

La adquisición bilingüe del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo: El caso de estudiantes mexicanos que aprenden inglés-L2*

*The bilingual acquisition of the verbal system of the past and the future of narrative discourse: The case of Mexican students who learn English-L2**

RESUMEN: El objetivo de este artículo es explorar la adquisición bilingüe y el rol del interlenguaje (IL) en estudiantes que adquieren el inglés como lengua extranjera (L2). En este artículo el IL es considerado como independiente de la lengua materna (L1) y de la lengua extranjera (Lightbown y Spada, 2013: 220). El IL es entendido como el desarrollo de L2 con base en el análisis de errores concernientes al discurso narrativo. Se clasificaron posteriormente estos errores con las categorías de bilingüismo subordinado y compuesto, y de bilingüismo coordinado. Los resultados se centran en la adquisición del sistema verbal del pasado y del futuro en el discurso narrativo de L2.

PALABRAS CLAVE: Adquisición, bilingüismo, discurso narrativo, interlenguaje, inglés como lengua extranjera.

ABSTRACT: The aim of this article is to explore bilingual language acquisition development and the role of the Interlanguage (IL) in learners of English as a foreign language (L2). In this article, IL is considered independent to the first language (L1) and to foreign language (Lightbown y Spada, 2013: 220). IL is understood as the L2 development through observed errors in the L2 narrative discourse. These observed errors in the L2 described under the IL scheme were later characterized into the compound, subordinated and coordinated types of bilingualism. The results are focused on the past and future verbal systems of the narrative discourse in the L2. **KEYWORDS:** Adquisition, bilingualism, narrative discourse, interlanguage, English as a Foreign Language.

Alina María Signoret Dorcasberro

alina@unam.mx

Alma Luz Rodríguez Lázaro

almaluzri@enallit.unam.mx

Rosa Esther Delgadillo Macías

rdelgadillo@cepe.unam.mx

Recibido: 26/06/2020

Aceptado: 1/10/2020

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319

* Este escrito es el último artículo de una trilogía enmarcada en el proyecto de Signoret, *et al.* (2016) que incluye el trabajo de Signoret y Delgadillo (2019) para el idioma francés, y el de Delgadillo, *et al.* (2020) para el idioma chino.

Introducción

Una de las competencias esenciales en el manejo de una lengua es el acto de narrar dado que es un acto transcultural que “es inherente de la especie humana” (Auza y Zimmermann, 2013: 7). En efecto, se puede apreciar el discurso narrativo a través de la historia en mitos, leyendas, poesías, novelas, y cuentos.

Narrar es plantear una situación compuesta de acontecimientos situados en el tiempo y en el espacio; desarrollar un relato; ofrecer un desenlace. Narrar requiere marcar la presencia de un narrador-sujeto y de personajes secundarios; la temporalidad de sucesos; la transformación e integración de predicados; las relaciones causales entre eventos. En la narración “están implicados el cooperar, informar, compartir información, tomar en cuenta la perspectiva del otro, involucrarlo en la interacción, atender a un mismo foco de atención” (Auza y Zimmermann, 2013: 19).

El discurso narrativo requiere entonces de una acervo nutrido de marcas del narrador-sujeto y de los personajes secundarios; de relaciones causales; de oraciones enunciativas; de complementos circunstanciales de tiempo y lugar; de flexiones temporales de verbos de acción y de movimiento. Al narrar, el sujeto plantea situaciones entrelazadas de acontecimientos situados en el tiempo. De esta manera, al ser un eslabón modular del discurso narrativo, esta investigación se centra en el sistema verbal del pasado y del futuro que lo conforman e indaga la siguiente pregunta de investigación general:

- ¿Cómo evoluciona la competencia transitoria del sistema verbal del

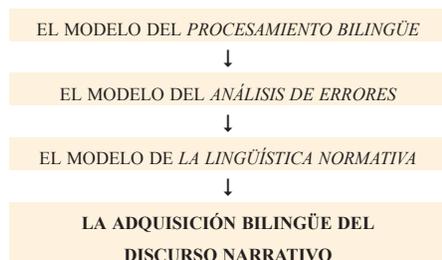
pasado y futuro del discurso narrativo de los alumnos de inglés-Lengua extranjera (L2) en cuanto a la proporción de rasgos de la lengua materna, de rasgos mezclados, y de rasgos de la lengua extranjera en diferentes niveles lingüísticos y en distintos niveles académicos de inglés-L2?

Al estudiar la competencia transitoria de los alumnos de inglés-L2, este artículo tiene un interés científico para la Psicolingüística al enlazar modelos teóricos que se enriquecen y se complementan y que ayudan a entender las características de la adquisición bilingüe del discurso narrativo como un continuo. Este trabajo le ayudará además al docente de inglés-Lengua extranjera a tener un conocimiento meticoloso del sistema lingüístico narrativo, de la competencia transitoria de sus alumnos que se dirige hacia la lengua extranjera, y que contiene rasgos de la lengua materna (L1), rasgos de la lengua meta y rasgos mezclados (Corder, 1967). Más precisamente, esta investigación le será útil al profesor al analizar la evolución de la competencia transitoria del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo de sus alumnos de inglés-L2 en diferentes niveles lingüísticos y en distintos niveles educativos.

Marco teórico

Esta investigación entreteje los modelos del *Procesamiento bilingüe*, del *Análisis de errores* y de la *Lingüística normativa* para generar datos empíricos que permitan entender la adquisición bilingüe del discurso narrativo. A continuación, se describen cada una de estas propuestas teóricas.

Figura 1
Los modelos teóricos que explican
la adquisición bilingüe



El Modelo del Procesamiento Bilingüe

El modelo que sirvió para interpretar los datos bilingües es el *Modelo del Procesamiento Bilingüe* propuesto por Weinreich (1953) que se centra en la relación y en la distribución bilingüe de dos lenguas en contacto. Este modelo es retomado por autores del Siglo XXI como Altarriba y Heredia (2008), Bialystok (2009), Cook y Bassetti (2011), De Groot (2011) y Grosjean (2015). En este modelo se plantea la existencia de una progresión lingüística que parte del bilingüismo *subordinado* sustentado en “un sistema conceptual cuyo acceso es el léxico de la L1” (De Groot, 2011: 449), y que contiene mayoritariamente rasgos de la lengua materna. Esta progresión evoluciona hacia el bilingüismo *compuesto* en donde “los dos idiomas comparten un mismo sistema conceptual” (De Groot, 2011: 449), y que conlleva rasgos mezclados de la lengua materna y de la lengua extranjera. El continuo lingüístico desemboca finalmente en el bilingüismo *coordinado* estructurado en “dos sistemas conceptuales, uno para cada idioma” (De Groot, 2011: 449), con el cual el bilingüe logra un dominio equitativo de la lengua materna y de la segunda lengua.

El **bilingüismo subordinado** se caracteriza por contener errores interlingüales, de transferencia lingüística de L1 a L2 “que surgen de los problemas generados en el aprendizaje por la estructura de L1” (Alexopoulou, 2006: 25). De esta manera “se tiene que partir de la L1 para llegar a comprender lo que ocurre en la interlengua de los aprendices” (Balbino, 2007: 36). El bilingüismo subordinado se distingue por los errores interlingüales provenientes de interferencias de otras lenguas. Los siguientes ejemplos ilustran este tipo de bilingüismo:

- Transferencia del contenido fonético *about* de un alumno con español-L1, en la grafía de la palabra *about* del inglés-L2.
- Uso de la morfología de los adjetivos comparativos *more late* (más tarde) del español- L1, en vez de la morfología de los adjetivos comparativos *later* en inglés-L2.

Weinreich (1953: 75) indica que el bilingüismo *subordinado* denota un desequilibrio de desarrollo lingüístico entre los dos idiomas pues se observa que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vía de desarrollo. El bilingüismo es entonces incompleto. Como se observa en el siguiente cuadro que presenta una mayor proporción espacial de L1 y una menor proporción de L2, en el bilingüismo subordinado, el individuo “percibe la vida” desde su lengua materna, y por lo tanto actúa como un monolingüe.

