a los de la trama, en la quinta entrevista:

Cuadro 23

Relación numérica entre proposiciones de trama y segundo plano en las dos entrevistas

	PRIMERA ENTREVISTA		QUINTA ENTREVISTA	
	Trama	**2º plano**	**Trama**	**2º plano**
Geovanny	108	122	123	237
Jason	101	87	134	216
Beatriz	73	75	142	165
Bruce	57	45	114	134
Total	**339**	**329**	**513**	**751**

En el cuadro 23 se puede apreciar un aumento general del número de proposiciones en la quinta entrevista, tanto de las de la trama como las del segundo plano. Pero, además, mientras que en la primera entrevista el número total de proposiciones de trama sobrepasa ligeramente el total de las proposiciones de segundo plano, en la quinta entrevista esta relación se invierte y la diferencia crece significativamente en favor de las proposiciones de segundo plano. El ejemplo más elocuente es Bruce, quien duplica el número de sus proposiciones de trama y triplica las de segundo plano. Este aumento significativo debe guardar relación, sin duda, con la creciente gramaticalización antes descrita de la expresión de las estructuras temporales discursivas y narrativas.

CONCLUSIÓN

Se ha presentado un análisis de la información temporal y estructuras textuales en los relatos en inglés como lengua extranjera, recolectados en la primera y quinta entrevista, es decir, con un intervalo de dos años y medio. A continuación, resumiremos las características identificadas en la etapa inicial, y los cambios observados al final del estudio.

A nivel microsemántico, la etapa inicial se caracteriza por la conceptualización del pasado como tiempo básico de la narración, formulado, con mucha regularidad, mediante el uso del tiempo verbal *Past Tense.* Se observa una corrección de alto porcentaje en las formas verbales, si bien esto parece estar relacionado con el uso abundante de formas irregulares muy frecuentes y el uso "abusivo" del verbo *be.* Por otro lado, se observa con cierta frecuencia el uso de la forma base (o forma verbal sin indicación temporal) que parece conservar las huellas de una etapa previa de "variedad básica".

Las formas aspectuales *perfectivo* e *imperfectivo* se relacionan estrechamente con la construcción de estructuras discursivas del texto, conforme las normas del inglés. No obstante, prevalecen algunos usos de estos aspectos que parecen reflejar propiedades particulares de la interlengua de los aprendientes, como por ejemplo el uso del imperfectivo con función de expresar duración en la trama.

El uso de adverbios temporales se caracteriza por conservar su función básica de indicar TT, característica de la "variedad básica". Parece que la etapa inicial de la investigación coincide, en el caso de los aprendientes de inglés, con un período de intenso desarrollo en la morfología verbal durante el cual no hay evolución clara en el uso de los adverbios temporales.

Los aprendientes utilizan principalmente el orden cronológico, adverbios temporales y un conjunto pequeño de conectores básicos para expresar relaciones temporales. Como característica de su interlengua en esta primera etapa, se observa el uso ocasional de tiempos verbales para indicar contraste temporal, principalmente por medio de la oposición "presente (futuro) - pasado". También, de modo esporádico aparece el uso de las formas aspectuales correspondientes al *perfecto* y *prospectivo,* de acuerdo con el uso estándar. Sin embargo, su aparición es apenas emergente y conlleva problemas de formulación, lo que demuestra su carácter sofisticado y de adquisición tardía, ya indicado en otros estudios.

A nivel macrotextual se observa la conceptualización de diferentes unidades narrativas dentro del relato que frecuentemente se marcan con adverbios temporales en posición inicial. Esta marcación se da según una jerarquía de "accesibilidad", indicadora de una pre-

ferencia por la marcación de etapas comprendidas entre la complicación y la situación final. El uso de adverbios temporales sin función marcadora (ya sea de episodios o TT) es marginal; la elaboración más significativa en este sentido se da en la situación final.

La estructura discursiva se conceptualiza y se marca con notable claridad, principalmente por medio del aspecto verbal. Otros medios para marcar la diferencia entre trama y segundo plano son: el tiempo verbal, la subordinación con o sin marcar contraste temporal en el verbo, conjunción causal y diferentes medios para convertir la acción en situación. Merece resaltar, sin embargo, que a pesar de poseer un rico inventario de recursos para elaborar la estructura discursiva, aún se presentan ambigüedades en este sentido.

Aparte de los recursos ya señalados para las relaciones temporales, vehículo principal para establecer relaciones textuales, los aprendientes intentan construir estructuras relacionales dentro del texto por algunos otros recursos esporádicos, tales como la presentación paralela o la construcción hendida.

En la etapa final, a nivel microsemántico, se observa un cambio interesante con respecto a la situación prevaleciente en la primera entrevista. Mientras que esta se caracteriza por un avance vigoroso en el terreno de la morfología verbal, lo que deja a los recursos lexicales, como los adverbios temporales, en una relativa inmovilidad dentro de sus funciones básicas. Por el contrario, en la etapa final parece haberse dado un movimiento contrario. Se fortalecen los logros adquiridos en cuanto a la morfología verbal, pero sin cambios significativos, mientras que los adverbios temporales aumentan, y empiezan a utilizarse –al menos en el caso de los aprendientes más avanzados– en funciones que no duplican el papel de la morfología verbal, sino que agregan matices semánticos a la situación representada, enriqueciendo así el relato.

En cuanto a las relaciones temporales, se observa un progreso lento hacia la identificación definitiva de las formas aspectuales (perfecto y prospectivo) como portadoras de esta función. Este cambio se refleja principalmente en la desaparición del uso de las oposiciones temporales con este fin, y en la creciente seguridad de los aprendientes en la formulación de los aspectos perfecto y prospectivo.

A nivel macrotextual, en la quinta entrevista aumenta el porcentaje de la marcación de la mayoría de las unidades narrativas, así como, específicamente, la marcación de la situación inicial. Esto puede traducirse en una elaboración o planificación más cuidadosa de la narración desde el inicio. También aumenta la complejidad de los adverbios utilizados.

La elaboración de la estructura discursiva no muestra mayores cambios; aún existe la marcación esporádica mediante tiempos verbales, aunque se fortalece el uso estándar y se disminuyen las divergencias en el uso de las formas aspectuales respecto a la norma.

En cuanto a la estructura relacional del texto, no se ha observado mayor progreso. Hay cierto aumento en la complejidad de las estructuras subordinadas, lo que apunta hacia la búsqueda de una mayor condensación del texto, pero no se nota una diferencia cuantitativa significativa respecto al uso de la subordinación en la primera entrevista.

Scriptorium

CAPÍTULO III

INFORMACIÓN TEMPORAL Y ESTRUCTURAS TEXTUALES: CONSTRUCCION DEL RELATO EN FRANCES LENGUA EXTRANJERA

Primera parte: Análisis de la primera entrevista en francés

I. NIVEL MACROTEXTUAL

Esta primera sección del capítulo analiza el estado de la interlengua correspondiente a la primera etapa de adquisición del francés, lengua extranjera alcanzada por los aprendientes al cabo de un semestre de estudio en la Universidad. Las producciones verbales provienen de cinco tipos de relatos diferentes recogidos en la primera entrevista realizada a seis estudiantes a quienes se les dio seguimiento a lo largo de los tres años que duró la recolección de los datos. De acuerdo con lo observado, estos informantes pueden clasificarse en tres grupos bien diferenciados, A, B, C, según las características de sus producciones: corrección en el uso de las formas verbales, extensión de los relatos, recurso a la lengua materna, bagaje lexical y complejidad de la estructura sintáctica de los enunciados, entre otros.[23]

Scriptorium

1.0. Estructura narrativa

La estructura narrativa del relato lineal es tomado en cuenta para analizar la configuración episódica y comprende cinco etapas elementales: situación inicial, complicación, desarrollo o acciones, resolución y situación final.

La estructura narrativa del relato personal varía de un aprendiente a otro. Sin embargo, en los cuatro estudiantes con un nivel avanzado se distinguen claramente dos unidades textuales menores: la situación inicial y las acciones. Solamente en el caso de la informante Mariana (b) se encuentra, en el relato personal, una organización episódica más completa pues se distinguen claramente cada una de las etapas. La situación inicial comprende la localización temporal y espacial, y fija el momento de la situación en un tiempo pasado por medio del uso del pasado compuesto y de marcadores cronológicos de tipo calendario. En la transcripción de la situación inicial no se precisa la pronunciación del auxiliar "*j'ai*", por ejemplo:

[23] Los informantes autorizaron que se usara su nombre, ellos son: grupo A: Evelyn y Luis Diego. Grupo B: Mariana y Eduardo. Grupo C: Silvia y Gloria.

Mariana:

(1) Le année + le dernière année+ [je] ***vécu*** *à Carolina del Norte parce que [je]* ***travaillé*** *de (profesor) d'espagnol avec les enfants à une école, et c'est très*

*C'****était*** *très intéressant mais le premier (día) le premier jour*

Je ***suis allé*** *à la direction pour parler avec le directeur de l'école*

Mais je me souviens que ***j'ai*** *les chaussures différents couleurs*

El año, el año pasado viví en Carolina del Norte porque trabajé como profesor de español con los niños en una escuela, y es muy... Era muy interesante pero el primer día fui a la dirección para hablar con el director de la escuela pero me acuerdo que tengo los zapatos de diferentes colores

En la secuencia anterior se observa la manera en que se organiza el relato y se proporciona una serie de informaciones muy precisas sobre la situación inicial de la historia. Además, a pesar de los limitados recursos lingüísticos, la informante es capaz de construir un relato bien estructurado.

En otros tres informantes (Luis Diego (A), Evelyn (A) y Eduardo (B)) la narración personal no constituye un verdadero relato. Ellos se limitan a narrar una secuencia de acciones yuxtapuestas: comprar, bailar, tomar fotos. Tampoco se trata de un relato articulado en el cual se marque el cambio de una situación inicial a una final; es decir, no existe una verdadera transformación.

Los informantes que presentan el nivel menos avanzado de interlengua se caracterizan por elaborar el proceso adquisitivo a un ritmo más lento. Además, se observa que ellos no construyen un verdadero relato; no obstante, el intento de narración tiene características muy diferentes de los casos anteriores. Por ejemplo, en el caso de Silvia, no se identifica la etapa inicial del relato, la narración empieza con el acontecimiento principal, la muerte del padre, presentado en forma nominal y continúa con algunas observaciones de segundo plano que constituyen una evaluación apreciativa:

Silvia:

(2) - La mort de mon père c'est très triste ou difficile et [je doziemeam]

- Ma mère c'est très triste

Pourquoi mon père c'est une personne très important

***Quand** ma mère travaille, il comment dit-on cuidar?*

"La muerte de mi padre es muy triste o difícil, (yo doce años?)

Mi madre está triste. Porque mi padre es una persona muy importante.

Cuando mi madre trabaja, ¿cómo se dice cuidar?"

El relato personal de Silvia está constituido por siete oraciones, de las cuales cuatro son muy básicas.

La tendencia a concebir el relato como la enunciación de un acontecimiento crucial también se aprecia en el caso de otra informante del grupo C. Gloria, igualmente, construye este tipo de relato alrededor de un único acontecimiento principal, ubicado en el pasado mediante una estrategia diferente: emplea el adverbio indefinido "una vez". El relato comienza con una estrategia de fusión de la situación inicial con el acontecimiento que la complica: introduce la situación, los actantes y el acontecimiento:

(3) Une fois qui me (atacaron) (abejas) terrible et...

Je (iba)

*J'allais marcher et quand ne **[vi]** pas el enjambre*

*Je **[cre]** beaucoup mais (siempre) toujours (me picaron)*

"Una vez que me atacaron abejas terrible y yo iba. Yo iba a caminar cuando no vi el enjambre. Yo grité mucho pero siempre me picaron"

En realidad la informante no logra enunciar ni las acciones ni los acontecimientos, y solo puede repetir algunas formulaciones de la entrevistadora.

Es importante destacar el cambio significativo que opera en esta informante al pasar a otro tipo de narración. El relato, a partir de imágenes, logra una mejor formulación de la serie de acciones que conforman la historia, porque la estructura conceptual de la misma ya viene dada por la disposición en secuencia lógica de las imágenes. Por esa razón, enuncia algunas de las acciones básicas para dar movimiento a la trama. La situación inicial introduce los actantes y sólo da la información indispensable para concatenar las acciones: *L'oiseauaime [am] les osillons* (el pájaro ama los pajaritos). Se evidencia la conceptualización de la situación inicial en la forma de iniciar la narración, lo cual sirve de tela de fondo

a la narración de las acciones que le siguen de manera yuxtapuesta. Se dice que *"el pájaro ama a los pajaritos",* lo que señala así tanto el punto de partida como una relación de causalidad entre esta situación y el resto de las acciones. Esta estrategia muestra un indicio de la importancia otorgada a las relaciones de causalidad como origen y justificación de la historia. Dicha asociación corresponde a una operación cognitiva básica en el procesamiento de la información.

Las características de la situación inicial varían según el tipo de soporte propuesto para construir los relatos. En otros relatos, como el informante dispone de mayor información sobre la historia puede elaborar una situación inicial más compleja, con mayor cantidad de detalles. En el relato personal, el informante debe decidir sobre todos los detalles que va a incluir, sin recibir ninguna orientación externa. Las imágenes sobre los pajaritos son muy simples y no inducen a una gran producción. Por el contrario, los soportes de la serie de imágenes de ranas, el cuento popular tradicional que proporciona una información compartida, y la película, ofrecen mucho material visual y de otro tipo que orienta la creación de una situación inicial más elaborada. Se podría entonces postular la hipótesis de que las limitaciones lingüísticas no fueron determinantes en este caso.

De manera general, se observa mayor similitud entre los aprendientes en los relatos construidos a partir de imágenes y de un cuento popular. Ellos no construyen relatos estructurados a partir de una clara diferenciación de las etapas canónicas del relato, sino que empiezan con una breve situación inicial, sin formular resumen, entrada o resumen de la historia. De este modo, se aprecian solamente dos etapas: un intento de construir la situación inicial en un primer enunciado donde se introducen los personajes y también se les localiza en el espacio muy rápidamente. Luego se pasa a la enunciación del desarrollo de la trama sin cierre de la historia. La forma de concluir el relato es un comportamiento generalizado observado en todos los casos de diferente nivel. La narración se termina con la última acción, es decir, no se expresa el cambio de una situación inicial a una situación final. No hay narración del estado resultante, salvo en un caso en que el aprendiente indica la clausura de su actividad con la oración *c'est fini,* lo que se refiere más a su tarea de contar que a la historia en sí.

El aprendiente no se hace alusión a la situación inicial en el relato basado en un episodio de una película, por tratarse de una secuencia. En general, empieza con la primera acción del personaje. Se narran las acciones en orden cronológico y, como sucede en situaciones previas, este relato carece de cierre; los informantes tienen dificultades para estructurar un relato cuando deben tomar decisiones sobre la selección y organización de sus componentes. Lo anterior evidencia la dificultad de adecuación del esquema narrativo individual que funciona en lengua materna. El traslado de dicho esquema a la lengua extranjera no parece ser automático.

Cuadro 1

Estructura narrativa

Actividad		**1**			**2**			**3**			**4**			**5**	
estructura	**SI**	**D**	**SF**	**SI**	**D**	**SF**	**SI**	**D**	**SF**	**SI**	**D**	**SF**	**SI**	**D**	**SF**
Evelyn	-	-	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	-
Luis D.	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	-
Mariana	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	-
Eduardo	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	-
Gloria	-	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-
Silvia	-	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-

Simbología: la numeración del 1 al 5 se refiere a las actividades o tipos de relato y es válida en las tablas de la primera y la quinta entrevista.
Actividad
1: relato personal, 2: Relato "Los pajaritos", 3: "Historia de ranas",
4: relato de un cuento tradicional, "Caperucita Roja",
5: película *Tiempos Modernos*
Estructura
SI: situación inicial D: desarrollo, acciones SF: situación final
Signos
+ presencia - ausencia

Scriptorium

2.0. Información temporal y estructura discursiva

Según se expuso en el capítulo I, la estructura discursiva corresponde a la organización del relato en dos planos. El primer plano o trama estructura la narración y ordena los acontecimientos y acciones que hacen avanzar la trama. En un relato forma parte de la trama toda proposición que constituye una respuesta a una pregunta subyacente de tipo: y después, ¿qué le pasó al protagonista? En francés, como en español, el hablante nativo sigue un modelo discursivo según el cual los procesos de la trama son relatados en aspecto perfectivo, en pasado simple o compuesto. El segundo plano resulta de la puesta en perspectiva de los procesos relatados por medio de predicados de estado en aspecto imperfectivo y, por lo general, puestos en discurso por oraciones en imperfecto. Se trata de descripciones de la situación prevaleciente en el momento en que ocurre el acontecimiento. Así, el segundo plano permite describir, evaluar, abstraer y hacer hipótesis.

En el caso de la configuración de la estructura discursiva y sus componentes se han observado algunas características diferentes en los procesos de elaboración, como se evi-

dencia en las tablas 2 y 3 que presentamos más adelante. La principal diferencia estriba el número de proposiciones que los informantes construyen en el segundo plano y en su ubicación en las etapas de la narración. No obstante, como se señalará más adelante, en nivel conceptual, ocurren fenómenos similares en todos los aprendientes.

Grupo A

El segundo plano es más débil que la trama, en los relatos personales del grupo más avanzado. La diferencia existente entre la cantidad de proposiciones de segundo plano con respecto a la trama es bastante significativa. Evelyn construye una trama con 113 proposiciones, Luis Diego con 97 (ver tabla 2). Evelyn elabora el segundo plano con 36 proposiciones y Luis Diego con 26 (ver tabla 3). La diferencia arroja un resultado porcentual de alrededor de 26 % para el segundo plano y 74 % para el primer plano.

Desde el punto de vista del contenido semántico, el segundo plano está constituido por apreciaciones personales, descripción y estados de ánimo. Carece de informaciones complementarias y de secuencias descriptivas. Ambos informantes relatan un viaje, pero la trama se encuentra dispersa e intercalada con las preguntas de la entrevistadora. En el caso de Evelyn dominan los verbos de estado: 29 en total sobre 8 de acción (ver tabla 3). La función de identificar, introducir y caracterizar personajes en los relatos sobre imágenes se realiza por medio del presente.