Por otra parte, el **bilingüismo compuesto** presenta una amalgama de rasgos de L1 y de L2 como en los siguientes ejemplos:

Cuadro 1

El bilingüismo subordinado (Postulados de Weinreich, 1953: 75, cuadro adaptado de Paradis, 2004, 1987: 436)

L1	L2
Organización de las <u>unidades semánticas</u> de L1	Organización de las <u>unidades semánticas</u> de L2
Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de L1	Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de L2
Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de L1	Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de L2
Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de L1	Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de L2
Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de L1	Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de L2

- Organización de la frase según la sintaxis de L1 + L2: *When arrived at school the weather was sunny* en vez de “*When I arrived at school, the weather was sunny*”, en inglés-L2. A pesar de que en inglés y en español los pronombres personales sujetos ocupan posiciones similares, el usuario omite el sujeto en inglés porque aplica la regla del sujeto tácito del español, sin tener en cuenta que las conjugaciones verbales funcionan de forma diferente en español e inglés.
- Combinación de los fonemas del español-L1 y del inglés-L2 en *Chinise* en vez de *Chinese*.

El bilingüismo compuesto se desarrolla en un entorno interlingual que mezcla los dos idiomas, y en donde “los interlocutores hablan las lenguas de manera alternada durante una misma situación comunicativa” (De Groot, 2011: 131). Como resultado de este entorno lingüístico, el bilingüe mezcla los dos idiomas y presenta interferencias bidireccionales, de y hacia los dos

idiomas. Por ello, el sujeto no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas y necesita de los dos sistemas lingüísticos para pensar y comunicarse. Como se puede apreciar en el cuadro 2, el repertorio del bilingüe compuesto conlleva para cada nivel lingüístico, un almacén para la lengua materna (L1), un almacén para la segunda lengua (L2), y un almacén mezclado.

Finalmente, el **bilingüismo coordinado** es un continuo en donde los errores son intralingüales, resultantes de hipótesis acerca del sistema de la L2. Consideramos así en este estudio que la falta de errores o, dicho de otra manera, que la presencia de estructuras verbales correctamente estructuradas, son el último eslabón del desarrollo de la etapa intralingüal que sustenta el bilingüismo coordinado.

Por errores intralingüales entendemos las siguientes categorías:

1. La generalización, es decir, la “estrategia creativa mediante la cual el apren-

Cuadro 2

El bilingüismo compuesto (Postulados de Weinreich, 1953: 75, cuadro adaptado de Paradis, 2004, 1987: 438).

L1	BILINGÜISMO COMPUESTO L1 + L2	L2
Organización de las <u>unidades semánticas</u> de L1	Organización de las <u>unidades semánticas</u> de L1 + L2	Organización de las <u>unidades semánticas</u> de L2
Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de L1	Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de L1 + L2	Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de L2
Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de L1	Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de L1 + L2	Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de L2
Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de L1	Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de L1 + L2	Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de L2
Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de L1	Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de L1 + L2	Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de L2

- diente intenta establecer paralelismos y analogías a partir del conocimiento adquirido previamente”.
2. La aplicación incompleta, u omisión, de las reglas, es decir, la “aplicación parcial de reglas que ya existen en la IL del aprendiente”.
 3. La ignorancia de las restricciones de las reglas que “reflejan el fracaso por parte del aprendiente para observar las limitaciones en la aplicación de una regla en contextos en que ésta no se puede aplicar” (Alexopoulou, 2006: 24-25).
 4. La amalgama de diferentes rasgos de la lengua meta.
 5. Las marcas normativas de la segunda lengua.

Con base en las proporciones espaciales del cuadro 3, Michel Paradis considera que el bilingüismo coordinado “correspon-

de a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructura lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla” (1987: 433).

En tanto, cada tipo de bilingüismo podría ser una etapa determinada de la progresión de la adquisición bilingüe. El bilingüismo subordinado e interlingual es la etapa de partida que requiere de la ayuda de la L1. El bilingüismo compuesto e interlingual es un laboratorio de exploración, creación y acomodación de hipótesis entre el funcionamiento de la L1 y la L2. El bilingüismo coordinado e intralingual es una etapa de almacenamiento de hipótesis consolidadas, sistémicas y congruentes entre la L1 y la L2. Ahora bien, en la siguiente sección se enfatiza la importancia del análisis de errores para observar el interlenguaje del discurso narrativo de los alumnos de inglés-L2.

Cuadro 3

El bilingüismo coordinado (Postulados de Weinreich, 1953: 75, cuadro adaptado de Paradis, 2004, 1987: 435)

L1	L2
Organización de las <u>unidades semánticas</u> de L1	Organización de las <u>unidades semánticas</u> de L2
Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de L1	Organización de la frase según la <u>sintaxis</u> de L2
Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de L1	Organización de las palabras según la <u>morfología</u> de L2
Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de L1	Organización de la sílaba según la <u>fonología</u> de L2
Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de L1	Organización de los fonemas según la <u>fonética</u> de L2

El Modelo del Análisis de Errores

El *Modelo del Análisis de Errores* (Richards, 1971) es un paradigma de referencia en el Siglo XXI (Norris, 2004; Alexopoulou, 2006, 2010) para entender y clasificar los errores de los estudiantes que permiten la evolución de la competencia transitoria de una L2. Esta competencia se puede observar en errores inter e intra linguales. Por errores interlinguales se entiende los errores “generados por transferencias negativas con la L1 o con otras lenguas previamente aprendidas” o amalgamados por rasgos de varias idiomas, y los errores intralinguales son “generados por transferencias intralingüísticas, y resultan del conflicto interno de reglas de L2” (Alexopoulou, 2010: 3).

Además, es necesario considerar las marcas normativas de la lengua extranjera, por ello es importante tomar en cuenta el *Modelo del Interlenguaje (IL)* (Selinker, 1992) que es utilizado por diferentes autores contemporáneos (Lightbown y Spada, 2013; Van Patten y Benati, 2010). Este modelo “pretende dar cuenta no sólo de las pro-

ducciones con errores sino también de las correctas, es decir, de la producción total de los estudiantes, considerando que tanto unas como otras son relevantes en el proceso de aprendizaje” (Alexopoulou, 2010: 3). Las primeras marcas denotan una estructura lingüística en proceso de desarrollo, y las segundas denotan la culminación de dicha progresión.

Los enfoques teóricos acabados de exponer se considerarán para analizar las producciones del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo de los alumnos de inglés-L2. En la siguiente sección se presentan los puntos que enmarcan el análisis de dichas producciones.

El Modelo de la Lingüística Normativa

Para entender el objeto de estudio de esta investigación, es decir, el sistema verbal del pasado y del futuro del inglés, nos basamos en el enfoque de la gramática estructural (Parrot, 2000; Murphy, 2015). A continuación, se describen de forma sintética los usos de dichos tiempos verbales.

El pasado simple. El pasado simple en inglés se utiliza para hablar de una acción concreta que comenzó y acabó en el pasado; generalmente, este tiempo verbal se usa con adverbios o expresiones de tiempo como **last year, yesterday, last night, two weeks ago**. Veamos algunos ejemplos:

- I **already finished** the book the other day = Ya terminé el libro el otro día
- They **bought** a house **last week** = Se compraron una casa la semana pasada
- Where **did** you **meet** your wife? = ¿Dónde conociste a tu esposa?

El pasado continuo. El pasado continuo se usa en inglés para expresar acciones que estaban pasando en un momento específico en el pasado. Por ejemplo:

- I **was working** in the garden **when you called** = Estaba trabajando en el jardín cuando llamaste
- When the teacher **arrived to class**, everybody **was waiting** for him = Cuando el profesor llegó a la clase todo el mundo lo estaba esperando
- What **were** you **doing** the other day when I **saw** you? = ¿Qué estabas haciendo el otro día cuando te vi?

El pasado perfecto. El pasado perfecto en inglés se utiliza para referirse a acciones que habían tenido lugar en el pasado antes de que ocurriera alguna otra. Por ejemplo:

- They **had worked** all week = Ellos habían trabajado toda la semana

- All students **had participated** in the sports' day = Todos los estudiantes habían participado en la jornada deportiva
- **Had** she **finished** homework before going to bed? = ¿Había terminado ella la tarea antes de irse a la cama?

El pasado perfecto continuo. El pasado perfecto continuo en inglés, en general, se usa para acciones en proceso de realización en el pasado antes de otra acción ocurrida. Veamos algunos ejemplos:

- My friend **had been working** all night = Mi amiga había estado trabajando toda la noche
- They **had been studying** for the exam = Ellos habían estado estudiando para el examen
- The shop **had been generating** a lot of profit = La tienda había estado generando buenas ganancias

El futuro simple. El futuro simple se usa normalmente en inglés cuando se decide hacer algo en el futuro próximo al estar hablando con alguien de manera espontánea. Por ejemplo:

- Don't worry, I **will take** you to the airport = No te preocupes, Te llevaré al aeropuerto
- I **will call** you later because I'm busy at the moment = Te llamo después porque estoy ocupada en este momento
- I **will help** you paint the house = Te ayudaré a pintar la casa

El futuro continuo. Como lo indican los siguientes ejemplos, el futuro continuo se remite a una acción o a un evento que se realizarán en el transcurso del futuro:

- Next Friday you ***will be living*** in your new house: El próximo viernes estarás viviendo en tu nueva casa
- You'll ***be missing*** the Mexican food once you're back in France: Vas a extrañar la comida Mexicana cuando regreses a Francia
- They ***'ll have built*** the new school in one year: Van a construir la escuela en un año

El futuro progresivo. El futuro progresivo se usa en inglés cuando se ha planeado hacer algo en el futuro próximo, o para predecir algo por realizar. Veamos algunos ejemplos:

- We're ***going to*** Italy ***next month*** = Nos vamos a Italia el mes que viene
- I'm ***going to*** have dinner with some friends tonight = Voy a cenar con unos amigos esta noche
- The boss ***is going to*** get angry = El jefe se va a enfadar

El futuro perfecto. El futuro perfecto se emplea para denotar una acción que terminará en el futuro. Los siguientes ejemplos representan este proceso:

- I ***will have been*** in Mexico for one year on June 23rd = El próximo 23 de junio, habrá un año que vivo en México
- By the time you read this message, I ***will have left*** = Cuando leas este mensaje, yo me habré ido

- Diana ***will have arrived*** before dinner: Diana habrá llegado antes de la cena

El futuro perfecto continuo. El futuro perfecto continuo se remite a acciones inacabadas que se encuentran entre el presente y determinado tiempo del futuro. Veamos los siguientes ejemplos:

- I ***will have been waiting*** for more than two hours by five o'clock: A las cinco, habré estado esperando más de dos horas
- By 2021 I ***will have been living*** in Mexico for more than six years: En 2021 habré estado viviendo en México por más de seis años
- He ***will have been jumping*** for 30 minutes when the aerobics class ends: Habrá estado saltando durante 30 minutos cuando la clase de aeróbicos termine

La metodología

Preguntas de investigación específicas

Este artículo plantea las siguientes preguntas de investigación específicas:

- ¿Los estudiantes en distintos niveles académicos de inglés-L2 tienen un bilingüismo subordinado, compuesto, o coordinado respecto a la adquisición de la temporalidad de sucesos pasados y futuros del discurso narrativo del inglés-L2?
- ¿En qué proporción se presentan los errores interlingüales que caracterizan al bilingüismo subordinado y compuesto, y los errores intralingüales

que caracterizan al bilingüismo coordinado, en la temporalidad de sucesos pasados y futuros del discurso narrativo en distintos niveles académicos del inglés-L2?

- ¿Existe una relación entre el nivel académico del inglés-L2, el tipo de bilingüismo -subordinado, compuesto, coordinado-, y la proporción de errores interlingüales e intralingüales respecto a la adquisición del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo en el inglés- L2?

La muestra

La muestra está conformada por alumnos universitarios mexicanos de la *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* de la UNAM, entre los 19 y los 50 años de edad, de un nivel principiante A2, intermedio B1

y avanzado B2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Instituto Cervantes, 2001). Como lo muestra el siguiente cuadro, se contó con la participación de 5 estudiantes por nivel, 10 alumnos y 5 alumnas.

El tipo de estudio

Para brindar una interpretación global de los errores que se encontraron, el estudio que se desarrolló fue de índole no experimental. Para ello, se realizó la detección cuantitativa de los errores interlingüales del bilingüismo subordinado y compuesto, y de los errores intralingüales del bilingüismo coordinado a partir de una tarea escrita según el nivel de adquisición del inglés-L2.

Por otra parte, este estudio es de corte transversal ya que la recolección de las narrativas se realizó en un mismo momento

Cuadro 4. Muestra de los estudiantes principiantes, intermedios y avanzados de inglés

Sujeto	Edad	Nacionalidad
A2.1. Masculino	30	Mexicana
A2.2. Masculino	20	Mexicana
A2.3. Masculino	22	Mexicana
A2.4. Masculino	20	Mexicana
A2.5. Masculino	21	Mexicana
B1.1. Masculino	21	Mexicana
B1.2. Masculino	32	Mexicana
B1.3. Masculino	19	Mexicana
B1.4. Masculino	23	Mexicana
B1.5. Femenino	20	Mexicana
B2.1. Femenino	23	Mexicana
B2.2. Femenino	50	Mexicana
B2.3. Masculino	20	Mexicana
B2.4. Femenino	19	Mexicana
B2.5. Femenino	34	Mexicana

entre los alumnos participantes, es decir, no hubo comparaciones a nivel longitudinal, sino de desempeño a la tarea entre los niveles de adquisición del inglés- L2 (Hernández et al, 2010).

Los instrumentos de evaluación

Se utilizó un ejercicio de elicitación que consistió en escribir un ensayo de 150 palabras, éste se aplicó en 30 minutos a los 15 alumnos de los niveles A2, B1 y B2 que conformaron la muestra. Esta delimitación pretendió lograr una homogeneidad en cuanto a la extensión de las producciones escritas de los sujetos para facilitar el análisis. Este ejercicio consistió en relatar por escrito experiencias cotidianas pasadas y futuras del ámbito de estudio, del trabajo o familiar, en un relato personal (Blin, 2013). Las instrucciones dadas fueron las siguientes:

“You are writing an email to a friend; describe what you did yesterday” y *“You are writing an email to a friend; describe what you are going to do tomorrow”*.

Se identificaron los errores inter e intralingüales, se clasificaron y se realizó un análisis cuantitativo que se interpretó desde los modelos del *Procesamiento Bilingüe*, del

Análisis de Errores y del *Interlenguaje* citados previamente. El análisis de errores se centró en una de las características esenciales del discurso narrativo, es decir, en las marcas de las flexiones temporales de verbos de acción y de movimiento.