Scriptorium

Evelyn:

(4) Il y a d'autre animal

Il y a des oiseaux

Il y a un enfant qui a une grenouille et un chien / il est très gai

"Hay otro animal. Hay pájaros. Hay un niño que tiene una rana y un perro. Él está alegre"

Si se asume el contexto situacional en que se recogen estos datos, puede entenderse la razón por la cual la informante recurre al presente. Tal recurso se hace menos aceptable en los intentos de establecer una relación temporal entre una acción durativa y un acontecimiento, esta configuración se convierte en uso idiosincrático de la relación pasado + presente y aparece en diferentes relatos:

*(5) Elle **va** pour la forêt quand elle **a vu** le loup*

"Ella va por el bosque cuando vio el lobo"

*(6) Il n'**a vu** pas qu'il y **a** un chien derrière*

"El no vio que hay un perro atrás"

*(7) Il **a vu** que le grenouille n'**est** pas là.*

"El vio que la rana no está"

*(8) Il **a** vu qu'il **est** un chat.*

"El vio que es un gato"

*(9) Il **a senti** qu'il y **a** d'autre animal.*"El sintió que hay otro animal"

O en una relación de causalidad:

*(10) Il l'**a pris** parce que le loup **est** très méchant*

"Él lo tomó porque el lobo es muy malo"

El presente de indicativo es el recurso utilizado ante la dificultad de establecer una relación anafórica entre acontecimientos y situaciones; es decir, la localización temporal con respecto al enunciado precedente, en este caso, relaciones entre planos discursivos. Los ejemplos anteriores suponen un intento de localizar una situación o acción secundaria en un intervalo temporal anterior al tiempo del relato (TT). En otros casos, la informante parece ubicarse más adecuadamente en una estrategia de narración en presente:

Gloria:

(11) Le petit Chaperon Rouge est un petit fille qui vivre

*Et il **a** une grand-mère qui l'**aime** beaucoup*

"Caperucita Roja es una niña que vivir... y tiene una abuela que quiere mucho"

Como se puede observar, el grado de complejidad de la elaboración de los enunciados es mucho mayor que en los otros grupos.

Por otra parte, Luis Diego ofrece una construcción más equilibrada por cuanto elabora trece proposiciones con verbos de estado y trece con verbos de acción. En ese sentido, él es el único informante que ha logrado un mayor desarrollo en la conceptualización de los

rasgos aspectuales de un marco accional durativo e iterativo. Sin embargo, presenta seis formas de pasado en el segundo plano, mientras que Evelyn solo uno.

Uso del presente

Evelyn emplea el presente principalmente para marcar el segundo plano, con nueve ocurrencias de verbos de estado y uno de acción. Utiliza apenas una vez el imperfecto.

Luis Diego utiliza más los verbos de acción, cinco en total: *marcher, arriver, aller* frente a tres verbos de estado en presente. El imperfecto emerge levemente a penas con dos ocurrencias. Además, este informante construye algunas configuraciones idiosincráticas muy propias:

Luis Diego:

*(12) Quand **j'arrive** la saison **était** l'hiver*

*La première chose que **j'ai visité a été** le métro*

"Cuando yo llego la estación era el invierno"

"La primera cosa que visité fue el metro"

Scriptorium

Aquí se observa una marcada influencia de la lengua materna en la forma de conceptualizar la organización lógica de las proposiciones. El orden sintáctico corresponde a una estructura propia del español.

Luis Diego:

*(13) Mon frère et la femme de mon frère **ont été** très préoccupés parce que je n'**arrive** pas*

"Mi hermano y la esposa de mi hermano estuvieron muy preocupados porque yo no llego"

La construcción pasado + presente se encontró también en Evelyn.

Configuración pasado + pasado

*(14) Il**a été**trèscontentparcequ'il**a eu**....* 'Estuvo muy contento porque tuvo'

Combinación : Imperfecto + presente:

*(15) Parce que si elle **marchait** par le petit chemin, elle **va** se rencontrer le loup*

"Porque si ella caminaba por el camino corto, ella va a encontrarse al lobo"

En la siguiente configuración se observa un uso invertido de las funciones temporales, emplea el imperfecto en vez de pasado:

*(16) Le loup féroce **arrivait** avant.* "El lobo feroz llegaba antes"

En cuanto a la trama, la informante mezcla los tiempos sin establecer alguna referencia temporal que lo justifique:

(17) Un chien s'approche à lui et le mord la queue

"Un perro se acerca él y le muerde la cola"

Aunque estos aprendientes son los más avanzados, en lo que a configuraciones del segundo plano se refiere, tienen dos características similares a todos los demás. El uso del imperfecto es apenas incipiente (ver tabla 3), ellos recurren fundamentalmente al presente. Por otra parte, el pasado parece haberse anclado con más intensidad y más rápidamente, lo utilizan cuando deberían recurrir al imperfecto. Cabe señalar que Luis Diego construye un segundo plano más equilibrado entre acciones y estados. En la mayoría de los casos, construyen relatos en los cuales predominan los estados.

Grupo B

En lo concerniente al relato personal, en el material estudiado destaca el caso de Mariana. En esta operación emerge un intento de marcaje de los planos discursivos con algunos de sus correspondientes equivalentes lingüísticos. La narración se compone de una serie de cuatro acciones acabadas, expresadas en pasado compuesto. El segundo plano domina el relato y está constituido por predicaciones de estado que evalúan las acciones y situaciones. En este relato se encuentran diferentes configuraciones aspectuales en la conceptualización del segundo plano.

Mariana:

*(18) Le année + le dernière année+ [je] **vécu** à Carolina del Norte parce que [je] **travaillé** /c'était très intéressant*

"El año pasado viví en Carolina del Norte porque yo trabajé. Era muy interesante."

En esta única configuración, en que aparece el imperfecto, se observa la primera emergencia del marcaje de la perspectiva aspectual sobre la situación inicial. No obstante, no forma parte de las construcciones habituales de ningún aprendiente, es más bien excepcional.

2.1 El presente en el segundo plano

Con frecuencia se utiliza el presente como estrategia para introducir información:

(19) Maintenant il est drôle / "Ahora es divertido"

En este caso, el apoyo en el adverbio de tiempo parece contribuir a la solución del problema.

De manera recurrente los aprendientes utilizan, fundamentalmente, el presente para indicar estados y también el pasado.

El momento de la enunciación es parte importante del relato personal, el sujeto se implica fuertemente en su relato; aparecen cinco formas en presente que corresponden a *je me souviens* (me acuerdo), que conlleva una función metanarrativa y sitúa al narrador en relación a su historia. Parecida función cumple *je pense*; *c'est*, utilizado también para introducir personajes.

2.2. El pasado compuesto en el segundo plano.

Algunas configuraciones erróneas surgen del recurso al pasado compuesto para enunciar evaluaciones:

Mariana:

(20) Cette expérience ***a été*** *très mal /*"Esta experiencia estuvo muy mal"

En este caso el adverbio de manera está mal empleado y, por tanto, la oración es inadecuada.

(21) Je **été** très préoccupé / *'Yo estuve muy preocupada'*

Il ***a été*** *ma premier jour de travail à cette école*

"Fue mi primer día de trabajo en esta escuela"

Los dos ejemplos anteriores corresponden a un reemplazo sistemático del imperfecto por el pasado compuesto. Al ser este último el primero en estudiarse después del presente, y al marcar específicamente tiempo, se fija más rápidamente. Esta estrategia es también utilizada por los estudiantes más avanzados. Es evidente, entonces, que la marcación del segundo plano se hace por medio de recursos semánticos, es decir, por la naturaleza del verbo y no por la morfología verbal.

El segundo plano está constituido, en los relatos a partir de imágenes, básicamente, por enunciados en los que se introducen personajes y se describen estados:

*22) Il y **a** un enfant avec son chien et une (+++)*

*Le grenouille, il **est** dans le bouteille*

"Hay un niño con su perro y una... La rana, él está en la botella"

El relato sobre el cuento popular se construye a partir de las representaciones mentales del aprendiente respecto a la dicotomía bien-mal. Tal confrontación provoca la construcción de algunas valoraciones de tipo moral y estético como componentes del segundo plano.

Scriptorium

Mariana:

(23) Il est très mal, il veut la manger

"Él está mal, él quiere comerla"

(24) Mais l'enfant il est très intelligent

"Pero el niño es muy inteligente"

(25) Le final c'est très beau parce que le [liu] n'est pas là

"El final es muy bello porque el lobo no está ahí"

En el relato sobre la película *Tiempos Modernos* ocurre un fenómeno interesante, pues es cerca de la etapa de la narración en que se da la resolución donde Mariana se detiene en consideraciones de segundo plano. Anteriormente solo lo había hecho dos veces pues las acciones se suceden muy rápidamente dando a su relato un ritmo muy acelerado:

Mariana:

(26) Ils sont allés à une maison qui n'est pas belle

Ils ont beaucoup de problèmes parce que la maison est très [veige] mais ils sont contents parce qu'ils sont [von] amis

"Ellos fueron a una casa que no es bella. Ellos tienen muchos problemas porque la casa es ¿vieja? /pero están contentos porque son buenos amigos."

Es importante citar la anterior secuencia pues constituye la elaboración más compleja que hayamos encontrado para describir una situación. La relación entre proposiciones de trama y segundo plano en los relatos de Mariana es la más equilibrada de todos los informantes. En la trama ofrece un total de 65 proposiciones, en el segundo plano, 33 (ver tablas 2 y 3). Este es el único caso en que el segundo plano contiene un cincuenta por ciento (50%) de la totalidad de las proposiciones del relato. Esta informante constituye un caso bastante excepcional por su capacidad de narrar detalladamente, lo cual se comprueba con las relaciones cuantitativas antes señaladas.

También se ubica en el grupo B a Eduardo, quien no incluye un segundo plano en su relato personal; lo manifestará principalmente en los tres relatos más extensos, es decir, aquellos basados en las imágenes del cuento de la rana, el cuento popular y la película, fundamentalmente, para introducir a los personajes en la situación inicial o en algún episodio, es decir para cumplir una exigencia narrativa:

Eduardo:

(27) Dans la [vature] de la police ***il y a*** *beaucoup de gens*

"En el carro de la policía hay mucha gente"

(28) Il y ***a*** *une dame qui n****'est*** *pas ni père ni mère*

"Hay una dama que no es ni padre ni madre"

Asimismo, en dos ocasiones utiliza el verbo *croire* en presente, para indicar un punto de vista sobre los acontecimientos:

(29) Il ***croit*** *que c'est une branche mais* ***c'est*** *un (alce)*

"El cree que es una rama pero es un alce"

*(30) Je **crois** que*

"Creo que"

La narración elaborada por Eduardo presenta también dos ocurrencias de imperfecto. El caso resulta una curiosa introducción del personaje de la historia de ranas, pues lo hace por medio de una acción durativa:

*(31) L'enfant **regardait** son [chan] et sa ranadans sa habitation*

"El niño miraba su perro y su rana en su habitación"

Otro intento de introducir al personaje en imperfecto muestra, de nuevo, la dificultad de establecer relaciones temporales anafóricas.

*(32) Il y **avait** un enfant qui **s'appelle***

"Había un niño que se llama"

La relación entre el número de proposiciones de primer plano y segundo plano en las producciones de Eduardo es la siguiente (ver tablas 2 y 3):

Scriptorium

Trama: 25, 65 Total, 90 – 66 %

Segundo plano: 28 en presente, 2 en imperfecto. Total 30- 33 %

Grupo C

Se observa que en los estudiantes menos avanzados los recursos léxicos y sintácticos no permiten una marcación muy específica de los planos discursivos con los componentes lingüísticos propios: pasado e imperfecto.

Ante la dificultad de plasmar en el discurso la conceptualización de la perspectiva sobre las acciones que conllevan la aspectualización, ellos recurren a la estrategia de sobregeneralizar el presente de indicativo, para indicar acciones, además de estados y situaciones.

La necesidad de elaboraciones de segundo plano se encuentra principalmente, al igual que en otros informantes, en el momento de la situación inicial, cuando es indispensable, es decir, es imperativo introducir a los personajes identificándolos en el discurso. Silvia, por ejemplo, usa la forma más simple, el presentativo "*C'est"*:

(33) C'est un oiseau /"Es un pájaro"

(34) C'est un enfant [an] chien /"Es un niño, un perro"

(35) C'est una femme qui (tiene) qui a deux soeurs

"Es una mujer que tiene dos hermanas"

*(36) Chaperon rouge c'**est** un enfant qui **habite** en un bosque et un jour elle **va** à la maison de su grand-mère à visiter*

"Caperucita es una niña que vive en un bosque y un día ella va a la casa de su abuela a visitar"

Se encuentran configuraciones similares para introducir a los personajes en el caso de Gloria, quien recurre más bien a la fórmula *il y a*.

(37) Il y a un chat / Dans une maison il y a un enfant avec son chien, l'enfant, il a une grenouille

"Hay un gato / En una casa hay un niño con su perro, el niño tiene una rana"

(38) C'est une petite fille qui s'habille toute rouge

"Es una niña que se viste toda roja"

También se usa el presente como estrategia para introducir acciones durativas: *un jour elle va* en vez de *allait*. La misma sustitución del imperfecto por el presente se da en la expresión de situaciones durativas en el pasado:

Gloria:

(39) Quand elle sait que n'est pas grand-mère, elle se desespera

"cuando ella sabe que no es abuela"

La construcción correcta hubiera sido: "cuando ella supo que no era la abuela". *(Quand elle a su que ce n'était pas la grand-mère).*

Como primera etapa de conceptualización de una perspectiva aspectual sobre los procesos, se pueden señalar los siguientes indicios:

Gloria:

*(40) Un animal, el lobo **voulait** manger l'enfant*

"Un animal, el lobo quería comer la niña"

Tal construcción reúne tanto el rasgo de intencionalidad como el de duración de la acción.

Este grupo se caracteriza por un segundo plano muy débil, principalmente en lo relativo a la naturaleza semántica del verbo. Sin embargo, en términos porcentuales se observa una relación menos desequilibrada que en los grupos A y B, esto por el reducido número de enunciados que contienen los relatos. Gloria presenta 28 proposiciones en la trama (70%) y 12 para el segundo plano, (30%); la relación en Silvia es de 27 (52 %) a 15 (29 %), respectivamente (ver tablas 2 y 3).

Se constata la utilización muy limitada de los medios lingüísticos que caracterizan la construcción del segundo plano y, por ende, el uso predominante del presente. La utilización de este recurso estratégico para reemplazar el imperfecto —que se encuentra en muy raras ocasiones— refleja la dificultad de adquisición del aspecto. En consecuencia, la distribución de medios lingüísticos propios de cada plano discursivo se aleja de las construcciones de los hablantes nativos del francés.

Como se pudo observar, el porcentaje de proposiciones del segundo plano respecto a la trama es similar en los cuatro informantes de los grupos A y B, y un poco mayor en el grupo C. Los intentos de elaborar relaciones temporales anafóricas les lleva a un uso no estándar (idiosincrático) del pasado compuesto y del presente. Ambos tiempos deícticos son empleados para cumplir la función aspectual del imperfecto. En algunos pocos casos hay un uso erróneo del imperfecto, donde funcionalmente debe utilizarse el pasado compuesto. La comparación de los tres grupos entre sí permite visualizar la tendencia de marcar la trama mediante el pasado y el segundo plano con el presente y muy pocas veces con el imperfecto.

Cuadro 2

Distribución de las formas temporales del verbo en la trama según tipo de relato.

Actividad	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**Total**	**Total**
Tiempo	Pas.	Pre.	Pas.	Pre.	Pas.	Pre.	Pas.	Pre.	Pas.	Pre.	Pas.	Pres.
Evelyn	10	-	11	1	24	1	24	8	32	2	**101**	**12**
Luis D.	11	3	4	6	11	7	30	4	12	9	**68**	**29**
Mariana	3	1	2	8	1	8	-	20	19	3	**25**	**40**
Eduardo	12	-	2	16	7	15	1	17	3	17	**25**	**65**

Gloria	2	-	-	6	1	8	-	6	-	5	**3**	**25**
Silvia	2	2	-	4	5	4	1	3	2	4	**10**	**17**
Total	**38**	**6**	**19**	**43**	**49**	**43**	**56**	**58**	**69**	**40**	**232**	**180**

Simbología:
Pas: verbos en « passé composé»
Pre: verbos en presente

Cuadro 3

Correlación entre la morfología verbal y las características temporales inherentes del verbo en Segundo Plano, según tipo de relato.

Actividad		**1**			**2**			**3**			**4**			**5**			**T**	**O**	**T.**
	T/ac/ est.	**P**	**Pr**	**Im**	**P**	**Pr**	**Im**	**P**	**Pr**	**Im**	**P**	**Pr**	**Im**	**P**	**Pr**	**Im**	**P**	**Pr**	**Im**
Evelyn	**Acción**	-	1	1	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	-	2	**-**	**5**	**3**
	Estado	-	9	1	-	6	-	-	6	-	1	6	-	-	3	-	**1**	**28**	**-**
Luis D.	**Acción**	-	5	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2*	6	-	**2**	**12**	**1**
	Estado	2	3	2	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2	6	-	**4**	**10**	**3**
Mariana	**Acción**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**-**	**-**	**-**
	Estado	4	5	1	-	4	-	-	3	-	-	8	-	-	8	-	**4**	**28**	**1**
Eduardo	**Acción**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**-**	**-**	**-**
	Estado	-	1	-	-	-	-	-	9	1	-	11	1	-	7	-		**28**	**2**
Gloria	**Acción**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**-**	**-**	**-**
	Estado	-	-	-	-	2	-	-	5	-	-	4	-	-	1	-	**-**	**12**	**-**
Silvia	**Acción**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	**-**	**-**	**1**
	Estado	-	4	-	-	1	-	-	3	-	-	2	-	-	5		**-**	**15**	**-**

II. NIVEL MICROSEMÁNTICO

1.0. La información temporal

Para dar cuenta de la forma en que los aprendientes en medio institucional conceptualizan el tiempo y las relaciones temporales como eje estructurante del relato, fue necesario un estudio detallado de los medios lingüísticos que contienen rasgos de temporalidad. Se realizó un estudio que permitió responder a las siguientes preguntas:

- ¿por qué medios el aprendiente logra situar acontecimientos, acciones, estados y situaciones?