Los resultados

Análisis cuantitativo del sistema verbal del pasado

El primer grupo que analizamos fueron los estudiantes principiantes del nivel A2. Esta población se integró por los siguientes alumnos:

Observamos que en el grupo de los estudiantes del nivel A2 se recabaron 41 marcas correctas (80%) - 39 denotaron el pasado simple y 2 el pasado continuo; por ejemplo, *we **walked** in the park - I **was working*** -. Las marcas correctas se aplicaron también a los auxiliares y a los verbos irregulares, por ejemplo, *we **were** very happy, it **was** a beautiful day, I remember the last holidays we **went** to Huatulco, we **saw** the animals, we **ate** hamburgers*. De esta manera, los estudiantes del nivel A2 marcaron con éxito acciones pasadas terminadas y acciones de cierta duración que ocurrieron en el pasado. Observamos así que respecto al sistema verbal del pasado, desde el ni-

Cuadro 5

Los estudiantes del nivel A2

Nivel A2			
Sujeto	Edad	Nacionalidad	Otra lengua extranjera
A2.1. Masculino	30	Mexicana	Portugués
A2.2. Masculino	20	Mexicana	Catalán y francés
A2.3. Masculino	22	Mexicana	No
A2.4. Masculino	20	Mexicana	No
A2.5. Masculino	21	Mexicana	No

vel principiante A2 el interlenguaje de los estudiantes incluyó únicamente errores intralingüales pertenecientes al bilingüismo coordinado, lo que indica que este sistema lingüístico se encuentra en desarrollo desde una etapa temprana. En efecto, por una parte, la morfología del pasado simple y del pasado continuo regular se manejaron correctamente por mostrar una gran sistematicidad en su conjugación.

Notamos además que, con las estructuras correctas convivieron otras hipótesis heterogéneas que apuntaron hacia la construcción de la norma lingüística (20%). En cuanto a las estructuras más complejas morfológicamente y semánticamente, los estudiantes del nivel A2 simplificaron la tarea y utilizaron la estrategia de la generalización en 6 ocasiones. El alumnado generalizó así el presente del indicativo en vez del pasado simple (p.e. *we enter, we take the decision*, en vez de *we entered, we took*); el pasado continuo en vez del pasado simple (p.e. *Yesterday, my mom cooking the favorite dish*, en vez de *Yesterday my mom cooked my favorite dish*); la morfología del singular en vez del plural (p.e. *we was in a party*, en vez de *we were*).

Los estudiantes del nivel A2 utilizaron también 2 veces la estrategia de la omisión (por ejemplo, omitieron el auxiliar *was* del pasado continuo en *My mom and me looking the photo*, en vez de *my mom and I were looking the photo*); omitieron la flexión del participio del pasado perfecto (p.e. *the box was desapear*, en vez de *the box had disappeared*). Una tercera estrategia que utilizó esta población en 2 ocasiones para simplificar la adquisición del sistema verbal del pasado, fue la amalgama del presente del indicativo y del pasado simple (p.e. *we*

openg the door, what happend that night, en vez de *we opened, what happened*).

En el nivel A2, se observó además la escasez o ausencia de marcas semánticamente más complejas por denotar procesos temporales bi y tridimensionales, como el pasado perfecto que señala una acción que inicia en el pasado y que termina en el presente, y del pasado perfecto continuo que indica acciones continuas que ocurrieron en el pasado, anteriores o simultáneas a otras.

El cuadro 6 resume la distribución de los datos expuestos anteriormente, y muestra que el trabajo psicolingüístico del estudiante de nivel A2 se centra en la construcción del Pasado simple.

El otro grupo que conformó la muestra de este estudio fueron cinco estudiantes del nivel intermedio B1. Estos tuvieron las siguientes características. (Cuadro 7)

En el nivel B1, los estudiantes emitieron una menor cantidad de marcas verbales que la del Grupo A2 dado que, mientras el alumno principiante repitió frecuentemente las marcas correctas recién adquiridas, el alumno intermedio omitió dichas repeticiones. En cambio, se observa que el estudiante de nivel B1 incrementó el porcentaje de estructuras correctas del pasado simple y del pasado continuo que presentaron una gran sistematicidad en su conjugación y que empezó a construir en los niveles anteriores (87%).

Con las estructuras correctas del pasado simple convivieron errores de simplificación que indicaron que, en este nivel académico, el estudiante sigue construyendo esta estructura del pasado (13%). El aprendiente simplificó así su adquisición usando estructuras previamente adquiridas con menos proce-

Cuadro 6

Estrategias de adquisición del sistema verbal del pasado de los estudiantes del nivel A2

Tiempos del pasado	Estructura	Significado	Estrategias	Número de estrategias intralingüales del bilingüismo coordinado
1. Pasado simple	Sujeto + verbo con flexión regular (-ed) o irregular del pasado	Acciones terminadas, en el pasado.	Marcas correctas Generalización de: -El presente del indicativo en vez del pasado simple -El pasado continuo en vez del pasado simple -La morfología del singular en vez del plural Amalgama del presente del indicativo y del pasado simple	39 marcas correctas 6 generalizaciones 2 amalgamas
2. Pasado continuo	Sujeto + was/were + gerundio (verbo en -ing)	Acciones de cierta duración que ocurrieron en el pasado.	Marcas correctas Omisión del auxiliar del pasado continuo	2 marcas correctas 1 omisión
3. Pasado perfecto	Sujeto + have/has + participio	Acción que inicia en el pasado y termina en el presente.	Omisión de la flexión del participio del pasado perfecto	1 omisión
4. Pasado perfecto continuo	Sujeto + had been + verbo en gerundio (-ing)	Acciones continuas que ocurrieron en el pasado, anteriores o simultáneas a otras.	Ausencia de marcas	
Total				Total de marcas: 51 80% marcas correctas 12% generalizaciones 4% amalgamas 4% omisiones

Cuadro 7

Los estudiantes del nivel B1

Nivel B1			
Sujeto	Edad	Nacionalidad	Otra lengua extranjera
B1.1. Masculino	21	Mexicana	No
B1.2. Masculino	32	Mexicana	No
B1.3. Masculino	19	Mexicana	No
B1.4. Masculino	23	Mexicana	Francés
B1.5. Femenino	20	Mexicana	No

sos morfosintácticos en vez de las marcas del pasado regular e irregular, por ejemplo, generalizó el presente del indicativo en *This letter is to telling you a nice experience that happens yesterday*, en vez de *This letter is to tell you a nice experience that happened yesterday*. Esta convivencia de hipótesis se puede explicar con uno de los enfoques teóricos más recientes de la Psicología, el enfoque *Evolucionista* de Siegler (2000), que plantea que el desarrollo cognitivo es paulatino, dinámico y caótico, y consiste en la convivencia de diferentes hipótesis y niveles de conciencia que se sobrelapan.

La innovación del estudiante del nivel B1 estribó en ampliar tímidamente su espectro de estructuras correctas del pasado, utilizando estructuras semánticas y sintácticas más complejas. En efecto, hizo un uso correcto del pasado perfecto para denotar una acción que inicia en el pasado y termina en el presente - por ejemplo, *I have known some friends in there* -; y del pasado perfecto continuo para indicar acciones continuas que ocurrieron en el pasado, anteriores o simultáneas a otras - por ejemplo, *I have been working* -.

El cuadro 8 resume la distribución de los datos expuestos anteriormente, y muestra que el trabajo psicolingüístico del estudiante de nivel B1 se centró esencialmente en la construcción del pasado simple y, en menor grado, en el pasado continuo, el pasado perfecto y el pasado perfecto continuo (Cuadro 8).

El tercer grupo que conformó nuestra muestra fueron los estudiantes avanzados del nivel B2 (Cuadro 9).

El estudiante de nivel B2 utilizó cada vez más las estructuras correctas (91%), la mayoría fueron del pasado simple de

verbos regulares e irregulares y, en menor proporción, convivieron marcas correctas del pasado continuo (P.e. *I was getting, I was playing*) y del pasado perfecto continuo (P.e. *I have been doing*). Es notorio observar que, en cuanto al pasado simple, el alumno avanzado utilizó estructuras más complejas como la forma negativa de estos mismos verbos.

En el interlenguaje del estudiante del nivel B2 convivieron asimismo escasas marcas en construcción con las marcas ya consolidadas. En efecto, solo 9% fueron generalizaciones del presente en vez del pasado simple (p.e. *I take* a rest en vez de *I took* a rest).

La distribución de estas marcas se presentan en el Cuadro 10.

El cuadro 11, presentado a continuación, resume el análisis cuantitativo de los errores del pasado de los alumnos de niveles básico (A2), intermedio (B1) y avanzado (B2).