- ¿qué tipo de relaciones logra establecer y en qué orden aparecen estas relaciones?
- ¿cómo organiza su relato y cuáles son los principios organizativos dominantes?
- ¿qué configuraciones conceptuales y posibles procesos cognitivos se vislumbran en el conjunto de indicios encontrados en cada relato?

En un nivel general, los estudiantes de francés que ingresan al primer año universitario tienen un conocimiento vago de las estructuras básicas de la lengua. A diferencia de los estudiantes en medio natural, ellos no pasan por una etapa nominal; se observa una construcción correcta de frases simples desde el inicio. Casi todos los enunciados se construyen alrededor de una forma verbal. Las palabras se unen según principios organizativos de la lengua meta, coexiste el uso formal correcto e incorrecto de la morfología temporal en general, y no hay marcación gramatical del aspecto con sus formas propias.

El análisis de la morfología verbal como medio lingüístico para marcar la información temporal permitió observar significativas diferencias entre los aprendientes, lo que sugiere tres momentos diferentes del proceso de adquisición.

Grupo C

El grupo cuya interlengua tiene un desarrollo menor ofrece una serie de relatos conformados por un número de enunciados muy reducido cuya información temporal es escasa. En ese sentido, resulta muy interesante por cuanto permite observar características de la interlengua de una etapa más temprana que las mencionadas en los grupos A y B. Parece identificarse una etapa un tanto cercana a la etapa nominal. En consecuencia, se espera que las etapas siguientes evidencien mayor grado de detalle del proceso de adquisición.

A continuación, se estudiará con detenimiento el análisis de algunos rasgos básicos que evidencian indicios claros de los diferentes momentos del proceso adquisitivo, por el interés particular de las características de este grupo.

1.1. Una estrategia de nominalización

En el caso de Silvia se observa una estrategia de nominalización, en el relato personal, cuando el aprendiente opta por nominalizar dicho acontecimiento ante la dificultad de construir una situación inicial con la localización temporal correspondiente, y de introducir luego el primer acontecimiento de la trama.

(41) *La mort de mon père c'est très triste ou difficile et je [dosiemam] ma mere c'est très triste*

*"*La muerte de mi padre es muy triste o difícil yo doce años. Mi madre está muy triste"

Como se aprecia en el ejemplo anterior, la organización sintáctica de los enunciados es muy elemental: FN + cópula (presentativo c'*est*) + predicado. Sin embargo, la necesidad discursiva impulsa el intento de establecer varios tipos de relaciones**:**

- entre el estado y el acontecimiento principal y su valoración correspondiente,
- de causalidad (justificación: triste porque es muy importante),
- de simultaneidad entre acciones con actantes diferentes, el padre cuida y la madre trabaja.

Tal exigencia discursiva lleva a construir una oración subordinada a pesar de los recursos léxicos insuficientes para poner en discurso la representación mental que se vislumbra en el intento:

(42) Silvia:

Pourquoi mon père c'est une personne important quand ma mère travaille / il comment dit-on cuidar?

"Porque mi padre es una persona muy importante, cuando mi madre trabaja ¿Cómo se dice cuidar?"

Scriptorium

La informante opta por el tiempo presente evitando así localizar los acontecimientos en un tiempo pasado. La estudiante maneja una estructura básica que se introduce desde las primeras lecciones del aprendizaje formal. Una estrategia similar de resolución de problemas se encontró también en otros relatos:

Silvia:

(43) *Charlot* ***est participant*** *une revolución pour [les emple]*

Une (equivocación) *la police pour le trouverà la (prision)*

"Charlot participa en una revolución por el empleo

una equivocación la policía para encontrarlo a la prisión"

La construcción *est participant* surge ante la dificultad de formular la perspectiva sobre una acción durativa que obligaría al manejo del imperfecto *participait* (participaba). El uso del sustantivo como recurso parece asociarse con características de la etapa nominal.

1.2. Uso del presente

Los siete enunciados que componen el intento de relato están construidos alrededor de un verbo; veamos su distribución y el tipo de verbos:

C'est: 4 veces / *Dit*: 2 veces / *Je me tombé*: 1 vez / *Je continue*: 1 vez y 4 verbos en español.

En este relato personal emerge la conceptualización de algunos estados y situaciones, es decir, el segundo plano: valoraciones, apreciaciones mediante adjetivos como triste, importante, difícil. Tal rasgo no se encuentra en otros relatos.

Tanto el segundo plano como la trama se expresan en tiempo presente: se enuncian solamente tres acciones: *el médico dice, me caí, continué.* Dos de esas acciones se formulan en tiempo presente y sólo un intento de situar en el pasado: *je me tombé*. La presencia de la flexión *é* indica que esta se fija tempranamente en el proceso de adquisición, pues aparece de manera recurrente en todo tipo de aprendiente. Esta es una de las formas más salientes de la lengua meta, su aparición en los casos estudiados refuerza el principio según el cual estas formas (las más salientes) se adquieren primero.

Por otra parte, se observó la alta frecuencia del recurso a la lengua materna; el porcentaje de verbos en español, bastante significativo, constituye un treinta por ciento de la totalidad. En el resto de los relatos se manifiestan los mismos fenómenos: no hay diferenciación gramatical de los planos discursivos y tampoco se ubican los acontecimientos de la trama en el pasado. El presente es el recurso casi único para enunciar tanto enunciados que hacen avanzar la trama como algunas situaciones.

Tal estrategia podría, a lo mejor, interpretarse no como una dificultad para conceptualizar la ubicación temporal de los acontecimientos y situaciones acaecidos, sino como una decisión estratégica de optar por una conceptualización correspondiente al presente histórico. La aceptación de dicha hipótesis necesitaría del anclaje temporal usual asignado por una datación absoluta de tipo calendario.

En el relato "Historia de ranas", a partir de una serie de 24 imágenes, se encontraron algunas particularidades interesantes de señalar, debido a que responden a elaboraciones propias del aprendiente y reflejan una imagen fiel de su interlengua y, por ende, del proceso adquisitivo. Esta serie de imágenes es sumamente rica en acontecimientos, de manera tal que el narrador se ve obligado a detenerse al menos en algunos de los acontecimientos claves: la rana que se escapa mientras el niño duerme, el perro y el niño salen a buscarla, y algunos encuentros. Así, en este relato Silvia cuenta :

(44) L'enfant et le chien dorment, la grenouille [parte]

Il regarde que la grenouille [parti] et il [cherché]

"El niño y el perro duermen, la rana parte

El mira que la rana partió y el buscó"

1.3. Emergencia del passé composé

En la forma [cherché] la fonética correspondiente a diferentes grafías (*er, ez, ait, é*) implicaría la posible referencia a cuatro tiempos verbales diferentes. Asumimos que se trata del participio pasado *cherché*, debido a que es más compatible con la regularidad constatada y que consiste en utilizar la terminación del participio pasado en las formas regulares de los verbos del primer grupo. En este relato se manifiesta claramente esta tendencia, sobre todo en los enunciados siguientes:

Silvia:

*(45) Eh, l'enfant [**encontré**] un búho*

"El niño encontró un búho"

*(46) Et l'enfant et le chien [**tombé**] [en] l'eau [am] et l'enfant [**encontré**] la famille de grenouille /c'est tout*

"Y el niño y el perro cayeron al agua y el niño encontró la familia de la rana. Es todo"

El aprendiente fijó primero la forma, debido a su carácter más saliente, y a partir de esa elaboración marca el tiempo pasado con el participio.

La omisión del auxiliar evidencia la dificultad que presenta el procesamiento de las formas compuestas y no debe confundirse con la conceptualización del tiempo. Más adelante veremos que la dificultad del auxiliar en las formas compuestas afecta a todos los informantes aunque en distinta forma.

El intento de narrar tres acciones en concatenación lógica con la forma del participio revela la existencia de una representación mental del tiempo; no obstante, la dificultad se presenta a la hora de la formulación:

(48) Silvia

*Il regarde que la grenouille **parti**, et il cherché*

"El mira que la rana partió y él buscó"

En esta formulación se confirma la hipótesis de una elaboración idiosincrática de la regla de construcción del pasado: el participio *parti* funciona como marcador del tiempo, y así la regla ha sido generalizada a los verbos terminados en "ir".

Por otra parte, la estructura relacional local del ejemplo 47 expone la relación entre tres momentos diferentes. Establece anterioridad y posterioridad con respecto al momento de la situación *regarde*, marcado por el presente como punto de referencia que ofrece mayor facilidad de resolución de problemas de ubicación temporal. Prevalece, de este modo, el anclaje temporal deíctico, es decir, a partir del momento de la situación como recurso básico de la organización temporal del relato.

El relato personal de Gloria ofrece también un itinerario particular de construcción de las formas verbales.

(48) Je (iba ¿?) /j'allais marcher et quand ne ***[vi]*** *pas el enjambre*

Je ***[cre]*** *beaucoup mais (siempre) toujours (me picaron)*

"Yo iba a caminar y cuando no vi el enjambre, grité mucho pero siempre me picaron"

Scriptorium

La practicante, en el relato personal no logra enunciar ni las acciones ni los acontecimientos en la lengua meta y recurre constantemente a la lengua materna: *picaron, atacaron*. Solo hay dos intentos de construir el pasado compuesto: *je cre, je ne [vi] pas*.

La información vehiculada en las formas verbales aumenta en el relato sobre pajaritos, por las razones antes mencionadas. Sin embargo, no se ubican las acciones en pasado, el recurso único sigue siendo el presente para la trama y el segundo plano:

(49) Il y ***a*** *un chat et un chien qui* ***observe*** */ et le chat* ***va et corre****.*

"Hay un gato y un perro que observa / y el gato va y corre"

En síntesis, las producciones de este grupo se caracterizan por:

- uso predominante del presente tanto para la trama y como para el segundo plano
- recurso constante a la lengua materna
- emergencia de la regla de construcción del pasado compuesto a nivel morfológico con ausencia total del auxiliar correspondiente

- emergencia muy leve de relaciones temporales por subordinación

Grupo B

El grupo de estudiantes intermedios se caracteriza por formular algunos procesos de la trama en pasado compuesto, sobre todo en el relato personal. En este caso, la proporción de proposiciones construidas en pasado es significativamente más alta con respecto a otros tipos de relato. Por ejemplo, Mariana utiliza tres formas de pasado en el relato personal. Sin embargo, no todos los casos corresponden a usos funcionales adecuados, como se muestra en el siguiente caso:

*(50) Le premier jour **je suis allée** à la direction*

*Je ne me souviens mais quand **je suis allée** à le bain*

"El primer día fui a la dirección, no me acuerdo pero cuando fui al baño"

En este enunciado se evidencia una clara distinción del momento del acontecimiento, localizado correctamente por la marca gramatical del pasado compuesto y el momento de la palabra expresado en presente. No obstante, este ejemplo no se inscribe en un manejo generalizado correcto del pasado compuesto. Se constata, además, la temprana fijación de algunas formas más salientes como el caso del verbo *aller* (ir) que exige el auxiliar *être* (ser), lo cual representa una gran dificultad de adquisición propia de la lengua meta.

Otras formas indican que el uso funcional apenas está empezando a ser adquirido:

*(51) Maintenant /il **est** drôle /parce qu'il **a été** ma premier jour de travail à cette école*." Ahora es divertido / porque mi primer día de trabajo en esta escuela"

La organización sintáctica de este enunciado obedece, más bien, a una conceptualización propia de la lengua materna, pero además, la relación presente + pasado corresponde a una configuración recurrente en los grupos A y B, como ya se vio en el análisis del segundo plano. En algunos casos, esta combinación se usa para unir dos proposiciones de la trama:

Mariana:

(52) Un chat est arrivé et il veut prendre le petit [wasa]

"Un gato llegó y él quiere coger el pajarito"

Esta configuración es usada por Mariana en el relato "Pajaritos". Se marca un primer acontecimiento en pasado compuesto pero se enuncia el siguiente en presente:

(53) Le chat a [klambé] le arbre et pour prendre les petits [wasa] mais un [chan] arrive et prend la +++ (solicita ayuda)*

El gato subió (¿?) al árbol y para tomar los pajaritos pero un perro llega y coge la"

O también para ligar acciones y situaciones:

(54) Les petits [wasa] (a crié), parce qu'ils ont peur

"Los pajaritos gritaron porque tienen miedo"

En los dos relatos sobre imágenes, la trama se expresa en tiempo presente.

El relato sobre la película merece una especial atención ya que las proposiciones de la trama se expresan principalmente en pasado compuesto. Los procesos relatados corresponden fielmente al desarrollo de la película y sorprende, a pesar de algunas ocurrencias erróneas, el grado de corrección de las formas verbales utilizadas con su auxiliar correspondiente. A continuación, algunos ejemplos:

Scriptorium

(55) Le pain est tombé

"El pan se cayó"

(56) La police est arrivée

"La policía llegó"

(57) La police a pris la jeune femme parce qu'elle pense qu'elle (robar)

"La policía cogió a la joven porque ella piensa que ella robar"

*(58) La police **a pris** le homme mais un grand homme **est arrivé** et il **a dit** que c'est la jeune femme et après Charlot **est entré** dans la boucherie*

"La policía cogió al hombre pero un gran hombre llegó y dijo que es la mujer y después Charlot entró en la carnicería"

(58) *Après ils sont tombés*

"Después ellos cayeron"

(59) *Il est allé*

"Él fue"

Las características de la trama construida por esta informante son muy variadas, si se toma como criterio el tiempo verbal empleado. En este relato, el pasado domina en la trama: 19 proposiciones sobre 3 en presente; sin embargo, en el relato sobre un cuento popular domina el presente. En este caso se hace evidente la forma en que el tipo de tarea influye en las formulaciones escogidas para expresar la información temporal y para organizar el relato.

En realidad, aunque esta estudiante se ubicó en el grupo B, principalmente por la extensión de sus relatos y por el recurso a la lengua materna, ofrece características muy particulares de un desarrollo del proceso adquisitivo; por ejemplo, el desarrollo de las formas del *passé composé*.

Grupo A

Los estudiantes ubicados en este grupo se caracterizan por construir una trama fuertemente estructurada por recursos lingüísticos propios; es decir, el uso del *passé composé* para situar acciones y acontecimientos en tiempo acabado. Evelyn construye 101 proposiciones de la trama en pasado y solo 12 en presente. Luis Diego, un poco menos, con una relación de 68 en pasado y 29 en presente (ver tabla 2).

A pesar de la abundancia de ocurrencias del pasado, no se puede hablar de una estabilización total del uso del auxiliar correspondiente al *passé composé*:

Evelyn:

(60) *Il a sorti dans la fenêtre*

"Él salió en la ventana"

(61) *Le chien a tombé / il est tombé*

"El perro cayo. Él cayó"

En esta etapa se produce un uso abusivo del auxiliar *avoir*, la utilización del auxiliar *être* es inestable y existe un uso inadecuado de la concordancia de tiempos necesaria para establecer relaciones temporales lógicas:

(63) *Il a vu que la grenouille n'est pas là*

"Él vio que la rana no está"

(64) *Il a écouté qu'une chose + l'a dit à le chien qui fait le silence...*

"Él escuchó que una cosa le dijo al perro que hace silencio"

Otro aspecto importante de la inconsistencia funcional del pasado se refiere a su utilización en el segundo plano, como ya se señaló anteriormente:

(65) Caperucita a ététrèsnerveuse

"Caperucita estaba muy nerviosa"

Las producciones de este grupo se caracterizan por los siguientes rasgos:

- una muy leve emergencia de la distinción entre perfectivo / imperfectivo
- sólo un caso opta por el presente en el relato de imágenes
- los relatos elaborados contienen una trama en la que predomina el pasado compuesto, lo cual revela un estadio más avanzado en el proceso de adquisición

Scriptorium

1.4. Información temporal en los marcadores cronológicos: Análisis micro-semántico de la situación temporal

Esta sección evaluará la expresión de la temporalidad vehiculada en los diferentes recursos lexicales, más allá de las formas verbales antes estudiadas. Se agrupan aquí conectores lógico-temporales como adverbios y recursos sintácticos como la subordinación. Se trata de buscar indicios sobre otras formas de localización temporal y de observar las diferentes relaciones lógicas y temporales del relato. A partir de un análisis microsemántico se espera encontrar indicios de relaciones globales, macrotextuales, que se discutirán en la sección III y se responderá a las siguientes preguntas:

- ¿cuál es la estructura cronológica más representada en el relato? ¿Existe una configuración recurrente?

- ¿cumplen los diferentes articuladores una función de estructuración narrativa? Es decir, ¿articulan las diferentes etapas de la narración?

- ¿por cuáles medios el aprendiente expresa relaciones variadas (lógicas y temporales) que enriquecen el vínculo cronológico? ¿Cuál es la frecuencia de utilización?

En la sección anterior fue analizado el primer grupo de marcadores cronológicos clasificados según su categorización morfosintáctica: los tiempos gramaticales. En este apartado se analizará la función cronológica discursiva de otros marcadores, también ubicados en la misma categoría morfosintáctica. A partir de un análisis microsemántico se espera explicar el funcionamiento y su incidencia en los niveles de estructuración macrotextual. Con los hallazgos encontrados se caracterizan la configuración de la estructuración temporal y también la estructura relacional del relato. Entre los marcadores a estudiar para el citado fin están:

- los adverbios temporales
- las expresiones temporales puntuales o de duración
- ciertos conectores de coordinación o subordinación

La etapa inicial se caracteriza por la adquisición temprana de unos pocos articuladores lógico-temporales y algunos otros recursos léxicos que enriquecen la expresión de la temporalidad. Se trata de recursos básicos de organización de la información a nivel cognitivo. En las tablas se ofrece una síntesis de los conectores más utilizados, por informante y en su totalidad. Este estudio ofrece, primeramente, un análisis detallado de la información temporal lexical y, en segundo lugar, un análisis de sus implicaciones en las estructuras textuales de cada uno de los informantes.