En este cuadro observamos que, en su interlenguaje, la población principiante, intermedia y avanzada ha desarrollado un bilingüismo coordinado constituido de 125 marcas correctas y de 21 errores intralingüales, dando un total de 146 emisiones.

Lo que es notorio, sin embargo, es que los estudiantes de estos niveles están dedicados a construir las formas verbales de estructura morfológica integrada, por ejemplo, el pasado simple, cognitivamente más sencillo por estar cerca del eje gravitacional del *aquí y el ahora*, y que denota acciones pasadas terminadas y concretas. En efecto, este tiempo verbal denota “una descripción y captación de lo que es visible, tangible y acabado” (Gili Gaya, 1960 citado por Benoit, 2013: 175).

Cuadro 8

Estrategias de adquisición del sistema verbal del pasado de los estudiantes del nivel B1

Tiempos del pasado	Estructura	Significado	Estrategias	Número de estrategias intralingüales del bilingüismo coordinado
1. Pasado simple	Sujeto + verbo con flexión regular (-ed) o irregular del pasado	Acciones terminadas, en el pasado.	Marcas correctas Generalización del presente del indicativo en vez del pasado simple	30 marcas correctas 5 generalizaciones
2. Pasado continuo	Sujeto + was/were + gerundio (verbo en -ing)	Acciones de cierta duración que ocurrieron en el pasado.	Marcas correctas	1 marca correcta
3. Pasado perfecto	Sujeto + have/has + participio	Acción que inicia en el pasado y termina en el presente.	Marcas correctas	1 marca correcta
4. Pasado perfecto continuo	Sujeto + had been + verbo en gerundio (-ing)	Acciones continuas que ocurrieron en el pasado, anteriores o simultáneas a otras.	Marcas correctas	1 marca correcta
Total				Total de marcas: 38 87% marcas correctas 13% generalizaciones

Cuadro 9

Los estudiantes del nivel B2

Nivel B2			
Sujeto	Edad	Nacionalidad	Otra lengua extranjera
B2.1. Femenino	23	Mexicana	No
B2.2. Femenino	50	Mexicana	Portugués
B2.3. Masculino	20	Mexicana	Francés
B2.4. Femenino	19	Mexicana	Francés
B2.5. Femenino	34	Mexicana	No

Cuadro 10

Estrategias de adquisición del sistema verbal del pasado de los estudiantes del nivel B2

Tiempos del pasado	Estructura	Significado	Estrategias	Número de estrategias intralingüales del bilingüismo coordinado
1. Pasado simple	Sujeto + verbo con flexión regular (-ed) o irregular del pasado	Acciones terminadas, en el pasado.	Marcas correctas Generalización del presente del indicativo en vez del pasado simple	56 marcas correctas 6 generalizaciones
2. Pasado continuo	Sujeto + was/were + gerundio (verbo en -ing)	Acciones de cierta duración que ocurrieron en el pasado.	Marcas correctas	6 marcas correctas
3. Pasado perfecto	Sujeto + have/has + participio	Acción que inicia en el pasado y termina en el presente.	Marcas ausentes	
4. Pasado perfecto continuo	Sujeto + had been + verbo en gerundio (-ing)	Acciones continuas que ocurrieron en el pasado, anteriores o simultáneas a otras.	Marcas correctas	1 marca correcta
Total				Total de marcas: 69 91% marcas correctas 9% generalizaciones

Cuadro 11

Resumen del análisis cuantitativo del sistema verbal del pasado

Estrategia	Tiempo verbal	A2	B1	B2	Total
Marcas correctas	Pasado simple	39	30	56	125
	Pasado continuo	2	1	6	
	Pasado perfecto		1		
	Pasado perfecto continuo		1	1	
Generalización		6	5	6	17
Omisión		2			2
Amalgama		2			2
Total		51	38	69	146

En cambio, aunque se observa un avance paulatino en cuanto a la adquisición del pasado continuo, del pasado perfecto y del pasado perfecto continuo, falta un amplio camino a recorrer para lograr un buen manejo de estos tiempos verbales que requieren de mayor abstracción cognitiva. En efecto, estos tiempos verbales indican figuras semánticas bi y tridimensionales como acciones de cierta duración que ocurrieron en el pasado; acciones que inician en el pasado y terminan en el presente; y acciones continuas que ocurrieron en el pasado, anteriores o simultáneas a otras. Además, estos tiempos verbales incluyen estructuras sintácticas compuestas y complejas, es decir, Sujeto + was/were + gerundio (verbo en -ing); Sujeto + have/has + participio; Sujeto + had been + verbo en gerundio (-ing).

Análisis cuantitativo del sistema verbal del futuro

Desde el bilingüismo coordinado, el alumando de nivel A2 emitió un total de 26 marcas intralingüales del futuro. Observamos que, por su escasez, esta cantidad contrasta con las 51 marcas del pasado. El alumno principiante prefirió la forma del futuro simple que indica la decisión de hacer algo en el futuro próximo cuando se está hablando con alguien, es decir, de manera espontánea, y emitió así 9 estructuras correctas en primera y tercera persona del singular y en primera del plural (por ejemplo, *Tomorrow I'll have a party, she will be perfect, we will have an exam*).

De igual manera, mostró su preferencia por la estructura del futuro progresivo que indica la planeación o la decisión de hacer algo, y también por el futuro próximo, o la predicción de realizar algo. Produjo así 3

marcas correctas del futuro progresivo con la escritura formal (*going*) y una marca correcta del futuro progresivo con la escritura informal (*gonna* por *going*). Los siguientes ejemplos muestran dicha competencia lingüística: *Tomorrow we are going to take it, we are going to have a house, we are gonna call you*. El estudiante principiante emitió asimismo una marca del futuro continuo que se remite a un evento que se realizará en el transcurso del futuro (*The party 'll starting at 6:00 o'clock*). Las marcas correctas suman 14 producciones, siendo 54% del total de las marcas emitidas.

De manera parecida a la producción de las marcas del pasado notamos que, con las estructuras correctas del futuro, convivieron 46% de hipótesis heterogéneas que apuntan hacia la construcción de la norma lingüística y que simplifican la tarea de adquisición. **Éstas son las siguientes:**

- Generalización del presente en vez del futuro simple (p.e. *I hope you come at my house* en vez de *you will come*)
- Generalización del auxiliar *to have* en vez del auxiliar *to be* en el futuro progresivo (p.e. *Tomorrow I have going to the University*, en vez *I am going to*)
- Generalización del participio pasado en vez del infinitivo del futuro progresivo (p.e. *I am going to married you* en vez de *I am going to marry you*)
- Omisión del auxiliar (*to be*) para la conjugación del verbo principal en el futuro progresivo (p.e. *I going to swim* en vez de *I'm going to swim*)
- Omisión del auxiliar (*to be*) del futuro perfecto (p.e. *I will married* en vez de *I will be married*)

Al igual que Gili Gaya (2000: 165), observamos que nuestros estudiantes “usan con preferencia el presente del indicativo con significado del futuro (*van*, por *irán*; *salto* por *saltaré*) o bien locuciones perifrásticas en presente, como *voy a ir*, *voy a escribir* (por *iré*, *escribiré*). La obligación o el propósito presente de realizar un acto sustituye a las formas del futuro”.

El Cuadro 12 resume la distribución de los datos expuestos anteriormente, y muestra que el trabajo psicolingüístico del estudiante de nivel A2 da prioridad a la construcción del futuro simple.

Al igual que para el nivel académico A2, los estudiantes intermedios B1 emitieron menos marcas del futuro que del pasado (27<38). Asimismo, la cantidad de 27 producciones del futuro del grupo B1 fue similar a la cifra emitida por el grupo A2, sin embargo, a nivel cualitativo, se observó que mientras el alumnado principiante repitió frecuentemente las marcas correctas recién adquiridas, el alumnado intermedio omitió dichas repeticiones e incrementó el porcentaje de estructuras correctas del futuro simple y del futuro progresivo (74%).

Con estas estructuras correctas convivieron generalizaciones (19%) y omisiones (7%) que indican que el estudiante de este nivel sigue construyendo de manera paulatina y dinámica dichas estructuras del futuro. Produjo así diferentes hipótesis que conviven y que se sobrelapan desde distintos niveles de conciencia. Veamos los siguientes ejemplos:

- Generalización del presente en vez del futuro simple (p.e. *She **like** the day* en vez de *She **will like** the day*)

- Generalización del presente continuo en vez del futuro simple en voz activa (p.e. *Tomorrow all my family **going to have** a breakfast* en vez de *Tomorrow all my family **will go to have** a breakfast*)
- Generalización del presente continuo en vez del futuro simple en voz pasiva (p.e. *It **making** by myself* en vez de *It **will be made** by myself* es decir *Será hecho por mí mismo*)
- Omisión del auxiliar *to be* en la generalización del presente continuo en vez del futuro simple en voz activa (ver ejemplo más arriba)
- Omisión del auxiliar *to be* en la generalización del presente continuo en vez de la voz pasiva en futuro simple (ver ejemplo más arriba)

El trabajo psicolingüístico de los estudiantes de nivel B1 se centró así en la construcción del futuro simple y del futuro progresivo, y se observó además que esta población amplió su espectro de estructuras utilizando estructuras semánticas y sintácticas más complejas como el futuro simple en forma negativa (p.e. *I **won't celebrate** her*) e intentó utilizar la voz pasiva de este tiempo verbal.

El Cuadro 13 presenta la distribución de los datos del nivel B1.

Desde la misma tendencia que la de los niveles anteriores, los estudiantes avanzados B2 han producido menos marcas del futuro que del pasado (34<69). Por otro lado, fue notorio el aumento de marcas correctas del futuro simple en forma afirmativa y negativa, del futuro progresivo y del futuro continuo (80%). Asimismo se observaron generalizaciones que permiten seguir construyendo el futuro simple

Cuadro 12

Estrategias de adquisición del sistema verbal del futuro de los estudiantes del nivel A2

Tiempos verbales del futuro	Estructura	Significado	Estrategias	Número de estrategias intralingüales del bilingüismo coordinado
Futuro simple	Sujeto + will/shall + Infinitivo sin <i>to</i>	Futuras promesas y decisiones.	Marca correcta del futuro simple Generalización del presente en vez del futuro simple	9 marcas correctas 4 generalizaciones
Futuro continuo	Sujeto + will be + gerundio (verbo en -ing)	Acciones que duran en el futuro.	Marca correcta del futuro continuo	1 marca correcta
Futuro progresivo con "going"	Sujeto + am/are/is + going + infinitive	Acciones en el futuro cercano.	Marca correcta del futuro progresivo con la escritura formal (<i>going</i>) Marca correcta del futuro progresivo con la escritura informal (<i>going</i> por <i>gonna</i>) Generalización del auxiliar <i>to have</i> en vez del auxiliar <i>to be</i> en el futuro progresivo Generalización del participio pasado en vez del infinitivo del futuro progresivo Omisión del auxiliar (<i>to be</i>) para la conjugación del verbo principal en el futuro progresivo	4 marcas correctas 2 generalizaciones 5 omisiones
Futuro perfecto	Sujeto + will/shall have + participio pasado	Evento que acabará en el futuro.	Omisión del auxiliar (<i>to be</i>) del futuro perfecto	1 omisión
Futuro perfecto continuo	Sujeto + will/shall/have been + gerundio (verbo en -ing)	Evento que inició en el pasado y que sigue en el futuro.	Marcas ausentes	
Total				Total de marcas: 26 54% marcas correctas 23% generalizaciones 23% omisiones

Cuadro 13

Estrategias de adquisición del sistema verbal del futuro de los estudiantes del nivel B1

Tiempos verbales del futuro	Estructura	Significado	Estrategias	Número de estrategias intralingüales del bilingüismo coordinado
Futuro simple	Sujeto + will/shall + Infinitivo sin <i>to</i>	Futuras promesas y decisiones.	Marcas correctas del futuro simple en forma afirmativa y negativa Generalización del presente en vez del futuro simple Generalización del presente continuo en vez del futuro simple en voz activa Generalización del presente continuo en vez de la voz pasiva en futuro simple Omisión del auxiliar <i>to be</i> en la generalización del presente continuo en vez del futuro simple en voz activa Omisión del auxiliar <i>to be</i> en la generalización del presente continuo en vez de la voz pasiva en futuro simple	14 marcas correctas 5 generalizaciones 2 omisiones
Futuro continuo	Sujeto + will be + gerundio (verbo en -ing)	Acciones que duran en el futuro.	Marcas ausentes	
Futuro progresivo con “going”	Sujeto + am/are/is + going + infinitive	Acciones en el futuro cercano.	Marcas correctas del futuro progresivo con la escritura formal (<i>going</i>)	6 marcas correctas
Futuro perfecto	Sujeto + will/shall have + participio pasado	Evento que acabará en el futuro.	Marcas ausentes	
Futuro perfecto continuo	Sujeto + will/shall/ have been + gerundio (verbo en -ing)	Evento que inició en el pasado y que sigue en el futuro.	Marcas ausentes	
Total				Total de marcas: 27 74% marcas correctas 19% generalizaciones 7% omisiones

(20%). Los siguientes ejemplos muestran estos avances:

- Marca correcta del futuro simple en forma afirmativa (p.e. *I **will go** to school*)
- Marca correcta del futuro simple en forma negativa (p.e. *I **will not be able** to eat at all, I **won't forgive** you*)
- Marca correcta del futuro continuo (p.e. *I **will be waiting** your answer*)
- Marca correcta del futuro progresivo (p.e. *I'm **going to go** to the laundry*)
- Generalización del presente en vez del futuro simple (p.e. *I hope the exam **isn't** difficult* en vez de *I hope the exam **will not be** difficult*)

La competencia lingüística del estudiante B2 se representa en el Cuadro 14.

El cuadro 15 presentado a continuación resume el desarrollo de las marcas del futuro llevado a cabo por los alumnos principiantes, intermedios y avanzados.

Como lo indica el cuadro 15, dentro de las 87 marcas intralingüales del bilingüismo coordinado (61 marcas correctas, 18 generalizaciones y 8 omisiones), están prácticamente ausentes los tiempos que requieren de mayor transformaciones sintácticas y morfológicas (Sujeto + will be + gerundio (verbo en -ing); Sujeto + will/shall have + participio pasado; Sujeto + will/shall/ have been + gerundio (verbo en -ing)) como son el futuro continuo que indica una acción o un evento que se realizará en el transcurso del futuro; el futuro perfecto que se emplea para denotar una acción que terminará en el futuro; y el futuro perfecto continuo que se remite a acciones inacabadas que se encuentran entre

el presente y determinado tiempo del futuro. Vemos así que, aún en el nivel avanzado B2, no se ha iniciado los tiempos del futuro que requieren idear relaciones temporales bi y tri dimensionales de mayor abstracción por estar alejados del eje gravitacional del *aquí y el ahora*, y por denotar un referente no tangible e inacabado.

Observamos también que los estudiantes emitieron menos marcas del futuro que del pasado (87<158) y que, al igual que los tiempos del pasado, falta un amplio camino a recorrer para lograr un buen manejo de los tiempos verbales del futuro que requieren de mayor abstracción cognitiva y de número de transformaciones.

Interpretación de los datos cuantitativos del pasado y del futuro

Nuestro estudio reportó, por una parte, que el alumnado prefirió marcar la presencia del narrador-sujeto y empleó prioritariamente los pronombres personales de las primeras personas del singular y del plural; por otra parte, se observó que las formas verbales simples del pasado se adquieren primero, y que las formas complejas y compuestas no se han consolidado en un nivel avanzado B2. En el mismo sentido que Benoit (2013: 186), se pudo constatar “un privilegio por el uso de las formas verbales simples más que por las compuestas, exceptuando la utilización de perífrasis para hacer alusión al tiempo futuro, como *va a saltar, se va a ir para la casa*” (*She/he is going to jump, she/he will go home*). En el caso de las locuciones del futuro, se construyen primero las estructuras verbales con menor número de transformaciones.