Cuadro 4

Relaciones textuales y articuladores temporales según el tipo de relato (seis informantes).

Tipo marcador **Forma / relato**	1	2	3	4	5	**Total**
1)ADVERBIOS SIMPLES						
Posterioridad ***Après*** ***Puis***	7	6 2	4 1	5 2	23 4	**45** **9**
Simultaneidad ***Quand*** ***Ence moment***	4	2 3	2	9	12	**29**
Maintenant	1					
Alors			1	1	7	**9**
2) SINTÁCTICAMENTE COMPUESTOS						
Morfológicamente Compuesto:						

Plus rapidement Plus tard				1	2	**2**
Subordinación	8	3	8	45	61	**135**
Frases nominales ver tabla 5						

Variables: 6 informantes / Tipos de conectores / Tipos de relación.

I Relatos

1: Relato personal

2: Relato corto sobre una serie de imágenes “Los Pajaritos”

3: relato largo sobre una serie de imágenes “Historia de ranas”

4: Relato sobre un cuento tradicional “Caperucita Roja”

5: Relato sobre una película de Chaplin, *Tiempos Modernos*

Scriptorium

Cuadro 5

Medios lexicales y tiempo de referencia (Seis informantes)

Marcadores temporales **Frases nominales**	**TT1**	**TT2**	**TT3**
Unefois	1		
Un jour	1		1
Dans la nuit		1	
Dans le jour suivant		1	
L'autre jour		1	
En ce moment			2
Le dernièreannée	1		
Le premier jour		1	
En janvier	1		
À la matin		1	
En avant			2
D'abord			1
A la fin			1

Variables:
Medios lexicales
- Tiempo de tópico – TT1
- Tiempo de tópico + 1 - TT2
- Tiempo de la situación – TT3

Los medios lexicales que aportan información temporal son variados y conviene señalar el grado particular de variación tanto a nivel de los diferentes relatos de un mismo informante, como a nivel del grado de generalización de un informante a otro. Los medios lexicales no son utilizados sistemáticamente por cada informante. Ellos no los repiten de un relato a otro, como se puede ver en el cuadro de ocurrencias. Por otra parte, se observa que cada informante recurre a medios diferentes, no hay un uso generalizado, sobre todo en lo que a marcadores sintácticamente compuestos se refiere, como las frases nominales. También las construcciones erróneas pueden variar.

Los aprendientes en francés emplean en menor medida los adverbios temporales que los de inglés. Como se ilustra en la tabla 4, solamente se observan aquellos adverbios definidos por Klein como tipo TAP, es decir, los que definen un lapso de tiempo en rela-

ción a otro. Los otros tipos de adverbios (TAQ: frecuencia, TAD: duración, TAC: propiedades temporales inherentes a una situación) están ausentes.

Los adverbios se ubican siempre en posición inicial y, de acuerdo a su forma, se limitan al uso de dos tipos básicos: simples o sintácticamente compuestos, entre ellos la frase nominal y la oración subordinada temporal. La diversidad en el uso de dichos adverbios corresponde a un nivel de interlengua básico y, por lo tanto, menos desarrollado que el encontrado en inglés.

Por otra parte, para explicar la organización temporal dada al relato por medio de este tipo de recurso lingüístico continuamos apoyándonos en la teoría de Klein. Veamos ahora los recursos más frecuentes para poner en discurso la conceptualización de tres tiempos básicos, señalados por Klein:

El tiempo de tópico

Al principio del discurso se fija un lapso, ese es el tiempo del relato o tiempo de tópico. Los recursos para marcar el tiempo de tópico, es decir, de la totalidad de la historia, conllevan un marcaje temporal de tipo indeterminado pero que remite a un tiempo acabado: "una vez", "un día". Estos marcadores cumplen una necesidad narrativa, ubican la historia en el pasado. Se señala así el contraste temporal "presente versus pasado" sin localizar de manera precisa.

Silvia:

(66)***Un jour elle va***

"Un día ella va"

Evelyn:

(67) ***Un jour*** *il a décidé de le rendre visite*

"Un día ella decidió visitarla"

En las dos ocurrencias de *un jour* observamos configuraciones con tiempos verbales diferentes. La combinación con el presente responde al nivel más básico y la combinación con el pasado responde al nivel más avanzado.

Gloria:

(68) ***Une fois*** *qui* (me picaron)

"Una vez que me picaron"

En este caso el marcador introduce el acontecimiento principal que resume la historia.

Salvo en pocos casos se observa ausencia de datación cronológica. La combinación de este tipo de frase nominal se hace con el presente "va" o con el recurso a la lengua materna *picaron* en el caso de la etapa más básica.

Los aprendientes más avanzados mostraron indicios de apropiación de otras formas de marcar el tiempo de tópico. Se trata de la operación que consiste en especificar el momento en que se realiza el proceso. En el caso siguiente, la especificación de una fecha es marcada por indicadores organizados en sistemas de medidas:

Mariana:

(69) ***Le dernière année / Le premier jour***

"El año pasado / El primer día

Scriptorium

Eduardo:

(70) ***En janvie****r, je suis allé à la plage*

"En enero fui a la playa"

El cuento popular posee una estructura canónica que no parece ser conocida por todos los hablantes. Sólo en un caso se utiliza la fórmula en imperfecto para situar el tiempo de la historia en un tiempo indefinido en el pasado:

Eduardo:

(71) Il ***y avait*** *un petit enfant qui s'appelle*

"Había un niño que se llama"

En general, se omite situar la historia, no hay marcaje explícito, el tiempo del relato se deriva implícitamente del tiempo del enunciado. En su defecto se opta por centrar la atención no en la situación temporal, sino más bien en la identificación del protagonista por medio de enunciados en tiempo presente, sin diferenciar, así, el tiempo de referencia del tiempo de la enunciación:

Evelyn:

(72) Le petit chaperon rouge est un petit fille qui vivre avec sa mère

“Caperucita es una niña que vivir con su mamá”

Luis Diego:

(73) La petite chaperon rouge va visiter sa grand-mère

“Caperucita va a visitar a la abuela”

Tiempo de Referencia 2 (TT2)

El informante opta por el marcaje del tiempo posterior al inicio de la historia, aquí lo llamaremos tiempo de referencia 2 o nuevo tiempo del relato con respecto al tiempo inicial. Es decir, marca la relación entre el tiempo de la situación y tiempo de tópico. Generalmente, este momento puede coincidir con el tiempo de la complicación.

Scriptorium

Luis Diego:

*(74) Mais **l’autre jour** / quand il se lève*

“Al día siguiente, cuando se levanta”

Evelyn:

*(75) **Dans la nuit** la grenouille a sorti de la vase*

“En la noche, la rana salió del frasco”

*(76) **Dans le jour suivante** il a vu que la grenouille n’est pas là*

“Al día siguiente vio que la rana no está”

Los casos anteriores son elaboraciones de estudiantes que han alcanzado un nivel más avanzado. Ellos elaboran una configuración más desarrollada: la combinación: frase nominal + pasado compuesto. Sin embargo, la estabilidad de las formas correctas del pasado compuesto no es aún definitiva, pues persiste la inconsistencia en el uso de los auxiliares adecuados.

Tiempo de la situación (Tsit)

Algunos indicadores precisan un momento relativo a una actualidad que juega papel de referencia. *A ce moment-là* marca una relación temporal topológica de vecindad entre dos situaciones. En el ejemplo siguiente, el tiempo de la situación es concebido de dos maneras diferentes.

Eduardo hace la precisión de un intervalo corto, punto preciso de intersección de una acción con una situación. Este caso corresponde al grupo de estudiantes que opta por narrar en presente.

(77) ***En ce moment*** *vient un chien et le regarde.*

"En ese momento viene un perro y lo mira"

(78) ***En ce moment*** *sa mère vient avec le « qu'est-ce que c'est? »*

"En ese momento su madre viene con el ¿qué...?"

Existe una tendencia a la especificación de la situación por medio del uso idiosincrático del indicador *en ce moment,* dándole un valor diferente del que se le atribuye normalmente en la lengua meta. *En ce moment* remite a la "actualidad" del hablante. El indicador pertinente es aquel que remite al pasado: *à ce momentlà,* la confusión entre estos dos indicadores es bastante generalizada.

Por otra parte, Evelyn segmenta algunas de las acciones de la película en días; por ello, utiliza unidades mayores de marcaje cronológico y utiliza la combinación: frase nominal + pasado ya como una estructura fija:

(79) ***Un jour quand*** *elles ont déjeuné / non / elles ont prend le petit déjeuner Chaplin a pris le journal*

"Un día cuando ellos desayunaron, no, ellas han / toman / el desayuno Chaplin tomó el periódico."

Las unidades de segmentación varían según el tipo de relato, como es de suponer. Según se cuente un accidente o la historia de una vida se escogerán diferentes escalas que implicarán una granularidad temporal más fina o más gruesa.

III. ANÁLISIS MACROSEMÁNTICO

1.0. Estructura relacional del relato

En este apartado del análisis se retoman algunos aspectos del nivel macro-textual a la luz de los resultados obtenidos a partir del nivel micro-semántico (sección II). En particular, se estudia la estructura relacional del relato y la estructura narrativa, en relación con los medios lexicales para la expresión de la temporalidad.

Cuadro 6

Relaciones textuales y conectores en seis informantes según tipo de relato

Tipo de relación/ conector	1	2	3	4	5	Total
Adición:- ***Et***	16	27	34	69	66	**212**
- Mais	3					
Finalidad: ***Pour***	6	12	6	14	12	**48**
Causalidad: ***Parce que***	6	1	5	9	6	**27**
Oposición: ***Mais***	6	2	9	12	12	**41**
Comme			3			**3**
Posterioridad:						
Après	7	4	6	5	23	**45**
Puis		2	1	2	4	**9**
Simultaneidad						
Quand	4	2	2	9	12	**29**
Encemoment		3				**3**

Variables:
I.Relatos
1: relato personal
2: relato corto sobre una serie de imágenes “Los pajaritos”
3: relato largo sobre una serie de imágenes “Historia de ranas”
4: relato sobre un cuento tradicional “Caperucita Roja”
5: relato sobre una película de Chaplin *Tiempos modernos*

II. Conectores más frecuentes: causalidad, finalidad, aditivo, oposición, subordinación, posterioridad, simultaneidad.

Consideraciones generales

Antes de entrar en el análisis de la estructura relacional del relato conviene aclarar que la forma de recoger los datos podría influir en las necesidades de los aprendientes de ofrecer precisiones temporales, localizando las historias en intervalos cronológicos bien definidos. Las producciones narrativas surgen luego de una demanda de la entrevistadora en un contexto situacional, que podría determinar las siguientes características:

1. El relato personal se ubica implícitamente en el pasado, dada la situación de comunicación: pedimos contar algo interesante que haya pasado. El informante puede pensar que la localización no es indispensable.
2. Los relatos sobre imágenes tienen el inconveniente de que las imágenes son conocidas por ambos participantes en la entrevista. La economía de lenguaje propia de la situación de comunicación cara a cara podría inducir a no localizar explícitamente en tiempo pasado.
3. El cuento tradicional tiene ya una introducción canónica archiconocida.
4. El relato sobre un segmento de la película obliga a tomar como referencia temporal del relato "un momento": luego de que le dieron la carta...[24]El informante se limita entonces a expresar la acción que sigue.

Ahora bien, según se puede observar en el cuadro anterior, entre los diferentes medios lingüísticos susceptibles de actuar como articuladores lógico temporales, es notoria la frecuencia de utilización de la conjunción "*et*", con un total de 212 ocurrencias. Esta cifra supera altamente el porcentaje de utilización de otros conectores. En consecuencia, los relatos analizados tienen una estructura básica dada por una relación aditiva marcada por dicha conjunción, la cual viene a reforzar la estructura básica determinada por el Principio de Orden Natural de los acontecimientos (PON). En segundo lugar de frecuencia de utilización, aparecen los adverbios temporales: 45 veces *après* y *puis* 9 veces. Tal fenómeno evidencia un principio cognitivo de organización textual, solidario con el anterior, según el cual el texto se construye por una suma de acontecimientos yuxtapuestos. Como tercer elemento en orden de frecuencia en este engranaje aparece la preposición *pour* que viene a introducir las relaciones de finalidad que orientan el relato. Los informantes visualizan la finalidad como un componente fundamental del relato.

[24] Al estudiante se le pidió que contara la película a partir del momento en que el protagonista sale de la cárcel y se le da una carta para que encuentre trabajo.

De la frecuencia de utilización de conectores se desprende la existencia predominante de cuatro tipos de relaciones textuales formuladas de un enunciado a otro, es decir, a un nivel local. Esos cuatro tipos de relaciones se pueden agrupar en lógicas: adición y oposición; y en temporales de orden: posterioridad y simultaneidad.

Grupo C

Se parte del hecho de que estos informantes no construyen un verdadero relato y, en consecuencia, no elaboran una estructura bien marcada lingüísticamente. Recordemos que se observaban únicamente dos unidades textuales, la situación inicial, elaborada muy brevemente, y las acciones. Al no haber una estructuración bien definida, cabe interrogarse sobre la función de los conectores lógico-temporales y de aquellos medios lingüísticos o recursos léxicos que cumplen la función de marcadores o localizadores temporales. Su función no parece ser la de marcar las etapas de la narración, pues no parecen ser utilizados como marcas explícitas de unidades narrativas. El intento de relato se organiza básicamente siguiendo el PON (Principio de Orden Natural) que corresponde a una yuxtaposición de acontecimientos o acciones en orden de ocurrencia. Sin embargo, a veces, la necesidad discursiva parece imponer la localización en el pasado de la historia; en ello podríamos ver la emergencia de una etapa en que se inicia la formulación de las precisiones temporales.

Veamos:

Silvia:

*(80)**Un jour elle va***

“Un día ella va”

Gloria:

(81) ***Une fois*** qui (me picaron)

“Una vez que me picaron” introduce el acontecimiento principal que resume la historia.

Los dos enunciados anteriores muestran el intento de situar la historia en tiempo pasado. Esta necesidad discursiva se manifiesta solamente en dos de los diez relatos analizados; una vez, Silvia en el cuento tradicional y una vez Gloria en el relato personal. Tanto *un jour* (un día), como *une fois* (una vez), remiten al pasado, sin embargo, contienen un rasgo de indeterminación temporal. A pesar de la indefinición de tipo calendario, estos elementos

marcan un punto que sirve de anclaje para situar la totalidad de la historia en un tiempo acabado.

En la etapa más básica se observa que las relaciones temporales establecidas por diferentes medios lexicales son apenas emergentes y se reducen a tres tipos de relaciones.

Relaciones de Orden (posterioridad y simultaneidad)

La primera relación de orden que aparece es la posterioridad, subrayada por el adverbio *après (después)*. La relación de anterioridad está ausente. La estructura del relato se establece básicamente por la disposición de los acontecimientos según el PON.

Silvia:

Sólo utiliza dos veces, *après. Après* en combinación con tiempo presente, marca secuencia de acciones, no marca una etapa de la estructura narrativa; parece, más bien, señalar la relación semántica de sucesión en el tiempo que posee el valor cohesivo.

Scriptorium

(82) ***Après****, il est libre*

"Después él está libre"

(83) ***Après****, ils continuent, vivent*

"Después ellos continúan, viven"

Gloria usa *et depuis* como sinónimo de *après*, al introducir la última acción del relato:

(84) ***Depuis*** *il se marche*

"Después él se va"

La relación aditiva, la conjunción *et*

Por medio de la conjunción *et* se expresa la adición y en los datos analizados encontramos que su función es contribuir a reforzar la cohesión discursiva, lo que señala también una relación de sucesión de las acciones.

Gloria utiliza *et* cinco veces con función aditiva, para marcar una secuencia de acciones; marca la posterioridad, una relación de orden, pues determina el intervalo ocupado por una acción con respecto a la precedente.

Relaciones de simultaneidad

El primer medio lexical que aparece para marcar la simultaneidad es *quand.* Este marcador es utilizado por ambas informantes, sin embargo, Gloria lo emplea con mayor frecuencia.

Silvia:

(85) *Quand* ***ma mère travaille, il comment dit-on cuidar?***

"Cuando mi madre trabaja, él ¿cómo se dice cuidar?"

Gloria:

(86) ***Quand*** *les osillons sont (solos).*

"Cuando los pajaritos están solos"

(87) J'allais marcher ***et quand*** *je ne [vi] pas (el enjambre)*

"Yo iba a caminar y cuando no vi el enjambre"

En el relato sobre el cuento "Caperucita Roja", la relación de simultaneidad aparece tres veces; es el tipo de relación más frecuente y marca acciones claves. El uso frecuente de *quand* parece estar inducido por la presencia continua de dos actantes en confrontación, Caperucita y el lobo o el lobo y la abuela.

(88) Elle va visiter sa grand-mère ***quand*** *elle va (el lobo)*

"Ella va a visitar a su abuela cuando ella va el lobo"

(89) ***et quand*** *elle arrive elle (la ve fea)*

"Y cuando ella llega ella"

(90) ***Quand*** *elle sait que n'est pas grand-mère*

"Cuando ella sabe que no es la abuela"

Gloria presenta algunos indicios de conceptualización de una coherencia del texto explicitada por medios lingüísticos. Lo anterior se evidencia cuando se analiza la cantidad de relaciones establecidas, a pesar de lo señalado sobre la estructura narrativa,

Por otra parte, los patrones de organización de la información verbal a nivel cognitivo parecen orientar algunas configuraciones relacionales básicas; por ejemplo, explicar la causalidad de las cosas:

(90) *Quand les osillons sont (solos) le chat arrive* ***pour*** *manger*

La oposición

Las necesidades de organización lógica del discurso motivan el empleo de la conjunción adversativa. *Mais* introduce la serie de acciones que surgen a consecuencia de la complicación. Por complicación se entiende la acción que viene a perturbar la situación inicial, pero que constituye una sola oración y no una secuencia bien delimitada.

Scriptorium

(92) ***Mais*** *il y a un chien qui arrive et*

"Pero hay un perro que llega"

En este caso, *mais* introduce la resolución, la acción de la entidad reparadora.

Recurso de subordinación

Silvia emplea únicamente dos relaciones de subordinación, de las cuales una expresa simultaneidad y la otra cumple la función de aportar información de segundo plano para identificar un personaje:

(93) Quand ma mère travaille, il comment dit-on? (¿cuidar?)

(94) C'est una femme qui (tiene) ***qui*** *a deux sœurs*

"Es una mujer que tiene dos hermanas"

Por su parte, Gloria realiza muchos más intentos de elaborar relaciones de subordinación complejas, como se verá en el apartado siguiente en detalle, cuando se analice la relación con la estructura narrativa. En la tabla 8 se muestra como Gloria elabora doce oraciones subordinadas, un 80 % más que Silvia. (12-2).

Grupos A y B

Cuadro 7

Total de conectores por informante

Conector/Informante	Luis Diego	Evelyn	Eduardo	Mariana
Mais	7	3	1	25*
Pour	20 *	18	4	7
Parce que	4	6	4	9
Comme	1			
Après		27*	14*	6
Puis	10		1	
Quand	16	6	2	1
En ce moment		1	3	
Alors	9			
Maintenant				1
Dans la nuit				
Dans le jour suivant				
L'autre jour				
En ce moment		1		
Le dernièreannée				1
Le premier jour				1
En janvier			1	
À la matin			1	
Avant, En avant	2			
Plus tard	1			
A la fin		1		
Comme si		1		
Un jour		1		
TOTAL	**70**	**65**	**31**	**51**

Tipos de conectores y frecuencias

En la tabla 7 se observa que tanto Evelyn como Luis Diego continúan siendo los aprendientes que presentan una etapa de interlengua caracterizada por una mayor riqueza de

recursos lexicales. Ellos utilizan un total de 65 y 71 conectores respectivamente, y sólo les sigue Mariana más de cerca, con 51. Sin embargo, esta última repite 25 veces el conector *mais,* dándole así casi un carácter de muletilla; algunas veces lo utiliza en función aditiva y no adversativa. Eduardo emplea 31 conectores. Es interesante señalar que en cada informante hay uno o dos conectores de uso dominante: los más avanzados recurren a dos marcadores de manera abundante. Luis Diego utiliza *pour* 20 veces y *quand* 16. Evelyn utiliza *après* con más frecuencia, 27 veces y *pour* 18 veces. Como se observa en la tabla 7, algunos conectores son utilizados por todos en mayor o menor medida: *quand, après, parce que, pour, mais*. Pero los aprendientes del grupo A, Evelyn y Luis Diego, disponen de una mayor cantidad de conectores de tipo frase nominal.

En cuanto al grupo B, Eduardo usa *après* 14 veces, Mariana utiliza *mais* 25 veces. Ellos utilizan un solo conector de manera dominante, recurren a otros marcadores con mucho menos frecuencia.

Algunos recursos lexicales, susceptibles de actuar como indicadores temporales o como articuladores de la coherencia textual, permiten establecer relaciones temporales más ricas, y a veces más finas. Las relaciones encontradas más frecuentemente son: adición, posterioridad, simultaneidad, causalidad, finalidad. Excepcionalmente aparece el marcaje explícito de la relación de anterioridad, lo cual es consecuente con los resultados obtenidos en estudios sobre la adquisición en medio natural.

Sciptorium

La relación aditiva

Se considera esta la relación dominante pues es absolutamente concordante con el principio cronológico de organización natural del relato, PON (también con la idea de yuxtaposición). Sin embargo, se observa que la conjunción *et* es mayoritariamente utilizada por los aprendientes de los grupos A y B. De las 212 ocurrencias, solo siete corresponden al grupo C. A manera de excepción, una aprendiente recurre al conector *mais* con función aditiva en vez de opositiva.

Las relaciones de orden: anterioridad, posterioridad, simultaneidad.

Entre las relaciones de orden domina la relación de posterioridad y la de simultaneidad. La relación de anterioridad es marcada solamente por Luis Diego en el relato de Caperucita: intenta establecer relaciones de anterioridad motivadas por la competencia que se da entre el lobo y Caperucita:

*(95) Elle a voulu arriver**en avant** / la grand-mère /**plus rapidement** pour l'autre **Mais** le loup féroce a arrivé **d'abord** / d'abord qu'elle*

"Ella quiso llegar antes/ la abuela/ más rápidamente por el otro pero el lobo feroz llegó primero, primero que ella"

Aunque la formulación de la anterioridad no corresponde exactamente a las configuraciones normales de la lengua meta, existe ya una conceptualización adecuada del orden sintáctico y de la pertinencia semántica del indicador.

Por otra parte, por la gran variedad de referencias temporales establecidas por medios lexicales y adverbios, este informante parece ubicarse en un nivel superior a los demás. En el relato sobre la película establece múltiples relaciones locales y secuenciales como se señala en el apartado sobre estructura narrativa.

La relación de posterioridad

La relación de posterioridad es la más marcada explícitamente después de la adición, esto por la relación numérica y no precisamente porque sea la más generalizada. La posterioridad domina como recurso organizativo en los relatos de Evelyn y Eduardo, marcada explícitamente por *après*, aunque no en los demás hablantes. Sin embargo, esta relación es marcada con otros medios no específicamente temporales.

Cuadro 8

Frecuencia de conectores Grupo C

Tipo de conector/ Relación	**Gloria**						***il-*via**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**T**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	ot	
Simult. Quand	1	1	1	3		**6**	1					**1**	
*Post. Après Depuis**		1	2	1		**4**					2	**2**	
Aditivo: Et	1	5	2	3		**6**			1			**1**	
Adver. Mais													

	1	1	1			**3**							
Subord.	2	2	2	6		**12**	1			1		**2**	
Un jour										1		**1**	
Unefois	1					**1**							
*Toujours***	1					**1**							
Alors			1			**1**							
Total Rel-ac.	**7**	**8**	**9**	**10**		**34**	**2**		**1**	**2**	**2**	**7**	

Notas:
* usa ***depuis*** (desde) con el sentido de después

(**)***Mais***, (siempre) **toujours** me picaron.

*Toujour*s, no es temporal, aquí significa de todas maneras.

La actividad número 5 de Gloria no se analiza pues no es un relato.

2.0. Medios lexicales y estructura narrativa

Grupo C

Es importante señalar la sistematicidad observada en el caso de Gloria, en los cuatro relatos; ella articula la situación inicial con la complicación por medio del adverbio temporal "cuando". Se trata siempre de una acción de segundo plano o un estado con una acción clave que introduce, en algunos casos, la llegada de los actantes claves, como las abejas, el lobo, el gato o la partida de la rana.

El empleo recurrente de los articuladores temporales evidencia la conceptualización de la coherencia del relato. En este caso, en la decisión de articular la situación inicial con la complicación parece manifestarse una visión clara de la jerarquía relacional de los componentes elementales del relato. La complicación aparece, de este modo, como el elemento más saliente de una narración, es el nudo y la razón de ser del relato y, en consecuencia, se refuerza la cohesión discursiva con los componentes que la preceden.

En el relato personal, Gloria utiliza *quand* para introducir la complicación.

(96) J'allais marcher ***et quand*** *je ne [vi] pas el enjambre*

En el relato sobre pajaritos, *quand* ("cuando") articula la situación inicial con la complicación:

(97) ***Quand*** *les osillons sont (solos) le chat arrive* ***pour*** *manger*

"Cuando los pajaritos están solos el gato llega para comer"

También, se observa excepcionalmente la introducción de la resolución como una necesidad cognitiva de expresar la intervención del actante benefactor que viene a resolver favorablemente la situación:

(98) ***Mais*** *il y a un chien qui arrive*

"Pero hay un perro que llega"

En el "Cuento de la rana" *quand* articula la situación inicial con la complicación y luego se usa *alors* para introducir las acciones.

(99) ***Quand*** *l'enfant dort se lève ilve que la grenouille n'est pas*

N'est pas là, ***et alors*** *il commence à chercher pour toute la maison*

"Cuando el niño duerme se levanta él ve que la rana no está y entonces comienza a buscar por toda la casa"

Scriptorium

Quand articula la complicación y *alors* introduce la fase incohativa de las acciones.

En el relato sobre un cuento popular, *depuis* introduce la resolución.

(100) Elle va visiter sa grand mère ***quand*** *elle va (el lobo)/ et* ***depuis*** *arrive un campesino*

"Ella va a visitar a su abuela cuando ella va el lobo. Y después llega un campesino"

Muy temprano, en el proceso de adquisición, aparece la necesidad de establecer relaciones locales entre acciones o entre acciones y estados, igual que la relación de posterioridad, la simultaneidad y la relación adversativa. Sin embargo, estas no cumplen la función de marcar explícitamente una estructura textual. En conclusión, se establece más bien una cohesión de un enunciado a otro; es decir, en este nivel ellos pueden construir relaciones locales, pero no globales.

Cuadro 9

Conectores y estructura narrativa en seis informantes.

Conector	Etapas que articulan	Frecuencia
En ce momento	SI + Com	1
Après	SI + Com	1
	Ac+ Res	1
Mais	Si + com	6
	A + A	1
	A + Res	3
Quand	SI + Com	6

Grupo A y B

La articulación de las etapas del relato por medio de recursos lexicales contempla el uso de conectores, adverbios, locuciones adverbiales o frases nominales.

En esta sección, reunimos el análisis de las producciones de los aprendientes de los grupos A y B; se agrupan los cuatro aprendientes por razones de exposición y, sobre todo, por algunas similitudes fundamentales encontradas, como se explicará más adelante. La diferenciación que se hizo para los tiempos verbales se mantiene aquí por cuanto se sigue manteniendo una gran diferencia cuantitativa en el manejo de los recursos léxicos. La diferenciación expositiva sí se mantiene con respecto al grupo C por la gran diferencia en la cantidad de conectores encontrados y porque nos interesa hacer una división más tajante con los informantes que se ubican en una etapa más básica.

A continuación, se detallan las funciones de explicitación de la coherencia textual vehiculada en los diferentes recursos. Utilizamos la simbología, I, II, III. IV, V, para referirnos a los cinco tipos de relatos elicitados.

Eduardo, por ejemplo, marca algunas etapas con diferentes conectores. Este comportamiento no es recurrente, pues sólo en tres relatos encontramos indicios de marcaje explícito:

En II. *En ce moment*, aparece entre la complicación y la resolución, marca la intervención de un actante benefactor. Luego, *après* introduce la acción precisa en beneficio de los pajaritos, fenómeno único de doble marcaje. Esto se debe a que hay un cierto nivel de granularidad temporal con respecto a la macroacción "salvación de los pajaritos", que se segmenta en cuatro intervalos temporales: llegar, mirar, querer, evitar:

(101) Il veut [montrer] chez [o] ***pour*** *manger les petits oiseaux*

En ce moment *vient un chien et le regarde*

Après *le chien veut faire que le chat ne mange pas les petits [uso]*

En ce moment *sa mère vient avec le qu'est-ce que c'est?*

"Él quiere subir a su casa para comer los pajaritos / en ese momento viene un perro y lo mira. Después el perro quiere que el gato no se coma los pajaritos. En ese momento su madre viene con el ¿qué?..."

No obstante el uso adecuado, en este caso, en que marca un momento importante de la narración, en la cuarta oración de la secuencia citada, la función es muy diferente. Marca más bien una secuencia pero de manera innecesaria, redundante.

En III, usa *après* para marcar únicamente posterioridad o secuencia y una frase nominal para precisar el momento en que se complica la situación, con una construcción propia de él: en vez de decir *le matinsuivant* o simplemente *le matin*, hace el calco del español:

(102) ***A la matin****, l'enfant il ne regarde pas la grenouille*

"En la mañana el niño no ve la rana"

En IV se usa *mais* para introducir la complicación: en este caso es la introducción del actante agresor, el lobo:

(103) Il veut visiter sa grand-mère. Elle va chez elle ***mais*** *dans la forêt il y a aussi (el lobo)*

"El quiere visitar a su abuela. Ella va a su casa pero en el bosque hay un lobo"

Veamos ahora el caso de Evelyn.

En II, articula la situación inicial con la complicación, en este caso también corresponde al mismo fenómeno; la introducción del actante agresor: el gato.

(104) Après ***quand*** *les oiseaux sont (solos), seuls, un chat.*

"Después cuando los pajaritos están solos un gato..."

En III, recurre a localizadores lexicales para establecer una secuencia temporal muy detallada y así precisar el momento del día en que ocurre la complicación; es decir, señala el momento en que la rana se sale del frasco, en la noche, y expresa el intervalo transcurrido desde la escapatoria de la rana hasta que el niño se da cuenta la mañana siguiente:

(105) ***Dans la nuit*** *la grenouille a sorti de la vase*

Dans le jour suivante *il a vu que la grenouille n'est pas là*

"En la noche, la rana salió del bocal

Al día siguiente el vio que la rana no está"

En IV, *quand* articula la situación inicial y la complicación, igualmente introduce el actante agresor, el lobo.

(106) *Elle va par la forêt* ***quand*** *elle a vu le loup*

"Ella va por el bosque cuando vio al lobo"

En V, *un jourquand* articula una acción con la resolución y marca a la vez una distancia temporal mayor con respecto al momento de la llegada a la vieja casa. La combinación de ambos indicadores da la idea de permanencia durante un lapso de tiempo, se refiere a "un día cuando desayunaban". Estos indicadores también marcan el carácter habitual de la acción.

(107) ***Un jour quand*** *elles ont déjeuné, non, elles ont prend le petit déjeuner Chaplin a pris le journal*

"Un día cuando ellas desayunaron / no / ellas han/toman/ el desayuno Chaplin tomó el periódico"

En el caso de Luis Diego se observan las tendencias siguientes:

En los relatos I y II no marca relaciones narrativas explícitamente. En III, encontramos un caso muy interesante de marcación de la transición entre la situación inicial y la complicación. El informante asocia varios marcadores: un conector que introduce una adversación por medio de *mais* reforzado por un indicador temporal de tipo frase nominal *l'autrejour*, para precisar el intervalo temporal cronológico "el otro día". A esto se agrega el adverbio temporal cuando que viene a cumplir una doble función.

Primero, *cuando se levanta*, indica un intervalo más preciso, la mañana como parte del día. Este es uno de los casos extraordinarios en que se llega a tal fineza de granularidad temporal. Segundo, marca la simultaneidad de acciones: se levanta y la rana ya no está.

(108) Mais l'autre jour / quand il se lève

"Pero el otro día cuando se levanta"

En IV, *quand* parece marcar intervalos temporales de diferente magnitud. Por un lado, parece marcar unidades narrativas más extensas, es decir, segmenta la narración en paquetes de acciones:

(109) ***Quand*** *elle s'est rencontrée avec le loup féroce*

"Cuando se encontró con el lobo feroz"

En este enunciado *quand* cumple la función narrativa de introducir la complicación. En el siguiente introduce el episodio de la llegada a la casa, lo cual hace pensar en una organización que concibe la segmentación temporal explicitada por el marcaje de los acontecimientos cruciales:

Scriptorium

(110) ***Quand*** *Chaperon est arrivé à la maison*

"Cuando Caperucita llegó a la casa"

Sin embargo en este último caso introduce sólo una acción más:

(111) **Quand** Chaperon rouge a vu ses grandes mains.

"Cuando Caperucita vio sus grandes manos"

En los ejemplos citados se evidencia el carácter estratégico de empleo de *quand*, utilizado tanto para articular secuencias narrativas, como para marcar relaciones locales de simultaneidad.

En V, el relato sobre la película, hay gran abundancia de articuladores, casi uno por enunciado, por lo que no se identifica un marcaje particular de las etapas de la narración. El informante utiliza ocho conectores diferentes con un total de 28 ocurrencias, produce así, un relato amplio y articulado, aunque con repeticiones. A pesar de que ya se ha dicho que la conjunción *et* aparece de manera generalizada en los diferentes aprendientes, cabe señalar que este caso tiene, también, un carácter dominante en la articulación del relato pues aparece treinta veces.

Ejemplo:

(112) Avec cette lettre il a rencontré un travail+ ***et mais*** *+ il a fait un erreur parce que il a fait qu'un barque / il s'est noyé /*

Les autres travailleurs ils sont comment dit-on molestos?Genés avec lui.

Depuis *il abandonne le lieu et* ***quand*** *il s'encontre dans + dans le cur+ le ciudad*

"Con esta carta él encontró un trabajo + y pero + él cometió un error por que hizo que una barca...él se ahogó. Los otros trabajadores están…¿cómo se dice molestos? Molestos con él. Después él abandona el lugar y cuando se encuentra en la ciudad..."

Como se observó en los enunciados escogidos, existe una fuerte tendencia a marcar explícitamente la complicación. El marcaje se refiere a dos aspectos, a veces es lógico y a veces es temporal.

Scriptorium

Segunda parte: Evolución de la adquisición de la temporalidad. Análisis de los datos de la quinta entrevista en francés

I. LA INFORMACIÓN TEMPORAL EN LAS FORMAS VERBALES Y SU RELACIÓN CON LAS ESTRUCTURAS TEXTUALES

Esta sección analiza la evolución manifiesta en el estado de la interlengua, luego de dos años y medio de estudio formal del francés. Luego de haber estudiado el estado de interlengua inicial por medio de los datos recolectados en una primera entrevista; aquí se estudian los datos de la quinta entrevista. Se trata, en un primer momento, de caracterizar la etapa en el proceso de adquisición a partir de varios indicios inherentes a las formas verbales. Luego, se analiza la temporalidad en los medios lexicales. Primeramente, el análisis micro-semántico permite detectar la capacidad de elaboración manifiesta en la extensión de los relatos y, por ende, en la cantidad, frecuencia y variedad de procesos expresados. Después, se relacionan los hallazgos micro-semánticos de los procesos con el nivel macro-textual. Se determinan así, por ejemplo, las tendencias en la configuración de la estructura discursiva. Interesa, también, señalar los cambios en los medios lingüísticos utilizados para formular y diferenciar las proposiciones de la trama y del segundo plano. En tercer lugar, se explicará la evolución a nivel de la estructura narrativa y su posible relación con la información temporal vehiculada en las formas verbales.