Asimismo, tomando en cuenta el eje gravitacional del *aquí y del ahora* o, en

Cuadro 14

Estrategias de adquisición del sistema verbal del futuro de los estudiantes del nivel B2

Tiempos verbales del futuro	Estructura	Significado	Estrategias	Número de estrategias intralingüales del bilingüismo coordinado
Futuro simple	Sujeto + will/shall + Infinitivo sin <i>to</i>	Futuras promesas y decisiones.	Marca correcta del futuro simple Generalización del presente en vez del futuro simple	17 marcas correctas (forma afirmativa 14, forma negativa 4) 7 generalizaciones
Futuro continuo	Sujeto + will be + gerundio (verbo en <i>-ing</i>)	Acciones que duran en el futuro.	Marca correcta del futuro continuo	2 marcas correctas
Futuro progresivo con "going"	Sujeto + am/are/is + going + infinitive	Acciones en el futuro cercano.	Marca correcta del futuro progresivo con la escritura formal (<i>going</i>)	8 marcas correctas
Futuro perfecto	Sujeto + will/shall have + participio pasado	Evento que acabará en el futuro.	Marcas ausentes	
Futuro perfecto continuo	Sujeto + will/shall/ have been + gerundio (verbo en <i>-ing</i>)	Evento que inició en el pasado y que sigue en el futuro.	Marcas ausentes	
Total				Total de marcas: 34 80% marcas correctas 20% generalizaciones

Cuadro 15

Análisis cuantitativo del sistema verbal del futuro

Estrategia	Tiempo verbal	A2	B1	B2	Total
Marcas correctas	Futuro simple	9	14	17	40
	Futuro continuo	1		2	3
	Futuro progresivo	4	6	8	18
	Futuro perfecto				
	Futuro perfecto continuo				
Generalización		6	5	7	18
Omisión		6	2		8
Amalgama					
Total		26	27	34	87

términos de Gili Gaya (2000), del *acto de la palabra*, observamos que desde una fuerza centrípeta se adquieren primero los tiempos cognitivamente más cercanos a él (p.e. el pasado simple, el futuro simple y progresivo) y, en cambio, desde una fuerza contrífuga, se adquieren posteriormente los tiempos más alejados a él como los pasados continuo, perfecto, y perfecto continuo y los futuros continuo, perfecto y perfecto continuo. Aunado a ello, por denotar una acción tangible y acabada, el pasado simple y el futuro simple son las formas verbales del pasado y del futuro que se adquieren primero. En cambio, los tiempos que marcan una operación más abstracta como la duración, o una sucesión de eventos, uno anterior al otro en el pasado o en el futuro, no se han consolidado aún en el nivel B2.

Al igual que en el estudio de Benoit (2013: 172), observamos que los tiempos del futuro que requieren de mayor abstracción por significar “una acción venidera independientemente de cualquier otra acción”, son escasos y aparecen lentamente en los niveles básico, intermedio y avanzado. En efecto, “por el carácter eventual de la acción que vendrá, el futuro absoluto está asociado, según Gili Gaya, a una cierta capacidad de abstracción por parte del enunciador (Gili Gaya, 2000: 145; Benoit, 2013: 172).

Por otro lado, Benoit (2013) propone la siguiente jerarquía en cuanto a la adquisición de los componentes semánticos de las formas verbales (Cuadro 16).

De manera similar, por basarse en un pensamiento concreto, el alumnado que participó en esta investigación seleccionó reiteradamente los verbos de acción en donde la actividad se completa al terminarse, y evitó los verbos desinentes que requieren de mayor abstracción, dado que la actividad no necesita terminar para completarse (por ejemplo, *brillar, oír*).

Asimismo, los alumnos denotaron el *aspecto* - o la conclusion de la acción en el acto mismo de la palabra -, y dejaron de lado el *tiempo* - o la propiedad que indica el momento de la duración en donde se sitúa determinada acción -.

En la misma lógica que la propuesta de Benoit (2013), vemos que nuestros estudiantes prefirieron el aspecto perfectivo que denota una acción acabada, puntual, finita y completada, y en cambio relegaron el aspecto imperfectivo que significa una acción inacabada, que dura o que está en curso de realización. Más específicamente, prefirieron los aspectos que representan la instantaneidad, el carácter finito, la proximidad al presente, y omitieron los que representan la duración, la continuidad, la repetición en el tiempo, el carácter inacabado (Grévisse, 1975).

Cuadro 16

La ruta de adquisición de los componentes semánticos de las formas verbales

Adquisición previa	Adquisición posterior
Los verbos de acción preceden a los verbos desinentes
El aspecto precede al tiempo
El aspecto perfectivo precede al imperfectivo

Dada la semejanza de la ruta de adquisición de nuestros estudiantes adultos de inglés con los datos de la población infantil de español estudiada por Benoit (2013), podemos apoyar la hipótesis innatista de que las lenguas surgen de un mismo programa biológico y estructura cerebral - la Gramática Universal - que es transmitida genéticamente (Chomsky 2003, 2004).

Nuestro estudio resaltó además que la adquisición de los diferentes componentes del lenguaje requiere de determinada cognición. En términos de Piaget e Inhelder (1982), algunas estructuras se podrían percibir a partir de un pensamiento preoperatorio e intuitivo. Otras estructuras se podrían entender a partir de operaciones concretas que se derivan de una realidad tangible. Finalmente, los conjuntos lingüísticos más complejos podrían requerir de operaciones formales que permiten percibir lo virtual y lo hipotético (Piaget y Inhelder en Delval, 1982: 112).

Conclusión

En este artículo vimos que el acto de narrar es central para el desarrollo de la competencia comunicativa dado que es intrínseco a la especie humana. Vimos también que parte de este acto verbal consiste en relatar una situación compuesta de acontecimientos situados en el tiempo, y en marcar la temporalidad de sucesos llevados a cabo por un narrador-sujeto y por personajes secundarios. El discurso narrativo requiere así de un acervo nutrido de marcas de flexiones temporales y de estructuras verbales de verbos de acción y de movimiento. Nuestra investigación se centró en la temporalidad de sucesos del pasado y del futuro.

Por otra parte, al considerar que cada tipo de bilingüismo tiene una función determinada - el bilingüismo subordinado es un punto de partida y de anclaje gestado por una gramática innata e universal; el bilingüismo compuesto es un laboratorio de exploración, creación y acomodación de hipótesis; el bilingüismo coordinado es un área de almacenamiento de hipótesis consolidadas en redes sistémicas, conscientes y congruentes -, fue notorio observar que, desde el nivel básico, el alumno utiliza estrategias del bilingüismo coordinado para construir el pasado simple y el futuro simple y progresivo, pero no ha iniciado a construir sistemáticamente los pasados continuo, perfecto, perfecto continuo y los futuros continuo, perfecto y perfecto continuo. Nuestro estudio mostró así que la amplia gama de tiempos del pasado y del futuro del inglés-lengua extranjera del discurso narrativo no se ha terminado de adquirir aún en un nivel avanzado B2.

Desde esta perspectiva, confirmamos de manera parcial las siguientes preguntas de investigación general y específicas expuestas al inicio de este artículo:

- La competencia transitoria del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo de los alumnos de inglés-L2 muestra una fuerte proporción de rasgos correctos de la lengua extranjera respecto al pasado simple y al futuro simple y progresivo desde el nivel básico A2, pero denota una proporción reducida de esos rasgos respecto a los pasados continuo, perfecto, perfecto continuo y a los futuros continuo, perfecto y perfecto continuo desde el nivel básico A2 hasta el nivel avanzado B2.