1.0.Evolución en el uso de las formas verbales (cantidad, frecuencia)

Cuadro 10

Distribución numérica del uso de las formas verbales

Informante	Total Formas verbales	Presente	%	Pasado	%	Imperfecto	%
Evelyn	385	59	15%	176	45%	150	38.96%
Luis D	247	27	10.93%	104	42.10	116	46.96
Mariana	269	34	12.63%	152	56.50 %	83	30.85 %
Gloria	142	67	47.18%	41	28.87	34	23.94

El análisis de los relatos construidos luego de dos años y medio de aprendizaje puso en evidencia cambios muy significativos según el tipo de informante.

El ritmo de aprendizaje mantuvo la misma relación entre los aprendientes del grupo C con respecto a los demás. Los cuadros indican que el número de proposiciones construidas es significativamente menor en este grupo, alrededor de la mitad con respecto a los demás (ver cuadro 10). En consecuencia, el nivel de interlengua en el grupo C sigue siendo menos desarrollado que el de los informantes de los grupos A y B. Las producciones de estos últimos son limitadas, tanto en el número de enunciados por relato como en la complejidad y extensión de los mismos. Los intentos de construir relaciones de subordinación se limitan a unir dos proposiciones por medio de relaciones de causalidad, de finalidad o con subordinadas relativas. Este grupo no alcanza el mismo nivel de condensación, es decir, empaquetamiento de proposiciones, obtenido en los otros informantes. Sin embargo, a nivel de estructura narrativa se observa un desarrollo notable.

2. 0. Estructura narrativa

En esta etapa se encuentran relatos mejor elaborados, con una clara distinción de las etapas del relato articuladas explícitamente en todos los informantes. La construcción al interior de cada etapa y episodio es más compleja. A continuación, se observa un ejemplo de situación inicial que comprende información muy variada y un marcaje temporal sensiblemente enriquecido:

Gloria, primera entrevista

(113) C'est une petite fille qui s'habille toute rouge / elle va visiter à sa grand-mère quand elle va (lobo)

"Es una niña que se viste toda roja, va a visitar a su abuela cuando va lobo"

Gloria, quinta entrevista

(114) ***C'était / il y avait une fois****/ que une petite fille* ***vivait*** *avec sa mère dans un ville très loin de centre*

*Et cette fille /****tout le temps*** */ elle* ***s'habillait*** *en rouge /c'est pour cela que tout le monde la* ***connaissait****par le surnom de Chaperon Rouge /****et un jour*** *elle* ***a décidé*** *de visiter sa grand-mère qui* ***vivait*** *très loin de la maison*

"Era, había una vez, que una niñita vivía con su madre en una ciudad muy lejos de centro. Y esta niña, todo el tiempo, se vestía de rojo. Es por eso que todo el mundo la conocía por el sobrenombre de Caperucita Roja. Y un día decidió visitar a su abuela que vivía muy lejos de la casa".

La secuencia anterior ilustra el enriquecimiento en los diferentes niveles mencionados anteriormente. Los recursos lingüísticos adquiridos permiten el marcaje explícito de los intervalos temporales correspondientes a cada acción, estado o situación. Dicho marcaje se realiza tanto por medio de las diferentes formas verbales que permiten indicar tiempo y aspecto como por medios lexicales y adverbios colocados en posición inicial. La situación inicial incluye una mayor cantidad de información; igualmente ocurre con los episodios, pues contienen mayor grado de detalle. Gloria, cuya producción citamos anteriormente, presenta una estrategia particular de distribución de los tiempos verbales según etapas de la narración. En cuatro relatos, es decir, todos menos el de la película, la situación inicial se construye a partir de estados, situaciones y algunas acciones en modo imperfectivo, con su correspondiente equivalente lingüístico muy cercano a la norma de la lengua meta. Por otra parte, aunque existen configuraciones variadas en los episodios, dada la alternancia en términos de secuencias de tiempo presente y pasado, se observó que, con cierta frecuencia, se utiliza el pasado para los episodios claves de la trama:

En I:

(115) Les animaux se sont avancés contre nous/ et tout le monde a commencéàcrier / mon père nous a dit

"Los animales se avanzaron contra nosotros. Y todo el mundo comenzó a gritar. Mi padre nos dijo."

En III:

(116) *C'est ici quand il a écouté un bruit ou un chant et il a découvert que c'est son petit animaux avec une énorme famille*

"Es aquí cuando el escuchó un ruido o un canto y el descubrió que es su pequeño animal con una enorme familia."

A pesar del uso correcto del pasado en muchos casos, Gloria utiliza el presente de manera incongruente. Es importante notar la evolución que se presenta en ella en cuanto a los medios lingüísticos para fijar el tiempo inicial del relato o tiempo de tópico. En esta etapa, recurre a expresiones fijas en imperfecto para localizar en tiempo pasado:

*(117) C'**était** une promenade que j'ai fait avec ma famille*

"Era un paseo que hice con mi familia"

*(118) Bon / **il y avait** une fois / un [swaso] qui vivait avec trois filles.*

"Bueno, había una vez un pájaro que vivía con tres hijas"

*(119) Bon /**c'était** un petit enfant qui aime beaucoup les animaux*

"Bueno, era un niño pequeño que ama mucho los animales"

*(120) **C'était** / euh / il avait une fois que / euh / une petite fille vivait avec sa mère dans un ville très loin de centre*

"Era, había una vez que, una niñita vivía con su madre en una ciudad muy lejos de centro"

No obstante los usos acertados del imperfecto en los ejemplos anteriores, persiste la inestabilidad a nivel de las combinaciones temporales propuestas en las diferentes opciones manifestadas.

En los grupos A y B se encuentra una organización temporal muy clara y definida, los medios lingüísticos para marcar la información temporal son utilizados, casi siempre, con las funciones que les son propias. Los relatos son muy extensos y se relatan las acciones con un segundo plano muy detallado. Además, los episodios contienen todas las acciones propuestas en los diferentes tipos de soportes, ya no se encuentran las omisiones de la etapa inicial.

En general, la organización de la narración obedece a una conceptualización articulada de los niveles locales y globales. Se cumplen las etapas del relato; sin embargo, en unos pocos casos persiste la tendencia a no expresar la situación final o narración del estado resultante.

3.0. Información temporal en los tiempos verbales y estructura discursiva

Esta etapa se caracteriza por una alta incidencia de construcciones que combinan la significación temporal y aspectual. En general, se observa un papel dominante del segundo plano sobre el primero. En tres de los casos estudiados domina el uso del segundo plano con su correspondiente equivalente lingüístico según las exigencias de la lengua meta.

Scriptorium

Cuadro 11

Comparación número de proposiciones en la trama y en segundo plano en la quinta entrevista

Informante	Trama		Segundo plano	
Evelyn	176	45.71 %	209	54.28 %
Luis D.	104	41.93 %	144	58.06 %
Mariana	162	60.22 %	107	39.77 %
Gloria	47	33.09 %	95	66.90 %

Según se desprende del cuadro anterior, solamente en el caso de Mariana domina significativamente la trama, con un porcentaje de 60.22 %.

Por otra parte, es de notar la preponderancia del segundo plano con respecto a la trama en el caso de Gloria, con un 33.09 % para la trama y un 66.90 % para el segundo plano. Se deduce, entonces, que en la etapa menos desarrollada, la evolución lograda se manifiesta en una tendencia a elaborar acciones y estados. Recordemos que en estos informantes, en la etapa inicial el segundo plano era casi inexistente. El reducido número de proposiciones de la trama evidencia una dificultad de formulación del perfectivo en los

procesos, hay dificultad para detallar las series de acciones secundarias que pueden constituir un episodio. Tal fenómeno revela una etapa del proceso en el que todavía no se logra una granularidad semántica fina en las configuraciones de la trama. Muestra, además, que después de un primer momento en el cual se narran unas cuantas acciones fundamentales, el proceso adquisitivo se orienta hacia la captación de elementos susceptibles de complementar la trama. En ese sentido, el principio de la percepción de primer y segundo plano parece influir tanto en la configuración del relato como en la evolución del proceso adquisitivo.

No obstante las limitaciones indicadas sobre la elaboración de la trama, desde el punto de vista de la gramaticalización, cabe señalar que todas las ocurrencias del pasado compuesto son correctas; además, se observa una corrección gramatical generalizada a todas las formas verbales. Algunas incongruencias encontradas se relacionan con las funciones que les son atribuidas.

3.1. Análisis de la trama

Cuadro 12

Relación entre la forma verbal y los tipos de actividad en la trama. Quinta entrevista.

Actividad Tm / asp	1 pas	Pres	2 pas	Pres	3 pas	pres	4 pas	pres	5 pas	Pres	**Total pas**	pres
Evelyn	7		19		53		40		57		**176**	
Luis D.	14		7		22		18		43		**104**	
Mariana	6	3	11	6	49	1	51		35		**152**	**10**
Gloria	7		3		8	6	15		8		**41**	**6**

La formulación del aspecto perfectivo

En esta etapa existe un claro dominio del aspecto perfectivo formulado correctamente en pasado compuesto para relatar los acontecimientos y acciones que hacen avanzar la trama. Sin embargo, no se puede decir que el pasado compuesto es el tiempo más utilizado, pues esto es cierto sólo para dos informantes.

El uso del pasado en el grupo C se limita a un 28 % del total de las formas utilizadas. Sin embargo, en el relato personal lo usan con la misma frecuencia que algunos de los

otros estudiantes: Gloria 7, Evelyn 7, Mariana 6. El número reducido de ocurrencias del pasado en el relato personal podría asociarse con lo ya mencionado sobre el grado de dificultad que representa la tarea de construir un relato personal. Recordemos que tal tarea supone que el sujeto se involucra personalmente y debe decidir sobre todos los componentes que debe seleccionar para la narración. Aparentemente, esta dificultad afecta a todos los informantes por igual. Sin embargo, en los otros tipos de relato, como lo refleja en la tabla 12, se observa que la diferencia en la frecuencia de utilización con respecto a los demás es mucho menor.

El uso del presente en la trama

El presente como recurso para marcar la trama es una estrategia que se encuentra en el

grupo menos desarrollado.

3.2. Análisis del segundo plano

Cuadro 13

Formas verbales en el segundo plano según tipo de relato. Quinta entrevista.

Informante	Actividad	1			2			3			4			5			T		
	T/a/est	P	Pr	Im	P	Pr	Im	P	Pr	Im	P	Pr	Im	P	Pr	Im	**P**	**Pr**	**IM**
Evelyn	Acción		4	6		4	1		3	9		2	12		1	25		**14**	**53**
	Estado		8	8		8	7		11	26		6	26		12	30		**45**	**97**
Luis D.	Acción		6	14		3	4		5	11			9		1	10		**15**	**48**
	Estado		5	18		1	11	3	1	9		3	11		2	19	**3**	**12**	**68**
Mariana	Acción		1	2		9				4			8			4		**10**	**18**
	Estado		2	11		12		3		25			11			18	**3**	**14**	**65**
Gloria	Acción		2			1	3			1			4		6	2		**9**	**10**
	Estado		15	2		2	4		14	5		18	10		11	3		**52**	**24**

El segundo plano se ha fortalecido a lo largo de dos años y medio de estudio de la lengua, y constituye la parte dominante en los relatos. La diferenciación aspectual se consolida y el imperfecto adquiere un lugar importante en la construcción del relato aún en los informantes de nivel menos desarrollado. No obstante lo anterior, conviene señalar algunas de las inconsistencias encontradas en esta etapa. Al parecer, los datos evidencian cifras importantes que podrían indicar un alto desarrollo gramatical y lexical. A partir de un análi-

sis micro-semántico que considera los rasgos semánticos inherentes de los procesos formulados, se encuentran inconsistencias y repeticiones que cuestionarían el grado de evolución que podría interpretarse en las cifras. Por ejemplo, se encontró que en todos los informantes existe una alta tendencia a la repetición de algunos verbos, principalmente de estado. Los informantes manejan un repertorio básico que logran adecuar estratégicamente ante situaciones conflictivas.

Cuadro14

Verbos más frecuentes

	Grupos A y B	Grupo C
Verbos de estado	Ser, estar, tener, saber Deber	Ser, estar, tener, deber
Verbos de acción	Caminar, venir, ir, querer, hacer, pensar, decidir, comenzar.	Ir, salir, decir, hacer, Querer, hacer, llegar, Decidir, comenzar.

Como se desprende del cuadro anterior, predomina el uso de un repertorio limitado de verbos, existe una tendencia generalizada a repetir los mismos procesos. El segundo plano está constituido principalmente por proposiciones que incluyen estados y situaciones. En el cuadro siguiente, se pone de manifiesto la importancia que todos los informantes atribuyen a las situaciones y estados que sirven de tela de fondo para los acontecimientos. Se expresan en mayor cantidad los estados y las acciones secundarias son muy poco frecuentes.

Cuadro 15

Frecuencia de los verbos según su temporalidad inherente.

Informante	V. acción	V. estado
Evelyn	67	142
Luis D.	63	80
Mariana	28	79
Gloria	19	76

En cuanto a la diversidad del contenido semántico de los procesos, existe un fenómeno recurrente en casi todos los informantes: la tendencia a la repetición de un reducido conjunto de verbos. Tal fenómeno debe considerarse al juzgar la riqueza lexical de la etapa, pues del análisis de las frecuencias de verbos se desprende que la variedad semántica no es proporcional al número de formas empleadas. Por ejemplo, el verbo que se repite con

mayor frecuencia es el verbo *être*, "ser", en algunos casos sobrepasa el 50 % del total de los verbos de estado. En segundo lugar de frecuencia aparece el verbo *avoir*, "tener".

3.2.1 Los diferentes usos del presente

El uso del presente con valor aspectual

El uso del presente en el grupo C marca una diferencia importante con los aprendientes de inglés. Los datos de estos últimos muestran que el tiempo verbal más utilizado es el pasado. Por el contrario, en los primeros, el presente domina la estructuración temporal del relato. De un total de 142 formas verbales utilizadas, la mayoría corresponden al presente, con un 47 %, un 28 % al pasado y un 23 % al imperfecto. En el grupo C, el presente aparece como un recurso básico. Por una parte, persiste, a veces, la función de presente narrativo que dominaba en la primera entrevista. Como se vio en el capítulo anterior, en el grupo C se recurría principalmente al presente narrativo para contar acciones del pasado. Además, se utiliza para la solución de conflictos ante la formulación de la perspectiva aspectual perfectivo / imperfectivo, *passécomposé / imparfait* según la norma del francés. Frente a la dificultad de manifestar la perspectiva sobre una situación durativa, se opta por una configuración incongruente: adverbio + presente + *passécomposé.*

(121) Quand nous sommes en train de faire + ce sont avancés

"Cuando estamos a punto de hacer… se acercaron"

Se recurre, entonces, al presente, en vez del imperfecto para formular la descripción del marco situacional y funciona, entonces, para marcar un contraste aspectual y no temporal.

En los grupos A y B también se encontraron algunas inconsistencias en el uso del presente. Se le atribuye una función descriptiva:

Luis Diego:

(122) Un oiseau qui a les yeux très grands lui a effrayé

"un pájaro que tiene los ojos muy grandes lo asustó"

Tal empleo corresponde a una estrategia para resolver el conflicto planteado por la conceptualización de la perspectiva aspectual, es decir, cómo se observa un estado durativo característico. El uso del presente en el segundo plano, en las condiciones mencionadas, resulta muy curioso en un aprendiente que manifiesta un amplio dominio del imperfecto. La misma estrategia se encuentra en Mariana:

(123) Je me suis rendue compte que j'avais les chaussures de différentes, couleurs un chaussure était bleu et l'autre est noire.

"Me di cuenta de que tenía los zapatos de diferentes colores, un zapato era azul y el otro es negro"

Los ejemplos citados corresponden a aprendientes ubicados inicialmente en grupos diferentes. Aquí se manifiesta un problema de organización sintáctica ocasionado por el riesgo que se asume al hacer intentos de mayor condensación, es decir, empaquetamiento de proposiciones.

3.2.2. El pasado compuesto en el segundo plano:

Luis Diego y Mariana recurren a un uso particular del pasado compuesto para formular estados correspondientes al segundo plano y que, por tanto, deberían enunciarse en imperfecto, según la norma del francés.

Luis Diego:

***(124) Bon les abeilles** ont été furieuses **parce qu'il avait / il faisait beaucoup de bruit / et comme les abeilles** ont été furieuses*

"Bueno las abejas estuvieron furiosas, porque había, hacía mucho ruido"

"Y como las abejas estuvieron furiosas"

***(125) C'était un cerf qui** a été très faché*

"Era un ciervo que estuvo muy enojado"

Mariana:

***(126) Le chien** a été très furieux*

"El perro estuvo muy furioso"

Es posible que el conflicto se podría explicar, en parte, por una dificultad semántica según la cual se confunde el atributo "estar furioso" con la acción "se enojaron".

El uso del presente con valor aspectual en los menos desarrollados, del pasado compuesto en los más desarrollados, evidencia la dificultad de conceptualización de las combinaciones de las relaciones temporales y aspectuales vehiculadas en las formas verbales. Se plantea un problema de enfoque del juego temporal necesario para establecer relaciones complejas entre tiempos verbales deícticos y tiempos anafóricos. La dificultad mayor es la perspectiva aspectual; es decir, el punto de vista sobre la acción, estado o acontecimiento que permita expresar claramente conceptos como: acciones durativas o estados durativos y acciones iterativas en el pasado relacionadas con acontecimientos o acciones puntuales también en el pasado, es decir, la relación perfectivo/ imperfectivo.

II. LA INFORMACIÓN TEMPORAL EN LOS MEDIOS LEXICALES Y SU RELACIÓN CON LAS ESTRUCTURAS TEXTUALES

La etapa inicial se caracterizó por la adquisición temprana de unos pocos articuladores lógico-temporales y algunos otros recursos léxicos que enriquecen la expresión de la temporalidad. Se trata de recursos básicos de organización de la información a nivel cognitivo. En este apartado se ofrece una síntesis comparativa de los estados de interlengua ya evocados a partir de los conectores más utilizados. El análisis comprende dos aspectos: un estudio micro-semántico de la información temporal lexical y sus implicaciones en las estructuras textuales de cada producción.