- La competencia transitoria del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo de los alumnos de inglés-L2 muestra una fuerte proporción de rasgos del bilingüismo coordinado respecto al pasado simple y al futuro simple y progresivo desde el nivel básico A2, pero denota una proporción reducida de esos rasgos respecto a los pasados continuo, perfecto, perfecto continuo y a los futuros continuo, perfecto y perfecto continuo desde el nivel básico A2 hasta el nivel avanzado B2.
- La competencia transitoria del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo de los alumnos de inglés-L2 muestra una fuerte proporción de errores intralingüales que caracterizan al bilingüismo coordinado respecto al pasado simple y al futuro simple y progresivo desde el nivel básico A2, pero denota una proporción reducida de esos errores respecto a los pasados continuo, perfecto, perfecto continuo y a los futuros continuo, perfecto y perfecto continuo desde el nivel básico A2 hasta el nivel avanzado B2.
- A mayor nivel académico del inglés-L2, mayor proporción de errores intralingüales del bilingüismo coordinado respecto a la adquisición del pasado simple y del futuro simple y progresivo del sistema verbal del pasado y del futuro del discurso narrativo en el inglés- L2.
- Existe una relación entre el nivel académico del inglés-L2 y la proporción de errores intralingüales del bilingüismo coordinado respecto a la adquisición del pasado simple y del futuro simple y progresivo del sistema verbal

del pasado y del futuro del discurso narrativo en el inglés- L2.

Como se dijo más arriba, observamos que las preguntas de investigación no se aplican a todos los tiempos del pasado y del futuro del discurso narrativo del inglés-L2, dado que la adquisición de los pasados continuo, perfecto, perfecto continuo y de los futuros continuo, perfecto y perfecto continuo no han iniciado aún su consolidación en el nivel B2.

Nuestro estudio mostró además que el proceder del estudiante no es lineal, sino que consiste en una elaboración conjunta de una serie de hipótesis, y de una depuración y selección paulatina de hipótesis. Sin embargo, todas las hipótesis heterogéneas apuntaron hacia la construcción de la norma lingüística. Nuestros datos se explican así gracias al planteamiento de Leslie (1987) que considera que en un primer momento las representaciones de determinado dominio están almacenadas en bloques – generalizaciones y amalgamas –, y posteriormente son parceladas. “Las representaciones primarias y decopladas involucran diferentes niveles de procesamiento y obedecen a distintas leyes causales y lógicas” (en Karmiloff-Smith, 1992: 128). Por otro lado, como ya fue mencionado, los resultados de nuestro estudio acerca de la convivencia de hipótesis comparten uno de los enfoques teóricos más recientes de la Psicología, el enfoque *Evolucionista* citado más arriba. En éste, Siegler (2000) plantea que el desarrollo cognitivo es paulatino, dinámico y caótico, y lo compara a una serie de curvas - representativas de diferentes hipótesis -, que se sobrelapan. Ejemplifica su imagen con el testimonio de cuatro

diferentes estrategias simultáneas frente a determinadas tareas de sumatoria. Éstas son las siguientes: contar en voz alta y con los dedos; contar con los dedos sin respaldo oral; contar únicamente en voz alta; finalmente, llevar a cabo el conteo sin manifestaciones audibles o visibles. Estos datos de otra área del conocimiento van en el mismo sentido que los de nuestra investigación que se centran en material lingüístico.

Los datos y la ruta de adquisición analizados en esta investigación pueden ser un punto de referencia para entender el interlenguaje de los alumnos, pueden ser

de gran ayuda para que los profesionistas de la enseñanza de los idiomas organicen exitosamente el escenario pedagógico y el diseño curricular.

Dada la importancia del acto de narrar para la competencia comunicativa del ser humano, merecería seguir investigando la adquisición bilingüe del discurso narrativo de nuestros estudiantes y, por ejemplo, con base en una muestra de estudiantes más amplia, ahondar en la investigación de las relaciones causales; de las oraciones enunciativas; y de los complementos circunstanciales de tiempo y lugar que lo caracterizan.

Bibliografía

- Alexopoulou, A. (2006) “Los criterios descriptivos y etiológicos en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva”. En *Revista Porta Linguarum*. Granada: Universidad de Granada, pp. 17-35.
- (2010) “Errores intralingüales e interlingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE”. En Civil, P. & F. Crémoux (2010) (Coord.): *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Madrid: Iberoamericana, pp. 1-10.
- Altarriba, J. y R.R. Heredia (2008) *An Introduction to Bilingualism*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Auza, A. & Zimmermann, K. (2013) *¿Qué me cuentas?* México: Ediciones De Laurel.
- Balbino, A. (2007) *La interlingua*. Madrid: Arco Libros.
- Balbino, A. (2007) *La interlingua*. Madrid: Arco Libros.
- Benoit, C. (2013) *Tiempos y formas verbales en la producción oral de un grupo de preescolares y escolares de primer año básico*. Literatura y Lingüística, no. 28, pp. 169-192. ISSN 0716-5811.
- Bialystok, E. (2009). “Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent”. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 3-11.
- Blin, B. (Coord.) (2013) *Programa de Francés, Cuaderno 1*. México: CELE-UNAM.
- Cook, V. & B. Bassetti (2011) (Eds.) *Language and Bilingual Cognition*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Corder, S.P. (1967) “The significance of learner’s errors”. En *IRAL*, núm. 5, pp. 161-70.
- Chomsky, N. (2003). *On Nature and Language*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- (2004). *The Generative Enterprise Revisited*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- De Groot, A. (2011) *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Delgadillo Macías, R.E.; Macías Riojas, E.I. & A.M. Signoret Dorcasberro (2020) *La*

- adquisición bilingüe del discurso narrativo. El caso de alumnos chinos que aprenden español, en *Verbum et Lingua* 15.
- Gili Gaya, S. (1960) *Funciones gramaticales en el habla infantil*. Río Piedras, PR. Universidad de Puerto Rico.
- (2000) *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Vox.
- Grévisse, M. (1975) *Le Bon Usage*. París: Duculot.
- Grosjean, F. (2015) *Parler plusieurs langues*. París: Albin Michel.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª. Ed. Colombia: McGraw-Hill.
- Instituto Cervantes (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Londres: The MIT Press.
- Leslie, A.M. (1987). “Pretense and representation: The origins of “Theory of mind””. En *Psychological Review* 94. Pp. 412-26.
- Lightbown, P. & N. Spada (2013) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Murphy, R. (2015). *Essential Grammar in Use*. (4th ed). Cambridge University Press).
- Norris, S. (2004) *Analyzing Multimodal Interaction. A Methodological Framework*. Londres: Routledge.
- Paradis, M. (2004). *Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- (1987). “Bilingualism”. En Rondal, J.A. y J-P. Thibaut (Comp.): *Problèmes de Psycholinguistique*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, pp. 422-89.
- Parrot, M. (2000) *Grammar for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. y B., Inhelder (1982). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Richards, J. (1971) “Error analysis and second language strategies”. En *Language Sciences*, vol. 17, pp. 12-22.
- Signoret, A; Rodríguez, A. & R.E. Delgadillo (2016) *La adquisición bilingüe del discurso narrativo*, proyecto de investigación SIDA-160809, DLA-ENALLT, UNAM.
- Signoret Dorcasberro, A.M. & R.E. Delgadillo Macías (2019) La adquisición bilingüe del discurso narrativo. El caso de alumnos mexicanos que aprenden francés, en *Verbum et Lingua* 14, Universidad de Guadalajara.
- Selinker, L. (1992) *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.
- Siegler, R. (2000). *Enfant et raisonnement. Le développement cognitif de l'enfant*. Tercera Edición. De Boeck.
- Van Patten, B. & A. Benati (2010) *Key Terms in Second Language Acquisition*. Nueva York: Continuum.
- Weinreich, U. (1953) *Language in contact. Findings and problems*. Nueva York: Publications of the linguistic Circle of New York 1.