1.0 Información temporal en los medios lexicales

Según se desprende de la tabla 16, los informantes de los grupos A y B siguen una evolución similar. Mantienen el uso de un reducido número de adverbios y conectores que funcionan como un recurso básico, pero no aparecen otros adverbios más "sofisticados". La relación de posterioridad es la más frecuente, como lo indica el número de ocurrencias.

La evolución en la expresión de la temporalidad se manifiesta en una ampliación de la gama de locuciones adverbiales más compleja que fortalece los recursos para expresar las diferentes relaciones temporales. Por ejemplo, para la formulación de la simultaneidad los aprendientes utilizan: *tandis que, en ce moment, à ce momentlà, aumomentoù*.

También es novedosa la aparición de la marcación de un matiz aspectual ausente durante la primera entrevista; la duración o frecuencia, vehiculada en la expresión: *tout le temps*.

La relación de posterioridad se ve enriquecida y matizada por nuevos recursos lingüísticos que permiten la precisión de la brevedad del intervalo temporal siguiente a un proceso mencionado: *ensuite, quelques secondes après*.

Por otra parte, se observa cierta variedad en la construcción de locuciones adverbiales de tipo frase nominal, y emerge el uso de adverbios sintácticamente compuestos para expresar posterioridad y clausura de un proceso, como es el caso de la aparición esporádica de "finalmente."

A continuación, se evaluarán los marcadores o indicadores temporales que aparecen por primera vez. Se trata de articuladores diferentes que son utilizados una única vez. La variedad en la escogencia remite a la no determinación de tendencias de selección a partir de una propuesta pedagógica dada y evidencia la individualidad en el uso de uno u otro recurso. Algunos repertorios:

Evelyn: *Le premier jour, l'autre jour, pendant la nuit, d'abord, un jour, ensuite, toujours.*

Mariana: *Tout rapidement, dans ce temps, dans la matinée, et quelques secondes après, chaque jour, ensuite.*

Luis Diego*: Tandis que, tout le temps, finalement.*

Cuadro16

Total de conectores por informante, grupos A y B en la primera y quinta Entrevista.

Conector/Informante	Luis D.		Evelyn		Mariana		Totales I	Totales V
Entrevista	**I**	**V**	**I**	**V**	**I**	**V**		
Mais	7	15	3	6	25*	27	**35**	**48**
Parce que	4	9	6	12	9	10	**19**	**30**
Après		8	27*	17	6	22	**33**	**55**
Puis	10					9		
Alors	9	5						
Ensuite				1		2		**3**
Quand	16	5	6	12	1	1	**23**	**18**
À ce moment là *Au moment*		1 1		12				**17**
En ce momento		*1*	*1*				**1**	**1**
Tout à coup						6		**6**
Maintenant					1		**1**	
Le dernièreannée					1		**1**	
Le premier jour					1	2	**1**	**2**

Avant, En avant	2						**2**	
Plus tard	1						**1**	
A la fin *Finalement*		1	1				**1**	**1**
Un jour		1	1	1			**1**	**2**
TOTAL								

Scriptorium

Cuadro 17

Frecuencia de conectores en la primera y la quinta entrevista. Grupo C.

	Primera						**Quinta**					
Tipo de relato // Conector y Relación	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Total**
Simult. Quand	1	1	1	3		**6**	1	1	3	9	2	**16**
*Post. Depuis**		1	2	1		**4**						
Après							2		1			**3**
Alors			1			**1**	1	1	1	2	1	**6**
Adver. Mais	1	1	1			**3**		1		1	4	**6**
Parce que						-	2		4		2	**8**
ce / le/ un jour							1	1	1	1	1	**5**
Unefois	1					**1**		1		1		**2**
*Toujours***	1					**1**						
Le matin						-			1			**1**
Tout le temps									1			**1**
A ce /au moment								1		2		**3**
Avant que										1		**1**
Total conectores Por relato	**4**	**3**	**5**	**4**		**16**	**7**	**5**				**52**

* usa *depuis* "desde" con el sentido de después
(**)*Mais*, (siempre) *toujours* me picaron.
Toujours, aquí no tiene significado temporal, aquí significa de todas maneras.

La actividad número 5 de Gloria no se analiza pues no constituye un relato.

El caso de Gloria, informante escogida para observar el proceso adquisitivo del grupo C, es particularmente interesante por la importante evolución observada en su producción. Empiezan a dibujarse ciertos patrones de comportamiento constantes completamente ausentes en la primera entrevista, tanto en lo que se refiere a relaciones globales como loca-

les. Así, por ejemplo, vemos que se introduce la relación de causalidad evocada por el conector *parce que*.

La relación de simultaneidad:

En la informante del grupo C, esta es una relación que adquiere un carácter dominante.

La relación de posteridad:

Toma formas diferentes, elimina el uso inadecuado de *depuis*, y aunque no usa mucho *après*, utiliza t*alors* de manera recurrente.

Relación de anterioridad:

Se observa la emergencia de esta relación en el relato de Caperucita, soporte que favorece su expresión a causa de la competencia que se da entre el lobo y Caperucita.

En cuanto a las locuciones adverbiales, se encuentra un aumento significativo en la variedad de expresiones de tipo nominal cuya función es precisar diferentes intervalos temporales: *le matin*, *ce jour*, *aumoment*, etc. Este caso revela una evolución muy significativa.

Scriptorium

También, la etapa se caracteriza por un desarrollo significativo en cuanto a recursos combinatorios congruentes:

Gloria:

(127) ***Et c'est ici quand*** *il a écouté un bruit ou un chant / il a découvert que c'est son petit animaux avec une énorme famille*

"Y es aquí cuando él escuchó un ruido o un canto, él descubrió que es su [animales] con una enorme familia"

(128) ***Et c'est quand à ce moment*** *que la maman [swaso] est arrivée avec la nourriture de ses enfants.*

"Y es cuando en ese momento que la mamá pajarito llegó con la comida de sus hijos"

2.0. Estructura narrativa

Aparece en esta etapa un fenómeno generalizado, en cuanto a la estructura narrativa. Al aumento del número de articuladores corresponde, igualmente, un incremento de la función articuladora del relato a nivel global, es decir, de la estructura narrativa. También es congruente con el aumento a un nivel intermedio de globalidad, pues, en el cuerpo del relato; en el desarrollo de las acciones se marca el inicio de cada uno de los episodios. Además, al interior de cada episodio se encuentra un paquete de proposiciones relacionado por vínculos de causalidad, finalidad y subordinación.

Por otra parte, se observa ya un patrón generalizado de marcaje bien diferenciado de al menos cinco de las etapas básicas de una narración: situación inicial, complicación, acciones, resolución y situación final. La secuencia siguiente evidencia el fenómeno señalado, se trata de la situación inicial, complicación e inicio de las acciones; etapas articuladas explícitamente por diferentes medios lingüísticos.

Mariana:

(129) ***Un jour****/ il était avec les amis / la grenouille et le chien / et il a beaucoup joué avec eux*

Scriptorium

"Un día, él estaba con los amigos, la rana y el perro. Y él jugó mucho con ellos"

Et après *il a décidé d'aller au lit / et il a commencé à dormir.*

"Y después él decidió ir a la cama. Y él comenzó a dormir"

Et tout à coup */le chien est arrivé / et il a commencé à bouger Daniel /et il s'est aperçu que la grenouille n'était dans la / dans la base / et il + ou la grenouille était* ***tout le temps.***

"Y de pronto, el perro llegó y él comenzó a mover a Daniel. Y él se dio cuenta que la rana no estaba en el bocal y el o la rana estaba todo el tiempo"

Et après *ça / il était si surpris qu'il a décidé d'aller la chercher*

"Y después de eso, él estaba sorprendido que él decidió ir a buscarla"

Al igual que en la primera entrevista, la complicación es mayoritariamente marcada por el adverbio ***quand***.

Por otro lado, en cuanto al marcaje de la situación inicial, se hace más bien a través de la combinación del contenido temporal y aspectual del imperfecto con las formas, "había una vez", "era la historia de", etc.

Mariana:

(130) *Chaperon Rouge* ***était*** *une fille très gentille qui* ***aimait*** *beaucoup sa grand-mère*

"Caperucita era una niña muy gentil que amaba mucho"

En este tipo de recurso convergen también los informantes del grupo C:

Gloria:

(131) *Oui / c'****était*** *une promenade que j'ai fait avec / euh ma famille*

"Sí. Era un paseo que yo hice con mi familia"

Scriptorium

3.0. Conclusiones

La conceptualización de la información temporal, en la etapa inicial, vehiculada en las formas verbales, se manifiesta de diferente manera según el tipo de informante. En el grupo C predomina el presente para la trama y el segundo plano. Además, emergen apenas, algunos indicios de las reglas de construcción del pasado compuesto. En el grupo B existe ya una capacidad de formulación de los acontecimientos de la trama en pasado compuesto pero no de manera contundente, se alterna con el uso frecuente del presente para la trama. El grupo A recurre mayoritariamente al pasado para fijar la trama, y se observa una leve emergencia de la distinción perfectivo/imperfectivo

Los informantes no usan el prospectivo, de manera generalizada, aun cuando domina el uso de tiempos deícticos, presente y pasado, de manera generalizada. En esta etapa inicial, el tipo de soporte utilizado para motivar la producción de relato influye en la escogencia de los tiempos verbales; principalmente en los informantes de los grupos B y C. Los relatos a partir de imágenes favorecen el uso del presente en la trama.

Asimismo, esta etapa inicial se caracteriza por la construcción de relatos organizados básicamente por el principio de orden natural. Este principio determina la estructura temporal de los relatos y consiste en el establecimiento de relaciones locales de adición.

De otro modo, en cuanto a las relaciones dominantes, consecuentemente con la estructuración fundamental del relato, la relación de posteridad ocupa un tercer lugar en orden de frecuencia. La mayor cantidad de relaciones de posterioridad se establece entre acciones por medio del adverbio después. Su función parece redundante. Se trata de una forma de reforzar la cohesión del discurso; es decir, de reforzar los medios de planificación local del mensaje.

La fuerte tendencia a la elaboración de relaciones locales por medio de la subordinación es un elemento importante en la caracterización de la etapa, se destacan 135 ocurrencias. Esta estrategia se utiliza más intensamente en relatos ricos en acontecimientos como el cuento tradicional y la película. Su presencia refuerza la hipótesis de la capacidad de construir principalmente relaciones locales y, además, evidencia una progresión relacional de lo micro a lo macro-estructural. Todo ello es compatible también con los principios de organización del relato según el orden natural, las relaciones aditivas y de posterioridad, de tal manera que se perfila así un itinerario de construcción del texto por relaciones básicas de adición y causalidad.

Por lo general, se establece solamente una relación entre las etapas del relato, en cuanto a estructura narrativa: entre la situación inicial y la complicación. Esta estrategia evidencia una jerarquía cognitiva aunque no haya mayores indicios de estructuración narrativa, ni a nivel de las cinco etapas mencionadas ni entre los episodios. Los articuladores narrativos más frecuentes para articular estas dos etapas son *quand* y *mais*. Esto revela la importancia concedida a construir la tela de fondo en que ocurre el acontecimiento importante o la complicación. Además, la introducción de la complicación se asocia con la introducción de un actante benefactor o agresor: el lobo, el gato, el perro.

El relato personal no muestra conectores que establezcan relaciones narrativas en ninguno de los cuatro aprendientes. En este aspecto, igualmente, se observa la dificultad de construcción de este tipo de relato. Los adverbios y otros localizadores temporales se ubican por lo general al inicio de la oración.

El análisis efectuado permite descubrir un estado de la interlengua según el cual se puede afirmar que los aprendientes del grupo C están cercanos a la variedad básica pero no totalmente. Y por otra parte, los aprendientes de los grupos A, B pueden ubicarse más allá de variedad básica.

Características de la etapa avanzada

La quinta entrevista se encuentra un estado de interlengua caracterizado por la construcción de relatos muy extensos, con un gran número de enunciados de mayor complejidad sintáctica, y constituidos por varias proposiciones. Además, la información temporal es más

variada y adecuada. A pesar de ello, se observa una coexistencia de formas morfológicas sin funciones apropiadas, aún hay usos correctos e incorrectos, principalmente, en la forma del presente. Esta característica es propia de la variedad post-básica.

El momento de la situación como punto de anclaje del relato es identificado explícitamente con la adecuada puesta en discurso. Se marca la diferenciación aspectual, lo cual se refleja en el manejo adecuado de los tiempos deícticos (salvo el futuro) en los más avanzados, y en una mayor estabilidad de los tiempos anafóricos, básicamente del imperfecto. Esporádicamente surge la combinación temporal aspectual proporcionada por el pluscuamperfecto; es decir, se empiezan a elaborar relaciones temporales anafóricas más sofisticadas.

El sistema morfológico correspondiente al presente, pasado e imperfecto se estabiliza aunque existen inconsistencias en la utilización de los auxiliares del *passé composé.*

En términos generales, en el material de la quinta entrevista se observa una evolución que va más allá del aumento en las dimensiones del relato y de la mejor organización del mismo. A nivel local, se manifiesta también un enriquecimiento de la gama de matices para expresar la temporalidad y las acciones y acontecimientos de la trama. Es interesante señalar que en el caso de la informante del grupo C el uso de articuladores aumenta de 16 a 52, eso significa un 200 %.

El enriquecimiento se da en los matices que permiten un segundo plano más elaborado. En algunos aspectos, el grupo C se acerca a los demás informantes: articuladores básicos, recurso al imperfecto para marcar el tiempo inicial del relato, aumento de frases nominales y la tendencia generalizada a marcar las etapas del relato.

CONCLUSIONES GENERALES

A continuación se sintetizará los resultados obtenidos del análisis de datos en ambas lenguas extranjeras, presentadas separadamente en los capítulos anteriores. El propósito de esta síntesis es, de acuerdo con los dos objetivos planteados en la introducción, señalar por un lado, aquellos aspectos que caracterizan el proceso de adquisición de la construcción de textos organizados principalmente por la dimensión temporal en una lengua extranjera, par parte de aprendientes universitarios hispanohablantes en medio institucional. Por otro lado, se compararan los resultados de esta investigación con algunos hallazgos del Proyecto Europeo sobre aprendientes adultos en medio natural.

Se debe señalar, de antemano, que el grupo de informantes que proporcionaron los datos no ha sido uniforme. Los aprendientes de francés, en general, están en un nivel anterior de adquisición que los aprendientes de inglés, debido a los diferentes criterios de admisión de las dos carreras en la institución. Se suma a esta circunstancia la diferencia inevitable que muestran los individuos entre sí en cada grupo de lengua. No obstante, se ha procurado aprovechar estas diferencias para ampliar la visión sobre la evolución lingüística que proporcionaba cada grupo en sí, de manera que ciertas hipótesis se pudieran sustentar con mayor fundamento.

Scriptorium

Se iniciará con una conclusión global que enmarca todos los resultados más específicos.

1. El proceso de adquisición de una lengua extranjera es esencialmente igual en medio institucional y en medio natural

Esta conclusión equivale a la confirmación de la hipótesis de trabajo planteada al inicio de esta investigación, según la cual el proceso de adquisición de lenguas extranjeras, basado en principios organizativos universales –tal y como lo sugieren los resultados del Proyecto Europeo– debe ser esencialmente similar en ambos medios.

Para justificar esta conclusión, consideraremos uno por uno nuestros resultados más específicos.

1.2. En el proceso de adquisición de una lengua extranjera en medio institucional están presentes las tres etapas fundamentales señaladas para el aprendizaje en medio natural

A primera vista, este resultado no parece evidente ya que, como se ha señalado en los capítulos de análisis, los aprendientes, ya en sus datos de la primera entrevista, presentaban

estructuras congruentes con las estructuras de la lengua meta, con rasgos característicos de una etapa morfologizada, ya avanzada. No obstante, el análisis de los datos de ambas lenguas reveló fenómenos que pueden interpretarse como huellas de etapas previas que debían estar –o quizás aún están– subyacentes en la producción lingüística de los informantes.

Así, en el caso del francés, se ha observado en la primera entrevista que, si bien la mayoría de los enunciados se construyen alrededor de una forma verbal con morfología temporal (correcta o incorrecta), en la gran mayoría de los casos estas formas no proporcionan una verdadera información temporal; por ejemplo, las formas en presente representan, por oposición, una no ubicación en el tiempo pasado. Asimismo, se observa el empleo frecuente de la construcción cópula + forma nominal del verbo en lugar de su forma finita, fenómeno que se describe en el capítulo IV como una estrategia de evitar la conjugación verbal mediante el empleo de una fórmula memorizada: las formas frecuentes del verbo être ("ser"). Paralelo a esto, en el inglés, a pesar de que los aprendientes muestran, ya al inicio de la investigación, una etapa avanzada de morfologización verbal, persiste hasta el final de la investigación el uso "abusivo" del verbo be ("ser") y la aparición ocasional de la forma base de verbos, equivalente a un verbo sin información temporal.

Por otro lado, la construcción de la temporalidad en ambas lenguas extranjeras se apoya fuertemente en principios pragmáticos y semánticos básicos, que se van flexibilizando poco a poco por los recursos gramaticales emergentes. Así, el orden cronológico permanece como el organizador fundamental de los relatos, y el recurso de la semántica lexical del verbo precede al empleo de la morfología verbal en el estructuramiento discursivo de los relatos (como lo muestran los datos de la primera entrevista en francés).

Otro elemento que remite a las etapas básica y prebásica es el uso típico de los adverbios temporales en la primera entrevista como medio indicador de referencia temporal en posición inicial. Este uso de los adverbios temporales, como se ha señalado en el análisis, corresponde a una función que, en una gramática "plenamente desarrollada", se desempeña principalmente por la morfología verbal. En los lectos de nuestros informantes, sólo hacia el final del período investigado, se observa un cambio lento y gradual en la función de los adverbios temporales, mucho después de la aparición de la morfología verbal.

1.3. La conceptualización de la narración no se transfiere directamente de la lengua materna, sino se construye en la lengua extranjera

La capacidad de construir un texto en una lengua se desarrolla (o se adquiere) desde esa lengua, aunque las bases conceptuales para ello existan independientemente. Con la

adquisición de una segunda lengua se recorre de nuevo el camino, al que se le llamará *proceso de adquisición de una lengua extranjera*.

Uno de los fenómenos observados en los informantes que sustenta esta conclusión es que se observa, en diferente medida en ambas lenguas, un desarrollo hacia la conceptualización del tiempo pasado como tiempo básico (o de anclaje) de la narración. En los datos de la primera entrevista en francés, como se señaló más arriba, la forma verbal en pasado es extraña, y aún es esporádica la marcación del tiempo pasado por otros medios lexicales; en su lugar, predomina el presente. En los datos de la primera entrevista en inglés, si bien la mayoría de los verbos está en tiempo pasado, hay un porcentaje de verbos en presente, o en construcciones funcionalmente equivalentes (por ejemplo, verbos estáticos en el progresivo) indicadores de una conceptualización de la narración en presente. En la quinta entrevista este fenómeno disminuye y aparece ocasionalmente como un recurso estilístico. Sin embargo, el mismo hecho de este cambio indica que existe un proceso así, que forma parte del itinerario de la adquisición de los aprendientes.

La anterior situación puede ser observada respecto a las estructuras macrosemánticas del texto. Así, el estructuramiento narrativo prácticamente está ausente en los datos de la primera entrevista en francés, aunque un estudio comparativo con los textos en lengua materna hace evidente que este no es el caso cuando los aprendientes narran en español. Los aprendientes del inglés tienen un desarrollo más marcado en el estructuramiento de sus textos en unidades narrativas hacia el final del período investigado, es decir, tardíamente.

1.4. La morfologización para desarrollar estructuras temporales a nivel microsemántico y discursivo precede ligeramente el desarrollo de estructuras más globales

Según los hallazgos del Proyecto Europeo, el proceso de gramaticalización (y por tanto, la morfologización) surge a partir de necesidades discursivas y pragmáticas. La *variedad básica* es un sistema lingüístico que atiende, mediante una correspondencia directa y transparente entre forma y función, las necesidades discursivas y pragmáticas más elementales de la comunicación. No obstante, la necesidad de enviar mensajes más explícitos y de mayor complejidad requieren medios menos transparentes, arbitrarios o idiosincráticos que constituyen, precisamente, la gramática de una lengua.

El desarrollo tardío de la estructuración narrativa, señalado a propósito de la conclusión anterior, ilustra que la necesidad de estructurar el texto a nivel más global, con el fin de lograr mayor claridad y complejidad semántica, está sin atender en un principio: los aprendientes se concentran en construir estructuras temporales más bien locales. La primera necesidad parece ser el desarrollo de la *deixis* temporal, vinculante del tiempo del enunciado con el tiempo del *relatum* (tiempo de tópico). Esta relación se expresa por recursos pragmáticos (como es el principio del orden natural y la identificación del tiempo del enun-

ciado como tiempo de tópico), lexicales (como los adverbios y conectores temporales), o gramaticales (como el tiempo verbal). El desarrollo del aspecto verbal, según se desprende de los datos proporcionados tanto del inglés como del francés, está relacionado con la necesidad de explicitar la estructura discursiva, en particular, con la diferenciación entre trama y segundo plano. En el caso de los aprendientes del inglés, durante todo el lapso investigado se observa un trabajo constante sobre la elaboración morfológica de las distinciones temporales-aspectuales, que los aproxima cada vez más a las normas del inglés estándar.

Los datos del francés permiten observar los inicios de este proceso, desde los primeros casos de marcación aspectual que emergen en la primera entrevista. A pesar del desfase entre los dos grupos (inglés y francés), se observa la prioridad del desarrollo de la deixis temporal y la distinción aspectual-discursiva sobre la elaboración más explícita de las estructuras más globales del relato. Algunos indicios de este desarrollo, que los informantes posiblemente emprenderán en una fase posterior de su proceso de adquisición, son la aparición de estructuras sintácticas especiales, como por ejemplo, la voz pasiva o la construcción hendida, las cuales emergen en casos esporádicos.

Hay que mencionar otro fenómeno característico de la sucesión de las etapas del desarrollo de la adquisición: la ciclicidad del uso de diferentes recursos léxico-gramaticales en las distintas etapas. Este fenómeno consiste en la reutilización de recursos ya adquiridos, con funciones nuevas. Un ejemplo ya mencionado es el empleo de los adverbios temporales, primero con la función casi exclusiva de marcar tiempo de tópico que, paulatinamente, va dando lugar a su empleo como marcador de unidades narrativas o como portador de matices semánticos del acontecimiento, no contenidos en los lexemas verbales. Otro modelo de ciclicidad lo constituye la subordinación, estructura sintáctica empleada tempranamente –ya en la primera entrevista en francés – con la función de establecer orden temporal local (por ejemplo, simultaneidad entre dos acontecimientos que se mencionan seguidos). Además se utiliza a nivel discursivo con la función de marcar alejamiento de la trama, tanto en inglés como en francés. En el material de la quinta entrevista se continúa observando el uso de la subordinación en estas funciones, pero a la vez esta cobra mayor relevancia como recurso de *condensación*, en busca de mayor claridad en el nivel de las relaciones temporales más globales en el texto.

1.5. En el proceso de formulación de estructuras temporales locales, la etapa más tardía es la correspondiente a las relaciones temporales anafóricas

A pesar de las diferencias que presentan los aprendientes de inglés y francés, en ambos grupos se observan estrategias propias variadas de su interlengua para indicar contrastes temporales, mientras que el uso de las formas aspectuales correspondientes en su lengua meta ocurre de manera escasa. Aún en el caso de los aprendientes de inglés más avanzados, se observa en la última etapa investigada con mucha frecuencia la marcación

implícita de contraste temporal mediante la subordinación, y no explícitamente, mediante la forma aspectual. Este hallazgo es congruente también con los resultados de investigaciones realizadas sobre el abandono del principio cronológico en el inglés como lengua extranjera por aprendientes de diferentes lenguas maternas (Bardovi Harlig: 1994). Estos estudios sostienen que la desviación del orden cronológico, adquirida después del desarrollo del tiempo pasado, se marca con diferentes recursos lingüísticos (lexicales o sintácticos) antes de desarrollar la morfología verbal correspondiente (las formas del "perfecto" y "prospectivo"). Es importante recalcar que con los aprendientes hispanohablantes sucede esto, a pesar de que estas formas verbales existen en el español.

1.6. El tipo de tarea influye en la conceptualización de estructuras temporales

Como ha sido señalado en el análisis de la primera entrevista en francés, los relatos de experiencias personales han permitido producir textos narrativos con elaboración de más alto nivel, pero, a la vez, constituyen el tipo de tarea que mayor dificultad presenta para los informantes. Las tareas realizadas con el apoyo de imágenes (hasta cierto punto, pertenecen aquí los recuentos de películas, también) ofrecen una selección establecida de lo que se debe contar y la secuencia cronológica en que esto debe hacerse. El aprendiente, en estos casos, a menudo se limita a describir las acciones ilustradas y no asume la tarea de organizar y estructurar su relato. Estas mismas observaciones son aplicables, también, en el caso de los aprendientes de inglés. Por ejemplo, las dificultades de conceptualizar el relato en el pasado aparecen más frecuentemente en las narraciones sobre imágenes, como se ha señalado repetidas veces en los análisis correspondientes.

Esta conclusión remite, una vez más, a la idea anteriormente expuesta de que la adquisición de una lengua es un proceso de construir los recursos lingüísticos necesarios para cumplir tareas comunicativas cada vez más complejas, esta complejidad creciente indica mayor claridad en el mensaje. Los aprendientes proceden desde la resolución de tareas más simples, donde el apoyo del contexto comunicativo les permite hacer explícito lo mínimo para lograr comunicación. Esto, a su vez, demuestra la idea de Klein (En Huebner y Ferguson: 1991) de que la adquisición de una lengua está estrechamente unida a la práctica, esta es su fuente y explicación.

1.7. La influencia del medio institucional se manifiesta a través de la preocupación por la corrección

A lo largo del análisis de datos se ha podido identificar dos formas de influencia que posiblemente ejerce el medio institucional sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera, bajo la perspectiva de la corrección.

La primera influencia consiste en ocultar o encubrir las etapas iniciales del proceso, mediante lo explícito y la imposición de las formas lingüísticas correctas en producciones guiadas de los aprendientes. No obstante, como se expuso anteriormente, se crees que estos recorren las etapas correspondientes al desarrollo en medio natural, pero disfrazadas bajo una falsa apariencia de gramaticalización precoz. No se tienen bases para juzgar si este encubrimiento afecta o no la duración del proceso de adquisición, ya que en el tiempo que toma el proceso intervienen muchos otros factores que no han sido investigados en este análisis (sociales, motivacionales, pedagógicos, etc.).

El segundo tipo de impacto es el de disminuir la experimentación con formas lingüísticas en la etapa de la variedad *post-básica.* La preocupación natural por la producción de formas lingüísticas correctas posiblemente se aumenta en el medio institucional, donde impera un ambiente evaluativo propio de las instituciones de enseñanza y donde, además, el aprendiente está expuesto a ser objeto de señalamiento y burla por parte de un grupo de individuos –sus compañeros– con los que mantiene una relación muy unida por años. Ambos elementos confluyen para desanimar la experimentación natural del aprendiente con diferentes formas lingüísticas creadas por él, y posiblemente ayudan en el ocultamiento de las etapas tempranas de la adquisición.

La observación anteriormente presentada, sobre la escasez de las formas aspectuales que expresan contrastes temporales, ha sido relacionada en este análisis con una observación paralela sobre la desaparición de intentos de formulación "incorrectos" en la quinta entrevista en inglés. Este hallazgo permitió suponer que los aprendientes anteponen su interés por la formulación morfológicamente correcta a su interés por explicitar el contraste temporal mediante una forma verbal. También puede incluirse aquí una observación sobre el empleo del pasado compuesto en la primera entrevista en francés con el fin de sustituir el presente que el aprendiente utiliza para marcar el segundo plano. El empleo de esta forma, como se señala en el análisis respectivo, puede obedecer al orden en que se enseñan institucionalmente las formas verbales, es decir, el pasado compuesto inmediatamente después del presente.

Es importante subrayar que al advertir estas dos consecuencias posibles del medio institucional, no se está emitiendo ningún juicio de valor sobre el papel de las instituciones de enseñanza en el proceso de la adquisición de lenguas extranjeras. La evaluación de los tipos de influencia aquí señaladas, y tal vez de otras, así como la propuesta posterior de eventuales medidas pedagógicas deberán ser objeto de investigaciones específicas sobre estos problemas. Se espera que los resultados del estudio aquí presentado ofrezcan elementos útiles para futuros estudios sobre el proceso de la adquisición de lenguas, este proceso intrigante y fascinante que conduce "de la idea a la palabra" y del cual, a pesar de que se cree lo contrario, se sabe muy poco.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardovi-Harlig, K. "Reverse-order Reports and the Acquisition of Tense: beyond the Principle of Chronological Order". *Language Learning.*44.2 (1994): 243-282.

_____. "A Narrative Perspective on the Development of the Tense / Aspect System in Second Language Acquisition". *SSLA*. 17 (1995): 263-291.

Baudet, S. "Représentations cognitives d'état, d'événement et d'action". *Langages 100*. Ed. J. François y G. Denhière. 100 (1990): 45-67.

Berman, R. A. y D. I. Slobin. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1994.

Broeder, P. et al. "Word Formation Processes in Talking about Entities". *Adult Language Acquisition: Cross Linguistic Perspectives*. Ed. Clive Perdue. 2.2. (1993): 43-71.

Bull, W.E. *Time, Tense and the Verb. A Study in Theoretical and Applied Linguistics with Particular Attention to Spanish.* California: University of California Press, 1971.

Cerny, J. "Dos niveles temporales del verbo español y la doble función del pretérito imperfecto". *Estudios Filológicos*. 7 (1970): 173-195.

Chaplin, Charlie, dir. *Tiempos Modernos*. United Artists, 1936. Película.

De Lorenzo, C. *Condensation et granularité dans la structure globale du récit, Ponencia G.R.A.L.* 1997. Universidad de París X, Nanterre. Conferencia.

Dietrich, R., W. Klein y C. Noyau. "The Acquisition of Temporality in a Second Language". *Studies in Bilingualism* 7 (1995): 288. Philadelphia, PA: John Benjamins.

_____. "The acquisition of temporality". *Adult Language Acquisition: Cross Linguistic Perspectives*. Ed. Clive Perdue. Nueva York: Cambrige University Press. 1993: 73- 102.

François, J. "Classement sémantique des prédications et méthode psycholinguistique d'analyse propositionelle". *Langages 100.* Ed. J. François. 100 (1990): 13- 35.

_____. "La compréhension de l'articulation chronologique des séquences narratives: un exercice de linguistique cognitive". *Verbum* 4 (1993). 49-70.

Garat, J. Adquisición de medios discursivos en lengua extranjera: temporalidad y causalidad en relatos orales. *Congreso de la Sociedad Argentina en Lingüística*. 1996. Tucumán, Argentina. Conferencia.

Gass, S.M. y L. Selinker. *Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1994.

Gerolimich, S. *Relating Events in Narrative: a Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1994.

Gutiérrez Araus, M.L. "Problemas de la enseñanza a anglohablantes del imperfecto y el indefinido de indicativo." *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera, Set-Oct 29, 30, 1, 1994: Actas del V Congreso Internacional de ASELE.* Eds. Montesa, S. y Gomis, P. Málaga: Magraf Impresores, 1996.

_____. "Sobre los valores secundarios del imperfecto". *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de León, 1996. Conferencia.

Halliday, M.A.K. y R. Hasan. *Cohesion in English*. New York: Longman Inc, 1976.

Huebner, T. y Ch. Ferguson, eds. *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ. Co, 1991.

Joos, M. *The English Verb: Form and Meanings*. Milwaukee: The University of Wisconsin Press, 1964.

Klein, W. *Acquisition en langue étrangère*. París: Armand Colin, 1989.

_____. *Time in Language*. Londres: Routledge, 1994.

Klein, W y C. Perdue. "Utterence Structure". *Adult Language Acquisition: Cross Linguistic Perspectives*. Ed. Clive Perdue. Nueva York: Cambrige University Press. 1993. 3- 39.

_____. The Basic Variety (Or: Couldn't Natural Languages be Much Simpler?). *Second Language Reaserch* 13.4(1997): 301-33.

Mellow, D., Reeder K. y Elizabeth Forster. "Using Time-Series Research Designs to Investigate the Effects of Instruction on SLA". *Studies in Second Language Acquisition*, 18, (1996): 325-350.

Noyau, C. "Recherches sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère par des adultes dans le milieu social". *Dialogue et Cultures*. (1988): 208-218.

_____. "Structure conceptuelle, mise en texte et acquisition d'une langue étrangère". *Co gnition et Langage. Languages 100*. Eds. J. François y G. Denhière. 25.100 (1990): 101-114.

_____. "Construction du récit, construction de la langue. La temporalité dans le disours narratif". Tesis para optar al diploma de capacitación para dirigir investigación. Université de Paris VIII. 1991.

_____. "Comunicarse en un país extranjero: aspectos lingüísticos de las comunidades hispánicas". *Actas del I Encuentro Franco-Alemán de Hispanistas.* Ed. Strosetzki, Ch, Brotel, J. y Tietz, M. Estados Unidos: University of Michigan. 1991, 134-143.

_____. Le mouvement référentiel en LE (et en LM), conceptualisation et formulation de structures temporelles (procés et temps) dans le discours. Contribución al proyecto europeo "Structure of learner varieties". Jun. 1996, Francia. París: Universidad de París X.- Nanterre. Conferencia.

_____. "Granularité, traitement analytique / synthétique, segmentation / condensation des procés Un aspect des interactions entre conceptualisation et formulation telles qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition des langues." Jun. 1996, Francia. París: Universidad de París X.- Nanterre. 1993. Conferencia.

_____."Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères: la morphologie temporelle." *L'acquisition de la syntaxe*. Ed. Martinot. Francia: Presse de l'Université de Franche-Comté. C. 1997. Conferencia.

Perdue, C. (ed.). *Adult Language Acquisition: Cross Linguistic Perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press. 1993.

_____. *Pre-Basic Varieties: The First Stages of Second Language Acquisition (Versión original Orders of Acquisition in Second Language Acquisition).* EUROSLA 6. Jun. 1996, Nijmegen: The Clarion, 1996.

Rojo, G. "Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español". *Tiempo y aspecto en español*. Ed. Bosque, I. Madrid: Cátedra. 1990, 17-41.

Schlychter, S. "The Acquisition of French Temporal Morphemes in Adults and in Bilingual Children". *La temporalitá nell'acquisizione de lingue seconde*. Ed. Bosque Milano y Franco Angeli. 1990, 239-308.

Slobin, D.I. *Two Ways to Travel: Verbs of Motion in English and Spanish*. Conferencia Anual de la Sociedad Lingüística. Bélgica: Antwerpen, 1992. Conferencia.

_____. "From « Thought and Language» to « Thinking for Speaking»". *Rethinking Linguistic Relativity*. Ed. Gumperz J. y Levinson, S. Cambridge: University Press.1993: 70- 96.

_____. "View from Child Language Study". *Adult Language Acquisition: Cross Linguistic Perspectives*. Ed. Clive Perdue. Cambridge: Cambrige University Press. 1993: 239-250.

_____. "Beyond Universals of Grammatical Development in Children". *Advanced psycho linguistics: A Bressanone retrospective for Giovanni B. Flores d'Arcais.* Nijmegen, Netherlands: Max Planck Institute for Psycholinguistics. 1996: 82-88.

Stutterheim, C. von y W. Klein. "Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse". *Language Processing in Social Context*. 1989. 39-65.

Villecco, M.E. *Récit et temporalité en langue maternelle et en langue étrangère chez des élèves de collège en Argentine*. Coloquio Récit et temporalité en langue premiere et langue étrangère: structuration du discours et structuration de la langue. Jun. 1996, Francia. París: Universidad de París X.- Nanterre. Conferencia.

Scriptorium